



วารสารวิชาการบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
Academic Journal of Graduate School Nakhon Ratchasima Rajabhat University



วารสาร
ราชพฤกษ์
Ratchaphruek Journal
Humanities and Social Sciences

สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
ปีที่ 20 ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม - สิงหาคม 2565
Vol. 20 No. 2 May - August 2022

ISSN 2651-1835 (Online)



วัตถุประสงค์

วารสารราชพฤกษ์ เป็นวารสารระดับบัณฑิตศึกษาของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ซึ่งเป็นวารสารที่ตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานทางวิชาการทางด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ได้กำหนดขอบเขตสาขาวิชาย่อย (Sub-Subject Area) ของวารสาร แบ่งเป็น 5 สาขาวิชาย่อย ได้แก่ ศิลปะทั่วไปและมนุษยศาสตร์ (General Arts and Humanities) จิตวิทยาพัฒนาการและการศึกษา (Developmental and Educational Psychology) สังคมศาสตร์ทั่วไป (General Social Sciences) การศึกษา (Education) และรัฐประศาสนศาสตร์ (Public Administration) สำหรับคณาจารย์/ผู้ทรงคุณวุฒิ นักวิชาการ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา ทั้งในและนอกสถาบัน เพื่อเป็นแหล่งแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูล ประสิทธิภาพผลงานระหว่างอาจารย์และนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษากับสถาบันการศึกษารองอื่น ๆ ในรูปของบทความวิชาการหรือบทความวิจัยตามขอบเขตสาขาวิชาที่กำหนด โดยกำหนดเผยแพร่ปีละ 3 ฉบับ คือ

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม-เมษายน

ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม-สิงหาคม

ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน-ธันวาคม

สำนักงานกองบรรณาธิการ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

อาคารเฉลิมพระเกียรติ (อาคาร 9) 340 ถนนสุรนารายณ์ ตำบลในเมือง

อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา 30000 โทรศัพท์/โทรสาร 044-272827 ต่อ 14

บรรณาธิการอำนวยการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อติสร เนาวนนท์

อธิการบดี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมเกียรติ ทานอก

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

บรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันวิสาข์ โชรัมย์

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์วุฒิสาร ดันไชย

สถาบันพระปกเกล้า

ศาสตราจารย์ ดร. ประสาท สืบคำ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช

ศาสตราจารย์ ดร. พงษ์ศิริ ศิริบรรณพิทักษ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศาสตราจารย์ ดร. ชัยยงค์ พรหมวงศ์

มหาวิทยาลัยกรุงเทพธนบุรี

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ ดร. นาทยา ปิณฑานนท์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร. เฉลียว กิจระการ

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

รองศาสตราจารย์ ดร. กิตติพงษ์ ลือนาม

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรุณา เชิดจิระพงษ์

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

ดร. แววลี แวณิมพลี

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

บรรณาธิการผู้ช่วย

รองศาสตราจารย์ ดร. รสริน พิมพ์บรรยงค์

ข้าราชการบำนาญ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษกร จันทร์เทวนุมาส

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

บรรณาธิการผู้ช่วยและเลขานุการ

นางสาวศิริณี กรมโพธิ์

เจ้าหน้าที่ประจำกองบรรณาธิการ

นางธณกร จินตพละ

นายสรพงษ์ เปรมวิริยานนท์

นางสาวชลดา พันภัย

นางสาวนิตรา น้อยภูธร

นางศรีนวล สิงห์มะเรง

ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความก่อนตีพิมพ์ (Peer review) ภายนอก

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ขวัญหญิง ศรีประเสริฐภาพ	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นาวาอากาศโทหญิง ดร. งามลัมย์ ผิวเหลือง	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยะธิดา ปัญญา	มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พิจิตรา ธงพานิช	มหาวิทยาลัยนครพนม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มณีนศา วศินารมณ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รัก ชุมพะกาญจน์	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิธัญญา วัฒนโธ	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา	มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธ์นิชา ปัญจจริยะกุล	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เสาวณี สิริสุขศิลป์	มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ศาสตราจารย์ ดร. กนกอร สมปราชญ์	มหาวิทยาลัยขอนแก่น
รองศาสตราจารย์ ดร. กิจฐเขต ไกรवास	มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์
รองศาสตราจารย์ ดร. จุฑามาศ แทนจอน	มหาวิทยาลัยบูรพา
รองศาสตราจารย์ ดร. บุญยเสนอ ตริวิเศษ	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
รองศาสตราจารย์ ดร. พูนสุข อุดม	มหาวิทยาลัยทักษิณ
รองศาสตราจารย์ ดร. รังสรรค์ โฉมยา	มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
รองศาสตราจารย์ ดร. วารินทร์ แก้วอุไร	มหาวิทยาลัยนเรศวร
รองศาสตราจารย์ ดร. วาโร เฟื่องสวัสดิ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร
รองศาสตราจารย์ ดร. ศยามน อินสะอาด	มหาวิทยาลัยรามคำแหง
รองศาสตราจารย์ ดร. เสกสรรค์ แยมพินิจ	มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี
รองศาสตราจารย์ ดร. อภิชา แดงจำรูญ	มหาวิทยาลัยรามคำแหง

ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความก่อนตีพิมพ์ (Peer review) ภายใน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ภณิดา แก้วกูร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ชนิษฐา ชมภูวิเศษ	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. นวลรวี กระต่ายทอง	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ลลิตา ธงภักดี	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วาสนา กิรติจำเริญ	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมเกียรติ ทานอก	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สิรินาถ จงกลกลาง	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
รองศาสตราจารย์ ดร. กิตติพงษ์ ลื่อนาม	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

ทุกบทความได้รับการตรวจสอบความถูกต้องทางวิชาการโดยผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความอย่างน้อย 2 ท่าน

วารสารนี้ผ่านการรับรองคุณภาพของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย

(Thai-Journal Citation Index Centre: TCI) โดยอยู่ในฐานข้อมูล TCI กลุ่มที่ 1

บทบรรณาธิการ

วารสารราชพฤกษ์ปีที่ 20 ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม-สิงหาคม พ.ศ. 2565 นี้ประกอบไปด้วยบทความวิชาการ จำนวน 4 เรื่อง บทความวิจัย จำนวน 11 เรื่อง ล้วนแต่เป็นบทความที่มีคุณภาพเหมาะสมกับการเผยแพร่ในวารสารวิชาการที่อยู่ในฐานข้อมูล TCI กลุ่มที่ 1 ทั้งนี้ บทความทั้ง 15 เรื่อง ได้ผ่านกระบวนการคัดกรอง ตรวจสอบความถูกต้อง ความเหมาะสมจากผู้ทรงคุณวุฒิ และกองบรรณาธิการวารสาร ที่มีความเชี่ยวชาญด้านกระบวนการวิจัย และความรู้ในศาสตร์ต่างๆ ตามสาขาวิชาย่อยของวารสารที่ศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (ศูนย์ TCI) กำหนด และตรงกับเนื้อหาของบทความ

กองบรรณาธิการ ขอขอบคุณผู้นิพนธ์ทุกท่านที่ได้พิจารณาเลือกวารสารราชพฤกษ์ เป็นพื้นที่สำหรับเผยแพร่ผลงาน และขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความก่อนตีพิมพ์ทุกท่าน ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ในครั้งนี้



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วันวิสาข์ โขรัมย์
บรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์

สารบัญ

บทความวิชาการ

ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped Classroom): การจัดการเรียนรู้ภาษาไทยเพื่อพัฒนาผู้เรียน ในยุคความปกติถัดไป (Next Normal).....	1
เชษฐรัฐ กองรัตน์	
ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเพื่อเสริมสร้างการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน	16
ณัฐภัทร อินทรปรีดา, ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์	
การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐาน การจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์ ในยุคโลกพลิกผัน (VUCA World)	29
ทิวาพร อรรคอำนวย	
การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ และทักษะการทำงานร่วมกันในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา	43
รวีสุดา โสติกุล, จารุณี ทิพยมณฑล และชรินทร์ มั่งคั่ง	

บทความวิจัย

ผลการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ที่มีต่อความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย	57
กฤษดา ยะแสง และสิรินาถ จงกลกลาง	
รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา	69
จตุรงค์ ธนะสีลังกูร	
ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	85
จันทิมา พร่องครบุรี	
การศึกษาทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0	99
ปิยะ บุษบา และสิริรัตน์ จรรย์รัตน์	

สารบัญ

ผลของกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1.....	113
พัชรา ภูโคกกรวด และประยูรช ไทยธานี	
รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน	124
พัชรพลชัย มีทรัพย์	
ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี	139
วรัญญา มณฑา และสุธาสินี โพธิ์ชาธาร	
โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน	153
วิทยา ยางกลาง, ยุทธนา ไชยจุฑาล และปิยดา สมบัติวัฒนา	
การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รัชท้องถิ่น รักบ้านเกิดความสามารถในการแก้ปัญหา และความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน	166
วิภาวรรณ สีสากะ และอดิสร เนาวนนท์	
ผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2	179
สุนีย์ นิมกลาง และประยูรช ไทยธานี	
การศึกษาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต	192
อิสรา พลนงค์ และประดับศรี พิณธูโท	

Contents

Academic Articles

Flipped Classroom: Thai Language Learning Management to Develop Learners in the Next Normal Era	1
<i>Chedtharat Kongrat</i>	

Adaptive Leadership to Enhance Work Management in the Disruptive World	16
<i>Nataphat Intaraprida, Prasarn Malakul Na Ayudhaya and Pongpan Kirdpitak</i>	

The Applying of Information and Communication Technology Based on Teaching and Learning of Dramatic Arts in a VUCA World	29
<i>Tiwaporn Akkaamnui</i>	

Digital Game-Based Learning Management to Enhance English Vocabulary Skill and Collaborative Skill in 21 st Century for High School Students	43
<i>Rawisuda Sotthikun, Jarunee Dibyamandala and Charin Mangkhang</i>	

Research Articles

Effects of Music Activities Based on Orff and Dalcroze's Approach on Multiple Intelligences of Early Childhoods	57
<i>Kritsada Yasaeng and Sirinat Jongkonklang</i>	

Model of Participatory Internal Supervision Skill Development Using the Professional Learning Community Process: Multi-Case Study of Small Size Schools in Nakhon Ratchasima Province	69
<i>Chaturong Thanaseelangkun</i>	

The Effects of Learning Activities in Mathematics on Probability Using Constructivist Theory with the Cooperative Learning: STAD for Matthayomsuksa 3 Students	85
<i>Jantima Prongkhonburi</i>	

A Study of Thailand 4.0 Undergraduate Student's Essentials	99
<i>Piya Boocha and Sirirat Janyarat</i>	

Contents

The Effects of Intrinsic Motivation Encouragement Activities on Goal Setting to Learn of Secondary Education Grade 1 Students	113
<i>Patchara Koobkhokkruad and Prayut Thaithani</i>	
Model of Teachers' Potential in Learning Management to Enhance of Student's Thinking Skill Based on Local Wisdom	124
<i>Phutcharawalai Meesup</i>	
Factors Affecting the Service Quality of Office of Provincial Public Prosecution of Chanthaburi	139
<i>Waranya Montha and Suthasinee Phochathan</i>	
Causal Structural Relationship Model of Youth Leisure Behavior	153
<i>Witthaya Yangklang, Yutthana Chaijukul and Piyada Sombatwatthana</i>	
A Study of Learning Achievement on Conserving Hometown Unit, Problem Solving Ability and Analytical Thinking Ability of Grade 6 Students Using Problems Based Learning	166
<i>Wiphawan Silakate and Adisorn Naowanondha</i>	
The Effects of Self-Efficacy Encouragement Program on Public Mind of Secondary Education Grade 2 Students	179
<i>Suni Nimklang and Prayut Thaithani</i>	
A Study of the Curriculum and Learning Management Competency through PBL of the Students in Bachelor of Education Program.....	192
<i>Isara Phonnonng and Pradabsri Pinthuto</i>	

ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped Classroom): การจัดการเรียนรู้ภาษาไทย เพื่อพัฒนาผู้เรียนในยุคความปกติถัดไป (Next Normal) Flipped Classroom: Thai Language Learning Management to Develop Learners in the Next Normal Era

เชษฐรัฐ กองรัตน์^{1,*}
Chedtharat Kongrat^{1,*}

(Received: Dec 28, 2021; Revised: Feb 22, 2022; Accepted: Apr 11, 2022)

บทคัดย่อ

ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) เป็นแนวคิดสำหรับการจัดการเรียนรู้ในวิถีใหม่ที่เทคโนโลยีสารสนเทศเข้ามามีบทบาทสำคัญต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์ และสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ทำให้ไม่สามารถจัดการเรียนการสอนได้ตามปกติ ห้องเรียนกลับด้าน จึงเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์ในปัจจุบัน โดยการเปลี่ยนกระบวนการจัดการเรียนรู้แบบเดิม (Traditional paradigm) ไปสู่กระบวนการทัศน์ใหม่ (New paradigm) ผู้เรียนสามารถแสวงหาความรู้ได้ด้วยตนเอง โดยใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเป็นเครื่องมือในการสนับสนุนการเรียนรู้ สำหรับการเรียนภาษาไทย การจัดการเรียนรู้จะต้องเปลี่ยนจากการให้ความรู้ไปสู่การทำให้เกิดการเรียนรู้ ปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้และนำเสนอของครูผู้เรียน โดยเป็นการศึกษาเรียนรู้เนื้อหาบทเรียนก่อนที่จะเข้าชั้นเรียนผ่านแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล จากนั้นจึงนำสิ่งที่ได้จากการศึกษาเรียนรู้นอกชั้นเรียนมาปฏิบัติภารกิจการเรียนรู้ และแลกเปลี่ยนแสดงความคิดเห็นร่วมกันในชั้นเรียน ผู้สอนทำหน้าที่ช่วยเหลือแนะนำ (Coaching) สังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ วัดและประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน ทบทวนเนื้อหาหรือการนำความรู้ที่ได้ไปสร้างสรรค์เป็นผลงานหลังการเรียนรู้อีกด้วย ห้องเรียนกลับด้านจึงเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่สามารถพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ช่วยสร้างเสริมสมรรถนะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อก้าวไปสู่การเรียนรู้ในยุคความปกติถัดไป (Next normal) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: ห้องเรียนกลับด้าน การจัดการเรียนรู้ภาษาไทย

¹ อาจารย์ประจำโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น ฝ่ายมัธยมศึกษา (มอดินแดง) คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น 40002
Lecturer in Thai Language Demonstration School of Khon Kaen University, Secondary Level (Mo Din Daeng), Khon Kaen 40002 Thailand
Faculty of Education, Khon Kaen University, Khon Kaen 40002 Thailand
*Corresponding author, email: Chedko@kku.ac.th

ABSTRACT

The flipped classroom is a learning management concept for the new normal era where information technology plays an important role in human life. Due to the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) epidemic situation, it is impossible to teach normally. The flipped classroom is, therefore, a learning model that changing the traditional paradigm to a new paradigm which is suitable and in line with the current situation. This new paradigm aims to urge learners to seek knowledge on their own by using digital technology as a tool to support the learning process. For Thai Language classes, learning management should change from educating to enabling learning. Students are encouraged to change the way they learn and present their work in their classrooms by studying the content before they go to the class using digital learning platforms. Then, students apply what they have learned from pre-class activities to in-class activities as well as exchange ideas with their classmates. Teachers are responsible for coaching, observing their learning behaviors, and assessing the results. The assessed results must be used to improve the student's learning process. In addition, content is reviewed in the flipped classroom, or the knowledge gained is used to create a post-learning task. In summary, the flipped classroom is a model of learning management that develops learners in terms of knowledge, skills, and attributes in Thai Language subject. It empowers students to be competent for learning in the 21st century and ready to learn in the next normal era effectively.

Keywords: Flipped classroom, Learning management of Thai language

บทนำ

โลกปัจจุบันเกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและผันผวน มีความเป็นพลวัตสูงด้วยความก้าวหน้าทางด้านวิทยาการและเทคโนโลยี ด้านเศรษฐกิจ ด้านสังคมและวัฒนธรรม ส่งผลกระทบต่อการดำรงชีวิตของคนในสังคมทุกมิติ การศึกษาในปัจจุบันจึงต้องเน้นการพัฒนามนุษย์ให้เป็นบุคคลที่มีความพร้อมสำหรับการเรียนรู้ในภาวะที่เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคม (วิจารณ์ พานิช, 2555, น. 342; วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2563, น. 8) ดังที่ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2560, น. 108) ได้กำหนดเป้าหมายในการพัฒนาศักยภาพคนทุกช่วงวัยไว้ว่า การจัดการศึกษาต้องเตรียมความพร้อมให้กับคนทุกช่วงวัยให้สามารถดำรงชีวิตในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ มีความรู้ ความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ตลอดจนมีสมรรถนะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21

การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงต้องมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้และทักษะสำคัญที่จำเป็นในการดำเนินชีวิต อันประกอบด้วย 1) ความรู้ในวิชาหลัก (Core subjects) 2) ทักษะอาชีพ และทักษะชีวิต (Life and career skills) 3) ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and

innovation skills) และ 4) ทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี (Information, Media and technology skills) (จินตวิริ์ คล้ายสังข์, 2561, น. 54-55) หากผู้สอนยังจัดการเรียนการสอนแบบเดิม อาจไม่สนองต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในยุคปัจจุบัน สอดคล้องกับ วิชัย วงษ์ใหญ่ และ มารุต พัฒนาผล (2562, น. 5) ที่ได้กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบดั้งเดิมที่ผู้สอนถ่ายทอดความรู้ไปยังผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การพูดบรรยาย การมอบหมายงาน เป็นต้น ไม่สามารถตอบสนองความต้องการในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อีกต่อไป เมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและนวัตกรรมอย่างฉับพลัน (Disruptive innovation) ที่ถูกพัฒนาขึ้นมาแทนที่ด้วยการเรียนรู้ผ่านโลกออนไลน์ จึงเกิดการนำความรู้เหล่านั้นไปสร้างสรรค์โครงการ หรือนวัตกรรมตามความสนใจและความถนัดของผู้เรียน

เมื่อความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีดิจิทัล และผลกระทบจากสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) เกิดเป็นยุคความปกติใหม่ (New normal) ส่งผลให้การจัดการเรียนการสอนที่จะดำเนินต่อไปต้องปรับกลยุทธ์ในการบริหาร กำหนดยุทธวิธีในการจัดการศึกษาให้มีความต่อเนื่องและมีคุณภาพ กำหนดเป้าหมายไปที่ผู้เรียน ขณะเดียวกันก็ต้องพัฒนาสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนด้วยเช่นกัน และเปลี่ยนวิธีในการจัดการเรียนรู้แบบดั้งเดิมสู่ความปกติใหม่ของการเรียนรู้ โดยเน้นการเรียนรู้แบบผสมผสาน ระหว่างการเรียนรู้แบบเผชิญหน้าและการเรียนออนไลน์ เพื่อเตรียมผู้เรียนให้พร้อมสำหรับการเรียนรู้ในยุคความปกติถัดไป (Next normal) (อานุกาฬ เลขะกุล, 2564, น. 124)

ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มีแนวความคิดว่า “เรียนที่บ้าน ทำการบ้านที่โรงเรียน” การเรียนรู้จึงไม่ได้จำกัดเฉพาะในห้องเรียนเท่านั้น (วิจารณ์ พานิช, 2556, น. 84-85) ซึ่งสอดคล้องกับสถานการณ์และผลกระทบที่เกิดขึ้นในสังคมยุคปัจจุบัน ดังนั้น เมื่อมนุษย์เรียนรู้และปรับตัวจากสภาพการเปลี่ยนแปลงของสังคมที่เกิดขึ้นในวิถีใหม่จนกลายเป็นบรรทัดฐานวิถีปกติ ห้องเรียนกลับด้าน จึงเป็นการจัดการเรียนรู้ที่สนองต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในยุคความปกติถัดไป ด้วยการออกแบบเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ทุกสถานที่และทุกเวลา ผสานเทคโนโลยีดิจิทัลเป็นเครื่องมือในการสนับสนุนการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาการศึกษาให้ดำเนินต่อไปได้อย่างมีคุณภาพ และผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข

การเรียนรู้ในยุคความปกติถัดไป (Next normal)

เมื่อความปกติใหม่ (New normal) อันเนื่องมาจากผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงในโลกยุคปัจจุบัน ประกอบกับการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ที่ทำให้ผู้คนต้องเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและการเรียนรู้ จนกลายเป็นวิถีมาตรฐานหรือวิถีปกติในการดำเนินชีวิต ผลกระทบที่เกิดขึ้นจึงทำให้ระบบการศึกษาต้องเร่งปรับตัวให้สอดคล้องกับรูปแบบที่สลับซับซ้อนของสังคมมากยิ่งขึ้น ความท้าทายในการจัดการเรียนการสอนจึงต้องมุ่งไปที่การออกแบบการเรียนรู้ให้มีความเหมาะสม และสอดคล้องกับบริบทในแต่ละพื้นที่ เพื่อก้าวข้ามการเรียนรู้ระหว่างรอยต่อในช่วงเปลี่ยนผ่าน ให้สามารถดำเนินไปได้อย่างต่อเนื่องและเกิดประสิทธิผลสูงสุด การเรียนรู้ในยุคความปกติถัดไปจึงควรมีลักษณะ ดังต่อไปนี้

1. ปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้

ปัจจุบันเทคโนโลยีเข้ามามีบทบาทสำคัญในการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตของคนในสังคม โดยเฉพาะผู้คนในเจนเนอเรชันแซด (Generation Z) และเจนเนอเรชันแอลฟา (Generation Alpha) ซึ่งเป็นกลุ่มคนที่เกิดและเติบโตมาพร้อมกับเทคโนโลยีดิจิทัล ชอบการเรียนรู้ทางสายตา มีพฤติกรรม การใช้โทรศัพท์เคลื่อนที่หรือแท็บเล็ตที่เชื่อมต่อกับเครือข่ายอินเทอร์เน็ต เพื่อเข้าใช้งานในโลกโซเชียลมีเดีย ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการดำรงชีวิตของผู้คนในปัจจุบันเปลี่ยนไปจากเดิมในทุกๆ มิติจนกลายเป็นวิถีชีวิตดิจิทัลมากขึ้น ประสบการณ์ในวัยเด็กจึงเป็นส่วนสำคัญในการหล่อหลอมวิธีคิด โลกทัศน์ ค่านิยม มุมมอง และการเรียนรู้ ตลอดจนการดำเนินชีวิตของผู้คนในยุคนี้ (สถาบันวิจัย ประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล, 2559, น. 10-11) ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนในยุค ความปกติถัดไป ผู้สอนจึงต้องเป็นนักออกแบบการเรียนรู้ มุ่งเน้นให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล สร้างความยืดหยุ่นและให้ความอิสระในการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) การเรียนรู้แบบห้องเรียนเสมือน (Virtual classroom) การเรียนรู้แบบออนไลน์ (Online learning) การเรียนรู้โดยใช้โมบายเลิร์นนิง (Mobile learning) การเรียนรู้แบบอีเลิร์นนิง (e-Learning) การเรียนรู้แบบผสมผสาน (Blended learning) การเรียนรู้แบบไฮบริด (Hybrid learning) เป็นต้น (เทพยพงษ์ เศษคิมบง, 2565, น. 4-7) โดยที่ บุรณาการเทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ตามศักยภาพของผู้เรียน

