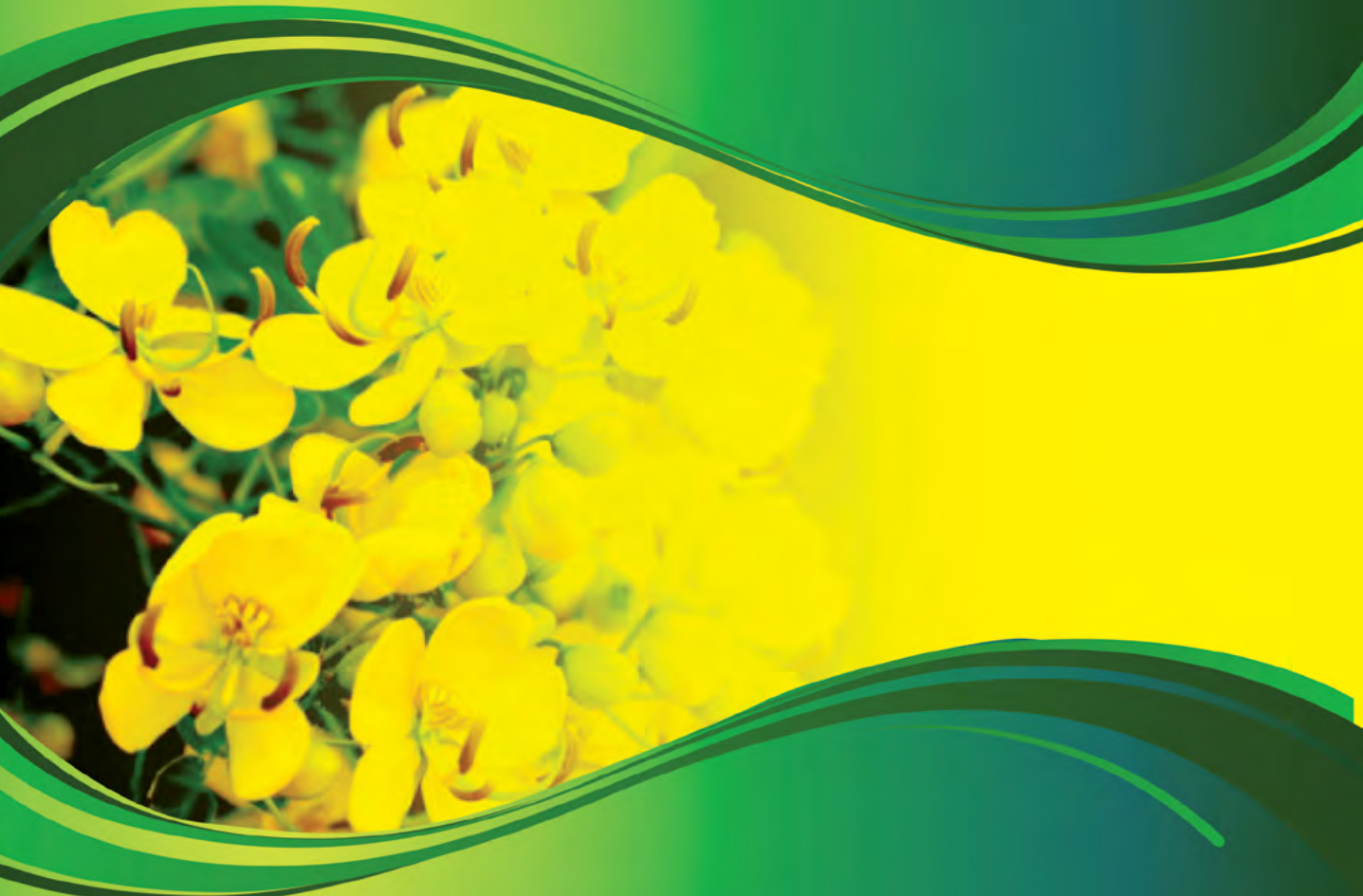




วารสารวิชาการบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
Academic Journal of Graduate School Nakhon Ratchasima Rajabhat University



วารสาร
ราชพฤกษ์
Ratchaphruek Journal
Humanities and Social Sciences

สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
ปีที่ 18 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - เมษายน 2563
Vol. 18 No. 1 January - April 2020

ISSN 1905-1344 (Print)
ISSN 2651-1835 (Online)



วารสารราชพฤกษ์ Ratchaphruek Journal

สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
Humanities and Social Sciences

Academic Journal of Graduate School Nakhon Ratchasima Rajabhat University

ปีที่ 18 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - เมษายน 2563 Vol.18 No.1 January - April 2020

วัตถุประสงค์

วารสารราชพฤกษ์ เป็นวารสารระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ซึ่งเป็นวารสารที่ตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานด้านวิชาการสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ของคณาจารย์/ผู้ทรงคุณวุฒิ นักวิชาการ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา ในรูปของบทความวิชาการหรือบทความวิจัยในสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ทั้งในและนอกสถาบัน และเป็นแหล่งแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูล ประสิทธิภาพ ผลงานระหว่างอาจารย์และนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษากับสถาบันการศึกษาอื่น ๆ

สำนักงานกองบรรณาธิการ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา อาคารเฉลิมพระเกียรติ (อาคาร 9)
340 ถนนสุรนารายณ์ ตำบลในเมือง อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา 30000
โทรศัพท์/โทรสาร 044-272827 ต่อ 14

บรรณาธิการอำนวยการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อติสร เนาวนนท์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมเกียรติ ทานอก

อธิการบดี
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

บรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันวิสาข์ ไชรัมย์

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์วุฒิสาร ตันไชย
ศาสตราจารย์ ดร. ประสาท สืบคำ
ศาสตราจารย์ ดร. พงษ์สิทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์
ศาสตราจารย์ ดร. ชัยยศ พรหมวงศ์
ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ
รองศาสตราจารย์ ดร. นาดยา ปิไลนันทน์
รองศาสตราจารย์ ดร. เมธิญ์ กิจระการ
รองศาสตราจารย์ ดร. กิตติพงษ์ ลือนาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรุณา เชิดจิระพงษ์
ดร. แววลี แวฉิมพลี

สถาบันพระปกเกล้า
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยกรุงเทพธนบุรี
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

บรรณาธิการผู้ช่วย

รองศาสตราจารย์ ดร. รสริณ พิมลบรรยงก์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษกร จันทเทวณูมาศ

ข้าราชการบำนาญ
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

บรรณาธิการผู้ช่วยและเลขานุการ

นางสาวศิริภาณี กรมโพธิ์

เจ้าหน้าที่ประจำกองบรรณาธิการ

นางธณกร จินตพละ
นายสรพงษ์ เปรมวิริยานนท์
นางสาวชลดา พันภัย
นางสาวนิตรา น้อยภูธร
นางศรีนวล สิงห์มะเจิง

กำหนดการตีพิมพ์เผยแพร่ ปีละ 3 ฉบับ จำนวนพิมพ์ 300 เล่ม

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม-เมษายน
ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม-สิงหาคม
ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน-ธันวาคม

ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความก่อนตีพิมพ์ (Peer review) ภายนอก

ศาสตราจารย์ ดร. ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์	ข้าราชการบำนาญ
ศาสตราจารย์ ดร. พงษ์ศิริ ศิริบรรณพิทักษ์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร. โกศล มีคุณ	มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
รองศาสตราจารย์ ดร. นาดยา ปิณฑานนท์	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ดร. ประสาท เนืองเฉลิม	มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
รองศาสตราจารย์ ดร. รสริน พิมลบรรยงก์	ข้าราชการบำนาญ
รองศาสตราจารย์ ดร. วชิระ อินทร์อุดม	มหาวิทยาลัยขอนแก่น
รองศาสตราจารย์ ดร. วรวิทย์ แก้วอุไร	มหาวิทยาลัยนครสวรรค์
รองศาสตราจารย์ ดร. สุวรี ฤกษ์จาวี	ข้าราชการบำนาญ
รองศาสตราจารย์ ดร. อนิรุทธ์ สติมัน	มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประภาส เพ็งพุ่ม	มหาวิทยาลัยนครสวรรค์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คณเฒ่า	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ธนศักดิ์ อัสวจุฬามณี	ข้าราชการบำนาญ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สกลรัตน์ แก้วดี	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทธิดา จำรัส	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุทธิพร บุญมาก	มหาวิทยาลัยทักษิณ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมทรง อัสวกุล	ข้าราชการบำนาญ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมศักดิ์ อภิบาลศรี	ข้าราชการบำนาญ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุริยา รักการศิลป์	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อุไร จันทมัตตการ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความก่อนตีพิมพ์ (Peer review) ภายใน

รองศาสตราจารย์ ดร. กิตติพงษ์ ลือนาม	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
รองศาสตราจารย์ ดร. พุฒิพงศ์ สัตยวงศ์พิทย	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษกร จันทร์เทวณูมาส	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รุ่งโรจน์ พงศ์กิจวิฑูร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันวิสาข์ ไชรัมย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วาสนา กิรีติจำเริญ	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมร แสงอรุณ	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สายสุนีย์ จัปโจร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. แสงเพชร พระฉาย	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมเกียรติ ทานอก	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อนุจิตร ชินสาร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์กนิษฐา พุทธิเสถียร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์นันทยา ปรีดาศักดิ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

ทุกบทความได้รับการตรวจความถูกต้องทางวิชาการโดยผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความอย่างน้อย 2 ท่าน

โดยมีรูปแบบการกลั่นกรองบทความก่อนการตีพิมพ์แบบ Double-blind peer review

วารสารนี้ผ่านการรับรองคุณภาพของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (Thai-Journal Citation Index Centre: TCI)

โดยอยู่ในฐานข้อมูล TCI กลุ่มที่ 2

บทบรรณาธิการ

วารสารราชพฤกษ์ฉบับนี้ เป็นฉบับแรกของปี พ.ศ. 2563 และเมื่อวันที่ 10 มกราคม พ.ศ. 2563 ที่ผ่านมายุทธศาสตร์นี้ การอ้างอิงวารสารไทย (TCI) ได้ประกาศผลการประเมินคุณภาพวารสารวิชาการที่อยู่ในฐานข้อมูล TCI รอบที่ 4 พ.ศ. 2563-2567 ผลการประเมินคือ วารสารราชพฤกษ์ ได้รับการประเมินถูกจัดให้เป็น วารสารกลุ่มที่ 2 ตั้งแต่วันที่ 1 มกราคม 2563 เป็นต้นไป กองบรรณาธิการขอขอบคุณทุกท่านที่มีส่วนสนับสนุนให้วารสารผ่านการรับรองคุณภาพในครั้งนี้

สำหรับบทความในฉบับนี้ ประกอบไปด้วยบทความวิชาการ และบทความวิจัย ทั้งสายมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ที่เป็นประโยชน์ต่อนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา นักวิชาการ และบุคคลที่สนใจทั่วไป

ท้ายนี้ กองบรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์ ขอขอบคุณทุกท่านที่ได้ติดตามอ่านบทความต่าง ๆ การส่งบทความมาเพื่อพิจารณาการตีพิมพ์ การรับเป็นผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ รวมทั้งให้ข้อเสนอแนะต่าง ๆ เพื่อการพัฒนาคุณภาพของวารสารต่อไปในอนาคต

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันวิสาข์ ไชรัมย์
บรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์

สารบัญ

บทความวิชาการ

การเชื่อมโยงภาษา: ทางเลือกเพื่อการสอนอ่านภาษาไทย สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์	1
จิตติพร ไชแสง, วิเชียร อำนวยโสทธิสกุล, อังคณา อ่อนธานี และจักรกฤษณ์ จันทะคุณ	
การส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้แก่ผู้เรียน	9
ประยุทธ์ ไทยธานี	
ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัย: สิ่งที่ไม่ควรมองข้ามสำหรับครู	20
วันวิสา ม่วงทอง, วารินทร์ แก้วอุไร, อังคณา อ่อนธานี และจักรกฤษณ์ จันทะคุณ	

บทความวิจัย

การพัฒนารูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด	29
กิตติพงษ์ พลทิพย์, รัชสรรค์ สิงห์เลิศ และณรงค์ฤทธิ์ โสภา	
การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ติดตามแนวคิดคอนเนคตวิสต์ซิม	
เพื่อส่งเสริมการรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี	38
ชนินทร์ จิตเพชกรกุล, ณรงค์ สมพงษ์ และณัฐพล รำไพ	
ผลของการสร้างทีมงานที่มีต่อความผูกพันในองค์กรของพนักงาน	49
ฐิติรัชต์ กุลณราวุฒิพันธุ์ และประยุทธ์ ไทยธานี	
การประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรองค์กร สำนักงานเขตบางกอกใหญ่	
กรุงเทพมหานคร	58
บุษราภรณ์ ร่มเลิศสุข และจักรวาล สุขไมตรี	
การศึกษาสภาพและปัญหาการศึกษานักธรรม	65
พระชันษพนธ์ จันทวงศ์เดือน, สิรินาถ จงกลกลาง และนันทยา ปิณฑนานนท์	
ผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	74
รดารัตน์ ยุมิมัย และประยุทธ์ ไทยธานี	
การพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ	83
วรรณกร พรประเสริฐ และรักษิต สุทธิพงษ์	
การศึกษาผลการเรียนรู้และการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์	
ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา	93
ภัสรา ฉิมนอก และวาสนา กิรีติจำเริญ	
การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น	103
สรเสรีบุญ หุ่นแสน และจิราภรณ์ พจนารีย์วงศ์	

สารบัญ

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน และพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ	110
สุดารัตน์ พันหา และสิรินาถ จงกลกลาง	
การศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน	119
สุรทิพย์ สินปฐ และกาญจนา ท่อแก้ว	
ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา	128
สุวดี ชูแสง, นิรนาท แสนสา และวัลภา สบายยิ่ง	

Contents

Academic Articles

Translanguaging: An Alternative Approach in Teaching Thai Reading for Ethnic Group Students	1
<i>Thitiporn Khaisaeng, Wichian Thamrongsothisakul, Angkana Onthanee and Jakkrit Juntakun</i>	
Promoting Intrinsic Motivation Among Learners	9
<i>Prayut Thaithani</i>	
Using Executive Function to Enhance Reasoning Thinking of Preschool Children: What Teachers Shouldn't Overlook	20
<i>Wunwisa Muangthong, Wareerat Kaewurai, Angkana Onthanee and Jakkrit Juntakun</i>	

Research Articles

Developing a Model for Reducing Alcoholic Drinking of People in Roi-Et Province	29
<i>Kittiphong Phontip, Rangsan Singhalert and Narongrit Sopa</i>	
Development of Learning Management Model on Cloud Computing System Based on Connectivism to Enhance Information and Communication Technology Literacy for Undergraduate Students	38
<i>Chanin Thitipetchakul, Narong Sompong and Nattaphon Rampai</i>	
The Effects of Team Building on Employees Engagement	49
<i>Thitiracht Kunnarawuttipun and Prayut Thaithani</i>	
Application of Iddhipada Principles in Duty Performance of the Personnel in Bangkokyai District Bangkok	58
<i>Busraporn Romlertsuk and Jagraval Sukmaitree</i>	
A Study on Conditions and Problems in Dhamma Education	65
<i>Phra Chatsaphon Chanwongduen, Sirinat Jongkonklang and Nataya Pihanthanonond</i>	
The Effects of Psychological Training on Goal Setting to Learn of Secondary Education Grade 3 Student ...	74
<i>Radarat Yoomimai and Prayut Thaithani</i>	
The Development of Students Digital Skill Indicators in Higher Education Institutions	83
<i>Wannakorn Phornprasert and Ruksit Suttipong</i>	
A Study Learning Outcomes and Problem Solving of Kindergarten 3 Using STEM Education	93
<i>Supisara Chimnok and Wasana Keeratichamroen</i>	
Development of Psychological Training Curriculum on Life Management for Adolescent's Study	103
<i>Sunsuen Hunsan and Jiraporn Potjanaareewong</i>	

Contents

A Study of Learning Achievement in Summation Subtraction Multiplication Dividing Fractions Unit and Group Work Behaviors of Grade Sixth Students by Cooperative Learning	110
<i>Sudarat Phanha and Sirinat Jongkonklang</i>	
A Study of Science Process Skills and Language Ability of Kindergarten 3 by Project-Based Approach	119
<i>Sureetip Sinphu and Kanchana Tawkaew</i>	
The Effects of Using a Guidance Activities Package to Develop Stress Management Ability of Mathayom Suksa V Students at Datdaruni School in Chachoengsao Province	128
<i>Suwadee Chooseng, Niranart Sansa and Wunlapa Sabaiying</i>	

การเชื่อมโยงภาษา: ทางเลือกเพื่อการสอนอ่านภาษาไทย สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์

Translanguaging: An alternative approach to teaching Thai reading
for ethnic group students

ฐิติพร ไชแสง^{1,*}, วิเชียร ธำรงโสทธิสกุล²,
อังคณา อ่อนธานี² และจักรกฤษณ์ จันทะคุณ²
Thitiporn Khaisaeng^{1,*}, Wichian Thamrongsotthisakul²,
Angkana Onthanee² and Jakkrit Juntakun²

รับบทความ 13 ตุลาคม 2562 แก้ไข 12 ธันวาคม 2562

ตอบรับ 23 ธันวาคม 2562

Received 13 October 2019 Revised 12 December 2019

Accepted 23 December 2019

บทคัดย่อ

ในสภาพสังคมปัจจุบัน โรงเรียนตามพื้นที่ชายขอบ หรือโรงเรียนในถิ่นทุรกันดาร จะมีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์เป็นจำนวนมากที่เข้ามาเรียน จึงเป็นปัญหาต่อการจัดการเรียนการสอนของครูที่ต้องทำการสอนนักเรียนที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์ในห้องเรียน ทั้งยังเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้นักเรียนไม่ยอมมาโรงเรียน เนื่องจากไม่สามารถสื่อสารกับครูและเพื่อน ๆ ได้ ไม่สามารถอ่านและเขียนภาษาไทย ที่เป็นภาษามาตรฐานสำหรับใช้ในการเรียนรู้ได้ เนื่องจากครูส่วนใหญ่ไม่รู้ภาษาของนักเรียน รวมทั้งวัฒนธรรมท้องถิ่นของนักเรียน จึงสอนเพียงภาษาไทยเพียงภาษาเดียว ซึ่งยากต่อการเข้าใจและการสื่อสารต่อกันระหว่างครูและนักเรียนเป็นอย่างยิ่ง การเชื่อมโยงภาษาจึงเป็นทางเลือกหนึ่งสำหรับครูที่สอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ อันจะทำให้ครูมีความรู้ความเข้าใจถึงแนวทางการนำทฤษฎีนี้สู่ปฏิบัติการสอนในห้องเรียน เพื่อเป็นการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาทั้งยังเป็นแนวทางสำหรับครูในการพัฒนาการเรียนรู้ด้านการอ่านภาษาไทยสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์นี้ได้ดียิ่งขึ้น

คำสำคัญ: การเชื่อมโยงภาษา, การสอนอ่านภาษาไทย, นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์

¹ นิสิตปริญญาเอก สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยนเรศวร, พิษณุโลก 65000

Ph.D. Student in Curriculum and Instruction, Naresuan University, Phitsanulok 65000 Thailand

² คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, พิษณุโลก 65000

Faculty of Education, Naresuan University, Phitsanulok 65000 Thailand

*Corresponding author, e-mail: maewkhaisaeng@gmail.com

ABSTRACT

In today's society, schools in the border areas or the remote areas have a large number of ethnic students who come to study. Therefore, there is a problem about the teaching and learning management of teachers who have to teach students with multiethnic backgrounds in the classroom. It's also one of the reasons why students would not like to come to school since they are unable to communicate with teachers and their friends and unable to read and write Thai which is a standard language for use in learning. Moreover, most teachers do not know the languages and local cultures of these students, so Thai language is only used for teaching in the classroom which is extremely difficult for both teachers and students to understand and to communicate with each other, Language transfer, therefore is an alternative for teachers to teach ethnic students in the classroom. This will give teachers a better understanding of ways to put this theory into practice in the classroom in order to reduce inequality in education. It is also a guideline for teachers to improve learning in Thai reading for this ethnic group students.

Keywords: Translanguaging, Thai reading teaching, Ethnic group students

บทนำ

สังคมประเทศไทยในปัจจุบัน มีความหลากหลายของกลุ่มชาติพันธุ์และวัฒนธรรม เป็นสิ่งที่ปรากฏชัดเจน และซับซ้อนมากขึ้น ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ที่มีมาตั้งแต่เดิมของไทยเพิ่มทวีคูณมากขึ้นเนื่องมาจากการอพยพหลังไหลเข้ามาของแรงงานต่างชาติ ดังนั้น เราจะอยู่ร่วมกันอย่างไรท่ามกลางความหลากหลายทางชาติพันธุ์และวัฒนธรรมเช่นนี้ และรัฐมีนโยบายอย่างไรในยุคที่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ไม่ใช่ว่าถูกเน้นย้ำและให้ความสำคัญมากขึ้นเช่นนี้ อีกทั้งภาษาของเด็ก มักเป็นภาษาที่ใช้ในชุมชนท้องถิ่น แตกต่างจากภาษาของโรงเรียนซึ่งใช้ภาษาไทยมาตรฐาน เนื้อหาในการเรียนการสอนมักจะเน้นภาษาไทยและวัฒนธรรมความเชื่อแบบไทยและละทิ้งภาษาท้องถิ่นของตน ในขณะที่หลายคนก็ยังมีความไม่เข้าใจภาษาไทยในสิ่งที่ครูสอนอย่างชัดเจน ไม่สนใจในการไปโรงเรียน ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่ามาตรฐาน ดังนั้นนโยบายทางภาษาและการศึกษาที่ส่งเสริมการใช้ภาษาท้องถิ่นในโรงเรียนและนอกโรงเรียน โดยการสอนเป็นรายวิชาหรือใช้เป็นสื่อในการเรียนการสอนร่วมกับภาษาไทยตามบริบทพื้นที่ที่เหมาะสมจึงมีความจำเป็น (ฐิติมดี อาพัทธมานนท์, 2561, น. 4-5)

สภาพสังคมปัจจุบันได้พบปัญหาที่เกิดขึ้นกับครูผู้สอนในห้องเรียนโดยเฉพาะในห้องเรียนที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ อันสืบเนื่องมาจากครูไม่สามารถสื่อสารกับนักเรียนได้ อีกทั้งครูไม่มีการศึกษาข้อมูลพื้นฐานนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์นี้ จึงไม่สามารถเข้าใจภาษาถิ่นและวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ จึงเป็นปัญหาต่อการเรียนการสอนเป็นอย่างยิ่ง โดยเฉพาะการสอนอ่านภาษาไทย เพราะการสอนอ่านภาษาไทยเป็นทักษะพื้นฐานแรกที่ครูควรสอนให้กับนักเรียนกลุ่มนี้ หากนักเรียนอ่านไม่ได้ หรืออ่านไม่คล่อง จะส่งผลต่อการเรียนรู้ รวมไปถึงการประกอบอาชีพ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาที่เกิดขึ้นกับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่เข้ามาเรียนในสถานศึกษา ที่ยังพูดภาษาแม่ในการสื่อสาร ส่วนหนึ่งจึงไม่สามารถสื่อสารกับครูผู้สอนได้ ทำให้ไม่อยากมาโรงเรียน จึงส่งผลกระทบต่อ การอ่าน การเขียนของนักเรียน และปัญหาที่ตามมาคือทำให้เกิดปัญหาผลสัมฤทธิ์การศึกษาดrop out และปัญหาเด็กออกกลางคัน ดังนั้น ครูที่เป็นทรัพยากรสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อ การเรียนรู้ของนักเรียนมากที่สุด ซึ่งหากครูไม่สามารถเข้าใจถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียน ไม่เข้าใจพื้นฐานทางวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มนี้ ก็จะ

ส่งผลต่อการสอนของครูที่ไม่สามารถถ่ายทอดความรู้ให้นักเรียนเข้าใจได้ (องค์การยูนิเซฟ ประเทศไทย, 2560, น. 6-7)

ทฤษฎีสอนแบบการเชื่อมโยงภาษา เป็นแนวทางการสอนแนวทางหนึ่งที่สนับสนุนให้นักเรียนที่เป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ กระตุ้นตัวเองให้มีความเข้าใจในการเรียนภาษาเป้าหมาย นั่นคือ ภาษาไทย รวมทั้งเนื้อหาและหนังสือที่ใช้ในการเรียนภาษาเป้าหมายได้ดียิ่งขึ้น ทั้งยังเป็นเปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถทางภาษาของพวกเขาในบริบททางวิชาการได้ และยังทำให้นักเรียนกลุ่ม ชาติพันธุ์มีพื้นที่ในการใช้ความสามารถทางภาษาไทยรวมถึงการเรียนรู้ของพวกเขา ทั้งยังช่วยพัฒนาความสามารถในการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการเข้าสังคมกับนักเรียนคนอื่น ๆ นอกจากนี้ การสอนในลักษณะการเชื่อมโยงภาษายังช่วยให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ได้แสดงความเป็นอัตลักษณ์ของพวกเขาทางด้านภาษาในชั้นเรียนด้วย กล่าวคือ การเรียนการสอนแบบการเชื่อมโยงภาษา ให้ความสำคัญใน 2 ระดับคือ 1) ระดับสังคม เนื่องจากนักเรียนกลุ่มนี้มาจากครอบครัวที่อาจจะมาจากภาษาแม่ (ภาษาแรกที่แตกต่างกัน) ดังนั้นจึงควรต้องพัฒนาทางด้านสังคมของนักเรียนก่อน เพราะนักเรียนหลากหลายชาติพันธุ์นี้ ต้องมาเรียนร่วมกันในชั้นเรียนเดียวกัน และ 2) ระดับมุมมองทางด้านการเรียนการสอน โดยจะต้องพัฒนาและออกแบบบทเรียนและแบบฝึกหัดต่าง ๆ ให้นักเรียนสามารถพัฒนาความรู้ในภาษาไทยที่กำลังเรียนอยู่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูผู้สอนนั้นจะต้องดึงเอาความรู้ความสามารถทางภาษาแม่ของนักเรียนแต่ละคนเข้ามาร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน เพื่อให้นักเรียนกลุ่มนี้สามารถพัฒนาการเรียนรู้ของพวกเขาได้อย่างเต็มที่

การเชื่อมโยงภาษากับการสอนอ่านภาษาไทย

ครูผู้สอนที่สนใจนำทฤษฎีเกี่ยวกับการเชื่อมโยงภาษา มาใช้ในชั้นเรียนเพื่อสอนอ่านภาษาไทยนั้น จะต้องให้ความสำคัญในเรื่องของวิธีคิดและวิธีดำเนินการสอนนักเรียนที่สามารถใช้ได้สองภาษา เนื่องจากเมื่อนักเรียนเหล่านี้มารวมกันอยู่ในชั้นเรียนเดียวกันแล้ว ก็จะทำให้เกิด

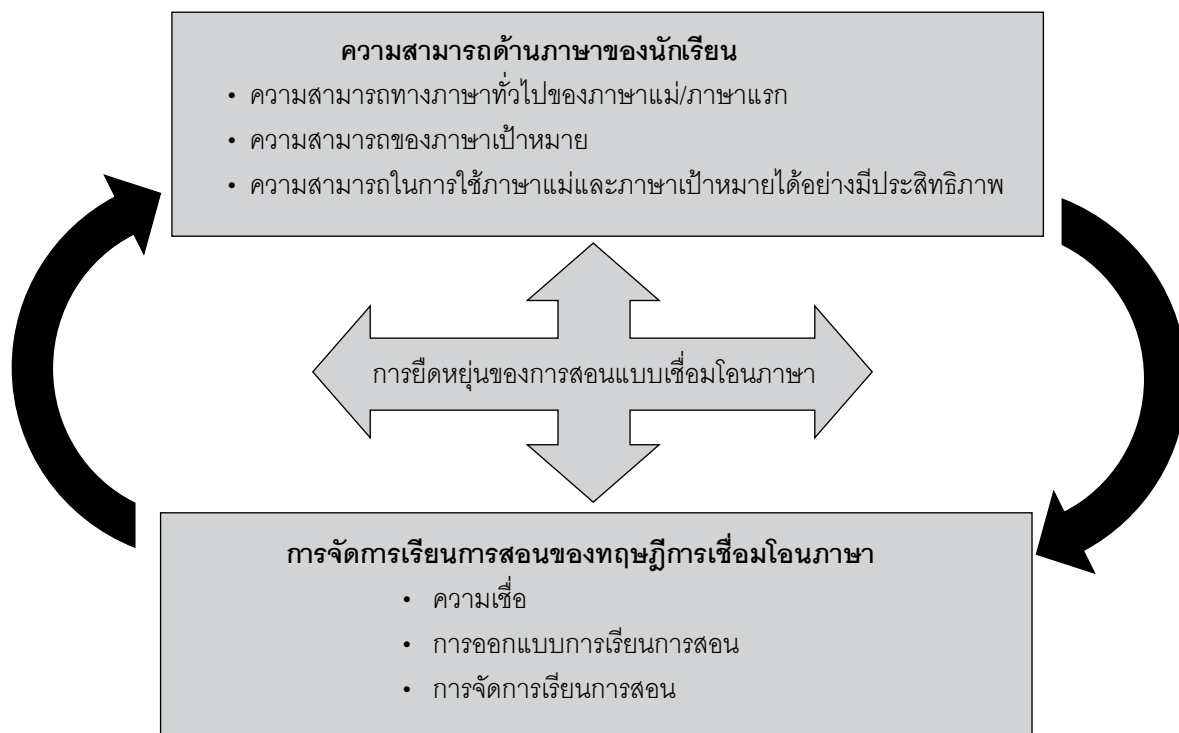
ความหลากหลายเป็นอย่างมาก ซึ่งโดยการสอนในแบบดั้งเดิมนั้นก็จะเน้นการสอนภาษาเป้าหมายเป็นหลัก เช่น ภาษาไทย จึงทำให้การสอนในแบบดั้งเดิมนั้นเลยความสามารถทางด้านภาษาอื่น ๆ ที่เป็นภาษาแม่ของพวกเขา ซึ่งนักเรียนกลุ่มนี้สามารถพูดหรือใช้ได้ แต่สำหรับการสอนภาษาโดยการเชื่อมโยงนั้น จะเป็นวิธีการสอนภาษาเป้าหมาย ที่จะดึงความสามารถในภาษาแม่ของนักเรียนแต่ละคน เข้ามาช่วยในกระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนเพื่อภาษาเป้าหมายเดียวกัน ดังนั้น ก่อนที่คุณครูจะนำทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา มาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จึงต้องเรียนรู้องค์ประกอบหลัก 3 ส่วนของการเชื่อมโยงภาษาเสียก่อน (García, Johnson and Seltzer, 2017, p.11) อันได้แก่

1. ความเชื่อในหลักการ ก่อนที่จะเริ่มใช้การเรียนการสอนตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา ครูผู้สอนต้องเปลี่ยนวิธีคิดก่อน โดยที่ต้องเชื่อว่าหลักการการเชื่อมโยงภาษาที่สามารถพัฒนาการสอนได้จริง อันจะทำให้ให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์นี้ มีความรู้ความสามารถทางภาษาที่หลากหลาย ทั้งภาษาแรกของเขาและภาษาเป้าหมายที่กำลังเรียนอยู่ ถือว่าเป็นขั้นตอนแรกที่ทำได้ง่าย แต่มีประสิทธิภาพสูง

2. การออกแบบการเรียนการสอน เพื่อให้เนื้อหาวิธีการ บทเรียน กิจกรรม รวมถึง การประเมินต่าง ๆ ในชั้นเรียน มีความสอดคล้องและเหมาะสมกับนักเรียนกลุ่มนี้ เพื่อที่จะได้พัฒนาความรู้ความสามารถทางภาษาและประเมินผลการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. การจัดการเรียนการสอน ทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษานี้จะเอ่ยถึง การเคลื่อนที่หรือการเคลื่อนไหว (Movement) โดยให้ความสำคัญกับเรื่องของ moment-by-moment ซึ่งก็คือ ในระหว่างที่ดำเนินการเรียนการสอนนั้น ต้องมีการประยุกต์และปรับเปลี่ยน ในเรื่องของกิจกรรม ต่าง ๆ ตลอดเวลาเพื่อให้สอดคล้องกับปัญหาและสภาพการเรียนรู้ตาม ความเป็นจริงที่เกิดขึ้นกับตัวผู้เรียน โดยครูผู้สอนสามารถสอนนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์อ่านภาษาไทยได้ ตามกรอบแนวคิดทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา ได้ดังภาพที่ 1

กรอบแนวคิดทฤษฎีของการเชื่อมโยงภาษา



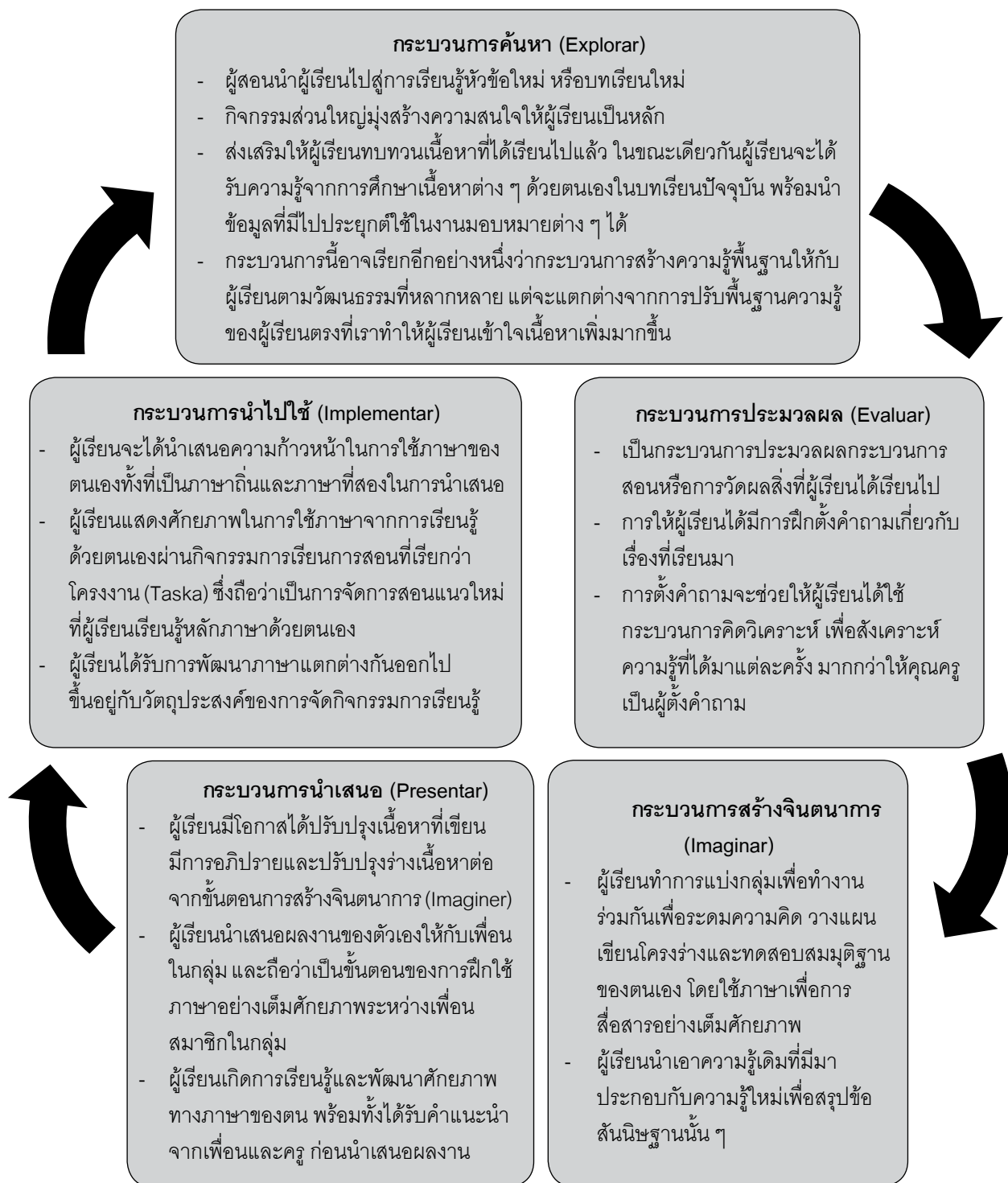
ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดของทฤษฎีเชื่อมโยงภาษา

ที่มา (Garcia, Johnson and seltzer, 2017, p. 25)

จากภาพที่ 1 เป็นการแสดงให้เห็นกรอบแนวคิดของทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา ซึ่งนำมาใช้ในชั้นเรียนการไหลลื่นหรือการเคลื่อนที่ (The translanguaging corriente) ของการสอนแบบการเชื่อมโยงภาษาจะมีการประยุกต์ ยืดหยุ่น และปรับเปลี่ยนอยู่ตลอดเวลา เพื่อให้สอดคล้องกับ 2 องค์ประกอบหลักที่จะเกี่ยวเนื่องกับการเรียนการสอนแบบนี้ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 ความสามารถทางด้านภาษาของนักเรียนที่ใช้สองภาษา ซึ่งประกอบไปด้วยความสามารถทางภาษาทั่วไปของภาษาแม่/ภาษาแรก ความสามารถของภาษาเป้าหมาย และ

ความสามารถในการที่จะสลับการใช้ภาษาแรกและภาษาเป้าหมายได้อย่างเป็นธรรมชาติและมีประสิทธิภาพอย่างเป็นอัตโนมัติ สำหรับองค์ประกอบที่ 2 คือ การจัดการเรียนการสอนตามการ เชื่อมโยงภาษาของครูผู้สอน ซึ่งก็จะประกอบไปด้วยความเชื่อ (Stance) ว่านักเรียนที่พูดได้ 2 ภาษา มีความสามารถทางภาษาที่หลากหลาย การออกแบบการเรียนการสอน (Design) จึงต้องให้เหมาะสมกับนักเรียนกลุ่มนี้ และการจัดการเรียนการสอน (Shifts) ที่ต้องมีการประยุกต์และปรับเปลี่ยนตลอดเวลา

แนวทางการสอนอ่านภาษาไทยให้กับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ตามทฤษฎีเชื่อมโยงภาษา



ภาพที่ 2 แนวทางการสอนอ่านภาษาไทยให้กับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ตามทฤษฎีเชื่อมโยงภาษา
ทีมา (Garcia, Johnson and seltzer, 2017, p. 74)

การจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาใช้กระบวนการการจัดการเรียนรู้โดยเริ่มจากกระบวนการค้นหา (Explorar) ประมวลผล (Evaluar) การสร้างจินตนาการ (Imaginar) การนำเสนอ (Presentar) และขั้นการนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน (Implementar) ซึ่งมีรายละเอียดตามขั้นตอน ดังนี้ (Garcia , Johnson and seltzer, 2017, pp. 75-77)

1. กระบวนการค้นหา (Explorar) กระบวนการนี้ผู้สอนจะนำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้หัวข้อใหม่หรือบทเรียนใหม่ กิจกรรมส่วนใหญ่มุ่งสร้างความสนใจให้ผู้เรียนเป็นหลัก กระบวนการนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาที่ได้อ่านไปแล้ว ในขณะเดียวกันผู้เรียนจะได้รับความรู้จากการศึกษาเนื้อหาต่าง ๆ ด้วยตนเองในบทเรียนปัจจุบัน พร้อมนำข้อมูลที่มีไปประยุกต์ใช้ในงานมอบหมายต่าง ๆ ได้ กระบวนการค้นหานี้อาจเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า กระบวนการสร้างความรู้พื้นฐานให้กับผู้เรียนตามวัฒนธรรมที่หลากหลาย แต่จะแตกต่างจากการปรับพื้นฐานความรู้ของผู้เรียนตรงที่เราทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาเพิ่มมากขึ้น

2. กระบวนการประมวลผล (Evaluar) การประมวลผลกระบวนการสอนหรือการวัดผล หมายถึงสิ่งที่เราเรียนไป เมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องใด ๆ แล้ว ผู้เรียนควรมีโอกาสนำความรู้ที่ได้ไปใช้ได้ เช่น ทำแบบฝึกหัด หรือฝึกตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่เรียนมา อาจเป็นการตั้งคำถามเพื่อตอบคำถามตัวเองก็ได้ เช่น ผู้เรียนจะนำข้อมูลที่ได้อ่านไปใช้ในอนาคตได้อย่างไร การให้ผู้เรียนตั้งคำถามถามตัวเองนั้น ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการคิดวิเคราะห์เพื่อสังเคราะห์ความรู้ที่ได้ในแต่ละครั้ง มากกว่าอาจารย์จะเป็นผู้ตั้งคำถามให้ผู้เรียนตอบ

3. กระบวนการสร้างจินตนาการ (Imaginar) ในกระบวนการที่ 3 นี้ ผู้เรียนจะได้แบ่งกลุ่มเพื่อทำงานร่วมกันเพื่อระดมความคิด วางแผน เขียนโครงร่าง และทดสอบสมมุติฐานของตนเอง โดยใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างเต็มศักยภาพ ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะนำเอาความรู้ที่มีมาประกอบกับความรู้ใหม่เพื่อสรุปข้อสันนิษฐานนั้น ๆ

4. กระบวนการนำเสนอ (Presentar) ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนมีโอกาสดำเนินการปรับปรุงเนื้อหาที่เขียน มีการอภิปรายและ

ปรับปรุงร่างเนื้อหาต่อจากขั้นตอนการสร้างจินตนาการ (Imaginar) และนำเสนอผลงานของตนเองให้กับเพื่อนในกลุ่ม และถือว่าเป็นขั้นตอนของการฝึกใช้ภาษาอย่างเต็มศักยภาพระหว่างเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ในกระบวนการนี้ผู้เรียนจะได้ตรวจสอบความถูกต้องในการใช้ภาษาของตนเองกับเพื่อนสมาชิก ทำให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาศักยภาพทางภาษาของตน ยิ่งไปกว่านั้นผู้เรียนได้รับคำแนะนำจากเพื่อนและครู ก่อนนำเสนอผลงานในชั้นการสอน และประเมินการทำงานของตนเอง และประเมินการนำเสนอตามความเป็นจริง ตามศักยภาพความสามารถที่แสดงออกมา

5. กระบวนการนำไปใช้ (Implementar) ขั้นนี้ผู้เรียนจะได้นำเสนอ ความก้าวหน้าในการใช้ภาษาของตนเองทั้งที่เป็นภาษาถิ่นและภาษาเป้าหมายในการนำเสนอเพื่อแสดงศักยภาพในการใช้ภาษาจากการเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนที่เรียกว่า ภาระงาน (Tasks) ซึ่งถือว่าการจัดการสอนแนวใหม่ที่ผู้เรียนเรียนรู้หลักภาษาด้วยตัวเอง

สรุปได้ว่า กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาประกอบด้วยกระบวนการ 5 ขั้นตอน โดยเริ่มต้นจาก 1) กระบวนการค้นหา ซึ่งจะนำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้เนื้อหาใหม่ 2) กระบวนการประมวลผล 3) กระบวนการสร้างจินตนาการ 4) กระบวนการนำเสนอ และ 5) กระบวนการนำไปใช้ ตัวอย่างแนวทางการสอนอ่านภาษาไทยให้กับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ตามทฤษฎีเชื่อมโยงภาษา ตามขั้นตอนดังนี้ (Creese and Blackledge, 2010, pp. 45-46)

ครูพุกเพียร เก่งการดี เป็นครูประจำชั้นระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ในห้องเรียนมีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มุขเซอเรียนร่วมอยู่ด้วย ครูพุกเพียรจึงได้ออกแบบการสอนนักเรียนของเขาตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา ดังนี้

ครูพุกเพียรให้นักเรียนอ่านนิทานจากหนังสือนิทานที่เป็นภาษาไทย และภาษาถิ่น (มุขเซอ) หลังจากนั้น ครูให้นักเรียนที่เป็นนักเรียนชาติพันธุ์แปลเป็นภาษาไทยให้เพื่อน ๆ ฟัง

ผู้เรียนแต่ละคนตั้งคำถามจากนิทานที่ได้อ่าน

แบ่งกลุ่มนักเรียน โดยในแต่ละกลุ่มมีทั้งนักเรียนที่พูดภาษาไทย และนักเรียนที่พูดได้สองภาษา ร่วมกันวิเคราะห์เนื้อหาที่ดูจากนิทาน โดยแลกเปลี่ยนคำถามกันให้มีทั้งคำถามที่เป็นภาษาไทยและภาษาถิ่นควบคู่กัน (ครูสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนแต่ละกลุ่ม)

นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลการวิเคราะห์เนื้อหาทั้งที่เป็นภาษาไทยและภาษาถิ่น และกิจกรรมแลกเปลี่ยนการเรียนรู้ระหว่างกลุ่ม จากการตั้งคำถาม

มอบหมายงานให้นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันแตงนิทานสั้น ๆ ทั้งภาษาไทยและภาษาถิ่น เกี่ยวกับ “โรงเรียนของเรา”

แนวทางการวัดและประเมินผลตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา

การประเมินการสอนอ่านภาษาไทย โดยใช้ทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา จะเป็นการวัดและประเมินผลตามสภาพจริง ซึ่งสอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 หมวด 12 ว่าด้วยการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ ซึ่งทำให้ครูผู้สอนสามารถติดตามการพัฒนาความสามารถทางภาษาของผู้เรียนแบบพลวัตได้ (Dynamic translanguaging progression) และครูผู้สอนควรติดตามประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง และสามารถให้คำแนะนำเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพทางภาษาของตนเองให้อยู่ในระดับที่ดีขึ้นได้ โดยมีหลักการสร้างเครื่องมือวัดผลประเมินผลตามการเชื่อมโยงภาษานั้น มี 4 ประการ (Celic and Seltzer, 2013, p. 97) ดังนี้

1. วัดผลประเมินผลอย่างหลากหลาย ซึ่งอาจรวมถึงการวัดผลจากครอบครัวของผู้เรียน การประเมินตนเอง และการวัดผลจากเพื่อนร่วมชั้นเรียนของผู้เรียน โดยการวัดผลและประเมินผลตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษา จะวัดผลแบบบูรณาการทั้งที่บ้านและที่โรงเรียนร่วมกัน ซึ่งการวัดผลนั้นจะมุ่งประเด็นไปที่ความสามารถของผู้เรียนในการใช้ภาษาในการทำงานที่มอบหมายแต่ละชิ้นให้สำเร็จและถูกต้อง

2. วัดความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารผ่านงานที่ได้รับมอบหมายเป็นรายบุคคล

3. ควรเน้นการวัดในสิ่งที่ผู้เรียนรู้และสามารถทำได้ โดยวัดผลตามสภาพจริงจากงานมอบหมายแต่ละชิ้น

4. ควรวัดผลแยกแยะระหว่างหลักภาษาทั่วไปและความสามารถในการใช้ภาษาเฉพาะภาษา

สรุปได้ว่า การสอนอ่านภาษาไทยตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาส่งผลดีต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ กล่าวคือ

1. นักเรียนสามารถอ่านภาษาไทยได้ดีขึ้นโดยเริ่มอ่านจากภาษาถิ่นของตนเอง

2. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามการเชื่อมโยงภาษา ทำให้ห้องเรียนที่มีหลากหลายชาติพันธุ์ได้เรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมอื่นจากเพื่อนในห้องเรียนเดียวกัน

3. นักเรียนมีนิสัยรักการอ่านมากขึ้น ทำให้สนใจต่อการเรียน อยากมาโรงเรียนมากขึ้น เพราะสามารถใช้ภาษาไทยในการสื่อสารกับครูและเพื่อนในห้องได้ อีกทั้งยังมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมได้อย่างไม่เคอะเขิน

ข้อเสนอแนะ

จากที่กล่าวมาทั้งหมด ผู้อ่านคงเข้าใจถึงสภาพปัญหาและการจัดการเรียนการสอนของครูที่สอนนักเรียนในห้องเรียนที่มีกลุ่มชาติพันธุ์ หากครูผู้สอนใช้วิธีเดียวภาษาเดียวในการจัด การเรียนการสอน ครูไม่มีการพัฒนาตนเอง ไม่ศึกษาวิเคราะห์ถึงพื้นฐานนักเรียน จะส่งผลที่ตามมาอย่างไรบ้าง ผู้เขียนจึงขอเสนอแนะให้กับบุคคลและหน่วยงานทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. ศึกษาเทคนิค ซึ่งถือว่าเป็นครูของครู เป็นผู้ให้คำแนะนำ ช่วยเหลือครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการสอนของครู ศึกษาเทคนิคจึงควรมีการพัฒนาตนเอง และทำการศึกษาทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาอย่างจริงจัง เพื่อนำความรู้ไปให้คำแนะนำ ช่วยเหลือ หรือนิเทศการสอนได้

2. ผู้บริหารสถานศึกษาควรส่งเสริมสนับสนุนให้ครูผู้สอนได้มีการพัฒนาตนเอง มีการนิเทศภายใน โดยเข้าไปสังเกตการสอนของครู ดังนั้น ตัวผู้บริหารเองจึงควรมีการศึกษาหลักการ หรือแนวทางรวมทั้งการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาให้ชัดเจน

3. ครูผู้สอน ถือว่าเป็นบุคคลที่มีความสำคัญยิ่ง เพราะเป็นผู้ที่มีบทบาทในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของผู้เรียน ครูผู้สอนไม่ว่าจะสอนสาระการเรียนรู้ใดก็ตาม ควรมีการพัฒนาตนเอง อีกทั้งควรศึกษาวัฒนธรรมของผู้เรียน หรือการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานผู้เรียน การนำทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษามาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ควรศึกษาให้เข้าใจและนำมาใช้อย่างจริงจัง อันจะนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนในห้องเรียนหลากหลายชาติพันธุ์ อย่างมีประสิทธิภาพ

4. หน่วยงานทางการศึกษา ตั้งแต่กระทรวงศึกษาธิการ จนมาถึง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ควรส่งเสริมสนับสนุน หรือกำหนดนโยบายในการนำทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษามาใช้ เพื่อเป็นแนวทางการสอนอ่านภาษาไทยให้กับครูและบุคลากรทางการศึกษาในสังกัด โดยเฉพาะในสถานศึกษาที่มีนักเรียนหลากหลายชาติพันธุ์ อีกทั้งมีการจัดกิจกรรมเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สำหรับโรงเรียนที่มีแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศ ในการนำทฤษฎีการเชื่อมโยงภาษาไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน จนเกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผล

บทสรุป

จากนโยบายการศึกษาของรัฐบาลที่ยังมีลักษณะการจัดการศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่เน้นการจัดการเรียนการสอนที่นำภาษาไทยเข้ามาในการเรียนการสอนในโรงเรียนที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ โดยไม่คำนึงถึงวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์อย่างแท้จริง จึงเป็นปัญหาต่อครูผู้สอนในการถ่ายทอดความรู้ ดังนั้น เมื่อเราตัดสินใจมีอาชีพเป็นครูได้แล้ว เราจะต้องศึกษาวัฒนธรรมของตัวผู้เรียนเป็นอย่างมาก เพื่อให้เด็กเข้าใจและรักวัฒนธรรมตัวเอง เราก็ควรศึกษา รักและเข้าใจในวัฒนธรรมของนักเรียนที่เป็น

กลุ่มชาติพันธุ์นี้ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เป็นชาตินิยมให้กับนักเรียนกลุ่มนี้ และมุ่งเน้นผู้เรียนในเรื่องประสบความสำเร็จในชีวิต ต้องมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือผลการทดสอบระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) สูงขึ้น ตามที่โรงเรียนหรือครูคาดหวัง การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ จึงเป็นเรื่องจำเป็นที่ครูจะต้องจัดการเรียนการสอนให้มีความสอดคล้องกับลักษณะของผู้เรียนทั้งในด้านภาษาและวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์นี้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้และการสื่อสารภาษาไทยหรือภาษาที่สองกับคุณครูและเพื่อน ๆ ได้อย่างถูกต้องถูกความหมาย อีกทั้งสามารถอยู่ร่วมกันในสังคมของความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้อย่างมีความสุข

เอกสารอ้างอิง

- ฐิติมดี อาพัทธนันท์. (2561). *โรงเรียนหลากหลายวัฒนธรรม: นโยบายการจัดการศึกษาของประเทศไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- องค์การยูนิเซฟ ประเทศไทย. (2560). *ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาษา ชาติพันธุ์ และการจัดการศึกษา*. บัตตานี: อีควาน มีเดีย แอนด์ ดีไซน์.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A Cuny-nysieb Guide for Educators*. The Graduate Center. New York: The City University.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *Modern Language Journal*, 94(1), pp. 45-46.
- Garcia, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning. *Language and Education*, 31(6), pp. 590-594.

การส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้แก่ผู้เรียน

Promoting Intrinsic Motivation Among Learners

ประยุทธ ไทยธานี^{1,*}

Prayut Thaithani^{1,*}

รับบทความ 26 สิงหาคม 2562 แก้ไข 1 พฤศจิกายน 2562

ตอบรับ 7 พฤศจิกายน 2562

Received 26 August 2019 Revised 1 November 2019

Accepted 7 November 2019

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้นำเสนอหลักการส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้แก่ผู้เรียนที่เป็นรูปธรรมสำหรับครูได้แก่ 1) การมอบหมายงาน เช่น ครูควรอธิบายจุดประสงค์และความสำคัญของงาน มอบหมายงานที่ท้าทาย พัฒนาปัญญา มีหลายมิติ หลายรูปแบบและแปลกใหม่ เน้นการสำรวจ การทดลอง ส่งเสริมจินตนาการและการทำงานร่วมกัน รวมถึงสอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียนด้วย 2) การประเมิน เช่น ครูควรลดความสำคัญของการประเมินภายนอก โดยพิจารณาจากความพยายาม พัฒนาการ และการบรรลุมาตรฐาน ให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีรายละเอียดเพียงพอ ให้ความสำคัญกับความหมายของเกรดที่ผู้เรียนได้รับ และเกณฑ์การให้เกรดต้องชัดเจนและยุติธรรม 3) การให้อิสระ เช่น ครูควรให้อิสระผู้เรียนในการพิจารณา กำหนดด้วยตนเองบ้าง ให้ความช่วยเหลือผู้เรียนเท่าที่จำเป็น และสอนให้ผู้เรียนรู้จักรับผิดชอบ ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าเขาเองมีความสามารถและภาคภูมิใจ และ 4) บรรยากาศของห้องเรียน เช่น ครูสร้างบรรยากาศของห้องเรียนที่ส่งเสริมการยอมรับ การเห็นคุณค่า ความรู้สึกมั่นคง และไม่รู้สึกด้อยหรือกลัวความอับอาย

คำสำคัญ: แรงจูงใจภายใน, การมอบหมายงาน, การประเมิน, การให้อิสระ, บรรยากาศของห้องเรียน

ABSTRACT

This academic article presents four main tangible principles for teachers to promote intrinsic motivation among learners: 1) Assignment; teachers should explain the purposes and importance of the assignment, assign challenging, novel and multi-dimensional tasks to develop various dimensions of intellectual skills, focus on exploration, experimentation, simultaneously fostering imagination and mutual work, as well as assign tasks that are consistent to learners' interest; 2) Evaluation; teachers should reduce the importance of the external evaluation by considering efforts, development and achieving standards, providing feedback with sufficient

¹ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

¹ Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000 Thailand

*Corresponding author, email: p_thaithani@hotmail.com

detail, paying attention to the meaning of grades learners get, and clear and fair grading criteria; 3) Freedom; teachers should provide learners self-determination, only necessary assistance, and cultivate learners to be responsible, motivate learners to feel self-esteem and pride; and 4) Classroom Climate; teacher should creates climate in the classroom that promoting acceptance, value, security, and not feeling inferior or afraid of shame.

Keywords: Intrinsic Motivation, Assignment, Evaluation, Freedom, Classroom Climate

บทนำ

แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) เป็นความต้องการภายในโดยเฉพาะทางจิตใจและมีติดตัวมาตั้งแต่เกิดที่จะเป็นผู้มีสมรรถภาพและการกำหนดสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง บุคคลจึงต้องการทำสิ่งต่าง ๆ จากความต้องการภายในของตน (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556, น. 141) ซึ่งเด็กเล็ก ๆ การที่สามารถเดินได้ ถอดรองเท้าเองได้ อ่านออกเขียนได้ หรือแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ จะทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณมีความสามารถและส่งผลให้มีแรงจูงใจภายในมาก แต่ความรู้สึกหรือแรงจูงใจภายในนี้กลับลดน้อยลงเมื่อเด็กเข้าเรียนในโรงเรียน ทั้งนี้อาจด้วยสาเหตุหลายประการ เช่น ตัวนักเรียนเองที่เป็นอุปสรรคเพราะไม่คุ้นเคยกับสิ่งใหม่ หรือสิ่งที่ครูนำไปใช้ส่งผลต่อนักเรียนแตกต่างกันแม้จะอยู่ในห้องเรียนเดียวกันก็ตาม หรือการเปลี่ยนการควบคุมจากครูเป็นนักเรียนเป็นสิ่งที่ลำบากสำหรับครูบางคน หรือครูบางคนมีทักษะและความรับผิดชอบน้อย หรือครูบางคนไม่รู้จักความสามารถและความสนใจของนักเรียนก่อนและไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นส่งผลต่อนักเรียนด้วย ดังนั้น หน้าที่ของครูคือการช่วยดึงแรงจูงใจภายในของผู้เรียนที่ไม่ค่อยได้ใช้ออกมาใช้ประโยชน์ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจและเน้นการพัฒนาความรู้ความสามารถของตนเองมากกว่าวิตกกังวลจากการประเมินภายนอก โดยเฉพาะในเรื่องเกรด แม้ว่าเกรดจะมีความสำคัญ แต่ความวิตกกังวลของผู้เรียนต่อเกรดหรือการยอมรับทางสังคมอาจทำให้ผู้เรียนไม่ได้พัฒนาความรู้ความสามารถซึ่งเป็นสิ่งที่ช่วยเพิ่มโอกาสในอนาคตของตนเอง

สำหรับการส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนให้ผู้เรียนนั้นมีความหลากหลายตามอายุและพื้นฐานของผู้เรียน เช่น ครูอนุบาลอาจเลือกกิจกรรมที่น่าสนใจแล้วกระตุ้นให้

เด็กอยากทำงานที่มอบหมายให้ ครูประถมศึกษาอาจต้องทำให้ผู้เรียนเชื่อว่าความสำเร็จทางการเรียนมีความสำคัญพอๆ กับการได้รับการยอมรับให้เข้าร่วมกิจกรรมอื่น ๆ ดังเช่น ดนตรี กีฬา หรือक्रमยัมศึกษาอาจต้องพยายามลดผลทางลบของเพื่อนที่จะทำให้การเห็นคุณค่าในการเรียนลดลง ครูจึงต้องออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแรงจูงใจภายในที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียน และส่งเสริมการเห็นคุณค่าในการเรียน อย่างไรก็ตาม รางวัลภายนอกก็ยังคงมีความจำเป็น เพราะคงเป็นไปได้ที่จะให้ผู้เรียนสมัครใจและกระตือรือร้นในทุก ๆ งาน ดังนั้น ครูจึงควรจัดการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียน ใช้รางวัลภายนอกเท่าที่จำเป็น โดยไม่ทำให้แรงจูงใจภายในและการเห็นคุณค่าในการเรียนของผู้เรียนลดน้อยลง

สิ่งสำคัญที่มีส่วนช่วยทำให้ครูบรรลุวัตถุประสงค์ข้างต้นคือต้องทำให้ผู้เรียนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองและมีความคาดหวังต่อความสำเร็จในการเรียนก่อน จากนั้นจึงใช้หลักการที่ได้รับการยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ ได้แก่ การมอบหมายงาน การประเมินการให้อิสระ และบรรยากาศของห้องเรียน (Stipek, 1998) ในการส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้ผู้เรียน

อนึ่ง หลักการส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้แก่ผู้เรียนในบทความนี้เป็นเพียงการนำเสนอกว้าง ๆ ไม่ได้เจาะจงลงไปในระดับการศึกษาใด ดังนั้นในทางปฏิบัติครูจำเป็นต้องยึดพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับที่แตกต่างกันประกอบด้วยจึงจะเกิดประโยชน์สูงสุด

การมอบหมายงาน

หลักการต่อไปนี้จะช่วยให้ครูพิจารณามอบหมายงานเพื่อส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้ผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

1. อธิบายจุดประสงค์และความสำคัญของงาน

ผู้เรียนมักไม่มีเป้าหมายในการเรียนหากไม่รู้ว่างานที่ครูให้ทำนั้นสอนอะไรและมีความสำคัญต่อตนเองอย่างไร ดังนั้น ในการมอบหมายงาน ครูต้องชี้แจงจุดประสงค์และความสำคัญของงานแก่ผู้เรียนด้วย ผลการวิจัยของ Mitchell (1993, p. 424-436) แสดงให้เห็นว่าการที่ผู้เรียนเข้าใจว่างานที่ได้รับมอบหมายจะทำให้ตนเองเรียนรู้อะไร และสำคัญต่อการดำเนินชีวิตอย่างไร เป็นปัจจัยทำนายสำคัญลำดับที่สองว่าผู้เรียนจะสนุกและสนใจงานในห้องเรียนเพียงใด

อย่างไรก็ตาม หลักฐานจากการวิจัย พบว่าครูมักไม่ทำตามหลักการข้อนี้ โดยผลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน พบว่า ผู้เรียนแทบจะไม่รู้ว่าทำไมต้องทำงานที่ครูมอบหมายให้ ส่วนใหญ่รู้เพียงว่าเป็นงานที่ต้องทำ และผลจากการสังเกตการสอนของครู พบว่า ครูอธิบายจุดประสงค์และความสำคัญให้ผู้เรียนเข้าใจเพียงร้อยละ 1.5 ของงานที่มอบหมาย (Anderson, 1981, pp. 97-08) นอกจากนี้ Brophy (1983, pp. 631-661) สัมภาษณ์พบว่า มีครูเพียงร้อยละ 3 ที่อธิบายจุดประสงค์ของงานและความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตหรือความสนใจของผู้เรียน ส่วนใหญ่สิ่งที่ครูบอกจะมีผลต่อแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนเพียงเล็กน้อยเท่านั้น เช่น ครูร้อยละ 8 บอกผู้เรียนว่าไม่ได้คาดหวังให้ชอบหรือทำงานนี้ให้ดี ครูร้อยละ 6 บอกผู้เรียนว่าจะมีการตรวจสอบงานและสอบ ครูร้อยละ 4 บอกผู้เรียนว่างานนี้อาจจะยากสำหรับคนที่เรียนไม่ค่อยเก่ง ครูร้อยละ 6 บอกผู้เรียนว่างานนี้ใช้เวลาทำเท่าไร แต่ไม่มีครูแม้แต่คนเดียวที่บอกผู้เรียนว่างานนี้จะทำให้สนุกและมีความพึงพอใจในการทำงาน

2. มอบหมายงานที่ท้าทาย

นักจิตวิทยาในกลุ่มทฤษฎีกระบวนการประมวลผลข้อมูล (Information Processing) มีความเชื่อว่าแรงจูงใจภายในจะเกิดขึ้นได้มากที่สุดเมื่อสิ่งเร้าภายนอก (ระดับความยากของงาน) และบุคคล (ระดับความสามารถ)

มีความแตกต่างกันปานกลาง กล่าวคือแรงจูงใจภายในจะเกิดจากการที่บุคคลรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการทำงานนั้น ๆ ได้สำเร็จ โดยเฉพาะงานที่มีความยากปานกลางจะก่อให้เกิดแรงจูงใจภายในได้มาก

ผลการวิจัยเกี่ยวกับทฤษฎีแรงจูงใจภายในแสดงให้เห็นว่าแรงจูงใจภายในของผู้เรียนจะเพิ่มมากขึ้นเมื่อครูให้งานที่ผู้เรียนมีโอกาสที่จะทำได้และได้ใช้ความพยายามในการทำงานพอสมควร ส่วนงานที่สำเร็จได้โดยไม่ต้องใช้ความพยายามมากหรือมีโอกาสน้อยที่จะทำสำเร็จจะส่งผลให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจภายในลดน้อยลง (Good & Brophy, 1995)

อย่างไรก็ตาม ความท้าทายมีได้เกี่ยวข้องกับความยากของงานเพียงอย่างเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนเองด้วย ซึ่งความสำคัญของทั้งสองปัจจัยนี้เห็นได้ชัดเจนจากการศึกษาของ Turner, Meyer, Cox, Logan, DiCintio, and Thomas. (1998, pp. 730-745) ที่ให้ผู้เรียนระดับประถมศึกษาตอนปลายบันทึกหลังการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ทุกวัน ซึ่งผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมีส่วนร่วมในงานมาก มีอารมณ์ทางบวก และมีแรงจูงใจภายในสูงในงานที่ประเมินว่ามีความท้าทายสูง แต่ถ้าประเมินว่างานมีความท้าทายต่ำกว่าความสามารถของตนเอง ผู้เรียนจะมีส่วนร่วมลดลง มีอารมณ์ทางบวกลดลง และมีแรงจูงใจภายในลดลงด้วย นอกจากนี้ ผลจากการสังเกตการสอนของครูยังพบว่า ครูที่ส่งเสริมความท้าทายและแรงจูงใจภายในจะเน้นความรู้ความเข้าใจให้ผู้เรียน เช่น ให้ผู้เรียนอธิบายยุทธวิธีที่ใช้ในการหาคำตอบ หรือสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถให้แก่ผู้เรียนโดยการถามนำ เช่น “เรามาแบ่งคำถามนี้ออกเป็นประเด็นย่อยๆ กันเถอะ” หรือ “ข้อมูลอะไรบ้างที่จำเป็นต่อการแก้ปัญหา” และพูดให้กำลังใจ เช่น “งานนี้ดูเหมือนจะยากนะ แต่ถ้าเธอตั้งใจทำ เธอจะได้เรียนรู้อะไร ๆ อีกมากจากงานนี้”

อย่างไรก็ตามการมอบหมายงานที่มีความท้าทายเหมาะสม (คือ ผู้เรียนมีโอกาสทำให้สำเร็จได้แต่ต้องใช้ความพยายามอย่างแท้จริง) ไม่ใช่เรื่องง่ายสำหรับห้องเรียนที่มีผู้เรียนหลากหลายระดับความสามารถ ดังนั้น ครูจึงอาจ

มีการปรับระดับความยากของงาน หรือเพิ่มแรงจูงใจทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยการให้ผู้เรียนได้เห็นความสามารถของตนเองที่พัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ ต่อไปนี้คือยุทธวิธีบางอย่างที่อาจทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจภายในได้ดียิ่งขึ้น

2.1 ให้ผู้เรียนแต่ละคนเรียนรู้ในอัตราที่เหมาะสมกับตนเอง ซึ่งโปรแกรมการเรียนรู้แบบรู้รอบ (mastery learning) สามารถนำมาใช้ได้เป็นอย่างดี เช่น Stipek (1998) ใช้โปรแกรมการเรียนรู้แบบรู้รอบในการสอนวิชาคณิตศาสตร์กับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ใน 1 สัปดาห์โดยในช่วงสองวันแรก ผู้เรียนแต่ละคน (แบ่งกลุ่มย่อยในบางครั้ง) จะต้องทำแบบฝึกหัดในอัตราการเรียนรู้ของตนเอง (ผู้เรียนที่เรียนรู้เร็วจะได้งานที่ทำง่ายและยากกว่าผู้เรียนที่เรียนรู้ช้า) ส่วนครูจะเดินไปรอบ ๆ ห้องเพื่อประเมินความเข้าใจของผู้เรียนและสอนทีละคนหรือทีละกลุ่ม สำหรับสามวันที่เหลือครูแบ่งกลุ่มผู้เรียนตามความสามารถเพื่อใช้ทักษะทางคณิตศาสตร์ที่เรียนไปร่วมกันทำโครงการ ซึ่งทำให้ผู้เรียนแต่ละคนช่วยทำงานกลุ่มตามทักษะที่มี และมีโอกาสพัฒนาทักษะตามอัตราการเรียนรู้ของตนเองผ่านการร่วมมือและการทำโครงการ