2. การจัดการเรียนรู้แบบเชิงรุก

การจัดการเรียนรู้แบบเชิงรุก (Active learning) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นกิจกรรม บุรณาการ โดยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงด้วยตนเอง ผ่านการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน และแสวงหาความรู้จากแหล่งเรียนรู้ต่างๆ จนเกิดเป็นองค์ความรู้ที่คงทนและเรียนรู้ อย่างมีความสุข โดยผู้สอนเป็นผู้อำนวยความสะดวก จัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ และสร้างบรรยากาศ ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน (วัชรพล วิบูลยศรีน, 2561, น. 157) ดังนั้น การจัดการเรียนรู้แบบ เชิงรุกควรมีลักษณะ ดังต่อไปนี้ (ทิตนา แหมมณี, ศิริชัย กาญจนวาสี, พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, ศรีนธร วิริยะสิรินันท์, นวลจิตต์ เขาวงกตพิงศ์ และปัทมศิริ อีรานุรักษ์, 2554, น. 103-110; นิรดา เวชญาลักษณ์, 2562, น. 82; วารินทร์พร ฟินเฟื่องฟู, 2562, น. 143)

2.1 การเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าเนื้อหาวิชา ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ ที่หลากหลาย โดยใช้เทคโนโลยีเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรม เช่น การค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง การแสดงความคิดเห็นหรือการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ผ่านกิจกรรมกลุ่ม เพื่อให้เกิดการอภิปราย และการสะท้อนคิด เป็นต้น

2.2 การเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพทางสมองขั้นสูง ซึ่งการที่ผู้เรียนจะสร้างความรู้ ได้นั้นจะต้องใช้กระบวนการคิดซึ่งถือว่าเป็นขั้นตอนสำคัญในการเรียนรู้ของผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ จึงต้องส่งเสริมกระบวนการคิดพื้นฐานและการคิดขั้นสูง ซึ่งประกอบด้วยมิติของการคิดทั้ง 6 ด้าน ได้แก่ มิติด้านข้อมูล มิติด้านคุณสมบัติที่เอื้ออำนวยต่อการคิด มิติด้านทักษะการคิด มิติด้านลักษณะ การคิด มิติด้านกระบวนการคิด และมิติด้านการควบคุมและประเมินการคิดของตนเอง จนสามารถ ประเมิน ต่อเติม และสร้างแนวความคิดเฉพาะตนขึ้น มาได้ ซึ่งแสดงถึงผลการเรียนรู้ที่จะเชื่อมโยง ไปสู่การสร้างสรรคผลงาน ตลอดจนคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของผู้เรียน

2.3 ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้สร้างความรู้ใหม่ด้วยตนเอง โดยการบูรณาการความรู้ ข้อมูลสารสนเทศไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน ขณะเดียวกัน ผู้สอนจะต้องเปลี่ยนบทบาทในการจัดการเรียนรู้จากผู้ให้ความรู้มาเป็นผู้จัดกระบวนการเรียนรู้ คอยให้คำแนะนำและอำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียน พร้อมทั้งกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผลการเรียนรู้

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เป็นขั้นตอนที่สำคัญในกระบวนการจัดการเรียน การสอนอีกหนึ่งองค์ประกอบ ซึ่งเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (ศศิธร บัวทอง, 2560, น. 1858) เมื่อการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันไม่เหมือนเดิม ชั้นเรียนจึงจำเป็นต้องเปลี่ยนวิธีการประเมินผลการเรียนรู้จากการประเมินเพื่อตัดสิน (Summative assessment) ไปเป็นการประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for learning) เน้นการให้ผู้เรียนประเมินตนเอง (Self-assessment) มากขึ้น ซึ่งจะช่วยส่งเสริมคุณลักษณะการเป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ของผู้เรียนในระยะยาว การประเมินการเรียนรู้ในวิถีใหม่จึงเป็นการทำความเข้าใจเพื่อพัฒนาไม่ใช้การตัดสินผลการเรียนรู้ (วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนาผล, 2563, น. 2-3) เช่น ประเมินด้วยการสื่อสารส่วนบุคคล ประเมินจากการสังเกตพฤติกรรม ประเมินจากผลงานและการปฏิบัติโดยใช้เกณฑ์รูบริก (Rubrics) และประเมินจากแฟ้มสะสมงาน (Portfolios) เป็นต้น สำหรับประเด็นดังกล่าว สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2564, น. 194) ได้เสนอแนวทางไว้ว่า สถานศึกษาควรกำหนดหลักเกณฑ์วิธี การวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้ให้มีความยืดหยุ่น สอดคล้องกับวิธีการจัดการเรียนรู้ ร่วมกันสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลที่หลากหลายเพื่อให้มีความเหมาะสมกับผู้เรียน

การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านในยุคความปกติถัดไป (Next Normal)

ผลกระทบที่เกิดขึ้นในสังคมวิถีใหม่และการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ทำให้การเรียนรู้ไม่ได้เกิดขึ้นเฉพาะในห้องเรียนแบบเดิมอีกต่อไป ดังนั้น ห้องเรียนกลับด้านจะกลายเป็นรูปแบบสำคัญสำหรับการจัดการเรียนการสอนในยุคความปกติถัดไป โดยการสร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่บูรณาการเทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาสู่ชั้นเรียน เกิดเป็นการเรียนรู้แบบผสมผสาน ระหว่างการเรียนรู้แบบผสมผสานเวลาและไม่ผสมผสานเวลา ซึ่งมีแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ ดังต่อไปนี้

1. ความหมายของห้องเรียนกลับด้าน

ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) มีที่มาจาก Bergmann and Sams ครูในสหรัฐอเมริกาที่ต้องการช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาตามชั้นเรียนไม่ทัน เพราะต้องขาดเรียนไปเล่นกีฬาหรือไปทำกิจกรรม หรือเพราะเรียนรู้ได้ช้า เทคโนโลยีสารสนเทศจะช่วยให้ครูสร้างวีดิทัศน์การสอนได้ง่ายขึ้น และนำไปอัปโหลดไว้บนอินเทอร์เน็ต โดยให้นักเรียนที่ขาดเรียนเข้าไปศึกษาเรียนรู้ได้ หรือนักเรียนที่เรียนช้าก็เข้าไปทบทวนได้เช่นกัน นอกจากนี้ ยังลดเวลาที่โรงเรียนในการเรียนเนื้อหาวิชาของผู้เรียนได้ แต่เป็นการใช้เวลาให้เกิดคุณค่าต่อตนเอง โดยการฝึกฝนและการเปลี่ยนความรู้เป็นความเข้าใจที่เชื่อมโยงกับโลกชีวิตจริง (วิจารณ์ พานิช, 2556, น. 20-23) เมื่อแนวคิดห้องเรียนกลับด้านเข้ามาสู่บริบททางการศึกษาของประเทศไทย จึงมีคำศัพท์ที่ใช้ในแวดวงของการ

เรียนการสอนอยู่ 2 คำ ได้แก่ “ห้องเรียนกลับด้าน” และ “ห้องเรียนกลับทาง” ตามการให้คำนิยามดังต่อไปนี้

สำนักงานราชบัณฑิตยสภา (2558, น. 212-214) ได้อธิบายว่า ห้องเรียนกลับทาง หมายถึง การเรียนการสอนที่ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาของบทเรียนด้วยตนเองที่บ้าน และนำผลงานหรือปัญหาที่บันทึกไว้มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้สอนหรือเพื่อนในห้องเรียน ห้องเรียนกลับทางจึงเป็นวิธีการจัดกิจกรรมที่เปลี่ยนบทบาทของผู้สอน จากการเป็นผู้บรรยายเนื้อหาเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกวิธีการศึกษาหาความรู้ด้วยตนเองที่บ้าน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในห้องเรียน ขณะที่ อิศรา ก้านจักร (2559, น. 206-207) ได้สรุปนิยามไว้ว่า ห้องเรียนกลับด้าน คือ ศาสตร์การสอนอีกรูปแบบหนึ่งที่เปลี่ยนจากการสอนแบบบอกความรู้หรือรอรับความรู้ มาเป็นการเรียนรู้เชิงรุก ภายใต้การเชื่อมโยงสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้แบบมีปฏิสัมพันธ์ ผ่านการเรียนรู้แบบเผชิญหน้าในชั้นเรียนกับการเรียนรู้ด้วยตนเองแบบออนไลน์ โดยที่ผู้สอนจะเป็นผู้แนะนำทางปัญญาเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ประยุกต์ใช้ความรู้ และการสร้างสรรค์ในเนื้อหาวิชาต่าง ๆ

สำหรับบทความนี้ จะใช้คำว่า ห้องเรียนกลับด้าน ซึ่งเป็นแนวคิดในการจัดการเรียนรู้ที่เป็นนวัตกรรมการเรียนการสอนรูปแบบใหม่บนพื้นฐานที่เชื่อว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ทุกสถานที่และทุกเวลา (Anywhere, Anytime) เป็นการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบเดิม (Traditional paradigm) ไปสู่กระบวนทัศน์ในการจัดการเรียนรู้แบบใหม่ (New paradigm) ที่สร้างพื้นที่การเรียนรู้ทั้งนอกชั้นเรียนและในชั้นเรียน โดยผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้แนะนำ (Coaching) สร้างสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ และตรวจสอบการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าและปฏิบัติการกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล สามารถสร้างความรู้สำหรับตนเองได้อย่างมีความหมาย

2. แนวคิดหลักสำหรับการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน

แนวคิดหลักของห้องเรียนกลับด้าน คือ การนำเอาสิ่งที่เคยทำในชั้นเรียนไปทำที่บ้าน แล้วเอาสิ่งที่เคยทำที่บ้านมาทำในชั้นเรียน (Bergmann & Sams, 2012, p. 13) ซึ่ง Flipped Learning Network (FLN) (2014, pp. 1-2) ได้ขยายแนวคิดออกไปให้เห็นภาพชัดเจนมากยิ่งขึ้น โดยอธิบายถึงหลักการ 4 เสาหลักของ F-L-I-P ที่ผู้สอนจะต้องคำนึงในการออกแบบห้องเรียนกลับด้านเพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ ดังนี้

2.1 สภาพแวดล้อมที่ยืดหยุ่น (Flexible environment) การเรียนรู้แบบกลับด้านเอื้อต่อการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยที่ผู้สอนสามารถออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบทเรียนหรือหน่วยการเรียนรู้ เพื่อรองรับการทำงานแบบกลุ่มหรือการเรียนรู้แบบอิสระ สร้างพื้นที่การเรียนรู้ เวลาในการเรียนรู้ และการประเมินผลการเรียนรู้ที่มีความยืดหยุ่นผู้เรียนสามารถเลือกได้ว่าจะเรียนที่ไหนและเมื่อไหร่ ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์และสะท้อนผลการเรียนรู้ตามความต้องการ ผู้สอนทำหน้าที่สังเกตและติดตามการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ ออกแบบและนำเสนอเนื้อหาให้กับผู้เรียนด้วยวิธีการที่หลากหลายตามความเหมาะสม

2.2 วัฒนธรรมการเรียนรู้ (Learning culture) การเรียนรู้แบบกลับด้านเป็นการเปลี่ยนการเรียนรู้จากผู้สอนเป็นศูนย์กลาง ไปสู่การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เวลาในชั้นเรียน

จึงมุ่งเน้นไปที่การสำรวจบทเรียนในเชิงลึกมากขึ้น และสร้างโอกาสการเรียนรู้ที่หลากหลาย ส่งผลให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการสร้างความรู้ขณะที่มีส่วนร่วม และการประเมินการเรียนรู้ วัฒนธรรมการเรียนรู้จึงเกิดขึ้นผ่านการมีส่วนร่วมกับกิจกรรม ผู้เรียนสามารถเข้าถึงการเรียนรู้บนความแตกต่างและการสะท้อนผลอย่างมีความหมายสำหรับตนเอง

2.3 เนื้อหาที่คัดสรร (Intentional content) ผู้สอนจะต้องออกแบบและกำหนดเนื้อหาที่จำเป็นในการจัดการเรียนการสอน และเนื้อหาที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง โดยผู้สอนเลือกใช้เนื้อหาที่คัดสรรในการเพิ่มเวลาในชั้นเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเนื้อหาและระดับชั้นของผู้เรียน ผ่านการจัดลำดับความสำคัญของแนวคิดที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ทางตรงเพื่อให้ผู้เรียนได้เข้าถึงด้วยตนเอง ตลอดจนสร้างและดูแลจัดการเนื้อหาที่เกี่ยวข้องให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้ทุกคน

2.4 ผู้สอนมืออาชีพ (Professional educator) ความเป็นมืออาชีพนั้นสำคัญ และจำเป็นอย่างมากในห้องเรียนกลับด้าน ซึ่งผู้สอนมีส่วนสำคัญในการออกแบบ วางแผน และอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยที่จะต้องคอยสังเกตพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน ให้การสะท้อนกลับ (Feedback) ในขณะเรียนรู้และประเมินชิ้นงาน ทั้งรายบุคคล กลุ่มย่อย และชั้นเรียน จัดทำแบบประเมินระหว่างเรียนอย่างต่อเนื่องผ่านการสังเกตและบันทึกข้อมูล นอกจากนี้ จะต้องสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ของตนเองกับผู้สอนท่านอื่นหรือผู้สังเกตการสอนด้วย ยอมรับคำวิจารณ์อย่างสร้างสรรค์เพื่อนำไปสู่การพัฒนาการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

3. ลักษณะของการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน

Bergmann and Sams (2012, pp. 51-58) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบและลักษณะที่สำคัญของห้องเรียนกลับด้านว่า ห้องเรียนกลับด้านเป็นแนวคิดในการจัดการเรียนรู้ที่นำเทคโนโลยีสมัยใหม่เข้ามาสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่หลากหลายและยั่งยืน โดยที่ผู้สอนเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกวิธีการศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งมีองค์ประกอบ ดังต่อไปนี้

3.1 กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน คือ ผลลัพธ์ที่คาดหวังในการเรียนรู้ของผู้เรียน อาจกำหนดเป็นผังมโนทัศน์ หรือการระบุเกณฑ์ในสิ่งที่จะให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และปฏิบัติได้

3.2 หากวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ดีจากการศึกษาและแสวงหาความรู้จากการสอนทางตรง ผู้สอนต้องสร้างวิทัศน์ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ซึ่งอาจเป็นวิทัศน์ที่สร้างขึ้นด้วยตนเอง หรือจัดหาวิทัศน์ที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องมาใช้ได้

3.3 ผู้เรียนสามารถเข้าถึงวิทัศน์ได้อย่างหลากหลาย ด้วยการอัปโหลดขึ้นบนระบบออนไลน์ หรือการบันทึกเป็นแผ่นวิทัศน์ก็ได้

3.4 ผู้สอนรวบรวมกิจกรรมการเรียนรู้ที่สามารถทำได้ในชั้นเรียน เช่น การเตรียมวิทัศน์ ใบงาน ใบความรู้ เป็นต้น สำหรับผู้เรียนในแต่ละหน่วยการเรียนรู้

3.5 สร้างวิธีการประเมินและสรุปผลการเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงผลการเรียนรู้ผ่านภารกิจการเรียนรู้ หรือการทดสอบต่างๆ

4. ประโยชน์ของการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน

ห้องเรียนกลับด้าน เป็นการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และสามารถพัฒนาได้อย่างมีคุณภาพ ดังนี้ (Bergmann & Sams, 2012, p. 19; วิจารย์ พานิช, 2556, น. 30-33; อิศรา ก้านจักร, 2559, น. 210)

4.1 ชั้นเรียนไร้พรมแดนการเรียนรู้ด้วยการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล การเชื่อมต่อสื่อสารต่างๆ จึงสะดวกและรวดเร็ว เกิดเป็นชั้นเรียนที่มีความยืดหยุ่นในการเรียนรู้

4.2 ชั้นเรียนมีชีวิตชีวา สร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน และผู้เรียนกับผู้เรียน ทั้งแบบผสานเวลา (Synchronous learning) และไม่ผสานเวลา (Asynchronous learning)

4.3 ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีการคิดขั้นสูง สามารถนำไปสู่การสร้างผลิตภัณฑ์หรือนวัตกรรมเชิงสร้างสรรค์ได้

4.4 ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจในการเรียนรู้ และมีเจตคติที่ดีต่อรายวิชาที่เหมาะสมกับช่วงวัย สนองต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-directed learning) ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

4.5 ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) มีทักษะในการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21

รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนกลับด้าน

การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน เป็นแนวคิดในการออกแบบและจัดการเรียนรู้ที่ไม่มีรูปแบบเฉพาะเจาะจง ผู้สอนสามารถนำแนวคิดแบบห้องเรียนกลับด้านมาจัดการเรียนรู้ได้หลากหลายรูปแบบตามบริบท โดยรูปแบบการจัดการเรียนรู้นี้ได้มีผู้เสนอรูปแบบที่น่าสนใจไว้ดังต่อไปนี้

Bergmann and Sams (2012, pp. 41-43) ได้เสนอวิธีการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน โดยใช้สื่อวีดิทัศน์ประกอบการเรียนรู้ สามารถสรุปได้เป็น 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นวางแผนบทเรียน เป็นการกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้และพิจารณาว่า วิดีทัศน์ที่จะจัดทำขึ้นนั้นสอดคล้องกับวัตถุประสงค์หรือไม่ ผู้สอนควรทำการศึกษาและเรียนรู้โปรแกรมการแชร์ภาพหน้าจอ (Screen casting) ในการสร้างวีดิทัศน์ให้เกิดความชำนาญ เพื่อให้วีดิทัศน์มีประสิทธิภาพมากที่สุด

2. ขั้นบันทึกวีดิทัศน์ เป็นการบันทึกโดยใช้คอมพิวเตอร์ร่วมกับอุปกรณ์เทคโนโลยีอื่นๆ เช่น ไมโครโฟน กล้อง หรืออุปกรณ์ในการใช้เขียน โดยขณะบันทึกผู้สอนไม่ควรเขียนบท (Script) เนื่องจากเอกสารประกอบการสอนนั้นเป็นสื่อการเรียนรู้ที่ผู้สอนสามารถปรับใช้ในการบรรยายได้ นอกจากนี้ การอ่านบทยังทำให้ขาดความเป็นธรรมชาติและสร้างสรรค์อีกด้วย

3. ขั้นการตัดต่อแก้ไขวีดิทัศน์ ซึ่งในขั้นตอนนี้ผู้สอนจะต้องมีความพิถีพิถัน ละเอียดรอบคอบ เนื่องจากขั้นตอนนี้ใช้เวลาค่อนข้างมาก แต่การตัดต่อช่วยให้สามารถตัดทอนเนื้อหาที่ไม่ต้องการ หรือเนื้อหาที่มีความผิดพลาดออกไปได้โดยไม่ต้องบันทึกใหม่ทั้งหมด

4. ขั้นการเผยแพร่วิทัศน์ การเผยแพร่ที่ขึ้นอยู่กับการต้องการและความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าถึงเทคโนโลยีและสื่อออนไลน์ เช่น ผู้สอนอาจจะอัปโหลดลงบนเครือข่ายหรือแพลตฟอร์มออนไลน์ และอาจจะบันทึกบนแผ่นวีดีโอในกรณีที่มีสัญญาณอินเทอร์เน็ต เป็นต้น Lo and Hwang (2018, pp. 449-451) ได้เสนอแนวทางในการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน ไว้ดังนี้

1. กิจกรรมก่อนชั้นเรียน โดยที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการทำงานแบบเน้นภาระงาน เช่น การศึกษาวิทัศน์การเรียนการสอนในเรื่องที่เกี่ยวข้อง การทำแบบฝึกหัดแบบออนไลน์หรือออฟไลน์ หรือสถานการณ์ปัญหาที่ต้องใช้กระบวนการคิด เป็นต้น

2. กิจกรรมในชั้นเรียน เป็นการทบทวนการเรียนรู้ก่อนชั้นเรียนด้วยคำถามหรือการสนทนา ร่วมกัน โดยที่ผู้สอนเป็นผู้อธิบายเพิ่มเติมในประเด็นที่เกี่ยวข้อง เน้นกิจกรรมการเรียนรู้รายบุคคลและแบบกลุ่มย่อย เช่น กิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อน (Peer instruction) หรือกิจกรรมเพื่อนคู่คิด (Think pair share) เป็นต้น

3. กิจกรรมหลังชั้นเรียน เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ทบทวนเนื้อหาและสะท้อนผลการเรียนรู้ อาจเป็นการทำแบบฝึกหัดออนไลน์และออฟไลน์ หรือการบันทึกการเรียนรู้

สุพัตรา อุตมั่ง (2558, น. 54-56) ได้เสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยตามแนวคิดห้องเรียนกลับด้าน ไว้ดังนี้

1. จัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถศึกษาด้วยตนเอง

2. อธิบายวิธีการเรียนตามแนวคิดห้องเรียนกลับด้านให้ผู้เรียนเข้าใจ รวมทั้งแจ้งให้ผู้ปกครองทราบ เพื่อให้ทั้งผู้ปกครองและผู้เรียนยอมรับและพร้อมที่จะปรับตัวในการจัดการเรียนการสอน

3. จัดกิจกรรมในห้องเรียนให้ผู้เรียนได้ประโยชน์จากการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติและเรียนรู้จริงตามความสามารถในการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล โดยที่ผู้สอนทำหน้าที่เป็นโค้ชเพื่อคอยอำนวยความสะดวกและให้คำแนะนำในการเรียนรู้

4. สร้างระบบประเมินผลอย่างเหมาะสมและเน้นการประเมินตามสภาพจริง

การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน จึงเป็นการเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนแบบเดิม (Traditional classroom) ไปสู่การจัดการเรียนรู้ในวิถีใหม่ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และสนองต่อการเรียนรู้ในยุคความปกติถัดไป (Bergmann & Sams, 2012, p. 15; วิจารณ์ พานิช, 2556, น. 27; อิศรา ก้านจักร, 2559, น. 207) สามารถสรุปได้ดังรายละเอียดในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การเรียนรู้แบบดั้งเดิมกับการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน

รูปแบบ	ในชั้นเรียน	นอกชั้นเรียน
ห้องเรียนแบบเดิม (Traditional classroom)	ผู้สอนบรรยาย เน้นการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน เท่านั้น	ทำแบบฝึกหัด และแก้ปัญหา
ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom)	ทำแบบฝึกหัด และแก้ปัญหา แสดงความคิดเห็นและอภิปราย จากสถานการณ์ปัญหา/คำถาม ด้วยการเรียนรู้แบบกลุ่ม หรือการแก้ปัญหาปลายเปิด	วิดีโอ เนื้อหาออนไลน์ หรือ แพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล คำถามแบบปลายเปิด และทำแบบฝึกหัด/ภารกิจ การเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านในชั้นเรียนภาษาไทย

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้พื้นฐานที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรู้ ทักษะ และวัฒนธรรมการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเห็นคุณค่าภูมิปัญญาไทยและภูมิใจในภาษาประจำชาติ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551, น. 7) การจัด การเรียนรู้ภาษาไทยในยุคความปกติถดถอยจึงต้องกลับด้านการเรียนรู้ จากการเรียนรู้ในห้อง เรียนแบบเดิมที่เน้นการถ่ายทอดความรู้จากผู้สอน ไปสู่การให้ความสำคัญต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านบนพื้นฐานแนวคิดแบบใหม่ ที่เน้นผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ และบูรณาการแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล (EduLearn) มาสร้างเป็นสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ ซึ่งเป็นแพลตฟอร์มการเรียนรู้ที่พัฒนาโดยคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น เป็นนวัตกรรมการศึกษาที่ออกแบบบนพื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้และง่ายต่อการใช้งานที่ตอบสนองการเรียนรู้ในวิถีใหม่ (มหาวิทยาลัยขอนแก่น, คณะศึกษาศาสตร์, ม.ป.ป., น. 1-2) สำหรับการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านในชั้นเรียนภาษาไทย ได้บูรณาการกรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น ที่สร้างนวัตกรรมที่มีความคิดสร้างสรรค์ (สุมาลี ชัยเจริญ และคณะ, 2563, น. 1-4) มาใช้ในการออกแบบชั้นเรียน โดยมีขั้นกิจกรรมการเรียนรู้และกระบวนการจัดการเรียนรู้ดังต่อไปนี้

1. การเรียนรู้ก่อนเข้าชั้นเรียน (Pre-class) ผู้เรียนศึกษาหลักการ ทฤษฎี หรือเนื้อหา มาล่วงหน้าก่อนเข้าชั้นเรียน ประกอบด้วยกระบวนการจัดการเรียนรู้ ขั้นที่ 1 การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ โดยการกระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา และปฏิบัติภารกิจการเรียนรู้ ขั้นที่ 2 การสร้างและแสวงหาความรู้ด้วยตนเองและขยายแนวคิดที่หลากหลาย

2. การเรียนรู้ในชั้นเรียน (In-class) มุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติแนวคิดหรือสมรรถนะที่ต้องการตามที่ได้ศึกษาหลักการทฤษฎีมาล่วงหน้า ประกอบด้วยกระบวนการจัดการเรียนรู้ ขั้นที่ 3 การสร้างความเข้าใจของตนเองและกลุ่มโดยการสะท้อนความคิด และขั้นที่ 4 การสรุปองค์ความรู้

3. การเรียนรู้หลังเข้าชั้นเรียน (Post-class) มุ่งเน้นการสรุปองค์ความรู้ เนื้อหา วิเคราะห์

และทบทวนสิ่งที่เรียนรู้ผ่านการตรวจสอบความเข้าใจ สร้างและนำเสนอผลงาน เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ ขั้นที่ 5 การผลิตผลงานเชิงสร้างสรรค์และนำเสนอ

จากแนวคิดและหลักการดังกล่าวข้างต้น การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้านในชั้นเรียนภาษาไทย จึงมีแนวทางเพื่อใช้ในการจัดการเรียนรู้ ดังรายละเอียดในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การจัดการเรียนรู้ภาษาไทยตามแนวคิดห้องเรียนกลับด้าน

ขั้น การเรียนรู้	กระบวนการจัดกิจกรรม การเรียนรู้	แนวทางการจัดการเรียนรู้
การเรียนรู้ ก่อนเข้า ชั้นเรียน (Pre-class)	1. การเชื่อมโยงความรู้เดิม กับความรู้ใหม่ โดยการกระตุ้นให้เกิด ความขัดแย้งทางปัญญา และปฏิบัติการกิจกรรม การเรียนรู้ 2. การสร้างและแสวงหา ความรู้ด้วยตนเองและ ขยายแนวคิดที่หลากหลาย	1. การสนทนาและการตั้งประเด็นคำถาม โดยการ เชื่อมโยงความรู้เดิมของผู้เรียนกับความรู้ใหม่ เป็นการจัด กิจกรรมผ่านแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล (EduLearn) 2. นำเสนอสถานการณ์ปัญหา/คำถาม/กรณีศึกษา 3. มอบหมายภารกิจการเรียนรู้ (Learning task) ที่มุ่งเน้นการคิดขั้นสูง (Higher order thinking) และมีการเชื่อมโยงประสบการณ์ที่หลากหลาย 4. ผู้เรียนวิเคราะห์สภาพปัญหา/คำถาม/กรณีศึกษา แล้วแสวงหาคำตอบจากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อสร้างความรู้ด้วยตนเอง 5. การเรียนรู้ก่อนเข้าชั้นเรียน (Pre-class) เป็นการจัด ห้องเรียนบนแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล (EduLearn) ผู้สอนสามารถใช้แพลตฟอร์มอื่นๆ แทนได้ เช่น Google Classroom, Microsoft Teams, Facebook และ Line เป็นต้น
การเรียนรู้ ในชั้นเรียน (In-class)	3. การสร้างความเข้าใจ ของตนเองและกลุ่มโดย การสะท้อนความคิด 4. การสรุปองค์ความรู้	1. เพิ่มแนวคิดเกี่ยวกับองค์ความรู้ที่เรียน 2. ชี้แจงวัตถุประสงค์/แนะนำวิธีการเรียนรู้ 3. ผู้เรียนร่วมมือกันแก้ปัญหาผ่านการระดมสมอง (Brainstorm) และแลกเปลี่ยนมุมมองที่หลากหลาย (Share cognition) 4. ผู้เรียนนำเสนอผลงานและสะท้อนความคิดจากเพื่อน และผู้สอน รวมทั้งสะท้อนการรู้คิดของตนเองแล้วสรุป บทเรียน 5. ขยายองค์ความรู้ไปสู่การประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน 6. การเรียนรู้ในชั้นเรียน (In-class) อาจเป็นห้องเรียน ออนไลน์แบบผสมเวลา หรือในชั้นเรียน (On-site) ก็ได้

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ชั้น การเรียนรู้	กระบวนการจัดกิจกรรม การเรียนรู้	แนวทางการจัดการเรียนรู้
การเรียนรู้หลัง เข้าชั้นเรียน (Post-class)	5. การผลิตผลงาน เชิงสร้างสรรค์ และนำเสนอ	1. ทบทวนบทเรียน/ปฏิบัติการกิจกรรมการเรียนรู้/ทดสอบผ่านแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล (EduLearn) 2. นำองค์ความรู้ที่ได้มาผลิตผลงานเชิงสร้างสรรค์โดยใช้หลักการการคิดสร้างสรรค์และแนวทางอื่น ๆ ที่เหมาะสม 3. นำผลงานเชิงสร้างสรรค์ที่ได้มาจัดแสดงความรู้ เช่น กิจกรรมพิตชิง (Pitching presentation), กิจกรรมเปิดบ้านวิชาการ (Open house) และนิทรรศการตลาดนัดความรู้ เป็นต้น 4. การเรียนรู้หลังเข้าชั้นเรียน (Post-class) เป็นการจัดห้องเรียนบนแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล (EduLearn) ผู้สอนสามารถใช้แพลตฟอร์มอื่นๆ แทนได้ เช่น Google Classroom, Microsoft Teams, Facebook และ Line เป็นต้น

ผลที่เกิดจากการจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน

ห้องเรียนกลับด้าน เป็นแนวคิดในการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเพื่อตอบสนองการเรียนรู้ในวิถีใหม่ โดยที่ผู้สอนสามารถออกแบบการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องและเหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละบริบท ด้วยการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง

จากการประเมินผลการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2564 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น ฝายมัธยมศึกษา (มอดินแดง) มีผลการประเมินจากผู้เรียนอยู่ในระดับมากและมากที่สุดทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหา ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านสื่อการเรียนรู้ ด้านการวัดประเมินผลการเรียนรู้ และด้านประโยชน์ที่ได้รับ ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ภาษาไทยแบบห้องเรียนกลับด้าน จึงเป็นรูปแบบที่สามารถพัฒนาผู้เรียนได้ ดังที่ อมรรรัตน์ รัชตะทวีกุล (2561, น. 76) ที่ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบห้องเรียนกลับทางที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเจตคติต่อ การเรียนวรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 พบว่า การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับทางส่งผลให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากกว่าการจัดการเรียนรู้แบบเดิม โดยที่ผู้เรียนสามารถศึกษาบทเรียนมาก่อนล่วงหน้า และสามารถเรียนรู้เพิ่มเติมได้ตามความสนใจเป็นการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลได้เป็นอย่างดี ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบห้องเรียนกลับทางกับการจัดการเรียนรู้แบบเดิม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเจตคติต่อการเรียนของผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบห้องเรียนกลับทาง โดยรวมอยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับ พัชรินทร์ สิทธิภูมิ (2561, น. 82-86) ที่พบว่า การใช้ห้องเรียนกลับ

ด้านการสร้างแรงจูงใจในการเรียน ทำให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น มีความสนใจและพยายามเรียนรู้ โดยสามารถเลือกใช้บทเรียนและช่องทางในการเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างหลากหลาย ตามความพร้อมในการเรียนรู้ของตนเอง เมื่อทำกิจกรรมในชั้นเรียนผู้เรียนจึงมีความพร้อมและมั่นใจในการทำกิจกรรมตามการระดมความคิดเห็น แลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างอิสระ ผู้สอนมีหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ ให้คำแนะนำผู้เรียนอย่างใกล้ชิด ผู้เรียนเป็นผู้สรุปความรู้ด้วยตนเอง ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและคุณลักษณะใฝ่เรียนรู้ของผู้เรียนได้รับการพัฒนาไปพร้อมๆ กัน

จากที่กล่าวมาข้างต้น ห้องเรียนกลับด้านจึงเป็นแนวคิดในการจัดเรียนรู้ภาษาไทยที่เน้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตลอดเวลาและต่อเนื่อง ด้วยกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่สามารถผสมผสานกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้อื่นๆ ได้อย่างหลากหลาย ส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่พร้อมเรียนรู้ตลอดเวลา โดยที่ไม่ต้องรอรับความรู้จากผู้สอนในห้องเรียนแบบเดิม อีกทั้งยังได้ศึกษาค้นคว้าและลงมือปฏิบัติภารกิจการเรียนรู้ด้วยตนเอง จากแหล่งการเรียนรู้ที่หลากหลาย ผู้เรียนเกิดความมั่นใจในการเรียน และมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ในชั้นเรียน นอกจากนี้ ยังทำให้การเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนพัฒนามากขึ้นกว่าการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบเดิมอีกด้วย

บทสรุป

การจัดการเรียนรู้ภาษาไทยแบบห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) จึงเป็นห้องเรียนในยุคความปกติถัดไป (Next normal) ที่เปลี่ยนชั้นเรียนแบบเดิมที่มีความเชื่อว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ดีเฉพาะในห้องเรียน ผู้สอนเป็นผู้บอกหรืออธิบายความรู้ มาสู่ชั้นเรียนแบบใหม่ที่ผสมผสานศาสตร์การสอนและเทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาสสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยที่สามารถพัฒนาเพิ่มเติมจากการใช้ดิจิทัลสำหรับการเรียนรู้นอกห้องเรียน ด้วยการใช้สื่อและเทคโนโลยีดิจิทัลที่ทันสมัยและเหมาะสมกับผู้เรียนในยุคปัจจุบัน เช่น EduLearn, Google Classroom, Microsoft Teams, Facebook, Line และแพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัลอื่น ๆ โดยใช้หลักการสำคัญในการจัดการเรียนรู้ทั้ง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ สภาพแวดล้อมที่ยืดหยุ่น วัฒนธรรมการเรียนรู้ เนื้อหาที่คัดสรร และความเป็นผู้สอนมืออาชีพ ผ่านการสร้างพื้นที่การเรียนรู้ให้เกิดขึ้นทุกสถานที่และทุกเวลา ด้วยการเรียนรู้ก่อนเข้าชั้นเรียน ในชั้นเรียน และหลังเข้าชั้นเรียน ห้องเรียนกลับด้าน จึงเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ด้วยการออกแบบห้องเรียนระหว่างการเรียนรู้แบบผสมผสานเวลาและไม่ผสมผสานเวลา ผ่านการสร้างความรู้ด้วยตนเอง การปฏิบัติภารกิจการเรียนรู้ที่ใช้ความคิด ลงมือปฏิบัติจริง และการสะท้อนความคิดอย่างหลากหลายจนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย ภายใต้ประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้เกิดการสร้างความรู้ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดทักษะที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นผู้ที่รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง สามารถดำรงชีวิตในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาได้อย่างมีคุณภาพ

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จินตวีร์ คล้ายสังข์. (2561). *ยุคดิจิทัลเทคโนโลยีที่ส่งเสริมการเรียนรู้: การออกแบบที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: หน่วยปฏิบัติการวิจัยสิ่งประดิษฐ์และนวัตกรรมการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณิรดา เวชญาติลักษณ์. (2562). *หลักการจัดการเรียนรู้* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี, ศิริชัย กาญจนวาสี, พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, ศรีนธร วิริยะสินันท์, นวลจิตต์ เชาวกีรติพงษ์ และปัทมศิริ อีรานุรักษ์. (2554). *วิทยาการด้านการคิด*. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- เทพยพงษ์ เศษคิมบง. (2565). การปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ในระดับอุดมศึกษาสู่ความปกติในสถานการณ์วิกฤติโควิด-19. *วารสารรัชตภาคย์*, 15(44), น. 1-13.
- พัชรินทร์ สิทธิภูมิ. (2561). *ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนกลับด้านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลักการใช้ภาษาไทย และคุณลักษณะใฝ่เรียนรู้ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช)*.
- มหาวิทยาลัยขอนแก่น, คณะศึกษาศาสตร์. (ม.ป.ป.). *EDULEARN*. สืบค้นเมื่อ 30 ตุลาคม 2564, จาก <https://edulearn.ednopark.com>
- วัชรพล วิบูลยศรีน. (2561). *วิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัฒนาพร ระจิบทุกษ์. (2563). สมรรถนะเด็กไทยในยุคโลกพลิกผัน (VUCA World). *ครูสภาวิทยาจารย์*, 1(1), น. 8-18.
- วารินทร์พร ฟันเฟื่องฟู. (2562). การจัดการเรียนรู้ Active Learning ให้สำเร็จ. *วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์ (มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 9(1), น. 135-145.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- _____. (2556). *ครูเพื่อศิษย์สร้างห้องเรียนกลับทาง* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: เอส.อาร์.พรินติ้ง แมสโปรดักส์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนาผล. (2562). *การจัดการเรียนรู้ในยุค Disruptive Innovation*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- _____. (2563). *การประเมินการเรียนรู้ใน New Normal*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศศิธร บัวทอง. (2560). การวัดและประเมินทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. *Veridian E-Journal (ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ)*, 16(1), น. 1856-1867.

- สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล. (2559). *สุขภาพคนไทย 2559: ตายดีวิถีที่เลือกได้*. นครปฐม: ผู้แต่ง.
- สำนักงานราชบัณฑิตยสภา. (2558). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสภา*. กรุงเทพฯ: ผู้แต่ง.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- _____. (2564). รายงานการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ได้รับผลกระทบจากสถานการณ์โควิด-19. สืบค้นเมื่อ 9 พฤศจิกายน 2564, จาก <http://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1834-file.pdf>
- สุมาลี ชัยเจริญ และคณะ. (2563). *กรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น ที่สร้างนวัตกรรมที่มีความคิดสร้างสรรค์* [เอกสารอัดสำเนา]. ขอนแก่น: โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สุพัตรา อุตมั่ง. (2558). แนวคิดห้องเรียนกลับด้าน: ภาพฝันที่เป็นจริงในวิชาภาษาไทย. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์*, 16(1), น. 51-58.
- อมรรัตน์ รัชตะทวีกุล. (2561). *ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบห้องเรียนกลับทางที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อการเรียนวรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6* (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
- อานุภาพ เลฆกุล. (2564). ความปกติถัดไปอุดมศึกษา: ความท้าทาย. *วารสารการศึกษาและนวัตกรรมการเรียนรู้*, 16(1), น. 111-125.
- อิสรา ก้านจักร. (2559). *พื้นฐานทางด้านเทคโนโลยีการศึกษา (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 2)*. ขอนแก่น: คลังน่านวิทยา.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: ISTE.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Retrieved 9 March 2022, from www.flippedlearning.org/definition
- Lo, C. K., & Hwang, G. J. (2018). How to advance our understanding of flipped learning: Directions and a descriptive framework for future research. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), pp. 441-454.

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเพื่อเสริมสร้างการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน Adaptive Leadership to Enhance Work Management in the Disruptive World

ณัฐภัทร อินทรปรีดา^{1,*} ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา² และผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์³
Nataphat Intaraprida^{1*} Prasarn Malakul Na Ayudhaya² and Pongpan Kirdpitak³

(Received: Dec 30, 2021; Revised: Mar 7, 2022; Accepted: Apr 24, 2022)

บทคัดย่อ

สถานการณ์โลกในปัจจุบันเป็นโลกแห่งความผันผวน (Disruptive world) ซึ่งมีลักษณะของ
สภาวะการณ์เปลี่ยนแปลงเร็ว ไม่แน่นอน ซับซ้อน และคลุมเครือ สภาวะการณ์ดังกล่าวมีผลกระทบต่อ
การบริหารจัดการงานขององค์กรทั้งในด้านการวางแผนงาน การบริหารงาน การบริหารทรัพยากร
บุคคล และการบริหารทรัพยากรและงบประมาณ ซึ่งเป็นหน้าที่ความรับผิดชอบหลักของผู้บริหาร
องค์กรระดับหัวหน้าหน่วยงานขึ้นไป ผู้บริหารงานในสังคมโลกยุคแห่งความผันผวนจึงมีความ
ต้องการจำเป็นที่ต้องมีภาวะผู้นำในรูปแบบใหม่ที่แตกต่างจากเดิม บทความนี้มีวัตถุประสงค์ที่จะ
อธิบายรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมในการบริหารจัดการงาน 6
กิจกรรม คือ การมองภาพองค์กรรวม การกำหนดประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยน การสร้าง
บรรยากาศและแรงจูงใจการทำงานเชิงท้าทายการปรับเปลี่ยนการรักษาวินัยความใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์
การมอบหมายงานแก่ผู้ปฏิบัติ และการรับความเห็นจากผู้ปฏิบัติซึ่งจะเป็นกลยุทธ์ในการเสริมสร้าง
การบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน ซึ่งประกอบด้วย 1) วิสัยทัศน์ 2) ความเข้าใจ
ในสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน 3) ความชัดเจนในสถานการณ์ที่มีความซับซ้อน และ 4) ความคล่องแคล่ว
ว่องไวในการจัดการกับความคลุมเครือ

คำสำคัญ: ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน การบริหารจัดการงาน โลกแห่งความผันผวน

¹ นักศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อพัฒนาศักยภาพมนุษย์, บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต, กรุงเทพฯ 10250

Doctor of Philosophy Student of Psychology for Developing Human Potentials, School of Graduate Studies, Kasem Bundit University, Bangkok 10250, Thailand

*Corresponding Author, e-mail: Nataphat.i29@gmail.com

² รองศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อพัฒนาศักยภาพมนุษย์ ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต, กรุงเทพฯ 10250

Associate Professor Dr., Psychology for Developing Human Potentials, School of Graduate Studies, Kasem Bundit University, Bangkok 10250, Thailand

³ ศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อพัฒนาศักยภาพมนุษย์ ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต, กรุงเทพฯ 10250

Professor Dr., Psychology for Developing Human Potentials, School of Graduate Studies, Kasem Bundit University, Bangkok 10250, Thailand

ABSTRACT

The world is now entering the era of disruptive world comprising 4 elements: volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity. This era has created an impact to work management of public and private organizations including administrative planning, administrative procedure, human resource management, and financial management, which are mainly responsible by organization's executive team from chief of staff level. Executive teams, therefore, need to cultivate themselves to be adaptive leadership to embrace the disruptive world. This paper aims to elaborate the model of adaptive leadership that consists of 6 components of change management process: 1) Big picture or Get on the Balcony, 2) Identify Adaptive Challenge, 3) Regulate Distress, 4) Maintain Disciplined Attention, 5) Give the Work Back to the People, and 6) Protect Leadership from Below. This could be applied as a good strategy to support organizational management in this disruptive world. The strategy includes the following elements 1) having vision, 2) understanding uncertainty, 3) enabling to find clarity in complex situation, and 4) embracing agility in dealing with ambiguity.