2.2 มอบหมายงานเดียวกันทั้งห้อง แต่ใช้คำถามที่ทำหายต่างกัน ในการสอนบางครั้งครูก็จำเป็นต้องมอบหมายงานให้ผู้เรียนเหมือนกันทั้งห้องซึ่งงานอาจทำหายหรือไม่ทำหายสำหรับผู้เรียนบางคน ดังนั้นครูจึงควรใช้คำถามให้เหมาะกับความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน ด้วยวิธีนี้ผู้เรียนจะถูกกระตุ้นให้พยายามใช้ยุทธวิธีในการแก้ปัญหาตามระดับความรู้ความสามารถของเขาเอง

2.3 มอบหมายงานเสริมสำหรับผู้เรียนที่ทำงานเสร็จแล้ว ในกรณีที่ผู้เรียนบางคนทำงานเสร็จเร็วกว่าเพื่อน ครูอาจมีกิจกรรมเสริมความสามารถให้กับผู้เรียนกลุ่มนี้ เช่น เขียนบันทึก จัดทำหนังสือพิมพ์ของห้อง หรือสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนกับเพื่อนผ่านทางอินเทอร์เน็ต

3. มอบหมายงานที่พัฒนาปัญญา

3.1 มอบหมายงานที่พัฒนาการคิดระดับสูง (higher order thinking) การคิดแบบอบเนกนัย (divergent thinking) และการแก้ปัญหา (problem solving)

งานประเภทนี้จะส่งเสริมแรงจูงใจภายในได้มากกว่างานที่เน้นความจำหรือการนำไปใช้อย่างง่าย ๆ เช่น ในการสอนวิชาคณิตศาสตร์ ถ้าครูบอกผู้เรียนว่าต้องทำแบบฝึกหัดในหนังสือเรียนให้เสร็จก่อน จึงจะให้ทำโจทย์ปัญหาที่ซับซ้อนเพิ่มเติมจากครู ผู้เรียนจะเร่งทำแบบฝึกหัดในหนังสือเรียนให้เสร็จเพื่อที่จะได้โอกาสในการทำโจทย์ปัญหาที่ยากกว่า

3.2 มอบหมายงานที่มีประเด็นให้คิดได้กว้าง ประเด็นที่คิดได้กว้างทำให้ผู้เรียนพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดหลากหลายที่กำลังเรียนอยู่ และวิเคราะห์ในระดับที่ลึกขึ้น ผู้เรียนจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถและเห็นคุณค่าในการเรียนมากขึ้น

3.3 มอบหมายงานแบบปลายเปิด งานแบบปลายเปิดเป็นงานที่ต้องการความคิดสร้างสรรค์และมีความน่าสนใจมากกว่างานที่ต้องการเพียงคำตอบถูกหรือผิด เช่น การวิเคราะห์เรื่องราวหรือการเปรียบเทียบบทกลอน 2 บทที่มีความน่าสนใจมากกว่าการจำบทกลอนได้ ผลการวิจัยของ Turner (1995, pp. 410-441) พบว่า เมื่อได้งานแบบปลายเปิด (เน้นการคิดเชิงลึก) เด็กจะใช้ยุทธวิธีในการอ่านมีความอดทน และมีความใส่ใจมากกว่าได้งานแบบปลายปิด (เน้นท่องจำ)

4. มอบหมายงานที่มีหลายมิติ

งานที่มีหลายมิติคืองานที่สามารถพัฒนาผู้เรียนได้หลากหลายแง่มุม งานประเภทนี้จะส่งเสริมแรงจูงใจภายในได้ดี เนื่องจากทำให้ผู้เรียนมีโอกาสพบกับความรู้สึกภาคภูมิใจในความสำเร็จได้ในแง่มุมใดแง่มุมหนึ่ง ตัวอย่างเช่น การจัดทำหนังสือพิมพ์ของห้องนั้นให้โอกาสผู้เรียนที่ถนัดคณิตศาสตร์ (เช่น คำนวณว่าจะต้องใช้ทุนในการทำเท่าไร และควรขายเท่าไร) สังคมศึกษา (เช่น เขียนเกี่ยวกับเหตุการณ์หรือเรื่องราวในอดีตและปัจจุบัน) ศิลปะ (เช่น วาดภาพประกอบ) และคอมพิวเตอร์ (เช่น ออกแบบรูปเล่ม)

5. มอบหมายงานที่เน้นการมีส่วนร่วม

การสำรวจ และการทดลอง

งานที่เน้นการมีส่วนร่วม การสำรวจ และการทดลอง จะส่งเสริมความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียน และเป็นงานที่สนุกมากกว่างานที่ผู้เรียนไม่มีส่วนร่วม เช่น

การแสดงบทบาทสมมติทำให้มีความเข้าใจต่อแนวคิดและประเด็นในเชิงลึกมากกว่าการฟังบรรยาย การร่วมกันทำอาหารมีความน่าสนใจมากกว่าการไปดูแลครัว ทำการเล่นเกมการคูณมีความสนุกมากกว่าการท่องสูตรคูณ การได้วาทะระหว่างญาติที่เห็นไม่ตรงกันพัฒนาการเห็นคุณค่าในเรื่องนั้นๆ ได้ดีกว่าการอ่านจากหนังสือเรียน การช่วยกันทำการทดลองทางวิทยาศาสตร์ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากกว่าการดูครูทำการทดลอง

อย่างไรก็ตาม ครูต้องมั่นใจว่างานที่ให้ผู้เรียนทำนั้นส่งผลต่อการเรียนรู้ มิใช่เพียงสร้างความสนุกแต่ไม่ได้สอนอะไรเลย เช่น การให้ผู้เรียนแสดงละครเพื่อเพิ่มความเข้าใจในเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์นั้นอาจสร้างแรงจูงใจได้แต่อาจไม่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ ถ้าความสนใจของผู้เรียนไปอยู่ที่เสื้อผ้าและฉากมากกว่าประเด็นทางการเมืองหรือสังคมที่ครูต้องการให้ผู้เรียนเข้าใจ ดังนั้น ถ้ามีการให้ผู้เรียนแสดงละครครูต้องมีการผนวกการสอนและการอภิปรายที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายหลักของการเรียนรู้ในครั้งนั้นเข้าไปด้วย

6. มอบหมายงานที่ซับซ้อน ทำท้าย แปลกใหม่ และส่งเสริมจินตนาการ

หลักการในข้อนี้เป็นการสนับสนุนแนวคิดหนึ่งของทฤษฎีแรงจูงใจภายในที่ให้ความสำคัญกับความซับซ้อน ความท้าทาย ความแปลกใหม่ รวมถึงสอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความอยากรู้อยากเห็น ชอบงานที่ใช้จินตนาการ หรือสิ่งที่เหมือนจริง (เช่น บทบาทสมมติ) เกม หรืองานที่ได้ผลลัพธ์ไม่แน่นอน

ครูสามารถส่งเสริมความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียนได้ง่ายๆ โดยใช้การถามคำถามก่อนที่จะเริ่มบทเรียน เช่น “ถ้าเอาสีแดงกับสีเหลืองผสมกันจะเป็นสีอะไร” “อีเอ็มบอล (EM ball) คืออะไร” “เขาใหญ่มีอาณาเขตครอบคลุมกี่จังหวัด อะไรบ้าง” “ทำไมน้ำจึงท่วมจังหวัดนครราชสีมา” ซึ่งผลการวิจัยพบว่าการถามคำถามลักษณะเช่นนี้จะช่วยกระตุ้นผู้เรียนให้คอยคิดตอบปัญหาที่ครูถามอยู่ตลอดเวลา ซึ่งการเฝ้าหาความรู้เพื่อนำมาตอบคำถามนี้จะปลูกให้ผู้เรียนเกิดความอยากรู้อยากเห็นและสนใจเรียนมากขึ้น (ประยูทธไทย์ธานี, 2552)

นอกจากนี้ การใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสอน (computer-assisted instruction: CAI) ก็สามารถช่วยส่งเสริมจินตนาการให้เด็กได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้เพราะความซับซ้อนของปัญหาและความน่าตื่นตาตื่นใจของคอมพิวเตอร์ช่วยสอนจะช่วยเพิ่มระดับความสนใจ ความพยายาม ความสนุกสนาน และการเรียนรู้ของผู้เรียน (Cordova & Lepper, 1996, pp. 715-730) จึงทำให้มีการนำไปใช้อย่างกว้างขวางทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โดยเฉพาะวิชาวิทยาศาสตร์ ภาษาไทย และคณิตศาสตร์ (ธนชพร พิมาลัย และรัฐกรณ์ คิดการ, 2554, น. 76-82)

7. มอบหมายงานที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียน

ผู้เรียนจะมีแรงจูงใจภายในมากเมื่อหัวข้อของการเรียนตรงกับความสนใจส่วนตัวของตนเอง มีผลการวิจัยพบว่าเมื่อได้อ่านหนังสือที่ตนเองสนใจ ผู้เรียนจะเข้าใจ และสามารถจดจำเนื้อหาได้ดี (Garner, Alexander, Gillingham, Kulikowich, & Brown, 1991, pp. 395-419) จะมีแรงจูงใจในการเรียนวิทยาศาสตร์เพิ่มมากขึ้นเมื่อครูจัดการเรียนรู้ที่ตรงกับความสนใจของผู้เรียน และมอบหมายงานที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน (Meece, 1991, pp. 261-285) และจะมีแรงจูงใจสูงในการทำงาน เมื่อให้ผู้เรียนเขียนแสดงความคิดเห็นต่อเหตุการณ์ที่กำลังเป็นปัญหาในโรงเรียน หรือเล่าประสบการณ์ส่วนตัวที่ได้เข้าร่วมแก้ปัญหาต่างๆ ในชุมชน (Rueda & Moll, 1994, pp. 117-137) ต่อไปนี้เป็นหลักการที่ครูสามารถนำไปใช้ได้

7.1 มีหัวข้อที่หลากหลายให้ผู้เรียนเลือก โดยทั่วไปครูมักเป็นผู้เลือกหัวข้อให้ผู้เรียนอ่านหรือเขียน ซึ่งอาจไม่ตรงกับความสนใจของเขา ดังนั้น ครูควรให้อิสระผู้เรียนในการตัดสินใจมากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ยังมีหัวข้อให้เลือกมากเท่าไรเขาก็มีแนวโน้มที่จะมีแรงจูงใจภายในหรือสนใจงานและการเรียนมากขึ้นเท่านั้น

7.2 บุรณาการประสบการณ์หรือสิ่งที่ผู้เรียนสนใจเข้าไปในการเรียน เช่น เมื่อยกตัวอย่างการนำสิ่งที่ยาวไปใช้ ครูอาจยกตัวอย่างชื่อบุคคล (เช่น ตัวเอกในละครดัง นักร้องนักแสดงที่มีชื่อเสียง) หรือเหตุการณ์ที่มี

แนวโน้มถึงความสนใจของผู้เรียนได้ จะทำให้สิ่งที่เรียนมีความเป็นรูปธรรมและเข้าใจง่ายขึ้น

7.3 กระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นหรือโต้ตอบกันในเรื่องที่เรียน ห้องเรียนที่ครูสอนโดยเน้นข้อเท็จจริงมากจะไม่ค่อยกระตุ้นความสนใจ เพราะทั้งครูและผู้เรียนจะไม่ค่อยได้แสดงความคิดเห็น แต่ห้องเรียนที่ครูให้ผู้เรียนอภิปรายกันในเรื่องที่กำลังได้รับความสนใจในสังคมจะมีชีวิตชีวามากกว่า ดังนั้น ครูควรกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าในความซับซ้อนของประเด็นและมุมมองที่แตกต่าง

7.4 เชื่อมโยงแนวคิดใหม่ที่เป็นนามธรรมไปสู่แนวคิดคุ้นเคยที่เป็นรูปธรรม ครูสามารถใช้บทบาทสมมติและหลักการที่กล่าวไว้ข้างต้นในการทำให้แนวคิดที่เป็นนามธรรมหรือเป็นข้อมูลที่ไกลจากประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นแนวคิดที่เป็นรูปธรรมมากขึ้นได้ เช่น ในระดับประถมศึกษา เมื่อเรียนเกี่ยวกับเศรษฐศาสตร์ ครูอาจให้ผู้เรียนเล่นขายของ โดยให้แต่ละคนเปลี่ยนบทบาทกันเป็นผู้ซื้อ (คนที่ต้องตัดสินใจว่าจะจ่ายเงินให้ผู้ขายเท่าไร) และบทบาทของผู้ขาย (คนที่ต้องตัดสินใจว่าจะทอนเงินให้ผู้ซื้อเท่าไร) ส่วนในระดับมัธยมศึกษาอาจสมมติให้ผู้เรียนเล่นหุ้นในตลาดหลักทรัพย์ โดยให้เงินแต่ละคนเท่า ๆ กัน เพื่อซื้อหุ้น ติดตามหุ้น และทำผังรายได้ของตนเอง สุดท้ายก็จัดให้มีการอภิปรายในห้องเรียนเกี่ยวกับเศรษฐกิจของไทย เหตุการณ์ในกลุ่มอาเซียนและโลก หรือปัจจัยอื่นที่มีผลกระทบต่อราคาสินค้าของผู้เรียน เป็นต้น

8. ให้ออกาสผู้เรียนในการทำงานร่วมกัน

ผลการวิจัยส่วนใหญ่ พบว่า ผู้เรียนจะสนุกกับการทำงานร่วมกันมากกว่าการทำงานลำพัง (วรรณิเจตจำนงสุข และประยุทธิ์ ไทยธานี, 2554, น. 49-80 ; Eccles & Roeser, 2010; Mitchell, 1993) ซึ่งในการทำงานร่วมกันนั้นครูอาจให้ผู้เรียนจับคู่แล้วช่วยกันแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เพียง 2-3 นาที หรือร่วมมือกันทำโครงการเป็นเวลาหลายสัปดาห์ก็ได้ แต่ความรับผิดชอบของสมาชิกนั้นมีความสำคัญต่อการเรียนแบบร่วมมือมาก ครูจึงต้องมีการวางแผนการนำไปใช้อย่างรอบคอบเพื่อให้มั่นใจว่าผู้เรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมทุกคน

9. มอบหมายงานที่มีรูปแบบหลากหลาย

ความหลากหลายในวิธีการจัดการเรียนรู้และรูปแบบของงานมีความสัมพันธ์กับระดับแรงจูงใจของผู้เรียน (Blumenfeld, Puro, & Mergendoller, 1992) ดังนั้น ครูจึงควรใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายและหลีกเลี่ยงรูปแบบงานที่ผู้เรียนคาดเดาได้ บางครั้งผลการเรียนรู้เดียวกันสามารถส่งเสริมได้จากรูปแบบงานที่ต่างกัน หรือการปรับเปลี่ยนวิธีการเพียงเล็กน้อยก็อาจให้ผลดีเกินคาด เช่น เมื่อให้ผู้เรียนอ่านหนังสือแล้วตอบคำถามท้ายบท พบว่า ผู้เรียนไม่ค่อยตั้งใจอ่านหนังสือ ครูอาจปรับเปลี่ยนวิธีการโดยให้ผู้เรียนตั้งคำถามด้วยตนเองแล้วแลกเปลี่ยนกันตอบคำถามกับเพื่อนในห้อง เพียงเท่านั้น ผู้เรียนก็อาจกระตือรือร้นในการอ่านหนังสือมากขึ้นได้

การประเมิน

ต่อไปนี้เป็นหลักการในการใช้การประเมินเพื่อช่วยส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้ผู้เรียน

1. ลดความสำคัญของการประเมินภายนอก

การให้ความสำคัญกับการประเมินโดยเน้นเป้าหมายเชิงการปฏิบัติ (performance or ego goal) มากกว่าเป้าหมายเชิงการเรียนรู้ (learning or mastery or task goal) จะให้ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณควบคุมและบั่นทอนแรงจูงใจภายใน ผู้เรียนมีแนวโน้มเลือกงานที่ไม่ท้าทายความสามารถถ้ามีความกังวลกับการประเมินภายนอก เช่น ผู้เรียนที่ครูบอกว่างานที่ให้ทำเป็นเพียงการเล่นเกม จะเลือกงานที่มีความท้าทายสูง ในขณะที่ผู้เรียนที่ครูบอกว่างานที่ให้ทำเป็นคะแนนเก็บส่วนหนึ่งของเกรดในวิชานี้ จะเลือกงานที่มีความท้าทายน้อยกว่า มีความพึงพอใจน้อยกว่า และมีความวิตกกังวลมากกว่า

นอกจากนี้ การประเมินโดยการทดสอบมาตรฐานก็อาจส่งผลทางลบต่อแรงจูงใจภายในของผู้เรียนได้เช่นกัน โดยเฉพาะในการศึกษาต่อระดับอุดมศึกษาที่มีการทดสอบมาตรฐานทำให้โรงเรียนมัธยมศึกษาหลายแห่งเน้นการติวผู้เรียนเพื่อศึกษาต่อมากกว่าการเรียนเพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถ แต่ในทางที่จะเกิดประโยชน์กับผู้เรียนมากที่สุดคือครูต้องพยายามจัดการเรียนรู้โดยเน้นความ

สามารถในการเรียนรู้มากกว่าความสามารถในการสอบ แม้ว่าจะเป็นสิ่งที่ไม่ง่ายสำหรับครูในสภาวะการณ์ปัจจุบันก็ตาม

2. การประเมินควรพิจารณาจากความพยายาม พัฒนาการ และการบรรลุมาตรฐาน

การประเมินผู้เรียน โดยเฉพาะการให้เกรดนั้น ควรพิจารณาจากความพยายาม พัฒนาการ และการบรรลุมาตรฐาน มากกว่าการเปรียบเทียบกับความสามารถของเพื่อน ๆ ในห้อง ทั้งนี้เพราะการประเมินที่ให้ความสำคัญกับความพยายาม พัฒนาการหรือการบรรลุมาตรฐานที่กำหนดไว้ นั้นเอื้อประโยชน์ให้ทั้งผู้เรียนที่เรียนเก่งและเรียนไม่เก่ง กล่าวคือ เมื่อเป้าหมายในการเรียนคือการทำให้ดีกว่าระดับความรู้ความสามารถก่อนหน้านี้ของตนเอง ผู้เรียนที่เรียนเก่งกับบรรลุได้เพราะผู้เรียนกลุ่มนี้มีมาตรฐานความเป็นเลิศที่สูงอยู่แล้ว ส่วนผู้เรียนที่เรียนไม่เก่งกับบรรลุได้เช่นกันเพราะความสำเร็จพิจารณาจากพัฒนาการหรือการบรรลุมาตรฐานที่เป็นไปได้ นอกจากนี้ ผู้เรียนก็จะเห็นคุณค่าของความพยายามด้วย

3. ให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีรายละเอียดเพียงพอ

การประเมินงานของผู้เรียนโดยการให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ที่มีรายละเอียดเพียงพอ มีความเหมาะสมกว่าการประเมินในภาพรวม ดังเช่นการให้คะแนนเป็นตัวเลขหรือให้เกรดเป็นตัวอักษร เนื่องจากการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีรายละเอียดเพียงพอและเฉพาะเจาะจงจะเป็นสิ่งที่มีประโยชน์สำหรับการพัฒนางานของผู้เรียน จะช่วยให้ผู้เรียนเห็นจุดแข็ง จุดอ่อน และสิ่งที่ต้องปรับปรุงของตนเอง มีผลการวิจัยที่สนับสนุนหลักการนี้ เช่น Butler and Nisan (1986, pp. 210-216) ศึกษาพบว่าผู้เรียนประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการประเมินโดยการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เฉพาะเจาะจงจะให้ความสนใจงานที่ได้รับคืนและพยายามปรับปรุงการทำงานมากกว่าผู้เรียนที่ได้รับการประเมินโดยการให้เกรดเป็นตัวอักษร นอกจากนี้ยังมีความคิดสร้างสรรค์ในการทำงานขึ้นต่อไปมากกว่าด้วย

4. ให้ความสำคัญกับความหมายของเกรดที่ผู้เรียนได้รับ

แม้ว่าเกรดจะเป็นสิ่งสำคัญในการเรียน แต่ครูควรชี้ให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของข้อมูลหรือความหมายของเกรดที่ผู้เรียนได้รับมากกว่า เช่น การที่ผู้เรียนไม่ได้เกรด A ไม่ควรเป็นสิ่งที่ชี้ว่าผู้เรียนไม่มีความสามารถ แต่ควรเป็นข้อมูลที่สื่อว่าผู้เรียนต้องใช้ความพยายามหรือได้รับการพัฒนามากขึ้น

5. เกณฑ์การให้เกรดต้องชัดเจนและยุติธรรม

ผู้เรียนที่เข้าใจเกณฑ์ในการให้เกรดจะรู้สึกว่าการตนเองสามารถควบคุมผลการเรียนได้ ดังนั้น การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอธิบายถึงเกณฑ์การให้เกรดจึงเป็นการส่งเสริมความเข้าใจอันดีและการยอมรับเกณฑ์นั้น ๆ รวมถึงเป็นข้อมูลให้ครูปรับเกณฑ์ให้มีความยุติธรรมมากขึ้นด้วย

การให้อิสระ

แนวคิดหนึ่งในทฤษฎีแรงจูงใจภายในเชื่อว่าความต้องการมีอิสระในการพิจารณา กำหนดด้วยตนเอง (self-determination) เป็นความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ นั่นคือการเข้าร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ นั้นควรเกิดจากความต้องการของตนเองมากกว่าบังคับให้ต้องทำ (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-78) เมื่อบุคคลรู้สึก “ต้องการ” จะอนุมานแหล่งของสาเหตุว่าเกิดจากสาเหตุในตน แต่ถ้ารู้สึก “ต้องทำ” จะอนุมานว่าเกิดจากสาเหตุนอกตน ซึ่งแรงจูงใจภายในจะเพิ่มขึ้นถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุว่าเกิดจากสาเหตุในตนมากกว่าสาเหตุนอกตน ดังนั้น ถ้าครูสามารถตอบสนองความต้องการนี้ได้ผู้เรียนก็จะรู้สึกสนุกและมีแรงจูงใจภายในที่จะทำงาน เนื่องจากการทำงานเกิดจากความต้องการของเขาเองมากกว่าถูกบังคับให้ต้องทำ ต่อไปนี้เป็นหลักการในการนำแนวคิดนี้ไปใช้เพื่อช่วยส่งเสริมแรงจูงใจภายในของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ในทางปฏิบัติครูควรพิจารณาตัวแปรอื่นที่เกี่ยวข้องด้วย เช่น อายุ ประสบการณ์ และทักษะการตัดสินใจของผู้เรียน

1. ให้อิสระในการพิจารณากำหนดด้วยตนเอง

ครูควรให้อิสระในการพิจารณากำหนดด้วยตนเองมากที่สุดเท่าที่ผู้เรียนจะสามารถจัดการได้ ผู้เรียนจะมีแรงจูงใจภายในมากเมื่อเขามีตัวเลือกและได้ควบคุมการทำงานของตนเอง (Guthrie, Wigfield, & Vonsecker, 2000, pp. 331-341; Gutman & Sulzby, 2000, pp. 170-183) ผู้เรียนที่ครูให้อิสระในการพิจารณากำหนดด้วยตนเองจะมีความอยากรู้อยากเห็น ชอบความท้าทาย มีแบบการเรียนรู้แบบอิสระ ไม่ค่อยวิตกกังวล มีความมั่นใจ และเห็นคุณค่าในตนเอง (Black & Deci, 2000, pp. 740-756) ส่วนผู้เรียนที่ครูคอยบอกว่าต้องทำอะไร เมื่อไร และทำอะไร จะไม่ได้เรียนรู้ความรับผิดชอบและยุทธวิธีในการกำกับตนเอง ไม่รู้ว่าจะใช้ทรัพยากรอย่างไรในการวางแผน การควบคุม และการแก้ปัญหา (Corno, 1989, pp. 111-141)

ต่อไปนี้เป็นตัวอย่างการให้อิสระผู้เรียนในการพิจารณากำหนดด้วยตนเอง

1.1 ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบงาน เช่น หลังจากให้ผู้เรียนอ่านเรื่องจากหนังสือแล้ว แทนที่ครูจะเป็นคนตั้งคำถามที่ใหม่ออกมา ครูอาจให้ผู้เรียนเป็นคนทำ คำถามที่ใหม่ของตนเอง หรือให้ผู้เรียนแต่ละคนหา คำถามที่ใหม่คนละหนึ่งคำเพื่อสร้างคำถามที่ใหม่ ของห้อง และอธิบายความหมายของคำถามที่นั้นด้วยการทำเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสเลือกคำถามที่ตนเองและประสบความสำเร็จในการทำงานทุกคน

1.2 ให้ผู้เรียนเลือกเองว่าจะทำงานใดเพื่อให้บรรลุผลการเรียนรู้ เช่น หลังจากให้ผู้เรียนอ่านเรื่องจากหนังสือแล้ว ครูอาจให้ผู้เรียนเป็นผู้เลือกทำงานเองจากหลาย ๆ งานที่ครูนำเสนอ ตัวอย่างเช่น เขียนสรุปเรื่องราว เขียนลำดับเหตุการณ์ หรือเขียนเล่าประสบการณ์ของผู้เรียน ที่คล้ายกับเรื่องที่อ่าน ซึ่งผลการเรียนรู้ที่ครูต้องการให้ผู้เรียนฝึกการเขียนก็สามารถบรรลุได้ด้วยงานที่ผู้เรียนเลือกทำเอง นอกจากนี้ยังได้ฝึกการควบคุมงานและความรับผิดชอบด้วย

1.3 ให้ผู้เรียนเลือกระดับความยากง่ายของงานเอง ข้อนี้ครูควรใช้อย่างระมัดระวัง เนื่องจากผู้เรียนมักเลือกงานที่มั่นใจว่าทำได้และได้รับการประเมินทางบวก แทนที่จะเป็นงานที่ท้าทายระดับความรู้ความสามารถของตนเอง สิ่งที่ครูควรทำคือช่วยแนะนำไปให้ผู้เรียนเรียนรู้การวางแผนเป้าหมายที่ท้าทายแต่สามารถเป็นไปได้

1.4 ให้ผู้เรียนแก้ไขงานบางอย่างให้ถูกต้องเอง เช่น ให้ผู้เรียนตรวจสอบวิธีการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ ตรวจสอบการเขียนสะกดคำกับเฉลย หรือให้แนวทางการให้คะแนนหรือคำถามที่จะช่วยให้ผู้เรียนประเมินงานของตนเอง ตัวอย่างเช่น หลังจากเขียนบทความเสร็จแล้ว ให้ผู้เรียนตอบคำถามต่อไปนี้ “มีประโยคใดมีความสำคัญหรือไม่” “มีประโยคอย่างน้อย 3 ประโยคที่สนับสนุนประโยคสำคัญหรือไม่” “ประโยคท้ายของแต่ละย่อหน้า เชื่อมโยงกับประโยคแรกในย่อหน้าถัดไปหรือไม่” เมื่อผู้เรียนได้แก้ไขงานของตนเองแล้ว ในตอนท้ายครูจึงเป็นผู้ประเมินความรู้ความสามารถของผู้เรียนอีกครั้ง ซึ่งการทำเช่นนี้นอกจากผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้จากงานที่ทำแล้วยังทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ในการประเมินงานของตนเองด้วย

1.5 ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนเป้าหมายของตนเอง การวางแผนเป้าหมายควรเป็นเป้าหมายระยะสั้น เฉพาะเจาะจงและมีความท้าทาย โดยผู้เรียนอาจมีส่วนร่วมในการวางแผนของตนเองได้ เช่น ระบุนำจำนวนคำที่จะสะกดให้ถูกต้องในการสอบครั้งต่อไป หรือจำนวนโจทย์ปัญหาที่จะแก้ในแต่ละวัน และให้บันทึกว่าเขาสามารถบรรลุเป้าหมายนั้น ๆ ได้หรือไม่

2. ให้ความช่วยเหลือผู้เรียนเท่าที่จำเป็น

หากเด็กได้รับความช่วยเหลือโดยไม่จำเป็น ความสำเร็จจะไม่ทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณมีความสามารถ นอกจากนี้ยังมีผลทางลบต่อแรงจูงใจภายในด้วย กล่าวคือในห้องเรียนที่ครูชอบออกคำสั่งและช่วยเหลือทุกอย่าง ผู้เรียนจะมีความอดทนในการทำงานค่อนข้างต่ำ

3. สอนให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ

ครูต้องสอนให้ผู้เรียนเข้าใจว่าการควบคุมทำให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ รู้ว่าเมื่อใดที่ต้องการความรับผิดชอบ และจะมีผลอย่างไรหากไม่มีความรับผิดชอบ

เมื่อถึงกำหนดเวลาส่งแต่ทำไม่เสร็จ อาจไม่ได้พักหรือต้องเอากลับไปทำต่อที่บ้าน (แต่ไม่แนะนำให้ครูใช้วิธีการลงโทษที่รุนแรง) การให้อิสระโดยปราศจากความรับผิดชอบไม่ได้ส่งเสริมการเรียนรู้และแรงจูงใจภายในของผู้เรียน ดังนั้น ครูจึงควรแนะนำและช่วยเหลือผู้เรียนในการใช้ความเป็นอิสระนั้นอย่างเหมาะสม

สรุปว่าการให้ผู้เรียนมีโอกาสได้เลือกเองนั้น ช่วยส่งเสริมแรงจูงใจภายในและทักษะการจัดการตนเอง ซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนในระดับที่สูงขึ้นและในการทำงาน ความรับผิดชอบและการกำกับตนเองของผู้เรียนจะไม่สามารถพัฒนาได้เลยถ้าครูคอยบอกว่าผู้เรียนต้องทำอะไร เมื่อไร และอย่างไร แต่การให้อิสระก็ย่อมต้องมีขอบเขต ซึ่งครูจะต้องค้นหาว่าอิสระมากน้อยเพียงใดที่ผู้เรียนของตนจะสามารถจัดการได้ และควรสอนยุทธวิธีการใช้อิสระที่เขาได้รับให้เกิดประโยชน์สูงสุดด้วย

บรรยากาศของห้องเรียน

บรรยากาศของห้องเรียน เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการส่งเสริมการเรียนรู้และแรงจูงใจภายในของผู้เรียน ต่อไปนี้เป็นหลักการในการสร้างบรรยากาศของห้องเรียนที่ส่งเสริมแรงจูงใจภายใน

1. สอนให้ผู้เรียนรู้ว่าในระหว่างการเรียนรู้ข้อผิดพลาดเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้

ในชีวิตประจำวัน ข้อผิดพลาดเกิดขึ้นได้เสมอ และมักถูกมองว่าเป็นเรื่องปกติของการเรียนรู้ แต่ในห้องเรียนส่วนใหญ่ข้อผิดพลาดมักถูกมองไปในทางลบ นั่นคือการตอบผิดเป็นสิ่งที่น่าอับอาย เป็นสิ่งที่ต้องหลีกเลี่ยง การมองเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนไม่เห็นคุณค่าของข้อผิดพลาด แท้ที่จริงถ้าผู้เรียนพยายามทำงานที่ยากแต่พบข้อผิดพลาดก็สมควรได้รับคำชมเพราะถ้าทำงานที่ง่ายกว่านี้อาจไม่ผิดพลาดก็ได้ ในห้องเรียนครูไม่ควรตีตราว่าข้อผิดพลาดของผู้เรียนเป็นสิ่งที่ไม่ต้อง แต่ควรใช้ยุทธวิธีทางอ้อมคือมุ่งความสนใจของผู้เรียนไปยังแหล่งที่มาของความยากให้แนวทาง และให้อิสระเขาอีกครั้ง โดยถือว่าข้อผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการที่นำไปสู่ความถูกต้อง

1.1 ให้ความสำคัญกับข้อมูลของข้อผิดพลาด เช่น ให้ผู้เรียนระบุข้อผิดพลาดในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของตนเอง และพยายามแก้ไขใหม่อีกครั้ง การที่ให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดในงานนี้เป็นการบังคับให้ทำความเข้าใจข้อผิดพลาดมากกว่าให้เห็นว่ามีข้อผิดพลาดมากเพียงใด

1.2 ใช้ข้อผิดพลาดส่งเสริมการเรียนรู้ ในห้องเรียนครูมักมองหาคำตอบที่ถูกต้อง เมื่อผู้เรียนคนหนึ่งตอบผิดครูก็จะหันไปถามผู้เรียนอีกคนหนึ่งทันทีและไม่สนใจข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้น ครูควรปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่โดยการใช้ประโยชน์จากข้อผิดพลาดนี้โดยใช้คำถามใหม่เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดหาคำตอบอีกครั้งซึ่งอาจช่วยให้ผู้เรียนแก้ไขคำตอบได้ด้วยตนเอง หรือใช้ข้อผิดพลาดเป็นหัวข้อของการอภิปรายซึ่งผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ด้วย

2. สร้างสังคมแห่งการเรียนรู้

ครูควรปลูกฝังการเห็นคุณค่าในการเรียนและส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนโดยเป็นแบบอย่างของการเป็นผู้ที่เรียนรู้อยู่ตลอดเวลา หรือสนทนากับผู้เรียนเกี่ยวกับวิชาที่เรียนทั้งหมดในภาคเรียนนี้หรือหนังสือที่กำลังอ่าน ในบางครั้งครูอาจแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าแม้แต่ครูเองก็ต้องเรียนรู้เพิ่มเติมในบางเรื่อง เช่น ขอความช่วยเหลือจากผู้เรียนที่มีความเชี่ยวชาญทางคอมพิวเตอร์ การที่ครูทำเช่นนี้สามารถสื่อให้ผู้เรียนเห็นว่าการที่ยังไม่รู้หรือยังทำไม่ได้ไม่ใช่เรื่องที่ต้องอับอาย

3. เป็นแบบอย่างที่ดีในเรื่องความกระตือรือร้น

พฤติกรรมการณ์เรียนของผู้เรียนมักได้รับอิทธิพลมาจากครู ถ้าครูรู้สึกเบื่อเกี่ยวกับการเรียนการสอน ผู้เรียนก็มีแนวโน้มที่จะรู้สึกเบื่อเช่นกัน แต่ถ้าครูรู้สึกตื่นเต้นและกระตือรือร้นในการจัดกิจกรรม ผู้เรียนก็มีแนวโน้มจะกระตือรือร้นเช่นกัน ซึ่งสอดคล้องกับผลวิจัยของ Covington (1999) ที่พบว่าความกระตือรือร้นของครูทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น

สรุป

การส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้แก่ผู้เรียนนั้นเริ่มได้ตั้งแต่การมอบหมายงานคือ ครูควรอธิบายจุดประสงค์และความสำคัญของงาน มอบหมายงานที่ท้าทาย พัฒนาปัญญา มีหลายมิติ หลายรูปแบบ แปลกใหม่ เน้นการสำรวจ การทดลอง ส่งเสริมจินตนาการและการทำงานร่วมกัน รวมถึงสอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียนด้วย

ในเรื่องการประเมินครูควรลดความสำคัญของการประเมินภายนอก โดยพิจารณาจากความพยายาม พัฒนาการ และการบรรลุมาตรฐาน ให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีรายละเอียดเพียงพอ ให้ความสำคัญกับความหมายของเกรดที่ผู้เรียนได้รับ และเกณฑ์การให้เกรดต้องชัดเจน และยุติธรรม นอกจากนี้ ควรให้อิสระผู้เรียนในการพิจารณา กำหนดด้วยตนเองบ้าง ให้ความช่วยเหลือผู้เรียนเท่าที่จำเป็น และสอนให้ผู้เรียนรู้จักรับผิดชอบ ผู้เรียนจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถ ภาคภูมิใจ และมีแรงจูงใจภายในเพิ่มมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม หลักการที่เสนอไว้นี้จะไม่มีประสิทธิภาพเลยถ้านำไปใช้ในบรรยากาศของห้องเรียนที่ไม่ส่งเสริมการยอมรับ การเห็นคุณค่า และความรู้สึกมั่นคง เพราะแม้ว่างานนั้นจะน่าสนใจหรือให้อิสระอย่างเต็มที่ แต่หากผู้เรียนรู้สึกด้อยหรือกลัวความอับอาย ผู้เรียนก็จะไม่อยากทำ

เอกสารอ้างอิง

ธนัษพร พิมาลัย และรัฐกรณ์ คิดการ. (2554).

การสังเคราะห์วิทยานิพนธ์ระดับปริญญาโท เรื่อง บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน ระหว่างปี พ.ศ. 2545-2550 ด้วยเทคนิคการวิเคราะห์ อภิमान. *วารสารราชพฤกษ์*, 8(3), น. 76-82.

ประยุทธ์ ไทยธานี. (2552). รายงานการวิจัยเรื่องผลของการใช้การตั้งคำถามตามแนวคิดหมวดคิดหกใบที่มีต่อการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษาครู.

นครราชสีมา: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ นครราชสีมา.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). *พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยา*

ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ธนาพร.

วรรณิ เจตจำนงสุข และประยุทธ์ ไทยธานี. (2554).

การวิจัยและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ในโรงเรียนขนาดเล็ก.

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย, 24, น. 49-80.

Anderson, L. (1981). Short-term students responses to classroom instruction. *Elementary school Journal*, 82, pp. 97-108.

Black, A., & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, pp. 740-756.

Blumenfeld, P., Puro, P., & Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness.

In H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.

Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 631-661.

Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grads on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 210-216.

Cordova, D., & Lepper, M. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 715-730.

- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Covington, M. (1999). Caring about learning: The nature and nurturing of subject-matter appreciation. *Educational Psychologist*, 34, pp. 127-136.
- Eccles, J. & Roeser, R. (2010). School and community influence on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An advanced textbook* (6th ed. pp. 503-554). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Garner, R., Alexander, P., Gillingham, M., Kulikowich, J., & Brown, R. (1991). Interest and learning from text. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Good, T. & Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Vonsecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 331-341.
- Gutman, L. & Sulzby, E. (2000). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American kindergarten children. *Reading Research & Instruction*, 39, pp. 170-183.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advanced in motivation and achievement*, Vol. 7 (pp. 261-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 424-436.
- Rueda, R., & Moll, L. (1994). A sociocultural perspective on motivation. In H. O'neil Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 117-137) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 410-441.
- Turner, J., Meyer, D., Cox, K., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 730-745.

ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล ของเด็กปฐมวัย: สิ่งที่ไม่ควรมองข้ามสำหรับครู

Using Executive Function to Enhance Reasoning Thinking of Preschool Children: What Teachers ShouldnotOverlook

วันวิสา ม่วงทอง^{1,*} วารีรัตน์ แก้ววไร²

อังคณา อ่อนธานี² และ จักรกฤษณ์ จันทะคุณ²

Wunwisa Muangthong^{1,*}, Wareerat Kaewurai²,
Angkana Onthanee² and Jakkrit Juntakun²

รับบทความ 21 ตุลาคม 2562 แก้ไข 12 ธันวาคม 2562

ตอบรับ 3 มกราคม 2563

Received 21 October 2019 Revised 12 December 2019

Accepted 3 January 2020

บทคัดย่อ

เด็กปฐมวัยถือได้ว่าเป็นช่วงโอกาสทองของการเรียนรู้ เพราะเด็กในวัยนี้สมองกำลังเจริญเติบโตอย่างรวดเร็ว ถ้าเด็กได้รับการปลูกฝัง ส่งเสริม พัฒนา และกระตุ้นด้วยวิธีการที่ถูกต้อง เหมาะสมตามวัยและเป็นไปตามศักยภาพนั้น จะช่วยพัฒนาเซลล์สมองทำให้ส่งผลต่อสติปัญญาในการคิดของเด็กบทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอ ความรู้เกี่ยวกับการส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล ซึ่งเป็นทักษะหนึ่งที่ต้องส่งเสริมให้เกิดขึ้นในเด็กปฐมวัย เพราะเป็นลักษณะ พิเศษอย่างหนึ่งของการคิดที่จำเป็นในการใช้ชีวิตประจำวันของเด็กรวมถึงการเรียนรู้ในระดับสูงต่อไปและทักษะการคิด เพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) ที่จะช่วยส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลของเด็กให้เป็นไปตามแนวทางที่สอดคล้องกับ ศักยภาพการพัฒนามองของมนุษย์ ดังนั้น จึงสมควรที่นักการศึกษา ครูปฐมวัยรวมถึงผู้ที่เกี่ยวข้องควรจะร่วมกันนำทักษะ การคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จไปใช้เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลกับเด็กปฐมวัยให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้น

คำสำคัญ: ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ, การคิดเชิงเหตุผล, เด็กปฐมวัย

¹ นิสิตปริญญาเอก สาขาสถาปัตยกรรมและการสอน มหาวิทยาลัยนเรศวร, พิษณุโลก 65000

Ph.D., Student in Curriculum and Instruction, Naresuan University, Phitsanulok 65000

² คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, พิษณุโลก 65000

Faculty of Curriculum and Instruction, Naresuan University, Phitsanulok 65000 Thailand

*Corresponding author, e-mail: bee.narak.74@gmail.com

ABSTRACT

Preschool children can be considered as a golden opportunity for learning. Because this period of time, the brain grows rapidly. If they have the correct method, which are appropriate to their age and potential, they can be cultivated, promoted, developed and motivated. This can also help to develop the brain cells in leading to their intelligence. This study is aimed to present knowledge about promoting the logical thinking of preschool children, which is a main skill that should be promoted, since it is one of the characteristics of thinking that is necessary in children's daily life, also in children's higher levels of learning, and executive function in order to develop children's logical thinking. This can be directly seen as the guidelines that correspond to the potentials of human brain development. Therefore, early childhood teachers, and related parties should collaboratively conduct the thinking skills for successful life in order to promote the logical thinking of preschool children to be more efficient and effective.

Keywords: Executive Function, Reasoning Thinking, Preschool children

บทนำ

หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 ได้กำหนดมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในพัฒนาการด้านสติปัญญา สำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี ในมาตรฐานที่ 10 ตัวบ่งชี้ย่อยที่ 10.2 ระบุว่า มีความสามารถในการคิดเชิงเหตุผล (หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560, 2560, น.32) ซึ่งความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลเป็นทักษะหนึ่งที่เราควรส่งเสริมให้เกิดขึ้นในเด็กปฐมวัย เพราะเป็นลักษณะพิเศษอย่างหนึ่งของการคิดที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ทุกแขนง (ทีศนา แชมมณี, 2561, น. 9) และเป็นหนึ่งในองค์ประกอบที่มีความสำคัญของการขับเคลื่อนการสอนให้คิด ดังนั้น จึงควรส่งเสริมเด็กรู้จักใช้เหตุผลและใช้กระบวนการของเหตุผลให้มากขึ้น (บรรจง อมรชีวิน, 2560, น. 59) แต่ในปัจจุบันพบว่า มีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในการจัดการศึกษาปฐมวัย ทำให้การศึกษาปฐมวัยเน้นเฉพาะด้านเนื้อหาสาระมากกว่าการพัฒนา ด้านทักษะกระบวนการในการคิดเชิงเหตุผล แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนส่วนหนึ่งอาจไม่ได้จัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมพัฒนาการให้แก่เด็กเรียนอย่างเป็นองค์รวม โดยแท้จริง (สุริยา ช้องเสนาะ, 2558, น. 1) สอดคล้องกับงานวิจัยชิ้นหนึ่งได้ศึกษาสภาพปัญหาการจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและความสามารถในการแสวงหาความรู้ของเด็กปฐมวัยจากครู

ปฐมวัย พบว่า สิ่งที่มีปัญหามากที่สุด ได้แก่ ครูขาดความเข้าใจการจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาการคิดเชิงเหตุผล (นิทรา ช่อสูงเนิน, สมชาย วรภิเกษมสกุล, ฤทัยรัตน์ ชิตมงคล, วัชรีย์ ร่วมคิด, 2556, น. 55) ด้วยเหตุนี้จึงต้องมีการจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลเพื่อให้เด็กสามารถคิดเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลได้ สามารถคิดหาคำตอบที่เป็นเหตุเป็นผล และสามารถบอกเหตุผลในการเลือกทำสิ่งต่าง ๆ ได้ (กันตวรรณ มีสมสาร, 2560, น.12-24) มีงานวิจัยชี้ให้เห็นว่า ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) ของเด็กจะเริ่มมีพัฒนาการเจริญเติบโตรวดเร็วช่วงอายุระหว่าง 3-6 ปี ซึ่งเป็นช่วงสำคัญที่สุด (Center on the Developing Child, 2011, p. 5) และช่วงระยะนี้เด็กเริ่มมีความคิดเป็นเหตุเป็นผล (Intuitive stage) การคิดของเด็กในระยะนี้มีเหตุผลขึ้น มีความรู้ทางการค้นหาเหตุผลทางตรรกคณิตศาสตร์ เป็นความรู้ที่เกิดขึ้นภายในและจากการสร้างกิจกรรมเพื่อให้เกิดทักษะทางสมองของเด็กเอง (ปัทมาวดี เล่ห์มงคล, 2560, น. 6-28)

ดังนั้น แนวคิดทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จจึงมีส่วนสำคัญและกระตุ้นให้กระบวนการทำงานของสมองของการคิดเชิงเหตุผลของเด็กเกิดประสิทธิภาพมากขึ้น เพราะเป็นกระบวนการทำงานของสมองที่ประมวล

ประสบการณ์ในอดีตและสถานการณ์ในปัจจุบัน มาประเมิน วิเคราะห์ ตัดสินใจ วางแผน เริ่มลงมือทำ ตรวจสอบตนเอง และแก้ไขปัญหา (ปนัดดา ธนเศรษฐกร, 2562, น. 39) เด็กปฐมวัยมีพัฒนาการทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดีขึ้นตามอายุที่เพิ่มขึ้นโดยส่วนสมองที่สำคัญในการทำหน้าที่ควบคุมทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จคือ สมองส่วนหน้าโดยเฉพาะอย่างยิ่งเปลือกสมองกลีบหน้าผากส่วนหน้าสุด (Hughes, et.al., 2010, pp. 30-31) ทักษะของสมองที่ตั้งอยู่บริเวณสมองส่วน Prefrontal Cortex ซึ่งมีบทบาทเสมือนศูนย์บัญชาการของสมอง ควบคุมการทำงานของสมองหลายส่วนให้ทำงานเชื่อมประสานกัน (นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล, 2561, น. 12) ดังนั้น จึงควรส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยได้การคิดเชิงเหตุผลเพื่อให้สอดคล้องกับการทำงานของสมองตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ ซึ่งจะเป็นประโยชน์สำหรับโลกยุคข้อมูลข่าวสาร (นิตยา ศษภักดี, 2543, น. 3-5) หากผู้ที่เกี่ยวข้องรับรู้และเข้าใจแนวคิดสำคัญของการพัฒนาการคิดเชิงเหตุผลตามหลักการทำงานที่สอดคล้องกับกระบวนการทางสมองตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จสำหรับเด็กปฐมวัยนี้แล้วนั้น ก็จะเกิดผลดีต่อการพัฒนาเด็กและประเทศชาติในอนาคตต่อไป

ผู้เขียนจึงเขียนบทความนี้ขึ้นเพื่อนำเสนอแนวคิดซึ่งแบ่งเป็น 4 หัวข้อ ประกอบด้วย 1) การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยเป็นอย่างไร 2) ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เป็นอย่างไร 3) แนวทางการจัดกิจกรรมตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล 4) ข้อเสนอแนะและบทสรุปเพื่อให้เกิดความกระจ่าง เล็งเห็นความสำคัญและเป็นสิ่งที่ไม่ควรมองข้ามสำหรับครู

การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยเป็นอย่างไร

การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยเป็นความสามารถในการทำความเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์จากเหตุไปหาผล และสามารถคิดหาคำตอบที่เป็นเหตุและเป็นผลโดยใช้หลักการหรือข้อมูลที่มาจากการประสบการณ์เดิมและประสบการณ์ใหม่มาเป็น

ฐานข้อมูลในการคิด (กันตวรรณ มีสมสาร, 2560, น. 12-14) ตามทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์เด็กอายุ 2-4 ปี เป็นช่วงที่เด็กเริ่มมีเหตุผลเบื้องต้นสามารถจะเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์หรือมากกว่ามาเป็นเหตุผลเกี่ยวโยงซึ่งกันและกันเหตุผลของเด็กวัยนี้มีขอบเขตจำกัดอยู่เพราะเด็กยังคงยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ส่วนเด็กอายุ 4 - 7 ปี ขั้นนี้เด็กจะเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัวที่ขึ้นรู้จักแยกประเภทรู้จักขึ้นส่วนของวัตถุความหมายของจำนวนเลขเริ่มมีพัฒนาการเกี่ยวกับการอนุรักษ์แต่ไม่ชัดเจนนักการคิดหาเหตุผลของเด็กยังขึ้นอยู่กับสิ่งที่ตนรับรู้หรือสัมผัสจากภายนอก (พรณิษฐา เจนจิต, 2538, น.138-145) ซึ่งการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยนั้นเป็นการนำเอาความรู้ประสบการณ์เดิมและประสบการณ์ใหม่มาเชื่อมโยงสัมพันธ์กันหาสาเหตุและผลในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างเป็นเหตุเป็นผล ซึ่งแตกต่างจากความคิดเชิงเหตุผลของผู้ใหญ่ เนื่องจากเด็กเป็นวัยที่อยู่ในพัฒนาการขั้นก่อนปฏิบัติการการคิดคือการคิดของเด็กขึ้นอยู่กับการรับรู้ต่าง ๆ ดังนั้น การให้เหตุผลของเด็กจะมาจากสิ่งที่พบเห็นหรือมีประสบการณ์เกี่ยวโยงกับการรับรู้ การสังเกต การเปรียบเทียบและความคิดรวบยอดตามระดับของเด็ก จึงทำให้เด็กสามารถใช้เหตุผลในการตัดสินใจ (อารมณ สุวรรณปาล, 2555, น. 8-25) โดยการคิดเชิงเหตุผลที่เป็นพื้นฐานของเด็กปฐมวัย(Renner and Stafford, 1979; ลือชัย ชื่นอิม, 2525; บุญชู สนั่นเสียง, 2527; ทิพย์ศิริ กาญจนวาลี, 2550; กันตวรรณ มีสมสาร, 2560) สรุปมี 5 ประการ ดังนี้

1. การเปรียบเทียบ หมายถึง ให้เด็กได้ใช้เหตุผลเปรียบเทียบระหว่างของสองสิ่งหรือของหลายสิ่ง เช่น ความยาว/ความสูง น้ำหนัก ปริมาตร ฯลฯ
2. การจำแนกหมวดหมู่ หมายถึง ให้เด็กนำประสบการณ์จากการสังเกต เปรียบเทียบ สรุป แล้วนำมาจัดเป็นหมวดหมู่ด้วยเกณฑ์ความแตกต่างหรือความสัมพันธ์อย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น จำแนกแยก สิ่งของ ออกเป็นประเภทต่างๆ โดยยึดโครงสร้าง หน้าที่ รูปร่าง ลักษณะ คุณสมบัติเฉพาะ ฯลฯ

3. การอนุกรม หมายถึง ให้เด็กใช้เหตุผลอธิบายความหมายของสิ่งนั้น ๆ เช่น ลำดับความเปลี่ยนแปลงของสิ่งที่กำหนดให้ แล้วหาความสัมพันธ์ที่เปลี่ยนแปลงของสิ่งต่อไป

4. การอุปมาอุปไมย หมายถึง ให้เด็กวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งของ ที่มีความสัมพันธ์ในลักษณะเดียวกัน เช่น เปรียบเทียบหาสิ่งที่คู่กันมาคู่หนึ่งแล้วนำไปเปรียบเทียบกับคู่อื่น ๆ ที่มีลักษณะสัมพันธ์เป็นแนวเดียวกัน

5. การสรุปความ หมายถึง ให้เด็กได้นำข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาสิ่งต่าง ๆ มาคิดหาข้อสรุป เช่น วัดความสามารถในการใช้เหตุการณ์ สรุปความตามเหตุการณ์นั้น

การคิดเชิงเหตุผลไม่ใช่ทักษะที่ใช้ได้บางเวลาหรือสถานการณ์พิเศษเท่านั้น แต่เป็นทักษะที่สามารถใช้ได้ทุกวันคล้ายกับการพูดที่ต้องใช้อยู่เสมอ สามารถพัฒนาได้ด้วยการฝึกฝน ซึ่งควรเริ่มตั้งแต่ระยะปฐมวัย (จำนง วิบูลย์ศรี, 2536; รวีวรรณ สุวรรณเจริญ, พัฒนา ชัชพงศ์, สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์, 2555, น.19) เพราะว่าถ้าเด็กได้รับการศึกษาและพัฒนาให้เกิดการรู้จักใช้เหตุผลและใช้กระบวนการของเหตุผล ซึ่งเป็นพื้นฐานการเรียนรู้ และเพื่อให้การพัฒนานั้นเต็มศักยภาพนั้น ต้องสอดคล้องกับสมองตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดังจะได้กล่าวถึงรายละเอียดต่อไป

ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เป็นอย่างไร

นักการศึกษาไทยและต่างชาติได้ให้ความหมายของทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) หรือ(EF) ไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้

Cooper-Kahn and Foster. (2013, p. 7) ได้ให้ความหมายทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จว่า เป็นร่มใหญ่สำหรับกระบวนการทำงานของสมองที่ทำหน้าที่กำกับดูแลในการคิด พฤติกรรม รวมถึงการดำเนินงานที่เชื่อมโยงของระบบประสาทที่ทำงานร่วมกัน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายสอดคล้องกับประเสริฐ ผลผลิตการพิมพ์ (2560, น. 1) ได้กล่าวว่า เป็นความสามารถระดับสูงของสมองที่ใช้ในการควบคุมความคิด อารมณ์และการกระทำเพื่อไปให้ถึง

เป้าหมายโดยสุภาวดี หาญเมธี (2558, น. 23) ได้กล่าวว่า คือ ชุดกระบวนการทางความคิด (mental process) ที่ช่วยให้เราคิดเป็น มีเหตุผล ยับยั้งซึ่งใจได้กับอารมณ์ และพฤติกรรมตนเองได้ วางแผนทำงานเป็น มุ่งใจจดจ่อทำอะไรไม่วกแวก จำคำสั่งและจัดการกับงานหลาย ๆ อย่างให้ลุล่วง เรียบร้อยได้ จัดลำดับงานเป็นขั้นเป็นตอน ยึดเป้าหมายแล้วทำไปเป็นขั้นตอนจนสำเร็จ คล้ายคลึงกับทิพากร ชิวสกุลยง (2562, น. 7) ให้ความหมายคือ กระบวนการทางความคิดในส่วน “สมองส่วนหน้า” ที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก การกระทำ เป็นความสามารถของสมองที่มนุษย์ใช้บริหารจัดการชีวิตในเรื่องต่าง ๆ

จากความหมายของนักการศึกษาดังกล่าวสรุปได้ว่า ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) หมายถึง กระบวนการทำงานของสมองในสมองส่วนหน้าที่มีหน้าที่ควบคุมการคิด รวมถึงดำเนินงานที่เชื่อมโยงของระบบประสาทที่ทำงานร่วมกัน โดยการประมวลประสบการณ์ในอดีตและปัจจุบันมาเพื่อช่วยให้เราคิดเป็น มีเหตุผลและการกระทำเพื่อไปให้ถึงเป้าหมาย เพื่อทราบความหมายและเพื่อเข้าใจยิ่งขึ้นต้องทราบรายละเอียดขององค์ประกอบทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) ดังรายละเอียดต่อไป

องค์ประกอบของทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function)

จากการวิเคราะห์ขององค์ประกอบจากนักการศึกษาทั้งไทยและนักการศึกษาต่างประเทศของ (Bigler, Howieson, Lezak & Tranel, 2012; Cooper-Kahn & Foster, 2013; สุภาวดี หาญเมธี, 2558; ประเสริฐ ผลผลิตการพิมพ์, 2560) โดยสังเคราะห์จากองค์ประกอบของ Executive Function (EF) ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จสรุปประเด็นความสำคัญ 5 องค์ประกอบ ดังนี้

1. ความจำเพื่อนำมาใช้งาน หมายถึง ความจำพร้อมใช้งานหรือใช้งานจริง ๆ เป็นการจำหรือเก็บข้อมูลจากประสบการณ์ที่มีความหมาย นำไปเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่ผ่านมา มีการประมวลผลแล้วนำมาใช้งานต่อได้อย่างทันท่วงที ไม่ใช่ความจำระยะสั้น

2. การยืดหยุ่นความคิด หมายถึง ความคิดวิเคราะห์อย่างยืดหยุ่น เป็นกระบวนการต่อจากความจำเพื่อนำมาใช้งาน เมื่อพบอุปสรรคสามารถปรับเปลี่ยนเพื่อให้เกิดความไหลลื่น ไม่ยึดติดตายตัว โดยการเปลี่ยนมุมมอง เปลี่ยนเป้าหมายที่วางแผน เปลี่ยนวิธี เปลี่ยนกระบวนการ

3. การวางแผน หมายถึง ภาพรวมของกระบวนการทำงาน ในการกำหนดลำดับขั้นตอนของความคิดในงานการเล่น เริ่มตั้งแต่กำหนดเป้าหมายเป็นหลัก แล้ววางแผนเพื่อนำส่วนต่างๆ มาเชื่อมต่อกัน จัดลำดับความสำคัญเป็น

4. การจดจ่อใส่ใจ หมายถึง ความตั้งใจ ตั้งมั่น มีจิตใจจดจ่ออย่างต่อเนื่องพอที่จะทำงานชิ้นหนึ่งให้สำเร็จแม้จะมีสิ่งยั่วยุเร้าความสนใจ ก็ไม่ออกแวก

5. การติดตามตรวจสอบตนเอง หมายถึง การสังเกตพฤติกรรมของตนเองและทบทวนตัวเองหรือการทำงานที่ได้ทำไปสำรวจจุดที่จุดบกพร่องหาทางปรับปรุงแก้ไขตนเองซึ่งองค์ประกอบทั้ง 5 องค์ประกอบนี้ มีความสอดคล้องสัมพันธ์กัน การกระตุ้นเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพกับการส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยนั้น มีแนวทางการจัดกิจกรรมการคิดเชิงเหตุผลตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดังจะได้เสนอความคิดเห็นตามหัวข้อต่อไป

แนวทางการจัดกิจกรรมตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์องค์ประกอบ Executive Function ตามหัวข้อข้างต้นได้นำมาสรุปแนวทางการจัดประสบการณ์ที่ส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลโดยการบูรณาการกิจกรรมต่างๆ เข้าไว้ด้วยกันอย่างลงตัวเกิดความท้าทายในแต่ละขั้นตอนทำให้เด็กได้เกิดการคิดเชิงเหตุผลด้วยการลงมือกระทำ ซึ่งเหมาะสมกับธรรมชาติของเด็กปฐมวัยตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (สุภาวดี หาญเมธี, 2558; ประเสริฐ ผลผลิตการพิมพ์, 2562) สรุปมีกิจกรรมที่สอดคล้องสัมพันธ์กัน ยกตัวอย่างกิจกรรม ดังต่อไปนี้

1. กิจกรรมคำถามชวนคิด เป็นกิจกรรมที่กระตุ้นให้เด็กได้เกิดการพัฒนาตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จมีแนวทางดังนี้

1.1 ความจำเพื่อนำมาใช้งาน เด็กเลือกเพื่อนในห้อง 2 คน แล้วให้เหตุผลบอกว่า เพื่อนในห้อง 2 คนเปรียบเทียบอย่างไร (การเปรียบเทียบ)

1.2 การยืดหยุ่นความคิดเด็กเลือกเพื่อนในห้องเพิ่มอีกเป็น 4 คน แล้วให้เหตุผลว่า จะจัดหมวดหมู่ตามความแตกต่างหรือความเหมือนอย่างไร (การจำแนกหมวดหมู่)

1.3 การวางแผนเด็กเลือกเพื่อนในห้องเพิ่มอีกเป็น 6 คน แล้วให้เหตุผลบอกว่า จะวางแผนในวิธีการจัดจำแนกเป็นหมวดหมู่อย่างไร (การจำแนกหมวดหมู่)

1.4 การจดจ่อใส่ใจ หลังจากที่ย่างแผนแล้วกระตุ้นชวนคิดให้ทบทวนขั้นตอนเด็กจึงลงมือปฏิบัติตามวิธีการที่ได้วางแผนไว้นั้น (การจำแนกหมวดหมู่)

1.5 การติดตามตรวจสอบตนเองหลังจากที่เด็กได้ลงมือปฏิบัติแล้วนั้น ครูกระตุ้นให้เด็กคิดตรวจสอบเล่าว่าเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้หรือไม่ ถูกต้องหรือไม่ หากไม่ถูกจะปรับให้ถูกต้องอย่างไร ครูอาจช่วยเสริมด้วยการให้คำแนะนำ (การสรุปความ)

2. กิจกรรมเล่นอิสระเป็นกิจกรรมที่กระตุ้นให้เด็กได้เกิดการพัฒนาตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดังนี้

2.1 ความจำเพื่อนำมาใช้งานครูนำลูกบดสี 2 สี มาให้เล่น ครูกำหนดลูกบดให้เด็กหาลำดับความเปลี่ยนแปลง แล้วให้เด็กบอกว่าลูกบดที่ร้อยต่อไปเป็นสีอะไร (การอนุกรม)

2.2 การยืดหยุ่นความคิดครูนำลูกบดสีมาเพิ่มเป็น 3 สี มาให้เล่น เด็กกำหนดลูกบดเอง แล้วให้เด็กหาลำดับความเปลี่ยนแปลงโดยบอกว่าลูกบดสีต่อไปเป็นอะไร (การอนุกรม)

2.3 การวางแผนครูนำลูกบดมาเพิ่มอีก 4 สี 4 รูปทรง มาให้เล่นเด็กวางแผนกำหนดร้อยลูกบดเองและบอกว่าจะวางแผนร้อยลูกบดสีร้อยต่อไปจะเป็นอย่างไร (การอนุกรม)

2.4 การจดจ่อใส่ใจ หลังจากที่ย่างแผนแล้วจึงให้เด็กลงมือปฏิบัติตามวิธีการที่ได้วางแผนไว้นั้น (การอนุกรม)

2.5 การติดตามตรวจสอบตนเองหลังจากที่เด็กได้ลงมือปฏิบัติแล้วนั้น เด็กตรวจสอบแล้วว่าเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้หรือไม่ ถูกต้องหรือไม่ หากไม่ถูกจะปรับให้ถูกต้องอย่างไร ครูอาจช่วยเสริมด้วยการให้คำแนะนำ (การสรุปความ)

3. กิจกรรมกลุ่มเป็นกิจกรรมที่กระตุ้นให้เด็กได้เกิดการพัฒนาตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดังนี้

3.1 ความจำเพื่อนำมาใช้งานครูจัดเตรียมไม้บล็อกให้แต่ละกลุ่ม มีหลายขนาด หลายสี หลายรูปทรง เด็กเลือกไม้บล็อกมา 2 อัน แล้วให้เหตุผลบอกกับเพื่อนในกลุ่มว่า ไม้บล็อกมา 2 อัน เด็กเปรียบเทียบอย่างไรโดยไม่ซ้ำกับเพื่อนในกลุ่ม (การเปรียบเทียบ)

3.2 การยืดหยุ่นความคิดให้เด็กในกลุ่มช่วยกันบอกเหตุผลกันว่าจะจัดไม้บล็อกจำแนกเป็นหมวดหมู่ตามความแตกต่างหรือความเหมือนอย่างไร (การจำแนกหมวดหมู่)

3.3 การวางแผน ครูกำหนดหัวข้อว่าให้แต่ละกลุ่มช่วยกันสร้างบ้านจากไม้บล็อกให้มีรูปร่างเหมือนบ้านที่สุด สูงที่สุด แข็งแรงที่สุด แล้วให้เด็กแต่ละกลุ่มวางแผนต่อไม้บล็อกเป็นรูปได้อย่างไร ทำอย่างไรให้สูงที่สุดและแข็งแรงที่สุด จากนั้นมาเปรียบเทียบกันว่าของกลุ่มใดมีรูปเหมือนที่สุด สูงที่สุดและแข็งแรงที่สุด (การเปรียบเทียบ)

3.4 การจดจ่อใส่ใจ หลังจากที่ได้วางแผนแล้ว จึงให้เด็กในกลุ่มช่วยกันลงมือปฏิบัติตามวิธีการที่ได้วางแผนไว้นั้น (การเปรียบเทียบ)

3.5 การติดตามตรวจสอบตนเองหลังจากที่เด็กได้ลงมือปฏิบัติแล้วนั้น เด็กตรวจสอบแล้วว่าเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้หรือไม่ ถูกต้องหรือไม่ หากไม่ถูกจะปรับให้ถูกต้องอย่างไร ครูอาจช่วยเสริมด้วยการให้คำแนะนำ (การสรุปความ)

4. กิจกรรมเกมจับคู่ปริศนาเป็นกิจกรรมที่กระตุ้นให้เด็กได้เกิดการพัฒนาตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จดังนี้

4.1 ความจำเพื่อนำมาใช้งาน ครูนำบัตรเกมมาให้ 1 ชุด เด็กหาลำดับความเปลี่ยนแปลงของภาพที่กำหนดให้ แล้วให้เด็กบอกว่าภาพนั้นมีความสัมพันธ์เป็นแบบนี้ได้อย่างไร (การอุปมาอุปไมย)

4.2 การยืดหยุ่นความคิด ครูเปลี่ยนบัตรเกมมาให้และเพิ่มอีกเด็กหาลำดับความเปลี่ยนแปลงของภาพที่กำหนดให้ (การอุปมาอุปไมย)

4.3 การวางแผนเด็กบอกวิธีการวางแผนว่าจะหาลำดับความเปลี่ยนแปลงของภาพที่กำหนดนั้นให้ได้ อย่างไร (การอุปมาอุปไมย)

4.4 การจดจ่อใส่ใจ หลังจากที่ได้วางแผนแล้ว จึงให้เด็กลงมือปฏิบัติตามวิธีการที่ได้วางแผนไว้นั้น (การอุปมาอุปไมย)

4.5 การติดตามตรวจสอบตนเองหลังจากที่เด็กได้ลงมือปฏิบัติแล้วนั้น เด็กตรวจสอบแล้วว่าเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้หรือไม่ ถูกต้องหรือไม่ หากไม่ถูกจะปรับให้ถูกต้องอย่างไร ครูอาจช่วยเสริมด้วยการให้คำแนะนำ (การสรุปความ)

ดังนั้นหากเด็กได้รับการส่งเสริมกิจกรรมให้สอดคล้องกับธรรมชาติของสมองตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จแล้วนั้นเด็กจะสามารถใช้เหตุผลแก้ปัญหาและตัดสินใจได้เด็กจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพต่อไปภายภาคหน้า

ข้อเสนอแนะ

จากที่กล่าวมาทั้งหมด จะเห็นได้ว่า การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยเกิดจากครูผู้สอนส่วนหนึ่งอาจไม่ได้จัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมพัฒนาการให้แก่เด็กปฐมวัยเป็นองค์รวม สอดคล้องกับงานวิจัยชิ้นหนึ่งได้ศึกษาสภาพปัญหาการจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและความสามารถในการแสวงหาความรู้ของเด็กปฐมวัยจากครูปฐมวัย พบว่าสิ่งที่มีปัญหามากที่สุด ได้แก่ ครูขาดความเข้าใจการจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาการคิดเชิงเหตุผล จึงเป็นที่มาของนักประสาทวิทยาทำการศึกษเกี่ยวกับพัฒนาการของสมองของมนุษย์

จึงทำให้ได้ค้นพบว่า เด็กปฐมวัยนั้นเป็นวัยทองของการเรียนรู้ เพราะว่าสมองมีการพัฒนา โดยเซลล์สมองจะขยายตัวอย่างรวดเร็วตั้งแต่แรกเกิดและช่วงที่สำคัญที่สุด 3-6 ปี จึงเหมาะสมที่จะกระตุ้นทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เพื่อพัฒนา ส่งเสริมให้เด็กเกิดความคิดเชิงเหตุผลที่เป็นไปตามอายุและพัฒนาการที่สามารถจะพัฒนาขึ้นได้ดียิ่งขึ้นจากการจัดประสบการณ์ที่สอดคล้องกับการพัฒนาการทางสมอง ดังนั้น ผู้เขียนจึงได้ให้ข้อสังเกตและข้อเสนอแนะบางประการที่อาจจะช่วยให้มีความเข้าใจในเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ โดยไม่มีความคลาดเคลื่อนในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กปฐมวัย ดังนี้

1. สำหรับครูผู้สอนในการจัดประสบการณ์นั้นใช้แบบใดก็ย่อมได้และที่เป็น Active Learning หลักสูตรปฐมวัย พุทธศักราช 2560 แต่ที่สำคัญต้องเน้นเด็กเป็นไปตามแนว Executive Function และจะไปใช้นั้น ต้องเริ่มจากครูผู้สอนพร้อมที่จะรับรู้ เข้าใจและตระหนักซึ่งจะนำไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาเด็กอย่างเป็นองค์รวม โดยวางแผนวิธีการจัดประสบการณ์ที่เหมาะสมกับธรรมชาติของเด็ก ออกแบบกิจกรรมและดำเนินกิจกรรมให้ได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมาย และสามารถนำไปใช้ประโยชน์ที่เชื่อมโยงกับการดำเนินชีวิตประจำวันของเด็กได้

2. หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาระดับการศึกษาปฐมวัยควรสร้างความตระหนัก Executive Function ความสำคัญของการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัย และการนำหลักการที่ถูกต้อง สอดคล้องไปใช้เพื่อให้เกิดเข้าใจตรงกันโดยไม่คลาดเคลื่อนกันอีกต่อไป

บทสรุป

จากแนวคิดสำคัญของการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยเป็นอย่างไร ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เป็นอย่างไร แนวทางการจัดกิจกรรมตามแนวทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (Executive Function) เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล ข้อเสนอแนะและบทสรุปตามที่นำเสนอมาแล้วข้างต้น ส่วนที่สำคัญอย่างยิ่งคือครูผู้สอนจะต้องรับรู้เข้าใจและตระหนักในการ

กระตุ้นทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลไปใช้กับเด็กปฐมวัย ให้สอดคล้องและสัมพันธ์กันทั้งองค์ประกอบและแนวการส่งเสริมความคิดเชิงเหตุผล เมื่อบรรลุเป้าหมายของวัตถุประสงค์ที่จะร่วมกันพัฒนาแล้วนั้นก็ควรต้องมีการหมั่นพัฒนาตรวจสอบตนเองอยู่เสมอ ให้สามารถตอบสนองความต้องการของการจัดการศึกษาปฐมวัยที่เปลี่ยนแปลงไปตามประสโลภอย่างแท้จริง ซึ่งมีงานวิจัยชิ้นหนึ่งของทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จพบว่า เด็กที่สามารถใส่ใจจดจ่อกับงานจดจำคำสั่ง ข้อมูลควบคุมตนเองได้ ถึงแม้มีสิ่งรบกวนเข้ามากระตุ้นและสามารถปรับตัวได้ดีเมื่อต้องเข้าสู่สังคมใหม่จะเป็นเด็กที่ประสบความสำเร็จในการเรียน (McClelland, Acock and Morrison, 2006, pp. 471-490) ดังนั้น ทักษะการคิดเพื่อชีวิตที่สำเร็จจึงเป็นส่วนสำคัญสำหรับการพัฒนาเด็กในมิติต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นพัฒนาการด้านร่างกาย ด้านอารมณ์-จิตใจ ด้านสังคม ด้านสติปัญญา ฯลฯ แต่ถ้าหากยังมีความคลาดเคลื่อนในการจัดการเรียนการสอนระดับการศึกษาปฐมวัย แล้วไม่นำไปใช้นั้น แน่แน่นอนว่าคุณภาพการศึกษาที่มีประสิทธิภาพจะดำรงอยู่ยาก แล้วอนาคตของประเทศชาติจะเป็นอย่างไร คงน่าเป็นห่วงอย่างยิ่งต่อคุณภาพของเด็กและเยาวชนไทยที่กำลังจะเติบโตและเป็นกำลังในการพัฒนาสังคม ประเทศชาติต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กันตวรรณ มีสมสาร. (2560). การจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาเด็กปฐมวัยด้านการคิด ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาการจัดการศึกษาและหลักสูตรสำหรับเด็กปฐมวัย หน่วยที่ 12*. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- จำนง วิบูลย์ศรี. (2536). *อิทธิพลทางภาษาต่อความคิดเชิงเหตุผลในเด็กไทย: การวิจัยเชิงทดลอง* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).