Keywords: Adaptive leadership, Work management, Disruptive world

บทนำ

สถานการณ์โลกแห่งความผันผวน (Disruptive world) ที่กล่าวถึงโดยใช้คำย่อว่า VUCA World ได้อธิบายถึงสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงแบบผันผวนใน 4 มิติ คือ ความเปลี่ยนแปลงแบบพลิกผันรวดเร็ว (Volatility) เช่น สถานการณ์หรือสภาวะแวดล้อมที่มีการเปลี่ยนแปลงรวดเร็วความไม่แน่นอน (Uncertainty) เช่น สภาวะที่มีข้อมูลไม่ชัดเจน มีผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ไร้ระเบียบแบบแผน ความซับซ้อน (Complexity) เช่น ความซับซ้อนเชิงระบบ มีหลากหลายปัจจัยที่ซับซ้อนทำให้ยากต่อการตัดสินใจ และ ความคลุมเครือ (Ambiguity) คือ ความไม่ชัดเจนของปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นทั้งในเชิงเหตุและผล ที่ทำให้ความรู้สึกับสิ่งที่รับรู้ ขัดแย้งกัน ไม่สามารถคาดเดาผลที่จะเกิดขึ้นได้ (Bennett & Lemoine, 2014) VUCA ถูกนำมาใช้ทั้งในวงการธุรกิจและภาคราชการในการบริหารจัดการงานขององค์กรโดยผู้นำด้านกลยุทธ์ได้อธิบายสภาวะแวดล้อมทางธุรกิจและการบริหารจัดการงานขององค์กรซึ่งซับซ้อน ผันผวน และเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจนกลายเป็น “New normal” สภาวะปกติใหม่หรือวิถีชีวิตใหม่ ซึ่งหมายถึงการมีเหตุการณ์ที่มีอาจคาดการณ์ไว้เกิดขึ้นอย่างฉับพลัน (Lawrence, 2013, p. 5; Parween & Deepak, 2019, pp.3-4; Glaeser, 2020, pp. 1-3) ซึ่งเป็นผลสืบเนื่องจากความเปลี่ยนแปลงก้าวหน้าของเทคโนโลยี ผลกระทบจากโลกาภิวัตน์ การลดลงของทรัพยากรพลังงาน สังคมแบบประชาธิปไตย และการเปลี่ยนแปลงด้านประชากร (Parween & Deepak, 2019, pp. 6-8) ซึ่งการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวต้องการการบริหารจัดการที่ตอบสนองได้รวดเร็วและไม่ยึดติดกับแบบแผนการบริหารหรือการนำองค์การแบบเดิมที่คุ้นชิน (Drucker, 2001, อ้างถึงใน โชติกา ใจทิพย์ และกฤษดา เขียววัฒนสุข, 2560, น. 4) ดังนั้นผู้นำองค์การหรือหน่วยงานซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบในการนำพาองค์การหรือหน่วยงานจำเป็นต้องแสวงหาแนวคิด ทฤษฎีด้านการ

บริหารจัดการใหม่เพื่อให้สามารถปรับเปลี่ยนวิกฤติจากความผันผวนให้เป็นโอกาสขององค์กร ทั้งนี้ นักวิชาการทั้งในและต่างประเทศได้นำเสนอหลักการผู้นำในโลกแห่งความผันผวน: VUCA Leader หรือ VUCA Prime (Johansen, 2012, อ้างถึงใน โชติกา ใจทิพย์ และกฤษฎา เขียววัฒนสุข, 2560, น. 7; Bennett & Lemoine, 2014; Wolfe, 2016, p. 20; ธวัชหทัย บุญรัตนเสรี, 2562, น. 26-27; Nadler, 2020, p. 1) ประกอบด้วยวิสัยทัศน์ (Vision) ความเข้าใจ (Understanding) ความชัดเจน (Clarity) ความคล่องแคล่วว่องไว (Agility) ซึ่งจากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับภาวะผู้นำ พบว่าปัจจุบันนี้เป็นยุคของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน (Adaptive leadership) ที่ต้องมีการออกแบบ มาโดยเฉพาะเพื่อสนับสนุนผู้นำองค์กรในบริบทของโลกแห่งความผันผวน (Armstrong, 2017, p. 1; Castillo, 2018, p. 101) ซึ่งมีรูปแบบเชิงพฤติกรรมหรือกิจกรรมของภาวะผู้นำ 6 ประการ ในการประยุกต์เป็นกิจกรรม กระบวนการปฏิบัติในการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน ดังนี้ การมองภาพองค์รวม (Big picture) ในการวิเคราะห์โอกาสจากการเปลี่ยนแปลงที่พลิกผันรวดเร็ว (Volatility) เพื่อกำหนดวิสัยทัศน์ขององค์กร และการทำความเข้าใจ (Understanding) ในความไม่แน่นอน (Uncertainty) จากสถานการณ์ความผันผวน การกำหนดประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยนเพื่อสร้างความชัดเจน (Clarity) ในสถานการณ์ที่มีความซับซ้อนและคลุมเครือ (Complexity & Ambiguity) เพื่อการออกแบบงาน โครงการ กิจกรรมที่สามารถปฏิบัติให้บรรลุได้ตามเป้าประสงค์ และวิสัยทัศน์ที่กำหนดไว้ การสร้างบรรยากาศและแรงจูงใจการทำงานเชิงท้าทาย การปรับเปลี่ยนการรักษาวินัย ใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์ การมอบหมายงานแก่ผู้ปฏิบัติ และการรับความเห็นจากผู้ปฏิบัติ เป็นพฤติกรรมหรือกิจกรรมของผู้นำเพื่อให้เกิดความฉับไว และคล่องตัว (Agility) ในการขับเคลื่อนภารกิจการบริหารจัดการงานขององค์กรทั้งด้านการวางแผนงาน ด้านการบริหารงาน ด้านการบริหารทรัพยากรบุคคล และด้านการบริหารทรัพยากรและงบประมาณในสถานการณ์ความผันผวนที่มีความคลุมเครือ (Ambiguity) ให้มีประสิทธิภาพ เกิดประสิทธิผลในสถานการณ์ของโลกแห่งความผันผวน

สาระสำคัญของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน (Adaptive leadership) หมายถึง พฤติกรรมการนำของผู้นำที่กระตุ้นให้บุคคลหรือผู้ตามและองค์กรทำความเข้าใจในสภาวะแวดล้อมหรือสถานการณ์ที่ท้าทายและสามารถตัดสินใจในการบริหารจัดการภาระงานในสถานการณ์ดังกล่าวให้สำเร็จได้ด้วยตัวเองหรือโดยหมู่คณะที่เกี่ยวข้อง โดยการวิเคราะห์ความท้าทายว่าเป็นประเภทใดได้แก่ ความท้าทายด้านเทคนิคเพียงอย่างเดียว หรือเป็นความท้าทายด้านเทคนิคและความท้าทายการปรับเปลี่ยนควบคู่กัน หรือเป็นความท้าทายเฉพาะการปรับเปลี่ยน (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009, p. 14, as cited in Northouse, 2016, p. 258; Mulder, 2017, p. 1; Richardson, 2017, p. 1; Michael, 2019; Cambridge Leadership Associate, 2021)

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเป็นแนวคิดภาวะผู้นำยุคล่าสุดของการสร้างและพัฒนาแนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำ มีสาระสำคัญในเชิงวิธีการในการปรับเปลี่ยนที่เหมาะสมกับสถานการณ์และยืนหยัดในโลกแห่งความเป็นจริงได้ เป็นภาวะผู้นำที่มีรูปแบบการนำที่สามารถสอนหรือถ่ายทอด เรียนรู้และสามารถเปลี่ยนแปลงให้ตรงตามความต้องการขององค์กรในสถานการณ์ต่างๆ ที่องค์กรเผชิญอยู่

(Coldwell, Joosub & Papageorgiou, 2012, as cited in Castillo, 2018, pp. 100-102) โดยมีการพัฒนากรอบแนวคิดและสร้างชุดความแตกต่างของวิธีการของภาวะผู้นำมีสาระสำคัญโดยสรุป (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009, as cited in Northouse, 2016, pp. 257-271; Mulder, 2017, pp. 2-3) ดังนี้

1. กรอบแนวคิดของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนมุ่งเน้น การขับเคลื่อน การจูงใจ การจัดการ และการเน้นไปที่การขับเคลื่อนความตั้งใจของผู้อื่นหรือผู้ตาม และการจัดการการเปลี่ยนแปลงเป็นศูนย์กลางของชีวิต โดยขั้นแรกจะเป็นการช่วยผู้ปฏิบัติงานหรือผู้ตามในการทำทายต่อประสบการณ์ของตนเอง

2. กระบวนการของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน เป็นการรวมแนวคิดจาก 4 มุมมอง ที่แตกต่างกัน ได้แก่มุมมองเชิงระบบ (System perspective) มุมมองเชิงชีววิทยา (Biological perspective) มุมมองการบริการ (Service perspective) และ มุมมองทางจิตวิทยา (Psychotherapy perspective)

3. ลักษณะของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนประกอบด้วย 4 มิติ ดังนี้

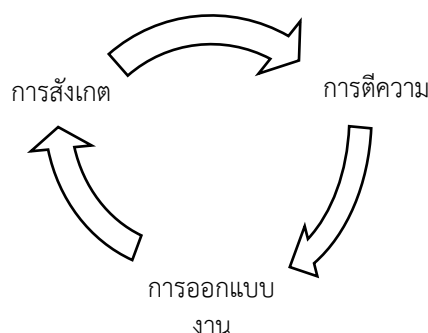
3.1 การวางทิศทางภารกิจในสถานการณ์แวดล้อม (Navigating business environments) ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนนำความไม่แน่นอนมากระตุ้นองค์การให้ค้นหาวิธีการใหม่ๆ ละทิ้งกฎกระบวนการเดิม เรียนรู้จากการเปลี่ยนแปลงเพื่อนำไปสู่วิธีการจัดการที่ดีที่สุด โดยการพัฒนามุมมองที่แตกต่าง กระตุ้นให้ผู้ปฏิบัติงานก้าวพ้นจากวิธีคิดแบบเดิมๆ ค้นหาแนวทางการจัดการใหม่โดยคิดในสิ่งที่เป็นไปได้มากกว่าการอยู่ในความคิดที่จำกัด โดยสร้างแรงบันดาลใจและกระตุ้นให้ทีมประยุกต์ทักษะที่ดีที่สุดโดยการแลกเปลี่ยนความเห็นกันอย่างทั่วถึง

3.2 การนำด้วยความเข้าใจใจ (Leading with empathy) ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนให้ความสำคัญกับความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก หรือความรู้สึกยากลำบากของผู้ตามหรือผู้ร่วมงานต่อสถานการณ์ที่ผันผวนในมิติต่างๆ ดังนั้นในการนำจึงเน้นความเข้าใจในมุมมองและแนวคิดแบบทางเลือกและแลกเปลี่ยนกับผู้อื่นโดยการมององค์การผ่านทางการมองของผู้อื่น และตอบสนองด้วยความเข้าใจความรู้สึกของคนอื่นๆ ใช้การจูงใจเพื่อนร่วมงาน คู่แข่งและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

3.3 กระตุ้นให้เรียนรู้และสะท้อนคิดจากความล้มเหลว (Self-correction and reflection) ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนกระตุ้นให้ทดลองแม้ว่าอาจล้มเหลวแต่จะได้บทเรียน สำหรับอนาคต และแนะนำให้ทีมงานใช้โอกาสในการเรียนรู้ทั้งจากความสำเร็จและความล้มเหลว

3.4 เน้นการสร้างความสำเร็จร่วมกัน (Create a win-win solutions) ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนให้คุณค่าในการทำงานร่วมกันซึ่งองค์การที่ประสบความสำเร็จส่วนใหญ่ขึ้นอยู่กับการทำงานกับเครือข่ายผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

จากการพัฒนากรอบแนวคิดภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนดังกล่าว ได้มีการศึกษา และพัฒนาเป็นกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน (The adaptive leadership process) โดยมีภาพวงจรกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ดังภาพที่ 1 และรายละเอียดดังนี้ (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009, pp. 32-36)



ภาพที่ 1 วงจรกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน
 ที่มา: Heifetz, Grashow & Linsky (2009, p. 32)

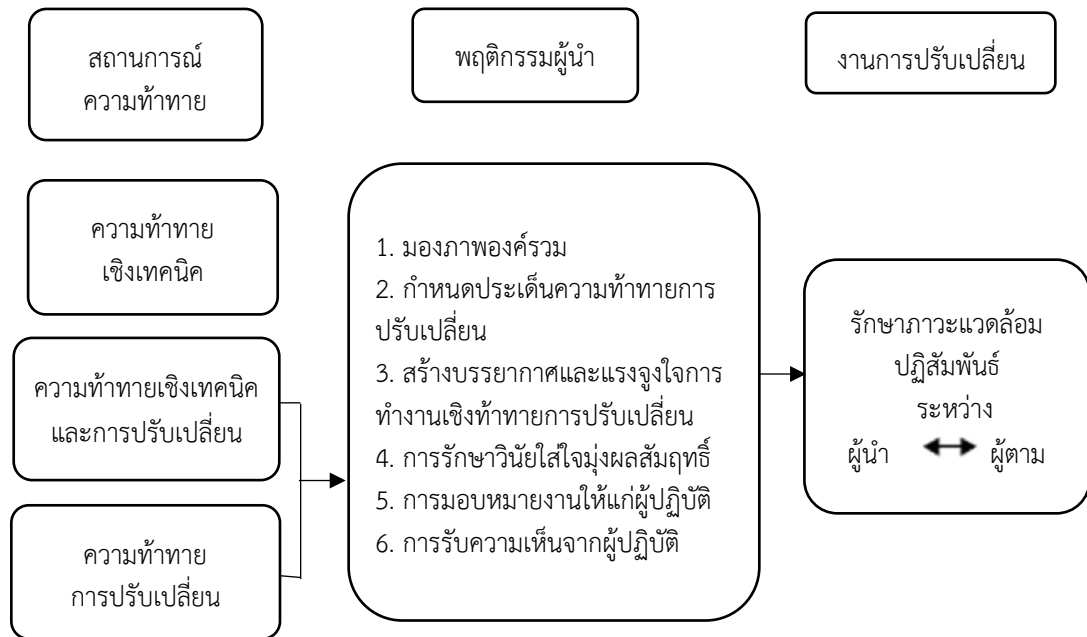
จากภาพที่ 1 วงจรดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงวงจรกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเริ่มต้นจากการสังเกตสู่การตีความ และการออกแบบงานเพื่อบริหารจัดการสถานการณ์ความผันผวนต่างๆ ซึ่งอธิบายได้ดังนี้

1. การสังเกต (Observe) ผู้นำการปรับเปลี่ยนจะสังเกตปรากฏการณ์รวบรวมข้อมูลทั้งที่ปรากฏและไม่ปรากฏอย่างชัดเจน ค้นหาข้อมูลเกี่ยวกับภาวะวิกฤติเป็นครั้งแรกโดยผู้นำมอบหมายผู้สังเกตการณ์ให้ปฏิบัติตนแบบผู้ที่อยู่บนระยะเปียง สังเกตและบันทึกปรากฏการณ์และความถี่ของการเกิดขึ้นผู้นำพิจารณาข้อมูลที่ได้จากการบันทึกของผู้สังเกตการณ์และนำมาพิจารณาในกลุ่มคนทำงาน โดยให้ผู้บันทึกเล่าปรากฏการณ์ให้กลุ่มทราบเหมือนการฉายภาพ โดยไม่เสริมข้อคิดมุมมองของตนเอง

2. การตีความ (Interpret) ผู้นำจะตีความหรือแปลความหมายจากการสังเกตและค้นหาสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่เบื้องหลังปรากฏการณ์ต่างๆ ซึ่งอาจเป็นเพียงการคาดเดา แต่การปฏิบัติเช่นนี้บ่อยๆ จะทำให้สามารถคาดทำนายสถานการณ์ที่ซับซ้อน คลุมเครือได้ใกล้เคียงความจริงมากยิ่งขึ้น

3. การออกแบบงาน (Intervene) ผู้นำการปรับเปลี่ยนนำข้อมูลจากผลการสังเกต และบทสรุปจากการตีความวาระซ่อนเร้นในปรากฏการณ์ต่างๆ มาพิจารณาออกแบบงาน โครงการ กระบวนการ กิจกรรมเพื่อปรับเปลี่ยนตามสมมติฐานในการจัดการกับปัญหาที่ได้จากการสังเกตและการตีความ โดยมีการสื่อสารสร้างการรับรู้ ความเข้าใจกับผู้ปฏิบัติงานและผู้เกี่ยวข้องในบทบาทต่างๆ ทั้งภายในและภายนอกองค์การ

นอร์ทเฮาส์ (Northouse, 2016, pp. 260-261) ได้พัฒนารูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนจากผลการศึกษา วิจัย เกี่ยวกับวงจรกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของไฮเฟตซ์และคณะ โดยนำเสนอองค์ประกอบหลักของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนที่เชื่อมโยงสอดคล้องกันระหว่างความท้าทายเชิงสถานการณ์ และพฤติกรรมของผู้นำในงานการปรับเปลี่ยนรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนนี้ได้มีการศึกษาวิจัยในเชิงประจักษ์จนเกิดความชัดเจนในกระบวนการปรับเปลี่ยนของแนวคิดภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนตามภาพที่ 2



ภาพที่ 2 รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน
ที่มา: Northouse (2016, p. 261)

จากภาพที่ 2 รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนประกอบด้วยประเด็นสำคัญและรายละเอียดดังนี้ (Northouse, 2016, pp. 261-263)

1. สถานการณ์ความท้าทาย (Challenge situation) ประกอบด้วย

1.1 ความท้าทายเชิงเทคนิค (Technical challenge) เป็นความท้าทายที่เป็นปัญหาในสถานที่ทำงานซึ่งมีความชัดเจนในวิธีการจัดการกับปัญหา สามารถจัดการได้ตามกระบวนการดำเนินงานขององค์กรหรือโดยผู้เชี่ยวชาญในด้านนั้นๆ

1.2 ความท้าทายเชิงเทคนิคและการปรับเปลี่ยน (Technical and adaptive challenge) เป็นความท้าทายทั้งด้านเทคนิคและด้านการปรับเปลี่ยน ซึ่งเป็นลักษณะความท้าทายที่มีความชัดเจนในประเด็นแต่ไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ผู้นำการปรับเปลี่ยนต้องวิเคราะห์และเลือกวิธีการจัดการที่ผสมผสานกันทั้งด้านเทคนิค และด้านการเรียนรู้

1.3 ความท้าทายในการปรับเปลี่ยน (Adaptive challenge) คือ ประเด็นท้าทายต่อผู้นำการปรับเปลี่ยน โดยความท้าทายเป็นประเด็นปัญหาที่ไม่มีความชัดเจน ไม่สามารถถูกจัดการได้โดยอำนาจหน้าที่ของผู้นำ แต่จะต้องใช้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนในการจัดการกับความท้าทายดังกล่าว

2. พฤติกรรมหรือกิจกรรมของผู้นำตามแนวภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนในการบริหารจัดการกับความท้าทายเชิงสถานการณ์ ประกอบด้วย 6 กิจกรรม คือ

2.1 การมองภาพองค์รวม (Big picture/Get on the balcony) คือ พฤติกรรมของผู้นำการปรับเปลี่ยนที่จะแยกตัวออกจากสถานการณ์ และผู้ปฏิบัติงานเพื่อสังเกต แปลความหมาย และวินิจฉัยสถานการณ์ความท้าทายต่อการปรับเปลี่ยนที่หน่วยงานกำลังเผชิญอยู่อย่างรอบคอบ

มียุทธศาสตร์ เพื่อบอกให้เห็นความสัมพันธ์ในเชิงระบบโดยไม่ถูกแทรกแซงจากปัจจัยต่างๆ เพื่อคิดหาทางเลือก และโอกาสจัดการกับความท้าทายต่างๆ ได้ โดยผู้นำอยู่ภายนอกความขัดแย้ง แต่มีส่วนร่วมในการจัดการกับความท้าทาย โดยผู้นำการปรับเปลี่ยนจะต้องวิเคราะห์ วินิจฉัยสถานการณ์ที่ท้าทายการปรับเปลี่ยน วิเคราะห์ความเชื่อมโยงของสาเหตุ

2.2 กำหนดประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยน (Identify adaptive challenge) ผู้นำการปรับเปลี่ยน ต้องวิเคราะห์ สังเคราะห์และวินิจฉัยความท้าทายให้ถูกต้องว่าเป็นประเด็นความท้าทายเชิงเทคนิค หรือประเด็นความท้าทายเชิงเทคนิคและการปรับเปลี่ยนที่เกี่ยวข้องกันไม่สามารถแยกจากกันได้ หรือประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยนโดยเฉพาะซึ่งมีความซับซ้อนไม่ชัดเจน ถ้าเป็นสถานการณ์ที่ท้าทายในการปรับเปลี่ยนต้องใช้พฤติกรรมภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนในการปรับเปลี่ยนความท้าทาย แต่ถ้าเป็นความท้าทายทางด้านเทคนิคต้องใช้ผู้เชี่ยวชาญด้านเทคนิค ทั้งนี้ในการระบุมความท้าทายการปรับเปลี่ยนมีแนวคิดพื้นฐาน 4 ประการ ได้แก่ 1) ช่องว่างระหว่างค่านิยมกับพฤติกรรม (Gap between espoused values and behavior) หมายถึง การที่องค์กรมีการกำหนดกฎ ระเบียบ แนวปฏิบัติงานที่ไม่สอดคล้องกับค่านิยมองค์การที่ได้ประกาศไว้ 2) ข้อตกลงร่วมการทำงานที่มีประเด็นความขัดแย้งกัน (Competing commitment) คือ กรณีที่องค์กรกำหนดข้อตกลงในการทำงานร่วมกันของบุคลากรอย่างหลากหลาย แต่มีความขัดแย้งกันระหว่างข้อตกลงการทำงาน 3) การพูดในสิ่งที่ห้ามพูด (Speak the unspeakable) หมายถึง กรณีความคิดความเชื่อที่แตกต่างกันของผู้ปฏิบัติงานในหน่วยงาน การสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ ต้องระมัดระวัง เพราะเป็นความเสี่ยงต่อการเกิดความขัดแย้งในหน่วยงานได้ 4) การเลี่ยงงาน (Work avoidance) คือ กรณีที่ผู้ปฏิบัติงานหลีกเลี่ยงงานที่มีความท้าทาย ชอบทำงานแบบเดิมที่คุ้นชิน

2.3 สร้างบรรยากาศและแรงจูงใจการทำงานแบบท้าทายการปรับเปลี่ยน (Regulate distress) มี 3 แนวทาง คือ 1) สร้างบรรยากาศความรู้สึกปลอดภัยในการจัดการกับปัญหาที่ยากลำบาก 2) จัดทำคู่มือ การปกป้อง แนวปฏิบัติ การจัดการความขัดแย้ง และบรรทัดฐานการผลิต 3) ควบคุมความกังวลใจของบุคคล (Regulate personal distress)

2.4 การรักษาวินัย ความใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์ (Maintain disciplined attention) คือ การที่ผู้นำการปรับเปลี่ยนต้องกระตุ้นจูงใจให้ผู้ปฏิบัติงานให้มีความมุ่งมั่นตั้งใจและปรารถนาจะทำงานที่มีความท้าทายการปรับเปลี่ยนสูง ซึ่งค่อนข้างจะมีความยุ่งยาก เพราะโดยธรรมชาติของคนมักจะต่อต้านการเปลี่ยนแปลง โดยไม่เห็นความสำคัญว่าจะต้องเปลี่ยน เพราะติดอยู่กับความคุ้นชินในการทำงานแบบเดิมๆ

2.5 การมอบหมายงานให้แก่ผู้ปฏิบัติ (Give the work back to the people) คือ การที่ผู้นำต้องมีการมอบหมายงานโดยสร้างความเข้าใจสร้างความรู้สึกและความเชื่อว่างานที่ได้รับมอบหมายนั้นเป็นงานที่ท้าทาย สร้างความเข้าใจถึงเป้าหมายและความรับผิดชอบในการบรรลุเป้าหมายของงานนั้น

2.6 การรับฟังความเห็นจากผู้ปฏิบัติ (Protect leadership from below) คือ ผู้นำการปรับเปลี่ยนต้องสร้างบรรยากาศและกระบวนการในการรับฟังที่ให้ความสำคัญกับความคิดเห็น ข้อเสนอแนะจากผู้ปฏิบัติงานทุกคนในกลุ่ม ทุกความแตกต่าง ในมิติต่างๆ เพื่อให้ได้มุมมองแนวคิดที่มีความหลากหลาย สร้างการยอมรับและการทำงานร่วมกันได้ในความแตกต่างหลากหลายบนความ

เท่าเทียม เพราะผู้นำการปรับเปลี่ยนต้องป้องกันการปิดกั้นกีดกันคนกลุ่มน้อยจากกลุ่มคนที่เป็นเสียงข้างมาก

3. งานการปรับเปลี่ยน (Adaptive work) จากรูปแบบของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ในส่วนของงานการปรับเปลี่ยน (Adaptive work) เป็นกระบวนการเกี่ยวกับงานของผู้นำการปรับเปลี่ยน ซึ่งเป็นจุดเน้นและความมุ่งหมายของผู้นำการปรับเปลี่ยน งานการปรับเปลี่ยนพัฒนาจากกระบวนการสื่อสารที่เกิดขึ้นระหว่างผู้นำและผู้ตามแต่เป็นภาระงานพื้นฐานอย่างสำคัญของผู้ตามซึ่งเกิดขึ้นในภาวะแวดล้อมซึ่งบุคคลสามารถรู้สึกถึงความเป็นไปได้ของความปลอดภัยในขณะที่เผชิญกับการเปลี่ยนแปลงภายใต้บทบาท ลำดับความสำคัญ และค่านิยมของพวกเขา ซึ่งรูปแบบการบริหารจัดการงานแนวภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน แสดงถึงสภาพแวดล้อมที่มีการนำหรือการทำงานแบบปรับเปลี่ยน ซึ่งคนสามารถจัดการปัญหาความท้าทายการปรับเปลี่ยนที่กำลังเผชิญอยู่ กระบวนการปรับเปลี่ยนเพื่อจัดการกับภาวะวิกฤติเป็นการนำในระบบความสัมพันธ์แบบความร่วมมือร่วมใจหรือหุ้นส่วนแห่งความสำเร็จ ผู้นำไม่ใช่อำนาจหน้าที่ในการควบคุมผู้อื่น แต่เน้นการปฏิสัมพันธ์กับผู้ร่วมงานเพื่อช่วยให้ทำงานตามแนวทางของงานการปรับเปลี่ยน

สาระสำคัญของการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน

โลกแห่งความผันผวน หมายถึงภาวะแวดล้อมในการดำเนินการต่างๆ ของโลกยุคปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา รวดเร็ว และยากจะคาดการณ์ โดยมีลักษณะการผันผวน 4 ประการ คือ 1) การเปลี่ยนแปลงแบบพลิกผันรวดเร็ว (Volatility) คือ สถานการณ์หรือสภาวะแวดล้อมที่มีการเปลี่ยนแปลงรวดเร็ว ฉับพลัน ยากต่อการทำนายหรือคาดเดา 2) ความไม่แน่นอน (Uncertainty) คือ สภาวะที่ไม่แน่นอนสูง ข้อมูลในการตัดสินใจไม่ชัดเจน มีผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ไร้ระเบียบแบบแผน 3) ความซับซ้อน (Complexity) เป็นความซับซ้อนเชิงระบบ มีหลากหลายปัจจัยที่ซับซ้อนทำให้ยากต่อการตัดสินใจ 4) ความคลุมเครือ (Ambiguity) คือ ความไม่ชัดเจนของปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นทั้งในเชิงเหตุและผล ที่อาจทำให้ความรู้สึกกับสิ่งที่รับรู้ ขัดแย้งกัน ไม่สามารถคาดเดาผลที่จะเกิดขึ้นได้ (โชติกา ใจทิพย์ และกฤษฎา เขียววัฒนสุข, 2560, น. 4; ธวัชหทัย บุญยรัตน์เสวี, 2562, น. 25; Lawrence, 2013, p. 5; Cousins, 2018, p. 1; Parween & Deepak, 2019, pp. 3-4; Glaeser, 2020, pp. 1-3)

สถานการณ์โลกแห่งความผันผวนเป็นความท้าทายต่อการบริหารจัดการงานของผู้นำองค์กร ประกอบด้วย 1) ความท้าทายจากเทคโนโลยีสร้างความผันผวนมีผลกระทบสูงต่อองค์กร เนื่องจากเทคโนโลยีได้ถูกนำมาใช้แทนการปฏิบัติงานของคน กลายเป็นจิต วิญญาณ ขององค์กรยุคใหม่ 2) ความท้าทายจากโลกาภิวัตน์ การเปลี่ยนแปลงในส่วนใดของโลกมีผลกระทบกับทุกองค์กรในทุกภาคของโลก ก่อให้เกิดเป็นข้อตกลงของเครือข่ายความร่วมมือระหว่างประชาชน ทักษะ แนวคิด และสมรรถนะ อย่างไม่เคยเป็นมาก่อน 3) ความท้าทายจากทรัพยากรพลังงานที่ลดลงทั่วโลกองค์กรต้องบริหารการใช้พลังงานซึ่งเป็นความรับผิดชอบร่วมกัน 4) ความท้าทายทางสังคม ซึ่งเปลี่ยนแปลงสู่ความเป็นประชาธิปไตย เน้นการกระจายอำนาจ กระจายความเจริญจากเมืองสู่ท้องถิ่น และ 5) ความท้าทายด้านประชากร เป็นช่วงของการเปลี่ยนผ่านทางประชากร องค์กรมีความหลากหลาย

ในด้านแรงงาน ต้องออกแบบแนวทางการทำงานร่วมกันกับกลุ่มคนรุ่นใหม่ (Parween & Deepak, 2019, pp. 6-8)

จากความสำเร็จของสถานการณ์โลกแห่งความผันผวนต่อการบริหารจัดการงานของผู้นำองค์กรดังกล่าว นักวิชาการทั้งในและต่างประเทศได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำในการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน (VUCA World) ด้วยหลักการผู้นำในโลกแห่งความผันผวน: VUCA Leader หรือ VUCA Prime (Johansen, 2012, อ้างถึงใน โชติกา ใจทิพย์ และกฤษฎา เขียววัฒนสุข, 2560, น. 7; ธวัชชัย บุญยรัตนเสวี, 2562, น. 26-27; Bennett & Lemoine, 2014, p. 27; Wolfe, 2016, p. 20; Nadler, 2020, p. 1) ซึ่งสรุปสาระสำคัญได้ว่าภาวะผู้นำสำหรับการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวนประกอบด้วย 4 มิติ ดังนี้

1. วิสัยทัศน์ (Vision) หมายถึง ผู้นำสามารถจัดการในเชิงยุทธศาสตร์ต่อความท้าทายของโลกแห่งความผันผวนในมิติของการเปลี่ยนแปลงที่พลิกผันรวดเร็ว (Volatility) ยากต่อการคาดการณ์ได้ ส่งผลสืบเนื่องต่อการบริหารจัดการในด้านความเสี่ยง ความไม่เชื่อมั่น และเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ไม่ได้คาดการณ์เอาไว้ ผู้นำที่มีวิสัยทัศน์จะสามารถวิเคราะห์สถานการณ์ความท้าทายและความเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในอนาคตซึ่งจะนำไปสู่การจัดทำแผนกลยุทธ์ แผนปฏิบัติการ ที่พร้อมปรับเปลี่ยน (Rolling plan)

2. ความเข้าใจ (Understanding) หมายถึง ผู้นำสามารถทำความเข้าใจในสถานการณ์ความไม่แน่นอน (Uncertain) ของโลกแห่งความผันผวน โดยมีทักษะในการหาข้อมูล ความรู้ เพิ่มเติม มีมุมมองที่หลากหลายเพื่อทำความเข้าใจในความไม่แน่นอนต่างๆ ที่อาจเกิดขึ้น โดยไม่มีอคติ (Unbias) และสามารถสื่อสารสร้างความเข้าใจกับผู้ปฏิบัติงานทุกระดับด้วยความเข้าใจถึงความแตกต่างหลากหลายของผู้ปฏิบัติงานเพื่อการบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ

3. ความชัดเจน (Clarity) หมายถึง ผู้นำสามารถสร้างความชัดเจนในสถานการณ์ความผันผวนที่มีความซับซ้อนสูง (Complexity) โดยสามารถเชื่อมโยง (Connecting) และจัดระบบความสัมพันธ์ต่างๆ ที่มีความซับซ้อนให้เป็นระเบียบมีความชัดเจน มีความกล้าหาญ (Courage) ในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ที่ เปิดโอกาสการเรียนรู้และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์ สร้างระบบเครือข่าย (Community) เพื่อลดความซับซ้อน เปลี่ยนการแข่งขันเป็นความร่วมมือหรือหุ้นส่วน (Collaborate) เพื่อให้บรรลุผลตามเป้าหมายร่วมกันของทุกภาคส่วน

4. ความคล่องแคล่วว่องไว (Agility) หมายถึง ผู้นำต้องมีความว่องไวในการวิเคราะห์เหตุการณ์หาแนวทางใหม่ การตัดสินใจที่เด็ดขาดสำหรับสถานการณ์ที่มีความคลุมเครือ (Ambiguity) และการสื่อสารเพื่อแนะนำแนวทางการปรับเปลี่ยน (Adaptive) ที่มีความยืดหยุ่น มีการวางแผนสำรองเพื่อปรับการบริหารจัดการรองรับกับสถานการณ์ที่ไม่ชัดเจนไม่สามารถคาดเดาผลที่จะเกิดขึ้นได้ โดยมีทัศนคติเชิงบวก (Attitude of abundance) ต่อสถานการณ์คลุมเครือที่กำลังเผชิญ ในการมุ่งมั่นให้บรรลุเป้าหมายขององค์กรเป็นสำคัญ

จากภาวะผู้นำสำหรับการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน 4 มิติ ดังกล่าว เมื่อจะนำไปสู่การปฏิบัติจริงในกระบวนการบริหารจัดการงานของผู้นำจำเป็นต้องมีกลวิธีหรือแนวคิดเชิงกระบวนการปฏิบัติเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จได้ในโลกแห่งความผันผวน ซึ่งริชาร์ดสัน (Richardson, 2017, pp. 1-2) นักวิชาการด้านภาวะผู้นำได้นำเสนอแนวคิดภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนสำหรับโลก

แห่งความผันผวน โดย ระบุว่าภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเป็นแนวคิดจัดกระบวนการขับเคลื่อนการปรับเปลี่ยนในบริบทของความซับซ้อนที่ไม่มีผู้ใดเห็นความจำเป็นที่ต้องปรับเปลี่ยน โดยผู้นำการปรับเปลี่ยนจะนำการเปลี่ยนแปลงได้ดีที่สุดเมื่อผู้นำปฏิบัติตนเป็นระบบหนึ่งของระบบการบริหารจัดการ ไม่ใช่เป็นผู้ให้คำตอบ

การประยุกต์รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนเพื่อเสริมสร้างการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน

จากการศึกษารูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนซึ่งเป็นแนวคิดเชิงกระบวนการปฏิบัติ และแนวคิดภาวะผู้นำในการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน ซึ่งเป็นแนวคิดเชิงหลักการ ดังนั้นการประยุกต์ทั้ง 2 แนวคิด ระหว่างกิจกรรมตามรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน 6 กิจกรรม กับหลักการบริหารจัดการของผู้นำในโลกแห่งความผันผวน 4 มิติ จะช่วยเสริมสร้างให้การบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวนของผู้นำมีความชัดเจนในเชิงรูปธรรมของการปฏิบัติที่สามารถนำส่งผลสัมฤทธิ์ได้จริง โดยมีแนวทางในการประยุกต์กิจกรรมของรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนสู่ภาคปฏิบัติการของหลักการบริหารจัดการของผู้นำในโลกแห่งความผันผวนในแต่ละมิติ ตามหน้าที่ความรับผิดชอบของผู้นำในการบริหารจัดการงานขององค์กร 4 ด้าน ดังนี้

1. ด้านการวางแผน วิสัยทัศน์ (Vision) เป็นหลักการในการจัดทำแผนของผู้นำในการบริหารจัดการโลกแห่งความผันผวนที่เปลี่ยนแปลงแบบพลิกผันรวดเร็ว (Volatility) ประยุกต์ใช้รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน กิจกรรมการมองภาพองค์รวม (Big picture) ในการวิเคราะห์สภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกองค์กร รวมทั้งผลกระทบต่องค์กรโดยใช้วงจรกระบวนการภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน 3 ขั้นตอน คือ การสังเกต การตีความหรือการแปลความหมาย และการออกแบบงานในการวางแผนบริหารองค์การที่มีความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนได้ตามสถานการณ์ความผันผวนทั้ง 4 มิติ ซึ่งจะทำให้องค์กรสามารถบรรลุผลสัมฤทธิ์ตามพันธกิจ เป้าประสงค์และกลยุทธ์ ตามที่แผนกำหนด

2. ด้านการบริหารงาน ความเข้าใจ (Understanding) และความชัดเจน (Clarity) เป็นหลักการของผู้นำในการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวนในมิติความไม่แน่นอน (Uncertainty) และความซับซ้อน (Complexity) ในการถ่ายทอดแผนบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวนสู่การปฏิบัติ โดยประยุกต์ใช้กิจกรรมการกำหนดประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยนวิเคราะห์ความท้าทายของสถานการณ์ความผันผวนว่าเป็นประเด็นด้านเทคนิค หรือ ประเด็นด้านเทคนิคและการปรับเปลี่ยน หรือ ประเด็นการปรับเปลี่ยนโดยเฉพาะ เพื่อออกแบบระบบและกระบวนการงาน โครงการ กิจกรรม ที่สอดคล้องกับกลยุทธ์ของแผนบริหารองค์การ และใช้กิจกรรมการสร้างบรรยากาศและแรงจูงใจในการทำงานแบบท้าทายได้แก่ การสื่อสารองค์การเพื่อถ่ายทอดกลยุทธ์ ค่าเป้าหมาย ในการปฏิบัติงานเชิงการปรับเปลี่ยน การสร้างบรรยากาศความปลอดภัย การจัดทำคู่มือ แนวปฏิบัติ การจัดการความขัดแย้ง และบรรทัดฐานการผลิต เพื่อสนับสนุนให้ผู้ปฏิบัติงานคลายความกังวลใจในการปฏิบัติงานที่ย่างยากมากในสถานการณ์ความผันผวนทั้ง 4 มิติ

3. การบริหารทรัพยากรบุคคล ผู้นำในโลกแห่งความผันผวนใช้หลักการบริหารในมิติความคล่องแคล่วว่องไว (Agility) เพื่อจัดการกับความผันผวนในมิติความคลุมเครือ (Ambiguity) ในการบริหารทรัพยากรบุคคล โดยประยุกต์ใช้รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนในการพัฒนาสมรรถนะ

ทักษะ และคุณลักษณะของผู้ปฏิบัติที่เหมาะสมกับโลกแห่งความผันผวนในกิจกรรมการรักษาวินัย ความใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์ โดยผู้นำกระตุ้นจูงใจให้ผู้ปฏิบัติงานมีความมุ่งมั่นตั้งใจและปรารถนาจะทำงานที่มีความท้าทายการปรับเปลี่ยนสูงและมีความยุ่งยากมาก (Elephant in the room) โดยการกระตุ้นให้เกิดการพูดคุยกันระหว่างผู้ปฏิบัติเพื่อให้เกิดพลังความร่วมมือในการรักษาวินัยและความมุ่งมั่นในการทำงานใช้กิจกรรมการมอบหมายงานแก่ผู้ปฏิบัติโดยผู้นำเสริมพลังให้ผู้ปฏิบัติตัดสินใจด้วยตนเองในสถานการณ์ความคลุมเครือ โดยผู้นำแสดงความเชื่อมั่นในความสามารถ สนับสนุน กระตุ้น ให้รับผิดชอบจัดการปัญหาด้วยตัวเอง รวมทั้งใช้กิจกรรมการรับความเห็นของผู้ปฏิบัติโดยผู้นำรับฟัง และสร้างบรรยากาศการยอมรับความเห็นจากผู้ปฏิบัติที่มีความแตกต่าง สร้างความเท่าเทียมกัน ในระดับบุคคลในองค์การ ให้ทุกคนมีส่วนร่วมเป็นทีมการปรับเปลี่ยนที่มีความคล่องแคล่วว่องไว ในการจัดการกับสถานการณ์ความคลุมเครือที่เกิดขึ้นในระหว่างการปฏิบัติงาน

4. การบริหารทรัพยากรและงบประมาณ ความคล่องแคล่วว่องไว (Agility) เป็นหลักการของผู้นำในการบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวนในมิติความคลุมเครือซึ่งมีความขัดหรือแย้งกัน ระหว่างระเบียบปฏิบัติด้านทรัพยากรและงบประมาณกับความจำเป็นในการใช้ทรัพยากรและงบประมาณในการงานที่ต้องปฏิบัติให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ในสถานการณ์โลกแห่งความผันผวน โดยผู้นำใช้รูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนกิจกรรมการรักษาวินัย ใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์ ในการปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานที่เน้นการสร้างการมีส่วนร่วม หรือหุ้นส่วนเชิงพันธมิตร หรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการระดม ทรัพยากรและงบประมาณ หรือพิจารณาดำเนินการในเชิงเทคนิคคือการแก้ไขระเบียบให้ครอบคลุม ซึ่งอาจต้องใช้เวลามากจนไม่ทันกับความต้องการที่เกิดขึ้นแบบพลิกผันรวดเร็ว และมีความคลุมเครือ

บทสรุป

สถานการณ์โลกแห่งความผันผวนมีลักษณะของการเปลี่ยนแปลงพลิกผันรวดเร็ว มีความไม่แน่นอน มีความซับซ้อนสูง และคลุมเครือมีผลกระทบต่อการบริหารจัดการงานขององค์การทุกระดับซึ่งนักวิชาการได้เสนอหลักการบริหารจัดการของผู้นำในโลกแห่งความผันผวน ประกอบด้วย 1) วิสัยทัศน์รู้ทันการเปลี่ยนแปลงแบบพลิกผันรวดเร็ว 2) ความเข้าใจในความไม่แน่นอนของโลกแห่งความผันผวน 3) ความชัดเจนในสถานการณ์ที่มีความซับซ้อน และ 4) ความว่องไวในการปรับเปลี่ยน สถานการณ์ที่มีความคลุมเครือและนักวิชาการด้านภาวะผู้นำได้เสนอรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนที่มีพฤติกรรมหรือกิจกรรมปฏิบัติของผู้นำ 6 ประการ ซึ่งสามารถประยุกต์เป็นภาคปฏิบัติการของหลักการบริหารจัดการของผู้นำในโลกแห่งความผันผวน 4 มิติ ดังกล่าว ได้แก่ การมองภาพองค์รวม การกำหนดประเด็นความท้าทายการปรับเปลี่ยน การสร้างบรรยากาศและแรงจูงใจการทำงานเชิงท้าทายการปรับเปลี่ยนการรักษาวินัย ใส่ใจมุ่งผลสัมฤทธิ์ การมอบหมายงานแก่ผู้ปฏิบัติ และการรับความเห็นจากผู้ปฏิบัติ เพื่อให้การบริหารจัดการงานในโลกแห่งความผันผวน ด้านการวางแผนที่ทำหายความพลิกผันและปรับเปลี่ยนได้เร็ว ด้านการบริหารงานในการถ่ายทอดกลยุทธ์ ออกแบบงานและการสื่อสารแผนบริหารจัดการงานขององค์การสู่การปฏิบัติ ด้านการบริหาร ทรัพยากรบุคคลเน้นการพัฒนาสมรรถนะ ทักษะ คุณลักษณะที่มีคุณภาพสอดคล้องเหมาะสมกับการปฏิบัติงานในโลกแห่งความผันผวน ทั้งระดับบุคคล และระดับทีมที่มุ่งมั่นปฏิบัติงานที่ท้าทายการปรับเปลี่ยน และด้านการบริหารทรัพยากรและงบประมาณเน้นการปรับเปลี่ยนเพื่อกำกับ ควบคุมให้มี

ความโปร่งใสตรวจสอบได้ และการใช้กระบวนการทำงานแบบความร่วมมือ การเชื่อมโยงกับหุ้นส่วนทางยุทธศาสตร์เพื่อแก้ปัญหาความคลุมเครือเกี่ยวกับระบบและระเบียบปฏิบัติที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนที่นำเสนอนี้ เป็นภาวะผู้นำที่เน้นคุณค่าของประโยชน์ร่วมกันระหว่างบุคคลองค์กร และสังคม ที่มีความหลากหลาย จึงเป็นรูปแบบภาวะผู้นำที่สามารถปรับเปลี่ยนได้ในทุกสถานการณ์โดยเฉพาะสถานการณ์ในเชิงอนาคต ที่มีผลกระทบเป็นวงกว้างและไม่อาจหลีกเลี่ยงได้อีกทั้งในการประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดเป็นความท้าทายต่อผู้นำหรือผู้บริหารองค์กรในการพัฒนากลยุทธ์ในเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาศักยภาพของคนและองค์กรให้มีการส่งต่อสืบทอดจากรุ่นต่อรุ่นเป็นวัฒนธรรมขององค์กรต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- โชติกา ใจทิพย์ และกฤษดา เขียววัฒนสุข. (2560). ศักยภาพของผู้นำองค์กรธุรกิจในสถานการณ์โลกที่มีความผันผวน ความไม่แน่นอน ความซับซ้อน และความคลุมเครือ. *วารสารการจัดการธุรกิจ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 7(1), น. 1-14.
- ธวัชหทัย บุญรัตน์เสวี. (2562). VUCA World ความท้าทายของคนยุคใหม่ในโลกที่พลิกผัน. *วารสารข้าราชการ สำนักงาน ก.พ.*, 61(2), น. 26-27.
- Armstrong, P. (2017). *Adaptive leadership in a VUCA world what psychosynthesis already brings to the conversation*. Retrieved October 3, 2019, from <https://www.psychosynthesiscoaching.co.uk/>
- Bennett, N. & Lemoine, J. G. (2014). *What VUCA Really Means for You*. *Harvard Business Review*: Retrieved September 29, 2019, from <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>.
- Cambridge Leadership associate. (2021). *What is Adaptive Leadership?*. Retrieved October 26, 2021, from <https://cambridge-leadership.com/adaptive-leadership>.
- Castillo, G. A. (2018). The Importance of Adaptive Leadership: Management of Change. *International Journal of Novel Research in Education and Learning* 5(2), pp. 100-106. Retrieved May 29, 2021, from <http://www.Noveltyjournals.com>.
- Cousins, B. (2018). Design Thinking: Organizational Learning in VUCA Environments. *Academy of Strategic Management Journal*. Retrieved December 16, 2020, from <https://www.abacademies.org/articles/design-thinking-organizational-learning-in-VUCA-environments-7117.html> <https://www.abacademies.org/articles/design-thinking-organizational-learning-in-vuca-environments-7117.html>
- Glaeser, W. (2020). *VUCA World-LEADERSHIP SKILLS & STRATEGIES*. Retrieved June 19, 2021, from <https://www.vuca-world.org>

- Heifetz, R., Linsky, M. and Grasshow, Z. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Boston: Harvard Business Press.
- Lawrence, K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*. Retrieved March 1, 2020, from <https://www.execdev.unc.edu>
- Michael. (2019). *What Is Adaptive Leadership? Definition, Characteristics, Pros & Cons*. Retrieved November 9, 2021, from <https://www.leadershipgeeks.com/what-is-adaptive-leadership>
- Mulder, P. (2017). *Adaptive Leadership*. Retrieved January 26, 2021, from <https://www.toolshero.com/leadership/adaptive-leadership/>
- Nadler, R. (2020). *Emotional Intelligence Leadership Need in a VUCA World*. Retrieved March 19, 2021, from <https://www.psychologytoday.com/blog/leading-emotional-intelligence/emotional202003/emotional-intelligence-leadership-needed-in-vuca-world>
- Northouse, P. G. (2016). *Adaptive Leadership*. In *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). California: SAGE Publication.
- Parween, S. & Deepak, S. (2019). *Positioning the future of Human Resource Management in a VUCA World*. Retrieved April 9, 2021 from <https://www.researchgate.net/publication/333673492>.
- Richardson, J. (2017). *Adaptive Leadership for a VUCA World*. Retrieved February 3, 2020, from <https://youtu.be/KHpWzEiBJMI>
- Wolfe, I. S. (2016). *White Paper: When The SHIFT Hits Your Plan*. United States: Ira S Wolfe.

การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐาน การจัดการเรียนการสอน นาฏศิลป์ในยุคโลกพลิกผัน (VUCA World)

The Applying of Information and Communication Technology Based on Teaching and Learning of Dramatic Arts in a VUCA World

ทิวาพร อรรคอำนวย^{1,*}

Tiwaporn Akkaamnui^{1,*}

(Received: Dec 20, 2021; Revised: Feb 17, 2022; Accepted: Mar 10, 2022)

บทคัดย่อ

การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐานการจัดการเรียนการสอน
นาฏศิลป์ในยุคโลกพลิกผัน มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวคิดในการจัดการเรียนการสอน ภายใต้
การเปลี่ยนแปลงที่พลิกผัน ไม่แน่นอน ซับซ้อนและคลุมเครือ ผลกระทบจากสถานการณ์โควิด -19
ส่งผลต่อการจัดการเรียนสอนนาฏศิลป์ในสถานการณ์ VUCA จากวิกฤตเป็นโอกาสด้วยการสร้าง
คุณค่าทางนาฏศิลป์จากความร่วมมือโดยชุมชนวิชาชีพ เริ่มต้นที่ครูและนักเรียนปรับความคิด
การเปลี่ยนแปลงเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้และการเติบโตของชีวิต ร่วมมือพัฒนางานกำหนด
ผลลัพธ์การเรียนรู้และวิธีการไปถึงเป้าหมายด้วยเส้นทางการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละบุคคล เรียนรู้
ตลอดชีวิต ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอน รับมือและจัดการปฏิบัติด้วยความตั้งใจ
และมั่นใจในการเรียนรู้สิ่งใหม่ มีวิสัยทัศน์ มีความกล้า รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงสู่ค้นพบศักยภาพ
แห่งตนเข้าใจความซับซ้อนจัดการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์และความมั่นใจ สู่ความสำเร็จจากการ
เรียนรู้ เลือกรับ ปรับประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐานในการสอนนาฏศิลป์
คำสำคัญ: การสอนนาฏศิลป์ เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร ยุคโลกพลิกผัน

¹นิสิตหลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต ศิลปศึกษา คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ 10110

Students in Postdoctoral Studies Program are from the Faculty of Fine and Applied Arts at Srinakharinwirot University, Bangkok 10110 Thailand

*Corresponding author, email: akkaamnui900@reru.ac.th

ABSTRACT

Information and communication technologies can be used as a foundation for teaching and learning dramatic arts in the VUCA world. The purpose of this presentation is to introduce the notion of teaching and learning management under the contextual circumstances of VUCA world which is volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity. It was affected by the COVID-19 situation on dramatic arts teaching and learning in VUCA settings which turns crisis to opportunity for value by professional learning community. To start with, teachers and students should adjust their mindset for changes to become a part of learning and personal development. To determine learning outcomes and how to achieve goals, they collaborate with the development plan (Unity). Moreover, lifelong learning path for individuals (Main) is determined. Technology in classroom learning is applied and managed (Content). They also attend to learn new things with purpose and confidence with vision (Vision). Being brave, being aware of change, and self-efficacy are other features (Miracle). They also need to understand complexity to solve problems creatively with confidence (Assurance) in order to succeed (Mission) from learning, selective receiving, applying information technology, and communicating as standard for teaching and learning dramatic arts.

Keywords: Teaching dramatic arts, Information and communication technology, VUCA World

บทนำ

ห้องเรียนในศตวรรษที่ 21 มุ่งสู่กระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเป้าหมายคือ เตรียมพร้อมพัฒนาทักษะผู้เรียนสู่สังคมโลกาภิวัตน์วิถีการดำรงชีวิตความปกติใหม่ (New normal) เป็นการดำรงชีวิตเพื่อมวลมนุษยชาติทั่วโลก การเว้นระยะห่างลดการเผชิญหน้า การจัดการศึกษารูปแบบ On site, On air, On hand, On demand, On line ไปสู่วิถีปกติก้าวหน้าต่อไป (Next normal) รูปแบบพฤติกรรมกรฟิงพาเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นส่วนหนึ่งในการดำเนินชีวิตส่งผลกระทบต่อเราและโลกอย่างมีนัยยะสำคัญ เรียกสถานการณ์เช่นนี้ว่า VUCA World เดิม VUCA เป็นคำที่ถูกใช้ในสถานการณ์สงครามกองทัพบกสหรัฐอเมริกาที่อยู่ในสภาวะการณ์ที่สับสนและผันผวน Giles (2018) กล่าวว่า “VUCA เป็นคำย่อของความผันผวน (Volatility) ความไม่แน่นอน (Uncertainty) ความสลับซับซ้อน (Complexity) และความคลุมเครือ (Ambiguity)”

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2563) ระบุในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 กำหนดวิสัยทัศน์การศึกษาว่า “คนไทยทุกคนได้รับการศึกษาและเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ ดำรงชีวิตอย่างเป็นสุขสอดคล้องกับหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงและการเปลี่ยนแปลงของโลกศตวรรษที่ 21” การจัดการศึกษาให้บรรลุวิสัยทัศน์และการพัฒนา กำลังคนให้สามารถดำรงชีวิตในโลกที่ผันผวน นวัตกรรมและเทคโนโลยีจึงมีความสำคัญต่อ

การยกระดับการศึกษาประกอบกับความร่วมมือจากทุกภาคส่วน ในการกำหนดความต้องการทักษะที่จำเป็นในโลกของการทำงานกับปัญญาประดิษฐ์และการพัฒนากำลังคนสำหรับโลกที่เปลี่ยนแปลง ASEAN (2020, p. 7) “กำหนดแนวปฏิบัติในการพัฒนากำลังคน 5 ประเด็นหลักได้แก่ 1) การส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดช่วงวัย 2) การศึกษาและการจ้างงานอย่างบูรณาการ 3) การสนับสนุนทักษะฝีมือแรงงานที่สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงาน 4) การเข้าถึงโอกาสการจ้างงานที่ดีขึ้น 5) การกำหนดนโยบายด้านการพัฒนากำลังคนและการเงิน” รูปแบบการศึกษาทุกระดับต้องปรับเปลี่ยนเพื่อสามารถพัฒนากำลังคนให้มีความยืดหยุ่น (Flexibility) ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ วัฒนาพร ระเบียบทุกข์ (2563, น. 9) กล่าวว่า “การรับมือกับกระแสโลกที่ผันผวนต่างพุ่งเป้าไปที่การศึกษาซึ่งเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาคน” การปรับเปลี่ยนความคิด (Mind set) เพื่อรับมือของการเปลี่ยนแปลง ครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) จัดการเรียนการสอนทั้งภาคทฤษฎี การปฏิบัติ ความสามารถและความพร้อมในการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา บทบาทหน้าที่ครูในการเชื่อมโยงการเรียนรู้ให้เป็นหนึ่งเดียวทั้งด้านความคิด มุมมอง และการกระทำเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาสมรรถนะที่สำคัญจำเป็น มีความสามารถในการปรับตัว (Resilience) ทักษะการคิด ทักษะปฏิบัติและการสร้างสรรค์นวัตกรรม

การจัดการเรียนการสอนของครูนาฏศิลป์

การจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์โดยรูปแบบการสาธิตประกอบการบรรยาย ครูนำผู้เรียนรำตามถ่ายทอดผ่านชนบประสพการณ์จากครูต้นแบบของครูผู้เรียนองค์ความรู้ถูกส่งผ่านวิธีการปฏิบัติ เทคโนโลยีถูกนำมาใช้ในห้องเรียนจากเครื่องเล่นดีวีดี (DVD) แผ่นซีดี (CD) สื่อการประยุกต์การสอนการใช้คอมพิวเตอร์ (Computer) โน้ตบุ๊ก (Notebook) และอุปกรณ์พกพา (Smartphone) เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในการจัดการเรียนรู้ เมื่อโลกปฏิวัติอุตสาหกรรมยุคเก่าไปสู่ยุคดิจิทัล ความต้องการของตลาดแรงงานเปลี่ยนไปทักษะที่เป็นการทำซ้ำ (Routine-work) สภาพแวดล้อมไม่ได้เอื้อเพื่อให้เกิดประสบการณ์ ไม่เพียงพอในโลกยุคใหม่เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์สามารถทำอะไรหลายอย่างแทนมนุษย์ได้ เด็กยุคใหม่มีทางเลือกหลายทางที่เปิดกว้างกว่ายุคก่อนทั้งเรียนรู้ทุกได้ทุกที่ทุกเวลา ในอีกแง่มุมหนึ่งภายใต้สถานการณ์การพลิกผัน (Disruption) ตัวแปรในการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ พระครูสุตวรธรรมกิจ และพระมหาพงศ์ทราทิพย์ สุธีโร (2563, น. 29) กล่าวว่า “ครูในศตวรรษที่ 21 ต้องสนับสนุนให้ผู้เรียนพัฒนาตนได้เต็มศักยภาพโดยใช้เทคโนโลยีสรรหาเทคนิคการสอนแบบใหม่ให้สอดคล้องกับความเป็นไปเพื่อการดำรงชีวิตในสังคมที่ทันสมัย” เพื่อสมรรถนะสำคัญดังที่กระทรวงศึกษาธิการ (2551, น. 3-5) กำหนด คือ “พัฒนาผู้เรียนให้มีความคิดสร้างสรรค์ ส่งเสริมด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม จิตใจ สติปัญญาความสามารถในการสื่อสาร การคิดการแก้ปัญหาทักษะการใช้ชีวิตการใช้เทคโนโลยีเป็นพื้นฐานเพื่อการศึกษาต่อและประกอบอาชีพ”

เวทีความร่วมมือแผนปฏิบัติการเพื่อการพัฒนาทางสังคมของประเทศไทย Good society เครือข่ายสังคมดีโดยธานินทร์ ทิมทอง (2564) กล่าวว่า “ครูที่ปฏิบัติการในสถานศึกษาถึงแม้ปฏิบัติงานอยู่และมีศักยภาพ ในความก้าวหน้าทางนวัตกรรมและเทคโนโลยีมีองค์ความรู้ใหม่ที่ครูต้องการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง” การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เป็นเลิศ ให้ครูมีความสามารถในการออกแบบการเรียนการสอน ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์ (2563) เสนอว่า “ปรับกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียน

มีองค์ความรู้ที่หลากหลายเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) ท้นต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก เปลี่ยนกระบวนการจากกระบวนการทัศน์การสอน (Paradigm teaching) เป็นกระบวนการทัศน์การเรียนรู้ (Paradigm learning) การเรียนการสอนนาฏศิลป์ควรเริ่มจากออกแบบระบบนิเวศการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง บูรณาการความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) พฤติกรรม (Attitude & Values) ในเชิงสภาพแวดล้อมหรือการทำงานจริงควบคู่ไปกับการเรียนการสอน ปรับหรือให้น้ำหนักแบบใหม่เพื่อจัดการแก้ไขปัญหา เช่น การยืดหยุ่นของเวลา การให้น้ำหนักกับการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถปรับประยุกต์ใช้ในบริบทพื้นที่ชุมชนไม่ก่อให้เกิดความเครียด การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางด้านนาฏศิลป์หรือการแสดงที่สนใจ นาฏศิลป์และการแสดงเพื่อสุขภาพ มากกว่าการเรียนรู้ที่อิงตามมาตรฐาน แต่เป็นการเรียนรู้ที่ได้ทั้งสมรรถนะ วิชาการ สุขภาพกายและใจ Martin (2021, p. 6) กล่าวว่า “เริ่มต้นจากผลลัพธ์ที่ต้องการ (Learner outcomes) จากนั้นออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลลัพธ์ (Learner experiences) ตรวจสอบเงื่อนไขที่เอื้ออำนวยหรือสนับสนุนที่ผู้สอนต้องการสำหรับผู้เรียน (Enabling conditions)”

การศึกษาที่พัฒนาเพื่อสร้างระบบนิเวศการเรียนการสอนนาฏศิลป์โดยเชื่อว่าครูทุกคนเป็นนักวิชาการ เป็นแบบอย่าง เป็นพลเมืองที่กล้าหาญสู่การปฏิบัติเพื่อการดำเนินการอย่างเป็นรูปธรรมภายใต้ผู้เรียนเป็นตัวตั้งศราวสุ สุตะวงศ์ (2564) กล่าวว่า “เด็กหนึ่งคนที่เรียนกับเรา ถ้าล้มเหลวคือการล้มเหลวจากการจัดการศึกษา ดังนั้นเมื่อยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางต้องมีหลักสูตรวิธีการเรียนรู้วิธีการวัดตามความสำเร็จ โดยไม่มีการแข่งขัน ไม่มีการจัดลำดับต้องมองข้ามและเข้าใจว่าผู้เรียนเก่งไม่เหมือนกัน” ครูผู้สอนนาฏศิลป์ เพชรีย์ ทองมัน, มารี ไชยสวัสดิ์ และนิษฐา บุขบงค์ (การสื่อสารระหว่างบุคคล, 8 กุมภาพันธ์ 2565) กล่าวว่า “การเรียนการสอนให้ความสำคัญกับผู้เรียนเน้นสื่อใบงานที่น่าสนใจ สื่อที่ใช้เป็นสื่อทำมือ รูปแบบ On hand เป็นการบูรณาเนื้อหาทฤษฎีนาฏศิลป์เทคโนโลยีเข้ามามีบทบาทในการออกแบบสื่อใบงานในกิจกรรมการเรียนรู้ การสอนทฤษฎีเป็นการบรรยายจากสไลด์พาวเวอร์พอยท์ (Power point) การเก็บคะแนนผ่านเว็บไซต์ (Google form) พื้นฐานทักษะการปฏิบัติและปัญหาสัญญาณอินเทอร์เน็ต กรณีสอนในห้องเรียนการปฏิบัติครูผู้สอนเป็นผู้ถ่ายทอด กรณีออนไลน์ผลกระทบต่อการปฏิบัติที่ไม่สามารถปรับท่วงท่าทำให้กับผู้เรียนได้ ปัญหาสัญญาณอินเทอร์เน็ตและความเมื่อยล้าของครูผู้สอนและผู้เรียน เทคโนโลยีบางตัวที่คิดว่าไม่ต้องเร่งใช้กลายเป็นต้องเร่งใช้ คือต้องเรียนรู้ตั้งแต่วิธีการบันทึกคลิปการสอน ตัดต่อวิดีโอแบบฟอร์มการสร้างและจัดเก็บชิ้นงานในรูปแบบออนไลน์ เทคโนโลยีและโปรแกรมที่ไม่คุ้นชิน ความเมื่อยล้าสาหัสจากการใช้มือถือ คอมพิวเตอร์หรืออุปกรณ์ที่ใช้ ปัญหาการสอนปฏิบัติในรูปแบบห้องเรียนออนไลน์และผู้เรียนขาดความเข้าใจในทักษะปฏิบัติ”

การเปลี่ยนแปลงถึงแม้จะเป็นเรื่องยากแต่ปรับได้ด้วยการติดอาวุธให้กับครูนาฏศิลป์ที่กระจายอยู่ในทุกบริบทสร้างศักยภาพที่อยู่ในตัวเองสู่ผู้เรียน จัดการเรียนการสอนอย่างมีกลยุทธ์เปลี่ยนแปลงสู่การพัฒนาเห็นคุณค่าและความสำคัญถึงผลลัพธ์ที่ต้องการแก่ผู้เรียนให้เป็นไปตามสมรรถนะสำคัญ กระทรวงศึกษาธิการ (2551, น. 6-7) คือ “ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการคิด ความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี” และทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 Battella for Kids (2019) “ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning & Innovation skills) ทักษะด้านข้อมูล สื่อและเทคโนโลยี

(Information, Media & Technology skills) ทักษะชีวิตและอาชีพ (Life & Career skills) รวมทั้งทักษะครูในศตวรรษที่ 21 วิจารย์ พานิช (2555, น. 15 - 58) และ 8C ถนอมพร เลาหจรัสแสง (2557) ได้รับอิทธิพลจากแนวคิด C-Learning ของ Selinger (2001, 2006) ผู้อ่านสามารถศึกษาเนื้อหาเพิ่มเติมจากรายการอ้างอิง การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนนาฏศิลป์จากการเปรียบเทียบสมรรถนะสำคัญและทักษะในศตวรรษที่ 21 สู่การคิดใหม่ ทำใหม่ผลงานบูรณาการนาฏศิลป์จากความรู้พลักดันสู่การเรียนรู้เพื่อทักษะและสมรรถนะของครูสู่ผู้เรียน ดังนี้

1. ชุมชนการเรียนรู้ครูผู้เรียน (Professional Learning Community: PLC) การร่วมมือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ แบ่งปันประสบการณ์วางแผนคาดการณ์ผลกระทบในอนาคต สนับสนุนอย่างยั่งยืน สร้างแรงบันดาลใจในการทำงานเป็นแบบอย่างทางจรรยาบรรณ คุณธรรมและจริยธรรม

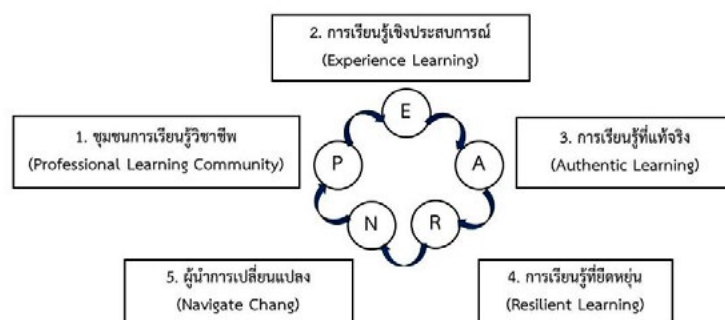
2. การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experience learning) วางแผนและออกแบบการเรียนรู้อบรมการศาสตร์และศิลป์ ห้องเรียนพหุวัฒนธรรม ห้องเรียนนาฏศิลป์ตามบริบท ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อใช้ในการดำเนินชีวิต การทำงานและอาชีพ

3. การเรียนรู้ที่แท้จริง (Authentic learning) การเรียนรู้ชุมชนทรัพยากรในตน (Learning: The Treasure Within) คณะกรรมาธิการนานาชาติ (2551) ซึ่งวิชัย วงษ์ใหญ่ (2557, น. 1) อธิบายว่า การศึกษาในศตวรรษที่ 21 “สี่เสาหลักทางการศึกษาการเรียนรู้เพื่อรู้ (Learning to know) การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติได้จริง (Learning to do) การเรียนรู้เพื่อที่จะอยู่ร่วมกัน (Learning to live together) และการเรียนรู้ชีวิต (Learning to be)” กำหนดความสำเร็จเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะและศักยภาพการเรียนรู้

4. การเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น (Resilient learning) การออกแบบการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นเนื้อหาทักษะปฏิบัติ บูรณาการทักษะชีวิต ทักษะทางอารมณ์และสังคมในการปรับตัวภายใต้สภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลง มีความเชื่อและศรัทธาในความดี

5. ผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Navigate change) มีวิสัยทัศน์เตรียมพร้อม เรียนรู้ตลอดเวลา (Life long learning) พัฒนาศักยภาพเดิม (Relearn) เพิ่มเติมทักษะ (Upskill) เสริมสร้างทักษะใหม่ (Reskill) ปรับความคิด (Mind set) ประยุกต์ใช้คอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีให้เกิดการเรียนรู้ที่หลากหลาย

การออกแบบการเรียนรู้มิติการเรียนการสอนโดยชุมชนวิชาชีพครูสู่ห้องเรียนนาฏศิลป์ที่คำนึงว่าผู้เรียนคือส่วนหนึ่งในการเรียนรู้ (Learn & Pearn) เพื่อส่งเสริมสมรรถนะการเรียนรู้ตามเส้นทางการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนนาฏศิลป์ Learn & Pearn ในสถานการณ์ VUCA

เทคโนโลยีเป็นส่วนหนึ่งในการจัดการชั้นเรียนรวมทั้งพัฒนาทักษะสมรรถนะทั้งผู้สอนและผู้เรียนการสอนนาฏศิลป์ที่ครูมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator motivator) ประเมินผลที่กระบวนการทำงานและผลงานจุฬารัตน์ ธรรมประทีป (2559) กล่าวว่า “ความรู้ในเนื้อหาผนวกวิธีสอนและเทคโนโลยี (Technological Pedagogical Content Knowledge: TPACK) เป็นกรอบแนวคิดที่สำคัญต่อการพัฒนาครูมืออาชีพ” ครูนาฏศิลป์อย่างมืออาชีพ คือ ครูที่มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา กลวิธีศาสตร์การสอน และมีความสามารถในการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนเกิดทักษะ สมรรถนะตามความสามารถของตนเอง

การจัดการเรียนการสอนที่ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐาน

ปัจจุบันการเรียนการสอนผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ต สามารถนำเทคโนโลยี สื่อ โปรแกรมประยุกต์ (Application) แพลตฟอร์ม (Platform) รวมถึงแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ที่สามารถเรียนรู้ได้ทุกที่จากอุปกรณ์พกพานำมาเป็นเครื่องมือประยุกต์ใช้ และเป็นปัจจัยส่งเสริมการเรียนการสอนโดยอาศัยคุณประโยชน์จากเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 โปรแกรมหรือแพลตฟอร์มคุณสมบัติและการประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์

Applications หรือ แพลตฟอร์ม	คุณสมบัติ	การประยุกต์ใช้ ในการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์
Kahoot www.kahoot.com 	- แพลตฟอร์มออนไลน์ไม่เสียค่าใช้จ่าย - อยู่ในรูปแบบเกม สามารถเพิ่มวิดีโอทัศน์หรือภาพได้ - สามารถดาวน์โหลดลงในคอมพิวเตอร์มือถือ แท็บเล็ต ได้ - ผู้เรียนมีส่วนร่วมในบทเรียนเชิงรุกสนใจให้สนใจการเรียนรู้และสร้างเนื้อหา	- นำเข้าสู่เนื้อหาบทเรียนก่อนกิจกรรมการเรียนการสอนหรือกิจกรรมระหว่างเรียน - ทดสอบก่อน, ระหว่าง, หลังเรียน - ประเมินพัฒนาการ แสดงผลพร้อมจัดอันดับ นำมาประมวลผลในโปรแกรมทางสถิติได้
Class123 https://class123.ac/ 	- กำหนดชื่อห้องเรียน ระบบจะสร้างเป็นตัวละครหรือเพิ่มรูปภาพ เพื่อแสดงแทนชื่อผู้เรียนแต่ละคนได้ - มีกระดานสนทนา, จั๋วเวลา, สุ่มเลือก, แบ่งกลุ่ม, จัดที่นั่ง, ให้คะแนน (ไขว่ทองคำ) รายบุคคล เพิ่มหรือลดคะแนนได้-การมีส่วนร่วม การส่งงาน มีเสียงไก่ขัน, เสียงกริ่ง, และเสียง UFO เพื่อสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน - มีสัญลักษณ์ระบุพฤติกรรมรายงานได้ทันที	- ก่อนนำเข้าสู่บทเรียนเพื่อสร้างข้อตกลงร่วมกันระหว่างการเรียนการสอน - ไขว่ทองคำ สามารถดึงความสนใจและกระตุ้นการเรียนรู้และการถาม ตอบ - สามารถบันทึกคะแนนรายพฤติกรรมทราบผลทันทีและดาวโหลดเป็นหลักฐานและกราฟิกตัวการ์ตูนกระตุ้นความน่าสนใจแก่ผู้เรียน

ตารางที่ 1 (ต่อ)