- ญาดา ช่อสูงเนิน, พัฒนา ชัชพงษ์, สิริมา ภิญญญญู-อนันตพงษ์. (2555). การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์แบบสร้างองค์ความรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสต์. *วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 12(1), น. 83-97.
- ทิพากร ชีวสกุลยง. (2562). การจัดประสบการณ์ EF ในเด็กปฐมวัย “คุณครูใช้ได้ ผู้ปกครองใช้ได้”. *เพื่อนวิทยากร*, 21(2), น. 7-11.
- ทิพย์ศิริ กาญจนวาสี. (2550). *คู่มือการใช้แบบวัดความสามารถทางสมอง*. กรุงเทพฯ: โรงเรียนอนุบาลจุฬาลงกรณ์.
- ทิตนา แชมมณี. (2561). *รูปแบบการเรียนการสอน: รูปแบบการเรียนการสอนทางเลือกที่หลากหลาย* (พิมพ์ครั้งที่ 22). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล (2559). *รวมบทความวิชาการ สัมมนา Brain and Mind Forum ครั้งที่ 2 Cognitive Neuroscience*. กรุงเทพฯ: สถาบันจิตเวชศาสตร์สมเด็จเจ้าพระยา
- นิตยา ศษภักดี. (2543). *ขั้นตอนการพัฒนาเด็กปฐมวัย ตั้งแต่ปฏิสนธิถึง 5 ปี*. กรุงเทพฯ: สถาบันแห่งชาติเพื่อการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย.
- นิทรา ช่อสูงเนิน, สมชาย วรภิเกษมสกุล, ฤทัยรัตน์ ชิตมณฑล, วัชรีย์ ร่วมคิด. (2556). การพัฒนายุทธศาสตร์การจัดการการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เน้นการสืบเสาะเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและความสามารถในการแสวงหาความรู้ของเด็กปฐมวัย. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร*, 10(5), น. 53-65.
- บรรจง อมรชีวิน (2560). *อยากสอนเด็กให้คิดเป็น (Thinking Teacher)*. นนทบุรี: ภาพพิมพ์.
- บุญชู สนั่นเสียง. (2527). การจัดประสบการณ์เพื่อฝึกการสังเกตและการใช้เหตุการณ์แก่เด็กปฐมวัย. ใน *เอกสารชุดวิชาการสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ระดับปฐมวัย หน่วยที่ 9*. กรุงเทพฯ: อรุณการพิมพ์.
- ปัทมาวดี เล่ห์มงคล. (2560). พัฒนาการและการเรียนรู้ทางการคิดของเด็กปฐมวัย ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย หน่วยที่ 6* (พิมพ์ครั้งที่ 7). นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ปนัดดา ธนเศรษฐกร. (2562). *คู่มือพัฒนาทักษะสมอง EF Executive Functions สำหรับครูปฐมวัย*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: เอกพิมพ์ไท.
- ประเสริฐ ผลผลิตการพิมพ์. (2560). *EF อย่างสั้นที่สุด*. สืบค้นเมื่อ 1 พฤษภาคม 2562, จาก <https://www.rlg-ef.com>
- _____. (2562). *เลี้ยงลูกอย่างไรให้ได้ EF* (พิมพ์ครั้งที่ 10). กรุงเทพฯ: อมรินทร์ พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- พรรณี ชูทัย เจนจิต. (2538). *จิตวิทยาการเรียนการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: ดันอ้อ แกรมมี่.
- รวิวรรณ สุวรรณเจริญ, พัฒนา ชัชพงษ์, สิริมา ภิญญญู-อนันตพงษ์. (2555). การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ด้วยแบ่งโดกับลูกกลิ้งหลากหลาย. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 12(1), น. 17-28.
- ลือชัย ขึ้นอิม. (2525). *การวิเคราะห์องค์ประกอบความสามารถด้านการคิดเชิงเหตุผลของนักเรียนระดับอนุบาลในกรุงเทพมหานคร*. (ปริญญาณินท์ การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร).
- สุภาวดี หาญเมธี. (2558). *EF ภูมิคุ้มกันชีวิตและป้องกันยาเสพติด: คู่มือสำหรับครูอนุบาล*. กรุงเทพฯ: รักลูกกรุ๊ป.
- สุริยา ช้องเสนาะ. (2558). *การศึกษาของเด็กปฐมวัย หัวใจสำคัญของการศึกษา*. บทความวิชาการ ตุลาคม 2558. สำนักวิชาการ, สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร.

- อารมณ สุวรรณपाल. (2555). การจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาสำหรับเด็กปฐมวัย ใน *ประมวลสาระ ชุดวิชาการจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัย หน่วยที่ 8. พิมพ์ครั้งที่ 4. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมราชา.*
- Bigler, E. D., Howieson, D. B. Lezak, M. D., &Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Center on the Developing Child (2011a). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Working Paper 11.* Retrieved May 1, 2019, from [http:// www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
- Cooper-Kahn, J., and Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Hughes, C., Ensor R., Eilson, A. & Graham, A. (2010) Tracking executive function across the transition to school: a latent variable approach. *Developmental europsychology*, 35(1), pp. 20-36.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., and Morrison, F. J. (2006). "The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school." *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 471-490.
- Renner, J. W., and Stafford, D. G. (1979). The Relationship between Intellectual Development and Written Response to Science Question. *Journal of Research in Science Teaching*, 16(5), pp. 279-299.

การพัฒนารูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

Developing a Model for Reducing Alcoholic Drinking of People in Roi-Et Province

กิตติพงษ์ พลทิพย์^{1,*}, รังสรรค์ สิงห์เลิศ², และณรงศ์ฤทธิ์ โสภา²
Kittiphong Phontip^{1,*}, Rangsan Singhalert² and Narongrit Sopa²

รับบทความ 17 ตุลาคม 2562 แก้ไข 31 มกราคม 2563

ตอบรับ 12 กุมภาพันธ์ 2563

Received 17 October 2019 Revised 31 January 2020

Accepted 12 February 2020

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด 2) สร้างรูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด 3) ทดลองใช้รูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น วิธีการดำเนินการวิจัย แบ่งเป็น 3 ระยะ คือการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด การสร้างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนและการทดลองของรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน ผลการวิจัยพบว่า 1. ตัวแปรเชิงสาเหตุส่งผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน ได้แก่ ปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (-0.53) ปัจจัยด้านเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (0.25) และปัจจัยด้านแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (-0.23) สามารถอธิบายการผันแปรในการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ได้ร้อยละ 17.40 ($R^2 = 0.174$) 2. รูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด ประกอบด้วย 6 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมการตั้งเป้าหมายและสร้างข้อตกลง 2) กิจกรรมผูกข้อมือให้กำลังใจ 3) กิจกรรมเสริมความรู้ที่ถูกต้อง 4) กิจกรรมรู้ข้อดีเสริมแรงจูงใจ 5) กิจกรรมเสริมสร้างความสามารถแห่งตน 6) กิจกรรมติดตามเยี่ยมบ้าน 3. ผลการทดลองรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน ในจังหวัดร้อยเอ็ด มีผลทำให้การบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนลดลงมากกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: รูปแบบลดการบริโภค, เครื่องดื่มแอลกอฮอล์

¹ นักศึกษาปริญญาเอก สาขายุทธศาสตร์การพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, มหาสารคาม 44000
Ph.D., Student in Regional Development Strategies, Rajabhat MahaSarakham University, MahaSarakham 44000, Thailand

² คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, มหาสารคาม 44000
Faculty of Humanities and Social Sciences, Rajabhat MahaSarakham University, MahaSarakham 44000, Thailand

* Corresponding author, e-mail: Kittiphontip1987@hotmail.com

ABSTRACT

The purposes of the research were 1) to analyze the casual factors affecting alcoholic drinking, 2) to design a model for reducing alcoholic drinking, and 3) to implement the model for reducing alcoholic drinking of people in Roi-Et Province. The research methodology was divided into 3 phases were the study that was employed for collecting data and analyzing the direct and indirect casual factors affecting alcoholic drinking of people, the model for reducing alcoholic drinking of people and the model that was implemented to thirty target populations. Research results were as follows: 1. The casual factors directly and indirectly affected alcoholic drinking of people, consisting of the awareness of alcoholic drinking reduction (-0.53), the attitude toward alcoholic drinking reduction (0.25) and the motivations for alcoholic drinking reduction (-0.23). The percentage of the relationship among the variables was 17.40% ($R^2 = 0.174$). 2. The model for reducing alcoholic drinking of people, which consisted of six activities: 1) establishing goals and signing an agreement, 2) encouraging the participants by binding people's wrist, 3) providing the participants with correct and useful knowledge of alcoholic drinking, 4) realizing the alcoholic drinking reduction and building reinforcement, 5) self-ability improvement, and 6) home visit activities. 3. The number of the alcoholic drinkers reduced significantly, which was indicated after implementing the model at the .01 level.

Keywords: A Model for Alcoholic Drinking Reduction, Alcoholic Drinks

บทนำ

ปัญหาการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เป็นปัญหาสำคัญของสังคมโลก ด้วยเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เป็นสารออกฤทธิ์ต่อจิตประสาท (Psychoactive substance) ที่ส่งผลให้อยู่ในภาวะพึ่งพาอย่างต่อเนื่อง และมีการใช้อย่างแพร่หลายในทุกภูมิภาคทั่วโลก (WHO, 2014, p. 2) จากการศึกษาจังหวัดร้อยเอ็ดมีความชุกของนักดื่มในประชากรอายุ 20 ปีขึ้นไป ร้อยละ 38.5 สูงเป็นอันดับที่ 26 ของประเทศ มีสัดส่วนของการดื่มหนักในนักดื่มผู้ใหญ่ ร้อยละ 20.0 สูงเป็นอันดับ 6 ของประเทศ มีดัชนีคะแนนความเสี่ยงต่อปัญหาแอลกอฮอล์เท่ากับ 0.641 สูงเป็นอันดับ 7 ของประเทศ มีสัดส่วนของนักดื่มที่ดื่มแล้วมีปัญหา ร้อยละ 5.9 (สุรศักดิ์ ไชยสงค์, กณณพนธ์ ภักดีเศรษฐกุล และทักษพล ธรรมรังสี, 2556, น. 16, น. 20, น. 69) จากสถานการณ์ดังกล่าวเห็นได้ว่าจังหวัดร้อยเอ็ดเป็นพื้นที่ที่มีความรุนแรงของปัญหาการบริโภคแอลกอฮอล์แห่งหนึ่งของสังคมโลก

การบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ก่อให้เกิดผลกระทบต่อสุขภาพในเชิงลบอย่างมาก โดยเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เป็นปัจจัยเสี่ยงทำให้เกิดการบาดเจ็บและภาวะโรคต่าง ๆ นอกจากนี้ยังพบว่าการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์มีความสัมพันธ์กับปัญหาสุขภาพจิตและต้นทุนทางสังคมอีกด้วยจากผลกระทบดังกล่าวประเทศไทยได้มีแนวทางการรณรงค์พฤติกรรมกรบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ที่หลากหลาย โดยกำหนดเป็นยุทธศาสตร์นโยบายแอลกอฮอล์ระดับชาติ การดำเนินมาตรการทางกฎหมาย การจัดกิจกรรมและเทศกาลปลอดเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ การพัฒนามาตรการลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในระดับชุมชนและองค์กร การพัฒนาศูนย์ปรึกษาปัญหาสุราทางโทรศัพท์ การบำบัดรักษาโดยการแพทย์แผนปัจจุบันด้วยการใช้ยาและการบำบัดทางจิตสังคม นอกจากนี้ยังมีการใช้ภูมิปัญญาพื้นบ้านในการส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์และการบำบัดด้วยการส่งเสริมอาชีพอีกด้วย

ดังนั้นเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์อย่างต่อเนื่องและเป็นรูปธรรมมากขึ้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษารูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด โดยเริ่มจากการศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด และสร้างรูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ รวมไปถึงทดลองใช้และประเมินผลรูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งสามารถนำไปใช้ประโยชน์เพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนต่อไป

วัตถุประสงค์

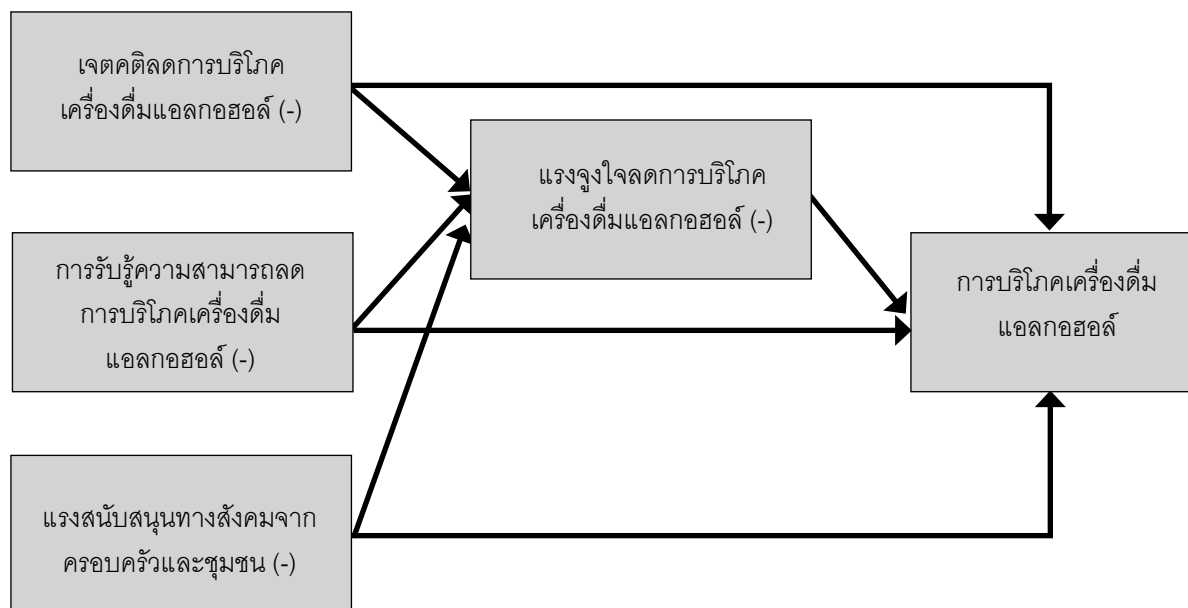
1. เพื่อศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

2. เพื่อสร้างรูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

3. เพื่อทดลองใช้รูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากการทบทวนงานวิจัยของรภัทร เพชรสุข, บุญยง เกี่ยวการค้า และนงพิมล นิมิตรานันท์ (2553) ยุพา จิพัฒน์กุล และอุบลวรรณ เรือนทองดี (2556) และ ญาดา บุตรปัญญา, เพ็ญพัทธ์ อุทิศ และสุนิศา สุขตระกูล (2559) ผู้วิจัยได้กำหนดตัวแปรและสังเคราะห์กรอบแนวคิดในการวิจัยภายใต้ทฤษฎีความสามารถของตนเองของ Bandura (1997) ที่ระบุถึงสาเหตุของพฤติกรรมที่ประกอบด้วยปัจจัยทางสภาพแวดล้อมร่วมกับปัจจัยส่วนบุคคลในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน ได้ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

นิยามศัพท์เฉพาะ

เครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หมายถึง เครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์ผสมอยู่ สามารถดื่มรับประทานได้ เมื่อดื่มไปจะออกฤทธิ์มีเมา และส่งผลต่อสุขภาพ

ลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หมายถึง การที่บุคคลผู้ดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ได้มีการลดปริมาณการดื่มแต่ละครั้ง หรือลดความถี่หรือความบ่อยในการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์โดยวัดจากการลดลงของคะแนนแบบประเมินปัญหาการดื่มสุรา (Alcohol Use Identification Test : AUDIT)

เจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หมายถึง แนวความคิดเห็น ความรู้สึก ความเชื่อ และความต้องการที่พร้อมจะแสดงออกในทางใดทางหนึ่งซึ่งเป็นการสนับสนุนหรือต่อต้านสภาพการณ์ บุคคล หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

การรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ที่จะจัดการอุปสรรคเพื่อให้ตนลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

แรงสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวและชุมชน หมายถึง สิ่งที่บุคคลได้รับจากครอบครัวและชุมชนเพื่อให้ตนลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

แรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หมายถึง แรงผลักดันที่กระตุ้นให้บุคคลลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

การพัฒนารูปแบบ หมายถึง กระบวนการสร้างแบบจำลองลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนโดยผู้วิจัยสร้างขึ้นตามสมมติฐานโดยศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องแล้วนำมาวิพากษ์ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ และนำไปทดสอบความเที่ยงตรงโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

วิธีดำเนินการวิจัย

ระยะที่ 1 การศึกษาปัจจัยที่มีผลลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้ คือ ประชากรที่มีอายุตั้งแต่ 20 ปีขึ้นไป ในจังหวัดร้อยเอ็ด ที่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในระยะเวลา 12 เดือน จำนวน 370,605 คน (สุรศักดิ์ ไชยสงค์, กัณณพนธ์ ภักดีเศรษฐกุล และทักษพล ธรรมรังสี, 2556, น. 69,102)

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ ประชากรที่มีอายุตั้งแต่ 20 ปีขึ้นไป ในจังหวัดร้อยเอ็ด ที่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในระยะเวลา 12 เดือน โดยใช้สูตรในการคำนวณหาขนาดกลุ่มตัวอย่างของ Taro Yamane ขนาดกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 400 คน ผู้วิจัยได้ใช้การสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม (Area or Cluster Sampling) จำนวน 2 อำเภอ อำเภอละ 200 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการศึกษาค้างนี้เป็นแบบสอบถามที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจากการทบทวนแนวคิดทฤษฎีงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยกำหนดแบบสอบถามให้สอดคล้องกับตัวแปรแต่ละตัว จำนวน 5 ส่วน และใช้แบบประเมินปัญหาการดื่มสุรา (AUDIT) ขององค์การอนามัยโลกโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช (Cronbach's Alpha Coefficient) มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .898

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลดำเนินการระหว่างเดือนกุมภาพันธ์ 2562 โดยผู้วิจัยนำแบบสอบถามไปติดต่อประสานงานกับผู้นำชุมชน เพื่อเข้าเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างตามจำนวนกลุ่มตัวอย่างของแต่ละอำเภอ พร้อมทั้งชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัยและเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างด้วยตนเองและผู้ช่วยวิจัยที่ผ่านการอธิบายแนวทางการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเข้าใจ ได้รับแบบสอบถามกลับมาคิดเป็นร้อยละ 100 และนำแบบสอบถามที่ได้มาตรวจสอบความครบถ้วนสมบูรณ์ของข้อมูล และนำมาลงรหัสเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

5. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด ใช้สถิติอนุมาน (Inferential Statistics) โดยใช้สถิติสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model) โดยกำหนดระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ

1. ผู้ให้ข้อมูลและผู้เชี่ยวชาญ

กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาวิจัยในระยะที่ 2 ประกอบด้วย อาจารย์ นักวิชาการ บุคลากรทางสาธารณสุข หรือผู้นำชุมชน ที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับรูปแบบการลดบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และตัวแทนประชาชนที่มีประสบการณ์การลดบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ จำนวน 30 คน ใช้การเลือกแบบมีจุดมุ่งหมาย (Purposive Sampling)

2. การวิเคราะห์ข้อมูลและสร้างรูปแบบการพัฒนา

การวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาวิจัยในระยะที่ 2 ผู้วิจัยได้ใช้แนวทางการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

2.1 นำผลการวิเคราะห์ข้อมูลและข้อเสนอแนะที่ได้จากการศึกษาวิจัยในระยะที่ 1 นำมาจัดกลุ่ม (Grouping) สร้างเป็นร่างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน จากการทบทวนแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นร่างในการพิจารณา

2.2 จัดการประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โดยการนำร่างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมานำเสนอที่ประชุมเชิงปฏิบัติการที่เป็นกลุ่มเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมายร่วมกันวิพากษ์ร่างรูปแบบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และนำผลการเสนอแนะมาปรับปรุงให้สมบูรณ์ขึ้น

2.3 นำรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติการที่ได้ปรับปรุงแล้ว นำเสนอให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินรูปแบบเลือกกิจกรรม และพัฒนาปรับปรุงรูปแบบตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

ระยะที่ 3 การทดลองรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน

1. กลุ่มทดลอง

กลุ่มทดลองที่ใช้ในการศึกษาวิจัยระยะที่ 3 คือ ประชาชนในพื้นที่ตำบลหนองบัว อำเภออาจสามารถ จังหวัดร้อยเอ็ด ที่มีอายุตั้งแต่ 20 ปีขึ้นไป เป็นผู้ที่ไม่ดื่มสุรา ในระยะเวลา 12 เดือน และยินดีเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 30 คน ใช้การเลือกแบบกำหนดโควตา (Quota Sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ รูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน และแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นในระยะที่ 1

3. วิธีดำเนินการวิจัย

ใช้การวิจัยแบบกึ่งทดลอง (Quasi Experimental Design) โดยมีแบบแผนการวิจัยแบบ One group Pretest-posttest Design ประเมินก่อนและหลังการทดลอง ระยะห่าง 3 เดือน และนำผลการศึกษามาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรตามแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures Multivariate Analysis of Variance: Repeated Measures MANOVA)

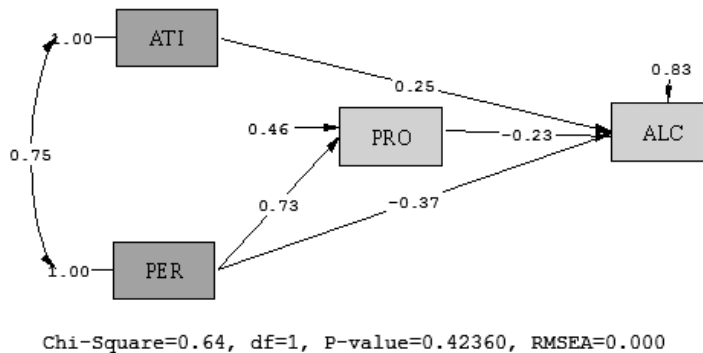
ผลการวิจัย

ระยะที่ 1 การศึกษาปัจจัยที่มีผลลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

การวิเคราะห์ข้อมูลของตัวแปรโดยใช้สถิติการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณเชิงเส้นตรง (Multiple Linear Regression) จากการเก็บรวบรวมข้อมูล จำนวน 400 ชุด ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยพหุคูณเชิงเส้นตรงของตัวแปรอิสระที่มีอิทธิพลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 3 ตัวแปร โดยเรียงลำดับจากปัจจัยที่มีอิทธิพลมากไปหาน้อย ได้แก่ ปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ($Beta = -.411$) ปัจจัยด้านเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ($Beta = .258$) และปัจจัยด้านแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

(Beta = -.203) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การตัดสินใจ (Coefficient of Determination) " R^2 " = 0.174 แสดงว่าตัวแปรอิสระทุกตัวมีอิทธิพลต่อตัวแปรตาม คือ การบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด ร้อยละ 17.40

จากนั้นผู้วิจัยการวิเคราะห์เส้นทางหรือสมการเชิงเส้นเพื่อวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุสมการเชิงเส้นอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยต่าง ๆ ของตัวแปรต้น ตัวแปรต้นกลาง ส่งผลทั้งโดยตรง โดยอ้อม และโดยรวมต่อตัวแปรตาม และปรับปรุงแบบจำลองใหม่โดยพิจารณาจากดัชนีการปรับปรุงแบบจำลอง (Modification Indices) แสดงได้ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 แบบจำลองที่ปรับปรุงของปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยได้นำผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดคือปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (-) ปัจจัยด้านเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (+) และปัจจัยด้านแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ (-) มาสร้างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนร่วมกับผู้เชี่ยวชาญโดยส่งเสริมการรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ สร้างแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และปรับเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่ม

แอลกอฮอล์ ประกอบด้วย กิจกรรมทั้งหมด 6 กิจกรรม คือ 1)กิจกรรมการตั้งเป้าหมายและสร้างข้อตกลง 2) กิจกรรมผูกข้อมือนำกำลังใจ 3) กิจกรรมเสริมความรู้ที่ถูกต้อง 4) กิจกรรมรู้ข้อดีเสริมแรงจูงใจ 5) กิจกรรมเสริมสร้างความสามารถแห่งตน และ 6) กิจกรรมติดตามเยี่ยมบ้าน

ระยะที่ 3 การทดลองรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน

ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน ในจังหวัดร้อยเอ็ด ระหว่างเดือนกรกฎาคม 2562 ถึง เดือนตุลาคม 2562 ผลการทดสอบสมมติฐานโดยใช้สถิติ MANOVA พบว่า

จากการทดสอบแบบ Multivariate Tests พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แล้ว ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบแบบ Univariate Tests เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างที่ละตัวแปรพบว่า เจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์, การรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์, แรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชน มีนัยสำคัญทางสถิติแตกต่างที่ระดับ .01 ตามลำดับ ซึ่งแสดงว่าประชาชนมีคะแนนการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ทั้ง 4 ด้าน ก่อนและหลังการดำเนินงานรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยหลังการทดลองมีการปฏิบัติในทางที่ดีขึ้นกว่าก่อนการทดลอง

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด สามารถอภิปรายผลการวิจัยได้ดังนี้

1. ปัจจัยที่มีผลต่อการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

1.1 ปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์การรับรู้ความสามารถ เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจง ประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดที่มีการรับรู้ความสามารถการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เพิ่มขึ้น จึงสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ได้เพิ่มขึ้น สอดคล้องกับการศึกษาที่หม่มพร อ่อนละออ และนรลักษ์ณ อื้อจิต (2559) ได้ทำการศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับการดื่มแอลกอฮอล์ของประชากรเพศชายวัยผู้ใหญ่ กรุงเทพมหานคร ผลการศึกษาพบว่า อายุ การรับรู้สมรรถนะแห่งตนในการปฏิเสธการดื่มแอลกอฮอล์ และความคาดหวังเชิงลบในผลลัพธ์ของการดื่มแอลกอฮอล์ มีความสัมพันธ์เชิงลบกับการดื่มแอลกอฮอล์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.2 ปัจจัยด้านเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เจตคติ เป็นแนวความคิดเห็น ความรู้สึก ความเชื่อและความต้องการที่พร้อมจะแสดงออกพฤติกรรมในทางใดทางหนึ่ง ซึ่งเป็นการสนับสนุนหรือต่อต้านสภาพการณ์ บุคคล หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงซึ่งเจตคตินี้ไม่คงที่มีการเปลี่ยนแปลงไปตามประสบการณ์ที่เกิดจากการเรียนรู้ใหม่ และสามารถปลูกฝังให้เกิดขึ้นได้ ผลการศึกษาพบว่าเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เป็นปัจจัยร่วมให้ประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ได้ โดยปัจจัยเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ สอดคล้องกับทฤษฎีความไม่คล้อยจองของปัญญา (Cognitive Dissonance Theory) ของ Leon Festinger ที่ระบุถึงความสัมพันธ์ของส่วนปัญญาที่สามารถสัมพันธ์กัน

ได้ 3 ลักษณะ คือ สอดคล้องกัน, ขัดแย้งกัน หรือไม่สัมพันธ์กันเลย ซึ่งความไม่คล้อยจองอาจเกิดได้จากความไม่แนบนัยทางตรรกะ หรือเกิดจากจารีตและวัฒนธรรม หรือการที่บุคคลมีความคิดเห็นเฉพาะอย่างรวมเข้ากับความเห็นที่ทั่วไปก็ได้ (Miller, Clark & Jehle, 2015)

1.3 ปัจจัยด้านแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์แรงจูงใจ หมายถึง แรงผลักดันทั้งภายในและภายนอกบุคคลให้บุคคลแสดงออกซึ่งพฤติกรรมในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจง ประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ดที่มีแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เพิ่มขึ้น จึงสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ได้ สอดคล้องกับการศึกษาของ ญาดา บุตรปัญญา, เพ็ญพัทธ์ อุทิศ และสุริยา สุขตระกูล (2559) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่องทางโทรศัพท์ต่อพฤติกรรมการดื่มสุราของผู้ติดสุราพบว่า ผู้ติดสุรากลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการเสริมสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่องทางโทรศัพท์มีพฤติกรรมการดื่มสุราต่ำกว่าก่อนได้รับโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผู้ติดสุราที่ได้รับโปรแกรมการเสริมสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่องทางโทรศัพท์มีพฤติกรรมการดื่มสุราต่ำกว่ากลุ่มที่ได้รับการดูแลตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. รูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

ผลการวิจัยพบว่ารูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด ประกอบด้วยกิจกรรมทั้งหมด 6 กิจกรรม ดังนี้ 1) กิจกรรมการตั้งเป้าหมายและสร้างข้อตกลง 2) กิจกรรมผูกข้อมือให้กำลังใจ 3) กิจกรรมเสริมความรู้ที่ถูกต้อง 4) กิจกรรมรู้ข้อดีเสริมแรงจูงใจ 5) กิจกรรมเสริมสร้างความสามารถแห่งตนและ 6) กิจกรรมติดตามเยี่ยมบ้าน โดยกิจกรรมการตั้งเป้าหมายและสร้างข้อตกลงและกิจกรรมผูกข้อมือให้กำลังใจเกี่ยวข้องกับปัจจัยแรงจูงใจลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์โดยใช้เป้าหมายเป็นแรงจูงใจภายในกำลังใจจากบุคคลอื่นและการติดตามเยี่ยมบ้านเป็นแรงจูงใจภายนอก กิจกรรมเสริมความรู้ที่ถูกต้องและ

กิจกรรมรู้ข้อดีเสริมแรงจิตใจ เกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ซึ่งพบว่าในจังหวัดร้อยเอ็ดมีความสัมพันธ์ของเจตคติลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์กับพฤติกรรมการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในลักษณะขัดแย้งกัน ผู้วิจัยจึงได้ใช้รูปแบบการปรับเปลี่ยนเจตคติของประชาชนให้ถูกต้องด้วยการเสริมความรู้ที่ถูกต้องเพื่อให้ประชาชนได้เกิดการปรับเปลี่ยนเจตคติใหม่ และกิจกรรมเสริมสร้างความสามารถแห่งตน เกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์

3. ทดลองใช้และประเมินผลรูปแบบที่เหมาะสมเพื่อลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนในจังหวัดร้อยเอ็ด

หลังการทดลองใช้และประเมินผล พบว่า คะแนนการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของประชาชนหลังการดำเนินงานตามรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ต่ำกว่าคะแนนก่อนการดำเนินงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และหลังการทดลองมีการปฏิบัติในทางที่ดีขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับการศึกษาของนุสรวิศรีกิจวิไลศักดิ์ และสิริมา มงคลสัมฤทธิ์ (2559) ทำการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในกลุ่มที่มีรูปแบบการดื่มแบบเสี่ยงต่ำหรือเสี่ยงสูง โดยการวิจัยกึ่งทดลอง ผลการศึกษพบว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมี ระดับพฤติกรรมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ก่อนและหลังเข้าร่วมโปรแกรมมีความแตกต่างกัน และระดับพฤติกรรมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมหลังทดลองมีความแตกต่างกัน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 รูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ควรทำการศึกษาวิเคราะห์ลักษณะเฉพาะบุคคล และบริบทของการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์เฉพาะกรณี เพื่อให้ทราบถึงข้อมูลที่เหมาะสมเฉพาะราย จะทำให้สามารถสร้างรูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ที่เหมาะสมได้

1.2 การบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์จำนวนมาก และติดต่อกันนาน จะมีผลทำให้ติดแอลกอฮอล์ได้ ควรใช้รูปแบบลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ร่วมกับการรักษาทางการแพทย์เพื่อลดอาการเจ็บป่วยทางด้านร่างกายและจิตใจ

2. ข้อเสนอแนะเพื่อทำการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรทำการศึกษาเชิงบูรณาการทั้งด้านกฎหมาย นโยบาย อุปสงค์ อุปทาน พฤติกรรม สังคมวิทยา และระบบบริการสุขภาพ เพื่อให้เกิดการแก้ไขปัญหาที่ครอบคลุมมากขึ้น

2.2 ควรศึกษารูปแบบการคงอยู่ของการลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ รวมไปถึงการป้องกันการกลับมาดื่มซ้ำ เพื่อแก้ไขปัญหาอย่างยั่งยืน

เอกสารอ้างอิง

- ญาดา บุตรปัญญา, เพ็ญพัทธ์ อุทิศ และสุนิสา สุขตระกูล. (2559). ผลของโปรแกรมการเสริมสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่องทางโทรศัพท์ต่อพฤติกรรมการดื่มสุราของผู้ติดสุรา. *วารสารพยาบาลทหารบก*, 17(3), น. 123-131.
- ทิพย์พร อ่อนละอ และนรลักษณ์ เชื้อกิจ. (2559). ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับการดื่มแอลกอฮอล์ของประชากรเพศชายวัยผู้ใหญ่ กรุงเทพมหานคร. *วารสารพยาบาลศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 28(2), น. 137-150.
- นุสรวิศรีกิจวิไลศักดิ์ และสิริมา มงคลสัมฤทธิ์. (2559). ประสิทธิผลของโปรแกรมการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ในกลุ่มที่มีรูปแบบการดื่มแบบเสี่ยงต่ำหรือเสี่ยงสูง. *วารสารสาธารณสุข มหาวิทยาลัยบูรพา*, 11(2), น. 39-51.
- ยุพา จิวพัฒน์กุล และอุบลวรรณ เรือนทองดี. (มกราคม-เมษายน 2556). การพัฒนาแนวทางลดการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของเยาวชนที่ครอบครัวยุติการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์: การสนทนากลุ่มโดยบิดา-มารดา. *วารสารพยาบาลทหารบก*, 14(1), น. 35-40.

- รภัทพร เพชรสุข, บุญยง เกี่ยวการค้า และนางพิมล
นิมิตรอนันท์. (2553). รูปแบบความสัมพันธ์
เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการบริโภคเครื่องดื่ม
แอลกอฮอล์ของนักเรียนผู้ใช้บริการหน่วยงาน
อนามัยโรงเรียน. *วารสารพยาบาล*, 59(2),
น. 61-69.
- สุรศักดิ์ ไชยสงค์, กัณณพนธ์ ภัคดีเศรษฐกุล และทักษพล
ธรรมรังสี. (2556). รายงานสถานการณ์การบริโภค
เครื่องดื่มแอลกอฮอล์รายจังหวัด พ.ศ. 2554.
นนทบุรี: ศูนย์วิจัยปัญหาสุรา.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of
Control*. New York: W.H. Freeman.
- Miller, M., Clark, J. D. & Jehle, A. (2015). *Cognitive
Dissonance Theory*. In G. Ritzer (Ed.),
The Blackwell Encyclopedia of Sociology.
Chichester: John Wiley & Sons.
- World Health Organization. (2014). *Global status report
on alcohol and health 2014*. Switzerland:
Author.

การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ซิม เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

Development of Learning Management Model on Cloud Computing System
Based on Connectivism to Enhance Information
and Communication Technology Literacy for Undergraduate Students

ชนินทร์ ฐิติเพชรกุล^{1,*}, ณรงค์ สมพงษ์^{2,*} และณัฐพล รำไพ^{3,*}
Chanin Thitipetchakul^{1,*}, Narong Sompong^{2,*} and Nattaphon Rampai^{3,*}

รับบทความ 1 ตุลาคม 2562 แก้ไข 22 ตุลาคม 2562

ตอบรับ 29 ตุลาคม 2562

Received 1 October 2019 Revised 22 October 2019

Accepted 29 October 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาเพื่อพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ซิมเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรีโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ และ 2) ศึกษาผลการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์เพื่อประโยชน์ในการเรียนการสอนได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม จำนวน 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย ได้แก่ 1) รูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ 2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ 3) แบบประเมินทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร 4) แบบประเมินความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการวิจัยพบว่า 1) รูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ซิมประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ระบบการจัดการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมระบบจัดการเรียนรู้ คลาวด์คอมพิวเตอร์หรือคลาวด์เซอร์วิส และผู้เรียน ผู้สอนและผู้จัดการระบบ ซึ่งได้รับการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญในระดับมากที่สุด และ

¹ นิสิตระดับปริญญาเอก ศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ 10900

Ph.D., student in Educational Technology and Communication, Kasetsart University, Bangkok 10900 Thailand

^{2,3} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ 10900

Faculty of Education Kasetsart University, Bangkok 10900 Thailand

*corresponding author, e-mail: Ajtong1@gmail.com

2) ผลการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้พบว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทักษะการรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารโดยประเมินจากแฟ้มสะสมงานของผู้เรียนอยู่ในระดับดี และผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์คิดค้นแนวคิดวิศวะขึ้นมา อยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: ระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์, แนวคิดคอนเน็คติวิสต์, การรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร

ABSTRACT

This research aimed to 1) study and develop the learning management model on the cloud computing; and 2) study the effect of using the learning management model on cloud computing. The participants of this study used in the experiment were 30 undergraduate students of Suan Dusit University that studying in the course on computer technology and application programs for learning management obtain from cluster random sampling. The research tools were: 1) learning management on cloud computing system, 2) learning achievement test, 3) rubric assessment of Information and communication technology skills and 5) satisfaction questionnaire. Statistics were analyzed using mean, standard deviation and dependent samples t-test.

The research results revealed that: 1. The developed Learning Management Model on Cloud Computing comprised of 4 components: 1) the learning management system, 2) learning environment, 3) Cloud computing or cloud service, and 4) Students, teachers, and system managers evaluated by experts at the highest level. The students' achievement scores were statistically higher than before learning at the .05 level of significance. 2. Information and communication technology literacy skills assessed from the learner's portfolio was averaged at 73.7, and students satisfied with the learning system development at a high level.

Keywords: Cloud Computing, Connectivism, Information and Communication Technology Literacy

บทนำ

เทคโนโลยีในปัจจุบันทำให้วิถีการดำรงชีวิตเปลี่ยนแปลงไป เกิดการแข่งขันทางปัญญา โดยการใช้ข้อมูลข่าวสาร เทคโนโลยี ความรู้ใหม่ ๆ ที่ทันสมัยมากขึ้น อยู่ตลอดเวลา ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบันที่เป็นยุคแห่งข้อมูลข่าวสารที่องค์ความรู้เพิ่มขึ้นอย่างมากและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว รูปแบบของความรู้แพร่กระจายในรูปแบบสื่อดิจิทัลบนระบบเครือข่าย ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องแสวงหาความรู้และมีทักษะให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว เครือข่ายองค์กรความร่วมมือเพื่อทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skills) ให้ความสำคัญกับผู้เรียนที่มีความเชี่ยวชาญในการแสวงหาความรู้ ประมวลผล เลือกใช้แหล่งเรียนรู้ การประยุกต์ใช้เครื่องมือทางเทคโนโลยี

ในการแสวงหาความรู้ รวมถึงการสร้างสรรค์และเผยแพร่ความรู้ที่ค้นพบ หรือที่เรียกว่า การรู้ไอซีที (ICT Literacy) การรู้ไอซีทีเป็นการระบุถึงความสามารถในการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เครื่องมือสื่อสารและเครือข่าย รวมถึงการเข้าถึงจัดการ บุคลากร การประเมินผลและการสร้างข้อมูลเพื่อให้สามารถทำงานในสังคมความรู้ โดยกำหนดระดับของการรู้ไอซีทีไว้คือ ค้นหาข้อมูล (Define) การเข้าถึงข้อมูล (Access) การรวบรวมข้อมูล (Manage) การวิเคราะห์และบูรณาข้อมูล (Integrate) การประเมินค่าข้อมูล (Evaluate) การสร้างสรรค์ข้อมูล (Communicate) (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008) การจัดรูปแบบกิจกรรมการเรียนรู้การสอนในปัจจุบันจึงมีความจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยน

ให้ทันสมัยและสอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ต้องนำเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเข้ามาช่วยเพื่อให้การจัดการเรียนการสอนมีรูปแบบที่น่าสนใจทันสมัย และตอบสนองการใช้งานของผู้เรียนโดยอาศัยระบบเครือข่ายอินเทอร์เน็ตที่เชื่อมโยงกันทั่วโลกมาเป็นสื่อกลางในการติดต่อระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ผู้เรียนกับผู้เรียน การจัดการเรียนรู้นี้ระบบเครือข่ายจึงเป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างไร้ขีดจำกัดด้านการเข้าถึงข้อมูลรวมถึงมีความยืดหยุ่นในการจัดการเรียนการสอนในด้านต่าง ๆ เช่น เวลา คุณลักษณะของผู้เรียนหรือบริบททางการเรียนรู้ (เสมอภากรณ์ โสภณศิริวัชร และ ปราวีณยา สุวรรณรัฐโชติ, 2555, น. 73-80) การพัฒนาระบบจัดการเรียนรู้นี้ขึ้นในหลายสถาบันการศึกษาแต่ยังพบข้อจำกัดในการใช้งาน ทั้งในของความพร้อมของระบบและแพลตฟอร์มของอุปกรณ์การเรียนรู้ของผู้เรียนเอง รวมทั้งเครื่องมือของระบบ ส่วนใหญ่ยังขาดเครื่องมือที่ให้ผู้เรียนสร้างสรรค์ และเผยแพร่ชิ้นงานเป็นรายบุคคล รวมถึงไม่ได้มีฐานการพัฒนาจากทฤษฎีการเรียนรู้ที่สอดคล้อง ไม่สามารถสนับสนุนการจัดการเรียนรู้เป็นไปตามหลักการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ (McGee, 2003) คลาวด์คอมพิวเตอร์จึงเป็นทางเลือกหนึ่งของการจัดการเกี่ยวกับการศึกษา เพราะช่วยลดต้นทุนและมีบริการที่หลากหลายในการเข้าใช้งาน ที่อยู่ในรูปของบริการด้านเครือข่ายและแอปพลิเคชัน ซึ่งสามารถนำมาประยุกต์ใช้กับการศึกษาเพื่อให้สอดคล้องกับการเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ (Knowledge based Society) นอกจากนี้คลาวด์คอมพิวเตอร์ยังสามารถเป็นเครื่องมือในการสนับสนุนการเรียนรู้และเพิ่มเติมเทคนิคทางการสอนได้โดยใช้แอปพลิเคชันต่าง ๆ ที่มีการพัฒนาขึ้นมาเพื่อการศึกษา เช่น กูเกิลแอปพลิเคชัน, ไมโครซอฟท์แอปพลิเคชัน เป็นต้น รวมถึงยังรองรับแนวคิดและการพัฒนาเครือข่ายสังคมออนไลน์ สามารถเข้าถึงข้อมูลได้อย่างทั่วถึง ซึ่งเป็นการเปิดกว้างให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงการศึกษาได้เสมอกันทุกคน มีสิทธิ์จะได้รับการศึกษาในสังคมออนไลน์ได้ทุกที่ทุกเวลา ฉะนั้นการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์จึงสอดคล้องกับกระแสการเปลี่ยนแปลงในยุคปัจจุบัน ด้วยลักษณะขององค์ความรู้ที่เปลี่ยนไป เทคโนโลยี

ที่พัฒนาขึ้น สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ แหล่งการเรียนรู้ และพฤติกรรมของมนุษย์ที่ปรับเปลี่ยนไปตามเวลา ทฤษฎีทางการศึกษาแบบเดิมจำเป็นต้องมีการประยุกต์เพิ่มแนวคิดมุมมองใหม่ ๆ ผลสัมฤทธิ์ของการศึกษา มิใช่แค่เพียงผลคะแนนการสอบ ควรมีการเน้นที่ทักษะการนำไปใช้ และวิธีการหรือกระบวนการเรียนแลกเปลี่ยนความรู้ รูปแบบการเรียนรู้จึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนให้ทันต่อยุคสมัยที่การเรียนรู้เกิดขึ้นจากวิธีการหลากหลาย เช่น จากชุมชน จากเครือข่ายบุคคล จากเทคโนโลยี และจากการทำงานเป็นทีมร่วมมือกันให้สำเร็จตามเป้าหมายการเรียนรู้ ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต และทักษะการเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ การประมวลและการเลือกใช้ความรู้ที่มาในรูปแบบไหนต่อความรู้ที่มีความหลากหลาย สร้างกระแสหมุนเวียนที่เกิดขึ้นให้มีลักษณะเป็นระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีกลุ่มคนผู้สนใจในเรื่องเดียวกันมารวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันผ่านเครือข่าย การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลอาจมาจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย (Siemens, 2005) รูปแบบการเรียนการสอนจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการส่งเสริมเรียนรู้ตลอดชีวิต และควรมีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนได้สืบค้นและตัดสินใจเลือกใช้องค์ความรู้ที่มีอย่างหลากหลาย เพราะความรู้ไม่อาจเกิดขึ้นเองภายในตัวผู้เรียนหากขาดการค้นคว้า ปฏิสัมพันธ์กับแหล่งข้อมูล การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลจนเกิดเป็นความรู้โดยใช้เทคโนโลยีนำมาประยุกต์ใช้เป็นเครื่องมือในการศึกษา อยู่บนพื้นฐานแนวคิดการเรียนรู้แบบคอนเน็คติวิซึม (Connectivism)

จากแนวคิดและหลักการข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้มีแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้นี้บนระบบคลาวด์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิซึมเพื่อส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่นำหลักการแนวคิดการเรียนรู้แบบคอนเน็คติวิซึมโดยเน้นการจัดกิจกรรมให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน การปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มผู้เรียน ภายใต้สภาพแวดล้อมบนระบบการจัดการเรียนรู้ โดยใช้เครื่องมือเทคโนโลยีในการเชื่อมโยงเนื้อหา ความรู้ต่าง ๆ บนเครือข่ายและนำเทคโนโลยีคลาวด์คอมพิวเตอร์ มาใช้เป็นส่วนหนึ่งในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน บริหาร จัดการ การติดต่อ

สื่อสาร การประเมินผล สนับสนุนการใช้ทรัพยากรร่วมกัน และตอบสนองการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล เพื่อส่งเสริมทักษะ การรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารของผู้เรียนให้เกิด สมรรถนะสามารถแข่งขันในตลาดแรงงานในอนาคตได้

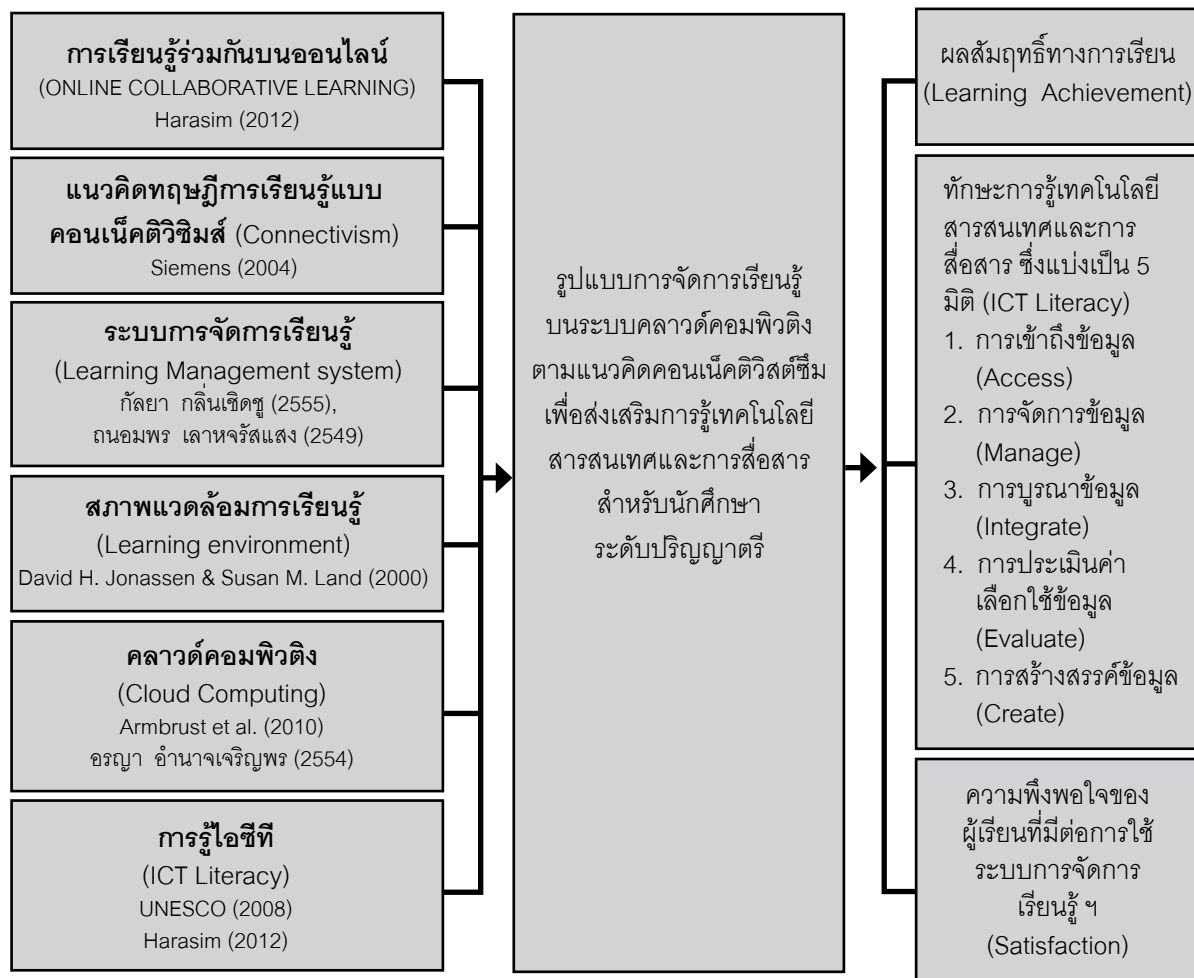
วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบ คลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคติวิสต์ซึ่มเพื่อส่งเสริม การรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษา ระดับปริญญาตรี

2. เพื่อพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบ คลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคติวิสต์ซึ่มเพื่อส่งเสริม การรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษา ระดับปริญญาตรีที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ ที่กำหนด

3. เพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคติวิสต์ซึ่ม เพื่อส่งเสริมการรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and development) แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 การศึกษาและสังเคราะห์องค์ประกอบของระบบการเรียนการสอน และศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหาและความต้องการของรูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ทีม เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

1. ศึกษาเอกสารหลักการแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา(Content analysis) และเรียบเรียงสรุปประเด็นต่าง ๆ นำเสนอในลักษณะคำบรรยาย

2. สัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์จำนวน 5 คน โดยใช้แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง นำข้อมูลมาวิเคราะห์และนำเสนอ

3. ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 10 คน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านเทคโนโลยีการศึกษา 5 คน ผู้เชี่ยวชาญด้านระบบคอมพิวเตอร์เทคโนโลยีสารสนเทศ 5 คน ประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ทีม แบบประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบแบบประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งประกอบด้วยคำถามความเหมาะสมขององค์ประกอบดังนี้ 1) ด้านระบบการจัดการเรียนรู้ 2) องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อมบนระบบจัดการเรียนรู้ 3) องค์ประกอบด้านคลาวด์คอมพิวเตอร์หรือคลาวด์เซอร์วิส 4) องค์ประกอบด้านผู้เรียนผู้สอนและผู้จัดการระบบ และ 5) ภาพรวมขององค์ประกอบ นำข้อมูลมาวิเคราะห์ผลโดยใช้ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ระยะที่ 2 การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ทีม เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

1. พัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ทีม 4 จากองค์ประกอบที่ได้จากการสังเคราะห์ในระยะที่ 1

2. ให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านเทคโนโลยีการศึกษา 3 คน ผู้ทรงคุณวุฒิด้านระบบคอมพิวเตอร์เทคโนโลยีสารสนเทศ 3 คน เพื่อประเมินคุณภาพและทดสอบรูปแบบการเรียนรู้นระบบโดยใช้แบบประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถาม หลักการ แนวคิด และวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนรู้นระบบ องค์ประกอบของระบบการจัดการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมบนระบบจัดการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน เครื่องมือสนับสนุนการเรียนรู้และเทคโนโลยีคลาวด์และความรวดเร็ว ความสะดวกในการใช้ นำข้อมูลมาวิเคราะห์โดยใช้ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

3. พัฒนาคู่มือเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ทีม โดยผู้เชี่ยวชาญได้ประเมินความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุดและหาคุณภาพของเครื่องมือ โดยกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพ $85/85$ (E_1/E_2) จากการทดลองกับนักศึกษา สาขาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ที่เคยเรียนในรายวิชาการใช้คอมพิวเตอร์และโปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน โดยใช้ผู้เรียนอ่อน ปานกลาง และเก่ง จำนวน 30 คน ได้ค่าประสิทธิภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด $86.66/85.11$

4. พัฒนาเครื่องมือวัด ได้แก่ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นแบบทดสอบแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ แบบประเมินทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร โดยประเมินจากชิ้นงานที่สร้างขึ้นและจัดเก็บในระบบพอร์ทัลโฟลิโอ เป็นแบบประเมินแบบรูปรีด 4 ระดับ โดยประเมินแยกส่วนใน 5 ด้าน คือ 1) การเข้าถึงข้อมูล 2) การจัดการและรวบรวมข้อมูล 3) การวิเคราะห์และบูรณาข้อมูล 4) การประเมินค่าและเลือกใช้ข้อมูล 5) การสร้างสรรค์ข้อมูล และแบบประเมินความพึงพอใจรูปแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ

ระยะที่ 3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

1. แบบแผนการทดลอง ในการทดลองหาผลการใช้ระบบการเรียนการสอน ใช้แบบแผนการทดลองแบบ One-Group Pretest Posttest Design

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิตที่เรียนในรายวิชาการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์เพื่อประโยชน์ในการเรียนการสอน ดุสิตภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 ซึ่งได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) จำนวน 30 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีรายละเอียดดังนี้

3.1 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองได้แก่รูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบประเมินทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและแบบความพึงพอใจของนักเรียนต่อการใช้ระบบการเรียนการสอน

4. ดำเนินการทดลองตามรูปแบบที่ออกแบบไว้

5. เปรียบเทียบคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้การทดสอบค่าที (t-test แบบ dependent)

6. วิเคราะห์ความพึงพอใจของผู้เรียนต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ฯ โดยใช้ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาสภาพปัจจุบัน และความต้องการของรูปแบบการเรียนการสอนคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ฯ โดยสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างกับผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการใช้เทคโนโลยีคลาวด์คอมพิวเตอร์ในการจัดการเรียนการสอน พบว่า ในภาพรวมเห็นด้วยอย่างมาก กับสภาพปัจจุบันและความต้องการในทุกด้าน เมื่อแยกเป็นรายประเด็น พบว่าเห็นด้วยอย่างมากในด้านการใช้เทคโนโลยีคลาวด์คอมพิวเตอร์ในการจัดการเรียนรู้ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้านผู้เรียน และผู้สอน ตามลำดับ

2. ผลการพัฒนาแบบแผนการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

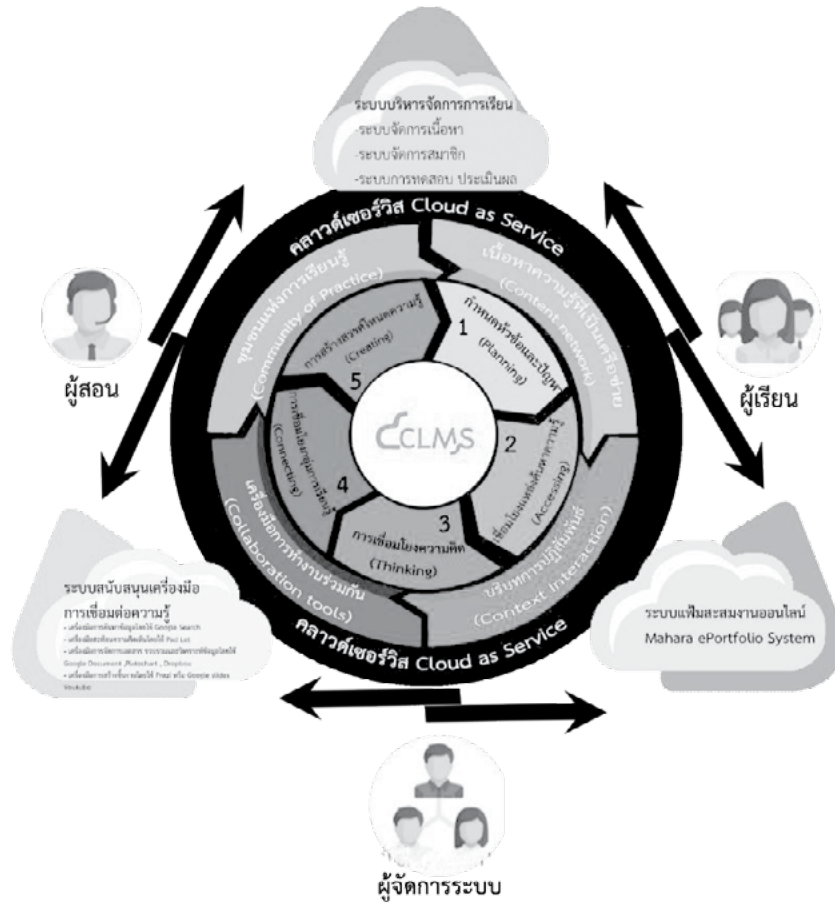
2.1 องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้นระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรีมีลักษณะดังภาพที่ 2 ซึ่งประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ดังนี้

2.1.1 องค์ประกอบด้านระบบการจัดการเรียนรู้ ซึ่งแบ่งองค์ประกอบเป็น 3 ระบบย่อย คือ

2.1.1.1 ระบบบริหารจัดการ ชั้นเรียน เป็นระบบช่วยในการจัดการเนื้อหาการมอบหมายงาน การทดสอบ ติดตามประเมินผลผู้เรียน

2.1.1.2 ระบบสนับสนุนเครื่องมือการเชื่อมต่อความรู้ เป็นระบบเชื่อมต่อแบบฝังตัวของเว็บแอปพลิเคชันรูปแบบคลาวด์ที่สนับสนุนการใช้งานในกิจกรรมการเรียนการสอน

2.1.1.3 ระบบแฟ้มสะสมงานออนไลน์ เป็นระบบที่ให้ผู้เรียนเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ และสร้างสรรค์ผลงานของตนเอง โดยเป็นเสมือนเว็บส่วนตัวที่สามารถใช้ในการติดต่อสื่อสาร และเผยแพร่ผลงาน รวมทั้งเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นแหล่งข้อมูลการเรียนรู้ของกลุ่ม หรือแลกเปลี่ยนข้อมูลในกลุ่ม



ภาพที่ 2 องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคติวิสต์ที่มุ่งเพื่อส่งเสริมการรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี
Connectivism Cloud Learning Management System (CCLMS)

2.1.2 องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อม
บนระบบจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบย่อย
คือ

2.1.2.1 เนื้อหาความรู้ที่เป็น
เครือข่าย (Content network) คือ ข้อมูลที่อยู่ในรูปแบบ
ดิจิทัล

2.1.2.2 บริบทการปฏิสัมพันธ์
(Context Interaction) คือ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ใน
รูปแบบปฏิสัมพันธ์

2.1.2.3 เครื่องมือการทำงาน
ร่วมกัน (Collaboration tools) คือ เครื่องมือที่จัดไว้บน
ระบบจัดการเรียนรู้ อาจเป็นเว็บแอปพลิเคชัน หรือ โปรแกรม
ที่สนับสนุนกิจกรรมการเรียนรู้

2.1.2.4 ชุมชนแห่งการเรียนรู้
(Community of Practice) คือ ระบบเครือข่ายการเรียนรู้
ที่ใช้ในการสร้างสรรค์ผลงาน เผยแพร่ แลกเปลี่ยนความรู้
และช่วยเหลือด้านทรัพยากรการเรียนรู้

2.1.2.5 กระบวนการเรียนรู้ผ่าน
กิจกรรมบนระบบ ซึ่งได้นำแนวคิดด้านเทคโนโลยี
สารสนเทศและการสื่อสาร เข้ามาร่วมในการจัดกิจกรรม
ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน (PATCC) ดังนี้

ก) ขั้นที่ 1 การกำหนด
หัวข้อและปัญหา (Planning) การกำหนดประเด็นหรือ
ปัญหาที่ต้องการศึกษาและการวางแผนการศึกษาค้นคว้า
ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะศึกษาค้นคว้าเอกสารความรู้ในแต่ละ
สัปดาห์ และนำเสนอหัวข้อที่ต้องการค้นคว้าผ่านกิจกรรม
การเรียนการสอนบนระบบคลาวด์

ข) ขั้นที่ 2 การเชื่อมโยงแหล่งค้นหาความรู้ (Accessing) เป็นการใช้เครื่องมือเทคโนโลยี Cloud tool ในการคัดเลือกสารสนเทศและการจัดการข้อมูล รวบรวมจากแหล่งข้อมูลบนเครือข่ายต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการในชั้นตอนนี้ผู้เรียนจะเชื่อมโยงปัญหาจากประเด็นปัญหาที่ผู้สอนตั้งขึ้นกับเอกสารความรู้ที่ผู้เรียนได้ศึกษาในชั้นการกำหนดหัวข้อและปัญหาเพื่อใช้ในการตอบใจทุกปัญหาลงในกระดานความคิดเห็น

ค) ขั้นที่ 3 การเชื่อมโยงความคิด (Thinking) ผู้เรียนจะต้องทำการระดมสมองร่วมกับเพื่อนในกลุ่ม โดยเป็นการสรุปประเด็นจากเรื่องที่ได้อ่านศึกษาค้นคว้าจากเอกสารความรู้ออนไลน์แต่ละสัปดาห์ เพื่อประเมินและตรวจสอบความรู้อีกครั้ง

ง) ขั้นที่ 4 การเชื่อมโยกลุ่มการเรียนรู้ (Connecting) การแยกแยะประเด็นหรือองค์ประกอบที่สำคัญและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในกลุ่มสมาชิก และระหว่างกลุ่ม รวมทั้งผู้สอน โดยผสมผสานแนวคิดต่าง ๆ เพื่อก่อให้เกิดแนวคิดใหม่ ผู้เรียนต้องสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้

จ) ขั้นที่ 5 การสร้างสรรค์ใหม่ความรู้ (Creating) การสร้างสรรค์ชิ้นงานนำเสนอผลงานที่ได้จากการสังเคราะห์แนวคิดและการอภิปรายร่วมกัน โดยเผยแพร่ผ่านเครือข่าย เพื่อสะท้อนความรู้ที่ได้ค้นพบ ออกมาเป็นชิ้นงาน

2.1.3 องค์ประกอบด้านคลาวด์คอมพิวเตอร์หรือคลาวด์เซอร์วิส ประกอบด้วย 3 ส่วน

2.1.3.1 การบริการเชื่อมต่อการใช้งานระบบหรือโปรแกรมประยุกต์

2.1.3.2 บริการด้านการจัดการโปรแกรมประยุกต์หรือแอปพลิเคชันบนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต

2.1.3.3 ระบบจัดเก็บข้อมูลและดึงใช้ข้อมูล

2.1.4 องค์ประกอบด้านผู้เรียน ผู้สอนและผู้จัดการระบบ แบ่งผู้ใช้งานเป็น 3 กลุ่ม

2.1.4.1 กลุ่มผู้จัดการระบบ (Administrator) เป็นที่ปรึกษาในการประเมินปัญหาและความต้องการของผู้ใช้งานระบบ

2.1.4.2 กลุ่มอาจารย์หรือผู้สร้างเนื้อหาการเรียน (Instructor/Teacher) ผู้อำนวยการความรู้ โดยควบคุม ให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนในการเรียนผ่านระบบ โดยกำกับเนื้อหา บทเรียนต่าง ๆ

2.1.4.3 กลุ่มผู้เรียน (Student/Guest) ผู้ใช้เทคโนโลยีในระบบ ดำเนินตามกิจกรรมการเรียนรู้ระบบ การเข้าเรียนตามหัวข้อต่าง ๆ รวมทั้งการทำงานตามที่ได้รับมอบหมายจากผู้สอน

2.2 ผู้เชี่ยวชาญได้ประเมินความเหมาะสมรูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคตวิสต์ซีเอ็มเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่พัฒนาพบว่า มีค่าเฉลี่ยที่ 4.58 ซึ่งความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด

2.3 ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินคุณภาพและรับรองรูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเนคตวิสต์ซีเอ็มเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่พัฒนาพบว่า มีค่าเฉลี่ยที่ 4.57 ซึ่งมีคุณภาพอยู่ในระดับมากที่สุด

3. ผลการใช้ระบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

4. ผลประเมินทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศตามรายการประเมิน 5 ด้าน พบว่าผู้เรียนมีทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร มีค่าช่วงคะแนนเฉลี่ย 73.70 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ระดับดี

5. ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อพอใจของนักศึกษาที่มีต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ ๙ ที่พัฒนาขึ้นมีค่าเฉลี่ย 4.64 อยู่ในระดับมากที่สุด

อภิปรายผล

1. รูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ขึ้นเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ในกรณีวิจัยนี้มีองค์ประกอบดังนี้ 1) องค์ประกอบด้านระบบการจัดการเรียนรู้ 2) องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อมบนระบบจัดการเรียนรู้ 3) องค์ประกอบด้านคลาวด์คอมพิวเตอร์หรือคลาวด์เซอร์วิส 4) องค์ประกอบด้านผู้เรียน ผู้สอนและผู้จัดการระบบ ซึ่งได้มาจากระบวนการที่เป็นระบบจากการศึกษาค้นคว้าจากเอกสารตำรางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง นำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์และหาองค์ประกอบในแต่ละส่วน และให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมของรูปแบบ ซึ่งสอดคล้องกับ อนุชิต อนุพันธ์ และปณิตา วรรณพิรุณ (2556) ได้ออกแบบระบบสารสนเทศเพื่อสนับสนุนการสร้างองค์ความรู้ผ่านสภาพแวดล้อมแบบคลาวด์พบว่าระบบสารสนเทศเพื่อการจัดการความรู้เพื่อสนับสนุนการสร้างองค์ความรู้ผ่านสภาพแวดล้อมแบบคลาวด์สำหรับสถาบันอุดมศึกษาเป็นส่วนที่ก่อให้เกิดกระบวนการในการจัดการความรู้ตั้งแต่การความรู้ การจัดเก็บ การใช้งาน การถ่ายทอด และการกระจายความรู้อย่างเป็นระบบระเบียบ นอกจากนี้ Denton (2012) และ Aaron and Roche (2011) พบว่าการนำเครื่องมือแบบคลาวด์สามารถสนับสนุนกิจกรรมในการเชื่อมโยงความรู้ การสร้างองค์ความรู้ของผู้เรียนการเรียนรู้โดยใช้คลาวด์เป็นฐานจะช่วยเป็นตัวเร่งให้เกิดการทำงานร่วมกัน การแบ่งปันความรู้ การสร้างสรรค์ผลงานของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังของนักศึกษาที่เรียนผ่านระบบการจัดการเรียนรู้บนคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ขึ้นเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี มีคะแนนวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าคะแนนวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เป็นผลจากผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้โดยใช้เครื่องมือเทคโนโลยีในการเรียนรู้และเชื่อมโยงกันระหว่างกิจกรรมและการนำเสนอผลงาน

โดยผ่านระบบแฟ้มสะสมงานออนไลน์ และยังช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารขึ้นมาได้ ซึ่งสอดคล้องกับกุลชัย กุลตวนิช (2557) ได้พัฒนาระบบการเรียนบนห้องเรียนเสมือนแบบคลาวด์ตามแนวคิดการเรียนรู้คอนเน็คติวิสต์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้สารสนเทศและการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรู้สารสนเทศสำหรับนิสิตนักศึกษาปริญญาตรี ช่วยให้ค่าคะแนนเฉลี่ยการเรียนรู้สารสนเทศและการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรู้สารสนเทศหลังทดลองของตัวอย่างสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. จากผลการศึกษาความพึงพอใจของนิสิตในการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ตามแนวคิดคอนเน็คติวิสต์ขึ้นเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่พัฒนาขึ้น พบว่า นักศึกษามีความพึงพอใจต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น ภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยเฉพาะในด้านการใช้งานระบบจัดการเรียนรู้มีความน่าสนใจ กิจกรรมการเรียนรู้ทันสมัย มีหลากหลายในการใช้เครื่องมือทำกิจกรรมให้ผู้เรียนใช้งานในการเรียนรู้และการสร้างชิ้นงานทำให้การเรียนรู้สะดวกและสนุกกับการเรียนรู้ของระบบจัดการเรียนรู้บนคลาวด์ ซึ่งสอดคล้องกับ ศิริพล แสนบุญส่ง (2560) ได้การพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้ห้องเรียนกลับด้านโดยใช้เทคโนโลยีคลาวด์ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชาคอมพิวเตอร์สำหรับครูของนักศึกษาปริญญาตรีได้ใช้เทคโนโลยีคลาวด์มาเป็นเครื่องมือในการจัดการเรียนรู้ พบว่า ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้ห้องเรียนกลับด้านโดยใช้เทคโนโลยีคลาวด์ รายวิชาคอมพิวเตอร์สำหรับครูในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1.1 รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นนี้เป็นรูปแบบการเรียนที่บูรณาการกิจกรรมการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นสามารถ

ส่งเสริมผู้เรียนให้มีความสามารถการเข้าถึงสารสนเทศและการใช้เทคโนโลยีเพิ่มมากขึ้น กิจกรรมและสภาพแวดล้อมบนระบบถูกออกแบบตามแนวคิดตามแนวคิดคอนเนคตวิสัยทัศน์ ที่เน้นกระบวนการเชื่อมโยงความรู้จากแหล่งความรู้ที่มีมากมายที่แพร่กระจายบนเครือข่ายอินเทอร์เน็ตรวมถึงระบบมีเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนสร้างสรรค์ชิ้นงาน รวบรวมจัดเก็บผลงานเพื่อนำเสนอและเผยแพร่ผลงานได้อย่างสะดวก ผู้สอนเป็นเพียงผู้ให้คำแนะนำให้คำปรึกษา และอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้แก่ผู้เรียน บทบาทของผู้สอนจึงควรเป็นผู้ที่คอยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งในทางปฏิบัติเครื่องมือหรืออุปกรณ์ที่ผู้เรียน การสร้างสรรค์ชิ้นงานจากการได้รับมอบหมายไปงานทุกหน่วยการเรียนรู้ตามที่ผู้สอนกำหนด จึงเป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารอย่างสม่ำเสมอเป็นผลให้การเรียนรู้ด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อทักษะและการรู้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารได้เป็นอย่างดี

1.2 รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มีระบบเชื่อมโยงเครื่องมือที่หลากหลายสามารถปรับเปลี่ยนตามความเหมาะสม เช่น การใช้เครื่องสนับสนุนด้านเนื้อหาสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการนำเสนอเนื้อหาได้ทั้งในรูปแบบภาพ ตัวอักษร ภาพนิ่ง วิดีโอออนไลน์สามารถสร้างการปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหาได้ทันทีโดยเมื่อนำขึ้นระบบเครื่องมือสนับสนุนการเรียนรู้สามารถเลือกปรับเปลี่ยนได้ตามที่ผู้ใช้งานต้องการและสามารถเชื่อมต่อกับระบบจัดการเรียนรู้ได้โดยตรง การเรียนผ่านระบบเน้นการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ตามกระบวนการที่ใช้แนวคิดคอนเนคตวิสัยทัศน์

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาวิจัยการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้รูปแบบอื่นๆ ที่มีการนำแนวคิดทางการศึกษาใหม่ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ หรือเครื่องมือทางเทคโนโลยีที่ตอบสนองในด้านความหลากหลายในการเรียนรู้ของ

ผู้เรียน (Learning Style) เพราะผู้เรียนแต่ละคนจะมีรูปแบบการเรียนรู้ที่ต่างกัน มีลักษณะเฉพาะตัว ดังนั้นผู้เรียนแต่ละคนอาจไม่เลือกใช้แค่รูปแบบใดรูปแบบหนึ่งอยู่ตลอดเวลา แต่จะใช้หลายๆรูปแบบและจะเกี่ยวข้องกันและมีรูปแบบที่ถนัดมากที่สุดจะถูกใช้มากกว่ารูปแบบอื่น

2.2 ผู้วิจัยได้การพัฒนาารูปแบบการจัดการเรียนรู้บนระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ในรูปแบบไพรเวทคลาวด์ (Private cloud) คือระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ที่องค์กรสร้างขึ้นสำหรับใช้ภายในองค์กรเท่านั้น ในการศึกษาวิจัยครั้งต่อไปจึงควรมีการใช้รูปแบบระบบคลาวด์คอมพิวเตอร์ในรูปแบบอื่น ๆ เช่น พับบลิกคลาวด์ (Public Cloud) ที่มีลักษณะเป็นการจัดสรรรูปแบบของบริการให้แก่สาธารณะจะเป็นการช่วยให้ผู้สนใจที่จะนำรูปแบบการจัดการการเรียนรู้ไปใช้สามารถปรับแต่งและพัฒนาได้อย่างต่อเนื่องโดยไม่ต้องเริ่มจากการวางโครงสร้างระบบตั้งแต่เริ่มต้น และช่วยประหยัดต้นทุน และเวลาในการพัฒนา

เอกสารอ้างอิง

- กัลยา กลิ่นเชิดชู. (2555). การพัฒนาระบบบริหารจัดการการเรียนการสอนผ่านระบบเครือข่าย : ระบบห้องเรียนออนไลน์ DDN Learning Management System 2012. ฉะเชิงเทรา: โรงเรียนดัดดรุณี.
- กุลชัย กุลตวนิช. (2557). ระบบการเรียนบนห้องเรียนเสมือนแบบคลาวด์ตามแนวคิดการเรียนรู้คอนเนคตวิสัยทัศน์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้สารสนเทศและการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรู้สารสนเทศสำหรับนิสิตนักศึกษาปริญญาตรี (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- ถนอมพร เลหาจรัสแสง. (2549). ระบบบริหารจัดการการเรียนรู้แห่งอนาคต: Next-Generation Learning Management System. วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา, 3(1), น. 23-36.

- ศิริพล แสงบุญส่ง. (2560). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ห้องเรียนกลับด้านโดยใช้เทคโนโลยีคลาวด์ ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชาคอมพิวเตอร์สำหรับครูของนักศึกษาปริญญาตรี. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์*, 11(พิเศษ), น. 133-146.
- เสมอกาญจน์ ไสภณหิรัญรักษ์ และ ปราวีณยา สุวรรณณัฐโชติ. (2555). มุมมองของผู้สนับสนุนการเปลี่ยนแปลงในโปรแกรมอีเลิร์นนิง เพื่อการส่งเสริมการนำการเรียนการสอนแบบอีเลิร์นนิงไปใช้ใน ระดับอุดมศึกษา, ใน *การประชุมวิชาการระดับชาติด้านอีเลิร์นนิง บูรณาการการเรียนรู้ออนไลน์ประชาคมอาเซียน นโยบายและกระบวนการ* (น. 73-80). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยไซเบอร์ไทย.
- อนุชิต อนุพันธ์ และปณิดา วรณพิรุณ. (2556). การออกแบบระบบสารสนเทศเพื่อการจัดการความรู้เพื่อสนับสนุนการสร้างองค์ความรู้ผ่านสภาพแวดล้อมแบบคลาวด์ สำหรับสถาบันอุดมศึกษา. ใน *การประชุมวิชาการระดับชาติด้านอีเลิร์นนิง ครั้งที่ 8* (น. 44). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยไซเบอร์ไทย.
- อรญา อำนาจเจริญพร. (2554). *Cloud Computing การประยุกต์ใช้ในการศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 20 สิงหาคม 2559, จาก <https://www.slideshare.net/kunmingcu/cloud-computing>
- Aaron, L. S. & Roche, C. M. (2011). Teaching, learning, and collaborating in the cloud: Applications of cloud computing for educators in post-secondary institutions. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), pp. 95-111.
- Armbrust, M., Fox, A., Griffith. R, Joseph. A. D. (2010). A view of cloud computing. *Communications of the ACM Magazine*, 53(4), pp. 50-58.
- David, H. J. and Land, S. M. (2000). *Theoretical of Learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Denton, D. W. (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. *TechTrends*, 56(4), pp. 34-41.
- Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*. New York: Routledge.
- McGee, P. (2003). *Course Management Systems for Learning: Future Designs*. Retrieved August 1, 2016, from <http://coehd.utsa.edu/users/pmcgee/ngcms.htm#topics>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved June 25, 2016, from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html>
- _____. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 3-10.
- Unesco. (2008). *Strategy Framework for promoting ICT literacy in the Asia-Pacific region*. Bangkok: Unesco Bangkok.

ผลของการสร้างทีมงานที่มีต่อความผูกพัน ในองค์กรของพนักงาน

The Effects of Team Building on Employees Engagement

ฐิติรัชต์ กุลณราชวุฒิพันธุ์^{1,*} และประยุทธ์ ไทยธานี²
Thitiracht Kunnarawuttipun^{1,*} and Prayut Thaithani²

รับบทความ 4 กันยายน 2562 แก้ไข 6 ธันวาคม 2562

ตอบรับ 12 ธันวาคม 2562

Received 14 September 2019 Revised 6 December 2019

Accepted 12 December 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบทดลองโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรของกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง 2) เปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ พนักงานประจำของบริษัทแห่งหนึ่งในจังหวัดนครราชสีมา ที่มีอายุงานมากกว่าหรือเท่ากับ 1 ปีขึ้นไป มีคะแนนความผูกพันในองค์กรอยู่ในระดับน้อย และสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มทดลองจำนวน 10 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ โปรแกรมการสร้างทีมงาน จำนวน 2 วัน วันละ 6 ชั่วโมง เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบวัดความผูกพันในองค์กรที่มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .954 โดยพนักงานกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงาน ส่วนพนักงานกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรม วิเคราะห์ข้อมูลโดยค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงานมีคะแนนความผูกพันในองค์กรสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และหลังการทดลองกลุ่มทดลองมีคะแนนความผูกพันในองค์กรสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: การสร้างทีมงาน, ความผูกพันในองค์กร

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
M.A. Student in Human Potential Development, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, email: thitiracht.k@gmail.com

ABSTRACT

The purposes of this experimental research were to: 1) compare the employee engagement before and after the experiment, and 2) compare the employee engagement after the experiment between the experimental group and the control group. The sample group used in the research was a permanent employee of a company located in Nakhon Ratchasima province. The 20 employee of 1 year up level of engagement low score and voluntarily participated in the experiment. Sample were divided into 2 groups: 10 persons for experimental groups and 10 persons for the control groups. The research tools were 2 days, 6 hours a day team building program. The experimental design was randomized control group pretest-posttest design, the experimental group employees joined the team building program, while the control group employees did not participate in the team building program. Data were analyzed by mean, standard deviation, and t-test.

The results were as follows: The experimental group joined the team building program had increased in employees engagement scores with statistical significance at .01 level. The experimental group had higher employees engagement posttest scores than control group, with statistical significance at .01 level.

Keyword: Team Building, Employees Engagement

บทนำ

ความผูกพันในองค์กรของการพนักงาน (Employee Engagement) เป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่งที่พนักงานคนหนึ่งจะทำงานอยู่กับองค์กรได้ยาวนาน หากพนักงานในองค์กรมีความผูกพันที่ดีในองค์กรแล้วก็จะมีความมุ่งมั่นตั้งใจ ที่จะทุ่มเทการทำงานอย่างเต็มความสามารถทำให้องค์กรบรรลุวัตถุประสงค์ นำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงที่ดีขององค์กร ส่งผลให้องค์กรเติบโต และประสบความสำเร็จอย่างยั่งยืน สภาพปัญหาปัจจุบันระดับความผูกพันในองค์กรของการพนักงาน ในปัจจุบันเริ่มจะลดลง ขาดความกระตือรือร้นในการทำงาน มีความคิดขัดแย้งกับนโยบายของผู้บริหารระดับสูง เปลี่ยนงานบ่อยเพิ่มขึ้น แสดงให้เห็นว่าปัญหาที่สำคัญอย่างหนึ่งในการบริหารทรัพยากรมนุษย์ คือทำอย่างไรให้พนักงานเกิดความรักความผูกพันในองค์กร ทุกระดับชั้น (วรพจน์ เลิศสุวรรณเสรี, 2551)

ความผูกพันในองค์กรของการพนักงาน คือ สภาพทางจิตใจหรือความรู้สึกที่บุคลากรเห็นคุณค่า ตระหนักถึงหน้าที่

ความรับผิดชอบ เกิดความจงรักภักดี กระตือรือร้น เต็มใจเสียสละ พร้อมทั้งจะทุ่มเทแรงกายแรงใจผสมผสานกับความรู้ความสามารถ และประสบการณ์ที่มีอยู่ทั้งหมดปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมายให้ได้ (วิราวรรณ รัชพิศาล, 2550, น. 261)

ด้วยเหตุผลดังกล่าวข้างต้นจึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่องค์กรจะต้องสร้างความผูกพันในองค์กร เพื่อพยายามรักษาพนักงานที่มีศักยภาพให้ปฏิบัติงานกับบริษัทให้นานที่สุด เพื่อให้องค์กรบรรลุเป้าหมาย ผู้วิจัยจึงสนใจนำโปรแกรมการสร้างทีมงานมาพัฒนาความผูกพันในองค์กรของการพนักงานในบริษัท ด้านความรู้สึกลด้านความต่อเนื่อง และด้านบรรทัดฐานทางสังคม ทำให้พนักงานเกิดความผูกพันในองค์กรมากยิ่งขึ้น เพื่อลดปัญหาพนักงานทำงานไม่เต็มศักยภาพ อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมให้องค์กรประสบความสำเร็จตามเป้าหมายอย่างยั่งยืนตลอดไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

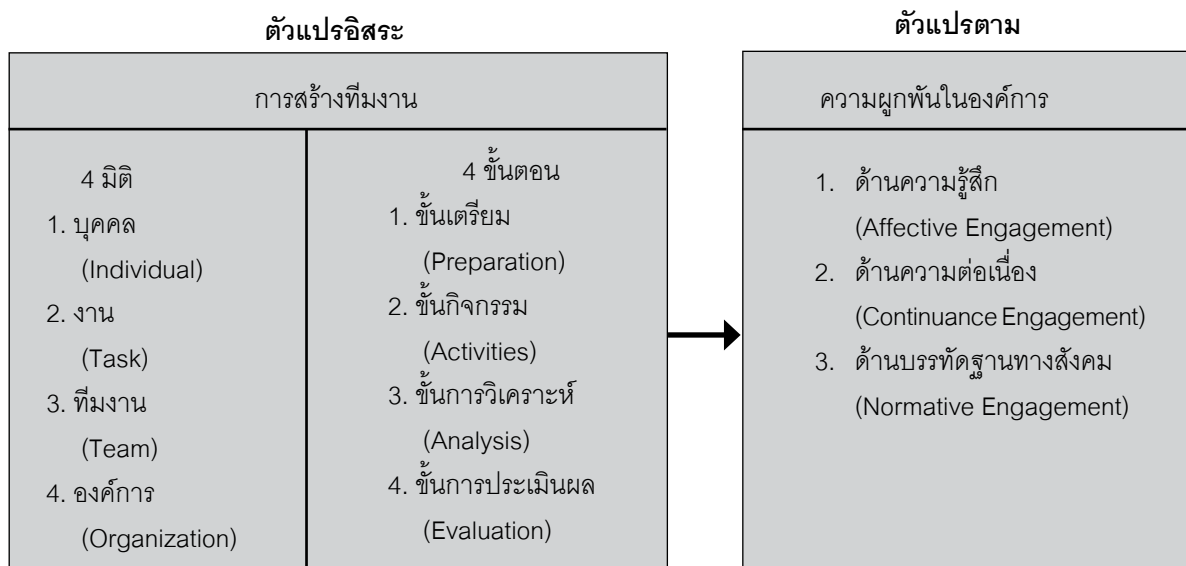
การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความผูกพันในองค์การของพนักงานโดยใช้โปรแกรมการสร้างทีมงาน และมีวัตถุประสงค์เฉพาะดังนี้

1. เพื่อเปรียบเทียบความผูกพันในองค์การของพนักงานกลุ่มทดลองก่อน และหลังการทดลอง
2. เพื่อเปรียบเทียบความผูกพันในองค์การของพนักงาน หลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยเพื่อนำมาพัฒนาและสร้างเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย กล่าวคือ ศึกษาผลงานของ Stott and Walker (อ้างถึงใน สุรินทร์ เลาหมื่นจันทร์, 2549) เพื่อพัฒนาทีมงานในรูปแบบ 4 มิติ ให้มีประสิทธิภาพ และประสิทธิผลของการปฏิบัติงาน

ของทีม ประกอบด้วยด้วย 1) บุคคล (Individual) 2) งาน (Task) 3) ทีมงาน (Team) และ 4) องค์การ (Organization) และใช้โปรแกรมการสร้างทีมงานจากการสังเคราะห์แนวคิดของ สมชาติ กิจยรรยง (2546, น.16) และ Clegg and Birch (ฝ่ายวิชาการเอ็กซ์เปอร์เนท, 2556) ผู้วิจัยได้ศึกษาและวางแผนสร้างโปรแกรมการสร้างทีมงาน อันประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ขั้นเตรียมกิจกรรม (Preparation) 2) ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม (Activities) 3) ขั้นการวิเคราะห์ (Analysis) และ 4) ขั้นประเมินผล (Evaluation) โดยคาดว่าจะส่งผลต่อความผูกพันในองค์การของพนักงานที่ประกอบด้วย 3 ด้าน คือ 1) ความผูกพันต่อองค์การ ด้านความรู้สึก 2) ความผูกพันต่อองค์การด้านความต่อเนื่อง 3) ความผูกพันต่อองค์การด้านบรรทัดฐานทางสังคม (Allen & Mayer, 1990 อ้างถึงใน ชูติมา ศรีฤทธิ์, 2555) ซึ่งได้เลือกใช้เป็นแนวทางในการวิจัยครั้งนี้ดังปรากฏในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการสร้างทีมงานที่มีต่อความผูกพันในองค์กรของพนักงานซึ่งมีวิธีการดำเนินการวิจัยประกอบด้วยประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การดำเนินการทดลองการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้ 1) เพื่อเปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรของพนักงานกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง 2) เพื่อเปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรของพนักงานหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร

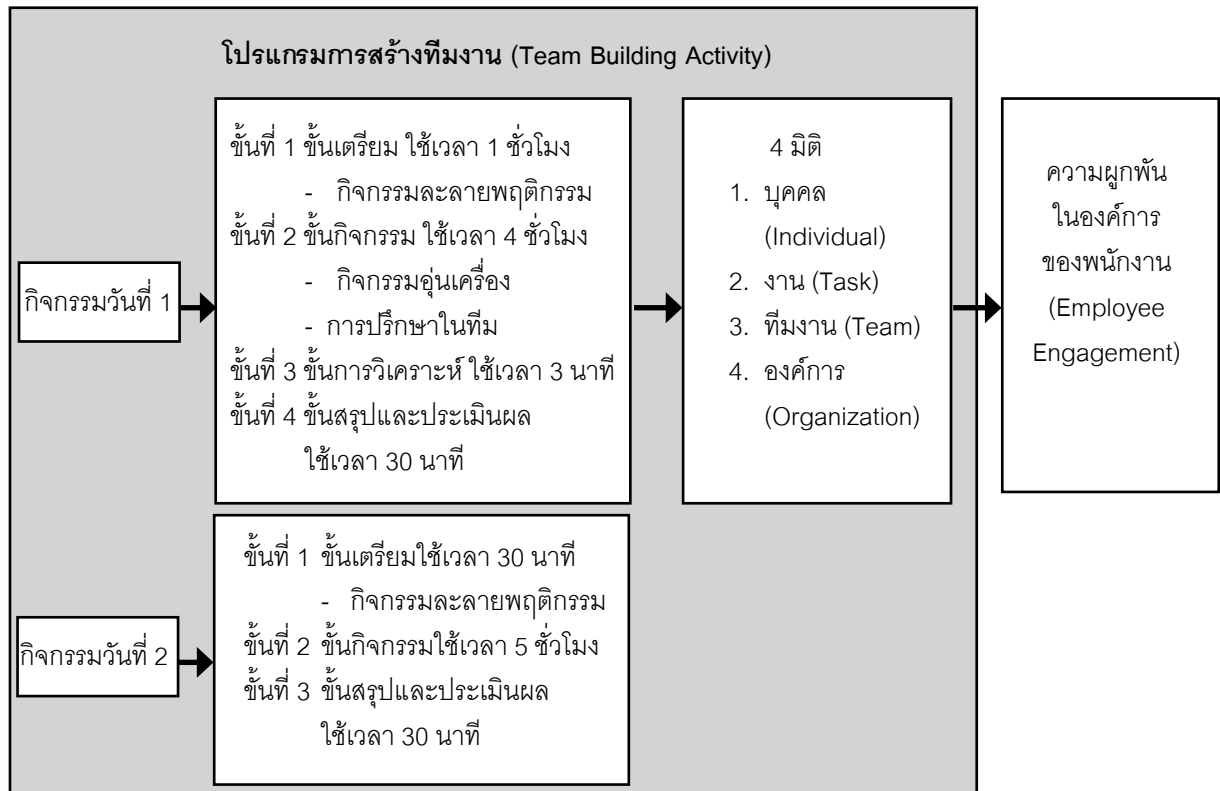
ประชากรที่ใช้ในการวิจัยได้แก่พนักงานประจำของบริษัทแห่งหนึ่งอยู่ในจังหวัดนครราชสีมา ของปี 2562 ที่มีอายุงานมากกว่าหรือเท่ากับ 1 ปีขึ้นไป จำนวน 270 คน

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ พนักงานประจำของบริษัทแห่งหนึ่งอยู่ในจังหวัดนครราชสีมา ของปี 2562 ทำแบบวัดความผูกพันในองค์กร จำนวน 270 คน โดยคัดเลือกพนักงานที่มีคะแนนความผูกพันในองค์กรน้อย-น้อยที่สุด จำนวน 47 คน และได้สอบถามความสมัครใจซึ่งมีผู้สมัครใจเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 20 คน แบ่งพนักงานออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน ด้วยการจับสลากเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ทำการทดลอง คือโปรแกรมการสร้างทีมงาน ผู้วิจัยได้นำเสนอโปรแกรมที่สร้างขึ้นแก่ผู้เชี่ยวชาญทางด้านกิจกรรมการสร้างทีมงาน จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง ความเหมาะสม และความสอดคล้องของวัตถุประสงค์ เนื้อหาและกิจกรรม แล้วนำไปทดลองใช้ (Try out) ดังปรากฏในภาพที่ 2



ภาพที่ 2 แผนโปรแกรมการสร้างทีมงาน

2. เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดความผูกพันในองค์กรการ มีขั้นตอน ดังนี้

2.1 จัดทำแบบวัดความผูกพันในองค์กรการ ฉบับร่างเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญทางด้านแบบวัดการวิจัย จำนวน 3 ท่าน โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective : IOC) ก่อนนำไปทดลองใช้ (Try out)

2.2 นำแบบวัดความผูกพันในองค์กรการไปทดลองใช้ (Try out) เก็บข้อมูลกับพนักงานที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างแต่มีลักษณะใกล้เคียงกัน รวมจำนวน 50 คน แล้วนำมาตรวจให้คะแนนเพื่อวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (Item-Total Correlation) โดยมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) ตั้งแต่ .416 ถึง .863 รวมได้ 24 ข้อ ที่สามารถนำไปใช้ได้

2.3 วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นแบบสอบถาม (Reliability) โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟา (α -Coefficient) ของ Cronbach ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .954

2.4 จัดทำแบบวัดความผูกพันในองค์กรการ ฉบับสมบูรณ์สำหรับดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

การดำเนินการทดลอง

การวิจัยนี้มีแบบแผนการทดลองแบบมีการสุ่มมีกลุ่มควบคุมและมีการประเมินก่อน-หลัง (Randomized control group pretest-posttest design) ดังปรากฏในตารางที่ 1

ความหมายของสัญลักษณ์

- R สุ่มตัวอย่าง
- E กลุ่มทดลอง
- C กลุ่มควบคุม
- X ได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงาน
- ~X ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงาน
- T₁ การประเมินก่อนการทดลอง
- T₂ การประเมินหลังการทดลอง

สำหรับขั้นตอนในการดำเนินการทดลอง มีดังนี้

1. ขั้นตอนเตรียมการ

1.1 ผู้วิจัยขอหนังสือแนะนำตัวจากบัณฑิตวิทยาลัยเพื่อแสดงต่อผู้จัดการโรงงานเพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลพนักงานบริษัทแห่งหนึ่งในจังหวัดนครราชสีมา

1.2 จัดเตรียมเครื่องมือแบบวัดที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ขั้นตอนในการดำเนินการทดลองแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

2.1 ระยะก่อนการทดลอง

2.1.1 ติดต่อขออนุญาตเก็บข้อมูลจากผู้จัดการโรงงานเพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2.1.2 ประเมินความผูกพันในองค์กรการของพนักงานบริษัท ในวันที่ 18 ธันวาคม 2561 โดยสุ่มเข้ารับการทดลอง 2 กลุ่ม คือกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ตารางที่ 1 แบบแผนการทดลองแบบมีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีการประเมินก่อน-หลัง (Randomized control group pretest-posttest design)

กลุ่ม	ก่อนการทดลอง	ทดลอง	หลังการทดลอง
RE	T ₁ E	X	T ₂ E
RC	T ₁ C	~X	T ₂ C

แล้วนำคะแนนทั้ง 2 กลุ่มมาเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยการทดสอบค่าทีและกำหนดระดับนัยสำคัญที่ระดับ .01 พบว่า พนักงานทั้ง 2 กลุ่มมีคะแนนความผูกพันในองค์กรไม่แตกต่างกัน ดังปรากฏในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรของพนักงานก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่มตัวอย่าง	N	$\bar{X}$	S.D.	t	p
กลุ่มทดลอง	10	3.35	.36	.007	.995
กลุ่มควบคุม	10	3.35	.36		

2.2 ระยะดำเนินการทดลอง เริ่มดำเนินการทดลองวันที่ 28 - 29 มีนาคม 2562 โดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง โดยกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงานตามโปรแกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 2 วัน ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรม

2.3 ระยะหลังการทดลอง

2.3.1 ประเมินความผูกพันในองค์กรของพนักงานหลังการทดลองในวันที่ 29 มีนาคม 2562

2.3.2 รวบรวมคะแนนความผูกพันในองค์กรก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเพื่อวิเคราะห์หาข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูปในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อวิเคราะห์คะแนนความผูกพันในองค์กร

2. เปรียบเทียบคะแนนความผูกพันในองค์กรของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง โดยการทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างไม่เป็นอิสระจากกัน (t-test for dependent sample) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 1

3. เปรียบเทียบคะแนนความผูกพันในองค์กรหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างเป็นอิสระจากกัน (t-test for independent sample) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 2

ผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลโดยการทดสอบค่าที ตามทฤษฎีใช้เมื่อกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก ส่วนในทางปฏิบัติใช้กับกลุ่มตัวอย่างขนาดใดก็ได้ แต่มีข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญคือ กลุ่มตัวอย่างต้องมาจากประชากรที่มีการแจกแจงปกติหรือเข้าใกล้การแจกแจงปกติ (Weiss, 1995) ในเบื้องต้น ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบการแจกแจงปกติโดยใช้ One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test พบว่า พนักงานกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มมีการแจกแจงปกติ ดังนั้นจึงสามารถวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานโดยการทดสอบค่าทีต่อไปได้ การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยสองประเด็น คือ

1. ผลการเปรียบเทียบความผูกพันในองค์กรของพนักงานกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง ของพนักงานกลุ่มทดลองทั้งโดยรวมและรายด้านโดยสถิติทดสอบที่แบบไม่เป็นอิสระได้ผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบความผูกพันในองค์การของพนักงานกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง (n=10)

การประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ด้านความรู้สึกรัก	หลังทดลอง	4.48	0.37	14.265	0.000
	ก่อนทดลอง	3.47	0.50		
ด้านความต่อเนื่อง	หลังทดลอง	4.29	0.56	9.812	0.000
	ก่อนทดลอง	3.21	0.30		
ด้านบรรทัดฐานทางสังคม	หลังทดลอง	4.40	0.45	8.889	0.000
	ก่อนทดลอง	3.31	0.32		
รวมทั้ง 3 ด้าน	หลังทดลอง	4.40	0.44	15.091	0.000
	ก่อนทดลอง	3.35	0.36		

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 ความผูกพันในองค์การของพนักงานกลุ่มทดลองก่อนการทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 3.35 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.36 ภายหลังจากทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 4.40 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 เมื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลอง พบว่า หลังการทดลองพนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนความผูกพันในองค์การสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาในแต่ละด้านก็พบว่า พนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนความผูกพันในองค์การ หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองทุกด้าน

2. ผลการเปรียบเทียบความผูกพันในองค์การของพนักงานหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทั้งโดยรวมและรายด้านโดยสถิติทดสอบทีแบบไม่เป็นอิสระ ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบความผูกพันในองค์การของพนักงานหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (n=10)

การประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ด้านความรู้สึกรัก	กลุ่มทดลอง	4.48	0.37	8.536**	0.000
	กลุ่มควบคุม	3.42	0.38		
ด้านความต่อเนื่อง	กลุ่มทดลอง	4.29	0.56	6.053**	0.000
	กลุ่มควบคุม	3.21	0.30		
ด้านบรรทัดฐานทางสังคม	กลุ่มทดลอง	4.40	0.45	7.547**	0.000
	กลุ่มควบคุม	3.33	0.43		
รวมทั้ง 3 ด้าน	กลุ่มทดลอง	4.40	0.44	7.828**	0.0000
	กลุ่มควบคุม	3.33	0.35		

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4 หลังการทดลองความผูกพันในองค์การของพนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 4.40 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 สำหรับพนักงานกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ย 3.33 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.35 เมื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่ม พบว่า หลังการทดลอง พนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าพนักงานกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาในแต่ละด้านก็พบว่า พนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนความผูกพันในองค์การหลังการทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมทุกด้าน

อภิปรายผล

จากการศึกษาผลของการสร้างทีมงานที่มีต่อความผูกพันในองค์การของพนักงานสามารถอภิปรายผลการวิจัยตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ดังนี้

1. ผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองพนักงานกลุ่มทดลองมีคะแนนความผูกพันในองค์การสูงขึ้นกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 1 ผลดังกล่าวแสดงว่าโปรแกรมการสร้างทีมงานสามารถพัฒนาความผูกพันในองค์การของพนักงานได้ เพราะพนักงานที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงาน 1) เกิดความผูกพันในองค์การ ด้านความรู้สึก 2) เกิดความผูกพันในองค์การด้านความต่อเนื่อง และ 3) เกิดความผูกพันในองค์การด้านบรรทัดฐานทางสังคมตามหลักแนวคิดทฤษฎีของ Allen and Mayer (1990 อ้างถึงใน ชูติมา ศรีฤทธิ์, 2555) ซึ่งพนักงานกลุ่มทดลองที่มีคะแนนความผูกพันในองค์การน้อยมีคะแนนสูงขึ้นหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงานทั้งในด้านรวม และรายด้าน Wine (2018) ได้กล่าวว่า กิจกรรมการสร้างทีมงานทำให้พนักงานเกิดความรักความผูกพันในองค์การเพิ่มขึ้น เป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างพนักงานระดับล่าง หัวหน้างานและผู้บริหารระดับสูง กิจกรรมได้พัฒนาทักษะการแก้ปัญหา การสื่อสาร ในการทำงานให้กับพนักงาน สร้างแรงบันดาลใจให้พนักงานระดมความคิดสร้างสรรค์ ปรับปรุงวิธีการใหม่ ๆ ในการทำงานส่งผลให้การทำงานดีขึ้น

2. ผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองพนักงานกลุ่มทดลองมีความผูกพันในองค์การสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานข้อที่ 2 ที่กล่าวว่าผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าผลของโปรแกรมการสร้างทีมงานจากการสังเคราะห์กิจกรรมการสร้างทีมงานของสมชาติ กิจยรรยง (2546) และ Clegg and Birch (ฝ่ายวิชาการเอ็กซ์เปอร์เน็ท, 2556) ส่งผลต่อความผูกพันในองค์การของพนักงานในครั้งนี้ทำให้พนักงานมีความผูกพันในองค์การเพิ่มขึ้นทั้งในด้านรวมและรายด้าน ตามหลักแนวคิดทฤษฎีของ Allen and Mayer (1990 อ้างถึงใน ชูติมา ศรีฤทธิ์, 2555) ผลจากการวิจัยและการศึกษาดำรงวิชาการต่าง ๆ พอสรุปได้ว่าการสร้างทีมงานสามารถส่งเสริมให้พนักงานมีความผูกพันในองค์การมากขึ้นโดยเริ่มจากการรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่นสามารถทำงานเป็นทีม ทำให้เกิดความสามัคคี ลดความขัดแย้งในทีมได้ซึ่งจะนำไปสู่ความผูกพันในองค์การทั้ง 4 มิติ คือ มิติบุคคล มิติงาน มิติทีมงาน และมิติองค์การตามผลการศึกษาของ Stott and Walker (อ้างถึงใน สุนันทา เลานันท์, 2549) โดยการเข้าร่วมโปรแกรมการสร้างทีมงาน

ข้อเสนอแนะ

จากการศึกษาผลการใช้โปรแกรมการสร้างทีมงานที่มีต่อความผูกพันในองค์การของพนักงาน ครั้งนี้ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

การวิจัยในครั้งนี้จัดกิจกรรมนอกสถานที่นับว่าประสบความสำเร็จ ทำให้เสริมสร้างบรรยากาศในการอบรมแต่ทั้งนี้ไม่ควรห่างจากบริษัทมากเกินไปเพื่อการควบคุมเวลาในการอบรมเป็นไปตามกำหนด

1.1 ควรตรวจสอบอุปกรณ์ IT และสื่อการอบรมให้พร้อมใช้งานเพื่อป้องกันปัญหาที่อาจเกิดขึ้นได้

1.2 กิจกรรมการสร้างทีมงานในวันที่ 2 ผู้วิจัยแนะนำไม่ควรเกิน 10 คน เพื่อประสิทธิภาพในการอบรมที่ดีและสามารถควบคุมเวลาตามที่กำหนดได้

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การทำวิจัยครั้งนี้ไม่มีระยะติดตามผล หลังจากเสร็จสิ้นการทดลองไปแล้ว จากที่ผู้วิจัยได้สอบถามความคิดเห็นจากหัวหน้างานหลายท่านแล้วนั้นได้รับการตอบรับที่ดีพนักงานกลุ่มทดลองมีความรู้สึกที่ดีกับองค์การด้านทีมงานและงานที่ได้รับมอบหมายเพิ่มขึ้น ทำให้บรรยากาศในการทำงานดีขึ้น ฉะนั้นการนำโปรแกรมการสร้างทีมงานนี้ไปใช้ควรปรับเปลี่ยนระยะติดตามเข้าไปในโปรแกรมด้วยจะทำให้เห็นผลและมีประสิทธิภาพที่ดียิ่งขึ้น

2.2 ในการวิจัยครั้งนี้ทำให้พนักงานกลุ่มทดลองมีความผูกพันในองค์กรที่ดีขึ้น สืบเนื่องจากพฤติกรรมและการสอบถามหัวหน้างาน ดังนั้นโปรแกรมการสร้างทีมงานนี้สามารถนำไปวิจัยต่อยอดในการวิจัยเพื่อพัฒนาและส่งเสริมประสิทธิภาพในการทำงานของพนักงานได้

เอกสารอ้างอิง

- ชุดิมา ศรีฤทธิ์. (2555). *ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อความผูกพันองค์กรของพนักงานโรงพยาบาลกรุงเทพราชสีมา* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- ฝ่ายวิชาการเอ็กซ์เพอร์เน็ท จำกัด, ผู้เรียบเรียง. (2556). *เกมและกิจกรรมพัฒนาทีม (Instant Teamwork)*. กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เพอร์เน็ท.
- วรพจน์ เลิศสุวรรณเสรี. (2551). *ความผูกพันต่อองค์การของพนักงาน บริษัท บลูชีฟส์ไมโครแฮร์ส จำกัด* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่).
- วิราวรรณ รพีพิศาล. (2550). *การบริหารทรัพยากรมนุษย์* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: วิจิตรทัศน์.
- สมชาติ กิจยรรยง. (2546). *108 เกมและกิจกรรมพัฒนาบุคลากร*. กรุงเทพฯ: อินฟอรมีเดีย บั๊คส์.
- สุนันทา เลานันทน์. (2549). *การสร้างทีมงาน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: แอนด์เมดสตีกเกอร์แอนด์ดีไซน์.

- Abraham, S. (2012). Development of employee engagement. program on the basis of employee satisfaction. *Journal of economic development management*, 4(1), pp. 27-37.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts*, 1, pp. 65-92.
- Wine, C. (2018). *Team building activities in crease employee engagement*, Retrieved December 9, 2018, from <http://www.claritywave.com/>

การประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงาน ของบุคลากรองค์กร สำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

Application of Iddhipada Principles in Duty Performance of the Personnel in Bangkokyai District Bangkok

บุษราภรณ์ ร่มเลิศสุข^{1,*} และจักรวาล สุขไมตรี^{2,*}
Busraporn Romlertsuk^{1,*} and Jagraval Sukmaitree^{2,*}

รับบทความ 21 ตุลาคม 2562 แก้ไข 12 ธันวาคม 2562

ตอบรับ 23 ธันวาคม 2562

Received 21 October 2019 Revised 12 December 2019

Accepted 23 December y 2019

บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่องนี้เป็นการศึกษาเชิงปริมาณ (Quantitative Research) โดยมีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ 1) เพื่อศึกษาการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร 2) เพื่อเปรียบเทียบการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากร ที่มี เพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ที่ต่างกัน และ 3) เพื่อเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร จำนวน 142 คน กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สูตรคำนวณของทาโร ยามาเน่ (Yamane) ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 105 คน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่าความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) การทดสอบค่า t-test ค่า F-test หรือ One-Way ANOVA และทดสอบค่าคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการของเชฟเฟ (Scheffe) และวิเคราะห์เอกสารเนื้อหา โดยนำเสนอข้อมูลด้วยวิธีการพรรณนาความ

ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร มีระดับการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงาน โดยรวมทั้ง 4 ด้าน อยู่ในระดับมากทุกด้าน การปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ที่มีเพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ต่างกัน พบว่า ไม่แตกต่างกัน และข้อเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ควรให้มีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากรในการนำหลักอิทธิบาท 4 มาประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน

คำสำคัญ: การประยุกต์, อิทธิบาท 4, สำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

¹ สาขาวิชาการปกครอง บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม 73170
Program in Government, Graduate School, Mahamakut Buddhist University, Phutthamonthon District,
Nakhon Pathom Province 73170 Thailand

* Corresponding author, e-mail: taln1358@hotmail.com

² วิทยาลัยนวัตกรรมและการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา กรุงเทพมหานคร 10300
College of Innovation and Management, Suansunandha Rajabhat University, Bangkok 10300 Thailand

* Corresponding author, e-mail: Jasu 1881@hotmail.co.th, Jagraval.su@ssru.ac.th

ABSTRACT

This research aimed : 1) To study the application of Iddhipada principles in duty performance of the personnel in Bangkokyai District Office, Bangkok, 2) to compare the application of Iddhipada principles in duty performance of the personnel based on their differences in gender, educational level, and work experience, and 3) to propose the guidelines of the application of Iddhipada principles in duty performance of the personnel in Bangkokyai District Office, Bangkok. 105 samples of 142 personnel were obtained by using the table of Taro Yamane. Data were analyzed by frequency, percentage, mean, standard deviation, t-test, F-test or One-way ANOVA and Scheffe method, and content analysis data presentation by descriptive Interpretation.

The result of this research finding that: The application of Iddhipada principles in duty performance of the personnel in Bangkokyai District Office, Bangkok, was in a high level overall. The result of comparison, the personnel with different genders, educational levels and work experiences had no different levels in the application of Iddhipada principles in their work performance. The most suggestions obtained from the study were that : There should be an application of Iddhipada principles in work and the understanding of Iddhipada should be provided to the personnel. the personnel should have knowledge, understanding of assigned duties, working with consciousness, prudence, good attitude towards both work and colleagues.

Keywords: Application, Iddhipada Principles, Bangkokyai District Bangkok

บทนำ

กรุงเทพมหานคร เป็นองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นรูปแบบพิเศษ ซึ่งมีบทบาทภาระหน้าที่มากมาย ประกอบกับกรุงเทพมหานครเป็นเมืองหลวง เป็นเมืองที่มีการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ สังคม เทคโนโลยี การพัฒนาในด้านต่าง ๆ รวมทั้งการท่องเที่ยวหรือการต่างประเทศ อีกทั้งกรุงเทพมหานครได้กำหนดวิสัยทัศน์เพื่อก้าวไปสู่การเป็น “มหานครแห่งเอเชีย” ในปี พ.ศ. 2575 ซึ่งปัจจัยที่สำคัญแห่งความสำเร็จของกรุงเทพมหานคร คือ การบริหารทรัพยากรบุคคล

สำนักงานเขตบางกอกใหญ่ก็เป็นหน่วยงานหนึ่งของกรุงเทพมหานคร จะต้องดำเนินการตามวิสัยทัศน์ และปฏิบัติงานให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ตามเป้าประสงค์ของนโยบายโดยอาศัยทรัพยากรที่สำคัญอันประกอบด้วย คน (Man) เงิน (Money) วัสดุสิ่งของ (Materials) และการจัดการ (Management) ซึ่งในบรรดาทรัพยากรทั้ง 4 ประการดังกล่าว คนถือว่าเป็นปัจจัยพิเศษ ที่มีความสำคัญต่อการปฏิบัติงาน หากหน่วยงานหรือองค์กรใดมีบุคลากรที่มี

ความรู้ความสามารถและมีประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานย่อมส่งผลให้งานของหน่วยงานหรือองค์กรนั้นมีคุณภาพ แต่ความรู้ความสามารถของบุคลากรเพียงอย่างเดียวอาจทำให้องค์กรประสบผลสัมฤทธิ์ได้ หากบุคลากรในหน่วยงานหรือองค์กรนั้นปราศจากความตั้งใจและเต็มใจที่จะปฏิบัติหน้าที่อย่างเต็มความสามารถ

ดังนั้น บุคลากรในหน่วยงานหรือองค์กรจะปฏิบัติงานให้เกิดผลสัมฤทธิ์มีประสิทธิภาพ และประสิทธิผลสูงสุด ต้องนำเอาหลักธรรมทางพระพุทธศาสนามาปรับประยุกต์ปรับใช้ ซึ่งหลักธรรมที่เกี่ยวข้องในพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย (2539) สุตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรค ได้ระบุไว้ คือ หลักอิทธิบาท 4 อันประกอบด้วย 1) ฉันทะ คือ ความพอใจรักใคร่ในสิ่งนั้น 2) วิริยะ คือ ความเพียรพยายามทำในสิ่งนั้น 3) จิตตะ คือ การเอาใจฝักใฝ่ในสิ่งนั้น และ 4) วิมังสา คือ การพิจารณาใคร่ครวญหาเหตุผลในสิ่งนั้น โดยมีความสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไพบุลย์ ตั้งใจ (2544) ที่พบว่า

การนำหลักอิทธิบาท 4 มาประยุกต์ใช้ในการเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานจะส่งผลให้การปฏิบัติงานของพนักงานมีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระรัชพล สิริภทโท (งามแพง) (2557) ที่พบว่า ในการปฏิบัติงานของบุคลากรองค์การบริหารส่วนตำบล อำเภออาจสามารถ จังหวัดร้อยเอ็ด มีการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในด้านต่าง ๆ อยู่ในเกณฑ์ที่ดีมาก

อาจกล่าวได้ว่า หลักอิทธิบาท 4 มีความสำคัญต่อหน่วยงานหรือองค์กร เพราะเมื่อบุคลากรนำไปปฏิบัติตามกระบวนการความแห่งหลักธรรมนี้ ก็จะส่งผลให้หน่วยงานหรือองค์กรบรรลุผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมาย ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษา การประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ เพื่อเป็นการพัฒนาการปฏิบัติงานหน้าที่ของบุคลากรให้เกิดผลสัมฤทธิ์ มีประสิทธิภาพ และประสิทธิผลสูงสุด

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

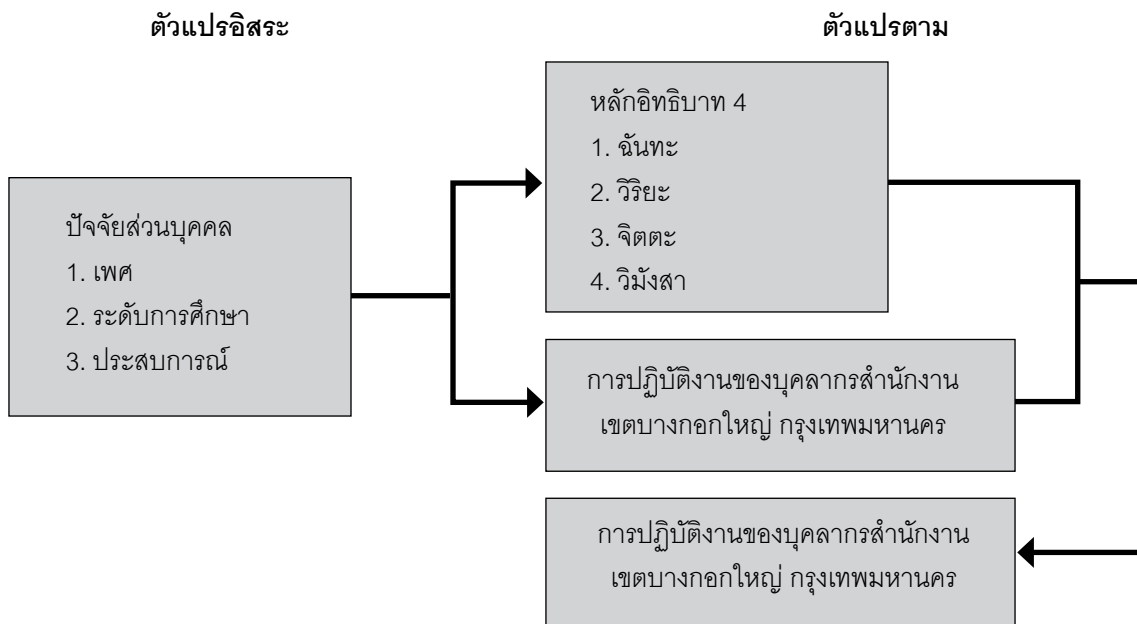
1. เพื่อศึกษาการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

2. เพื่อเปรียบเทียบการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ที่มีเพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ที่ต่างกัน

3. เพื่อเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากการทบทวนแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัย ได้กำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปรอิสระ และตัวแปรตาม ดังนี้ ตัวแปรอิสระ คือ ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ เพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ ตัวแปรตาม คือ การใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ โดยสังเคราะห์จากหลักธรรมในพระไตรปิฎก ภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย พ.ศ. 2539 สุตตันตปิฎกที่มณิกาย มหาวรรค ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ด้านฉันทะ ด้านวิริยะ ด้านจิตตะ และด้านวิมังสา



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษานี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research)

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ คือ บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร จำนวน 142 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร จำนวน 105 คน ตามสูตรของทาโร ยามาเน (Taro Yamane) ซึ่งใช้วิธีวิธีการสุ่มตัวอย่างโดยใช้หลักความน่าจะเป็น ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบง่าย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม ซึ่งแบ่งเป็น 3 ส่วน โดยส่วนที่ 1 และ 2 มีลักษณะคำถามเป็นแบบปลายปิด สำหรับในส่วนที่ 3 มีลักษณะคำถามแบบปลายเปิด คือ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ส่วนที่ 2 ความคิดเห็นในการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

ส่วนที่ 3 ข้อเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการรวบรวมข้อมูล โดยมี 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และหลักกรรมทางพระพุทธศาสนาในด้านอิทธิบาท 4 โดยเก็บรวบรวมข้อมูลปฐมภูมิ จาก พระไตรปิฎกฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย และข้อมูลทุติยภูมิ คือ วิทยานิพนธ์ งานวิจัย หนังสือ วารสาร เอกสาร สิ่งตีพิมพ์ที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย

ขั้นที่ 2 นำแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ และนำไปทดลองใช้ (Try Out) เพื่อ

หาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ตามวิธีการของครอนบาค (Cronbach) ซึ่งได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับที่ระดับ 0.96

ขั้นที่ 3 นำแบบสอบถามไปแจกให้กับบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างตามรวมถึงรอรับแบบสอบถามกลับคืนหลังจากผู้ตอบแบบสอบถามได้ตอบเป็นเรียบร้อยแล้ว

ขั้นที่ 4 นำผลการศึกษาในขั้นที่ 1 และ 3 มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติสังเคราะห์ อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ เพื่อจัดทำรายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถามโดยการจำแนกกลุ่มตัวอย่างตามเพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ ใช้การวิเคราะห์โดยการหาค่าร้อยละ (Percentage)

2. ข้อมูลเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร โดยวิธีการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

3. วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร เกี่ยวกับข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลจำแนกตามเพศ ใช้การทดสอบค่าที (t-test) ส่วนระดับการศึกษา และประสบการณ์ ใช้การทดสอบค่าความแปรปรวนแบบทางเดียว (F-test/One-way ANOVA) ถ้าพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จะทำการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ ด้วยวิธีการของเชฟเฟ (Scheffe)

4. ศึกษาและรวบรวมข้อเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสารเนื้อหา (Content Analysis) โดยนำเสนอข้อมูลด้วยวิธีการพรรณนาความ (Descriptive Interpretation)

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยพบว่า

1. การประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร โดยรวมทั้ง 4 ด้าน อยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.88 โดยด้านวิริยะ มีค่าเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 3.91 รองลงมา คือ ด้านวิมังสา มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.89 ส่วนด้านฉันทะ มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด เท่ากับ 3.85 และเมื่อพิจารณาเป็นด้านตามรายชื่อเป็น ดังนี้

1.1 ด้านฉันทะ ในหัวข้อมีความพอใจที่จะแสวงหาความรู้ในการขับเคลื่อนยุทธศาสตร์การพัฒนารองครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 หัวข้อใช้ความสามารถชักนำให้ผู้อื่นปฏิบัติงานตามนโยบายใหม่ ๆ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.98 หัวข้อมีความพอใจในการมีส่วนร่วมที่จะดำเนินการให้บุคคลที่ขาดคุณสมบัติพ้นจากการปฏิบัติงาน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.95

1.2 ด้านวิริยะ ในหัวข้อมีความขยันหมั่นเพียรพากเพียรที่จะใช้ความรู้ปฏิบัติงานอย่างบูรณาการตามนโยบายของครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.19 ในหัวข้อมีความขยันหมั่นเพียร พากเพียรที่จะแสวงหาความรู้ในการขับเคลื่อนยุทธศาสตร์การพัฒนารองครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.10 และในหัวข้อมีความขยันหมั่นเพียร พากเพียรที่จะเชื่อมโยงความรู้ในการขับเคลื่อนยุทธศาสตร์การพัฒนารองครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.97

1.3 ด้านจิตตะ ในหัวข้อมีความเอาใจใส่ที่จะใช้ความสามารถโน้มน้าวให้ผู้อื่นปฏิบัติงานเพื่อความสำเร็จตามนโยบายของครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 ในหัวข้อมีความเอาใจใส่ที่จะใช้ความรู้แนะนำผู้อื่นให้บูรณาการการปฏิบัติงานตามนโยบายของครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.99 และในหัวข้อมีความเอาใจใส่ที่จะแสวงหาความรู้ในการขับเคลื่อนยุทธศาสตร์การพัฒนารองครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.97

1.4 ด้านวิมังสา ในหัวข้อมีความไตร่ตรองทบทวนที่จะใช้ความรู้ชักนำให้ผู้อื่นปฏิบัติงานตามนโยบายเพื่อความสำเร็จของครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.05 ในหัวข้อใช้ปัญญา และเอาใจใส่ที่จะแสวงหาความรู้ในการ

ขับเคลื่อนยุทธศาสตร์การพัฒนารองครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.04 และใช้ปัญญาไตร่ตรอง ที่จะใช้ความสามารถชักนำให้ผู้อื่นปฏิบัติงานตามนโยบายเพื่อความสำเร็จของครม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.00

2. การเปรียบเทียบการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร พบว่า บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ที่มี เพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ ต่างกัน มีการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงาน ไม่แตกต่างกัน

3. แนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ดังนี้

3.1 ด้านฉันทะ ควรมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากร เพื่อให้บุคลากรมีความภูมิใจ มีใจรักในงานที่ได้รับมอบหมาย และเสียสละเวลาส่วนตัว ห่มเทให้กับการทำงาน ส่วนผู้บริหารหรือผู้บังคับบัญชาควรสร้างขวัญและกำลังใจในการทำงานให้แก่บุคลากรเพื่อที่บุคลากรจะได้เกิดความรัก ความภาคภูมิใจในงานที่ได้รับมอบหมาย

3.2 ด้านวิริยะ ควรมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากร เพื่อให้บุคลากรมีความอดทน เพียรพยายาม ขยันหมั่นเพียรในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย หมั่นศึกษาหาความรู้เพื่อพัฒนางานและพัฒนาตนเอง มีความอดทน อดกลั้นในการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

3.3 ด้านจิตตะ ควรมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากร เพื่อให้บุคลากรเอาใจใส่ ตั้งใจปฏิบัติหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย เอาใจใส่เพื่อนร่วมงาน รักสามัคคีกัน ให้ความร่วมมือในกิจกรรมของครม

3.4 ด้านวิมังสา ควรมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากร เพื่อให้บุคลากรปฏิบัติหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย พร้อมทั้งปฏิบัติงานอย่างมีสติ รอบคอบ มีทัศนคติที่ดีทั้งต่องานและเพื่อนร่วมงาน ส่วนผู้บริหารหรือผู้บังคับบัญชา ควรพิจารณามอบหมาย

งานให้เหมาะสมกับตำแหน่ง ความรู้ ความสามารถ และมีการระดมความคิด และตัดสินใจให้เป็นไปในแนวทางเดียวกัน

อภิปรายผล

1. การประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร พบว่า มีระดับการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 โดยรวมทั้ง 4 ด้าน มีค่าอยู่ในระดับมาก ซึ่งมีความสอดคล้องกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องของ(ฉฐรักษ์ วัยเจริญ, 2557; พระศักดิ์นรินทร์ สมจิตโต (ธรรมสุริย์), 2561) ที่พบว่า การปฏิบัติงานโดยนำหลักอิทธิบาท 4 มาประยุกต์ใช้ ในการปฏิบัติงาน โดยรวมอยู่ในระดับมาก ซึ่งจะส่งผลให้เป็นผู้ที่มีความรัก ความภูมิใจในงานที่ได้รับมอบหมาย ขยันหมั่นเพียร เอาใจใส่ในงาน และตรวจสอบความสำเร็จของงานอยู่เสมอ จะนำองค์กรไปสู่ความสำเร็จและบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงอภิปรายได้ว่า บุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ส่วนใหญ่มีความเข้าใจและเห็นถึงความสำคัญของอิทธิบาท 4 จึงมีการนำหลักอิทธิบาท 4 มาใช้ในการปฏิบัติงานเพื่อการปฏิบัติหน้าที่และความสำเร็จของงาน

2. การเปรียบเทียบการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ที่มีเพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ต่างกัน มีการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานไม่แตกต่างกัน ซึ่งมีความสอดคล้องกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องของ (วิโรจน์ น้อยวิเศษ, 2556; พระชินกร สุจิตโต (ทองดี), 2561) ที่พบว่า เพศ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ในการทำงานต่างกัน มีการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 โดยรวมทั้ง 4 ด้าน ในการปฏิบัติงานในองค์กรไม่แตกต่างกัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงอภิปรายได้ว่า บุคลากรทั้งเพศชายและเพศหญิงต่างมีความรู้ ความสามารถ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน เข้าใจในหลักเกณฑ์ กฎ ระเบียบ ข้อบังคับ นโยบาย และมีทักษะในการนำความรู้ที่มีอยู่ไปใช้ในการปฏิบัติงานได้เป็นอย่างดีจึงทำงานด้วยความจริงใจ เต็มใจ รวมถึงบุคลากรไม่ว่าจะมีการศึกษา

ต่างกันหรือไม่ ต่างก็ล้วนมีความรู้ ความเข้าใจ การแสดงความคิดเห็นในเรื่องใดเรื่องหนึ่งแตกต่างกัน หรือมีความเข้าใจในเรื่องการปฏิบัติงานตามหลักอิทธิบาท 4 และนำไปใช้ในการปฏิบัติงานที่ไม่เหมือนกัน ดังนั้น การศึกษาจึงไม่ส่งผลต่อการนำหลักอิทธิบาท 4 ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน และถึงแม้ว่าประสบการณ์ในการทำงานจะแตกต่างกัน แต่เนื่องด้วยการบริหารจัดการขององค์กรได้มีกฎระเบียบ ข้อบังคับอยู่แล้ว ทำให้บุคลากรที่มีประสบการณ์ในการทำงานต่างกันไม่มีผลต่อการนำหลักอิทธิบาท 4 มาประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน

3. แนวทางการประยุกต์ใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรสำนักงานเขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร ควรมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติจริงกับบุคลากร โดยมีการนำหลักอิทธิบาท 4 มาประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ซึ่งมีความสอดคล้องกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องของ(ชาตรี แนวจำปา, 2552; กัญญ์พัชราภรณ์ กลิ่นนันทนวล, 2554) ที่พบว่า บุคลากรควรใฝ่ใจรักที่จะปฏิบัติงานอยู่เสมอ ขยัน มีความพยายาม เข้มแข็ง อดทน อุทิศใจให้แก่งานที่ปฏิบัติ ใช้ปัญญาพิจารณา ใคร่ครวญ รู้จักวางแผนงาน วัดผล คิดค้นวิธีปรับปรุงงานให้ดีขึ้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงอภิปรายได้ว่าการใช้หลักอิทธิบาท 4 ในการปฏิบัติงาน จะส่งผลให้เป็นผู้ที่มีความรัก ความพอใจในงานที่ปฏิบัติด้วยความพากเพียร เอาใจใส่ในการปฏิบัติงาน

ข้อเสนอแนะ

1. ควรให้ความรู้เกี่ยวกับนโยบาย ความสำคัญของยุทธศาสตร์ขององค์กร ปลุกฝังค่านิยมให้บุคลากรรักและภูมิใจในงาน รู้คุณค่าของตนเอง พัฒนาตนเองเพื่อความสำเร็จขององค์กร ส่งเสริมสนับสนุนให้บุคลากรได้รับความดีความชอบเพื่อสร้างขวัญและกำลังใจ ทำงานด้วยความเต็มใจ อดทน ขยันหมั่นเพียร มอบความเชื่อมั่น ความไว้วางใจ และเปิดโอกาสให้บุคลากรได้แสดงความคิดเห็นและปฏิบัติงานอย่างเต็มความสามารถ รวมถึงปลุกฝังทัศนคติที่ดีต่อเพื่อนร่วมงาน ปลุกฝังคุณธรรมและจริยธรรมมีความรักและสามัคคีกัน

2. ควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับความคิดเห็นของผู้บริหาร และหัวหน้าฝ่ายต่างๆ เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้หลัก อธิธำมาสน์ 4 ในการปฏิบัติงานเพื่อให้เห็นมุมมองที่ครอบคลุม ทุกระดับ และนำมาประยุกต์ใช้เพื่อให้องค์กรประสบผล สำเร็จมากที่สุด

เอกสารอ้างอิง

กัญญ์กวีพารณณ์ กลิ่นนิมโน. (2554). *ประสิทธิภาพ*

การบริหารจัดการสำนักงานจังหวัดพิษณุโลก ตามหลักอธิธำมาสน์ 4 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย).

ฉัฐรักษ์ วัชรเจริญ. (2557). *การประยุกต์ใช้หลักอธิธำมาสน์ 4 ของผู้ปฏิบัติงานตำแหน่งประเภทสนับสนุน คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล* (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย).

ชาติศรี แนวจำปา. (2552). *การประยุกต์ใช้หลักอธิธำมาสน์ 4 ในการปฏิบัติหน้าที่ของบุคลากรสำนักป้องกันและ บรรเทาสาธารณภัย กรุงเทพมหานคร* (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย).

พระชินกร สุจิตโต (ทองดี). (2561). *การประยุกต์ใช้หลัก อธิธำมาสน์ 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรองค์การ ปกครองส่วนท้องถิ่นอำเภอวังน้อย จังหวัด พระนครศรีอยุธยา* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย).

พระธัชพล สิริภุทโท (งามแพง). (2557). *การประยุกต์ใช้ หลักอธิธำมาสน์ในการปฏิบัติงานของบุคลากรองค์การ บริหารส่วนตำบล อำเภออาจสามารถ จังหวัด ร้อยเอ็ด* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัย มหามกุฏราชวิทยาลัย).

พระศักดิ์นรินทร์ สมจิตโต (ธรรมสุรีย์). (2561). *การใช้หลัก อธิธำมาสน์ 4 ในการปฏิบัติงานของบุคลากรองค์การ บริหารส่วนตำบลในเขตอำเภอเมือง จังหวัด นครศรีธรรมราช* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย).

ไพบุลย์ ตั้งใจ. (2554). *ประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของ พนักงานตามหลักอธิธำมาสน์ 4 กรณีศึกษา บริษัท แอมพาส อินดัสตรี จำกัด อำเภอเมือง จังหวัด สมุทรปราการ* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย).

มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2539). *พระไตรปิฎก ภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย.*

วิโรจน์ น้อยวิเศษ. (2556). *การปฏิบัติงานตามหลัก อธิธำมาสน์ 4 ของพนักงานบริษัท ยูเนี่ยนเบิ้ลท์ อินดัสตรีส์ จำกัด อำเภอเมือง จังหวัดสมุทรสาคร* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหามกุฏ ราชวิทยาลัย).

การศึกษาสภาพและปัญหาการศึกษาขั้นมัธยมศึกษา

A Study on Conditions and Problems in Dhamma Education

พระชัชชนพงษ์ จันทวงศ์เดือน^{1,*} สิรินาถ จงกลกลาง²

และนาตยา ปิณฑานนท์³

Phra Chatsaphon Chanwongduen^{1,*}, Sirinat Jongkonklang²
and Nataya Pilanthanonond³

รับบทความ 28 สิงหาคม 2562 แก้ไข 14 พฤศจิกายน 2562

ตอบรับ 19 พฤศจิกายน 2562

Received 28 August 2019 Revised 14 November 2019

Accepted 19 November 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาสภาพ และปัญหาการศึกษาขั้นมัธยมศึกษา ของนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย จำนวน 8 แห่ง ได้จากการสุ่มหลายขั้นตอนจาก ระดับภาค จังหวัด อำเภอและระดับสำนัก โดยผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ เจ้าอาวาส ครูสอนและนักเรียนที่เป็นพระภิกษุ สามเณร จำนวน 24 รูป เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง จำนวน 3 ฉบับ ทำการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยใช้การสัมภาษณ์โดยผู้วิจัย และเสนอข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัย พบว่า 1) การศึกษานักธรรมในปัจจุบันมีหลักสูตรการเรียนเพื่อมุ่งให้รู้และเข้าใจคำสั่งสอนทาง พระพุทธศาสนาโดยมีหน่วยงานรับผิดชอบหลัก คือ แม่กองธรรมสนามหลวง การทำงานร่วมกันหลายฝ่ายตามนโยบายและ ระเบียบปฏิบัติ กิจกรรมการเรียนการสอนจัดที่สำนัก บริหารจัดการตามบริบทของแต่ละสำนัก และวัดผลโดยการสอบธรรม สนามหลวง และ 2) ปัญหาการจัดการสอน พบว่า ขาดการกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรที่ชัดเจน คู่มือ และหนังสือ เรียนไม่เป็นมาตรฐาน ไม่มีเอกสารการสอน หน่วยงานที่เกี่ยวข้องขาดการนิเทศ กำกับ ติดตาม สนับสนุน กิจกรรมการเรียน การสอนไม่ชัดเจน วิธีสอน สื่อ สถานที่เรียนรวมทั้งการวัดผลประเมินผลไม่มีคุณภาพ งบประมาณไม่เพียงพอ รวมทั้งการ บริหารจัดการหลักสูตรในสำนักขาดความเป็นระบบชัดเจน

คำสำคัญ: การศึกษานักธรรม, สภาพการศึกษาขั้นมัธยมศึกษา, และปัญหาการศึกษาขั้นมัธยมศึกษา

¹ นักศึกษาปริญญาเอก สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
Ph.d., Student in Curriculum and Instructional Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University,
Nakhon Ratchasima 30000 Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000 Thailand

³ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพมหานคร 10900
Faculty of Education, Kasetsart University, Bangkok 10900 Thailand

*Corresponding author, e-mail: Surapanyo@hotmail.com

ABSTRACT

This research aims at Dhamma educational reform. The findings indicated on the conditions and problems. Populations were temples in Thailand. Samples were random from place, province, district and 8 temples in Thailand, then selected of 24 the abbots, teachers and students that were monks and novices. The research instruments were 3 structure interview forms (IOC = 1), than collect Data were collected by researcher, and were analyzed by using content analysis.