Applications หรือ แพลตฟอร์ม	คุณสมบัติ	การประยุกต์ใช้ ในการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์
Padlet https://padlet.com 	- เว็บไซต์บริการแสดงความคิดเห็นในรูปแบบออนไลน์ - รองรับการอภิปราย แลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสาร ถาม ตอบ หรือสรุปเนื้อหา	- กระดานสนทนา เพิ่มภาพ ข้อความ วิดีโอ ลิงก์เว็บไซต์ รวมถึงการนำข้อมูลออกมาเป็นรูปภาพ pdf, csv, excel หรือแชร์ผ่านช่องทางออนไลน์อื่นๆ ได้
Vonder go https://www.vonder.co.th 	- สื่อการสอน, แบบทดสอบ, การบ้าน ในรูปแบบเกม - รูปแบบเกมสามารถทำในขณะ Online หรือกำหนดให้เป็นรูปแบบการบ้านได้ - มีการรายงานผลซึ่งสามารถนำไปวิเคราะห์หรือใช้ประโยชน์เป็นคะแนนพฤติกรรม หรือคะแนนการทดสอบในบทเรียนได้	- สร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบกลุ่ม เพื่อทดสอบ และรู้จักผู้รู้ ชื่นชอบกับความสามารถของแต่ละบุคคล - ครู (Host) สามารถควบคุม Session ได้ในข้อสอบสามารถพิมพ์ข้อความ เพิ่มรู้ ลิงก์วิดีโอ สลับตัวเลือก สลับคำถาม - มีโจทย์คำถามที่ถูกสร้างไว้โดยผู้เชี่ยวชาญสามารถนำมาใช้หรือสร้างโจทย์คำถามขึ้นมาให้ก็ได้ - ใช้เป็นเครื่องมือในการทดสอบวัด ประเมินผลผู้เรียนก่อน ระหว่าง หลังเรียน
Classtime https://www.classtime.com/th/ 	- เว็บไซต์สำหรับการวัดผล สร้างแบบทดสอบออนไลน์ - เมนูภาษาไทยสร้างข้อสอบ ตั้งค่าเลือกคำตอบแบบสุ่ม สลับคำถาม สลับตัวเลือก จับเวลารายชื่อ และตั้งค่าเวลาในการทำข้อสอบ	- สร้างแบบทดสอบออนไลน์ โดยครูเป็นผู้ควบคุมในการทำข้อสอบโดยการแจ้งรหัสในการทำข้อสอบให้กับผู้เรียน รวมทั้งสามารถสังเกตการทำข้อสอบของผู้เรียนแต่ละคนได้ขณะทำข้อสอบ - รายงานผลสอบได้ทั้งไฟล์ Excel หรือ PDF
Assemblr https://www.assemblrworld.com 	- เว็บไซต์ และ Application ทำสื่อ AR - แสดงภาพเป็นวิดีโอหรือภาพเคลื่อนไหวในรูปแบบ 3 มิติ - มีโมเดล 3D ให้เลือก หรือสามารถสร้างขึ้นมาก็ได้	- สร้างชั้นเรียนด้วยภาพสามมิติและเทคโนโลยีความเป็นจริงเสริม (Augmented reality) - ผู้เรียนสามารถเข้าไปศึกษาและฝึกปฏิบัติจากโมเดล 3 มิติที่มองเห็นได้ 360 องศาเพื่อฝึกปฏิบัติทำให้เข้าใจได้ง่ายยิ่งขึ้น
Scratch https://scratch.mit.edu 	- โปรแกรมภาษาสำหรับสร้างชิ้นงาน - เรียนรู้หลักการทางคณิตศาสตร์ และแนวคิดการใช้โปรแกรมไปพร้อมๆ กับการคิดอย่างสร้างสรรค์ - คิดอย่างมีเหตุผลและเป็นระบบ	- ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ เกิดทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลและเป็นระบบ - สร้างชิ้นงานอย่างง่าย เช่น ภาพเคลื่อนไหว ดนตรี ศิลปะ นิทาน

การส่งเสริมและแนวทางรับมือ VUCA world การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และการสื่อสารเป็นฐานการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์ในยุคโลกพลิกผัน (VUCA World)

สิ่งท้าทายการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นคือการเข้าถึงโอกาสใหม่ๆ ด้วยการสร้างความพร้อมในการรับมือ Greenstein (2014) กล่าวว่า “รูปแบบการศึกษาจำเป็นต้องสะท้อนความต้องการการเรียนรู้ตลอดชีวิตเพื่อรับมือกับการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและสังคมที่เกิดจากการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 (The Fourth Industrial Revolution) ทักษะที่ไม่ต้องการปริญญาอาจเป็นความจริงของอนาคต” เมื่อการศึกษาที่เป็นมากกว่าพื้นที่การเรียนรู้ อนุภาพ เลชะกุล (2564, น. 119) “วิเคราะห์รูปแบบกระบวนการเรียนการสอนแบบดั้งเดิมและกระบวนการเรียนการสอนที่อาศัยเทคโนโลยีสารสนเทศ พบว่าทั้งสองรูปแบบมีทั้งข้อดีและข้อเสีย ตอบสนองความต้องการและความคาดหวังที่แตกต่างกัน ดังนั้นทางออกคือการออกแบบการเรียนการสอนที่บูรณาการรูปแบบการสอนแบบดั้งเดิมและการสอนที่อาศัยเทคโนโลยีอิเล็กทรอนิกส์ โดยนำลักษณะเด่นและข้อดีของทั้งสองรูปแบบมาผสมผสานเป็นการเรียนรู้แบบผสมผสาน” ครูนาฏศิลป์หรือผู้เรียนหลายคนใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อให้สามารถปฏิบัติได้ ครูอีกหลายท่านและนักเรียนอีกหลายคนมีแนวคิดไปถึงการคิดสร้างสรรค์ต่อยอดสร้างเป็นนวัตกรรมนาฏศิลป์จากการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐาน พื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ผู้สอน ผู้เรียน ผู้ปกครอง ชุมชน ถือเป็นคลังความรู้การเรียนการสอนนาฏศิลป์ เช่น การแสดงเลียนแบบธรรมชาติจากสิ่งแวดล้อม การออกแบบเครื่องแต่งกายจากสิ่งทอเสื้อผ้าเก่าอย่างสร้างสรรค์ การศึกษาบริบทชุมชนเพื่อออกแบบการแสดงส่งเสริมทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ สร้างสรรค์นาฏศิลป์จากวิถีชุมชน สร้างสมรรถนะการจัดการตนเอง การคิดขั้นสูง การคิดแก้ปัญหาบนเส้นทางการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะที่ต้องการ VUCA ศึกษาวิเคราะห์จากแนวคิดจาก Carla, Millarand John (2018, pp. 5-14), Kate (2013, pp. 1-9) และ Cowell (2021) ผู้อ่านศึกษาเพิ่มเติมจากรายการอ้างอิงเพื่อนำมาวิเคราะห์และสังเคราะห์เป็นแนวทางปฏิบัติการเรียนการสอนดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แนวคิดแสดงความสัมพันธ์ VUCA ความหมายและแนวปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์ภายใต้ความพลิกผัน

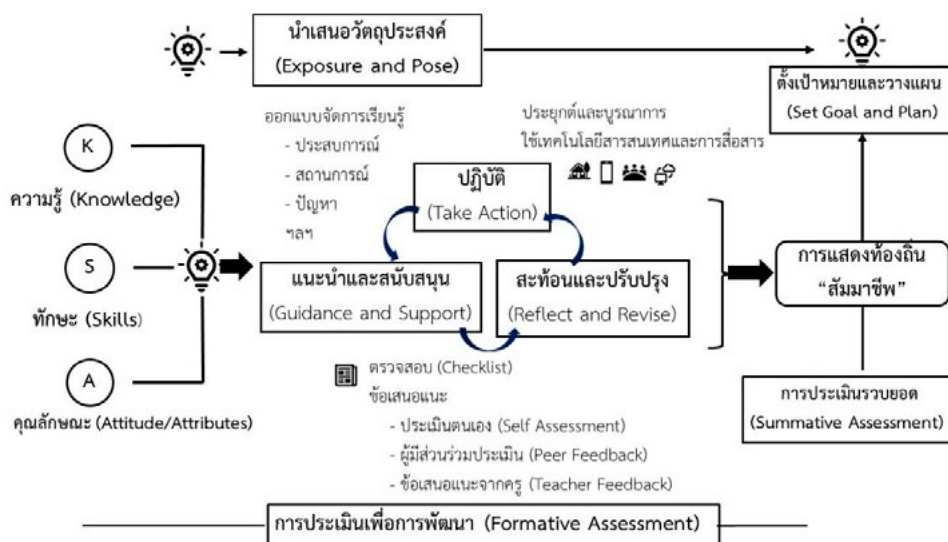
VUCA	ความหมาย	VUCA	ความหมาย	แนวทางปฏิบัติ
V (Volatility)	ความผันผวน การเปลี่ยนแปลง ที่รวดเร็ว ไม่สามารถ คาดเดาได้	V (Value)	คุณค่าในศาสตร์ นาฏศิลป์ ยึดมั่น ในจรรยาบรรณวิชาชีพ มีคุณธรรม จริยธรรม สู่คุณค่าในการส่งมอบ สืบสานทางนาฏศิลป์	Mindset: ความเชื่อว่า ความสามารถเปลี่ยนแปลงได้ ผ่านการเรียนรู้และฝึกฝน นักเรียนทุกคนมีคุณค่า เป็นพลเมืองที่กล้าหาญ

ตารางที่ 2 (ต่อ)

VUCA	ความหมาย	VUCA	ความหมาย	แนวทางปฏิบัติ
U (Uncertainty)	ความไม่แน่นอน ยากต่อการ ตัดสินใจ	U (Unity)	ความสามัคคี ความร่วมมือเพื่อตอกผลึก ทางความคิดร่วมกัน วางแผนออกแบบ การเรียนรู้ แก้ปัญหา เตรียมพร้อม ร่างกาย จิตใจ เรียนรู้เลือก ประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ในการจัดการเรียนรู้	Main: ผลลัพธ์การเรียนรู้ ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) คุณลักษณะ (Attitude/Attributes) ประยุกต์และเลือกใช้ เทคโนโลยีเพื่อการสอน เรียนรู้องค์ความรู้ใหม่ (Trend) เตรียมพร้อม รับมือต่อสถานการณ์ ความไม่แน่นอน
C (Complexity)	ความซับซ้อน ที่มากขึ้นเรื่อยๆ ในเชิงระบบ	C (Contend)	รับมือพร้อมจัดการ ความซับซ้อน การมอง (การณ์) ไกล มีวิสัยทัศน์ (Vision) รู้รอบ วิเคราะห์ แก้ปัญหา วิฤติ คือ โอกาส รับมือมอง ความท้าทาย เพื่อการพัฒนา	Miracle: ศักยภาพแห่งตน (Self-efficacy) เพื่อชีวิต มีความเข้มแข็ง ความภาคภูมิใจ และความเชื่อมั่น เข้าใจการ ปฏิบัติได้จริง (Practicality) จัดการแก้ปัญหาอย่างเข้าใจ ใช้ความสามารถวิเคราะห์ คิดเชิงระบบ แก้ปัญหา อย่างสร้างสรรค์
A (Ambiguity)	ความคลุมเครือ ไม่ชัดเจน ไม่สามารถ คาดเดาได้	A (Assurance)	ความมั่นใจที่เกิดจาก ความร่วมมือ วางแผน ออกแบบ ปฏิบัติด้วย ความตั้งใจและมั่นใจ ในการเรียนรู้สิ่งใหม่ มีความกล้า เปลี่ยนแปลงตนเอง เพื่อศักยภาพแห่งตน และบุคคลอื่น	Mission: ให้นำ ชี้นำ (Service) ด้วยความถูกต้อง แม่นยำและมั่นใจ (Assurance) ให้ทักษะความรู้ ความไวใจ (Reliability) ตามศักยภาพแต่ละคนด้วย ความเอาใจใส่ (Empathy) เพื่อความเจริญของงาม ของผู้เรียน

สถานการณ์ VUCA จากวิกฤตเป็นโอกาสเริ่มจากการมองเห็นคุณค่า (Value) เริ่มต้นที่ครูและผู้เรียนปรับความคิด (Mindset) การเปลี่ยนแปลงเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้และการเติบโตของชีวิต ร่วมมือพัฒนา (Unity) ชุมชนวิชาชีพนาฏศิลป์ การวางแผน กำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ (Main) เรียนรู้ตลอดชีวิตประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอน รับมือและจัดการ (Contend) ปฏิบัติด้วยความตั้งใจและมั่นใจในการเรียนรู้สิ่งใหม่ มีวิสัยทัศน์ (Vision) มีความกล้ารู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงสู่ (Miracle) ศักยภาพแห่งตน (Self-efficacy) เข้าใจความซับซ้อนและจัดการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ มีความมั่นใจ (Assurance) รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง สู่ความสำเร็จ (Mission) และพร้อมบริการ

(Service) แนะนำความรู้ ทักษะ เทคนิคที่เป็นประโยชน์ในแวดวงวิชาการ ด้วยพลังและความเชื่อว่า ผู้เรียนทุกคนมีความแตกต่างเป็นเอกลักษณ์ของตนเอง (Personalized learning) และมีจุดเด่น มีความสามารถมีความต้องการและเส้นทางการเรียนรู้แตกต่างกันพื้นที่การเรียนรู้ที่เปิดกว้างบูรณาการ ศาสตร์และศิลป์ร่วมกับการประเมินกำกับตัวเอง Martin (2021, p. 133) “การพัฒนาหน่วยการเรียนรู้” เพื่อออกแบบการจัดการเรียนรู้ฐานศิลป์ Marion (2021) “โอกาสและความท้าทายของการ ประเมินในระบบการเรียนรู้ตามความสามารถ” เริ่มจากการตั้งเป้าหมายผลลัพธ์การเรียนรู้ (Learner outcome) จากความร่วมมือของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องรับทราบเป้าหมายผลลัพธ์ที่ชัดเจนผู้เรียนคิดค้นหา วิธีการไปถึงเป้าหมายตามเส้นทางการเรียนรู้ ออกแบบการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Lerner experiences) การปฏิบัติ (Take action) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเป็นผู้แนะนำและสนับสนุน (Guidance and support) สะท้อนและปรับปรุง (Reflect and revise) ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และการสื่อสารในการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลลัพธ์ การวัดและการประเมินเกิดขึ้นตลอดระยะเวลา การเรียนรู้ ดังภาพที่ 3



ภาพที่ 3 กิจกรรมการเรียนการสอนนาฏศิลป์ในสถานการณ์พลิกผัน

การเรียนการสอนในสถานการณ์พลิกผันสู่การเรียนรู้จะเห็นได้ว่าผู้เรียนเห็นลำดับศักยภาพ และพัฒนาการตนเองจากการลงมือปฏิบัติ กระบวนการปฏิบัติคือการเผชิญกับความเปลี่ยนแปลง ปัญหา สถานการณ์ เรียน รู้ คิด ผิดปรับปรุง ประยุกต์ แก้ปัญหานำไปสู่ Dewey (1998) “ความเจริญงอกงามทางด้านร่างกาย สติปัญญา และคุณธรรม” ตามวิธีการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์จาก ความรู้และความเข้าใจ ความสามารถ ความมั่นใจ มีทักษะการปฏิบัติงาน เห็นประโยชน์เติบโตพัฒนา ปรับประยุกต์แก้ปัญหาได้จากความเชื่อสู่การปฏิบัติ การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนนาฏศิลป์ นาฏศิลป์ภายใต้ความพลิกผันทั้งรูปแบบการเรียนรู้สแกนเวลาและการเรียนรู้นอกห้องเรียน บูรณาการ ความรู้กลวิธีการสอนร่วมกับการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร การวัดและประเมินผล เพื่อการพัฒนา

โลกาภิวัตน์และโลกพหุวัฒนธรรม VUCA การปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรมในการสร้างคนหนึ่งให้เติบโตเป็นกำลังคนที่ดีในการพัฒนาประเทศถือเป็นศิลปะ บทบาทครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกและผู้สนับสนุนที่มีองค์ความรู้ มีศิลปะกระบวนการถ่ายทอด จิตวิญญาณความเป็นครู บูรณาการเนื้อหาและวิธีการสอนการใช้เทคโนโลยีในสารสนเทศและการสื่อสารอย่างความสมดุลพอดีแม้ความเปลี่ยนแปลงภายใต้กระบวนการที่ชัดเจนของมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายบนพื้นฐานของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การยอมรับความคิดเห็น การนำข้อมูลจากทุกฝ่ายมาทำความเข้าใจความสำคัญ เตรียมพร้อมพัฒนาศักยภาพมนุษย์ รับมือกับความเจริญก้าวหน้าของเทคโนโลยี ครุฑนาฏศิลป์ยุคความปกติดีไปที่ใช้เทคโนโลยีเป็นตัวขับเคลื่อนปรับตัวและยืดหยุ่นเลือกใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร เทคโนโลยีดิจิทัลในการจัดการศึกษา ดังนี้

1. เรียนรู้ เชื่อมั่นในตนเองที่สามารถยกระดับการเรียนรู้ตามวิถีที่สนใจและถนัด สามารถเติบโตและพัฒนาฝึกฝนได้ เรียนรู้วิธีใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อพัฒนาและยกระดับบูรณาการกับการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย
2. เลือกรับ การดำรงอยู่ในยุคเทคโนโลยีสารสนเทศผ่านระบบอินเทอร์เน็ต Baeten and Simons (2016, pp. 45-46) กล่าวว่า “การประยุกต์ใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีช่วยเติมเต็มศักยภาพและลดทอนความสามารถบางประการ” เลือกรับคิดวิเคราะห์คิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical thinking) เปิดใจเรียนรู้คำนึงถึงประโยชน์ความเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนการสอน
3. ปรับประยุกต์ใช้การเปลี่ยนแปลงอย่างรู้เท่าทัน ทำความเข้าใจในศาสตร์การสอน เรียนรู้และพัฒนาตนเองเลือกสรรเทคโนโลยีและการสื่อสารเพื่อประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลายประสาธต์ เนืองเฉลิม (2563, น. 17) กล่าวว่า “การเป็นผู้ใช้และสร้างสรรค์นวัตกรรมการเรียนการสอนผ่านเทคโนโลยีร่วมสมัย สิ่งเหล่านี้จะกระตุ้นให้ครูยุคใหม่ไม่ปล่อยพาตัวเองไปตามกระแสเดิมหรือกระแสการเรียนรู้ที่ตกยุค”

บทสรุป

สถานการณ์แห่งความไม่แน่นอนการจัดการเรียนการสอนนาฏศิลป์ จากวิกฤตเป็นโอกาสโดยแนวคิด VUCA เริ่มต้นที่ครูและผู้เรียนปรับความคิดของการเรียนการสอนว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้และการเติบโตของชีวิต ร่วมมือพัฒนาโดยชุมชนวิชาชีพนาฏศิลป์ การวางแผนกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ การและพัฒนาตนเองเรียนรู้ตลอดชีวิต ประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอน รับมือและจัดการด้วยความตั้งใจและมั่นใจในการเรียนรู้สิ่งใหม่ มีวิสัยทัศน์มีความกล้า รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงสู่มองเห็นศักยภาพแห่งตน เข้าใจความซับซ้อนและจัดการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ มีความมั่นใจบริการช่วยเหลือแลกเปลี่ยน แนะนำความรู้ ทักษะ เทคนิคที่เป็นประโยชน์ทั้งผู้เรียนและแวดวงวิชาการ สู่ความเป็นครุฑนาฏศิลป์ยุคใหม่ที่สามารถจัดการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นฐานในความพหุวัฒนธรรม รู้เท่าทันมีจริยธรรมการใช้เทคโนโลยีเพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียนให้สามารถเติบโตเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- คณะกรรมการการศึกษานานาชาติ. (2551). *การเรียนรู้: ทรัพย์ในตน (Learning: The Treasure within)* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- จุฬารัตน์ ธรรมประทีป. (2559). การพัฒนาความรู้ในเนื้อหาผนวกวิธีสอนและเทคโนโลยีในการสอนวิทยาศาสตร์. *วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร*, 6(2), น. 1-13.
- ถนอมพร เลหาจรัสแสง. (2557). *21st century Skills for CMU Faculty Development* ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เพื่อการพัฒนาอาจารย์ของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่. สืบค้นเมื่อ 20 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://shorturl.asia/Atkl1>
- ธานินทร์ ทิมทอง. (2564). *เวทีความร่วมมือแผนปฏิบัติการเพื่อการพัฒนาสังคมของประเทศไทย* หัวข้อการศึกษาโดยคณะกรรมการปฏิรูปประเทศด้านการศึกษาและภาคีเครือข่าย. สืบค้นเมื่อ 21 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://www.youtube.com/watch?v=JD1dPOMyGQk>
- ประสาธน์ เนื่องเฉลิม. (2563). ครูในศตวรรษที่ 21. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 39(1), น. 15-24.
- พระครูสุตวรธรรมกิจ และพระมหาพงศ์พรทิพย์ สุธีโร. (2563). การพัฒนาครูไทยสู่ศตวรรษที่ 21. *วารสารบัณฑิตสาเกตปริทรรศน์*, 5(2), น. 19-30.
- ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์. (2563). *EDUCA Zoom: ทำความเข้าใจการเรียนรู้แต่ละยุคสมัย การเรียนรู้แบบออนไลน์ (Online Learning) ที่แท้จริงคืออะไร*. สืบค้นเมื่อ 19 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://www.youtube.com/watch?v=WGqZMG5gFaU>.
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2563). สมรรถนะเด็กไทยในยุคโลกพลิกผัน (VUCA World). *ครูสภาวิทยารจารย์*, 1(1), น. 8-11.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2557). *สี่เสาหลักของการศึกษา*. สืบค้นเมื่อ 21 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://zhort.link/Dnq>
- ศราวุธ สุตะวงศ์. (2564). *เวทีความร่วมมือแผนปฏิบัติการเพื่อการพัฒนาทางสังคมของประเทศไทย “การศึกษา”*. สืบค้นเมื่อ 21 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://www.youtube.com/watch?v=JD1dPOMyGQk>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2563). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- อานุภาพ เลชะกุล. (2564). ความปกติถัดไปอุดมศึกษา: ความท้าทาย. *วารสารการศึกษาและนวัตกรรมการเรียนรู้*, 1(2), น. 111-125.