The major findings were; 1) The condition in Dhamma education of temples in Thailand, there is a curriculum aiming at knowing and understanding Dhammas of Buddhism. At present, there is the main unit for central Dhamma testing service headquarters of Thailand. Various departments work together according to the policy and regulation. Dhamma teaching is organized by the management of each temple. Evaluation of Dhamma is through Sanam Luang test. 2) the problems of Dhamma Education curriculum include: lacking clarified and standardized curriculum, manual and learning books. The temples do not develop teaching documents. Related departments lack supervision, follow-up and support on teaching and learning activities. Teachers focus on lecturing. Teaching media is not update. Conditions of the classroom have not been improved. The budget is limited. The examination committees do not strictly supervise the exams. Qualifications of the examinees are not clear but focusing on number. Examinations do not cover the content of the curriculum. Criteria for checking the results are vague. Exam results are not applied. Curriculum management for Dhamma education lacks a clear system.

Keywords: Dhamma education, Conditions of Dhamma education, Problems of Dhamma education

บทนำ

การศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนาชีวิตมนุษย์ที่สำคัญ เหตุนี้เองคณะสงฆ์ไทยจึงได้จัดการศึกษาให้กับพระภิกษุ สามเณรตั้งแต่อดีตมาจนถึงปัจจุบัน เรียกว่า การศึกษานักธรรม มุ่งให้ผู้เข้ามามีความรู้ การศึกษาอย่างถูกต้อง ทั้งความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับพุทธประวัติ หลักพระธรรมวินัย ระเบียบ ศาสนพิธี เพื่อให้ปฏิบัติได้ถูกต้อง สร้างบุคลากรและสืบทอดอายุพระพุทธศาสนา การศึกษานักธรรมโดยมีสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส ทรงดำริการศึกษาที่เป็นภาษาไทยขึ้น กำหนดหลักสูตรมี 3 ระดับ ได้แก่ นักธรรมชั้นตรี ชั้นโทและชั้นเอก วิชาเรียงความแก้กระทู้ธรรม วิชาธรรมะ วิชาพุทธ และวิชาวินัย (ศิริวรรณ เสรีรัตน์, 2552, น. 47; สำนักงานแม่กองธรรมสนามหลวง, 2555, น. 325-326, 2558, น. 249-250; สำนักงานเลขาธิการมหาเถรสมาคม, 2558, น. 8) งานการศึกษาถือว่ามีความ

ความสำคัญต่อคณะสงฆ์ไทยที่ทำให้พระพุทธศาสนา สถิตมั่นคง ดำรงอยู่ให้ยั่งยืน พุทธบริษัทต้องศึกษาให้รู้ เข้าใจ และละเว้นสิ่งที่ควรละเว้น มุ่งสู่การพัฒนาศรัทธา ทายาทที่มีคุณภาพ เป็นกำลังของพระพุทธศาสนา (สำนักงานแม่กองธรรมสนามหลวง, 2558, น. 201)

การศึกษานักธรรม เมื่อพิจารณาจากองค์ประกอบของการจัดการศึกษา พบปัญหาหลายประเด็น ทั้ง 4 ด้าน ประกอบด้วย ประการแรก ด้านหลักสูตร คือ หลักสูตรเก่า ล้าสมัย เนื้อหาเก่า ไม่เหมาะสมกับยุคสมัยและผู้เรียน ขาดการปรับปรุง ภาษาเข้าใจยาก ขาดการประยุกต์ใช้ ประการที่ 2 ด้านการจัดการเรียนการสอน คือ การจัดการเรียนการสอนไม่เป็นระบบ วิธีสอนไม่เหมาะสม ครูและ ผู้เรียนไม่มีทัศนคติที่ดี ขาดการพัฒนา สื่อ วัสดุ อุปกรณ์ ไม่เพียงพอ ไม่ทันสมัย เน้นท่องจำ เวลาเรียนไม่แน่นอน ขาดการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์และคิดขั้นสูง สถานที่ไม่เอื้อ

ต่อการเรียน ประการที่ 3 ด้านการวัดและประเมินผล คือ ผู้สอบได้มีจำนวนน้อย ข้อสอบวัดความจำไม่เป็นมาตรฐาน และไม่ครอบคลุม และประการสุดท้าย ด้านการบริหารจัดการหลักสูตร คือ ขาดการกำกับ ควบคุม ดูแล ไม่มีงบประมาณสนับสนุน และขาดการบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ (คะเนิงนิตย จันทบุตร, 2543, น. 36; นภมณฑล สิบหมื่นเปี่ยม และวลัยพร ศิริภิรมณ์, 2545, น. ก-ค; สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ, 2550, น. คำนำ; พระไพศาล วิสาโล, 2559, น. 335-336, น. 342-332) ถ้าหากพิจารณาถึงข้อมูลเชิงปริมาณจากสถิติผลรวมของการสอบธรรมสนามหลวงทั่วประเทศ ปี 2558 ส่งสอบ 161,498 รูป ขาดสอบ 37,914 รูป คงสอบ 123,584 รูป สอบได้ 85,276 รูป (61.61) สอบตก 38,308 รูป ปี 2559 ส่งสอบ 155,901 รูป ขาดสอบ 36,471 รูป คงสอบ 119,430 รูป สอบได้ 79,046 รูป (59.33) สอบตก 40,384 รูป (สำนักงานแม่กองธรรมสนามหลวง, 2560, น. 3) จากสถิติผลรวมดังกล่าวสามารถบ่งบอกได้ถึง ความรู้ ความสามารถ คุณภาพการจัดการเรียนการสอน เหตุนี้จึงเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงปัญหา และจำเป็นต้องหาแนวทางพัฒนาการศึกษาให้ดีขึ้น เพื่อให้การศึกษานักธรรมมีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น และส่งผลตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียน สังคม ความเจริญของงานด้านร่างกาย และจิตใจ อารมณ์ สังคม สติปัญญา ความรู้ ความสามารถ ทักษะ คุณลักษณะและสมรรถนะที่เหมาะสม (ธีรศักดิ์ (อุปรมย์) อุปรมย์, 2560, น. 117; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552, น. 15, 2559, น. 67)

จากความสำคัญของการศึกษาที่พัฒนาให้เป็นมนุษย์ที่มีความสมบูรณ์ทั้งร่างกายและจิตใจ ผนวกกับการศึกษาเป็นการสืบทอดอายุพระพุทธศาสนาให้เจริญมั่นคง แต่ทั้งนี้ การศึกษานักธรรมยังมีปัญหาอยู่หลายส่วน เหตุนี้ ผู้วิจัยตระหนักและเล็งเห็นความสำคัญ จึงสนใจจะทำวิจัยเรื่องการปฏิรูปการศึกษานักธรรม เพื่อพัฒนาการศึกษาของคณะสงฆ์ให้มีประสิทธิภาพสืบไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาสภาพการศึกษานักธรรมของนักเรียน และสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย
2. เพื่อศึกษาปัญหาการศึกษานักธรรมของนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย

ความสำคัญของการวิจัย

จากการวิจัยทำให้ทราบถึงสภาพการศึกษานักธรรม และปัญหาการศึกษานักธรรมในประเทศไทย เพื่อนำข้อมูลสารสนเทศที่ได้ไปใช้เป็นแนวทางกำหนดกรอบการศึกษา และเป็นแนวทางในการปฏิรูปการศึกษานักธรรม สำหรับการจัดการศึกษาให้พระภิกษุ สามเณรต่อไป

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษานักธรรมตามพระราชบัญญัติการศึกษาพระปริยัติธรรม และนำมาใช้เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านหลักสูตรนักธรรม ด้านการจัดการเรียนการสอนนักธรรม ด้านการวัดและประเมินผลนักธรรม และด้านการบริหารจัดการจัดการหลักสูตรนักธรรม (สำนักงานแม่กองธรรมสนามหลวง, 2558, น. 236-238 ; สำนักเลขาธิการมหาเถรสมาคม, 2558, น. 10)

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากร คือ นักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย ส่วนกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหรือสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย จำนวน 8 แห่ง ได้มาจากการสุ่มหลายขั้นตอน ตั้งแต่ระดับหน ระดับภาค ระดับจังหวัด ระดับอำเภอ และระดับสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา มีขั้นตอนการสุ่ม ดังนี้ ขั้นที่ 1 สุ่มภาคจากหนทั้ง 4 หน (เขตปกครองของคณะสงฆ์ไทย) โดยหนกลางได้ภาค 14 หนเหนือได้ภาค 7 หนตะวันออกได้ภาค 11 และหนใต้ได้ภาค 16 ขั้นที่ 2 สุ่มจังหวัดจากภาค ได้ภาคละ 1 จังหวัด โดยภาค 14 ได้จังหวัดสุพรรณบุรีภาค 7 ได้จังหวัดเชียงใหม่ ภาค 11 ได้จังหวัดนครราชสีมา และภาค 16 ได้

จังหวัดชุมพร ชั้นที่ 3 สุ่มอำเภอจากจังหวัด ได้จังหวัดละ 2 อำเภอ ทั้งนี้ในระดับอำเภอ ผู้วิจัยได้เลือกอำเภอเมือง และสุ่มอำเภอรอบนอก โดยจังหวัดสุพรรณบุรี ได้อำเภอเมืองและอำเภอด่านช้าง จังหวัดเชียงใหม่ ได้อำเภอเมืองและอำเภอจอมทอง จังหวัดนครราชสีมา ได้อำเภอเมืองและอำเภอโนนแดง จังหวัดชุมพร ได้อำเภอเมือง และอำเภอหลังสวน และชั้นที่ 4 สุ่มนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาจากอำเภอ ได้จำนวน 8 แห่ง เป็นสำนักที่จัดการเรียนการสอนนักรธรรม และมีพระภิกษุ สามเณรที่สอบนักรธรรมได้ในปี 2562 ทั้งนี้ ผู้ให้ข้อมูลในนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา ประกอบด้วย เจ้าอาวาส ครูสอน และนักเรียนที่เป็นพระภิกษุ สามเณร จำนวน 24 รูป

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง จำนวน 3 ฉบับ สำหรับเจ้าอาวาส ครูสอน และนักเรียนนักรธรรม แต่ละฉบับได้ผ่านการหาคุณภาพโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นที่กำหนด (IOC) จากผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า แบบสัมภาษณ์ทั้ง 3 ฉบับ ได้ค่า IOC เท่ากับ 1 ทุกข้อ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้ลงพื้นที่เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์กับกลุ่มตัวอย่างด้วยตนเอง และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis)

สรุปผลการวิจัย

ผลการศึกษาสภาพและปัญหาการศึกษานักรธรรมของนักเรียนและศาสนศึกษามีดังนี้

1. สภาพการศึกษานักรธรรมของนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย

1.1 หลักสูตรนักรธรรมพบว่า ปัจจุบันหลักสูตรนักรธรรมมี 3 ระดับ ได้แก่ ชั้นตรี ชั้นโท ชั้นเอก และมี 4 วิชา ได้แก่ วิชาเรียงความ แก่ระทัธรรม วิชาธรรม วิชาพุทธ และ วิชาวินัย การเรียนมีเป้าหมายเพื่อให้พระภิกษุ สามเณร มีความรู้ และความเข้าใจเกี่ยวกับพระพุทธศาสนา การขับเคลื่อนการศึกษา มีแม่กองธรรมสนามหลวงรับผิดชอบโดยตรง ดำเนินการผ่านนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา โดยมีเจ้าสำนักดำเนินการ เนื้อหาสาระที่เรียนยึดตามที่

กำหนดไว้ในหลักสูตรตั้งแต่ครั้งแรก ภายหลังมีการเพิ่มและลดเนื้อหาบ้างในบางส่วน หนังสือเรียนมีหน่วยงานและนักวิชาการจัดทำขึ้น และมีฝ่ายวิชาการของแม่กองธรรมสนามหลวงรับผิดชอบจัดทำ และการวัดและประเมินผลปฏิบัติตามระเบียบที่กำหนดไว้ในแต่ละปีการศึกษา

1.2 การจัดการเรียนการสอนนักรธรรม พบว่า ปัจจุบันมีหน่วยงานและบุคคลเกี่ยวข้องหลายฝ่าย ได้แก่ แม่กองธรรมสนามหลวง สำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา เจ้าคณะจังหวัด เจ้าคณะอำเภอ เจ้าอาวาส พระปริยัตินิเทศก์ พระภิกษุ สามเณรที่เป็นครูสอน และนักเรียน การเรียนการสอนดำเนินการนโยบายและหลักปฏิบัติให้กับนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา การเรียนมีการส่งเสริมสนับสนุนงานวิชาการ กำกับ ดูแล วางแนวทางการปฏิบัติในสำนัก ทั้งผู้รับผิดชอบกิจกรรมการเรียนการสอน ครูสอน ต้องจบนักรธรรมชั้นเอก จบบาลี มีความรู้ ประสบการณ์สอน และความสนใจ ห้องเรียนมีหลากหลาย เช่น ศาลาการเปรียญ ภูมิสงฆ์ อาคารเรียน เป็นต้น งบประมาณจากรายหัวของผู้เข้าสอบทุนเจ้าอาวาส ครูใหญ่ ครูสอน และคนทั่วไป ปัจจุบันจัดกิจกรรมช่วงเช้าพรรษา หยุดวัดพระ วันอาทิตย์หรือมีงานวัด ช่วงเวลาเรียนขึ้นกับความเหมาะสม ใช้เวลาประมาณ 1-3 ชั่วโมง และกิจกรรมจะเน้นที่นักรธรรมชั้นตรี

1.3 การวัดและประเมินผลนักรธรรม พบว่า ปัจจุบันมีหน่วยงานของคณะสงฆ์เข้ามาร่วมหลายฝ่าย การสอบธรรมสนามหลวงมีระเบียบให้สำนักส่วนกลาง และส่วนภูมิภาคปฏิบัติตาม ตั้งแต่การส่งรายชื่อเข้าสอบ การดำเนินการสอบ การตรวจข้อสอบ ทั้งนี้ ระเบียบข้อปฏิบัติของส่วนภูมิภาคดำเนินการผ่านตามเจ้าคณะชั้นปกครองตามลำดับ การสอบเป็นการเขียนอธิบายและเขียนตอบคำถาม การตรวจข้อสอบนักรธรรมชั้นตรีตรวจที่ระดับภาค ชั้นโทและชั้นเอก ตรวจข้อสอบที่แม่กองธรรมสนามหลวง การตรวจมีคณะกรรมการทำหน้าที่ตรวจมีแนวทางปฏิบัติ ทั้งการให้คะแนนข้อสอบ และเกณฑ์การตรวจข้อสอบ

1.4 การบริหารจัดการหลักสูตรนักรธรรม พบว่า ปัจจุบันมีแม่กองธรรมสนามหลวง ได้วางแนวทางปฏิบัติ

ให้สำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาดำเนินการในเรื่องที่เกี่ยวข้อง นอกจากนั้น สำนักจะบริหารจัดการที่สำนักเรียนเอง ทั้งครูสอน นักเรียนนักรวม กิจกรรมการเรียนการสอน วัสดุอุปกรณ์ และงบประมาณการเรียนการสอน

2. ปัญหาการศึกษานักรวมของสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาในประเทศไทย

2.1 หลักสูตรนักรวม พบว่าหลักสูตรนักรวมขาดองค์ประกอบที่ชัดเจน ขาดคู่มือการใช้หลักสูตร ขาดการปรับปรุงให้เหมาะสมกับยุคสมัย และนักเรียนนักรวมหนังสือไม่มีมาตรฐานรับรอง การใช้ภาษาเข้าใจยาก อธิบายไม่ชัดเจน เนื้อหาจำนวนมาก สำนักไม่จัดทำเอกสารการเรียนการสอนขาดหน่วยงานกำกับ ติดตามผลสนับสนุนงานวิชาการ การแนะแนว การจัดกิจกรรมในสำนักขาดแนวทางการปฏิบัติที่ชัดเจน เน้นท่องจำ นักเรียนมีความแตกต่างกัน ไม่สนใจเรียน และเรียนหลายแผนก การวัดผลขาดหน่วยงานกำกับ ติดตามการออกข้อสอบขาดส่วนร่วม ไม่ครอบคลุม และไม่เป็นมาตรฐาน

2.2 การจัดการเรียนการสอนนักรวม พบว่าการจัดการเรียนการสอนนักรวม ขาดการสนับสนุนงานวิชาการ ขาดแนวทางการปฏิบัติของครูสอน นักเรียนการกำกับและติดตาม ส่วนครูสอนไม่มีกระบวนการสรรหาที่ชัดเจน พัฒนาครูสอน บางสำนักขาดแคลนครูสอน ขาดขวัญกำลังใจ เน้นการบรรยาย สื่อการสอนไม่ทันสมัย ขาดการนิเทศ ติดตามผล ประเมินผล ห้องเรียนไม่เพียงพอ และงบประมาณไม่เพียงพอ

2.3 การวัดและประเมินผลนักรวม พบว่าคณะกรรมการคุมสอบทำหน้าที่ไม่เป็นมาตรฐาน ไม่เข้มงวดในการตรวจสอบหลักฐานผู้เข้าสอบ ผู้เข้าสอบยังไม่ได้กำหนดคุณสมบัติที่ชัดเจน ถึงแม้ว่านักเรียนไม่เข้าเรียน ไม่มีความรู้เพียงพอที่จะสอบนักรวม การสอบเน้นปริมาณเกณฑ์การตรวจข้อสอบไม่ชัดเจน และไม่นำผลสอบมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนนักรวม

2.4 การบริหารจัดการหลักสูตรนักรวม พบว่าหน่วยงานและสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาขาดแนวทางการบริหารจัดการที่ชัดเจน กำกับ ติดตาม ประเมิน

ผลและไม่มีวินัยวัดกรรมการบริหารจัดการหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ ปัจจุบันปฏิบัติสืบ ๆ กันมาเหมือนเช่นทุกปี

อภิปรายผล

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยนำประเด็นที่สำคัญ ๆ มาอภิปรายผลได้ดังนี้

1. สภาพการศึกษานักรวมของสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา

การบริหารจัดการหลักสูตรนักรวม และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนักรวม มีหน่วยงานที่เกี่ยวข้องหลายฝ่าย แต่หน่วยงานรับผิดชอบหลัก คือ แม่กองธรรมสนามหลวง ที่มีบทบาทในการกำหนดนโยบายและวางแผนทางปฏิบัติให้กับสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา และบุคคลอื่น ๆ ให้ปฏิบัติตาม ส่วนการเรียนการสอนนักรวมจะดำเนินการอยู่ที่สำนักต่าง ๆ โดยมีเจ้าสำนักเป็นภาระรับผิดชอบในสำนักของตนเอง พระครูสุวรรณวรการ (พิมพ์ทรัพย์ พุทธญาโณ) (2557) ได้ทำวิจัยและผลจากการศึกษา คือ การศึกษานักรวมมีพระสังฆาธิการ ทุกระดับชั้นเข้ามา ร่วมมือเป็นอย่างดีในการบริหารจัดการหลักสูตรนักรวมให้มีประสิทธิภาพ และมีการจัดกระบวนการเรียนการสอนในสำนัก อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่ามีหน่วยงาน บุคคลจะร่วมกันทำงานหลายฝ่าย มีกำหนดนโยบาย และหลักปฏิบัติไว้ในเบื้องต้น แต่การดำเนินการเรียนการสอนในสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษาขาดความเป็นรูปธรรมชัดเจน ทั้งการใช้หลักสูตรนักรวม ครูสอน และการกำกับ ติดตามการเรียนการสอนนักรวม

2. ปัญหาการศึกษานักรวมของสำนักเรียนและสำนักศาสนศึกษา

2.1 หลักสูตรนักรวมขาดการปรับปรุงให้เหมาะสมกับยุคสมัยและผู้เรียน การใช้ภาษาในหนังสือเข้าใจยาก และการอธิบายไม่ชัดเจน หลักสูตรนักรวมขาดหน่วยงานกำกับ ติดตาม สนับสนุนงานวิชาการ แนะแนวการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก หลักสูตรนักรวม เป็นหลักสูตรที่พัฒนามาแล้วเป็นเวลานานหลายปี และยึดแนวทางแบบเดิมตั้งแต่

กำหนดหลักสูตรครั้งแรกไม่ได้มีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงให้ชัดเจน ส่วนที่ปรับปรุงมีส่วนน้อยดังที่ Chang, D'Zurilla and Sanna, (2004, p. 12) กล่าวว่า หลักสูตรการสอนศาสนาหากไม่เป็นไปตามหลักการ ความถูกต้องเหมาะสม และการวิเคราะห์ส่วนต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องให้ลงตัวสิ่งเหล่านี้ย่อมส่งผลให้การถ่ายทอดศาสนาไม่มีประสิทธิภาพ พระสุริยา สัมโร (ดวงปัญญา) (2553) ได้ทำการวิจัยปัญหาด้านหลักสูตรนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า หลักสูตรนักเรียนไม่เน้นการประยุกต์ใช้ในสังคม ปัญหาที่เกิดขึ้นกับหลักสูตรนักเรียน ยังพบปัญหาส่วนของการสนับสนุน และตัวหลักสูตรนักเรียนอีกด้วย ดังเช่น พระมหาสมบัติ อาภากร (ระสารักษ์) (2557) กล่าวถึงปัญหาเกี่ยวกับหลักสูตรนักเรียนยังใช้หนังสือเรียนในหลักสูตรเดิม และหลักสูตรนักเรียนขาดการสนับสนุน ปัญหาเหล่านี้ จึงน่าที่จะต้องดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรนักเรียนให้มีความเหมาะสมกับผู้เรียน จัดทำคู่มือประกอบการใช้หลักสูตรนักเรียน และพัฒนาสื่อ วัสดุอุปกรณ์ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

2.2 การจัดการเรียนการสอนนักเรียนขาดการสนับสนุนงานด้านวิชาการ ขาดแนวทางปฏิบัติของครูสอน การสรรหาครูสอน การทำหน้าที่ของครูสอน การพัฒนาครูสอน ครูสอนขาดขวัญกำลังใจ การสอนเน้นการบรรยาย สื่อการสอนไม่ทันสมัย ทั้งนี้เนื่องจากมาจากการเรียนการสอนนักเรียน มีการดำเนินการในส่วนนโยบาย และปฏิบัติเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่มีช่องว่างระหว่างหน่วยงานระดับนโยบายและระดับปฏิบัติในสำนักงานและสำนักงานศึกษา การดำเนินการจัดการเรียนการสอนมีเพียงเจ้าสำนักรับผิดชอบเป็นหลักเท่านั้น Brine et al. (2017, pp. 7-10) กล่าวว่า ผู้ที่เข้ามาทำหน้าที่สอนศาสนา ควรจะต้องทุ่มเทในการสอนอย่างเต็มสรรพกำลัง ความสามารถ ในการฝึกหัด และการฝึกฝนอบรมตนเองให้มีประสิทธิภาพ พระสุริยา สัมโร (ดวงปัญญา) (2553) ได้ทำวิจัย และพบว่า มีปัญหาเกี่ยวกับการกำหนดคุณสมบัติของบุคคลและการสรรหาบุคคลเข้ามาทำปฏิบัติงาน และการเรียนการสอนนักเรียนขาดสื่อเทคโนโลยี เช่นกัน เช่นเดียวกับงานวิจัยของ พระครูวิชิตกิจโกศล (มานะชัย

อดิธมโม) (2555) ก็ได้พบว่า มีปัญหาเกี่ยวกับขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้ในการจัดทำแผนการสอน และสื่อการสอนไม่เพียงพอ ประเด็นปัญหาเหล่านี้ จึงควรที่จะต้องศึกษาทำความเข้าใจให้ชัดเจน และมีกระบวนการพัฒนาครูสอนนักเรียน และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพ

2.3 ความหลากหลายของงานการวัดและประเมินผลรวมทั้งการดำเนินการที่มีข้อจำกัดในการกำกับติดตามอย่างทั่วถึง หรือขาดการมีส่วนร่วมของหน่วยงานและบุคคลที่เป็นรูปธรรมเกี่ยวกับข้อสอบ จึงก่อให้เกิดปัญหาการปฏิบัติตามมา ปัญหาที่เกิดขึ้นนี้ เพราะสืบเนื่องมาจากที่หลักสูตรนักเรียนขาดการพัฒนาหลักสูตรให้ชัดเจนตั้งแต่เริ่มแรก ผนวกกับภายหลังต่อมายังไม่ได้ปรับปรุงหลักสูตรนักเรียนให้เหมาะสมเป็นรูปธรรม จึงส่งผลต่อการวัด และประเมินผลนักเรียนด้วยที่ยังยึดแบบเดิม ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน คือ การเขียนตอบอย่างเดียว จากประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นในตัวหลักสูตรที่ส่งผลต่อปัญหาในการวัดผลที่ตามมา Muhammad (2018, pp. 231-234) ได้มองในภาพรวมที่ครอบคลุมปัญหาของการสอนศาสนาว่าการสอนศาสนาไม่เป็นไปตามหลักการปฏิบัติ ศึกษาวิเคราะห์ส่วนที่เกี่ยวข้องให้ลงตัวต่าง ๆ ส่งผลต่อการเรียนการสอนที่ขาดประสิทธิภาพ นอกจากปัญหาในภาพรวมแล้ว ส่วนย่อยของหลักสูตร คือ เครื่องมือการวัดผลมีปัจจัยส่งผลเช่นกัน เหมือนดังผลการศึกษาวิจัยที่เสนอไว้ของพระนักศึกษา 2 รูป ได้แก่ พระมหาสมบัติ อาภากร (ระสารักษ์) (2557) ผลการวิจัยพบว่า มีปัญหาเกี่ยวกับการวัดและประเมินผลที่ขาดวิธีการที่หลากหลาย เนื้อหาที่นำมาออกข้อสอบมีค่อนข้างน้อย และอีกรูปหนึ่งมีผลการศึกษาวิจัยที่สอดคล้องกัน แต่มองเพิ่มไปถึงขาดการผสมผสานของเครื่องมือด้วย และพระครูปลัดดิถีวัฒน์ (สุภเดช สุภกิจใจ) (2560) พบว่า นอกจากมีปัญหายุ่งเกี่ยวกับการวัดและประเมินผลขาดการวัดผลที่หลากหลาย การวัดผลน้อย และที่ไม่มีการบูรณาการท่าแบบทดสอบ ดังนั้น การวัดและประเมินผลนักเรียน ควรใช้เครื่องมือในการวัดผลที่หลากหลายมากกว่าเดิม เพื่อเป็นการสะท้อนความรู้ ความเข้าใจของนักเรียนนักเรียนที่ได้เรียนผ่านมา

แล้วว่ามีความเข้าใจมากน้อยเพียงใด เหมือนดังที่ Institute for Catholic Education for the Assembly of Catholic Bishops of Ontario, Toronto (2012, pp. 23-24) กล่าวว่า การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เป็นการประเมินสะท้อนผล ความถูกต้องของหลักสูตร เป็นการปรับปรุงการเรียนรู้ ของนักเรียน โดยอาศัยวิธีการบรรยาย การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเขียนรายงาน การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีการประเมินที่หลากหลาย ทั้งระหว่างเรียน และใกล้จบกิจกรรมการเรียน ทั้งการ วิเคราะห์ การตีความ การให้ข้อเสนอแนะ และการอธิบาย ข้อมูล การวัดผลควรใช้วิธีการที่หลากหลาย Catholic Curriculum Corporation Central and Western Region (2016, pp. 7-8, 24) กล่าวถึง การประเมินผลการสอน ศาสนาว่า การประเมินผลเป็นสิ่งที่ควรทำอย่างยิ่ง ทั้งส่วน ของภาระงาน ความรู้ ความเข้าใจ ครูสอนจะต้อง มีขั้นตอน การประเมินผล เกณฑ์ประเมิน และการวัดในระดับความรู้ ของนักเรียนด้วย

2.4 ขาดแนวทางการบริหารหลักสูตรนักรรรม อย่างเป็นระบบ ทั้งการกำกับ ติดตามและประเมินผล ปัจจุบันการบริหารจัดการหลักสูตรนักรรรมตามที่เคยปฏิบัติ สืบ ๆ กันมาเหมือนเช่นทุกปี ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก หลักสูตร นักรรรมไม่ได้กำหนดให้ชัดเจนในการบริหารจัดการ ในแนวทางการปฏิบัติ ตั้งแต่ในระดับนโยบายและระดับ ปฏิบัติการที่เป็นรูปธรรม ทั้งที่การบริหารจัดการหลักสูตรนั้น ถือเป็นหัวใจสำคัญในการขับเคลื่อนการเรียนการสอน และ ทำให้การเรียนการสอนนักรรรมมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นได้ ดังที่ ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2559, น. 221) กล่าวว่า การบริหาร จัดการเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาหลักสูตร คุณภาพ และประสิทธิภาพของหลักสูตรจะเกิดขึ้นได้นั้นอยู่ที่ปัจจัย การบริหารจัดการที่เป็นระบบที่เป็นภารกิจที่จะต้อง ดำเนินการให้ได้ ประกอบด้วย การเตรียมความพร้อม ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตร มีการสร้าง ความตระหนัก การให้ความรู้บุคคลที่เกี่ยวข้อง การจัดทำ สารของหลักสูตร วางแผนการบริหารจัดการ ปฏิบัติ ตามแผน จัดสรรคนเทศ กำกับ ติดตาม และประเมินการใช้ หลักสูตร หากมีการดำเนินการตามที่กล่าวมานี้ ย่อมทำให้ การใช้หลักสูตรมีประสิทธิภาพ

การใช้หลักสูตรนักรรรมของสำนักเรียนและสำนัก ศาสนศึกษาที่มีคุณภาพที่ลดต่ำลงได้ ถ้าหากขาดการ ดำเนินการในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการหลักสูตร ที่เป็นประเด็นที่สำคัญ ย่อมทำให้การใช้หลักสูตรเกิดปัญหา ส่งผลกระทบหลายอย่าง เหมือนกับหลักสูตรนักรรรมที่ขาด การบริหารจัดการตามที่ได้กล่าวมาแล้วในข้างต้น มีเพียง ดำเนินการในส่วนของกิจกรรมการเรียนการสอนในสำนัก เท่านั้น การบริหารจัดการหลักสูตรจึงมีความสำคัญต่อการ เรียนการสอนนักรรรม หากหลักสูตรนักรรรมขาดการ ดำเนินการที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการหลักสูตรแล้ว ย่อมจะส่งผลกระทบต่อคุณภาพของการศึกษานักรรรมได้ เหมือนปัญหาที่พบจากผลการวิจัย การบริหารจัดการ หลักสูตรนักรรรมของ พระมหาสมบัติ อาภากรโ (ระสารักษ์) (2557) ผลการวิจัย พบว่า การบริหารจัดการหลักสูตร นักรรรมของสำนักเรียน สำนักศาสนศึกษายังขาดฝ่าย บริหารจัดการหลักสูตรที่ชัดเจน นอกจากการบริหารจัดการ หลักสูตรนักรรรมที่ขาดฝ่ายที่ทำหน้าที่การบริหารจัดการ หลักสูตรแล้ว ยังมีปัญหาส่วนอื่นที่เกี่ยวข้องอีกด้วย ไอศูรย์ อินทร์เพชร (2558) ได้ทำวิจัย และพบปัญหาเกี่ยวกับการ บริหารจัดการหลักสูตรนักรรรมในอีกหลายประเด็นเช่นกัน คือ การบริหารจัดการหลักสูตรนักรรรมขาดการสนับสนุน จากภาครัฐ ในการอำนวยความสะดวก ขาดเครือข่ายทางการศึกษา และขาดระบบการบริหารจัดการหลักสูตรภายในสำนักที่ ชัดเจน ปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ส่งผลต่อคุณภาพของการ ศึกษาที่ลดต่ำลงได้

ข้อเสนอแนะ

1. หน่วยงานที่รับผิดชอบในการขับเคลื่อนการ ศึกษาที่นักรรรมโดยตรง คือ แม่กองธรรมสนามหลวง ควรดำเนินการพัฒนา ปรับปรุงหลักสูตรนักรรรมให้ให้เจเน ทั้งเล่มหลักสูตร วัสดุอุปกรณ์ประกอบการใช้หลักสูตร และ คู่มือต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นแนวทางให้กับสำนัก นำหลักสูตรแปลงสู่การเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. แม่กองธรรมสนามหลวง และหน่วยงาน ที่เกี่ยวข้อง ควรทำงานร่วมกันขับเคลื่อนการเรียนการสอน

ในสำนัก โดยให้การกำกับ ติดตามผลการใช้หลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างเป็นรูปธรรม ผนวกกับเจ้าสำนัก ควรศึกษาแนวทาง ทำความเข้าใจ และ กำหนดแนวปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรมในการจัดการเรียน การสอนภายในสำนักของตนเองด้วย

3. บุคคลที่มีบทบาทหน้าที่เป็นกรรมการดำเนินการ สอบธรรมสนามหลวง ควรสรรหา เข้ามาทำหน้าที่อย่าง ชัดเจน กำหนดหลักปฏิบัติ มีความสมัครใจ และสร้างความ ตระหนักในการทำหน้าที่ พร้อมทั้งการทำหน้าที่จะต้องยึด ระเบียบปฏิบัติที่กำหนดไว้เกี่ยวกับการสอบธรรมสนาม หลวงอย่างเคร่งครัด

4. หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษานักธรรม ควรจัดอบรม พัฒนาให้กับเจ้าสำนักในเรื่องการบริหาร จัดการหลักสูตรนักธรรม และนวัตกรรมการบริหารจัดการ หลักสูตร พร้อมทั้งสร้างนวัตกรรม หรือแนวทางการบริหาร จัดการที่หลากหลายให้กับสำนักที่มีความแตกต่างกัน โดยยึดบริบท สภาพแวดล้อมของสำนักนั้น ๆ เช่น สำนัก ที่มีบุคลากรเพียงพอ สำนักที่ขาดแคลนบุคลากร สำนัก ที่เรียนร่วมกันในตำบล เป็นต้น

ตั้งแต่ครั้งสมัยพุทธกาล พระพุทธเจ้าทรงมอบธรรมา 2 อย่าง ให้กับพระสงฆ์ หนึ่งในธรรมานั้น คือ คันถธุระ เป็นการ ศึกษาเล่าเรียนพระปริยัติธรรม แล้วนำไปเผยแผ่ เหตุนี้ หากการศึกษาของพระสงฆ์มีความเข้มแข็ง ย่อมจะส่งผล ต่อความรุ่งเรืองของพระพุทธศาสนาให้ยั่งยืนได้

เอกสารอ้างอิง

คะเนิงนิตย จันทบุตร. (2543). *แนวคิดทิศทางการศึกษา คณะสงฆ์ไทย*, (รายงานผลการวิจัย). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2559). *การพัฒนาหลักสูตรทฤษฎีสู่การปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: วิพริทธิ์.

ธีรศักดิ์ (อุปรมัย) อุปรมัยอริชัย. (2560). *พื้นฐานการจัดการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นภมณฑล สิบหมื่นเปี่ยม และวลัยพร ศิริวิกรมณ์. (2545).

แนวทางการจัดการศึกษาพระปริยัติธรรมตาม พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542: รายงานการศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

พระครูปลัดดิลกวัฒน์ (ศุภเดช สุขกิจใจ). (2560).

การบริการหลักสูตรนักธรรมในอำเภอ ไพรีประทับช้าง จังหวัดพิจิตร (สารนิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย).

พระครูวิชิตกิจโกศล (มานะชัย อติธมโม). (2555).

การศึกษาสภาพและแนวทางการจัดการเรียน การสอน โรงเรียนพระปริยัติธรรมแผนกธรรม ในอำเภอแก่งคอย จังหวัดสระบุรี (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย).

พระครูสุวรรณวรการ (พิมพ์ทรัพย์ พุทธญาโณ). (2557).

การพัฒนาการจัดการศาสนศึกษาแผนกธรรมของ คณะสงฆ์ ภาค 1 (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย).

พระไพศาล วิสาโล. (2559). *พระพุทธศาสนาไทยในอนาคต*

แนวโน้มและทางออกจากวิกฤติ (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: แปลนพริ้นติ้ง.

พระมหาสมบัติ อาภากร (ระสารักษ์). (2557). *การจัดการ*

ศึกษาโรงเรียนพระปริยัติธรรมแผนกธรรม อำเภอท่าเรือ จังหวัดพระนครศรีอยุธยา (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย).

พระสุริยา สิวโร (ดวงปัญญา). (2553). *ความคิดเห็น*

เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาการศึกษาของคณะสงฆ์ สาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว: กรณีศึกษา โรงเรียนมัธยมสงฆ์แขวงสะหวันนะเขต (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ ราชวิทยาลัย).

- ศิริวรรณ เสรีรัตน์. (2552). *ทฤษฎีองค์การ: ฉบับสมบูรณ์*. กรุงเทพฯ: ธรรมสาร.
- สำนักงานแม่กองธรรมสนามหลวง. (2555). *เรื่องสอบธรรมของสนามหลวงแผนกธรรม พ.ศ. 2555*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.
- _____. (2558). *เรื่องสอบธรรมของสนามหลวงแผนกธรรม พ.ศ. 2558*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.
- _____. (2560). *เรื่องปัญหาและเฉลยข้อสอบนักธรรมชั้นตรี-โท-เอกและธรรมศึกษาชั้นตรี-โท-เอก พ.ศ. 2560*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.
- สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ. (2550). *รวมวิชาหลักสูตรนักธรรมชั้นตรี*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). *ข้อเสนอแนะการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) (พิมพ์และปรับปรุงครั้งที่ 2)*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- _____. (2559). *สภาวะการศึกษาไทยปี 2557/2558 “จะปฏิรูปการศึกษาไทยให้ทันโลกในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างไร”*. กรุงเทพฯ: พิมพ์ดีการพิมพ์.
- สำนักเลขาธิการมหาเถรสมาคม. (2558). *แผนยุทธศาสตร์การพัฒนาการจัดการศึกษาพระปริยัติธรรมแผนกธรรมและแผนกบาลี พ.ศ. 2558-2562*. (2558). กรุงเทพฯ: สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.
- ไอศูรย์ อินทร์เพชร. (2558). *รูปแบบการบริหารจัดการศึกษาพระปริยัติธรรมแผนกธรรมของคณะสงฆ์ไทย (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย)*.
- Brine, A, et al. (2017). *Big ideas for religious education*. Exeter: University of Exeter.
- Catholic Curriculum Corporation Central and Western Region. (2016). *Institute for Catholic Education for the Assembly of Catholic Bishops of Ontario*. Retrieved August 19, 2017 จาก <http://www.catholiccurriculumcorp.org/Units/WeHaveNeitherSilverNorGold2014.pdf>
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., and Sanna, L. J. (2004). Social problem solving: Theory, research, and training. *American Psychological Association*. Institute for Catholic Education for the Assembly of Catholic Bishops of Ontario, Toronto (2012). *Ontario Catholic Elementary Curriculum Policy Document for Religious Education, Grades 1-8*. Canada: Catholic Bishops of Ontario.
- Muhammad, B. J. (2018). *Problems and prospects of teaching and learning Islamic studies in primary and post-primary schools in Nigeria: An Overview*.

ผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมาย ในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

The Effects of Psychological Training on Goal Setting to Learn of Secondary Education Grade 3 Students

รดารัตน์ ยูมิมาย^{1,*} และประยุต ไทยธานี²
Radarat Yoomimai^{1,*} and Prayut Thaihani²

รับบทความ 4 กันยายน 2562 แก้ไข 5 พฤศจิกายน 2562

ตอบรับ 13 พฤศจิกายน 2562

Received 4 September 2019 Revised 5 November 2019

Accepted 13 November 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง เพื่อศึกษาผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โรงเรียนสุนทรวิจิตรวิทยา จังหวัดนครราชสีมา โดยกลุ่มตัวอย่างได้จากการคัดเลือกนักเรียนที่มีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 1.00-1.74 คือ มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไม่ชัดเจนจำนวนทั้งสิ้น 58 คน สอบถามความสมัครใจนักเรียนที่จะเข้าร่วมการวิจัย ได้นักเรียนที่สมัครใจเข้าร่วมทั้งสิ้น 20 คน แล้วจัดเรียงเป็นคู่ ๆ (Matched pairs) เป็นกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน จากนั้นจับสลากเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จากนักเรียนทั้งหมด 720 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยโปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา โดยใช้เวลาในการฝึกอบรมสัปดาห์ละ 2 วัน คือ วันจันทร์และวันศุกร์ วันละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 8 ครั้ง เป็นเวลา 4 สัปดาห์ และแบบสอบถามการตั้งเป้าหมายในการเรียน ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .901 วิเคราะห์ข้อมูลโดยการทดสอบค่าที่

ผลการวิจัยพบว่า

1. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา การตั้งเป้าหมายในการเรียน

¹นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
M.A., Student in Human Potential Development, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

²คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

* Corresponding author, e-mail: yuiyoomimai@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this experimental research was to study the effects of psychological training on goal setting to learn of 720 secondary education grade 3 students at Suranaree Witthaya, Nakhon Ratchasima, Thailand. Selected 58 students whose learning goal scores had an average of 1.00-1.74 used for this study were students which means they had unclear learning goals total. 20 students from those 58 were voluntarily participation enrolled and arranged into two pairs of sample groups, 10 of them from each group, and then matched pairs into experimental and control groups. Instruments used in the experiment were the 4 weeks 2 days psychological training program, and 2) The questionnaire of goal setting to learn. The statistical method for analyzing data was t-test.

The research results were found that : The experimental group's had goal setting to learn scores were statistically higher than pretest at the .01 level of significance. The experimental group had goal setting to learn posttest scores statistically higher than the control group at the .01 level of significance.

Keywords: Psychological Training, Goal Setting

บทนำ

การจัดการศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับมัธยมศึกษาซึ่งเป็นระดับชั้นที่มีความสำคัญและมีผลต่อการพัฒนาประเทศ การปูพื้นฐานความรู้ที่ดีจะนำไปสู่การศึกษาในระดับสูงขึ้น หรือนำไปสู่การเลือกที่จะประกอบอาชีพที่มั่นคงต่อไป การตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาจึงเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งที่นักเรียนจะต้องเรียนรู้เพราะนอกจากเป็นการต่อยอดทางการศึกษาแล้วหลายคนอาจต้องการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา เพื่อนำความรู้ไปประกอบอาชีพและเลื่อนสถานภาพทางสังคม ดังนั้นการเรียนในระดับมัธยมศึกษาจึงต้องเริ่มจากการตั้งเป้าหมายของนักเรียนว่าตนเองเข้ามาเรียนเพื่ออะไร มีหน้าที่อย่างไรและกำลังมุ่งไปในทิศทางใด เพราะการตั้งเป้าหมายเปรียบเสมือนเข็มทิศที่จะนำทางไปสู่อนาคตการตั้งเป้าหมายในการเรียนมีความเชื่อมโยงกันระหว่างเป้าหมายการเรียนกับพฤติกรรม การตอบสนองในบริบททางการศึกษา คือ เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning goal) และเป้าหมายเพื่อเกรด (Performance goal) ดังที่ Ames (1992, p. 327) ได้ให้ความหมายของเป้าหมายในการเรียนไว้ว่า การตั้งเป้าหมายของนักเรียนคนหนึ่งอาจเกิดจากการเรียนเพื่อแสวงหา

ความรู้พร้อม ๆ ไปด้วยมุ่งหวังว่าจะได้เกรดดีด้วย ในขณะที่เดียวกันการที่ผู้เรียนจะเลือกเป้าหมายชนิดใดนั้นขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลและสถานการณ์บ่งชี้ การที่ผู้เรียนได้กำหนดพฤติกรรมเป้าหมาย หรือกำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งซึ่งส่งผลให้บุคคลทราบพฤติกรรมที่ต้องปฏิบัติเพื่อให้ประสบความสำเร็จในด้านการเรียนโดยมีเป้าหมายอย่างชัดเจนและสามารถประเมินพฤติกรรมนั้นได้ โดยดูจากข้อมูลป้อนกลับที่ให้กับตนเองทั้งทางบวกและทางลบ การที่ผู้เรียนจะเลือกเป้าหมายชนิดใดนั้นขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลและสถานการณ์บ่งชี้

ผู้วิจัยรับผิดชอบสอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และได้สัมภาษณ์นักเรียนที่เรียนจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า มีนักเรียนบางส่วนไม่มีความสุขในการเรียนเนื่องจากเลือกสายการเรียนที่ไม่สอดคล้องกับความถนัดและความสามารถของตนเอง โดยให้เหตุผลว่าในขณะที่ตนเรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ยังไม่รู้ว่าตนมีความถนัดทางด้านใด และยังไม่ว่ายากประกอบอาชีพทางด้านใดในอนาคต จึงเลือกเรียนสายการเรียนที่คิดว่าเมื่อจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 แล้วสามารถเลือกเรียนต่อได้หลากหลายคณะไว้ก่อน

ซึ่งสายการเรียนที่เลือกนั้นไม่ได้สอดคล้องกับความสามารถและความถนัดของตนเอง (กัญวราห์ สวาสดีรัตน์, เจวาลิน สีเถื่อน, นภปภา สุวรรณหา, การสื่อสารระหว่างบุคคล, 15 มิถุนายน 2561)

ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่าจำเป็นต้องพัฒนาและส่งเสริมศักยภาพการศึกษาของผู้เรียน โดยการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถแสดงศักยภาพและความสามารถของตนเองออกมาอย่างเต็มที่ ดังนั้นผู้วิจัยได้เห็นถึงความสำคัญของการพัฒนาผู้เรียนให้มีความเป้าหมายในการเรียนเพื่อส่งเสริมการเรียนและการทำงานให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ ส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนที่สูงขึ้น (วรานนท์ ตั้งจักรวรานนท์, 2547) จากการศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการตั้งเป้าหมายในการเรียนสามารถพัฒนาได้หลายวิธี เช่น การฝึกพูดกับตนเองเชิงบวก การเข้าร่วมโปรแกรมการพัฒนาการตั้งเป้าหมาย การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา การทำกิจกรรมกลุ่ม การฝึกด้วยตนเอง เป็นต้น (พรธนา ส่งแสงแก้ว, 2556; กนกกร เมตตาจิต, 2558; จารุวรรณ มุ่งเอื้อมกลาง, 2558)

การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเป็นวิธีการหนึ่งที่จะพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนได้ เพราะช่วยให้นักเรียนสร้างความชัดเจนในชีวิต ค้นหาศักยภาพ สำรวจความคิด ความรู้สึก และความหมายในชีวิตของตนเอง ด้วยการส่งเสริมและพัฒนาวิธีเอาชนะอุปสรรคและสามารถแก้ไข ปัญหาของตนเองได้ การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุคคลโดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และทัศนคติ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ พบว่าการใช้การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยายังไม่มีการใช้เพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียน แต่มีการนำการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาไปใช้ในด้านอื่นๆ ของตัวบุคคล การสร้างยุทธวิธีในการเรียนรู้ การสื่อสารระหว่างบุคคล เสริมสร้างความเป็นผู้นำในตนเอง พัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณการพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ และการเชื่อมต่อช่องว่างระหว่างความแตกต่างทางทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลของ

พนักงาน โดยมีการนำไปใช้ในการศึกษามากที่สุด มีการนำทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) แนวคิดการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-education Counseling Approach) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) และประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยาการให้คำปรึกษามาใช้ในกระบวนการจัดการเรียนรู้ เช่น การฟังอย่างตั้งใจ การทวนซ้ำ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข

การตั้งคำถาม การสะท้อน การทำให้กระจ่าง การตีความ การให้ข้อมูล การให้กำลังใจ การให้ข้อเสนอแนะ และการสรุปประเด็น ดังที่ Milne (2003, p. 3) กล่าวว่า การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเป็นวิธีการในการเรียนรู้ร่วมกัน และความเหมาะสมในการช่วยนักเรียนให้พัฒนาตนเองได้ ซึ่งการฝึกอบรมสามารถใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การบรรยาย การประเมินตนเอง การสาธิต การฝึกซ้อม การใช้ข้อมูลที่ถูกต้องย้อนกลับมาแก้ไข การให้ทำแบบฝึกหัด การใช้เกม และการให้การบ้าน เป็นต้น และ Botvin (2006, p. 1) กล่าวว่า การฝึกอบรมเป็นกลยุทธ์การเรียนรู้ร่วมกัน และมีความเหมาะสมที่จะช่วยให้เยาวชนพัฒนาตนเองในทุก ๆ ด้าน พร้อมทั้งช่วยลดปัญหาต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเยาวชน ซึ่งสอดคล้องกับ Whitman and Posner (2001, p. 56) ที่ศึกษาประโยชน์ของการฝึกอบรมให้แก่วัยรุ่น พบว่า การฝึกอบรมเป็นวิธีการช่วยแก้ปัญหาการเรียนและปรับปรุงพัฒนาประสิทธิภาพในการเรียน ช่วยป้องกันพฤติกรรมเสี่ยง ช่วยในเรื่องการจัดการอารมณ์พัฒนาความภูมิใจในตนเอง ช่วยส่งเสริมการปรับตัวทางสังคมได้ ดังนั้นการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาจึงเป็นวิธีการหนึ่งที่ใช้พัฒนามนุษย์ เป็นการวางแผนและจัดกระทำอย่างเป็นระบบเพื่อปรับปรุงหรือพัฒนาความรู้ (Knowledge) เจตคติ (Attitude) และทักษะ (Skill) โดยผ่านประสบการณ์เรียนรู้

จากความสำคัญดังกล่าวผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพราะจะช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนหลังจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และส่งผลให้นักเรียนเกิดความ

ตั้งใจพยายามและมุ่งมั่นที่จะกระทำให้บรรลุตามเป้าหมาย ให้ประสบความสำเร็จเป็นการส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนให้มีความสามารถในการตั้งเป้าหมายในการเรียน ให้มีประสิทธิภาพเพื่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น และเป็นการพัฒนาตนเองอย่างเต็มศักยภาพ

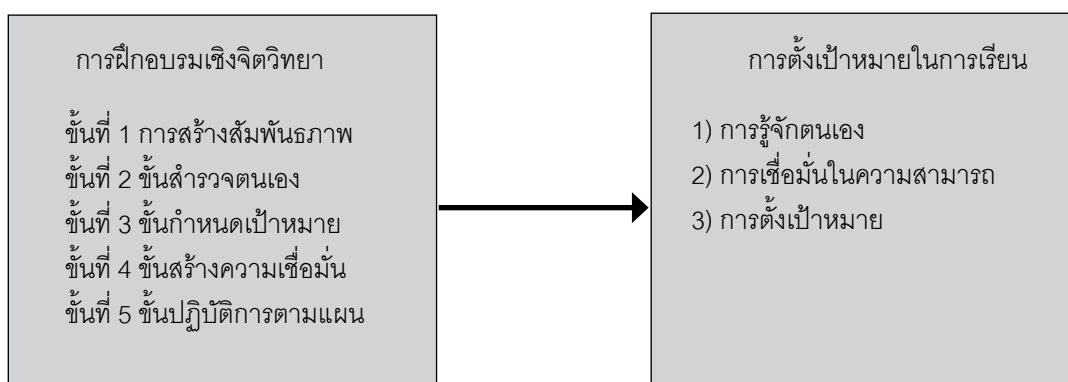
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ทั่วไปเพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้โปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา และมีวัตถุประสงค์เฉพาะ ดังนี้

1. เพื่อเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง
2. เพื่อเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา ประกอบด้วย วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการฝึกอบรม กระบวนการให้การปรึกษา และศึกษาแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษา ได้แก่ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) แนวคิดการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-education Counseling Approach) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ซึ่งได้กำหนดขั้นตอนการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา เป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ ขั้นที่ 2 ขั้นสำรวจตนเอง ขั้นที่ 3 ขั้นกำหนดเป้าหมาย ขั้นที่ 4 ขั้นสร้างความเชื่อมั่น และขั้นที่ 5 ขั้นปฏิบัติการตามแผน เพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura ทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Dweck และ Elliott และทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Locke และ Latham ซึ่งผู้วิจัยได้ทำการสรุปแล้วว่ามีลักษณะสำคัญ 3 ด้าน คือ การรู้จักตนเอง การเชื่อมั่นในความสามารถและการตั้งเป้าหมาย ดังกรอบแนวคิดในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โรงเรียนสุนนารีวิทยา จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 720 คน

กลุ่มตัวอย่างได้จากการคัดเลือกนักเรียนที่มีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 1.00-1.74 คือ มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไม่ชัดเจน จำนวนทั้งสิ้น 58 คน สอบถามความสนใจนักเรียนที่จะเข้าร่วมการวิจัยได้นักเรียนที่สนใจเข้าร่วมทั้งสิ้น 20 คน แล้วจัดเรียงเป็นคู่ๆ (Matched pairs) เป็นกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน จากนั้นจับสลากเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยโปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา และแบบสอบถามการตั้งเป้าหมาย ในการเรียน ความเชื่อมั่นเท่ากับ .901

วิธีดำเนินการทดลอง ใช้แบบแผนการทดลองแบบ

กลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการจับคู่และมีการประเมินก่อน - หลัง โดยเริ่มดำเนินการทดลองด้วยตนเองตามโปรแกรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยใช้เวลาในการฝึกอบรมสัปดาห์ละ 2 วัน คือ วันจันทร์ และวันศุกร์ เวลา 15.20 - 16.20 น. วันละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 8 ครั้ง เป็นเวลา 4 สัปดาห์ ตั้งแต่วันที่ 3 ธันวาคม 2561 ถึงวันที่ 4 มกราคม 2562 ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมเมื่อเสร็จสิ้นการทดลอง ผู้วิจัยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถามการตั้งเป้าหมายในการเรียนอีกครั้ง ในวันที่ 4 มกราคม 2562

การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้สถิติการทดสอบค่าที

ผลการวิจัย

ตารางที่ 1 คะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

คนที่	กลุ่มทดลอง				กลุ่มควบคุม			
	ก่อนการทดลอง	การแปลผล	หลังการทดลอง	การแปลผล	ก่อนการทดลอง	การแปลผล	หลังการทดลอง	การแปลผล
1	1.23	ไม่ชัดเจน	3.29	ชัดเจน	1.25	ไม่ชัดเจน	1.32	ไม่ชัดเจน
2	1.26	ไม่ชัดเจน	3.15	ค่อนข้างชัดเจน	1.32	ไม่ชัดเจน	1.29	ไม่ชัดเจน
3	1.35	ไม่ชัดเจน	3.20	ค่อนข้างชัดเจน	1.36	ไม่ชัดเจน	1.45	ไม่ชัดเจน
4	1.40	ไม่ชัดเจน	3.42	ชัดเจน	1.44	ไม่ชัดเจน	1.34	ไม่ชัดเจน
5	1.45	ไม่ชัดเจน	3.35	ชัดเจน	1.48	ไม่ชัดเจน	1.50	ไม่ชัดเจน
6	1.48	ไม่ชัดเจน	3.30	ชัดเจน	1.52	ไม่ชัดเจน	1.48	ไม่ชัดเจน
7	1.54	ไม่ชัดเจน	3.52	ชัดเจน	1.55	ไม่ชัดเจน	1.43	ไม่ชัดเจน
8	1.57	ไม่ชัดเจน	3.43	ชัดเจน	1.60	ไม่ชัดเจน	1.59	ไม่ชัดเจน
9	1.64	ไม่ชัดเจน	3.64	ชัดเจน	1.70	ไม่ชัดเจน	1.65	ไม่ชัดเจน
10	1.72	ไม่ชัดเจน	3.47	ชัดเจน	1.73	ไม่ชัดเจน	1.70	ไม่ชัดเจน
$\bar{X}$	1.46	ไม่ชัดเจน	3.37	ชัดเจน	1.49	ไม่ชัดเจน	1.47	ไม่ชัดเจน
S.D.	.15		.14		.15		.13	

จากตารางที่ 1 พบว่า การตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนอยู่ในระดับมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไม่ชัดเจน ($\bar{X} = 1.46$) ในระยะหลังการทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงขึ้นอยู่ในระดับมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่ชัดเจน ($\bar{X} = 3.37$) ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมก่อนการทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนอยู่ในระดับมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไม่ชัดเจน ($\bar{X} = 1.49$) และในระยะหลังการทดลองยังคงมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนอยู่ในระดับมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไม่ชัดเจน ($\bar{X} = 1.47$)

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัย สรุปได้ดังนี้

1. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผล

จากการศึกษาผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สามารถอภิปรายผลการวิจัยตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ดังนี้

1. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 1 ที่กล่าวว่า การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาสามารถพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ได้ ทั้งนี้ เพราะนักเรียนได้รับกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และทัศนคติ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ มีการประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยาการให้คำปรึกษามาใช้ในกระบวนการจัดการ

เรียนรู้ เช่น การฟังอย่างตั้งใจ การทวนซ้ำ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การตั้งคำถาม การสะท้อน การทำให้กระจ่าง การตีความ การให้ข้อมูล การให้กำลังใจ การให้ข้อเสนอแนะ และการสรุปประเด็น ส่งผลให้นักเรียนสามารถบอกกระบวนการตั้งเป้าหมายในการเรียนของตนเองได้ ดังที่ จารุวรรณ มุ่งเอื้อมกลาง (2558) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองเชิงบวกที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านนุวิทยาสรรค์ จังหวัดบุรีรัมย์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านนุวิทยาสรรค์ จังหวัดบุรีรัมย์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2558 จำนวน 20 คน จากนักเรียนทั้งหมด 79 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย โปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองเชิงบวก และแบบสอบถามการตั้งเป้าหมายในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 ซึ่งเป็นไปตามทฤษฎีของ Locke and Latham (1990, p. 18) ที่ทำให้นักเรียนมีการระบุลักษณะของงานให้ชัดเจน ทั้งในวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมเชิงปริมาณที่สามารถวัดและสังเกตได้หรือการกำหนดเวลาในช่วงของการปฏิบัติงานที่แน่นอนและถ้าเป้าหมายที่ตั้งขึ้นมีความหลากหลาย ควรจัดลำดับความสำคัญก่อน-หลังให้ชัดเจนและจะทำตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ตามลำดับความสำคัญที่กำหนดไว้ สอดคล้องกับ Bandura (1986, p. 34) ที่ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมว่าเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบทางปัญญา ปัจจัยส่วนบุคคล พฤติกรรม และอิทธิพลของสภาพแวดล้อม นอกจากนี้ในการแสดงพฤติกรรมของแต่ละบุคคลนั้นขึ้นอยู่กับความรู้ความสามารถของตน (Self-efficacy) รวมถึงความคาดหวังผลการกระทำในอนาคตและกระบวนการตั้งเป้าหมาย

2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 2

ที่กล่าวว่า การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเป็นวิธีหนึ่งที่สามารถพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนได้ ซึ่งในการทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบโดยประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ ขั้นที่ 2 ตรวจสอบตนเอง ขั้นที่ 3 กำหนดเป้าหมาย ขั้นที่ 4 สร้างความเชื่อมั่น และขั้นที่ 5 ปฏิบัติการตามแผน และกิจกรรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา ดังที่ นันทวิทย์ เฝ้ามหานคร (2557) ได้พัฒนายุทธวิธีในการเรียนรู้ของนิสิตคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ โดยการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นิสิตการศึกษามัธยมศึกษา 5 ปี ในคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ เขตกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบวัดยุทธวิธีในการเรียนรู้ และโปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา เพื่อพัฒนายุทธวิธีในการเรียนรู้ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นิสิตคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์มียุทธวิธีในการเรียนรู้โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง โปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามี 3 ขั้นตอน คือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นยุติโดยดำเนินการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา จำนวน 8 ครั้ง ๆ ละ 2 ชั่วโมง ภายหลังจากกลุ่มทดลองเข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา นิสิตกลุ่มทดลองมียุทธวิธีในการเรียนรู้เพิ่มมากขึ้นกว่าก่อนเข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ มาประยุกต์ใช้ในการสร้างโปรแกรมการฝึกอบรมทางจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ได้แก่ 1) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) พัฒนาขึ้นโดย Carl Rogers (Sharf, 2001, p. 211) โดยพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางนี้อยู่บนพื้นฐานของความรู้สึกไว้วางใจในความสามารถของกลุ่มที่จะพัฒนาศักยภาพของสมาชิกได้ ดังนั้น สิ่งสำคัญของแนวคิดนี้คือการที่สมาชิกกลุ่มจะต้องพัฒนาระบบการยอมรับและการไว้วางใจซึ่งกันและกัน 2) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-education Counseling Approach) เป็นกลยุทธ์ที่เน้นในการสอนให้ความรู้ (Knowledge) เกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ที่ช่วยให้ผู้รับคำ

ปรึกษาเกิดการควบคุมตนเองในการกระทำต่าง ๆ ซึ่ง Geldard (1999, pp. 183-205) ได้นำทฤษฎีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยาใช้กับวัยรุ่น โดยกลยุทธ์นี้จะเน้นการกระตุ้นให้วัยรุ่นเรียนรู้ข้อมูลข่าวสารใหม่ ๆ ตลอดจนการให้ความรู้ด้านส่วนบุคคล (Personal Knowledge) และการถ่ายทอดประสบการณ์ต่าง ๆ ของผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา และ 3) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด พัฒนาขึ้นโดย Beck (1995) ซึ่งเน้นความสำคัญกับระบบของความเชื่อและความคิดในการเป็นตัวกำหนดความรู้สึกและพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคล ประเด็นที่สำคัญของการให้คำปรึกษาแนวความคิด คือ การทำความเข้าใจกับความเชื่อของบุคคลที่ได้ถูกบิดเบือนและการใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่จะเปลี่ยนแปลงความคิดที่ไม่เหมาะสมนั้น ๆ ในขณะเดียวกันก็หมายถึงรวมถึงความรู้สึกและพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ด้วย ในกระบวนการให้คำปรึกษาการให้ความใส่ใจเป็นการทำให้ได้รับรู้ความคิดของแต่ละบุคคลที่อาจไม่ตระหนักรู้ของระบบความเชื่อ ซึ่งทั้ง 3 ทฤษฎีนี้สามารถใช้ในการเอื้ออำนวยให้กระบวนการฝึกอบรมเป็นไปอย่างราบรื่นและดูแลทิศทางของกลุ่มให้ไปถึงเป้าหมาย โดยเน้นการสร้างบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้ รู้สึกปลอดภัยอันจะนำไปสู่การสำรวจเพื่อทำความเข้าใจ ยอมรับ และสามารถหาหนทางในการตั้งเป้าหมายในการเรียนได้

สรุปว่าการใช้โปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนครั้งนี้ทำให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่เพิ่มขึ้น และผลจากการวิจัยและการศึกษาดารววิชาการต่าง ๆ พอสรุปได้ว่า การตั้งเป้าหมายในการเรียนสามารถส่งเสริมให้มีการพัฒนาขึ้นได้โดยเริ่มจากการรู้จักตนเอง การเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองซึ่งจะนำไปสู่การตั้งเป้าหมายในการเรียนได้โดยการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา ดังที่ นันทวิทย์ เฝ้ามหานคร (2557, น. 9) กล่าวว่า การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา เป็นกระบวนการเพิ่มพูนความรู้ทักษะของผู้เข้ารับการฝึกอบรมเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลในทิศทางที่พึงประสงค์

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

1.1 นักเรียนที่เข้าร่วมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียน มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพิ่มขึ้น ดังนั้นครูสามารถนำไปประกอบการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาไปเป็นแนวทางการอบรมต่อไปได้

1.2 บรรยายภาคในการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนควรเรียบเรียง ไม่มีเสียงรบกวน ไม่แออัดจนเกินไป และต้องมีเพียงผู้นำการอบรม และสมาชิกกลุ่มเท่านั้น เพราะเรื่องที่พูดคุยกันบางเรื่องจะต้องมีการรักษาความลับของสมาชิก

1.3 ในระหว่างการทำกิจกรรมแต่ละครั้ง ผู้นำการอบรมควรสังเกตพฤติกรรมตอบสนองของสมาชิก เพื่อตรวจสอบว่าสมาชิกในกลุ่มคนใดที่มีความคับข้องใจต่อกันหรือไม่ ซึ่งหากสมาชิกในกลุ่มมีความคับข้องใจต่อกัน จะส่งผลถึงบรรยากาศกลุ่มจะไม่สามารถดำเนินการได้ราบรื่น ผู้นำกลุ่มจะต้องดำเนินการให้คำปรึกษารายบุคคลเพิ่มเติมนอกเวลา

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษานำไปประกอบการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนไปใช้กับตัวแปรอื่นๆ เช่น ด้านอารมณ์ด้านจิตใจหรือด้านบุคลิกภาพ เป็นต้น เนื่องจากโปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามีความเหมาะสมกับกลุ่มนักเรียนวัยรุ่น บรรยายภาคในกลุ่มเน้นให้เกิดความเข้าใจ เห็นใจ ช่วยเหลือซึ่งกันและกันฝึกทักษะทางสังคมได้เป็นอย่างดี

2.2 ควรมีการติดตามผลการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนหลังจากที่จบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ไปแล้ว เพื่อดูว่าผลของการตั้งเป้าหมายในการเรียนนั้นยังคงเดิมหรือไม่ ซึ่งเป็นการติดตามผลระยะยาว ทั้งยังสามารถนำผลที่ได้มาวิเคราะห์พัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

2.3 ผู้วิจัยที่จะนำไปประกอบการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนไปใช้ จะต้องมีความสามารถหรือความชำนาญในการสื่อสาร ทั้งการใช้ภาษาท่าทางและภาษาพูด ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญของผู้ให้

คำปรึกษา ควรมีความเข้าใจในทฤษฎีการให้คำปรึกษาและเคยปฏิบัติการให้การปรึกษาพอสมควรในการนำไปใช้ครั้งต่อไป

2.4 ควรมีการศึกษานำไปประกอบการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนไปใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วย เพื่อให้นักเรียนจะได้มีการรู้จักและเข้าใจตนเอง และเป็นการเตรียมความพร้อมในการตั้งเป้าหมายในการเรียนได้อย่างต่อเนื่องจนถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

เอกสารอ้างอิง

- กนกกร เมตตาจิต. (2558). การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 40(1), น. 27-37.
- จารุวรรณ มุ่งเอื้อกลาง. (2558). ผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองเชิงบวกที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านบึงวิทยาสุรศักดิ์ จังหวัดบุรีรัมย์ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- นันทวิทย์ ผ่องพนาหาคะ. (2557). การพัฒนายุทธวิธีการเรียนรู้ของนิสิตคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ โดยการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
- พรธนา ส่งแสงแก้ว. (2556). ผลของโปรแกรมพัฒนาแรงจูงใจและการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่มีต่อนักศึกษาชั้นปีที่ 2 มหาวิทยาลัยเอกชน (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์).
- รวานนท์ ตั้งจักรวานนท์. (2547). *เป้าหมายและวิธีกำหนดเป้าหมาย*. กรุงเทพฯ: บีบีรทูปิค.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. in Meece, J. and D. Schunk, (Eds). *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford.
- Botvin, J. (2006). *Life Skills Training : Promoting Health and Personal Development*. Princeton Health Press.
- Geldard, K. & Geldard, D. (1999). *Counseling Adolescents: The Pro-Active approach*. London: SAGE.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Milne, A. (2003). *Teach yourself counseling*. London: Cox & Wyman Morganett.
- Sharf, R. S. (2001). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases* (2nd ed). CA: Brooks/Cole.
- Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Life skills Approach to Child and Adolescent Health Human Development*. Washington, DC: Education Development Center.

การพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษา ในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

The Development of Students Digital Skill Indicators in Higher Education Institutions

วรรณภากร พรประเสริฐ^{1,*} และรักษิต สุทธิพงษ์²
Wannakorn Phornprasert^{1,*} and Ruksit Suttipong²

รับบทความ 25 กันยายน 2562 แก้ไข 17 ตุลาคม 2562

ตอบรับ 25 ตุลาคม 2562

Received 25 September 2019 Revised 17 October 2019

Accepted 25 October 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ และ 2) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตนักศึกษา จำนวน 987 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ มัถฐาน พิสัยควอไทล์ และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน วิเคราะห์ข้อมูลโดยโปรแกรม Microsoft Office Excel และโปรแกรม Mplus ผลการวิจัย พบว่า 1) ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษา มีจำนวน 12 ตัวชี้วัด มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด และ 2) ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษา มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-square = 29.890, df=23, ค่า p-value = 0.1526, RMSEA = 0.017, CFI = 0.998 และ SRMR = 0.017) และมีความตรงเชิงโครงสร้าง โดยที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวชี้วัด

คำสำคัญ: ตัวชี้วัด ทักษะทางดิจิทัล นิสิตนักศึกษา สถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

^{1,2} วิทยาลัยการศึกษา มหาวิทยาลัยพะเยา, พะเยา 56000

School of Education, University of Phayao, Phayao 56000, Thailand

* Corresponding author, e-mail: praewphornprasert@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this research were : 1) To develop the digital skill indicators of students in higher education institutions, and 2) To investigate the construct validity of digital skill indicators of students in higher education institutions. Sample were consisted of 987 students with selected from a multi-stage random sampling. The research instruments were a rating scale questionnaire. The data were analyzed by using median, inter-quartile range, and confirmatory factor analysis. M-plus were employed for data analysis. The result revealed that: 1) there were 12 indicators for digital skill of students, their appropriateness was between a high level and the highest level, and 2) the indicators of students correlated with empirical data (Chi-square = 29.890, df=23, p-value = 0.1526, RMSEA = 0.017, CFI = 0.998, and SRMR = 0.017), and had construct validity and had construct validity with factor loading have statistical significance at the level of .01 on all indicators

Keywords: Indicators, Digital Skill, Students, Higher Education Institutions

บทนำ

ศตวรรษที่ 21 เป็นยุคแห่งโลกาภิวัตน์ (Globalization) จึงทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทุกด้าน ทั้งด้านสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยีดิจิทัล หรือที่เรียกว่า “ยุคดิจิทัลเปลี่ยนโลก” (The New Digital Age) ได้มีการเจริญก้าวหน้าไปอย่างรวดเร็วและไร้ขีดจำกัด (Eric and Jared, 2014) ประกอบกับเทคโนโลยีดิจิทัลได้กลายเป็นปัจจัยที่ 5 ของมนุษย์ไปแล้ว ส่งผลให้มนุษย์ได้ก้าวเข้าสู่กระบวนทัศน์ใหม่ทางเทคโนโลยี (New Technological Paradigm) ทั้งนี้เนื่องมาจากเทคโนโลยีดิจิทัลนั้นได้แทรกซึมไปทุกมิติของสังคม ส่งผลให้พฤติกรรมในการดำรงชีวิตของมนุษย์เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม (Castells, 2000) จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเตรียมพลเมืองให้มีความพร้อมทางด้านทักษะทางดิจิทัลเพื่อจะได้ก้าวเข้าสู่ยุคแห่งเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างสมบูรณ์

จากอิทธิพลของเทคโนโลยีดิจิทัลดังกล่าวข้างต้น สอดคล้องกับสำนักงานสถิติแห่งชาติ พ.ศ. 2561 ที่ได้ทำการสำรวจแล้วพบว่า กลุ่มคนที่ใช้คอมพิวเตอร์ อินเทอร์เน็ต และโทรศัพท์มือถือสูงที่สุด คือกลุ่มคนในระดับอุดมศึกษา ซึ่งมีจำนวนมากถึงร้อยละ 71.70, 95.10, และ 99.50 ตามลำดับ (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, กระทรวงดิจิทัลเพื่อ

เศรษฐกิจและสังคม, 2561) ทั้งนี้เป็นเพราะว่ากลุ่มนิสิต นักศึกษาเกิด เติบโต และใช้ชีวิตอยู่ท่ามกลางเทคโนโลยีดิจิทัล ดังนั้นจะเห็นได้ว่าเทคโนโลยีดิจิทัลได้อำนวยความสะดวกต่าง ๆ มากมาย ทั้งการสืบค้นข้อมูลได้อย่างรวดเร็วในการเรียนและการติดต่อสื่อสารที่รวดเร็วเพียงปลายนิ้วสัมผัส แต่อย่างไรก็ตามเทคโนโลยีดิจิทัลได้นำมาซึ่งผลกระทบและความเสี่ยงอีกมากมายหลากหลายรูปแบบเช่นกัน โดยจากผลการวิจัยพบว่ากลุ่มวัยรุ่นในยุคเทคโนโลยีดิจิทัลแสดงพฤติกรรมที่เป็นความเสี่ยงมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (Cyberbullying) การหลงเชื่อโฆษณาชวนเชื่อ การด่าทอกันในโลกออนไลน์ และนำมาซึ่งปัญหาการทะเลาะวิวาทกันในชีวิตจริง (ศิวพร ปกป้อง และวิมลทิพย์ มุสิกพันธ์, 2553) หรือแม้แต่การเสพติดโซเชียลมีเดีย (Social Media) การหมกมุ่นอยู่กับเทคโนโลยีดิจิทัลมากเกินไปส่งผลกระทบทั้งต่อสุขภาพกายและสุขภาพใจ เป็นไปตามที่สำนักงานส่งเสริมเศรษฐกิจดิจิทัล (DEPA), กระทรวงดิจิทัลกระทรวงดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ และ DQ Institute ที่ทำการสำรวจแล้วพบว่ากลุ่มวัยรุ่นไทยมีความเสี่ยงจากภัยออนไลน์ถึง 60% อาทิ การกลั่นแกล้งกัน

บนโลกออนไลน์ การถูกล่อลวงออกไปพบคนแปลกหน้า จากสื่อสังคมออนไลน์ ปัญหาการเข้าถึงสื่อลามกอนาจาร การดาวน์โหลดภาพหรือวิดีโอที่ข่มขืนทางเพศ (สรานนท์ อินทนนท์, 2562) ซึ่งนั่นเป็นผลมาจากการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีดิจิทัลทำให้โซเชียลมีเดียได้เข้ามามีบทบาทกับชีวิตมากขึ้น ส่งผลให้กลุ่มวัยรุ่นใช้ชีวิตอยู่กับครอบครัวน้อยลง รับรู้สิ่งแวดล้อมภายนอกเร็วขึ้น ซึ่งนั่นจะส่งผลต่อการใช้ชีวิต กระบวนการคิด ภาวะทางอารมณ์ การยับยั้งชั่งใจ และการตัดสินใจโดยพลการ

ด้วยเหตุนี้ จากความเสี่ยงและผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นกับกลุ่มนิสิตนักศึกษา ซึ่งเป็นกลุ่มคนที่เกิดและใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับเทคโนโลยีดิจิทัล และเป็นกำลังสำคัญในการขับเคลื่อนประเทศในอนาคตทำให้สถาบันการศึกษาควรตระหนักและควรเตรียมการ เพื่อส่งเสริมและสร้างความพร้อมให้กับพลเมืองในยุค Generation Z ให้มีความรู้และความพร้อมด้านทักษะทางดิจิทัลเนื่องจากทักษะทางดิจิทัลนับเป็นมาตรฐานหนึ่งด้านเทคโนโลยีการศึกษาที่เสนอโดยสมาคมเทคโนโลยีการศึกษานานาชาติ (International Society for Technology in Education, 2007) เพื่อให้ผู้เรียนได้มีความเข้าใจในเรื่องเทคโนโลยีดิจิทัล สามารถใช้ข้อมูลทางเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างปลอดภัย สร้างสรรค์ และรู้เท่าทัน แต่อย่างไรก็ตามจากการศึกษาวิจัยที่มีผู้ทำการศึกษาไว้เกี่ยวกับทักษะทางดิจิทัลนั้น ยังไม่พบในบริบทของประเทศไทยถึงความชัดเจนของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ทั้งนี้ ผลการศึกษาดังกล่าวจะทำให้ทราบถึงตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร การตรวจสอบ

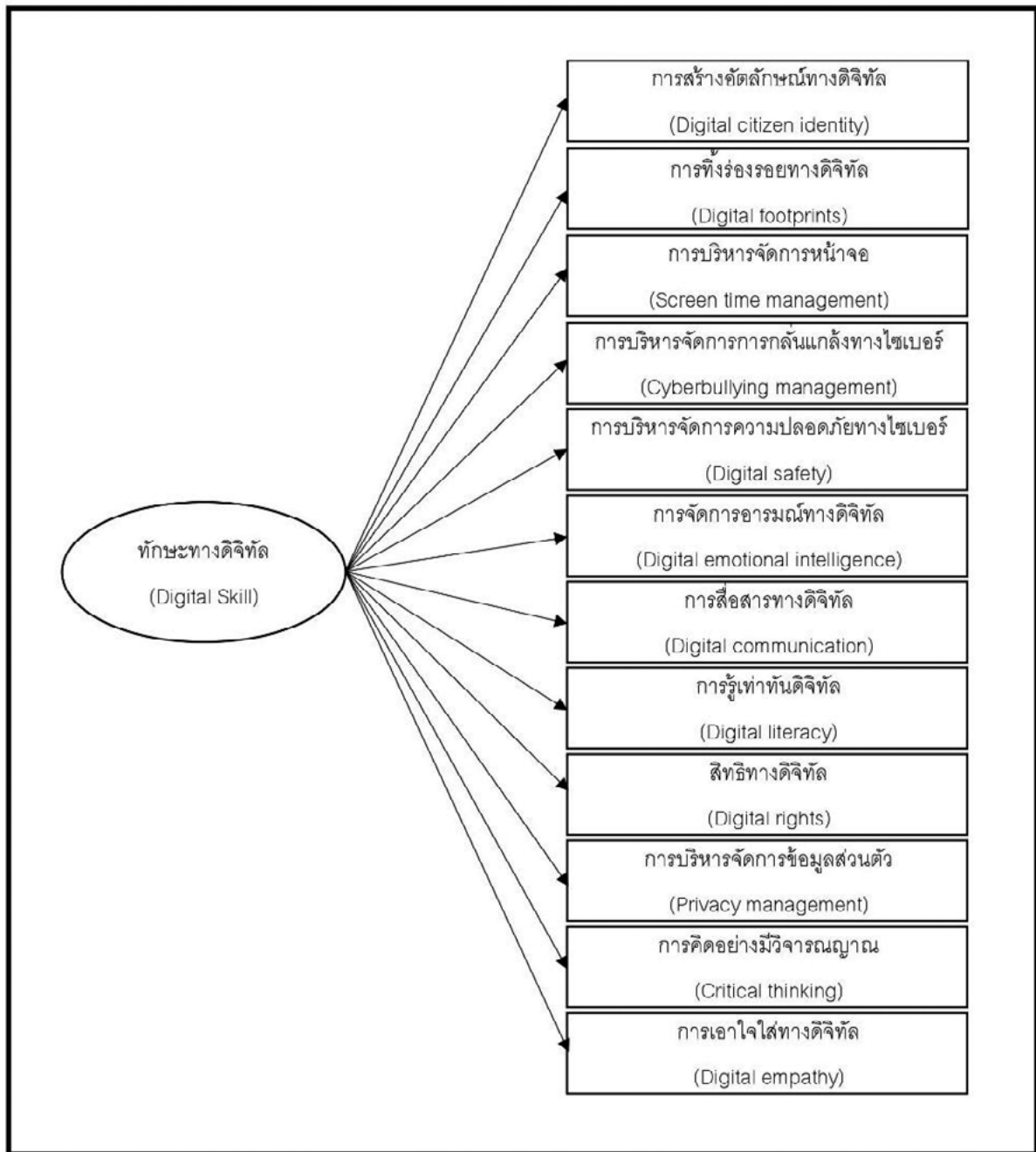
ความเหมาะสมโดยผู้เชี่ยวชาญ และการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง อันจะเป็นประโยชน์ต่อคณาจารย์และบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนานิสิตนักศึกษาที่สามารถนำตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลไปวางแผนพัฒนา กิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะทางดิจิทัล และให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคมไทย พ.ศ. 2560 (ราชกิจจานุเบกษา, 2560) ที่มีเป้าหมายในการพัฒนาพลเมืองให้มีความพร้อมมีความรู้ด้านทักษะทางดิจิทัล เพื่อที่จะสามารถใช้ชีวิตควบคู่ไปกับเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์

1. เพื่อพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ
2. เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐจากแนวคิดของ Park (2016) และ World Economic Forum (2019) ซึ่งเป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับจากสภาเศรษฐกิจโลก และองค์กรต่าง ๆ ในการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลให้กับพลเมืองในประเทศ ผลการสังเคราะห์ทำให้ได้จำนวนตัวชี้วัดทั้งสิ้น 12 ตัวชี้วัด สามารถแสดงรายละเอียด ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล

วิธีดำเนินการวิจัย

เพื่อให้ผลการวิจัยเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยมีลำดับขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน สามารถแสดงรายละเอียดดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ แบ่งออกเป็น 2 ส่วนย่อย ประกอบด้วย

1. การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับทักษะทางดิจิทัล และทำการสังเคราะห์ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล แหล่งข้อมูล ได้แก่ เอกสารที่เกี่ยวกับทักษะทางดิจิทัล (Digital Skill) โดยผู้วิจัยได้ยึดแนวคิดของ Park (2016) และ World Economic Forum (2019)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสังเคราะห์ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล

การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ 1) ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับทักษะทางดิจิทัล และ 2) ทำการสังเคราะห์ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล เพื่อกำหนดเป็นนิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการ การวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ การสังเคราะห์เนื้อหา

2. การตรวจสอบความเหมาะสมของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล โดยผู้เชี่ยวชาญ

แหล่งข้อมูล ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 8 คน ที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) โดยคุณสมบัติของผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความเหมาะสมของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ 1) อาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษา ที่มีความเชี่ยวชาญด้านการสอนเกี่ยวกับเทคโนโลยีดิจิทัล และ/หรือ เทคโนโลยีดิจิทัลและการสื่อสาร และ 2) อาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษาที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการส่งแบบประเมินความเหมาะสมของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล พร้อมด้วยตารางในการสังเคราะห์ และนิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการทางไปรษณีย์ พร้อมสอดซองติดแสตมป์สำหรับให้ผู้เชี่ยวชาญส่งกลับคืน

การวิเคราะห์ข้อมูล โดยโปรแกรม Microsoft Office Excel

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่ามัธยฐาน (Median) โดยพิจารณาค่าที่มากกว่าเท่ากับ 3.50 คะแนน และค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile range) ที่มีค่าไม่เกิน 1.50 คะแนน

ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

ประชากร ได้แก่ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1-4 ในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ที่กระจายอยู่ 5 ภูมิภาค รวมทั้งสิ้น 73 มหาวิทยาลัย

กลุ่มตัวอย่าง เนื่องจากในการวิจัยครั้งนี้ใช้สถิติอนุมาน (Inferential Statistics) ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง (First Order Confirmatory Factor Analysis) ดังนั้นในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจึงควรพิจารณาควบคู่กับจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า โดยกำหนดอัตราส่วนจำนวนหน่วยตัวอย่างและจำนวนพารามิเตอร์ 20 ต่อ 1 (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ทั้งนี้ในการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนพารามิเตอร์ในโมเดลสมมติฐาน จำนวน 25 พารามิเตอร์ ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำจึงควรมีจำนวนทั้งสิ้น 500 คน แต่เพื่อป้องกันการสูญหายของข้อมูล ผู้วิจัยจึงดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาจำนวน 1,000 คน โดยทำการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Random Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีรายละเอียด ดังนี้

- 1) ผู้วิจัยนำตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลที่ผ่านการประเมินความเหมาะสมจากผู้เชี่ยวชาญมาสร้างเป็นแบบสอบถามให้ครอบคลุมนิยามศัพท์ โดยมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 52 ข้อ

- 2) การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย โดยการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content analysis) โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 8 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการคำนวณค่าดัชนี IOC (Index of Item-Objective Congruence) พบว่า ข้อคำถามทั้ง 52 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.75 ถึง 1.00 จากนั้นนำเครื่องมือวิจัยไปทดลองใช้ (Try out)

กับนิสิตนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 250 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความเที่ยง (Reliability) ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach) พบว่ามีค่าเท่ากับ 0.902

การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการส่งแบบให้กับแต่ละมหาวิทยาลัย จำนวน 10 มหาวิทยาลัย รวมนิสิตนักศึกษา จำนวน 1,000 คน ผลการเก็บรวบรวมข้อมูลพบว่า มีจำนวนแบบสอบถามคืนกลับมา จำนวน 987 คน ซึ่งมากกว่าจำนวนกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำ จำนวน 500 คนที่ได้กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงนำข้อมูลที่ได้ไปทำการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล โดยโปรแกรม Mplus

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง (First Order Confirmatory Factor Analysis)

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ โดยการสังเคราะห์

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด	Factor loading	SE	t-test	R ²
Digital Skill (DS)	DS1	0.574	0.029	19.084**	0.299
	DS2	0.637	0.026	24.517**	0.405
	DS3	0.643	0.028	23.209**	0.414
	DS4	0.501	0.031	16.146**	0.251
	DS5	0.655	0.024	27.157**	0.429
	DS6	0.597	0.028	21.013**	0.356
	DS7	0.650	0.026	25.253**	0.423
	DS8	0.551	0.030	18.630**	0.304
	DS9	0.436	0.032	13.488**	0.190
	DS10	0.308	0.034	9.140**	0.095
	DS11	0.433	0.031	13.805**	0.187
	DS12	0.491	0.029	16.836**	0.242
Chi-square = 29.890, df = 23, p-value = 0.153					
RMSEA = 0.017, CFI = 0.998, SRMR = 0.017					

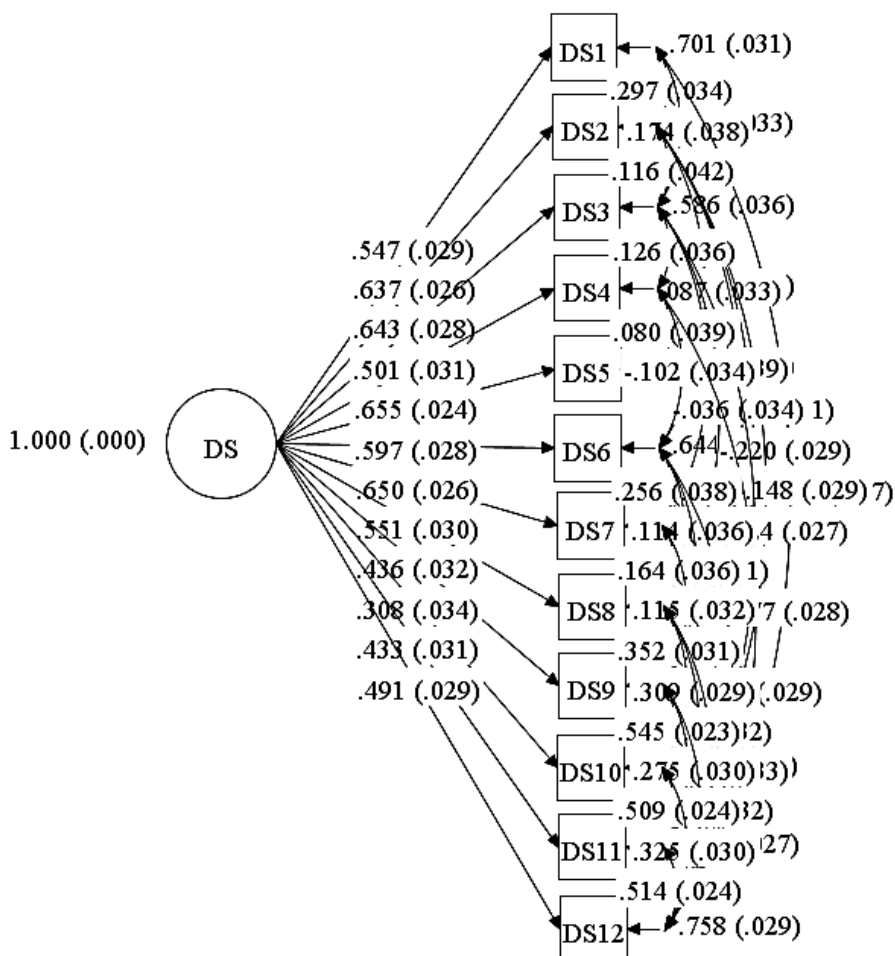
**นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เอกสารและตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้เชี่ยวชาญพบว่า มีตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัล จำนวน 12 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) การสร้างอัตลักษณ์ทางดิจิทัล (Digital citizen identity) 2) การทิ้งร่องรอยทางดิจิทัล (Digital footprints) 3) การบริหารจัดการหน้าจอ (Screen time management) 4) การบริหารจัดการการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (Cyberbullying management) 5) การบริหารจัดการความปลอดภัยทางไซเบอร์ (Digital safety) 6) การจัดการอารมณ์ทางดิจิทัล (Digital emotional intelligence) 7) การสื่อสารทางดิจิทัล (Digital communication) 8) การรู้เท่าทันดิจิทัล (Digital literacy) 9) สิทธิทางดิจิทัล (Digital rights) 10) การบริหารจัดการข้อมูลส่วนตัว (Privacy management) 11) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical thinking) และ 12) การเอาใจใส่ทางดิจิทัล (Digital empathy) มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด

2. ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ แสดงดังตารางที่ 1

จากตารางที่ 1 พบว่าโมเดลการวัดทักษะทางดิจิทัล เมื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีค่าสถิติ Chi-square เท่ากับ 29.890 ที่ df เท่ากับ 23 ค่า p-value เท่ากับ 0.1526 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบว่าค่า RMSEA เท่ากับ 0.017 ค่า CFI เท่ากับ 0.998 และค่า SRMR เท่ากับ 0.017 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ค่าสถิติวัดระดับความสอดคล้อง (Goodness of Fit Measures) โดยที่น้ำหนักองค์ประกอบทั้ง 12 ตัวชี้วัด มีค่าอยู่ระหว่าง 0.308 ถึง 0.655 ซึ่งมีค่าเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวชี้วัด ดังนั้นแสดงให้เห็นว่า ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และมีความตรงเชิงโครงสร้าง แสดงดังภาพที่ 2

จากตารางที่ 1 และภาพที่ 2 เมื่อพิจารณาตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลทั้ง 12 ตัวชี้วัด สามารถเรียงลำดับความสำคัญของแต่ละตัวชี้วัดโดยพิจารณาจากค่า Factor Loading และค่า R^2 ได้ดังนี้ ตัวชี้วัดที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ การบริหารจัดการความปลอดภัยทางไซเบอร์ (DS5) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.655, รองลงมาคือ การสื่อสารทางดิจิทัล (DS7) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.650, การบริหารจัดการหน้าจอ (DS3) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.643, การท่องร่อนทางดิจิทัล (DS2) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.637, การจัดการอารมณ์ทางดิจิทัล (DS6) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.597, การสร้างอัตลักษณ์ทางดิจิทัล (DS1) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.574, การรู้เท่าทัน



ภาพที่ 2 ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

ดิจิทัล (DS8) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.551, การบริหารจัดการการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (DS4) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.501, การเอาใจใส่ทางดิจิทัล (DS12) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.491, สิทธิทางดิจิทัล (DS9) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.436, การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (DS11) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.433, และการบริหารจัดการข้อมูลส่วนตัว (DS10) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.308 ตามลำดับ

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยพบว่า ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ประกอบไปด้วย 12 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) การสร้างอัตลักษณ์ทางดิจิทัล (Digital citizen identity) 2) การทิ้งร่องรอยทางดิจิทัล (Digital footprints) 3) การบริหารจัดการหน้าจอ (Screen time management) 4) การบริหารจัดการการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (Cyberbullying management) 5) การบริหารจัดการความปลอดภัยทางไซเบอร์ (Digital safety) 6) การจัดการอารมณ์ทางดิจิทัล (Digital emotional intelligence) 7) การสื่อสารทางดิจิทัล (Digital communication) 8) การรู้เท่าทันดิจิทัล (Digital literacy) 9) สิทธิทางดิจิทัล (Digital rights) 10) การบริหารจัดการข้อมูลส่วนตัว (Privacy management) 11) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical thinking) และ 12) การเอาใจใส่ทางดิจิทัล (Digital empathy) เมื่อตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้เชี่ยวชาญแล้วพบว่ามีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด อีกทั้งเมื่อทำการวิเคราะห์ด้วยสถิติการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง ก็พบว่ามีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และมีความตรงเชิงโครงสร้าง จึงสรุปได้ว่าตัวชี้วัดทั้ง 12 ตัวชี้วัด สามารถวัดทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาได้ เหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะในปัจจุบันเป็นยุคศตวรรษที่ 21 ที่เทคโนโลยีดิจิทัลได้มีการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาไปอย่างรวดเร็วและไร้ขีดจำกัด ประกอบกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาเป็นบุคคลที่เกิดเติบโต และใช้ชีวิตอยู่ท่ามกลางยุคเทคโนโลยีดิจิทัล

โดยเฉพาะการเล่นโซเชียลมีเดีย อาทิ Facebook, Line, Instagram เป็นต้น และได้มีการสร้างอัตลักษณ์ออนไลน์ขึ้นมาในโลกเสมือนจริง รวมถึงการทิ้งร่องรอยของข้อมูลต่าง ๆ ไว้ในโลกออนไลน์ อีกทั้งการสื่อสารในปัจจุบันนี้รวดเร็วเพียงปลายนิ้วสัมผัส ทำให้กลุ่มนิสิตนักศึกษาจำเป็นต้องมีวุฒิภาวะทางอารมณ์ในโลกดิจิทัล ประกอบกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลในการสืบค้นข้อมูลข่าวสารเพื่อใช้ประกอบในการเรียน แต่อย่างไรก็ตามนิสิตนักศึกษาต้องรู้เท่าทันดิจิทัล สามารถเลือกใช้ข้อมูลได้อย่างสร้างสรรค์และชาญฉลาด นอกจากนี้นิสิตนักศึกษาควรที่จะบริหารจัดการเวลาในการเล่นโซเชียลให้เกิดความสมดุลไม่ก่อให้เกิดผลกระทบต่อสุขภาพทั้งกายและสุขภาพใจ รวมถึงสามารถรับมือกับภัยต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้สามารถใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับเทคโนโลยีได้อย่างเกิดประโยชน์และปลอดภัย สอดคล้องกับ สมาคมเทคโนโลยีการศึกษานานาชาติ (International Society for Technology in Education, 2007) ได้เสนอให้เรื่องของทักษะทางดิจิทัลเป็นมาตรฐานหนึ่งด้านเทคโนโลยีการศึกษา มุ่งเน้นให้ทุกคนสามารถใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและปฏิบัติได้อย่างเหมาะสม ประกอบกับกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ ในองค์ประกอบด้านที่ 5 ได้เน้นในเรื่องของทักษะการวิเคราะห์เชิงตัวเลข การสื่อสารและการใช้เทคโนโลยี (Numerical Analysis, Communication and Information Technology Skills) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552) จะเห็นได้ว่า 1 ใน 5 ของกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ ได้มีการเน้นในเรื่องของการสื่อสารและการใช้เทคโนโลยี ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะทางดิจิทัล อีกทั้ง Park (2016) ที่ได้กล่าวเพิ่มเติมไว้ด้วยว่าในระยะเวลาอีก 10 ปีข้างหน้า ประชากรบนโลกร้อยละ 90 จะเข้าถึงอินเทอร์เน็ต อันจะขับเคลื่อนสังคมโลกให้ก้าวไปสู่สถานะที่ทุกสิ่งจะเชื่อมเข้ากับโลกอินเทอร์เน็ต (Internet of Everything) หรืออินเทอร์เน็ตของสรรพสิ่ง (Internet of Things) ซึ่งทำให้โลกเสมือนและโลกทางกายภาพเชื่อมเข้าหากันอย่างใกล้ชิด ชนิดที่ไม่เคยเกิดขึ้นมาก่อนในประวัติศาสตร์ ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่ง

ที่กลุ่มคนในยุคนี้จะต้องเป็นผู้ที่ใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างสร้างสรรค์และถูกต้อง ตระหนักถึงความปลอดภัย และไม่เกิดผลกระทบที่ร้ายแรงต่อตนเองและผู้อื่น ประกอบกับ World Economic Forum (2019) ได้เน้นให้เกิดการพัฒนาพลเมืองให้ได้รับการศึกษาด้านทักษะทางดิจิทัล เพื่อให้มีความรู้ความพร้อม และสามารถใช้ชีวิตได้อย่างมีคุณภาพและปลอดภัยไปกับโลกแห่งเทคโนโลยีดิจิทัล

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 จากผลการวิจัยที่พบว่า ตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลมีจำนวน 12 ตัวชี้วัด ดังนั้นคณาจารย์ และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนานิสิตนักศึกษา หรือหน่วยงานที่รับผิดชอบทางการศึกษา ควรนำตัวชี้วัดเหล่านี้ไปออกแบบหลักสูตรการจัดการเรียนการสอน ที่ส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษามีความรู้และความพร้อมด้านทักษะทางดิจิทัลเพิ่มขึ้น อีกทั้งยังสามารถนำไปสอดแทรกไปในหมวดวิชาศึกษาทั่วไป (General Education) เพื่อส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษามีทักษะทางดิจิทัล และเติบโตไปสู่สังคมยุคดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 คณาจารย์ และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนานิสิตนักศึกษา สามารถนำตัวชี้วัดทักษะทางดิจิทัลไปวางแผนในการพัฒนากิจกรรมในการจัดอบรมให้ความรู้ หรือใช้เป็นกรอบในการประเมินพฤติกรรมด้านทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษาว่านิสิตนักศึกษามีทักษะทางดิจิทัลอย่างไร เพื่อเป็นการสร้างและเสริมทักษะทางดิจิทัลให้กับนิสิตนักศึกษา

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาวิจัยเพิ่มเติมในเรื่องของการพัฒนาแบบวัดเชิงสถานการณ์ของทักษะทางดิจิทัลตามตัวชี้วัดทั้ง 12 ตัวชี้วัด เพื่อจะได้ทราบถึงระดับของทักษะทางดิจิทัล รวมทั้งพฤติกรรมต่าง ๆ ที่นิสิตนักศึกษาเลือกปฏิบัติ โดยหากพบว่ามีความเสี่ยงทางดิจิทัลในระดับต่ำ หรือมีบางพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม จะได้หาแนวทางในการปรับปรุงแก้ไข

2.2 ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะทางดิจิทัล ทั้งนี้เพื่อจะได้สามารถนำปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะทางดิจิทัลไปวางแผนในการพัฒนาและส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษามีความรู้ และความพร้อมทางด้านทักษะทางดิจิทัลต่อไป

2.3 ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่ส่งเสริมทักษะทางดิจิทัลของนิสิตนักศึกษา เพื่อจะได้เป็นรูปแบบในการจัดการเรียนการสอนที่เสริมสร้างทักษะทางดิจิทัลให้สูงขึ้น ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาเติบโตเป็นพลเมืองที่ใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างสร้างสรรค์และรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). *กรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2552*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลริสเวล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชกิจจานุเบกษา. (2560). พระราชบัญญัติ การพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม พ.ศ. 2560. ใน *ราชกิจจานุเบกษา เล่มที่ 134 ตอนที่ 10 ก*, 24 มกราคม 2560 (น.1-23).
- ศิวพร ปกป้อง และวิมลทิพย์ มุสิกพันธ์. (2553). *ปัจจัยที่มีผลต่อทัศนคติและพฤติกรรมการกระทำความรุนแรงทั้งทางกายและการชมเชยผ่านโลกไซเบอร์ของเยาวชนไทย*. (รายงานการวิจัย, มหาวิทยาลัยมหิดล).
- สรานนท์ อินทนนท์. (2562). *ความฉลาดทางดิจิทัล (DQ Digital Intelligence)*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิส่งเสริมสื่อเด็กและเยาวชน (สสย.).
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ, กระทรวงดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม. (2561). *สรุปผลที่สำคัญ สสำรวจการมีการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและการสื่อสารในครัวเรือน พ.ศ. 2560* (ไตรมาส 1). กรุงเทพฯ: กองสถิติพยากรณ์ สำนักงานสถิติแห่งชาติ.

Castells, M. (2000). *Communication Power*. New York: Oxford University.

Eric, S.,and Jared, C. (2014). *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. London, UK: John Murray.

International Society for Technology in Education. (2007). *National Educational Technology Standards for Student* (2nd ed.). Eugene, OR: Author.

Park, Y. (2016). *8 Digital Life Skills all Children Need - and a Plan for Teaching Them*. Retrieved January 19,2019,from <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/>.

World Economic Forum (2019). *DQ Global Standards Reports 2019 Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness*. Retrieved January 19, 2019,from<https://www.dqinstitute.org/dq-framework>.

การศึกษาด้านการเรียนรู้และการคิดแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา A Study Learning Outcomes and Problem Solving of Kindergarten 3 Using STEM Education

ศุภิสรา ชิมนอก^{1,*} และวาสนา กิรีติจำเริญ²
Supisara Chimnok^{1,*} and Wasana Keeratichamroen²

รับบทความ 29 ตุลาคม 2562 แก้ไข 2 มกราคม 2563
ตอบรับ 22 มกราคม 2563

Received 29 October 2019 Revised 2 January 2020

Accepted 22 January 2020

บทคัดย่อ

งานวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ในด้านพัฒนาการด้านสติปัญญา ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา และคุณภาพชิ้นงาน หลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษากับเกณฑ์ ร้อยละ 70 และ 2) เปรียบเทียบการคิดแก้ปัญหา ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 สังกัดสำนักงาน เขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 2 จำนวน 19 คน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา จำนวน 4 หน่วย แบบวัดพัฒนาการด้านสติปัญญา แบบประเมินชิ้นงาน และแบบวัดการคิดแก้ปัญหา วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่า ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที (t-test dependent) และการทดสอบ runs test

ผลการศึกษา พบว่า 1) ผลการเรียนรู้ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 หลังการจัด ประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาสูงกว่าก่อนจัดประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผลการ เรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงานของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 สูงกว่าเกณฑ์ ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) ผลการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 หลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาสูงกว่าก่อนจัด ประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: สะเต็มศึกษา, พัฒนาการด้านสติปัญญา, คุณภาพชิ้นงาน การคิดแก้ปัญหา

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
M.Ed., Student in Curriculum and Instruction Program, Nakhon Ratchasima Rajabhat University,
Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, e-mail: supisara-9.4@hotmail.com

ABSTRACT

This research aimed to 1) compare kindergarten 3 students' learning outcomes of cognitive development before and after learning using STEM Education and compare kindergarten 3 students' learning outcomes of task quality after a learning against at 70 percent criterion; and 2) compare kindergarten 3 students' problem solving ability before and after learning using STEM Education. Sample were 19 kindergarten 3 students' under Nakhon Ratchasima Primary Education Service Area Office 2 in the 2018 academic year by cluster random sampling. Research instruments were 4 lesson plans with STEM Education management, measure cognitive development, student's tasks, and a measure problem solving form. Statistics for data analysis were percentage, mean, S.D., t-test (for dependent) and runs test.

Research findings showed that: 1) Kindergarten 3 students' learning outcomes of cognitive development score after using STEM Education were significantly higher than before at the .05 level, and learning outcomes of task quality scores were higher than the 70 percent criterion with statistically significance at the .05 level; and 2) Kindergarten 3 students' problem solving scores after using STEM Education were significantly higher than before at the .05 level.

Keywords: STEM education, Cognitive development, Task quality, Problem solving

บทนำ

จากสภาพการเปลี่ยนแปลงด้านเศรษฐกิจ สังคม และความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสารสนเทศ กระทรวงศึกษาธิการจึงมีนโยบายให้มีการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยอย่างจริงจังและต่อเนื่องจึงนำไปสู่การกำหนดทักษะสำคัญสำหรับเด็กปฐมวัยในศตวรรษที่ 21 โดยได้ปรับปรุงหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยให้สอดคล้องกับสภาพการที่เปลี่ยนแปลงไป ซึ่งมีจุดเน้นสำคัญคือการเรียนรู้แบบ active learning ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนหรือดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ในการเรียนให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย นักเรียนจะสร้างความเข้าใจและค้นหาความหมายของเนื้อหาสาระโดยเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ สามารถบูรณาการความรู้ใหม่ ข้อมูล ข่าวสาร สารสนเทศต่าง ๆ ที่ได้รับกับความรู้เก่าที่มีสามารถประเมินต่อเติมและสร้างเป็นแนวคิดของตนเอง จนนำไปสู่ความคิดรวบยอดได้ (ไชยยศ เรืองสุวรรณ, 2553) และเพิ่มเติมในในส่วนที่มีความสอดคล้องและทันต่อการเปลี่ยนแปลงของการศึกษาชาติ ได้แก่ การกำหนดช่วงอายุจากเดิมตั้งแต่แรกเกิดถึง 6 ปีบริบูรณ์เพิ่มวิสัยทัศน์

และมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์อย่างชัดเจน เพิ่มหลักการจัดประสบการณ์เกี่ยวกับอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก การเล่นอย่างมีความหมาย การทำงานของสมองที่เหมาะสมกับอายุ สาระการเรียนรู้เพิ่มเติมประสบการณ์การสำคัญด้านสติปัญญาเรื่องการคิดรวบยอด การคิดเชิงเหตุผล การตัดสินใจและการแก้ปัญหา ผู้ที่เกี่ยวข้องต้องเห็นคุณค่าของการศึกษาปฐมวัยและมีความกระตือรือร้นที่จะพัฒนาและส่งเสริมพัฒนาการทุกด้าน โดยเฉพาะพัฒนาการด้านสติปัญญาให้สอดคล้องและเหมาะสมกับอายุของเด็ก (ปริญญา ปริพฒ, 2560, น. 7-12) เนื่องจากสภาวะการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างมากมายสังคมจึงต้องการคนที่มีความรู้และทักษะความสามารถที่คล่องตัวสามารถเผชิญหน้าและแก้ไขปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้ความสามารถในการแก้ปัญหาเป็นหนึ่งในทักษะที่จำเป็นของนักเรียนในศตวรรษที่ 21 นอกจากนี้การคิดแก้ปัญหายังเป็นรากฐานที่สำคัญของการเรียนรู้อนาคตที่ช่วยให้นักเรียนสามารถประยุกต์หรือนำความรู้ที่มีอยู่ในตนเองมาใช้ในการคิด

แก้ปัญหา (ไพฑูรย์ สินลารัตน์ และคณะ, 2558, น. 123-125) ดังนั้นการคิดแก้ปัญหาจึงเป็นส่วนสำคัญของการศึกษาและควรส่งเสริมให้นักเรียน โดยการจัดประสบการณ์และกิจกรรมที่เหมาะสมกับพัฒนาการของนักเรียน เพื่อที่จะทำให้นักเรียนสามารถเผชิญหน้ากับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้อันเป็นทักษะพื้นฐานในการดำรงชีวิตต่อไปในอนาคตต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ (ชาติชาย ปิลวาสน์, 2544, น. 27)

นวัตกรรมการศึกษาในปัจจุบันมีหลากหลาย นวัตกรรมที่เข้ามาช่วยให้การศึกษามีประสิทธิภาพที่ดีขึ้น ซึ่งสังคมปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว การเตรียมบุคคลให้มีความพร้อมในการดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับยุคปัจจุบันจึงมีความจำเป็น การจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา เป็นนวัตกรรม การศึกษารูปแบบหนึ่งที่บูรณาการระหว่าง 4 ศาสตร์ อันได้แก่ S มาจากคำว่า Science หรือ วิทยาศาสตร์ T มาจากคำว่า Technology หรือ เทคโนโลยี E มาจากคำว่า Engineering หรือ วิศวกรรมศาสตร์ M มาจากคำว่า Mathematics หรือ คณิตศาสตร์ โดยนำลักษณะธรรมชาติ ของแต่ละสาระวิชาและกระบวนการจัดประสบการณ์ เรียนรู้ให้กับนักเรียนมาผสมผสานกันเพื่อให้นักเรียนได้เกิด การเรียนรู้และพัฒนาทักษะที่สำคัญและจำเป็น อีกทั้งยัง ตอบสนองต่อการดำรงชีวิตอยู่ในยุคปัจจุบันและโลกอนาคต อีกด้วย ซึ่งการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา สามารถจัดได้ตั้งแต่ในเด็กปฐมวัย โดยทั่วไปการจัด ประสบการณ์เรียนรู้ในระดับปฐมวัยมีลักษณะเป็นการจัด กิจกรรมบูรณาการ ประเด็นที่ครูผู้สอนจะต้องเน้นเพื่อให้มี ลักษณะเป็นกิจกรรมบูรณาการ STEM ที่ชัดเจนขึ้น คือ จะต้องเน้นให้เด็กได้แก้ปัญหา โดยใช้องค์ความรู้และทักษะ กระบวนการต่างๆ ที่เป็นทักษะกระบวนการในส่วนประกอบ ของ 4 สาระ มาสร้างสรรค์ออกแบบผลงานหรือออกแบบ วิธีการภายใต้ข้อจำกัดหรือเงื่อนไขที่กำหนด (ชลธิป สมานิติ, 2558, น. 102-111) ซึ่งการจัดประสบการณ์ ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาช่วยให้นักเรียนเกิดทักษะการคิด

ขั้นสูง อันได้แก่ การคิดแก้ปัญหา การคิดสร้างสรรค์ และ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (สนธิ พลชัยยา, 2557, น. 7-10) นอกจากนั้นยังก่อให้เกิดทักษะอื่น ๆ ที่สามารถนำไป ประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย นักเรียนสามารถ ตอบคำถามหรือแก้ไขปัญหาที่ซับซ้อนได้ดีขึ้น สามารถ สำรวจตรวจสอบในประเด็นข้อสงสัยต่าง ๆ และพัฒนา ไปสู่การแก้ปัญหาที่ท้าทายและปัญหาในโลกที่เป็นจริง ประยุกต์ใช้ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรม และคณิตศาสตร์ในด้านอื่น ๆ ได้อย่างเหมาะสม นักเรียน มีคุณสมบัติของการเป็นนักคิดอย่างเป็นเหตุเป็นผล เป็นนักสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและขณะเดียวกันก็เป็นผู้ ที่มีความรอบรู้ทางเทคโนโลยี ทางวิทยาศาสตร์ และ คณิตศาสตร์ (สุพรรณิ ชาญประเสริฐ, 2557, น. 5)

จากการศึกษาข้อมูลนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โรงเรียนบ้านโสม (คุรุประชาสรรค์) ปีการศึกษา 2560 ผู้วิจัย พบว่า นักเรียนมีผลการเรียนรู้ในพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน เป็นไปตามลำดับขั้นของพัฒนาการ แต่สำหรับนักเรียน บางคนมีพัฒนาการด้านสติปัญญาไม่เป็นไปตามลำดับขั้น ของพัฒนาการ เนื่องจากนักเรียนขาดความสามารถในการ รับรู้ ซึ่งมีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และยังพบอีกว่า นักเรียนขาดการคิดแก้ปัญหา ต้องพึ่งพาครูและคนรอบข้าง อยู่เสมอ เมื่อให้ทำกิจกรรมที่ต้องแก้ปัญหา นักเรียน ไม่สามารถทำได้ ส่งผลให้คณะกรรมการประเมินคุณภาพ ภายในสถานศึกษาประจำปีการศึกษา 2560 ได้ให้ ข้อเสนอแนะว่า นักเรียนควรได้รับการส่งเสริมให้ได้เรียนรู้ ผ่านกิจกรรมที่เน้นการคิดแก้ปัญหา เพื่อให้นักเรียนได้รู้จัก หาวิธีการคิดแก้ปัญหา และลงมือแก้ปัญหาด้วยตนเอง (โรงเรียนบ้านโสม (คุรุประชาสรรค์), 2560, น. 92)

จากเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนา ผลการเรียนรู้และการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาล ปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา รวมทั้งนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้ในการพัฒนาการจัด ประสบการณ์เรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาผลการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ในประเด็นดังนี้

1.1 เพื่อเปรียบเทียบพัฒนาการด้านสติปัญญาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา

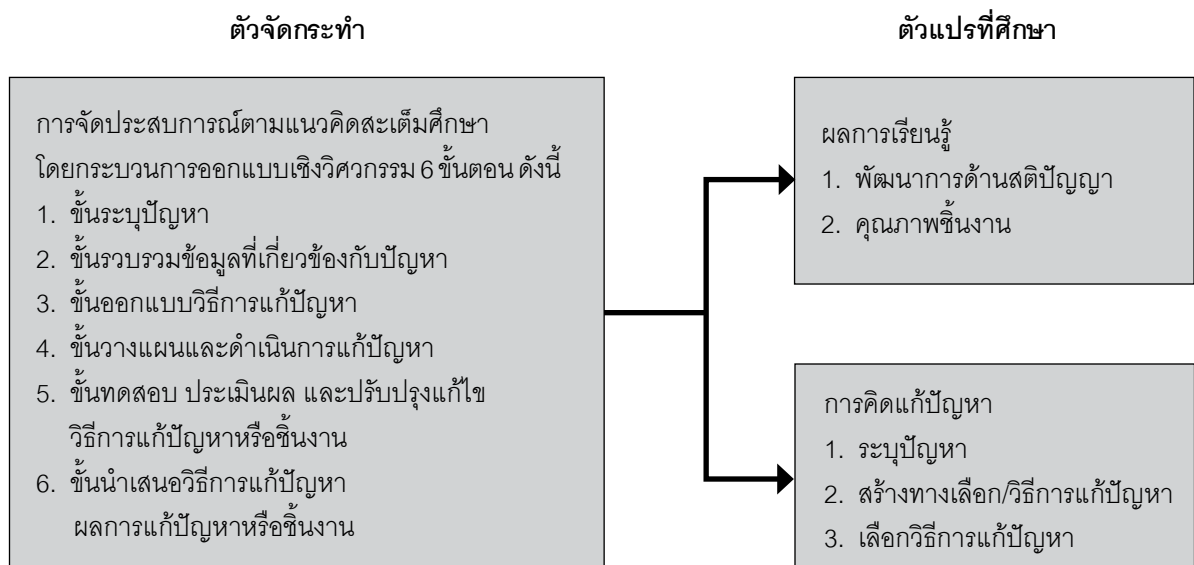
1.2 เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพชิ้นงานของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 หลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษากับเกณฑ์ ร้อยละ 70

2. เพื่อเปรียบเทียบการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา

กรอบแนวคิดในการวิจัย

กระบวนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาที่เป็นที่นิยมและสามารถนำมาใช้สอนนักเรียนได้ตั้งแต่ระดับปฐมวัย คือ กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม ซึ่งเน้นการประยุกต์ใช้องค์ความรู้เพื่อแก้ปัญหาหรือสร้างสรรค์ผลงาน กล่าวคือ นักเรียนต้องมีโอกาสนำความรู้มาออกแบบวิธีการหรือกระบวนการเพื่อแก้ปัญหาเพื่อให้ได้เทคโนโลยีซึ่งเป็นผลผลิตจากกระบวนการ

ออกแบบเชิงวิศวกรรม ประกอบด้วยองค์ประกอบ 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ระบุปัญหา 2) รวบรวมข้อมูลและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับปัญหา 3) ออกแบบวิธีการแก้ปัญหา 4) วางแผน และดำเนินการแก้ปัญหา 5) ทดสอบ ประเมินผล และปรับปรุงแก้ไขวิธีการแก้ปัญหาหรือชิ้นงาน 6) นำเสนอวิธีการแก้ปัญหา ผลการแก้ปัญหาหรือชิ้นงาน (สถาบันส่งเสริมวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2558, น. 16-19) และการคิดแก้ปัญหาเป็นสิ่งสำคัญต่อวิธีการดำเนินชีวิตในสังคมของมนุษย์ ผู้ที่มีทักษะการคิดแก้ปัญหาจะสามารถเผชิญกับภาวะสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วได้อย่างเข้มแข็งและมั่นคง (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2551, น. 142) กระทรวงศึกษาธิการจึงได้ปรับปรุงหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย โดยกำหนดทักษะสำคัญสำหรับเด็กในศตวรรษที่ 21 ซึ่งถูกบรรจุอยู่ในมาตรฐานที่ 10 มีความสามารถในการคิดที่เป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ ตัวบ่งชี้ 10.3 มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหา สภาพที่พึงประสงค์ในช่วงอายุ 5-6 ปี ข้อ 10.3.2 ระบุปัญหาสร้างทางเลือกและเลือกวิธีแก้ปัญหา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, น. 33) จากหลักการและแนวคิดผู้วิจัยได้กำหนดเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัยดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ศูนย์เครือข่ายเฉลิมพระเกียรติ 1 อำเภอเฉลิมพระเกียรติ จังหวัดนครราชสีมา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 11 โรงเรียน นักเรียนจำนวน 137 คน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โรงเรียนบ้านโสม (คุรุประชาสรรค์) ตำบลหนองยาง อำเภอเฉลิมพระเกียรติ จังหวัดนครราชสีมา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 19 คน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) (กิตติพงษ์ ลือนาม, 2561, น. 77)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา จำนวน 4 หน่วย ใช้เวลาหน่วยละ 1 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 วัน วันละ 40 นาที หากคุณภาพของแผนการจัดประสบการณ์โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ตรวจสอบความเหมาะสมขององค์ประกอบของแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้แบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (บุญชม ศรีสะอาด, 2545, น. 103) พบว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.89 หมายถึง มีความเหมาะสมมาก ซึ่งการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา หมายถึง การจัดกิจกรรมให้นักเรียนได้สืบค้น ทดลอง และลงมือปฏิบัติผ่านวัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ ในการสร้างชิ้นงานหรือสร้างวิธีการเพื่อแก้ปัญหาตามสถานการณ์ที่ครูกำหนด โดยบูรณาการวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์ ผ่านกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม 6 ขั้นตอน ดังนี้

2.1.1 ขั้นระบุปัญหา หมายถึง ขั้นที่ครูจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนอยากรู้อยากเห็นและทำทหายความคิดของนักเรียน โดยการเล่านิทาน เกม และการสร้างสถานการณ์

2.1.2 ขั้นรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา หมายถึง ขั้นที่ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องราวปัญหาที่เกิดขึ้นและสืบค้นหาวิธีในการแก้ปัญหาจากสถานการณ์ที่ครูกำหนดขึ้น

2.1.3 ขั้นออกแบบวิธีการแก้ปัญหา หมายถึง ขั้นที่ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนแต่ละคนวาดออกแบบการสร้างสรรค์ชิ้นงานของตนเองลงในกระดาษเพื่อเป็นการวางแผนการสร้างสรรค์ชิ้นงานก่อนการลงมือปฏิบัติจริง จากนั้นแบ่งกลุ่มนักเรียนกลุ่มละเท่า ๆ กัน ให้สมาชิกในกลุ่มนำเสนอผลงานของตนเองให้สมาชิกในกลุ่มฟัง แล้วให้แต่ละกลุ่มลงความเห็นเลือกผลงาน 1 ผลงาน หรือนำจุดเด่นของผลงานแต่ละผลงานมาช่วยกันวาดออกแบบการสร้างสรรค์ชิ้นงานที่เป็นของกลุ่มอีกครั้ง เพื่อใช้เป็นต้นแบบในการสร้างสรรค์ชิ้นงาน ก่อนการลงมือปฏิบัติจริงหรือครูแบ่งกลุ่มนักเรียนกลุ่มละเท่า ๆ กัน ให้ร่วมกันวาดออกแบบชิ้นงานลงในกระดาษเพื่อใช้เป็นต้นแบบในการสร้างสรรค์ชิ้นงานก่อนการลงมือปฏิบัติจริง

2.1.4 ขั้นวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหา หมายถึง ขั้นที่ครูนำวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการสร้างสรรค์ชิ้นงานมาให้ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มดูและร่วมกันตัดสินใจว่าจะเลือกใช้วัสดุอุปกรณ์อะไรบ้างในการสร้างสรรค์ชิ้นงาน ตามเงื่อนไขที่ครูกำหนด แล้วลงมือสร้างสรรค์ชิ้นงานตามทีแต่ละกลุ่มได้เลือกหรือออกแบบไว้เพื่อให้ได้ชิ้นงานที่สมบูรณ์และนำไปใช้แก้ปัญหาได้จริง

2.1.5 ขั้นทดสอบ ประเมินผล และปรับปรุงแก้ไขวิธีการแก้ปัญหาหรือชิ้นงาน หมายถึง ขั้นที่ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่ม ทดสอบชิ้นงานในเรื่องของการใช้งาน ความแข็งแรง ประเมินชิ้นงานเพื่อหาวิธีการปรับปรุงหรือพัฒนาชิ้นงานให้มีความสมบูรณ์มากที่สุด

2.1.6 ขั้นนำเสนอวิธีการแก้ปัญหา ผลการแก้ปัญหาหรือชิ้นงาน หมายถึง เมื่อนักเรียนแต่ละกลุ่มได้ทดสอบ ประเมินชิ้นงาน ปรับปรุงแก้ไขชิ้นงานแล้วต้องนำชิ้นงานมานำเสนอหน้าชั้นเรียนบอกเล่าตั้งแต่การวาดออกแบบชิ้นงาน การตัดสินใจเลือกใช้วัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ ขั้นตอนในการสร้างสรรค์ชิ้นงาน ปัญหาอุปสรรคที่พบและมีวิธีการแก้ไขปัญหา

2.2 แบบวัดพัฒนาการด้านสติปัญญาของ นักรัฐฯ แต่งอ่อน (2549) เป็นแบบวัดชนิดเลือกตอบ 3 ตัวเลือก มีค่าความยากง่ายตั้งแต่ 0.51 ถึง 0.74 มีค่าอำนาจจำแนก 0.49 ถึง 0.70 และมีค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ สูตร KR-20 เท่ากับ 0.70

2.3 แบบประเมินชิ้นงาน โดยใช้เกณฑ์การ ประเมิน (Rubric) โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ตรวจสอบความ ถูกต้องของเนื้อหา แล้วหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าอยู่ 1.00 แล้วนำแบบประเมินชิ้นงานไปใช้กับนักเรียน ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ที่ไม่ใช้กลุ่มตัวอย่างและหาค่าความเชื่อมั่น โดยหาค่าสหสัมพันธ์ใช้วิธีการของเพียร์สัน (สมบุรณ์ ตันยะ, 2545, น. 190-191) พบว่า ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.93

2.4 แบบวัดการคิดแก้ปัญหา เป็นแบบวัด ชนิดเลือกตอบ 3 ตัวเลือก จำนวน 9 ข้อ โดยผ่านผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา แล้วหาค่าดัชนี ความสอดคล้อง (IOC) มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67 ถึง 1.00 แล้วนำแบบวัดการคิดแก้ปัญหาที่ผ่านผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 14 ข้อ ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ที่ไม่ใช่ กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำมาหาค่าความยากง่าย มีค่าความ ยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.42 ถึง 0.76 มีค่าอำนาจจำแนก อยู่ระหว่าง 0.31 ถึง 0.47 จากนั้นคัดเลือกแบบวัดการคิด แก้ปัญหาให้เหลือ 9 ข้อ และหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้สูตร KR-20 (สมบุรณ์ ตันยะ, 2556, น. 169) พบว่า ค่าความ เชื่อมั่นเท่ากับ 0.70

3. การดำเนินการทดลองและเก็บรวบรวม ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการทดลองและเก็บ รวบรวมข้อมูล ดังนี้

3.1 ก่อนการทดลองจัดประสบการณ์การตาม แนวคิดสะเต็มศึกษา ผู้วิจัยวัดพัฒนาการด้านสติปัญญา และวัดการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ด้วยแบบวัดพัฒนาการด้านสติปัญญาและแบบวัดการคิด แก้ปัญหา เพื่อเก็บคะแนนเป็นข้อมูลไว้สำหรับใช้ในการ เปรียบเทียบหลังการทดลองเสร็จสิ้นแล้ว

3.2 ผู้วิจัยดำเนินการทดลองกับนักเรียน ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ตามแผนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิด สะเต็มศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 4 หน่วย โดยสอนสัปดาห์ละ 5 วัน เป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ วันละ 40 นาที

3.3 ประเมินคุณภาพชิ้นงานที่นักเรียนสร้างขึ้น ในหน่วยที่ 1 ถึง หน่วยที่ 4 และนำคะแนนคุณภาพชิ้นงาน มาตรวจให้คะแนน โดยใช้ผู้ตรวจ 2 คน คือ ผู้วิจัยและ ผู้ช่วยวิจัยที่เป็นครูปฐมวัยระดับชั้นอนุบาล 3 แล้วนำค่า ที่ได้มาหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

3.4 เมื่อดำเนินการทดลองครบ 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยทำการวัดพัฒนาการด้านสติปัญญาและวัดการคิด แก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาล 3 จากแบบวัดพัฒนาการ ด้านสติปัญญาและแบบวัดการคิดแก้ปัญหาชุดเดิม เพื่อเก็บข้อมูลมาวิเคราะห์ต่อไป

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรม สำเร็จรูปทางสถิติ ดังนี้ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วน เบี่ยงเบนมาตรฐาน เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 19 คน จึงตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของคะแนนผลการ เรียนรู้และการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน โดยใช้ Kolmogorov-Smirnov Test พบว่า คะแนนผลการเรียนรู้ ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาก่อนจัดประสบการณ์ มีค่า Sig. (.200) หลังจัดประสบการณ์ (.053) และการคิด แก้ปัญหาก่อนจัดประสบการณ์ มีค่า Sig. (.088) หลังจัด ประสบการณ์ (.117) ตามลำดับ ข้อมูลมีการแจกแจง แบบปกติ จึงใช้การทดสอบ t-test for dependent และ พบว่า คะแนนผลการเรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงานหลังจัด ประสบการณ์ มีค่า Sig. (.000) ข้อมูลมีการแจกแจงแบบ ไม่ปกติ จึงเปรียบเทียบผลการเรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงาน กับเกณฑ์ร้อยละ 70 โดยใช้การทดสอบ runs test

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ในประเด็นดังต่อไปนี้

1.1 ผลการเรียนรู้ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาก่อนการจัดประสบการณ์มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 5.79 คิดเป็นร้อยละ 57.89 มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.72 และหลังการจัดประสบการณ์มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.74 คิดเป็นร้อยละ 77.37 มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.63 โดยผลการเรียนรู้ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษายิ่งสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 1

1.2 ผลการเรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงานหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษามีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.76 คิดเป็นร้อยละ 89.68 และมีผลการเรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงานสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. การคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนการจัดประสบการณ์มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 5.58 คิดเป็นร้อยละ 61.99 มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.43 และหลังการจัดประสบการณ์มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.11 คิดเป็นร้อยละ 78.94 มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.29 โดยผลการคิดแก้ปัญหาหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษายิ่งสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบผลการเรียนรู้ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา

พัฒนาการด้านสติปัญญา	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนเรียน	19	10	5.79	1.72	10.009*	.000
หลังเรียน	19	10	7.74	1.63		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา

การคิดแก้ปัญหา	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนเรียน	19	9	5.58	1.43	9.549*	.000
หลังเรียน	19	9	7.11	1.29		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ด้านพัฒนาการด้านสติปัญญาของนักเรียนจากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา พบว่า หลังการจัดประสบการณ์นักเรียนมีพัฒนาการ ด้านสติปัญญาสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สอดคล้องกับสมมุติฐานที่ผู้วิจัยได้ตั้งไว้ เนื่องจากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้บูรณาการนำความรู้ด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์ มาพัฒนาเพื่อเสริมสร้างสติปัญญา ช่วยให้นักเรียนอยากเรียนรู้ด้วยตนเอง เปลี่ยนการเรียนรู้แบบท่องจำมาเป็นการเรียนแบบลงมือปฏิบัติจริง ทดลอง สืบค้น และใช้วัสดุอุปกรณ์ ทำให้เด็กได้ใช้ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่ ทำให้เด็กเกิดทักษะทางปัญญา ทักษะการคิด ทักษะการคิดวิเคราะห์เชิงคณิตศาสตร์และการใช้เทคโนโลยี กระตุ้นให้เด็กได้คิดได้แสดงความสามารถที่หลากหลายจากการสังเกตนักเรียน ผู้วิจัยพบว่า นักเรียนสามารถเชื่อมโยงและเข้าใจแก้ปัญหา โดยบอกรายละเอียดและแยกแยะสิ่งที่เขารับรู้ออกเป็นส่วนตัวต่าง ๆ และอธิบายให้เหตุผลถึงสาเหตุความเป็นมาของการแยกแยะสิ่ง ๆ นั้นได้ดี ซึ่งจุฬารัตน์ ธรรมประทีป และชนิพรรณ จาติเสถียร (2560, น. 41-42) กล่าวว่า การเชื่อมโยงสะเต็มเข้าสู่การพัฒนาการเพื่อเสริมสร้างสติปัญญา เป็นการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้เหตุผล การตั้งสมมุติฐาน การคาดคะเนทำนาย เป็นการสอนด้านวิชาการผ่านการเรียนรู้โดยใช้ธรรมชาติการเรียนรู้ของนักเรียนที่ใช้สติปัญญา หากสมองได้มีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดเวลาก็จะมีพัฒนาการด้านสติปัญญาที่ดี สอดคล้องกับแนวคิดของ ประสาท เนืองเฉลิม (2561, น. 11-16) ที่กล่าวไว้ว่า การจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาเป็นวิธีการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทั้งด้านอารมณ์ สังคมและสติปัญญา มุ่งให้ผู้เรียนได้พัฒนานตนเองตามหลักการทำงานของสมอง ในที่นี้พัฒนาการด้านสติปัญญาคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ช่อทิพย์ มารัตนะ และวาสนา กิริติจำเริญ (2561); อุไรวรรณ ภูจำพล และ

วาสนา กิริติจำเริญ (2561) ที่พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2. เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ด้านคุณภาพชิ้นงานของนักเรียนจากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษากับเกณฑ์ร้อยละ 70 พบว่า สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สอดคล้องกับสมมุติฐานที่ผู้วิจัยได้ตั้งไว้ โดยนักเรียนสร้างชิ้นงานได้ตรงตามที่ออกแบบไว้ เลือกวัสดุที่นำมาสร้างชิ้นงานด้วยตนเองได้อย่างเหมาะสม ชิ้นงานมีรูปแบบแปลกใหม่ไม่ซ้ำใคร ชิ้นงานสามารถใช้งานได้จริงโดยผ่านการทดสอบและการประเมินจนสามารถสร้างชิ้นงานได้ สอดคล้องกับอุไรวรรณ ภูจำพล (2560, น. 69) ที่ได้กล่าวว่า การจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการประดิษฐ์ มีความรู้ทางเทคโนโลยี คิดอย่างมีเหตุผล และมีความมั่นใจในตนเอง สามารถนำความรู้ทักษะการกระบวนการไปใช้ออกแบบและแก้ปัญหาตามแนวทางวิศวกรรมศาสตร์และเทคโนโลยีที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันต่อไปในอนาคตได้ ซึ่งในงานวิจัยนี้ได้แสดงว่านักเรียนมีการสร้างชิ้นงานขึ้นเองได้ ดังนั้นจึงเป็นการแสดงให้เห็นว่าการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา ส่งผลต่อความสามารถของนักเรียน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ช่อทิพย์ มารัตนะ และวาสนา กิริติจำเริญ (2561); อุไรวรรณ ภูจำพล และวาสนา กิริติจำเริญ (2561) ที่พบว่า คุณภาพชิ้นงานหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3. เปรียบเทียบการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนจากการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา พบว่า หลังการจัดประสบการณ์สูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานที่ผู้วิจัยได้ตั้งไว้ จากการสังเกตนักเรียน ผู้วิจัยพบว่า เมื่อนักเรียนได้รับการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา 4 หน่วย โดยจัดกิจกรรมตามกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม 6 ขั้นตอน หน่วยที่ 1 ดินมหัศจรรย์

ในขั้นที่ 1 นักเรียนระบุปัญหาที่เกิดขึ้นได้ ขั้นที่ 2 นักเรียนสามารถรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาได้ โดยการสนทนาได้ตอบเรื่องราวของปัญหาที่เกิดขึ้นร่วมกับเพื่อนและครู ขั้นที่ 3 นักเรียนออกแบบวิธีการแก้ปัญหาได้ตามที่ตนเองเข้าใจ ซึ่งมีทั้งวิธีที่แก้ปัญหาได้ วิธีที่อาจจะแก้ปัญหาได้ และวิธีที่แก้ปัญหาไม่ได้ ซึ่งจะพบข้อสรุปได้ในขั้นที่ 5 และ 6 ขั้นที่ 4 นักเรียนยังขาดความมั่นใจในวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหา เลือกวัสดุอุปกรณ์ยังไม่เหมาะสม ครูต้องเป็นผู้ชี้แนะ ขั้นที่ 5 นักเรียนมีการทดสอบ ประเมินผลชิ้นงาน ซึ่งชิ้นงานที่สร้างไม่สามารถใช้งานได้จริงจึงต้องใช้เวลาในการปรับปรุงชิ้นงานเป็นเวลานานจนกว่าชิ้นงานนั้นจะสามารถใช้งานได้ ขั้นที่ 6 นักเรียนสามารถนำเสนอปัญหาที่พบและวิธีแก้ปัญหาได้ โดยมีครูเป็นผู้ชี้แนะ แต่เมื่อได้รับการจัดประสบการณ์ในหน่วยที่ 2, 3, 4 ตามลำดับ นักเรียนได้ทำกิจกรรมซ้ำ ๆ ทำให้นักเรียนเกิดความชำนาญในการระบุปัญหา รวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ออกแบบวิธีแก้ปัญหา วางแผนและดำเนินการแก้ปัญหาได้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากขึ้น เลือกใช้วัสดุอุปกรณ์อย่างเหมาะสม สร้างชิ้นงานโดยใช้ระยะเวลาที่เร็วขึ้น และชิ้นงานในหน่วยที่ 4 สามารถใช้งานได้โดยไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข สอดคล้องกับสุพรรณิชาญประเสริฐ (2557, น. 5) ที่ได้กล่าวว่า หลังจากนำแนวคิดสะเต็มศึกษาไปใช้จัดประสบการณ์ให้แก่แก่นักเรียนนักเรียนสามารถตอบคำถาม หรือแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้ดีขึ้นสามารถสำรวจตรวจสอบในประเด็นข้อสงสัยต่าง ๆ และพัฒนาไปสู่การแก้ปัญหาที่ทำนายและปัญหาในโลกที่เป็นจริง สอดคล้องกับผลการวิจัยของ เกตุมณี เหมรา (2558); ปิยพร คำสุวรรณ และชลธิธิ์ สมานิต (2558) ที่พบว่า นักเรียนมีการคิดแก้ปัญหาหลังการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

การจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาเป็นกิจกรรมที่มีกระบวนการหลายขั้นตอน ระยะเวลาทำ

กิจกรรมค่อนข้างนานจึงควรมีการยืดหยุ่นให้เหมาะสมกับกิจกรรมที่จัด ซึ่งแต่ละขั้นตอนควรสลับไปมาหรือย้อนกลับขั้นตอนได้ เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นการปฏิบัติจริงจึงควรมีครูหรือพี่เลี้ยงคอยให้ความช่วยเหลือและอำนวยความสะดวก อีกทั้งยังมุ่งให้เด็กได้คิดหาวิธีแก้ปัญหาหลากหลายรูปแบบ เช่น จากการทำโครงงาน การประดิษฐ์ชิ้นงาน ดังนั้นสื่อและอุปกรณ์จึงมีความสำคัญ ควรเตรียมให้หลากหลายและเพียงพอต่อความต้องการของเด็ก

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการศึกษาลักษณะการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาที่มีผลต่อพัฒนาการด้านอื่น ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านอารมณ์จิตใจ และด้านสังคม และที่มีผลต่อการคิดด้านอื่น เช่น ด้านการคิดรวบยอด ด้านการคิดเชิงเหตุผล เป็นต้น นอกจากนี้ควรมีการศึกษาแบบเปรียบเทียบระหว่างห้องที่จัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาและห้องที่ไม่ได้จัดประสบการณ์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติพงษ์ ลือนาม. (2561). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: โคราชมาร์เก็ตติ้งแอนด์โปรดักชั่น.
- เกตุมณี เหมรา. (2558). *การจัดกิจกรรมสะเต็มศึกษาเรื่องของดีเมืองร้อยเอ็ดเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย* (ปริญญาานิพนธ์ มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์).
- จุฬารัตน์ ธรรมประทีป และชนิพรรณ จาติเสถียร. (2560). *การพัฒนาวิชาชีพครูแบบร่วมมือเรื่อง STEM สำหรับครูปฐมวัย*. *วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ.*, 10(2), น. 35-53.
- ชลธิธิ์ สมานิต. (2558). *การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาในระดับการศึกษาปฐมวัย*. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 30(2), น. 102-111.

- ช่อทิพย์ มาร์ตนะ และวาสนา กิรติจำเริญ. (2561). การศึกษาผลการเรียนรู้วัสดุและสมบัติของวัสดุของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้สะเต็มศึกษา. *วารสารชุมชนวิจัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา*, 12(3), น. 149-162.
- ชาติชาย ปิลวาสน์. (2544). *การศึกษาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยโดยใช้กระบวนการวางแผน ปฏิบัติ ทบทวน* (ปริญญาโทบริหารบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
- ไชยยศ เรืองสุวรรณ. (2553). *Active Learning*. สืบค้นเมื่อ 10 กรกฎาคม 2562, จาก <https://www.drchaiyot.com>
- นัฐภรณ์ แดงอ่อน. (2549). *การพัฒนาเครื่องมือวัดความสามารถด้านสติปัญญาสำหรับนักเรียนระดับปฐมวัย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยทักษิณ).
- บุญชม ศรีสะอาด. (2545). *พื้นฐานการวิจัย*. กอปรสิทธิ์: ประสานการพิมพ์.
- ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2551). *การพัฒนาการคิด*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิคพรินติ้ง.
- ประสาธน์ เนืองเฉลิม. (2561). สะเต็มศึกษากับสไตส์การเรียนรู้ตามแนวคิด Kolb. *วารสารการวิจัยเพื่อพัฒนาชุมชน (มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 11(2), น. 11-17.
- ปริญญา ปริพุฒ. (2560). หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560. *วารสารการบริหารและนิเทศการศึกษามหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 8(3), น. 7-12.
- ปิยพร คำสุวรรณ และชลธิป สมานิต. (2558). ผลการจัดกิจกรรมสะเต็มศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีต่อความสามารถในการคิดแก้ปัญหา. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 31(3), น. 175-185.
- ไพฑูรย์ ลินลารัตน์ และคณะ. (2558). *ศาสตร์การคิดรวบยอดเรื่องการคิดและการสอนคิด*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- โรงเรียนบ้านโสง (ครูประชาสรรค์). (2560). *รายงานการประเมินตนเอง (SAR) ระดับการศึกษาปฐมวัย ปีการศึกษา 2560*. นครราชสีมา: โรงเรียนบ้านโสง (ครูประชาสรรค์).
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.). (2558). *STEM คู่มือหลักสูตรอบรมครูสะเต็มศึกษา*. กรุงเทพฯ: สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.).
- สนธิ พลชัยยา. (2557). สะเต็มศึกษากับการคิดขั้นสูง. *สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี*, 42(189), น. 7.
- สมบุญรณ์ ต้นยะ. (2545). *เอกสารคำสอนรายวิชาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: ครูศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- สมบุญรณ์ ต้นยะ. (2556). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- สุพรรณี่ ชาญประเสริฐ. (2557). สะเต็มศึกษากับการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. *นิตยสาร สสวท.*, 42(186), น. 3-5.
- อุไรวรรณ ภูจำพล และวาสนา กิรติจำเริญ. (2561). การศึกษาผลการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ไฟฟ้าและแม่เหล็กไฟฟ้าของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้สะเต็มศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ฉบับวิจัยบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 12(1), น. 243-250.
- อุไรวรรณ ภูจำพล. (2560). *การศึกษาผลการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ไฟฟ้าและแม่เหล็กไฟฟ้าของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้สะเต็มศึกษา* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิต ด้านการเรียนของวัยรุ่น

Development of Psychological Training Curriculum on Life Management for Adolescent's Study

สรสรเสริญ หุ่นแสน^{1,*} และจิราภรณ์ พจนอารีวงศ์¹
Sunsuen Hunsuen^{1,*} and Jiraporn Potjanaareewong¹

รับบทความ 12 ตุลาคม 2562 แก้ไข 27 ธันวาคม 2562

ตอบรับ 9 มกราคม 2563

Received 12 October 2019 Revised 27 December 2019

Accepted 9 January 2020

บทคัดย่อ

การวิจัยเชิงครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น และ 2) ประเมินความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมจากหลักสูตรที่ได้พัฒนาแล้ว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวัดเป็ยนิโครธาราม จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 30 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย หลักสูตรฝึกอบรม แบบประเมินคุณภาพหลักสูตร แบบวัดการจัดการชีวิต และแบบประเมินความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้ค่าดัชนีความสอดคล้อง สถิติเชิงบรรยาย และสถิติ t-test แบบ Paired Sample

ผลการวิจัยพบว่า หลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นที่พัฒนาขึ้น มีองค์ประกอบของหลักสูตร และวิธีดำเนินการนำไปใช้อย่างเหมาะสม พบว่า มีค่าดัชนีความสอดคล้อง และมีผลต่อการอบรมสูงกว่าก่อนการอบรม แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รวมทั้งผู้เข้ารับการอบรมมีความพึงพอใจต่อหลักสูตรในระดับมาก

คำสำคัญ: หลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา, การจัดการชีวิตด้านการเรียน, วัยรุ่น

¹ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏราชนครินทร์, ฉะเชิงเทรา 24000

¹ Faculty of Education, Rajabhat Rajanagarindra University, Chachoengsao 24000 Thailand

* Corresponding author, e-mail: ajsunsuen@gmail.com

* งานวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนจากโครงการวิจัยขับเคลื่อนงานวิจัยเชิงพื้นที่: คณะครุศาสตร์ ประจำปี 2559 สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏราชนครินทร์

ABSTRACT

The research aimed: 1) To develop the psychology training curriculum on life management for adolescent's study; and 2) To evaluate students' satisfaction after using this training curriculum. Sampling used in study were 30 Mathayomsuksa students from Wat Piam Nigrodharam School by purposive sampling. The instruments were the developed curriculum, the instruments evaluation from, the life management test, and satisfaction form. Data were analyzed by Index of item-objective congruence, descriptive statistics, and t-test (paired sample)

The results were showed that the psychological training curriculum on life management for adolescent's study was compound of appropriate elements and appropriate training methodology. Moreover, it showed the content validity and after training scores which were statistically higher than before training at the level of .05 significance. The students satisfaction were rated at the high level.

Keywords: Psychology training curriculum, Life management in study, Adolescent

บทนำ

การจัดการชีวิตเป็นการที่บุคคลใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ เฉพาะตน เพื่อนำไปสู่การคิดวิเคราะห์ ตระหนักถึงคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ ที่มีความสำคัญกับตน แล้วหาทางแก้ไขหรือเผชิญกับปัญหาที่ประสบอยู่ มีการตั้งเป้าหมายในชีวิต แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมเพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายตามที่ตนตั้งใจไว้ การจัดการชีวิตจึงเกี่ยวข้องกับรูปแบบกับการเลือก (Selection) การปฏิบัติที่เหมาะสม (Optimization) และการทดแทน (Compensation) โดยบุคคลสามารถปฏิบัติตนตามองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ โดยองค์ประกอบด้านการเลือก เป็นการที่บุคคลตั้งเป้าหมายในชีวิต มีการวางแผนการดำเนินชีวิต การเลือกแผนการดำเนินชีวิตตามที่สนใจ หรือตรงกับความสามารถของตนเอง และการทำหน้าที่ของตนอย่างเต็มที่ ส่วนความหมายของการปฏิบัติที่เหมาะสม เป็นการที่บุคคลจะมีความพยายาม โดยพยายามคิดหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายตามที่ตนปรารถนา มีความตั้งใจในการดำเนินชีวิตให้ดีที่สุด และการทดแทน เป็นการที่บุคคลเปลี่ยนวิธีการดำเนินชีวิตด้วยการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น การได้รับวิธีการหรือทักษะใหม่ ๆ การรักษาซึ่งบทบาทหน้าที่ของตนเองเมื่อต้องเผชิญกับความผิดหวังในชีวิตโดยการชดเชยสิ่งใหม่หรือมีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายในชีวิตใหม่ การจัดการชีวิตจึงเป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับบุคคลในทุกวัย (Baltes & Freund, 2002)

โดยที่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาเป็นนักเรียนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยที่จะก้าวเข้าสู่ความเป็นผู้ใหญ่ มีความสับสนในการแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตัวตนของตนเอง มีภาวะจิตใจของวัยรุ่นที่มักจะแปรปรวนไปตามบริบทของสังคมที่วัยรุ่นได้ประสบอยู่ ทำให้อาจเกิดการสับสนทางความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ที่ผันแปรได้ นอกจากนี้วัยรุ่นส่วนใหญ่ยังให้ความสำคัญกับการเรียน แต่ก็มีวัยรุ่นจำนวนหนึ่งที่ลดความสำคัญกับการเรียนลงไปหันเหไปทำกิจกรรมอย่างอื่นมากกว่าเรียน หรืออาจประสบปัญหาต่าง ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อการเรียน จึงส่งผลให้ไม่ประสบความสำเร็จทางการศึกษา เรียนไม่จบตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ การจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นจึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง ที่จะทำให้วัยรุ่นมีเป้าหมาย สามารถตัดสินใจไปสู่แนวทางการดำเนินชีวิตทางการเรียนได้อย่างเหมาะสมกับตนเอง จนนำไปสู่เป้าหมายแห่งความสำเร็จทางการเรียน จากการศึกษาบุคคลที่ประสบความสำเร็จในการทำงานและการดำเนินชีวิต พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิต มีการพัฒนาตนเองด้วยกระบวนการเลือก การปฏิบัติที่เหมาะสม และการทดแทน ส่งผลให้บุคคลประสบความสำเร็จในชีวิต และสามารถจัดการชีวิตของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Zacher, et al., 2015, p. 101) ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการตนเองทางการเรียน พบว่า

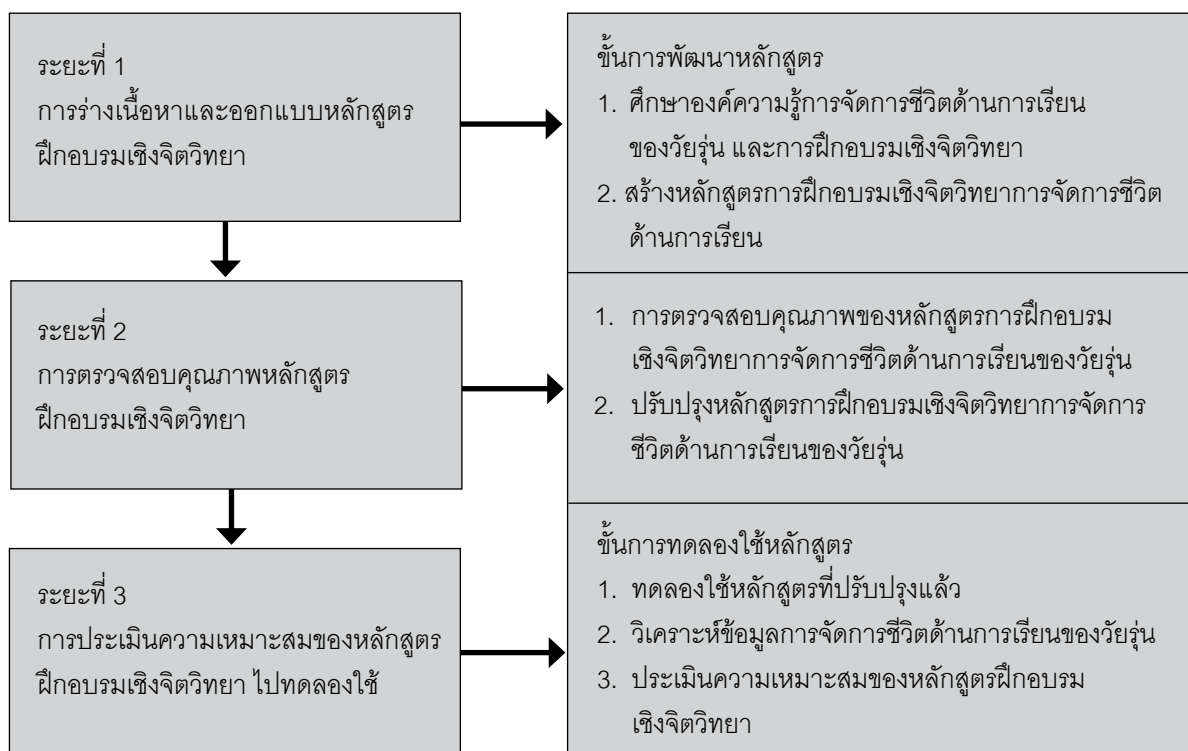
การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา สามารถที่จะช่วยเสริมสร้างการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาสามารถช่วยเสริมสร้างการใช้ชีวิต และการเรียนของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี ผู้วิจัยจึงมีความประสงค์ที่จะพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น สำหรับนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย เพื่อให้ผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถนำไปพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Salas, Wildman & Piccolo, 2009, p. 559)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นที่มีคุณภาพ
2. เพื่อประเมินความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมโดยใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิดเพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นโดยประยุกต์กระบวนการวิจัยปฏิบัติการตามแนวคิดของอิลเลียตต์ (Elliott, 1991, p. 71 cited in Hopkin, 2002, p. 47) ซึ่งแบ่งขั้นตอนการวิจัยเป็น 3 ระยะ ได้กรอบแนวคิดการวิจัยดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยประกอบด้วยองค์ประกอบ ดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองเป็นนักเรียนวัยรุ่นในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวัดเปี่ยมนิโครธาราม จำนวน 30 คน ซึ่งได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามหลักเกณฑ์ของผู้วิจัย คือ เป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีระดับคะแนนการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นต่ำ ตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ที่ 25 ลงมา

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 หลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ประกอบไปด้วยหัวข้อ ครั้งที่ ชื่อเรื่อง แนวคิด จุดประสงค์ เวลา อุปกรณ์ วิธีดำเนินการ เทคนิคทางจิตวิทยา ไขความรู้ และการประเมินผล

2.2 แบบประเมินความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) ของหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น มีลักษณะเป็นแบบประเมินให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินคะแนน พร้อมข้อเสนอแนะ โดยมรเกณฑ์การให้คะแนน ได้แก่ +1 แน่ใจว่าหลักสูตรมีความสอดคล้องกับจุดประสงค์ 0 ไม่แน่ว่าหลักสูตรมีความสอดคล้องกับจุดประสงค์ -1 แน่ใจว่าหลักสูตรไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์

2.3 แบบวัดการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) ได้แก่ มากที่สุด = 5 คะแนน มาก = 4 คะแนน ปานกลาง = 3 คะแนน น้อย = 2 คะแนน และน้อยที่สุด = 1 คะแนน ซึ่งครอบคลุมทั้ง 3 องค์ประกอบ คือ ด้านการเลือก มีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ ด้านการปฏิบัติที่เหมาะสม มีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ และด้านการทดแทน มีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ รวมทั้งฉบับจำนวน 30 ข้อ

2.4 แบบประเมินความพึงพอใจหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) ได้แก่ มาก ที่สุด = 5 คะแนน มาก = 4 คะแนน ปานกลาง = 3 คะแนน น้อย = 2 คะแนน และน้อยที่สุด = 1 คะแนน ประกอบด้วยข้อคำถาม 10 ข้อ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.1 ขั้นการพัฒนาหลักสูตร ดำเนินการโดย

3.1.1 ศึกษาองค์ความรู้การจัดการชีวิต

ด้านการเรียนของวัยรุ่น และการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา สัมภาษณ์นักเรียนวัยรุ่น ครู ผู้ปกครอง และสนทนากลุ่มนักเรียนวัยรุ่น

3.1.2 จัดทำหลักสูตรการฝึกอบรมเชิง

จิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียน ประกอบด้วยชื่อเรื่อง แนวคิดทางจิตวิทยาที่ใช้ในการอบรม เทคนิคทางจิตวิทยาที่ใช้ในการอบรม เวลาที่ใช้ในการอบรม ขั้นตอนการดำเนินการอบรมเชิงจิตวิทยา สื่อ วัสดุ และอุปกรณ์ที่ใช้ในการอบรมรวมทั้งการวัดและการประเมินผลการอบรม

3.2 ขั้นการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตร

3.2.1 ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาด้วยการหาค่าความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) โดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่านพิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมด้านวัตถุประสงค์ การเลือกใช้ทฤษฎีทางจิตวิทยา เทคนิคทางจิตวิทยา ขั้นตอนทางจิตวิทยา สื่อ วัสดุ และอุปกรณ์ประกอบการอบรม การประเมินผลการอบรม และให้ข้อเสนอแนะ เพื่อวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence) ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่าง 0.80-1.00 หลังจากนั้นผู้วิจัยดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

3.2.2 ปรับปรุงหลักสูตรการฝึกอบรม

เชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

3.3 ขั้นการทดลองใช้หลักสูตร ผู้วิจัยได้ทำการทดลองเป็นขั้นตอนดังนี้

3.3.1 ประเมินความเหมาะสมในการ

ทดลองใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น โดยนำหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่ได้พัฒนาปรับปรุงแก้ไขแล้วมาทดลองใช้กับ

กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน โดยใช้การทดลองแบบ One - Group Pretest-Posttest Design มีการทดสอบก่อนและหลังฝึกอบรมด้วยแบบวัดการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น โดยวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยด้วยวิธี Paired t-test แล้วนำข้อมูลที่ได้มาเปรียบเทียบการจัดการชีวิตด้านการเรียนก่อนและหลังการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา ผลการวิจัยปรากฏในตาราง 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบการจัดการชีวิตด้านการเรียนก่อนและหลังการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา (n = 30)

การจัดการชีวิตด้านการเรียน	n	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig.
ก่อนเข้ารับการฝึกอบรม	30	24.13	2.34	28.428	0.00*
หลังเข้ารับการฝึกอบรม	30	36.01	1.36		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางพบว่า ผลของการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นก่อนและหลังการเข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 วัยรุ่นที่เข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น มีการจัดการชีวิตด้านการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรม

3.3.2 ผลการประเมินความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมโดยใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น โดยวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจต่อหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.10-4.67 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าตั้งแต่ 0.47-0.66 โดยข้อที่มีค่าระดับความพึงพอใจมากที่สุดคือ มีการเปิดโอกาสให้ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมในกิจกรรม และสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี

สรุปผลการวิจัย

1. การสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ประกอบด้วยองค์ประกอบของหลักสูตร ได้แก่ แนวคิด จุดประสงค์ เทคนิคทางจิตวิทยา สื่อวัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอน การประเมินผล และระยะเวลาการฝึกอบรมจำนวน 8 วัน วันละ 2 ชั่วโมง รวม 16 ชั่วโมง เทคนิคการฝึกอบรมประกอบด้วย

การบรรยายความรู้ การฝึกทักษะการจัดการกับชีวิตด้านการเรียนโดยใช้เทคนิคทางจิตวิทยา โดยมีหัวข้อการปฐมนิเทศการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา การเลือก การปฏิบัติที่เหมาะสม การชดเชย รวมทั้งการปัจฉิมนิเทศ เมื่อจบการฝึกอบรม ผลของการวิจัย พบว่า การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาด้วยการหาค่าความตรงตามเนื้อหา มีค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่าง 0.80-1.00 ในส่วนการประเมินคุณภาพในการทดลองใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ผลการวิจัยพบว่า ผลของการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นก่อนและหลังการเข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 วัยรุ่นที่เข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น มีการจัดการชีวิตด้านการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรม

2. ผลการประเมินความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมโดยใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจต่อหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.10-4.67 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าตั้งแต่ 0.47-0.66

อภิปรายผล

ผลการวิจัยแบ่งเป็น 3 ประเด็นใหญ่ๆ ดังจะอภิปรายต่อไป

1. หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ประกอบด้วยองค์ประกอบของหลักสูตร ได้แก่ ครั้งที่ ชื่อเรื่อง แนวคิด จุดประสงค์ เวลา อุปกรณ์ วิธีดำเนินการเทคนิคทางจิตวิทยา ใบความรู้ และการประเมินผล มีระยะเวลาการฝึกอบรมจำนวน 8 วัน วันละ 2 ชั่วโมง ในเวลา 14.30-16.30 น. ประกอบด้วย การบรรยายความรู้ การฝึกทักษะการจัดการกับชีวิตด้านการเรียนโดยใช้เทคนิคทางจิตวิทยา ในหัวข้อการปฐมนิเทศการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา การเลือก การปฏิบัติที่เหมาะสม การชดเชย และการปัจฉิมนิเทศ ซึ่งการสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นได้ใช้ขั้นตอนและเทคนิคทางจิตวิทยาเป็นหลักในการฝึกอบรม ซึ่งเมื่อพัฒนาจนมีคุณภาพแล้วจะนำหลักสูตรการฝึกอบรมไปใช้ในการพัฒนานักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนต่าง ๆ ให้มีการจัดการชีวิตด้านการเรียนอย่างมีคุณภาพ อีกทั้งผู้วิจัยได้ศึกษาพัฒนาการเรียนรู้ของวัยรุ่นว่าจะเรียนรู้ได้ดีเมื่อใช้ระยะเวลาการฝึกอบรมไม่เกิน 2 ชั่วโมงต่อครั้ง สอดคล้องกับเนลสัน-โจนส์ (Nelson-Jones, 2015, pp. 6-13) ที่กล่าวไว้ว่าสอดคล้องกันสรุปได้ว่าการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาจะต้องให้ความสำคัญกับพัฒนาการ ซึ่งจะต้องเป็นไปตามคุณลักษณะประจำวัยของผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะส่งผลให้การฝึกอบรมเกิดประสิทธิภาพและสัมฤทธิ์ผลได้ดี

2. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาด้วยการหาค่าความตรงตามเนื้อหา มีค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่าง 0.80-1.00 ในส่วนการประเมินคุณภาพในการทดลองใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ผลการวิจัยพบว่า ผลของการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นก่อนและหลังการเข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 วัยรุ่นที่เข้ารับการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น มีการจัดการชีวิตด้านการเรียน

สูงขึ้นกว่าก่อนการอบรม ทั้งนี้เนื่องจากหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่นเป็นหลักสูตรที่มีคุณภาพ โดยได้ยึดหลักการ แนวคิด และขั้นตอนการสร้างหลักสูตรให้เป็นไปตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักการทางวิชาการ ครอบคลุมองค์ประกอบต่าง ๆ ของการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา สอดคล้องกับแนวคิดของสกล วรเจริญศรี (2559, น. 153) กล่าวโดยสรุปว่าหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีคุณภาพต้องมีการออกแบบหลักสูตรให้มีเนื้อหาการอบรมที่ตอบสนองต่อผู้เข้ารับการอบรม การกำหนดจุดประสงค์การอบรมอย่างชัดเจน มีแนวคิดการฝึกอบรม ขั้นตอนและระยะเวลาการฝึกอบรมที่เหมาะสม และสอดคล้องกับงานวิจัยของปัทมา รอดประพันธ์ วิเชียร อารังโสติสกุล และสายฝน วิบูลรังสรรค์ (2559, น. 161) ที่ได้วิจัยการพัฒนาหลักสูตรเยาวชนรู้เท่าทันสื่อตามแนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิจัยพบว่า หลักสูตรฝึกอบรมมีคุณภาพตามเกณฑ์คือ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่าง 0.80-1.00 และผลของการรู้เท่าทันสื่อก่อนและหลังการเข้ารับการฝึกอบรมมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ผลการประเมินความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมโดยใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาการจัดการชีวิตด้านการเรียนของวัยรุ่น ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.10-4.67 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าตั้งแต่ 0.47-0.66 ทั้งนี้อาจเป็นผลจากองค์ประกอบของกิจกรรมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง รวมถึงการฝึกอบรมเป็นการอบรมเชิงปฏิบัติการ มุ่งเน้นให้ผู้เข้ารับการอบรมมีส่วนร่วมในการเสริมสร้างความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เหมาะสมในการจัดการชีวิตด้านการเรียน และได้มีโอกาสทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อกระตุ้นและเปิดโอกาสในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และพร้อมที่จะนำความรู้ออกไปปฏิบัติในชีวิตจริงภายหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกอบรม ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่สร้างบรรยากาศ

การเรียนรู้ที่ดี สอดคล้องกับบุษบา อาญาทา (2559, น. 22) กล่าวว่า คุณภาพของหลักสูตรการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่ดีจะต้องมีจุดเน้นเกี่ยวกับการพัฒนาความรู้ การพัฒนาทักษะ การพัฒนาความสามารถ และการพัฒนาเจตคติ และผลการวิจัยคล้ายคลึงกับงานวิจัยของสุขอรุณ วงษ์ทิม (2560, น. 1) ได้วิจัยรูปแบบการฝึกอบรมทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างค่านิยมในองค์กรของบุคลากรมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการฝึกอบรมทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างค่านิยมในองค์กรในทุกประเด็น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้ เนื่องจากหลักสูตรฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเป็นการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ ผู้ฝึกอบรมหรือวิทยากรจะต้องศึกษาและทำความเข้าใจหลักสูตรเป็นอย่างดีในรายละเอียดต่าง ๆ อาทิเช่น เทคนิคทางจิตวิทยาในการฝึกอบรม ขั้นตอนการฝึกอบรม เป็นต้น เพื่อให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพ

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรออกแบบการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาให้ครอบคลุมการพัฒนาทักษะในด้านต่าง ๆ ของวิทยากร อาทิเช่น ทักษะความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การแก้ไขปัญหาและเผชิญปัญหา การสร้างความเข้มแข็งทางจิตใจ ทักษะชีวิต การเชื่อมโยงความรู้และควรมีการสร้างหลักสูตรฝึกอบรมที่เจาะลึกในเนื้อแต่ละทักษะอย่างละเอียด เพื่อใช้เป็นแนวทางในการศึกษาที่มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

บุษบา อาญาทา. (2559). *การศึกษาและเสริมสร้างความ เป็นผู้นำในตนเองของเยาวชน โดยการฝึกอบรมเชิง จิตวิทยา*. (ปริญญาณิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ).

ปติตตา รอดประพันธ์, วิเชียร อ่างโสมติสกุล และสายฝน วิบูลย์สวัสดิ์. (2559). การพัฒนาหลักสูตรเยาวชน รู้เท่าทันสื่อตามแนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสาร ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 18(4), น. 156-170.

สกล วรเจริญศรี. (2559). *จิตวิทยาสำหรับการฝึกอบรม และพัฒนาบุคลากรในองค์กร*. กรุงเทพฯ: แดเน็กซ์ อินเทอร์เน็ตเปอร์เซ็น.

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2560). รูปแบบการฝึกอบรมทางจิตวิทยา เพื่อเสริมสร้างค่านิยมในองค์กรของบุคลากร มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช. *วารสารพยาบาล ดำรง*, 9(1), น.1-12.

Baltes, P. B. & Freund, Alexandra, M. (2002). The Adaptive of Selection, Optimization and Compensation as Strategies of Life management: Evidence from a Preference Study on Proverbs. *Psychological Sciences. America*, 57(5), pp. 426-434.

Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.

Nelson-Jones R. (2015). *Practical Counseling and Helping Skill*. London: SAGE Publications.

Salas, E., Wildman, J. L. & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), pp. 559-573.

Zacher, H., et al. (2015). Selection, optimization, and compensation strategies: Interactive effects on daily work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 87(1), pp. 101-107.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน และพฤติกรรม การทำงานกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

A Study of Learning Achievement in Summation Subtraction Multiplication
Dividing Fractions Unit and Group Work Behaviors of Grade Sixth Students
by Cooperative Learning

สุดารัตน์ พันหา^{1,*} และสิรินาถ จงกลกลาง²
Sudarat Phanha^{1,*} and Sirinat Jongkonklang²

รับบทความ 27 สิงหาคม 2562 แก้ไข 10 พฤศจิกายน 2562

ตอบรับ 19 พฤศจิกายน 2562

Received 27 August 2019 Revised 10 November 2019

Accepted 19 November 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบเตรียมการทดลอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน ระหว่างก่อนกับหลังเรียน และหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานกลุ่มระหว่างก่อนและหลังเรียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โรงเรียนบ้านครบุรีนครธรรมโฆสิตวิทยาคาร อำเภอครบุรี จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 15 คน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 3 โดยได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 8 แผน แผนเตรียมความพร้อม 1 แผน แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และแบบสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม วิเคราะห์ข้อมูล โดยการหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) การทดสอบโดยใช้ Wilcoxon signed ranks test และ Runs test ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อเทียบกับ เกณฑ์ร้อยละ 70 พบว่าหลังเรียนไม่สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, การเรียนรู้แบบร่วมมือ, การทำงานกลุ่ม

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
M.Ed., Student in Curriculum and Instruction Program, Nakhon Ratchasima Rajabhat University,
Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, e-mail: kongtawan2009@hotmail.com

ABSTRACT

The purposes of this research were to compare learning achievement plus, minus, multiply plural divide fractions in grade 6 students before and after learning approach by cooperative learning; to compare students' achievement with 70% criteria; and to compare group working behavior before and after learning approach. The sample consisted of 15 prathomsuksa grade 6 students studying in the second semester of 2018 academic year at Banhonburinanhontum Makositwittayakarn School, Nakhon Ratchasima Primary Educational Service Area Office 3 by cluster random sampling. The research instruments used were 8 lesson plans, prepared plan, and learning achievement form test. Data were analyzed by based on frequency, mean, percentage, standard deviation, and Wilcoxon Signed Ranks Test and Runs test.

The results of the study indicated that: 1) After learning, students' learning achievement using STAD was higher than before with statistically significant at .05 level; 2) Learning achievement after learning compared with standard 70% criteria the study was not significant; and 3) Group working behaviors showed that after learning was higher than those before with statistically significant at .05.

Keywords: Learning Achievement, Cooperative Learning, Group work

บทนำ

คณิตศาสตร์ถือว่ามีบทบาทสำคัญยิ่งในการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เนื่องจากคณิตศาสตร์ช่วยให้มนุษย์คิดอย่างเป็นระบบ มีแบบแผน คิดอย่างมีเหตุผล มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ สามารถวิเคราะห์ปัญหาและแก้ไขได้อย่างถูกต้องเหมาะสม นอกจากนี้ ยังเป็นเครื่องมือในการศึกษาด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และศาสตร์อื่น ๆ อันเป็นรากฐานในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลของชาติให้มีคุณภาพอีกด้วย จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ทันสมัยและสอดคล้องกับเทคโนโลยีที่ก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, น. 1) ในการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์นั้น ครูมุ่งเน้นให้นักเรียนได้มีโน้ตส์ทางคณิตศาสตร์ มีทักษะการคิดคำนวณสามารถนำหลักการ กฎ สูตรมาใช้ และสามารถแก้ปัญหาได้ (สิริพร ทิพย์คง, 2558, น. 5) จึงมุ่งพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติ เพื่อให้ผู้เรียน ตระหนักและเห็นคุณค่าของคณิตศาสตร์ สามารถเชื่อมโยงความรู้ นำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ (ชนนาถ เชื้อสุวรรณทวี, 2561, น. 1-2)

จากการรายงานผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) วิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษา

ปีที่ 6 โรงเรียนบ้านครบุรีนครธรรมโฆสิตวิทยาการ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมาเขต 3 พบว่า คะแนนเฉลี่ยใน 3 ปีการศึกษา คือ 2558, 2559 และ 2560 เท่ากับ 55.00, 43.61 และ 37.14 ตามลำดับ ซึ่งมีแนวโน้มลดลงทุกปี เมื่อพิจารณารายมาตรฐานการเรียนรู้ พบว่า สาระที่ 1 มาตรฐาน ค 1.1 เข้าใจความหลากหลายของการแสดงจำนวน ระบบจำนวน การดำเนินการของจำนวน ผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการ สมบัติของการดำเนินการและการนำไปใช้ถูกระบุว่าเป็นมาตรฐานที่โรงเรียนควรเร่งพัฒนา (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2560) และจากการวิเคราะห์สภาพปัญหาในการจัดการเรียนการสอน พบว่า ครูยังใช้วิธีการสอนแบบเดิมคือเน้นการท่องจำกฎ สูตร มากกว่าทักษะและกระบวนการผู้วิจัยจึงได้ศึกษารูปแบบวิธีการสอนแบบต่างๆ ที่เหมาะสมกับสภาพปัญหาและธรรมชาติของวิชาคณิตศาสตร์ พบว่าการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นรูปแบบที่สามารถนำมาใช้ในการเรียนการสอนได้หลายสาขาวิชา (Slavin, 1995, pp. 2-7) และเกือบทุกระดับชั้น เป็นวิธีที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในกลุ่ม ฝึกทักษะกระบวนการแสวงหาความรู้และทักษะการทำงานเป็นทีม สมาชิกทุกคนมี

ส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้และความสำเร็จของกลุ่มคนเก่งจะมีโอกาสช่วยเหลือคนที่อ่อนกว่า ส่วนคนอ่อนจะมีความพยายามมากขึ้น (ธีระพัฒน์ ฤทธิ์ทอง, 2545, น. 161) อีกทั้งเป็นการปลูกฝังคุณธรรมและจริยธรรมด้านความมีน้ำใจ และความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่กัน รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ตลอดจนมีความรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย เพื่อความสำเร็จของกลุ่ม (สุคนธ์ สินธพานนท์, พงษ์จันทร์ สุขยั้ง, จินตนา วีระเกียรติสุนทร และพิวัสสา นภาร์ตน์, 2554, น. 38)

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ประกอบด้วยสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกัน (ธีระพัฒน์ ฤทธิ์ทอง, 2545, น. 61) ได้ร่วมมือช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น รวมทั้งมีการให้กำลังใจซึ่งกันและกัน (สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2546, น. 134) สมาชิกทุกคนระลึกร่วมกันว่าตน เป็นส่วนสำคัญของกลุ่ม ความสำเร็จหรือความล้มเหลวขึ้นอยู่กับทุกคนในกลุ่ม เพื่อให้กลุ่มบรรลุเป้าหมาย สมาชิกทุกคนต้องพูดอธิบายแนวคิดและช่วยเหลือกัน (Artzt and Newman, 1990, pp. 448-449) ในการวิจัยครั้งนี้ เลือก 3 เทคนิค ได้แก่ เทคนิค TAI เทคนิค TGT และเทคนิค STAD โดยทั้ง 3 เทคนิคนี้ มีความคล้ายคลึงกันในบางขั้นตอน และแตกต่างกันในบางขั้นตอนตามจุดเด่นของแต่ละเทคนิค โดยเทคนิค TAI มีจุดเด่นคือ เน้นการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน เด็กที่เรียนช้ามีเวลาฝึกฝนมากขึ้น เด็กที่เรียนดีมีโอกาสดูช่วยเหลือเพื่อนที่อ่อนในกลุ่มและเป็นการทบทวนให้กับตัวเองด้วย มีขั้นตอนดังนี้ 1) การนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้นเรียน 2) การเรียนกลุ่มย่อยและการฝึกหัด 3) ขั้นตอนทดสอบความรู้เป็นรายบุคคล 4) การยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (วัฒนาพร ระวังทุกข์, 2545, น. 42 ; ติศนา แหมมณี, 2547, น. 267-268,) เทคนิค TGT มีจุดเด่นคือ การเล่นเกมแข่งขันเชิงวิชาการ ทำให้นักเรียนเกิดความท้าทายและสนุกสนานในการเรียน มีขั้นตอนดังนี้ 1) การนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้นเรียน 2) การเรียนกลุ่มย่อย 3) การเล่นเกมแข่งขันเชิงวิชาการ 4) การยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (ธีระพัฒน์ ฤทธิ์ทอง, 2545,

น. 178-180, ประสาท เนื้อเฉลิม และวีณา ประชากุล, 2553, น. 209-210) และเทคนิค STAD มีจุดเด่น คือ เน้นความสำเร็จระหว่างกลุ่ม ไม่ได้เน้นคะแนนรายบุคคล (สุจิตรา แก้วหนองแสง และสิรินาถ จงกลกลาง, 2559, น. 85) เน้นการให้ความร่วมมือและช่วยเหลือกันในห้อง มีขั้นตอน ดังนี้ 1) นำเสนอบทเรียนต่อนักเรียนทั้งชั้นเรียน 2) การเรียนกลุ่มย่อย 3) ขั้นตอนทดสอบความรู้เป็นรายบุคคล 4) ขั้นตอนการยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (ชนาธิป พรกุล, 2557, น. 105 ; สมพงษ์ สิงหะพล, 2545, น. 182) ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้เทคนิค TAI เทคนิค TGT และเทคนิค STAD สอนสลับกันตามลักษณะความยากง่ายของเนื้อหาและวัดพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม 3 ด้าน คือ ด้านที่ 1 ความรับผิดชอบในการทำงานกลุ่ม ด้านที่ 2 การให้ความช่วยเหลือเพื่อน ด้านที่ 3 การแสดงความคิดเห็นขณะทำงานกลุ่ม โดยใช้แบบสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของวินดา อารมณเพียร (2552, น. 214-215) จากแนวคิดและความสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน และพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนให้สูงขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับเกณฑ์ร้อยละ 70
3. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยนำการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือ เทคนิค TAI เทคนิค TGT และเทคนิค STAD มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนโดยนำขั้นตอนของแต่ละเทคนิคมาใช้ในการสอนปกติ ประกอบด้วย ขั้นนำ ขั้นสอน และขั้นสรุป ซึ่งสามารถสรุปกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังแสดงในภาพที่ 1

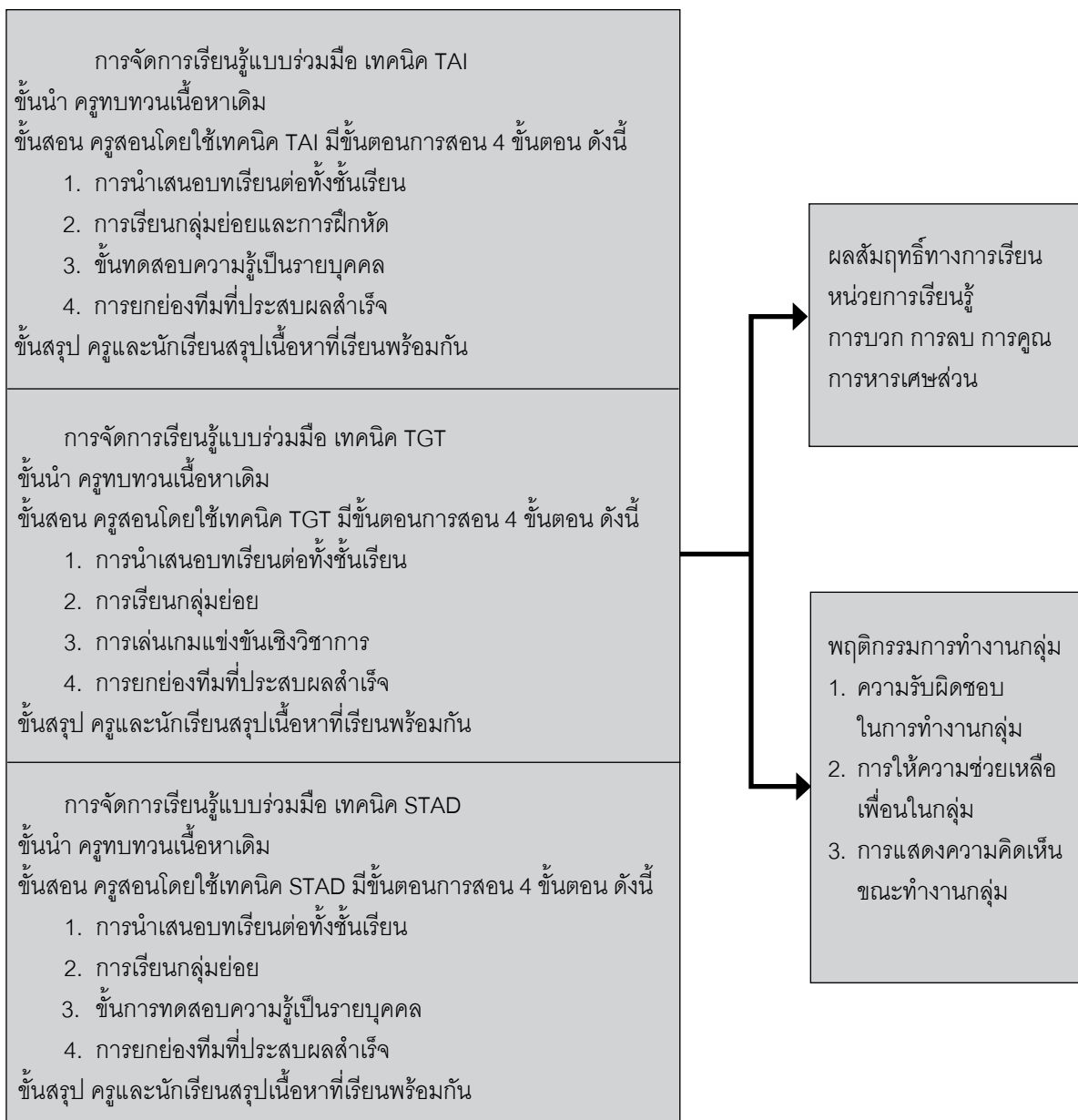
วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มล้ามูลบน อำเภอบรรพตพิสัย จังหวัดนครราชสีมา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 8 โรงเรียน จำนวน 156 คน

ตัวจัดกระทำ

ตัวแปรที่ศึกษา



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

1.2 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านครบุรีนครธรรมโฆสิตวิทยาการ มีจำนวน 15 คน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 8 แผน เวลาแผนละ 2 ชั่วโมง แผนเตรียมความพร้อม 1 แผน เวลา 1 ชั่วโมง รวม 17 ชั่วโมง ประเมินคุณภาพของ แผนการจัดการเรียนรู้โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ใช้แบบ ประเมินความเหมาะสมเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด ผลการประเมินพบว่า คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 3.96-4.63 มีค่าเฉลี่ย 4.33 หรือมีความเหมาะสมอยู่ใน ระดับมาก 2) แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นแบบปรนัยชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ ประเมินคุณภาพของ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 คน ประเมินความสอดคล้องและเหมาะสมระหว่างข้อสอบ กับตัวชี้วัดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 และนำไปทดลองใช้ กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างเพื่อหาค่าความยากง่ายและ อำนาจจำแนก พบว่า มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.22-0.53 ค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ระหว่าง 0.23-0.59 หาค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับโดยใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟา ของครอนบาค (กิตติพงษ์ ลือนาม, 2561, น. 150) เท่ากับ .786 3) แบบวัดพฤติกรรมการทำงานกลุ่มมีลักษณะเป็น Rubric scores ของวนิดา อารมณเพียร (2552) มีค่า ความเชื่อมั่นเท่ากับ .79

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยทดสอบก่อนเรียน ด้วยแบบทดสอบวัดผล สัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และวัดพฤติกรรม การทำงานกลุ่มเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการจัดการเรียน การสอนในแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 ดำเนินการสอน ตามแผนการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เทคนิค TAI เทคนิค TGT และเทคนิค STAD และทดสอบหลังเรียนด้วยแบบ

ทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และ วัดพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ จัดการเรียนการสอน ในแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 8

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

คะแนนที่ได้จากการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ การเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนนำมาหาค่าสถิติ พื้นฐาน ได้แก่ ค่าร้อยละ (%) ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วน เบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีขนาด เล็กจึง วิเคราะห์การแจกแจงแบบปกติของคะแนนการ ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้ Kolmogorov - Smirnov Test พบว่า มีการแจกแจงแบบไม่ปกติ จึงใช้สถิติ Wilcoxon signed ranks test ในการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนผลสัมฤทธิ์ การเรียนและพฤติกรรมการทำงานกลุ่มก่อนเรียนและ หลังเรียน และเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับ เกณฑ์ร้อยละ 70 โดยใช้ Runs test

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน ของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน เท่ากับ 7.07 คะแนน หลังเรียนเท่ากับ 18.00 คะแนน และ จากการวิเคราะห์ทางสถิติ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

สภาพการณ์	N	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D	z	p
ก่อนเรียน	15	30	7.07	2.09	3.314*	.00
หลังเรียน	15	30	18.00	6.19		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณ การหารเศษส่วน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังจากได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ไม่สูงกว่าเกณฑ์ ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับเกณฑ์ร้อยละ 70

สภาพการณ์	N	คะแนนเต็ม	คะแนนร้อยละ 70	$\bar{X}$	S.D	z	p
หลังเรียน	15	30	21	18.00	6.19	0.018	.081

3. ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่า ในรายด้านและภาพรวม ได้คะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 การเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการทำงานกลุ่มก่อนเรียนและหลังเรียน

พฤติกรรมการทำงานกลุ่ม	การทดสอบ	$\bar{X}$	S.D.	z	p
ด้านที่ 1 ความรับผิดชอบในการทำงานกลุ่ม (4 คะแนน)	ก่อนเรียน	2.07	.41	3.464*	.001
	หลังเรียน	3.80	.88		
ด้านที่ 2 การให้ความช่วยเหลือเพื่อนในกลุ่ม (4 คะแนน)	ก่อนเรียน	1.53	.74	3.473*	.001
	หลังเรียน	3.80	.42		
ด้านที่ 3 การแสดงความคิดเห็นขณะทำงานกลุ่ม (4 คะแนน)	ก่อนเรียน	1.33	.62	3.493*	.000
	หลังเรียน	3.67	.49		
รวม 3 ด้าน (12 คะแนน)	ก่อนเรียน	4.93	1.80	3.438*	.001
	หลังเรียน	11.27	1.10		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่า หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ที่ระดับนัยสำคัญ .05 เป็นไปตาม สมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ สมาชิกแต่ละคนในทีมจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อการเรียนรู้อยู่ ทุกคนได้รับการกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจเพื่อที่จะช่วยเหลือและเพิ่มพูนการเรียนรู้ของสมาชิกในทีม (สมศักดิ์ ภูววิภาดาบรรณ, 2544, น. 3-4) อีกทั้งในการจัดการเรียนการสอน ผู้วิจัยได้กำหนดเทคนิคการสอนตามลักษณะความยากง่ายของเนื้อหา โดยใช้เทคนิค TAI กับแผนที่ 1 และแผนที่ 4 ซึ่งเนื้อหาที่ไม่ซับซ้อน มีขั้นตอนไม่มาก ผู้วิจัยสลับด้วยเทคนิค TGT ในแผนที่ 2, 5 และ 7 เนื่องจากมีความซับซ้อนของขั้นตอนการหาคำตอบเพิ่มขึ้น และเพื่อให้ให้นักเรียนรู้สึกสนุก ทำหายและไม่เบื่อต่อการเรียนคณิตศาสตร์ และใช้เทคนิค STAD ในแผนที่ 3, 6 และ 8 ซึ่งเป็นโจทย์ปัญหา ต้องทำหลายขั้นตอนใช้เวลาในการฝึกทักษะ จากการจัดเรียงเทคนิคกับแผนการสอนดังกล่าว จึงส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของวนิดา อารมณเพียร (2552) ที่พบว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เทคนิค STAD และเทคนิค TGT หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 นั้น พบว่า ไม่ถึงเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนด ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการข้อจำกัดของจำนวนบุคลากร การจัดชั้นเรียนของโรงเรียน จึงต้องจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม ที่มีเด็กพิเศษจำนวน 4 คน เรียนร่วมกับนักเรียนปกติ ซึ่งเด็กกลุ่มนี้เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือ และจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะสม รวมทั้งใช้เวลาและการวัดผลที่แตกต่างจากเด็กปกติ (รจเรจ พยอหมแย้ม, 2553, น. 27) แต่ด้วยเวลาที่จำกัดในการฝึกหัด และการทำแบบทดสอบ นักเรียนจึงทำไม่ทันเวลา และได้คะแนนน้อย ส่งผลให้คะแนนเฉลี่ยของทั้งห้องไม่ถึงเกณฑ์ที่กำหนด และไม่เป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้

3. พฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนหลังจากได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือดีขึ้นจากเดิม โดยสังเกตจากกิจกรรมสะท้อนผลการเรียนรู้ ที่มีการกล่าวชื่นชมการทำงานของเพื่อนที่รับผิดชอบส่วนที่ตนได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี กล้าที่จะแสดงความคิดเห็นในการทำงานกลุ่ม และผลคะแนนของกลุ่มที่ดีขึ้น มีบอกเล่าการได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อนในกลุ่มที่ช่วยอธิบายเพิ่มเติมในส่วนที่ยังไม่เข้าใจ ซึ่งสอดคล้องกับหลักจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือที่เน้นให้นักเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2546, น. 134) นักเรียนส่วนใหญ่บอกว่าเริ่มชอบเรียนคณิตศาสตร์มากขึ้นจากที่ไม่เคยชอบเลย และจากการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการทำงานกลุ่มก่อนและหลังได้รับการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ ที่นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยสูงขึ้น ซึ่งแสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ส่งผลให้นักเรียนเกิดความร่วมมือในการทำงาน แต่ละคนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และความสำเร็จของกลุ่ม (วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2545, น. 174) สอดคล้องกับงานวิจัยของณัฏฐิษฐา อินพูลวงษ์ (2559) ที่พบว่าพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมืออยู่ในระดับดี จากเกณฑ์การประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่มที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยแบ่งเป็น 5 ระดับ คือ ดีมาก ดีปานกลาง พอใช้ และปรับปรุง

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

1.1 การจัดการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิค TGT ในขั้นตอนการแข่งขันเกม ต้องใช้เวลาค่อนข้างนาน กลุ่มอ่อนจะใช้เวลานานกว่ากลุ่มเก่งมาก การเรียนการสอนด้วยเทคนิค STAD ผู้เรียนจะใช้เวลาในการทำกิจกรรมกลุ่มค่อนข้างนาน เนื่องจากเป็นเรื่องโจทย์ปัญหา ต้องใช้การวิเคราะห์หลายขั้นตอนและต้องแสดงวิธีการหาคำตอบด้วย ผู้สอนต้องควบคุมเวลาในการแข่งขันให้เหมาะสม ควรมีการวางแผนทุกอย่างด้วยความรอบคอบ ในทุกขั้นตอนก่อนที่จะทำการสอน เพื่อให้ทันเวลาและไม่กระทบต่อเวลาเรียนของวิชาอื่น

1.2 จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือพบว่า นักเรียนมีความสนุกสนานในการเรียนและมีความกระตือรือร้นอยากเรียนวิชาคณิตศาสตร์มากขึ้น โดยเฉพาะการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค TGT นักเรียนให้ความสนใจมาก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะในการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค TGT นักเรียนได้เล่นเกมแข่งขันเพื่อนำคะแนนของตนไปรวมเป็นคะแนนของกลุ่มให้ได้มากที่สุด ดังนั้น จึงควรส่งเสริมให้ครูผู้สอนพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนและการทดสอบโดยใช้รูปแบบที่หลากหลาย

1.3 การจัดนักเรียนเข้ากลุ่มในช่วงแรกพบว่า นักเรียนหลายคนไม่ให้การยอมรับสมาชิกในกลุ่มของตน บางคนแสดงออกถึงความไม่เต็มใจที่จะให้เพื่อนเข้าร่วมกลุ่ม โดยเฉพาะนักเรียนที่เรียนอ่อน ในช่วงแรกนักเรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นของคนและไม่ให้ความช่วยเหลือเพื่อน นักเรียนที่อ่อนไม่ให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม ผู้สอนจะต้องพยายามอธิบายให้นักเรียนทุกคนเข้าใจและเห็นถึงความสำคัญของสมาชิกทุกคนในกลุ่มว่าทุกคนมีความสำคัญเท่ากันและทุกคนมีส่วนในความสำเร็จของกลุ่มเท่ากัน

1.4 ในการกำหนดรางวัลสำหรับกลุ่มที่ประสบผลสำเร็จ ควรให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดหรือเลือกรางวัลเพราะจะเป็นสิ่งที่นักเรียนอยากได้ซึ่งจะเกิดแรงจูงใจในการทำกิจกรรม

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการศึกษาความแตกต่างระหว่างกลุ่มเก่งกับกลุ่มอ่อนจากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับความก้าวหน้าของการเรียน แยกข้อมูลของนักเรียนกลุ่มเก่งกับกลุ่มอ่อนเป็นคนละกลุ่มเพื่อวิเคราะห์ความก้าวหน้าในการเรียน และเปรียบเทียบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เทคนิค TAT เทคนิค TGT และ เทคนิค STAD กับลักษณะเนื้อหาที่แตกต่างกัน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติพงษ์ ลือนาม. (2561). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: โคราชมาร์เก็ตติ้ง แอนด์ โปรดักชั่น.
- ชนาธิป พรกุล. (2557). *การสอนกระบวนการคิดทฤษฎีและการนำไปใช้*. กรุงเทพฯ: วีพริ้นท์ (1991).
- ชนมชาติ เชื้อสุวรรณทวี. (2561). *การเรียนการสอนคณิตศาสตร์*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐธัญญา อินพูลวงษ์. (2559). *ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เจตคติต่อคณิตศาสตร์และพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค STAD (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยบูรพา)*.
- ทศนา เขมมณี. (2547). *ศาสตร์การสอน (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: ด้านสุทธาการพิมพ์.
- ธีระพัฒน์ ฤทธิ์ทอง. (2545). *30 รูปแบบการจัดกิจกรรมโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: เพ็ญฟ้าพรินติ้ง.
- ประสาธ เมืองเฉลิม และวีณา ประชากุล. (2553). *รูปแบบการเรียนการสอน*. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- รจเรจ พะยอมแย้ม. (2553). *การบริหารโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมของเด็กพิการในโรงเรียนปกติ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วนิดา อารมณเพ็ชร. (2552). *การศึกษผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ความคงทนในการเรียนรู้เรื่องการหารทศนิยม และพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ เทคนิค STAD และเทคนิค TGT (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา)*.

- วัฒนาวพร ระจับทุกข์. (2545). *เทคนิคและกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2560). *ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน*. สืบค้นเมื่อ 20 สิงหาคม 2561, จาก <http://www.newonetestresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/School/ReportSchoolBySchool.aspx?mi=2>
- สมพงษ์ สิงหนะพล. (2545). *รูปแบบการสอน*. นครราชสีมา: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- สมศักดิ์ ภูวิภาดาธรรม. (2544). *การยัดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและการประเมินตามสภาพจริง*. เชียงใหม่: The knowledge center.
- สิริพร ทิพย์คง. (2558). *มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนความรู้คณิตศาสตร์ที่ถูกต้อง*, กรุงเทพฯ: พัฒนาคุณภาพวิชาการ (พว).
- สุคนธ์ สินธพานนท์, พงษ์จันทร์ สุขยิ่ง, จินตนา วีระเกียรติสุนทร และพิวัสสา นภารัตน์. (2554). *วิธีสอนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เพื่อพัฒนาคุณภาพของเยาวชน*. กรุงเทพฯ: 9119 เทคนิคพรินตติ้ง.
- สุจิตรา แก้วหนองแสง และสิรินาถ จงกลกลาง. (2559). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหน่วยการเรียนรู้ การบวก การลบ การคูณทศนิยมและพหุคูณ การทำงานกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค STAD*. วารสารราชพฤกษ์, 14(2), น. 83-90.
- สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ. (2546). *19 วิธีจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความรู้และทักษะ*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- Artzt, A. F. and C. M. Newman. (1990). Cooperative learning. *The mathematics teacher*, 83(6), pp. 448-449.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory research and practice*. Massachusetts: A Simon & Schuster.

การศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน

A Study of Science Process Skills and Language Ability of Kindergarten 3 by Project-Based Approach

สุรียทิพย์ สินปรุ^{1,*} และกาญจนา ท่อแก้ว²
Sureetip Sinphu^{1,*} and Kanchana Tawkaew²

รับบทความ 2 พฤศจิกายน 2562 แก้ไข 3 มกราคม 2563

ตอบรับ 16 มกราคม 2563

Received 2 November 2019 Revised 3 January 2020

Accepted 16 January 2020

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน 2) เพื่อเปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษา ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โรงเรียนบ้านมาบกราด อำเภอศรีนครินทร์ จังหวัดนครราชสีมา ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 27 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน 30 แผน แบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และแบบวัดความสามารถทางภาษาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) และการทดสอบค่าที (t-test) ผลการศึกษา พบว่า 1) นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 มีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์หลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน สูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 2) นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 มีความสามารถทางภาษาหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน สูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน, ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์, ความสามารถทางภาษา

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000
M.Ed. Student in Curriculum and Instruction Program, Nakhon Ratchasima Rajabhat University,
Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, e-mail: tipfy_sureetip@hotmail.com

ABSTRACT

The purposes of this research were to study science process skill and language ability of kindergarten 3 students using project based approach, and to compare ability of science process skill and language ability before and after learning via project based approach. Twenty-seven of kindergarten 3 students in the second semester of 2018 academic year of Banmabkrad School were used for sample by cluster random sampling. The instruments employed for this study consisted of 30 lesson plans, a science process skill test, and a language ability test. Data were analyzed by percentage, means, standard deviation, and t-test. The results of the study indicated that: 1) The science process skill of kindergarten 3 students after experiencing by project approach participation was statistically significant higher than those before at 0.5 level; and 2) The language ability of kindergarten 3 after experiencing by project approach participation was significantly higher than before at .05 levels.

Keywords: Project Based Approach, Science Process Skills, Language Ability

บทนำ

จากยุทธศาสตร์การพัฒนาประเทศ พ.ศ. 2560-2579 ในยุทธศาสตร์ที่ 1 ได้กล่าวถึงการเสริมสร้างและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ ได้ให้ความสำคัญกับการวางรากฐานการพัฒนาคนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เริ่มตั้งแต่กลุ่มเด็กปฐมวัยที่ต้องพัฒนาให้มีสุขภาพกายและใจที่ดี มีทักษะทางสมอง ทักษะการเรียนรู้ และทักษะชีวิตเพื่อให้เติบโตอย่างมีคุณภาพ ควบคู่กับการพัฒนาคนไทยในทุกช่วงวัยให้เป็นคนดี มีสุขภาวะที่ดี มีคุณธรรม จริยธรรม มีระเบียบวินัย มีจิตสำนึกต่อสังคมส่วนรวมมีทักษะความรู้ความสามารถปรับตัวเท่าทันการเปลี่ยนแปลงรอบตัวอย่างรวดเร็ว (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2559, น. 65)

ปัจจุบันการดำเนินชีวิตของทุกคนต้องเกี่ยวข้องกับวิทยาศาสตร์ การปูพื้นฐานความรักทางวิทยาศาสตร์ตั้งแต่เด็กปฐมวัย ให้มีค่านิยมทางวิทยาศาสตร์เป็นเรื่องที่ดี ตามที่หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2560 ได้ระบุว่า การจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัยอายุ 3-6 ปี เป็นการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญาให้ครอบคลุมทุกด้าน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, น. 26) การจัดการเรียนการสอนระดับปฐมวัยให้มีความสำคัญกับพัฒนาการของเด็ก ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันว่าเป็นช่วงวัยที่สำคัญที่สุดเพราะเป็นช่วง

ที่เด็กมีพัฒนาการอย่างรวดเร็วเป็นรากฐานของการพัฒนาศักยภาพ เด็กปฐมวัยจึงเป็นวัยที่ควรจะได้รับการพัฒนาอย่างครบถ้วนทุกด้าน โดยเฉพาะพัฒนาการด้านสติปัญญาของเด็กวัยนี้จะพัฒนาไปอย่างรวดเร็ว เริ่มสร้างความคิดรวบยอด (Concept) ที่เป็นรากฐานของกระบวนการทางสมอง ซึ่ง Piaget ได้กล่าวว่า การพัฒนาทางด้านสติปัญญาที่เกิดขึ้นในช่วงปฐมวัยนี้จะเป็นรากฐานในการพัฒนาสติปัญญา (รักตวรรณ ศิริถาวร, 2542, น. 3) และองค์ประกอบที่สำคัญของพัฒนาการด้านสติปัญญามีด้วยกันหลายองค์ประกอบ รวมทั้งความสามารถทางภาษาเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่รวมอยู่ด้วย โดยอุปสรรคและปัญหาที่พบเกิดจากสภาพร่างกายของเด็ก การสอนของครูสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก ตลอดจนการส่งเสริมของพ่อแม่และผู้ปกครอง ซึ่ง Piaget เชื่อว่าการเรียนรู้ภาษาเป็นผลมาจากพัฒนาการทางด้านสติปัญญา เด็กเรียนรู้ภาษาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับโลกรอบตัว (ชิดาพร เขี่ยมสะอาด, 2548, น. 42) ซึ่งสอดคล้องกับ วัฒนามัคคสมัน (2554) ที่กล่าวว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานเป็นรูปแบบการสอน ที่มุ่งให้ความสำคัญกับความต้องการและความสนใจของเด็ก โดยจะเน้นผู้ที่มีบทบาทในการเลือกเรื่องที่จะเรียน เลือกวิธีการที่จะศึกษาเรียนรู้ด้วยตนเองและมีครูที่คอยรับความคิดเห็นของ

เด็กแสดงให้เห็นว่า ครูให้ความสนใจเชื่อมั่นในความคิดของเด็ก พัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กจะพัฒนาได้ช้าหรือเร็วขึ้นอยู่กับเด็กได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ได้มีโอกาสใช้ประสาทสัมผัสในการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ได้จัดกระทำกับวัตถุของจริง มีประสบการณ์กับสิ่งที่เป็นรูปธรรม การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการเป็นกิจกรรมที่สำคัญมากกิจกรรมหนึ่งที่สร้างประสบการณ์ทางภาษาขึ้นกับเด็กปฐมวัย (นิตยาประพฤติกิจ, 2538, น. 188)

ผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอนระดับปฐมวัยวัยมีโอกาสดำเนินการจัดประสบการณ์ให้กับเด็ก และผู้วิจัยตระหนักถึงความสำคัญของการจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาเนื่องจากเป็นทักษะและความสามารถที่เด็กปฐมวัยได้ปฏิบัติในชีวิตประจำวันของเด็ก ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาแนวทางในการพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ทั้ง 8 ทักษะ ตามที่สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (2554) ได้กำหนดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ที่ควรส่งเสริมให้กับเด็กในระดับปฐมวัย รวมทั้งการพัฒนาความสามารถทางภาษา ด้านการฟัง การพูดซึ่งจะเป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็นและมีความสำคัญลำดับแรก ๆ ในการสื่อสารของเด็ก ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับเด็กปฐมวัยไม่ควรสอนอย่างเป็นทางการ แต่ควรสอนเป็นแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความท้าทายให้เด็กเกิดความต้องการที่จะร่วมกิจกรรม และสามารถประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมด้วยตนเอง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการจะช่วยให้เด็กก้าวไปสู่การพัฒนาได้ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษา ผลที่ได้จากการวิจัยจะเป็นแนวทางในการจัดประสบการณ์ที่ส่งเสริมทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาของเด็กปฐมวัยอันเป็นรากฐานที่สำคัญในการพัฒนานักเรียนให้เกิดความพร้อม เพื่อพัฒนาการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพและเป็นแนวทางในการวิจัยต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ
2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการเพื่อพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์โดยศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์พื้นฐานให้แก่เด็ก 8 ทักษะ ซึ่งเป็นทักษะในการหาความรู้ตลอดจนการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2554, น. 67) และความสามารถทางภาษาเข้าด้วยกัน เด็กได้ศึกษาค้นคว้าในเรื่องที่ตนเองหรือกลุ่มของตนเองสนใจอย่างละเอียดลึกซึ้งเป็นโครงการทดลองที่ศึกษาค้นคว้าหาคำตอบของปัญหา

การจัดการเรียนรู้แบบโครงการแบ่งเป็น 3 ระยะเวลาที่ 1 เริ่มต้นโครงการ เป็นระยะที่ผู้สอนต้องสังเกตร/สร้างความสนใจให้เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน จากนั้นตกลงร่วมกันเลือกเรื่องที่ต้องการศึกษาอย่างละเอียด ระยะเวลาที่ 2 พัฒนาโครงการ เป็นขั้นที่ผู้เรียนกำหนดหัวข้อคำถาม หรือประเด็นปัญหา ที่ผู้เรียนสนใจอยากรู้ แล้วตั้งสมมติฐานมาตอบคำถามเหล่านั้น ทดสอบสมมติฐานด้วยการลงมือปฏิบัติ จนค้นพบคำตอบด้วยตนเอง ระยะเวลาที่ 3 เป็นระยะสุดท้ายของโครงการที่ผู้เรียนค้นพบคำตอบของปัญหาแล้ว และได้แสดงให้เห็นว่าได้สิ้นสุดความสนใจในหัวข้อโครงการเดิมรวบรวมสรุปโครงการ จัดนิทรรศการนำเสนอโครงการ ดังเสนอตามภาพที่ 1 ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ศูนย์พัฒนาคุณภาพการศึกษา กลุ่มถ้ำวัวแดง อำเภอศรีนครินทร์ จังหวัดนครราชสีมา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 3 จำนวน 12 โรงเรียน นักเรียนจำนวน 332 คน ซึ่งแยกเป็นรายโรงเรียน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 จำนวนนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ศูนย์พัฒนาคุณภาพการศึกษา กลุ่มถ้ำวัวแดง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 3

ลำดับที่	โรงเรียน	จำนวนนักเรียน (คน)
1	ศรีวิทย์วิทยา	114
2	บ้านเฉลียง (คุรุราษฎร์บำรุง)	30
3	บ้านทุ่งแขวน	47
4	บ้านโคกกระชายโนนกลุ่ม	24
5	บ้านโคกไบบัว	14
6	บ้านบุตาไฮโนนกลาง	14
7	บ้านตะกุดโนนระเวียง	19
8	บ้านหนองโปลา	19

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ลำดับที่	โรงเรียน	จำนวนนักเรียน (คน)
9	บ้านซับสะเดา	14
10	บ้านหนองหว้าดอนตะเกียด	3
11	บ้านอังกินหายทราย	7
12	บ้านมาบกราด	27
รวม		322

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โรงเรียนบ้านมาบกราด ตำบลโคกกระชาย อำเภอดงเจริญ จังหวัดนครราชสีมา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 3 จำนวน 27 คน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) (กิตติพงษ์ ลือนาม, 2561, น. 77)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน จำนวน 30 แผน จำนวน 6 สัปดาห์ ๆ ละ 5 วัน ๆ ละ 40 นาที หากคุณภาพของแผนการจัดประสบการณ์โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ตรวจสอบความเหมาะสมขององค์ประกอบของแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้มาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (บุญชม ศรีสะอาด, 2545, น. 103) พบว่า มีค่าเฉลี่ย 4.80 หมายถึง มีความเหมาะสมมากที่สุด

2.2 แบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เป็นแบบวัดแบบปรนัยเลือกตอบ 3 ตัวเลือก จำนวน 32 ข้อ ซึ่งได้แบ่งเป็นแบบวัดทักษะการสังเกต จำนวน 4 ข้อ แบบวัดทักษะการวัด จำนวน 4 ข้อ ทักษะการจำแนกประเภทจำนวน 4 ข้อ ทักษะการหาความสัมพันธ์ระหว่างสเปกกับสเปกและสเปกและเวลา จำนวน 4 ข้อ ทักษะการคำนวณ จำนวน 4 ข้อ ทักษะการจัดกระทำและสื่อความหมายข้อมูล จำนวน 4 ข้อ ทักษะการลงความคิดเห็นจากข้อมูลจำนวน 4 ข้อ และทักษะการพยากรณ์ จำนวน 4 ข้อ โดยผ่านผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา แล้วหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่า 0.67-1.00 แล้วนำแบบวัดทักษะกระบวนการทาง

วิทยาศาสตร์ที่ผ่านผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 36 ข้อ ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำมาหาค่าความยากง่าย 0.45-0.80 และค่าอำนาจจำแนก 0.26-0.65 คัดเลือกแบบวัดให้เหลือ 24 ข้อ และหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้สูตร KR-20 (สมบุญรณ์ ตันยะ, 2556, น. 169)

2.3 แบบวัดความสามารถทางภาษาของศิลปิน ฌองส์เล็คทูลท์.(2555). มีค่าความยากง่ายระหว่าง 0.32 ถึง 0.74 ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.21 ถึง 0.63 และนำมาหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับโดยวิธีใช้สูตรของ Kuder-Richardson สูตร KR-20 (สมบุญรณ์ ตันยะ, 2556, น. 169) ซึ่งแบบวัดทั้งฉบับมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.83

3. การดำเนินการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้วัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาด้วยแบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ และแบบวัดความสามารถทางภาษา ก่อนการจัดประสบการณ์ตามแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานลักษณะของแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน ในกิจกรรมเสริมประสบการณ์และกิจกรรมสร้างสรรค์ มีจำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้ ได้แก่ หน่วยที่ 1 ไขว่คว้าหาคำตอบจำนวน 10 แผน หน่วยที่ 2 น้ำใสใจจริงจำนวน 10 แผน และหน่วยที่ 3 ต้นไม้ที่รักจำนวน 10 แผน รวมทั้งหมด 30 แผน ใช้เวลา สัปดาห์ 5 วัน ๆ ละ 40 นาที รวม 6 สัปดาห์ เมื่อดำเนินการจัดประสบการณ์ครบ 6 สัปดาห์ วัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษาจากแบบวัดชุดเดิม

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยดำเนินการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) ด้วยแบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และแบบวัดความสามารถทางภาษาหลังการจัดประสบการณ์ ได้นำแบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และแบบวัดความสามารถทางภาษาไปทดสอบกับนักเรียนด้วยแบบทดสอบชุดเดิมอีกครั้ง(Post-test) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ ร้อยละ (%) ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าที (t-test)

สรุปผลการวิจัย

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน ดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง	N	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนการจัดประสบการณ์	27	13.33	1.83	16.82*	.000
หลังการจัดประสบการณ์	27	20.51	1.63		

*ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โดยการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน พบว่าคะแนนหลังการจัดประสบการณ์สูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบคะแนนการวัดความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ก่อนและหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง	N	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนการจัดประสบการณ์	27	8.48	1.18	20.396*	.000
หลังการจัดประสบการณ์	27	11.14	1.19		

*ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

จากตารางที่ 3 พบว่า คะแนนความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 โดยการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบ พบว่าคะแนนหลังการจัดประสบการณ์สูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์ อย่างมีระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

อภิปรายผล

จากการศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษา ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน ผู้วิจัยมีประเด็นหลักในการอภิปรายดังนี้

1. ผลการศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 หลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานเปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ทักษะพัฒนาการและแนวคิดที่หลากหลาย ในระยะที่ 1 เริ่มต้นโครงงาน คุณครูร่วมกันอภิปรายหัวข้อกับเด็ก ๆ เพื่อค้นหาประสบการณ์ที่เด็กมี สิ่งที่เด็กรู้แล้ว และสิ่งที่เด็กอยากรู้ เด็ก ๆ จะได้เรียนรู้จากประสบการณ์ และแสดงความเข้าใจแนวคิดที่เกี่ยวข้อง จากการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน

คุณครูจะใช้คำถามถาม เพื่อกระตุ้นให้เด็กตอบคำถามเกี่ยวกับหัวเรื่องการเรียนรู้ของโครงการ ระยะที่ 2 พัฒนาโครงการ เด็ก ๆ ได้ทำงานภาคสนามเรียนรู้นอกห้องเรียน เช่น การเดินสำรวจบริเวณโรงเรียน แหล่งเรียนรู้ในโรงเรียน และพูดคุยในเรื่องที่เด็ก ๆ สนใจเรียนรู้ โดยคุณครูจะเป็นผู้จัดหาทรัพยากรต่าง ๆ เช่น หนังสือ อินเทอร์เน็ต พร้อมทั้งแนะนำวิธีการตรวจสอบที่หลากหลายให้กับเด็ก เพื่อช่วยเด็กในการสืบค้นและรวบรวมข้อมูลด้วย และช่วยให้เด็กสามารถทำงานตามความสามารถของตัวเองได้ เช่น บางคนมีทักษะพื้นฐานด้านงานประดิษฐ์ การวาดภาพ การนำเสนอ และการเล่นบทบาทสมมติ โดยคุณครูช่วยสนับสนุนให้เด็กได้ทำงานตามความถนัดของแต่ละคน ผ่านการอภิปรายในห้องเรียน ระยะที่ 3 รวบรวมสรุปโครงการ เด็กและคุณครูร่วมกันจัดนิทรรศการ โดยให้เด็กแบ่งปันสิ่งที่เรียนรู้เกี่ยวกับหัวข้อโครงการ ให้เด็ก ๆ ช่วยกันอภิปรายถึงหลักฐานที่สืบค้น เปรียบเทียบการตั้งสมมุติฐานว่าตรงกันหรือไม่ เล่าเรื่องโครงการของพวกเขาให้ผู้ฟัง โดยเน้นจุดเด่นของโครงการ พร้อมเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับสิ่งที่เด็ก ๆ ทำและค้นพบ อย่างเต็มความสามารถ ความสนุกสนาน ความกระตือรือร้นและความภูมิใจในตัวเด็กผ่านผลงานต่าง ๆ และจัดนิทรรศการนำเสนอผลงาน จะเห็นว่าการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ กิจกรรมที่เน้นกระบวนการการลงมือปฏิบัติ และการใช้กระบวนการคิด ทั้งทักษะการเรียนรู้พัฒนาการด้านสติปัญญาและภาษาเป็นกิจกรรมการเรียนการสอน ที่ช่วยส่งเสริมทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ให้เพิ่มขึ้น

เนื่องจากการจัดประสบการณ์ที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง เด็กเป็นผู้กำหนดหัวข้อเรื่องตามที่สนใจหรืออยากรู้ มีส่วนร่วมในการวางแผน ทำการหาคำตอบด้วยตนเองโดยใช้กระบวนการที่หลากหลายต่อเนื่อง เพื่อให้ได้มาซึ่งคำตอบหรือวิธีการแก้ปัญหาที่สนองความต้องการ เด็กจะได้รับประสบการณ์ตรง สอดคล้องกับแนวคิดของ Katz (1994) กล่าวว่า เด็กเกิดมาโดยมีคุณสมบัติของนักวิทยาศาสตร์ติดตัวมาด้วย เด็กมีสมาธิในการศึกษาค้นคว้าสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัว ครึ่งละนาน ๆ ครูสามารถ

ใช้คุณลักษณะพิเศษอันนี้ของเด็กโดยใช้โครงการ นับเป็นจุดเริ่มแรกของการพัฒนาการโดยเน้นเด็กเป็นสำคัญ (Child-centered approach) และนำไปสู่หลักสำคัญ 2 เรื่องที่ยังได้รับการยอมรับถึงปัจจุบัน คือ เรื่องความคิดในเรื่องระดับพัฒนาการของเด็ก (Stage of child development) และเรื่องวุฒิภาวะ (Maturation) การจัดการศึกษาควรให้สอดคล้องกับธรรมชาติและพัฒนาการของเด็ก รวมทั้งความแตกต่างระหว่างบุคคล ดังนั้นเด็กจึงควรได้รับการเจริญเติบโตตามธรรมชาติของเด็ก เด็กเรียนรู้ได้ดีที่สุดกับประสบการณ์ตรงของเด็กกับสิ่งที่เป็นรูปธรรม ซึ่งสอดคล้องกับอุทัย ดุลยเกษม (2542) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ที่ดีนั้นมีลักษณะสำคัญคือ เป็นกระบวนการเชื่อมโยงระหว่างความรู้เก่าที่มีอยู่ในตัวเด็ก กับความรู้ใหม่ การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเด็กสามารถกำหนดขั้นตอนการเรียนรู้และวิธีการเรียนรู้ด้วยตัวเองได้ การจัดประสบการณ์แบบโครงการลักษณะของการเรียนรู้ที่ดีทั้งสิ้นนอกจากนี้ยังสอดคล้องกับที่ วัฒนา มัคคสมัน (2554) กล่าวว่ารูปแบบการเรียนการสอนแบบโครงการ เป็นการสอนที่มุ่งเน้นให้เด็กได้เรียนรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่งตามความสนใจของเด็กอย่างลุ่มลึกโดยผ่านกระบวนการแก้ปัญหา เด็กเป็นผู้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่างเพื่อหาคำตอบ/สร้างความรู้ด้วยตนเอง เป็นการสอนที่มุ่งให้เด็กได้เรียนรู้ได้มีประสบการณ์ตรงกับแหล่งเรียนรู้

2. ความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 หลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ ความสามารถด้านการฟังและการพูดสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เนื่องจากการพัฒนาทางภาษาของนักเรียนที่ได้รับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ ได้พัฒนาเกิดทุกขั้นตอนของการจัดประสบการณ์จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงการ ด้วยทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ นักเรียนได้แสดงความสามารถทั้งด้านการฟังและการพูดเช่น ฟังผู้อื่นพูดจนจบและสนทนาโต้ตอบอย่างต่อเนื่องเชื่อมโยงกับเรื่องที่ฟัง และเล่าเป็นเรื่องราวต่อเนื่องได้ในทุกขั้นตอนของกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งสอดคล้องกับ วัฒนา มัคคสมัน และคณะ (2535, น. 107)

กล่าวถึงความสำคัญของภาษาว่า เด็กจำเป็นต้องเรียนรู้ภาษาเพื่อใช้ในการคิดและสื่อความหมาย การปรับตัวรับความรู้ใหม่ เด็กสามารถใช้ภาษาในการติดต่อกับผู้อื่นทำให้เกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน แนวคิดดังกล่าว ของ ทิศนา ขัมมณี และคณะ ที่กล่าวถึงความสำคัญของภาษา สอดคล้องกับแนวคิดที่กล่าวว่า ภาษาที่มีความสำคัญกับเด็กมาก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของประสาธน์ เนื่องเฉลิม (2546) ได้กล่าวว่า การนำวิธีการจัดประสบการณ์ กระบวนการทางวิทยาศาสตร์มาสอดแทรกในการเรียน การสอนระดับปฐมวัยจะส่งเสริมให้เด็กเกิดการคิดอย่างเป็นระบบและศึกษาสิ่งต่าง ๆ ด้วยการนำทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์มาใช้กระตุ้นพัฒนาการการเรียนรู้และส่งเสริมพัฒนาการด้านสติปัญญาให้เกิดขึ้นอย่างสมดุล และเต็มศักยภาพ วิธีการทางวิทยาศาสตร์ที่นำมาใช้ในการสอนเด็กปฐมวัยเช่นเดียวกับผู้ใหญ่แต่ขึ้นอยู่กับกระบวนการใช้ที่เหมาะสม

ดังนั้นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงาน จึงเป็นรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สามารถส่งเสริมและพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ และความสามารถทางภาษาของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานเด็กสามารถพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ทั้ง 8 ทักษะผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ แต่ละโครงงานจะมีการทดลอง เด็ก ๆ จะมีการ สนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในห้องเรียน ตลอดจนการ ทดลอง ขั้นตอนการทดลองแต่ละกิจกรรมเด็กจะเกิด กระบวนการคิด การสำรวจ สังเกต การพยากรณ์ ได้แสดง ความคิดเห็นร่วมกัน การสื่อความหมายให้เพื่อน ๆ เข้าใจได้ เพื่อเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ เด็กเกิดการเรียนรู้ ด้านภาษากล้าคิด กล้าแสดงออก เป็นการเรียนรู้แบบกลุ่ม ให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและครู จึงทำให้ผลการ ทดลองในครั้งนี้เป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ คือ นักเรียน ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ที่ได้รับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ แบบโครงงาน ก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกัน คือ หลังการทดลองนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 มีทักษะ กระบวนการทางวิทยาศาสตร์สูงขึ้น โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อน

ทดลอง 13.33 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 20.51 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความสามารถทางภาษาก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกัน คือ หลังการทดลองนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3 มีความสามารถทางภาษาสูงขึ้น โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนทดลอง 8.48 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 11.14 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานจึงเป็นรูปแบบหนึ่ง ที่จะช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะกระบวนการทาง วิทยาศาสตร์และความสามารถทางภาษา เพราะทักษะ กระบวนการทางวิทยาศาสตร์เป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญ และจะเป็นที่จะต้องส่งเสริมให้กับนักเรียนโดยคำนึงถึง ความเหมาะสมกับวัยและพัฒนาการ และยังพัฒนาความ สามารถทางภาษาของนักเรียนตอบสนองการเรียนรู้ของเด็ก ได้อย่างเต็มศักยภาพซึ่งจะส่งเสริมพัฒนาการของเด็กได้ เป็นอย่างดี

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยครั้งนี้

1.1 คำถามนำซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่จะกระตุ้น การเรียนรู้ของเด็กนั้นควรเป็นคำถามปลายเปิดและเป็น คำถามที่มีความหลากหลาย สามารถคิด วิเคราะห์และ จินตนาการได้อย่างสร้างสรรค์ กระตุ้นให้เด็กหาคำตอบด้วย การสืบค้นข้อมูลต่าง ๆ

1.2 การใช้เทคนิคในการกระตุ้นความสนใจ หรือข้อสงสัยของเด็ก เช่น การสนทนา การสร้างความท้าทาย การตั้งคำถามปลายเปิดให้เด็กเกิดข้อสงสัย หรือการสังเกต จากกิจกรรมประจำวันของเด็ก เช่น การเล่น กิ่วตร ประจำวัน การทำกิจกรรมในชั้นเรียน หรือใช้กิจกรรมที่ หลากหลาย เช่น การเล่านิทานหรือข่าวสารในชีวิต ประจำวัน จัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ พาไปศึกษา แหล่งเรียนรู้หรือสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบตัว

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาผลการจัดประสบการณ์ การเรียนรู้แบบโครงงานที่มีผลต่อทักษะพื้นฐานอื่น ๆ เช่น ทักษะทางคณิตศาสตร์ ทักษะการทำงานร่วมกัน ทักษะ การคิด เป็นต้น

2.2 ควรมีการศึกษาลักษณะการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบโครงงานที่มีผลต่อการพัฒนาการทางภาษาทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านการฟัง ด้านการพูด ด้านการอ่าน และด้านการเขียน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการจัดการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติพงษ์ ลือนาม. (2561). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: โคราชมาร์เก็ตติ้งแอนด์โปรดักชั่น.
- จิตาพร เขี่ยมสะอาด. (2548). *เด็กปฐมวัยกับทักษะทางภาษา*. สุราษฎร์ธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี.
- ทิตินา แหม่มมณี และคณะ. (2535). *ศาสตร์การสอน: หลักการและรูปแบบการพัฒนาเด็กปฐมวัยตามวิถีชีวิตไทย*. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิจัยฝ่ายวิจัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิตยา ประพฤติกิจ. (2538). *การพัฒนาการอ่านของลูก* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ข้าวฟ่าง.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2545). *พื้นฐานการวิจัย*. กทม.: ประสานการพิมพ์.
- ประสาธน์ เนื่องเฉลิม. (2546). การสอนวิทยาศาสตร์สำหรับครูปฐมวัย. *วารสารการศึกษาปฐมวัย*, 7(3), น. 23-29.
- รักตวรรณ ศิริถาวร. (2542). *กระบวนการเรียนการสอนเด็กปฐมวัย*. ราชบุรี: สถาบันราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง.
- วัฒนา มัคคสมัน. (2554). *การสอนแบบโครงงาน*. กรุงเทพฯ: วีพริ้นท์.
- ศลิษา ณรงค์เลิศฤทธิ์. (2555). *การศึกษาความสามารถทางภาษาและความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์การเล่นแบบมีส่วนร่วม* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).

- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2554). *มาตรฐานและคู่มือการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี.
- สมบุญรณ์ ตันยะ. (2556). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- สำนักงานคณะกรรมการการพัฒนาศรีรัฐกิจและสังคมแห่งชาติ (2559). *แผนพัฒนาเด็กปฐมวัย พ.ศ. 2560-2564*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- อุทัย ดุลยเกษม. (2542). *ศึกษาเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- Katz, L. (1994). *The project approach*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถ ในการจัดการความเครียด ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา

The Effects of Using a Guidance Activities Package to Develop
Stress Management Ability of Mathayom Suksa V Students
at Datdaruni School in Chachoengsao Province

สุวดี ชูแสง^{1,*}, นีรนารถ แสนสา² และวัลภา สบายยิ่ง³
Suwadee Chooseng^{1,*}, Niranart Sansa² and Wunlapa Sabaiying³

รับบทความ 15 กันยายน 2562 แก้ไข 18 ตุลาคม 2562

ตอบรับ 25 ตุลาคม 2562

Received 15 August 2019 Revised 18 October 2019

Accepted 25 October 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียน ก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว และ 2) เปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดกับกลุ่มที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2562 ของโรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 2 ห้องเรียน เป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม จำนวน 35 คน และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม จำนวน 37 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียด ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด และ ชุดกิจกรรมแนะแนวปกติ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) หลังการทดลอง นักเรียนที่ใช้ ชุดกิจกรรมแนะแนวมีความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่าก่อนทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 2) นักเรียนกลุ่มที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดมีความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: ชุดกิจกรรมแนะแนว, ความสามารถในการจัดการความเครียด, มัธยมศึกษา

¹ นักศึกษาปริญญาโท หลักสูตรการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, นนทบุรี 11120
Master, Student in Guidance and Psychological Counseling, Sukhothai Thammethirath Open University, Nonthaburi 11120

² หลักสูตรการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, นนทบุรี 11120
Faculty of Education (Guidance and Psychological Counseling), Sukhothai Thammethirath Open University, Nonthaburi 11120

³ หลักสูตรการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, นนทบุรี 11120
Faculty of Education (Guidance and Psychological Counseling), Sukhothai Thammethirath Open University, Nonthaburi 11120

*Corresponding author, e-mail: mulberry_mang@hotmail.com

ABSTRACT

The objectives of this research were : 1) To compare the levels of stress management ability of students in the experimental group before and after using a guidance activities package to develop stress management ability; and 2) To compare the stress management ability level of the experimental group students who used the guidance activities package to develop stress management ability with the counterpart ability level of the control group students who undertook traditional guidance activities. The research sample consisted of 72 Mathayom Suksa V students in two intact classrooms of Datdaruni School in Chachoengsao province during the 2019 academic year. Then, one classroom containing 35 students was randomly assigned to be the experimental group; the other classroom containing 37 students, the control group. The employed research instruments were a scale to assess stress management ability; a guidance activities package to develop stress management ability; and a set of traditional guidance activities. Statistics employed for data analysis were mean, standard deviation, and t-test.

Research findings showed that: 1) The post-experiment stress management ability level of the experimental group students who used the guidance activities package to develop stress management ability was significantly higher than pre-experiment counterpart ability level at the .01 level of statistical significance; and 2) The post-experiment stress management ability level of the experimental group students who used the guidance activities package to develop stress management ability was significantly higher than the counterpart ability level of the control group students who undertook traditional guidance activities at the .01 level of statistical significance.

Keywords: Guidance Activities Package, Stress Management Ability, Mathayom Suksa

บทนำ

จากสภาพสังคมไทยที่มีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วในสังคมยุคโลกาภิวัตน์มีความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีและวิทยาศาสตร์และการแข่งขันด้านต่างๆ ที่สูงขึ้น ส่งผลให้สภาพความเป็นอยู่และการดำเนินชีวิตของมนุษย์ในปัจจุบันเปลี่ยนแปลงไปจนทำให้คนส่วนใหญ่ปรับตัวไม่ทันกับความเปลี่ยนแปลง สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้สร้างความตึงเครียดให้กับบุคคลอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ก่อให้เกิดปัญหาสุขภาพจิตตามมา และมีแนวโน้มมากขึ้นเรื่อยๆ เช่น ปัญหาการใช้ความรุนแรงเพื่อแก้ปัญหา ปัญหาความเครียดจากการทำงาน การดำรงชีวิต ฯลฯ (วรภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์, 2549, น. 170-171; มรยาทรุจิวิชัย, 2556, น. 75) นอกจากนี้ ภัยทางด้านสุขภาพจิตกำลังคุกคามคนไทยมากขึ้นเรื่อยๆ ไม่ว่าจะเป็นอาการป่วยทางด้านวิตกกังวล โรคจิต ซึมเศร้า และการพยายามหรือ

ฆ่าตัวตายนั่น มีแนวโน้มจะสูงมากขึ้นเรื่อย ๆ ในทุกปี ซึ่งอาการป่วยทุกด้านนี้ล้วนมีสาเหตุมาจากความเครียดด้วยกันทั้งสิ้น (พูนฤดี สุวรรณพันธุ์, 2547, น. 57)

ปัญหาทางสุขภาพจิตที่คนส่วนใหญ่ในยุคปัจจุบันรวมทั้งวัยรุ่นเผชิญกันมาก คือ ปัญหาความเครียด ความกังวล และโรคซึมเศร้า เนื่องจากวัยรุ่นเป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงทุกด้านอย่างรวดเร็วทั้งด้านร่างกายและจิตใจ การเปลี่ยนแปลงทำให้วัยรุ่นมีอารมณ์ที่แปรปรวน และมีความเครียดทางอารมณ์ที่รุนแรง (ประณต คำจิณ, 2549, น. 295; วิทยากร เชียงกุล, 2552, น. 13-33) ถ้าวัยรุ่นมีวิธีการปรับตัวให้เข้ากับสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้ วัยรุ่นก็จะไม่เกิดความเครียด หรือความเครียดอาจลดลงน้อยลง แต่สำหรับวัยรุ่นที่ปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ไม่ได้จะยิ่งก่อให้เกิดความเครียดเพิ่มมากขึ้น (กิตติกร มีทรัพย์, 2541, น. 81)

ความเครียด เป็นภาวะทางจิตใจที่บุคคลรู้สึกกดดัน เมื่อถูกคุกคามหรืออยู่ในสถานการณ์ที่บีบคั้น ความเครียด เป็นอุปสรรคที่คอยรบกวนสุขภาพจิตใจและร่างกาย และเป็นสิ่งที่รบกวนการดำเนินชีวิตตามปกติของบุคคล ทำให้บุคคลไม่มีความสุขในการดำเนินชีวิต (สุภาวดี นวณณี และทวี เมฆวิสัย, 2552, น. 7; ธันยวัฒน์ รัตนศักดิ์, 2549, น. 208) ความเครียดในระดับรุนแรงหรือเกิดขึ้นเป็นระยะเวลานานก่อให้เกิดผลเสียต่อสุขภาพทั้งด้านร่างกาย และจิตใจ มีพฤติกรรมก้าวร้าว อารมณ์แปรปรวน มองตนเองไม่มีคุณค่า และส่งผลให้ประสิทธิภาพในการทำงานลดลง นอกจากนี้ยังส่งผลเสียต่อความสัมพันธ์ในครอบครัวและคนรอบข้าง เกิดความขัดแย้งกับผู้อื่น และเกิดภัยสังคมต่าง ๆ ตามมา การจัดการความเครียด อย่างถูกวิธีและเหมาะสมกับสถานการณ์จึงมีความสำคัญ และจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเรียนรู้และฝึกฝนจนเกิดทักษะ ในการจัดการความเครียดด้วยตนเอง เพราะจะทำให้บุคคล สามารถรับมือและการจัดกับความเครียด สามารถปรับตัว และแก้ปัญหาได้ส่งผลให้บุคคลดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุขมากขึ้น มีความทุกข์น้อยลง และห่างไกลจากการเจ็บป่วยด้านร่างกาย และปัญหาอื่น ๆ (มรยาท รุจิวิชญ์, 2556, น. 27; ชญานิศ ขวัญจิรา, 2557, น. 239)

จากการสำรวจความเครียดของนักเรียนในกิจกรรม แนะแนวและการสังเกตนักเรียนที่มาขอรับการปรึกษา พบว่า ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เนื่องจากนักเรียนในช่วงนี้ต้องปรับตัวจากวัยรุ่นสู่การเป็นผู้ใหญ่มากขึ้น ต้องเผชิญกับแรงกดดันและปัญหา หลายด้านที่เป็นปัจจัยให้เกิดความเครียด ทั้งด้านปัญหา การศึกษา ความสับสนในการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อ ในอนาคต ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน ความรักในวัยเรียน ความคาดหวังจากครอบครัวและสังคมที่มีต่อนักเรียน รวมถึงปัจจัยด้านบุคลิกภาพลักษณะนิสัยส่วนตัว ส่งผลให้ นักเรียนเกิดความเครียด จากสภาพปัญหาผู้วิจัยจึงเล็งเห็น ความสำคัญของการพัฒนาความสามารถในการจัดการ ความเครียดให้เกิดขึ้นกับนักเรียน และจากพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2542, น. 3) ที่กล่าวว่า การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อ

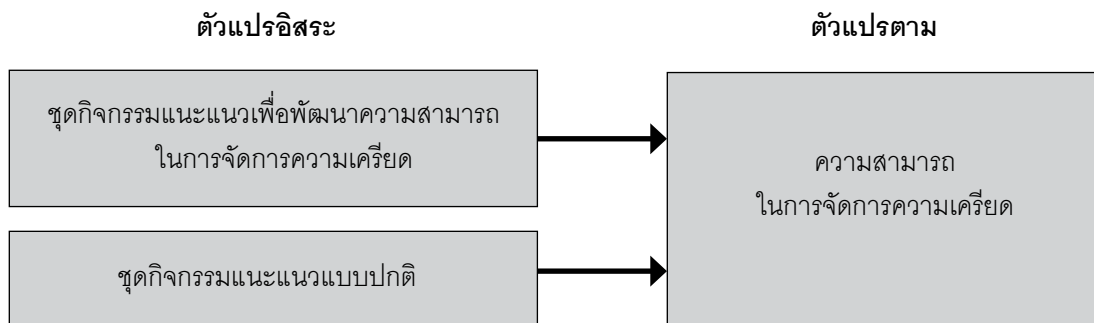
พัฒนาคนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติ ปัญญา สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข โดย ผู้วิจัยจะพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด ด้วยการใช้กิจกรรมแนะแนว เนื่องจากเป็นกิจกรรมที่ ส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนให้พัฒนาตนเองได้อย่างเต็มตาม ศักยภาพ รู้จักเข้าใจตนเอง เข้าใจสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น รักและคุณค่าในตนเองและผู้อื่น พึ่งตนเอง มีทักษะชีวิต และสังคม มีความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหา ได้อย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพ มีสุขภาพจิตที่ดี สามารถปรับตัวและดำรงชีวิตได้อย่างเหมาะสมและอยู่ใน สังคมได้อย่างมีความสุข (เกรียงศักดิ์ สังข์ชัย, 2549, น. 17; ไพศาล อันประเสริฐ, 2551, น. 3; นิตยา เรืองแป้น, 2553, น. 77)

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะนำกิจกรรม แนะแนวมาใช้พัฒนาความสามารถในการจัดการ ความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียน ดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา เพื่อให้ นักเรียนมีแนวทาง การจัดการความเครียดและสามารถนำแนวทางเหล่านี้ ไปใช้ในการจัดการความเครียดและผ่อนคลายได้ด้วย ตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ มีภูมิคุ้มกันทางจิตใจที่เข้มแข็ง เป็นผู้มีสุขภาพจิตดี และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมี ความสุขแม้จะอยู่ท่ามกลางปัญหาหรือสถานการณ์ ความเครียด และเมื่อมีคุณภาพชีวิตที่ดีแล้วก็พร้อมที่จะ สร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ ที่ดีให้แก่สังคมต่อไปได้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการ ความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการใช้ ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ ความเครียด
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการ ความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรม แนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ ความเครียดและกลุ่มควบคุมที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบ ปกติ

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมุติฐานการวิจัย

1. นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถในการจัดการความเครียดสูงขึ้น ภายหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด

2. ภายหลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดมีคะแนนความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบปกติ

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) โดยใช้แบบแผนการวิจัยแบบสองกลุ่มวัดก่อนและหลังการทดลอง (Pretest-Posttest Control Group Design)

ประชากรที่ศึกษา คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 12 ห้องเรียน จำนวน 421 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา ได้มาจากการวัดความสามารถในการจัดการความเครียด แล้วเปรียบเทียบจับคู่ห้องเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการจัดการความเครียดอยู่ในระดับ

ต่ำที่สุดและมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการจัดการความเครียดใกล้เคียงกันมากที่สุด จำนวน 2 ห้องเรียน จากนั้นสุ่มอย่างง่ายโดยใช้วิธีการจับฉลากระหว่าง 2 ห้องเรียนดังกล่าว เพื่อเป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม จำนวน 35 คน และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม จำนวน 37 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย มีดังนี้

1. แบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียด

1.1 ผู้วิจัยศึกษาค้นคว้าทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดนิยามศัพท์โดยได้กำหนดนิยามศัพท์ทั้งหมด 5 ด้าน ได้แก่ 1) การแก้ปัญหา 2) การจัดการความคิดและอารมณ์ 3) การผ่อนคลายร่างกายและจิตใจ 4) การเข้าใจและเห็นคุณค่าในตนเอง และ 5) สัมพันธภาพกับผู้อื่น

1.2 ผู้วิจัยสร้างแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดให้สอดคล้องและครอบคลุมนิยามศัพท์เฉพาะ ได้ข้อคำถาม จำนวน 60 ข้อ ซึ่งแบบวัดฉบับนี้มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ จริงมาก ค่อนข้างจริง จริงบางครั้ง และไม่จริง

1.3 นำแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ตรวจสอบความถูกต้อง แล้วนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน พิจารณาตรวจสอบความเหมาะสมของข้อคำถามทั้งด้านเนื้อหาและภาษาที่ใช้ให้สอดคล้องกับนิยามศัพท์เฉพาะ

ผลการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ ปรากฏว่า ได้ข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ได้ จำนวน 47 ข้อ โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่าง 0.60 ถึง 1.00 ข้อ และผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามให้เหมาะสมตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

1.4 นำแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 50 คน เพื่อตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้สูตรของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนก ตั้งแต่ .20 ขึ้นไป ทำให้ได้แบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดที่มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .22 ถึง .60

1.5 นำแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดที่ผ่านการคัดเลือกจำนวนทั้งสิ้น 44 ข้อ โดยแบ่งข้อคำถามของแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียด ดังนี้ ความสามารถในการจัดการความเครียดด้านการแก้ไขปัญหา 10 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1-10 ด้านการจัดการความคิดและอารมณ์ 7 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 11-17 ด้านการผ่อนคลายร่างกายและจิตใจ 8 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 18-25 ด้านการเข้าใจและเห็นคุณค่าในตนเอง 11 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 26-36 และด้านสัมพันธภาพกับผู้อื่น 8 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 37-44 จากนั้นนำมาวิเคราะห์หาความเที่ยง (Reliability) ของแบบวัดทั้งฉบับโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) ได้ค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ .916

1.6 นำแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดที่มีค่าอำนาจจำแนกและค่าความเที่ยงที่เหมาะสมไปใช้ในการวิจัยต่อไป

2. ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ทั้งหมดจำนวน 15 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 1 ปฐมนิเทศและสร้างสัมพันธภาพกับนักเรียน กิจกรรมที่ 2 เรียนรู้สาเหตุที่แท้จริงของปัญหา จัดลำดับความสำคัญ และตั้งเป้าหมายเพื่อไปสู่การแก้ปัญหา กิจกรรมที่ 3 ขั้นตอน

และการวางแผนการแก้ปัญหา กิจกรรมที่ 4 การมองโลกในแง่ดี กิจกรรมที่ 5 การจัดการความคิด และอารมณ์ ที่นำไปสู่การจัดการความเครียด กิจกรรมที่ 6 การควบคุมอารมณ์ตนเองให้เป็นปกติ กิจกรรมที่ 7 ผลกระทบของความเครียด และการผ่อนคลายความเครียดทั้งร่างกายและจิตใจ กิจกรรมที่ 8 การหายใจเพื่อผ่อนคลายความเครียด กิจกรรมที่ 9 การเกร็งและคลายกล้ามเนื้อ และการบริหารร่างกายเพื่อผ่อนคลายความตึงเครียด กิจกรรมที่ 10 ข้อดีและข้อเสียของตนเอง กิจกรรมที่ 11 การเห็นคุณค่าในตนเอง กิจกรรมที่ 12 การสร้างความพึงพอใจในตนเอง กิจกรรมที่ 13 การสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น กิจกรรมที่ 14 การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม และกิจกรรมที่ 15 การสรุปกิจกรรมและปัจฉิมนิเทศ โดยมีขั้นตอนการสร้างและพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด ดังนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาวรรณกรรม เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการความเครียด เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

2.2 สร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 15 กิจกรรม โดยกำหนดชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลาที่ใช้ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้ในการทำกิจกรรม และการประเมินผลกิจกรรมให้สอดคล้องนิยามศัพท์เฉพาะ

2.3 นำชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดที่สร้างขึ้น ให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ตรวจสอบความเหมาะสม แล้วนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน พิจารณาตรวจสอบความสอดคล้องและความเหมาะสมระหว่างชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้ในการทำกิจกรรม และการประเมินผลกิจกรรม โดยผลการพิจารณาคุณภาพของชุดกิจกรรมแนะแนวทั้งฉบับอยู่ในระดับมีความเหมาะสมมากที่สุด

2.4 ปรับปรุงแก้ไขชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

2.5 นำชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 15 กิจกรรม ไปดำเนินการทดลองในการจัดกิจกรรมกับนักเรียนกลุ่มทดลองต่อไป

3. ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบปกติ โดยการใช้แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่จัดขึ้นให้แก่แก่นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี โดยมีจุดประสงค์การเรียนรู้ของการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นไปตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม จำนวนคาบเรียน สาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ซึ่งแบ่งเป็น 3 ชั้น ได้แก่ ขั้นนำ ขั้นดำเนินกิจกรรม และขั้นสรุป สื่อและอุปกรณ์การเรียนรู้ การประเมินผล และแหล่งการเรียนรู้

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนดัดดรุณี จำนวน 12 ห้องเรียนตอบแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียด และคัดเลือกห้องเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการจัดการความเครียดอยู่ในระดับต่ำและมีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกันมากที่สุด จำนวน 2 ห้องเรียน จากนั้นสุ่มอย่างง่ายโดยใช้วิธีการจับฉลากระหว่าง 2 ห้องเรียนดังกล่าว เพื่อเป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม และเก็บคะแนนการตอบแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดเป็นคะแนนก่อนการทดลอง (Pretest)

2. ขณะทดลอง ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กับกลุ่มทดลอง จำนวน 15 กิจกรรม กิจกรรมละ 50 นาที และนำกิจกรรมแนะแนวแบบปกติไปทดลองกับกลุ่มควบคุม

3. หลังการทดลอง ผู้วิจัยนำแบบวัดความสามารถในการจัดการความเครียดชุดเดิมไปประเมินหลังการทดลองกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมหลังการจัดกิจกรรมครั้งสุดท้าย และนำคะแนนที่ได้ไว้เป็นคะแนนหลังการทดลอง (Posttest) แล้วนำไปวิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีทางสถิติต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์คะแนนความสามารถในการจัดการความเครียดของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด โดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) และเปรียบเทียบผลการวัดก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของกลุ่มทดลอง โดยใช้สถิติ Dependent t-test และเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดและกลุ่มควบคุมที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ โดยใช้สถิติ Independent t-test

1. การเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวของนักเรียนกลุ่มทดลอง (รายละเอียดแสดงในตารางที่ 1)

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด

กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig
ก่อนการทดลอง	2.77	0.73	8.514**	.000
หลังการทดลอง	3.34	0.60		

** นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองก่อนการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการจัดการความเครียดเท่ากับ 2.77 (S.D. = 0.73) หลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการจัดการความเครียดเท่ากับ 3.34 (S.D. = 0.60) แสดงให้เห็นว่าภายหลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีความสามารถในการจัดการความเครียดสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องตามสมมุติฐานข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้

2. การเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดและกลุ่มควบคุมที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ (รายละเอียดแสดงในตารางที่ 2)

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดและกลุ่มควบคุมที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ

กลุ่มตัวอย่าง	n	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig
กลุ่มทดลอง	35	3.34	0.60	6.650**	.000
กลุ่มควบคุม	37	2.80	0.74		

** นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 2 พบว่า ภายหลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการจัดการความเครียดเท่ากับ 3.34 (S.D. = 0.60) ซึ่งสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการจัดการความเครียดเท่ากับ 2.80 (S.D. = 0.74) แสดงให้เห็นว่า ภายหลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานข้อที่ 2 ที่ตั้งไว้

สรุปผลการวิจัย

1. นักเรียนกลุ่มทดลองมีความสามารถในการจัดการความเครียดหลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดมีความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผล

1. จากผลการเปรียบเทียบความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด พบว่า หลังทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดมีคะแนนความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งนี้เนื่องจากก่อนทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองยังไม่มีวิธีการ ความสามารถ หรือทักษะในการรับมือและจัดการกับความเครียดมากนัก เมื่อนักเรียนประสบกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด นักเรียนอาจจะจัดการความเครียดตามความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ของตนเองเพียงอย่างเดียว ซึ่งอาจจะไม่มีวิธีการที่ไม่มากพอ หรือเป็นวิธีการที่ยังไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร จึงส่งผลให้ความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนทดลองอยู่ในระดับต่ำ และหลังจากที่นักเรียนกลุ่มทดลองได้ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถในการจัดการ

ความเครียดสูงกว่าก่อนทดลอง แสดงให้เห็นถึง ชุดกิจกรรม
แนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ
ความเครียดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสามารถพัฒนาความสามารถ
ในการจัดการความเครียดของนักเรียนให้สูงขึ้นได้ เนื่องจาก
ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ
ความเครียดที่สร้างขึ้นมีการจัดกิจกรรมครอบคลุมตาม
วิธีการจัดการความเครียดที่ผู้วิจัยได้ศึกษาทบทวนแนวคิด
ทฤษฎี และเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการจัดการความเครียด
กิจกรรมที่นำมาใช้จึงช่วยส่งเสริมให้นักเรียนมีแนวทาง
ในการปฏิบัติเพื่อไปสู่การจัดการความเครียด ทำให้นักเรียน
ได้สำรวจสาเหตุที่แท้จริงที่ทำให้เกิดความเครียด รู้จัก
จัดลำดับความสำคัญของปัญหา วิเคราะห์ข้อดีข้อเสีย
ของแนวทางการแก้ปัญหา ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้ฝึก
ตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้ปัญหาเพื่อไปสู่การจัดการ
ความเครียดได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ กิจกรรม
ส่งเสริมให้นักเรียนได้เรียนรู้และฝึกการจัดการความคิดและ
อารมณ์เมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด
ซึ่งมีความสอดคล้องกับแนวคิดของเซลเย (อ้างใน จำลอง
ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช, 2545, น. 83-85)
ที่กล่าวถึงการจัดการความเครียดว่า สามารถทำได้โดยการ
พิจารณาหาสาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้น และหาทางแก้ไข
จนประสบผลสำเร็จในสถานการณ์ที่พอจะแก้ไขและ
ปรับเปลี่ยนได้ และในบางสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง
ได้ยาก หรือแก้ไขอะไรไม่ได้ สิ่งที่ทำให้สามารถเผชิญกับ
ความเครียดได้อย่างมีความสุขคือการพยายามหาทาง
จัดการกับความคิด อารมณ์และความรู้สึกที่เกิดขึ้น กิจกรรม
ยังส่งเสริมให้นักเรียนเห็นคุณค่าในตนเอง และการมี
สัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ซึ่งเป็นแนวทางที่สำคัญที่มีความ
เกี่ยวข้องกับการจัดการความเครียด เนื่องจากการเห็น
คุณค่าในตนเองของบุคคลมีความสัมพันธ์กับความเครียด
ที่เกิดขึ้นกับบุคคล (Coopersmith, 1984 อ้างใน อัมพวรรณ
อิมทั่ว, 2547, น. 9-10) และสัมพันธภาพของบุคคลในสังคม
มีส่วนเกี่ยวข้องกับการเกิดปัญหาสุขภาพจิต (ละเอียด
แจ่มจันทร์ และสุริ ชันธวัชวงศ์, 2549, น. 26-29) อีกทั้ง
กิจกรรมที่จัดขึ้นช่วยให้นักเรียนได้ฝึกการผ่อนคลาย
ความเครียดด้วยการฝึกหายใจ การบริหารร่างกาย และการ

เกร็งและคลายกล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย ซึ่งช่วยให้
นักเรียนเกิดความผ่อนคลายและลดความเครียดที่มีอยู่
ให้น้อยลงได้ สอดคล้องกับนิรนาท แสนสา (2558, น. 6-21)
ที่กล่าวว่า การฝึกให้บุคคลรู้จักผ่อนคลายกล้ามเนื้อ
ส่วนต่าง ๆ เช่น การเกร็งและคลายกล้ามเนื้อ และการ
ผ่อนคลายทางจิตใจ ทำให้นักบุคคลมีอารมณ์ที่มั่นคงและ
เป็นการเตรียมพร้อมให้บุคคลเผชิญสถานการณ์
ความเครียดต่อไปได้ และสอดคล้องกับไทเทิลบัม
(Titlebaum 1998 อ้างอิงใน มรรยาท รุจิวิษณุ, 2556,
น. 65) ที่กล่าวว่า การฝึกหายใจจะช่วยให้นักบุคคลเกิด
ความสงบ มีสภาวะผ่อนคลายสามารถนำมาใช้ควบคุมและ
ปลดปล่อยความเครียดได้เป็นอย่างดี ซึ่งสอดคล้องกับ
ผลการวิจัยของนัยนา เหลืองประวดี (2547, น. 66) ได้ศึกษา
ผลของการใช้วิธีการจัดการกับความเครียดโดยการฝึกสมาธิ
การคิดแบบอริยสัจ และการฝึกเกร็งและคลายกล้ามเนื้อ
เพื่อการจัดการกับความเครียดของนิสิตมหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการ
ฝึกวิธีการจัดการกับความเครียด มีการจัดการกับ
ความเครียดสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกวิธีการ
จัดการกับความเครียด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่
ระดับ .01 และสอดคล้องกับผลการวิจัยของอัญชลิกา
พระแก้ว (2560, น. 66-67) ที่ได้ศึกษาผลของโปรแกรม
พัฒนาความสามารถในการเผชิญและฟันฝ่าอุปสรรคที่มีต่อ
ความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียน
แห่งหนึ่งในเขตกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า หลังจาก
นักเรียนกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความ
สามารถในการเผชิญและฟันฝ่าอุปสรรคที่มีต่อความเครียด
นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความสามารถในการเผชิญและ
ฟันฝ่าอุปสรรคเพิ่มขึ้น และมีระดับความเครียดลดลง

2. จากผลการเปรียบเทียบความสามารถในการ
จัดการความเครียดของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุด
กิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ
ความเครียดและนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ใช้ชุดกิจกรรม
แนะแนวแบบปกติ พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุด
กิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการ
ความเครียดมีคะแนนความสามารถในการจัดการ

ความเครียดสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดสามารถพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดของนักเรียนได้ดีกว่าการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบปกติ เนื่องจากชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดที่จัดขึ้นส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วม กิจกรรมมีการใช้เทคนิคในการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย ได้แก่ การอภิปราย กรณีตัวอย่าง การระดมความคิด เกม บทบาทสมมติ และการสาธิต มีการนำกรณีตัวอย่างที่นำมาศึกษาและสถานการณ์ความเครียดที่ใกล้ตัวและใกล้เคียงกับวัยของนักเรียนมาสอดแทรกในการจัดกิจกรรม อีกทั้งกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดที่นำมาจัดกิจกรรมให้กับนักเรียนมีความครอบคลุมวิธีการจัดการความเครียด ทำให้นักเรียนได้ฝึกคิดวิเคราะห์และลงมือปฏิบัติจากสถานการณ์ ส่งผลให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ และมีวิธีการที่สามารถนำไปปรับใช้ได้จริงกับสถานการณ์ความเครียดในชีวิตประจำวันและนำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดได้ดียิ่งขึ้น ซึ่งแตกต่างจากชุดกิจกรรมแนะแนวแบบปกติที่ใช้เทคนิคการบรรยายและการอภิปรายในการจัดกิจกรรม ทำให้นักเรียนไม่ค่อยได้มีส่วนร่วมหรือมีบทบาทในการทำเหมือนกับชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียด จึงส่งผลให้นักเรียนกลุ่มทดลองมีความสามารถในการจัดการความเครียดสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม สอดคล้องกับผลการวิจัยของสุณีย์ พุทธา (2556, น. 73-74) ที่ได้ศึกษาผลของการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาทักษะการจัดการกับอารมณ์และความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวันที่สฤติย์พิทยาคม จังหวัดพิจิตร ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวันที่สฤติย์พิทยาคม ในกลุ่มทดลองที่ได้ใช้ชุดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะการจัดการกับอารมณ์และความเครียด มีทักษะการจัดการกับอารมณ์และความเครียดสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ได้ใช้กิจกรรมแนะแนวอื่น อย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติที่ระดับ .05 และสอดคล้องกับผลการวิจัยของฉวีวรรณ แวแสง (2558, 51-52) ได้ศึกษาผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อผ่อนคลายความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ตอนปลาย โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อผ่อนคลายความเครียด มีคะแนนความเครียดลดลงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับข้อเสนอแนะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 การนำชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดไปใช้ควรศึกษาเนื้อหาและวิธีการให้เข้าใจ ก่อนนำไปใช้

1.2 ควรนำชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการความเครียดมาปรับใช้กับนักเรียนระดับชั้นอื่น ๆ เช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 หรือชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เป็นต้น เพื่อพัฒนาทักษะความสามารถในการจัดการความเครียดให้แก่นักเรียนต่อไป

1.3 ควรจัดให้มีแบบฝึกทักษะนอกห้องเรียน หรือมีการบันทึกการติดตามผลการนำวิธีการจัดการความเครียดไปปฏิบัติ เพื่อให้นักเรียนฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง และเกิดประสิทธิผลที่ดียิ่งขึ้น

2. ข้อเสนอแนะการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การทำวิจัยครั้งต่อไป ควรจะมีการเน้นกิจกรรมของการจัดการความเครียด ในด้านที่เหมาะสมกับวัยและสภาพปัญหาของกลุ่มตัวอย่างที่ควรได้รับการพัฒนา

2.2 ควรเพิ่มการเก็บข้อมูลในระยะติดตามผล เพื่อศึกษาความคงทนของความสามารถในการจัดการความเครียดของกลุ่มทดลอง

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2542). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- กิตติกร มีทรัพย์. (2541). *พฤติกรรมความเครียดและการตอบสนองต่อความเครียด*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.
- เกรียงศักดิ์ สังข์ชัย. (2549). *คู่มือการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ*. กรุงเทพฯ: พรินทิวงานกราฟฟิค.
- จำลอง ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช. (2545). *ความเครียด ความวิตกกังวล และสุขภาพ*. เชียงใหม่: คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ฉวีวรรณ แวแสง. (2558). *ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อผ่อนคลายความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช)*.
- ชญานิส ขวัญจิรา. (2557). *ปลดล็อกความเครียด*. กรุงเทพฯ: อะแบ้าท์ บ็อค.
- ธันยวัฒน์ รัตนศักดิ์. (2549). *การจัดการความเครียด*. รัฐศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), น. 208.
- นัยนา เหลืองประวดี. (2547). *ผลของการใช้วิธีการจัดการกับความเครียดโดยการฝึกสมาธิ การคิดแบบอริยสัจ และการฝึกเกร็งและคลายกล้ามเนื้อ เพื่อการจัดการกับความเครียดของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (ปริญญาานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ)*.
- นิตยา เรืองแป้น. (2553). *การจัดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาชีวิต*. ยะลา: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.
- นิรนาท แสนสา. (2558). "ทฤษฎีและเทคนิคการปรับรูปแบบพฤติกรรมนิยมและแบบเผชิญความจริง" ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาเทคนิคการปรับตัวเองเบื้องต้น (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1) หน่วยที่ 6 (น. 6-21)*. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ประณต คำฉิม. (2549). *จิตวิทยาวัยรุ่น*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พูนฤดี สุวรรณพันธุ์. (2547). *การจัดการความเครียดในองค์การ*. วารสารเซนส์จอห์น, 7(7), น. 57-64.
- ไพศาล อันประเสริฐ. (2551). *เอกสารประกอบการสอนวิชา นน 317 การสอนกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- มรรยาท รุจิวิชญ์. (2556). *การจัดการความเครียดเพื่อสร้างเสริมสุขภาพจิต (พิมพ์ครั้งที่ 2)*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ละเอียด แจ่มจันทร์ และสุรี ชันธรักษ์วงศ์. (2549). *สาระทบทวน การพยาบาลสุขภาพจิตและจิตเวชศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: จุฑทอง.
- วราภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์. (2549). *จิตวิทยาการปรับตัว (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- วิทยากร เชียงกุล. (2552). *จิตวิทยาวัยรุ่น: ก้าวข้ามปัญหาและพัฒนาศักยภาพด้านบวก*. กรุงเทพฯ: สายธาร.
- สุนีย์ พุทธา. (2556). *ผลของการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาทักษะการจัดการกับอารมณ์และความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวันที่สถิตย์พิทยาคม จังหวัดพิจิตร (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช)*.
- สุภาวดี นวลมณี และทวี เมฆวิลัย. (2552). *คลายเครียดตามโครงการดูแลสุขภาพจิตและสร้างความเข้มแข็งชุมชนไทยในต่างประเทศ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

อัญชลิกา พระแก้ว. (2560). การศึกษาผลของโปรแกรม

พัฒนาความสามารถในการเผชิญและฟื้นฟ้

อุปสรรคที่มีต่อความเครียดของนักเรียนชั้น

มัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนแห่งหนึ่งในเขต

กรุงเทพมหานคร (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต,

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).

อัมพวรรณ อิมท้ว. (2547). ผลการใช้โปรแกรมการฝึก

พฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมที่มีต่อการ

พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง: กรณีศึกษานักเรียน

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนราชวินิตมัธยม

กรุงเทพมหานคร (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต,

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์).

สารสนเทศสำหรับการส่งบทความตีพิมพ์

นโยบายและวัตถุประสงค์

วารสารราชพฤกษ์ เป็นวารสารระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ซึ่งเป็นวารสารที่ตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานด้านวิชาการสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ของคณาจารย์/ผู้ทรงคุณวุฒิ นักวิชาการ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา ในรูปของบทความวิชาการหรือบทความวิจัยในสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ทั้งในและนอกสถาบัน และเป็นแหล่งแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูล ประสพการณ์ผลงานระหว่างอาจารย์และนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา กับสถาบันการศึกษาอื่น ๆ โดยกำหนดเผยแพร่ปีละ 3 ฉบับ คือ

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม-เมษายน

ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม-สิงหาคม

ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน-ธันวาคม

เกณฑ์การตีพิมพ์

1. บทความที่ส่งมาเพื่อเผยแพร่ ต้องเป็นบทความใหม่ ที่อยู่ในสาขาวิชา ดังนี้ คือ สาขาวิชาครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์/จิตวิทยา สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ และสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ โดยไม่เคยพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร รายงานหรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น ทุกบทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสารนี้ ต้องผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้องกับบทความอย่างน้อย 2 ท่าน โดยมีรูปแบบการกลั่นกรองบทความก่อนตีพิมพ์แบบ Double-blind peer review และผู้เขียนจะได้รับวารสารฯ จำนวน 2 เล่ม

2. ผลงานวิจัย/วิชาการ ที่รับพิจารณาตีพิมพ์ ต้องพิมพ์ด้วยกระดาษขนาด A4 หน้าเดียว เว้นขอบซ้ายและด้านบน 1.5 นิ้ว (4 ซม.) เว้นขอบขวาและด้านล่าง 1 นิ้ว (2.5 ซม.) อักษร Cordia New ขนาด 16 point ความยาวประมาณ 10-12 หน้า (กรณีที่ไม่เป็นไปตามที่กำหนดกองบรรณาธิการจะไม่รับพิจารณา) โดยมีส่วนประกอบดังนี้

3. บทความที่เป็นบทความวิจัย ต้องมีองค์ประกอบเรียงตามลำดับ ดังนี้

3.1 ชื่อเรื่อง (Title) ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

3.2 ชื่อผู้แต่ง (Authors) ทุกคน พร้อมระบุสถาบันการศึกษา/หน่วยงาน ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

3.3 บทคัดย่อ (Abstract) ทั้งภาษาอังกฤษและภาษาไทยความยาวประมาณ 300 คำ และให้จัดโครงสร้างบทความวิจัย ดังนี้ คือ บทคัดย่อภาษาไทย และภาษาอังกฤษ โดยในแต่ละตอนของบทคัดย่อทั้งภาษาอังกฤษและภาษาไทย ต้องมีคำสำคัญ (Keywords) ประมาณ 3-5 คำ

3.4 ส่วนเนื้อหา ประกอบด้วยบทนำ (ครอบคลุมความสำคัญ และที่มาของปัญหาการวิจัย) วัตถุประสงค์ กรอบแนวคิดในการวิจัย วิธีดำเนินการวิจัย (ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล/ทดลอง วิธีดำเนินการวิจัย/ทดลอง) สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล ข้อเสนอแนะในการนำงานวิจัยไปใช้ และเอกสารอ้างอิง

3.5 อ้างอิงแหล่งที่มาของข้อมูลในเนื้อเรื่อง กองบรรณาธิการได้มีการปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ้างอิงเพื่อให้เข้าใจง่ายขึ้นตามมาตรฐานสากล จากเดิมการอ้างอิงในส่วนเนื้อเรื่องแบบ นาม-ปี (author-date in-text citation) ให้เปลี่ยนการอ้างอิงเป็นรูปแบบ APA style และรวบรวมรายการเอกสารทั้งหมด ที่ผู้เขียนใช้อ้างอิงที่ปรากฏเฉพาะในบทความเท่านั้น และจัดเรียงรายการตามลำดับอักษรชื่อผู้แต่ง

3.6 หากรูปแบบการพิมพ์ไม่เป็นตามกำหนดข้อ 3.1-3.5 ทางกองบรรณาธิการจะไม่รับลงตีพิมพ์ในวารสาร

3.7 ผู้ส่งบทความวิจัยต้องมีคำรับรองว่าบทความของตนไม่เคยตีพิมพ์ในวารสาร วิทยาน หรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่นตามแบบฟอร์มของกองบรรณาธิการ

การติดต่อสอบถามในการจัดส่งบทความ

กองบรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

อำเภอเมืองนครราชสีมา จังหวัดนครราชสีมา 30000

สำนักงานบัณฑิตวิทยาลัย 0-4427-2827 ต่อ 14

ผู้สนใจส่งบทความสามารถลงทะเบียนส่งบทความได้ที่

<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/Ratchaphruekjournal>

“บทความและข้อความที่ลงตีพิมพ์ในวารสารเป็นความคิดเห็นส่วนตัวของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป ในกรณีที่มีการลอกเลียนหรือแอบอ้างโดยปราศจากการอ้างอิงหรือทำให้เข้าใจผิดว่าเป็นผลงานของผู้เขียน กรุณาแจ้งให้ทางกองบรรณาธิการทราบด้วยจะเป็นพระคุณยิ่ง”

การเขียนอ้างอิงตามรูปแบบ APA Style (American Psychological Association)

1. การอ้างอิงในเนื้อหา

1.1 การอ้างอิงในเนื้อหาหน้าข้อความ

ตัวอย่าง

นางลักษณ์ วิรัชชัย. (2545).

นางลักษณ์ วิรัชชัย, ดร.ณิธิ รักษ์พุทธ และสุวิมล ว่องวาณิช. (2544).

นางลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวาณิช. (2545).

Hoban, J. P. (2001).

Hoban, J. P. & Sydie, R. A. (1989).

Hoban, J. P., Yadin, D. & Tabory, M. (1999).

1.2 การอ้างอิงในเนื้อหาท้ายข้อความ

ตัวอย่าง

(ทรรศนะ ใจชุ่มชื่น, 2543)

(ประภัสสร พูลโรจน์, 2543)

(อมร รักษาสิทธิ์, 2544, น. 39-45)

(Poole, 2002, pp. 278-279)

2. การลงรายการอ้างอิงหรือบรรณานุกรม

2.1 หนังสือ

ตัวอย่าง

จุมพต สายสุนทร. (2552). *กฎหมายระหว่างประเทศ* (พิมพ์ครั้งที่ 8 แก้ไขเพิ่มเติม). กรุงเทพฯ: วิญญูชน.

Harris, M. B. (1995). *Basic statistics for behavioral science research*. Boston: m Allyn and Bacon.

ปิยะ นากสงค์ และพันธุ์วี วรสิทธิกุล. (2545). *คู่มือฟังเพลงเล่นเกมร้อง คาราโอเกะ*. กรุงเทพฯ:

ซัคเซส มีเดีย.

Magee, J. & Kramer, J. (2006). *Concurrency state models & java programs*. West Sussex, UK: John Wiley

Magee, J. & Kramer, J. (2006). *Concurrency state models & java programs*. West Sussex, UK: John Wiley.

สุภมาส อังคุโชติ, สมถวิล วิจิตรวรรณ และรัชชนีกุล ภิญญภาณุวัฒน์. (2551). *สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และ พฤติกรรมศาสตร์: เทคนิคการใช้โปรแกรม LISREL*. กรุงเทพฯ: มิสชั่น มีเดีย.

2.2 หนังสืออ้างอิง

ตัวอย่าง

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542. (2546). กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์.

วงศ์ วรรณพิเชฐ. (2548). พจนานุกรมตัวอย่าง ประโยค วลี ภาษาอังกฤษ พร้อมคำแปล. กรุงเทพฯ: ไทยเวสต์ พับลิเคชั่น.

สารานุกรมไทยสำหรับเยาวชน. (2548). กรุงเทพฯ: โครงการสารานุกรมไทย สำหรับเยาวชน โดยพระราชประสงค์ในพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว.

Encyclopedia of software engineering. (1994). New York: John Wiley & Sons.

Webster's New World Dictionary of computer terms. (1998). New York: Wester's New World.

2.3 วารสาร

ตัวอย่าง

ลำดวน เทียมธนิกุล. (2552). เส้นทางเสด็จเยี่ยมราชสำนักต่างประเทศ ของพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ปี พ.ศ. 2443-2444 (ร.ศ. 119-120). *วารสารฐานสาร*, 28(4), น. 29-39.

ปิยะวิทย์ ทิพรส. (2553). การจัดการป้องกันและลดสารให้กลืนโคลน Geosmin ในผลิตภัณฑ์แปรรูปสัตว์น้ำ. *วารสารสุทธิปริทัศน์*, 24(72), น. 103-119.

Siriwongworawat, S. (2003). Use of ICT in Thai libraries: An overview. *Program: Electronic Library and Information Systems*, 37(1), pp. 38-43.

Tandra, R., Sahai, A. & Veeravalli, V. (2011, March). Unified space-time metrics to evaluate spectrum sensing. *IEEE Communications Magazine*, 49(3), pp. 54-61.

2.4 รายงานการวิจัย

ตัวอย่าง

ธนิดา ชาติเสนะ. (2555). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนา การคิดเชิงระบบ ของนักศึกษาหลักสูตรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการพัฒนาศาสนาพุทธ (รายงานผลการวิจัย). นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.

กิตติพงษ์ ลือนาม. (2553). การพัฒนารูปแบบการสอนสอดแทรกความรู้ ด้านจริยธรรมเน้น การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ เรื่อง การทดสอบสมมุติฐาน: รูปแบบผลงานระเบียบวิธี (รายงานผลการวิจัย). นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.

Chitnomrath, T. (2011). *A Study of factors regarding firm characteristics that affect financing decisions of public companies listed on the stock exchange of Thailand* (Research report). Bangkok: Dhurakij Pundit University.

2.5 เอกสารการประชุมวิชาการ

ตัวอย่าง

- ชัยพล มงคลิก. (2552). การประยุกต์ใช้กระบวนการลำดับชั้นเชิงวิเคราะห์ในการจัดตารางการผลิตแบบพหุเกณฑ์: กรณีศึกษาโรงงานอุตสาหกรรมผลิตยา. ใน *การประชุมวิชาการ การบริหารและการจัดการ ครั้งที่ 5* (น. 46). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- ธมนวรรณ ภัฏญานัตต์ และศรัณยพงศ์ เทียงธรรม. (2554). ความพึงพอใจของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานครที่มีต่อ ประโยชน์ของสมาร์ทโฟน. ใน *ชนัญชี กังคานนท์ (บ.ก.), กระบวนทัศน์มหาวิทยาลัยไทยบนความท้าทายของเอเชีย ปาซิฟิก* (น. 119-121). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยกรุงเทพ.
- Krongteaw, C., Messner, K., Hinterstoisser, B. & Fackler, K. (2010). Lignocellulosic structural changes after physic-chemical pretreatment monitored by near infrared spectroscopy. In S. Saranwong, S. Kasemsumran, W. Thanapase & P. Williams (Eds.), *Near infrared spectroscopy: Proceedings of the 14th International Conference* (pp. 193-198). West Sussex, UK: IMP.
- พินดา ไพรนรี. (มีนาคม 2554). *การจัดการวิสาหกิจชุมชนในจังหวัด กาฬสินธุ์*. การประชุมวิชาการ มหาวิทยาลัยกรุงเทพ, กรุงเทพฯ.
- Phadungath, C. & Metzger, L. E. (2006, July). *Effect of sodium gluconate on the solubility of calcium lactate*. ADSA-ASAS Joint Annual Meeting. Minneapolis, MN.

2.6 วิทยานิพนธ์

ตัวอย่าง

- สมหญิง ชูชื่น. (2559). *การสังเคราะห์อนุพันธ์ของแนฟโทควิโนน* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- วันชนะ กลั่นพรมสุวรรณ. (2554). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิภาพการบริหารการฝึกนักศึกษาวิชาทหารในกองทัพบกไทย* (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- Nickels, D. W. (2005). *The relationship between IT-business alignment and organizational culture: An exploratory study* (Doctoral dissertation, University of Memphis).

2.7 หนังสือพิมพ์

ตัวอย่าง

- พินดา สงวนเสวีวานิช. (24 เมษายน 2554). พระปลัดสุชาติ สุวัฑฒโก ปกาเกอญอ นักพัฒนา. *มติชน*, น. 17-18.
- รังสรรค์ ศรีวรศาสตร์. (28-29 เมษายน 2554). มารู้จัก DRG. *สยามรัฐ*, น. 16.

2.8 เอกสารอิเล็กทรอนิกส์

ตัวอย่าง

สุรัชย์ เลี้ยงบุญเลิศชัย. (2554). *จัดระเบียบสำนักงานทนายความ*. สืบค้นเมื่อ 21 มิถุนายน 2554, จาก <http://www.lawyerscouncil.or.th/2011/index.php?name=knowledge>
 CNN Wire Staff. (2011). *How U.S. forces killed Osama Bin Laden*. Retrieved May 3, 2011, from <http://www.cnn.com/2011/WORLD/asiapcf/05/02/bin.laden.raid/index.html>

2.9 วารสารอิเล็กทรอนิกส์

ตัวอย่าง

บงการ หอมนาน. (2551). เทคโนโลยีกับการควบคุมด้วยตรรกะฟัซซี่ ตามขั้นตอนและฟังก์ชันสมาชิก. *ไมโครคอมพิวเตอร์*, 26(271), น. 153-156. สืบค้นเมื่อ 22 มิถุนายน 2554, จาก <http://www.dpu.ac.th/laic/page.php?id=5753>
 Judson, R. A. & Klee, E. (2011). Big bank, small bank: Monetary policy implementation and banks' reserve management strategies. *Journal of Economics and Business*, 63(4), pp. 306-328 Retrieved June 23, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148619511000142>

แบบรับรองการพิจารณาผลงานวิชาการเพื่อลงตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

เรียน บรรณารักษ์วารสารราชพฤกษ์

ตามที่ข้าพเจ้า นาย/นาง/นางสาว

ตำแหน่ง/สถานภาพ ☐ ศาสตราจารย์ ☐ รองศาสตราจารย์ ☐ ผู้ช่วยศาสตราจารย์

☐ ดร. ☐ อาจารย์ ☐ นักศึกษาระดับ สาขาวิชา

หลักสูตร มหาวิทยาลัย

☐ อื่นๆ ระบุ

ที่อยู่และหมายเลขโทรศัพท์ (ที่ติดต่อได้)

.....

.....

โทรศัพท์ที่ทำงาน โทรศัพท์มือถือ

โทรสาร e-mail :

มีความประสงค์ขอส่งผลงานวิชาการ เรื่อง :

ชื่อผลงาน (ภาษาไทย)

.....

ชื่อผลงาน (ภาษาอังกฤษ)

.....

ประเภทของผลงานวิชาการ ☐ บทความวิจัย ☐ บทความวิชาการ

ข้าพเจ้าขอรับรองว่าผลงานนี้ ☐ เป็นผลงานของข้าพเจ้าเพียงผู้เดียว

☐ เป็นผลงานของข้าพเจ้าและผู้ที่ระบุชื่อในผลงาน

มาเพื่อขอให้พิจารณาลงตีพิมพ์ในวารสารวิชาการของหน่วยงานบัณฑิตวิทยาลัย ทั้งนี้ ข้าพเจ้าขอรับรองว่าบทความ
ที่ส่งมาเผยแพร่เป็นบทความใหม่ โดยไม่เคยพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร รายงาน หรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน
และไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา

ลงชื่อ

(.....)

ลายมือชื่อเจ้าของบทความ

วันที่ เดือน พ.ศ.

แบบรับรองบทความวิจัย (วิทยานิพนธ์/ปริญญานิพนธ์/ดุษฎีนิพนธ์)
เพื่อเสนอพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

เรียน บรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์

ข้าพเจ้า ☐ ศาสตราจารย์ ☐ รองศาสตราจารย์ ☐ ผู้ช่วยศาสตราจารย์
☐ ดร. ☐ อาจารย์

ชื่อ-สกุล

ที่อยู่และหมายเลขโทรศัพท์ (ที่ติดต่อได้)

.....

โทรศัพท์ที่ทำงาน โทรศัพท์มือถือ

โทรสาร e-mail :

ขอรับรองว่าได้ตรวจสอบบทความวิจัยจากวิทยานิพนธ์/ปริญญานิพนธ์/ดุษฎีนิพนธ์ เรื่อง :

ชื่อผลงาน (ภาษาไทย).....

.....

ชื่อผลงาน (ภาษาอังกฤษ).....

.....

ชื่อ-สกุล นักศึกษา.....

สาขาวิชา มหาวิทยาลัย

ที่อยู่และหมายเลขโทรศัพท์ (ที่ติดต่อได้)

.....

โทรศัพท์ที่ทำงาน โทรศัพท์มือถือ

โทรสาร e-mail :

ว่าถูกต้องตามหลักวิชาการเป็นที่เรียบร้อยแล้ว ซึ่งบทความนี้ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ไหนมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการเสนอเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารฉบับอื่น

ลงชื่อ

ลายมือชื่อ

(.....)

อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก

วันที่ เดือน พ.ศ.

วารสาร
ราชพฤกษ์

Ratchaphruek
Journal

<https://s005.tci-thaijo.org/index.php/RatchaphrukJournal>