- ASEAN. (2020). *ASEAN Declaration on Human Resources Development for the Changing World of Work and Its Roadmap*. Retrieved December 7, 2022, from <https://asean.org/wp-content/uploads/2021/01/ASEAN-Declaration-on-Human-Resources-Development-for-the-Changing-World-of-Work-and-Its.pdf>
- Baeten, M., and Simons, M. (2016). Innovative field experiences in teacher education: Student-teachers and mentors as partners in teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 28(1), pp. 38-51.
- Battella for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved November 23, 2022, from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework
- Carla, C. J. M., Millar, O. G. and John, F. M. (2018). Management Innovation in a VUCA World: Challenges and Recommendations. *California Management Review*, 61(1), pp. 5-14.
- Cowell, P. (2021). *COVID-19 has transformed education-here are the 5 innovations we should keep*. Retrieved November 20, 2021, from <https://www.weforum.org/agenda/2021/02/covid-19-pandemic-higher-education-online-resources-students-lecturers-learning-teaching/>
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education: the 60th Anniversary Edition*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Giles, S. (2018). "How VUCA Is Reshaping The Business Environment, and What It Means For Innovation". Retrieved November 16, 2021, from <https://www.forbes.com/sites/sunniegiles/2018/05/09/how-vuca-is-reshaping-the-business-environment-and-what-it-means-for-innovation/?sh=20e4fd7deb8d>
- Greenstein, D. (2014). *4 trends that drive success in higher education*. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.weforum.org/agenda/2014/12/4-trends-that-drive-success-in-higher-education/>
- Kate, W. (2013). *21st-Century Teacher Education*. Education Next; Cambridge, 13(3). Retrieved December 7, 2022, from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/21st-century-teacher-education/docview/1355647534/se-2>
- Marion, S. (2021). The Opportunities and Challenges of Assessment in a Competency-Based Learning System. ใน การประชุมสัมมนาวิชาการ การวัด ประเมินผลและวิจัย สัมพันธ์แห่งประเทศไทย ครั้งที่ 29 การวัด ประเมิน และวิจัยการศึกษาเพื่อการพัฒนา สมรรถนะในโลกยุคเปลี่ยนผ่าน. สืบค้นเมื่อ 10 กุมภาพันธ์ 2565, จาก <https://www.facebook.com/105474868491348/videos/1012110732728288>
- Martin, K. (2021). *Evolving Education: Shifting to a Learner-Centered Paradigm*: IM Press, LP.

Selinger, M. (2001). Learning information and communications technology skills and the subject context of the learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 1(1-2), pp. 142-156.

_____. (2006). *CISCO C learning technology, learning, and culture: Issues of learning imperialism' in technology-rich, global learning environment*. London: University of London.

การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์
ภาษาอังกฤษและทักษะการทำงานร่วมกันในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียน
ระดับมัธยมศึกษา
Digital Game-Based Learning Management to Enhance English
Vocabulary Skill and Collaborative Skill in 21st Century
for High School Students

รวิสุดา โสติกุล^{1,*} จารุณี ทิพยมณฑล² และชรินทร์ มั่งคั่ง³

Rawisuda Sotthikun^{1,*} Jarunee Dibyamandala² and Charin Mangkhang³

(Received: Jan 3, 2022; Revised: Jan 31, 2022; Accepted: Mar 17, 2022)

บทคัดย่อ

ปัจจุบันในยุคศตวรรษที่ 21 เทคโนโลยีที่ทันสมัยได้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในการดำเนินชีวิต รวมถึงด้านการศึกษาในรายวิชาภาษาอังกฤษผู้สอนควรส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนด้านการเรียนรู้คำศัพท์และเลือกใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้และสื่อการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) นำเสนอแนวคิดและทฤษฎีที่ได้จากการสังเคราะห์เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล (DGBL) และ 2) นำเสนอเกมดิจิทัลที่ช่วยส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและทักษะการทำงานร่วมกันในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษา จากการศึกษา พบว่า DGBL เกี่ยวข้องกับแนวคิดแรงจูงใจภายในของมนุษย์และทฤษฎีความมุ่งมั่นในตัวเอง (SDT) ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนนั้นเกิดการเรียนรู้ด้วยตัวเองและเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้ในพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (ZPD) ซึ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น จากการศึกษาตัวอย่างเกมดิจิทัล จำนวน 4 เกม คือ Kahoot, Vonder Go, Booklet และ Quizizz พบว่า มีลักษณะร่วมกันคือสามารถดึงดูดความสนใจของผู้เรียนด้วยภาพ สีและเสียงที่น่าสนใจ อย่างไรก็ตามข้อจำกัดที่พบ คือ มีการจำกัดเวลาในการตอบคำถาม จำนวนตัวอักษรและจำนวนผู้เล่น ผู้สอนจึงควรมีการศึกษาและทดสอบก่อนนำมาใช้จริงเพื่อให้การจัดการเรียนรู้เป็นไปอย่างราบรื่น สร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียนและช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้พร้อมกับเกิดความสนุกสนาน

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล ความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ ทักษะการทำงานร่วมกัน

¹ นักศึกษาปริญญาโท วิชาเอกภาษาศึกษา สาขาวิชาการศึกษา ภาควิชาหลักสูตรการสอนและการเรียนรู้ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่ 50200 M.Ed., (Language Education) Faculty of Education, Graduate School, Chiang Mai University, Chiang Mai 50200 Thailand

* Corresponding author, e-mail: rawisuda_s@cmu.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาหลักสูตรการสอนและการเรียนรู้ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่ 50200

Associate Professor Dr., Department of Curriculum, Instruction and Learning, Faculty of Education, Chiang Mai University

³ รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาหลักสูตร การสอนและการเรียนรู้ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่ 50200

Associate Professor Dr., Department of Curriculum, Instruction and Learning, Faculty of Education, Chiang Mai University

ABSTRACT

Nowadays, in the 21st century, various modern technologies have become a crucial part of our daily life, including education. The efficient ways in teaching English are enhancing vocabulary skills, choosing proper learning management, and using appropriate materials. This paper aims to: 1) Present the concepts and theories derived from the synthesis of digital game-based learning (DGBL); and 2) Present digital games that promote English vocabulary skills and collaborative skills for the secondary students. The study found that DGBL is related to the concepts of intrinsic motivation and the self-determination theory (SDT), which results in students' active learning. In addition, DGBL relates to the zone of proximal development (ZPD), encouraging learners to develop their collaborative skills. The study of four digital games, Kahoot, Vonder Go, Booklet, and Quizizz, found that each game had a common feature to increase students' attention with fascinating pictures, colors, and sounds. Nevertheless, these digital games still have a limit in playing time and the number of word characters and players. Thus, teachers should study and try using digital games beforehand to keep teaching management smooth and create a good atmosphere in learning.

Keywords: Digital Game-Based Learning (DGBL), English vocabulary skill, Collaborative skill

บทนำ

ยุคศตวรรษที่ 21 ถือเป็นยุคแห่งทักษะ (21st Century skills) ซึ่งผู้เรียนจำเป็นต้องมีทักษะต่างๆ ที่สำคัญ ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากล (International language) ถือเป็นภาษาสำคัญที่ใช้ทั้งในการติดต่อสื่อสาร การประกอบอาชีพและการศึกษา โดยทักษะหลักในภาษาอังกฤษประกอบไปด้วย 4 ทักษะ คือ ทักษะการฟัง (Listening) การพูด (Speaking) การอ่าน (Reading) และการเขียน (Writing) โดย Saniago และ Tira (2019, p. 16) ได้กล่าวว่า คำศัพท์ถือเป็นพื้นฐานในการสื่อสารซึ่งผู้ใช้ภาษาจะไม่สามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพหากขาดความรู้ด้านคำศัพท์ ดังนั้น คำศัพท์จึงถือเป็นเครื่องมือหลักที่ใช้ในการถ่ายทอดความคิดและสื่อสารเพื่อแสดงความรู้สึก จึงสามารถกล่าวได้ว่าความรู้ด้านคำศัพท์มีความสำคัญมากกว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ เนื่องจากผู้ใช้ภาษาจะยังคงสามารถสื่อสารได้ถึงแม้จะขาดความรู้ด้านไวยากรณ์แต่หากผู้ใช้ภาษาไม่มีความรู้ด้านคำศัพท์จะไม่สามารถสื่อสารได้เลย อีกทั้งหากผู้ใช้ภาษามีความรู้ด้านคำศัพท์มากเท่าไรจะส่งผลให้สามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

การจัดการเรียนรู้ในโลกยุคปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านสังคมและเทคโนโลยีอย่างรวดเร็วนั้นผู้สอนควรคำนึงถึงทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้วย โดยทักษะที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 อีกหนึ่งทักษะที่มักจะสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ควบคู่กับการเรียนด้านวิชาการ คือ ทักษะการทำงานร่วมกัน (Collaborative skill) ซึ่งถือเป็นหนึ่งในทักษะสำคัญที่ผู้สอนควรส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียนในลำดับต้น Witcomb and Schoning (2017) ได้กล่าวว่า สำหรับผู้เรียนนั้น

ความรู้ด้านวิชาการยังคงมีความจำเป็นอยู่แต่ทักษะการคิดวิเคราะห์ ทักษะการคิดสร้างสรรค์ และทักษะการทำงานร่วมกันคือสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนได้ก้าวเข้าสู่โลกของการใช้ชีวิตอย่างแท้จริง ผลการรายงานจากกระทรวงแรงงานประเทศสหรัฐอเมริกาได้ ระบุว่าในปัจจุบันทักษะความสามารถที่ต้องการในตลาดแรงงานโลกได้เปลี่ยนแปลงไปจากในอดีตและผู้เรียนจะมีแนวโน้มในการประกอบอาชีพใหม่ในอนาคตที่ไม่มีระบุไว้ในปัจจุบันซึ่งอาชีพเหล่านี้จำเป็นต้องใช้ทักษะที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 เช่น ทักษะการสื่อสาร การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหาและการทำงานร่วมกัน ดังนั้น หากมองถึงแนวโน้มของสังคมโลกในอนาคตที่มีผลต่อการประกอบอาชีพทักษะการทำงานร่วมกันจึงเป็นทักษะสำคัญที่ผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมและพัฒนา

อย่างไรก็ตามพบว่าในการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาภาษาอังกฤษส่วนมากมักเป็นการสอนให้ผู้เรียนท่องจำโดยเฉพาะเรื่องของคำศัพท์ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่ายและขาดแรงจูงใจในการเรียน ผู้เขียนจึงมองเห็นโอกาสในนำเอาเทคโนโลยีที่ทันสมัยและน่าสนใจอย่างเกมดิจิทัลมาประยุกต์ใช้ในการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษภายใต้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล (Digital Game-Based Learning: DGBL) ซึ่งเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่สามารถใช้ได้ทั้งในรูปแบบห้องเรียนปกติ (On-site) และรูปแบบการเรียนออนไลน์ (Online) เนื่องจากการนำเกมดิจิทัลมาใช้เป็นสื่อในการเรียนรู้นั้นจะช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้ไปพร้อมๆ กับเกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน ช่วยให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้และเกิดการเรียนรู้จากการลงมือทำด้วยตนเอง (Active learning) อีกทั้งยังช่วยกระตุ้นและดึงดูดความสนใจของผู้เรียนอีกด้วย นอกจากนี้ยังสามารถช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะการทำงานร่วมกันเนื่องจากการเล่นเกมร่วมกันนั้นเป็นการฝึกการทำงานและแก้ไขปัญหาพร้อมกับผู้อื่น อีกทั้งยังทำให้เกิดการสื่อสารแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ ผู้เขียนจึงมีความสนใจเป็นอย่างยิ่งในการสังเคราะห์แนวคิดการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลเพื่อนำมาใช้ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อตัวผู้เรียนรวมถึงเพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้สนใจพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษต่อไป

ความหมายของการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล

การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล (DGBL) เกิดขึ้นในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 จากการนำเสนอแนวคิดในหนังสือของ Marc Prensky ในปี ค.ศ. 2001 โดยถูกพัฒนามาจากการจัดการเรียนรู้ฐานเกม (Game-Based Learning: GBL) ซึ่งเป็นการนำเนื้อหาในรายวิชาต่างๆ ที่ต้องการสอนมาสอดแทรกไว้ในเกมและนำมาใช้ในการจัดการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสนุกสนาน โดยเมื่อมีการนำเอาเทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาใช้ร่วมกันจึงถูกพัฒนาขึ้นมาเป็นเกมดิจิทัลเพื่อการเรียนรู้ซึ่งถือเป็นการเรียนรู้ผ่านสื่ออิเล็กทรอนิกส์ หรือ E-Learning รูปแบบหนึ่งที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนบนพื้นฐานแนวคิดที่ออกแบบให้การเรียนนั้นเป็นเรื่องที่สนุกสนานและไม่น่าเบื่อ

DGBL เป็นการจัดการเรียนการสอนที่นำเอาเกมดิจิทัลมาประยุกต์ใช้ในด้านการศึกษาและนำมาใช้เป็นสื่อในการเรียนรู้เพื่ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้และปรับพฤติกรรมในการเรียนรู้ของผู้เรียน Cuesta (2020) ได้ระบุว่าเกมดิจิทัลที่ผู้สอนนำมาใช้เป็นสื่อในการเรียนรู้นั้นอาจเป็นเกมคอมพิวเตอร์ เกมกระดานดิจิทัลแบบโต้ตอบวิดีโอเกม เกมออนไลน์และเกมในมือถือ ซึ่งถือ

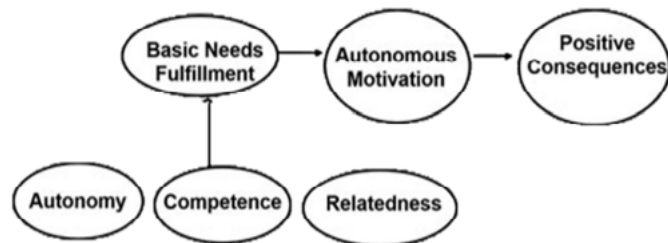
เป็นการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ที่ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ของผู้เรียนเนื่องจากเกมดิจิทัลนั้นมีลักษณะและองค์ประกอบที่น่าสนใจหลายด้านเช่น มีภาพเคลื่อนไหว เสียงด้านในเกมที่หลากหลายรูปแบบการเล่นและตัวละครต่างๆ ที่ดึงดูดให้ผู้เรียนเกิดความสนใจช่วยลดความเครียดและสร้างความสนุกสนานให้แก่ผู้เรียน อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมความจำระยะยาวและฝึกการคิดอย่างเป็นระบบของผู้เรียนอีกด้วย ดังนั้น DGBL จึงถือว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึงได้ง่ายและเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้โดย Leaning (2015, p. 158) ได้สนับสนุนเพิ่มเติมว่าการเรียนรู้จากการเล่นเกมดิจิทัลจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกรู้สึกผูกพันในการเรียนรู้และทำให้ความรู้ของผู้เรียนนั้นเพิ่มขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพ

ดังนั้น ผู้เขียนจึงสามารถสรุปได้ว่า DGBL คือ การจัดการเรียนรู้ที่ผู้สอนนำเอาเกมดิจิทัลในรูปแบบต่างๆ ซึ่งเป็นสื่อเทคโนโลยีที่ทันสมัยและเป็นที่ยอมรับในปัจจุบันมาใช้เป็นสื่อในการเรียนรู้โดยสอดแทรกเนื้อหาที่ต้องการถ่ายทอดให้แก่ผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และฝึกฝนทักษะที่ต้องการพัฒนาผ่านการเล่นเกมดิจิทัล ซึ่ง DGBL ก่อให้เกิดประโยชน์มากมายรวมถึงช่วยสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ดี เช่น ช่วยสร้างความสนุกสนานในห้องเรียนและสร้างบรรยากาศในการเรียนที่ผ่อนคลายมากขึ้น ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับเกิดความสุขสนุกสนานเพลิดเพลิน คลายความเบื่อและความเครียดจากการเรียนแบบท่องจำผู้เขียนจึงเห็นว่า DGBL สามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการเรียนรู้และเกิดการเรียนรู้ด้วยตัวเองเพิ่มขึ้นอีกทั้งผู้สอนยังสามารถนำมาปรับใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ทุกรูปแบบไม่ว่าจะเป็นรูปแบบห้องเรียนปกติ (On-site) รูปแบบการเรียนออนไลน์ (Online) หรือรูปแบบห้องเรียนกลับด้าน (Flipped classroom) เนื่องจากผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตัวเองผ่านเกมดิจิทัลได้ไม่ว่าจะอยู่ที่ใดหรือในช่วงเวลาใดก็ตาม

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า DGBL เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยสร้างแรงจูงใจและกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้รวมถึงเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือเรียนรู้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ยังช่วยส่งเสริมผู้เรียนในด้านการสร้างองค์ความรู้และส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างบุคคล โดยหลังจากที่ผู้เขียนได้สังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับ DGBL พบว่ามีความเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการสร้างแรงจูงใจของผู้เรียนคือทฤษฎีความมุ่งมั่นในตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) โดย Ryan และ Deci (2017, pp. 68-69) ได้ระบุถึงแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) หรือความต้องการสามประการของมนุษย์ ได้แก่ การมีอิสระ (Autonomy) การเป็นผู้ที่มีความสามารถ (Competence) และการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Relatedness) ผู้เขียนจึงสรุปได้ว่า DGBL นั้นสามารถตอบสนองความต้องการและแรงจูงใจของผู้เรียนได้เนื่องจากผู้เรียนจะรู้สึกเป็นอิสระเมื่อได้มีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้และสามารถเลือกด้าน ตัวละครหรือควบคุมเกมได้ อีกทั้งผู้เรียนจะเกิดความพึงพอใจเมื่อได้พัฒนาความสามารถของตนเองและเข้าใจในเนื้อหา รวมถึงได้รับความรู้และทักษะใหม่ๆ จากการเล่นเกมดิจิทัลนอกจากนี้ผู้เรียนยังมีความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นหรืออาจเกิดความรู้สึกผูกพันกับตัวละครในเกม ซึ่ง DGBL ได้ประกอบไปด้วยปัจจัยทั้งสามอย่างครบถ้วน ดังนั้นจึงสามารถตอบสนองแรงจูงใจภายในของผู้เรียนและส่งผลให้ผู้เรียนสนใจและเกิดความพอใจในการเรียนรู้ได้นอกจากนี้ DGBL ยังมีปัจจัยในการช่วยเสริมแรงทางบวกให้กับผู้เรียนอีกด้วย โดยอาจได้รับเป็น

รางวัล คะแนนการผ่านด่านที่ยากขึ้นหรือการชนะคู่ต่อสู้ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความพยายามในการเรียนรู้มากขึ้นและมีแรงกระตุ้นเพื่อจูงใจให้ผู้เรียนต้องการเล่นเกมต่อไปเรื่อยๆ



ภาพที่ 1 ทฤษฎีความมุ่งมั่นในตนเอง

ที่มา: Leslie, Ryan, James, Ben, Morgan and Julie (2019, p. 2)

การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลและการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ

จากการที่ผู้เขียนได้ศึกษาบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยพบว่าผู้สอนส่วนใหญ่ยังไม่ให้ความสำคัญกับการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษเท่าที่ควร ส่งผลให้เกิดปัญหา คือ ผู้เรียนมีทักษะการฟัง การพูด การอ่านและการเขียนที่ไม่มีประสิทธิภาพเนื่องจากขาดความรู้ด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษและคลังคำศัพท์ภาษาอังกฤษของผู้เรียนนั้นมีจำนวนน้อย ดังนั้น การนำ DGBL มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถด้านการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษได้ ตามที่ Burke (2014, p. 6) ได้กล่าวว่า DGBL สามารถกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนได้เนื่องจากการเล่นเกมดิจิทัลนั้นสร้างความท้าทายและกระตุ้นให้เกิดความอยากแข่งขันส่งผลให้ผู้เรียนนั้นเกิดแรงจูงใจในการเรียนและตั้งใจที่จะเรียนรู้เพื่อให้สามารถชนะการแข่งขันในเกมดิจิทัลได้ ผู้เขียนจึงเห็นว่าการเรียนรู้ผ่านรูปแบบการเล่นเกมดิจิทัลนี้จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง (Active learning) และทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

DGBL จึงไม่ใช่เป็นเพียงแค่การจัดการเรียนรู้ที่น่าสนใจและมีความทันสมัยเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนในปัจจุบันเท่านั้น เสาวภา วิชาติ และฟ้าสว่าง พัฒนะพิเชฐ (2561, น. 77) ยังได้กล่าวว่าการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลยังมีบทบาทสำคัญในการอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนในการเรียนรู้ ช่วยเพิ่มแรงจูงใจและกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนและมีส่วนช่วยให้ผู้สอนนั้นสามารถทำให้เนื้อหาในการเรียนที่ยากและน่าเบื่อกลายเป็นสิ่งที่น่าสนใจ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจและมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงขึ้นดังนั้นผู้เขียนจึงเห็นว่าการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลถือเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมอย่างยิ่งในการนำมาใช้เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ช่วยให้ผู้เรียนคลายความเครียด หรือความเบื่อหน่ายในการเรียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษและกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนความสามารถทางด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษผ่านการเล่นเกมดิจิทัลมากขึ้นจากความต้องการแข่งขันและความท้าทายรวมถึงความน่าสนใจของเกมดิจิทัล ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้ด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษระยะยาว

และคงทนถาวร จึงสามารถกล่าวได้ว่า DGBL สามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพร้อมกับได้รับความสนุกสนานและความพึงพอใจในเวลาเดียวกัน

การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลและทักษะการทำงานร่วมกันในศตวรรษที่ 21

ผู้เขียนได้ศึกษารูปแบบการจัดเรียนการสอนในรายวิชาภาษาอังกฤษและพบว่าผู้สอนมักสอนผู้เรียนแบบทางเดียวโดยเน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง (Passive) ส่งผลให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลจากผู้สอนเพียงเท่านั้นโดยผู้สอนจะไม่สามารถได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้เรียน (Feedback) จึงไม่สามารถทราบได้ว่าผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่สอนหรือไม่ นอกจากนี้ยังทำให้ผู้เรียนขาดโอกาสในการติดต่อหรือสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเนื่องจากไม่สามารถมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนความรู้หรือแสดงความคิดเห็นของตนเองได้

จากการสังเคราะห์ทฤษฎีและองค์ประกอบของแนวคิด DGBL พบว่า DGBL สามารถช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นได้เนื่องจากในการเรียนรู้ที่ผู้เรียนทุกคนจะมีเป้าหมายร่วมกันคือการชนะเกม โดยเมื่อผู้เรียนในทีมเกิดปัญหาหรืออุปสรรคมักจะขอความช่วยเหลือจากเพื่อนร่วมทีมซึ่งพร้อมจะช่วยเหลือกันและกันอย่างเต็มความสามารถ จึงสามารถกล่าวได้ว่าผู้เรียนสามารถจัดการและก้าวข้ามอุปสรรคในการเรียนรู้โดยการเล่นเกมดิจิทัลผ่านความร่วมมือและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เล่นคนอื่นตามที่ Peterson (2012) ได้กล่าวไว้ถึงทฤษฎี The Zone of Proximal Development: ZPD ของ Vygotsky ซึ่งเป็นทฤษฎีที่สอดคล้องและสนับสนุนแนวคิด DGBL เป็นอย่างมากเนื่องจากในการเรียนรู้ผ่านการเล่นเกมดิจิทัลนั้นผู้เรียนจะเกิดความท้าทายมากพอในการขอความช่วยเหลือจากผู้สอนหรือผู้เรียนคนอื่นส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการขอความช่วยเหลือ

นอกจากนี้ ผู้เขียนยังพบว่า DGBL ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากกว่าการเรียนรู้จากการทำแบบฝึกหัดหรือการฟังบรรยาย เนื่องจากในเกมดิจิทัลนั้นมีการโต้ตอบและมีการให้ผลสะท้อนกลับแก่ผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง (Feedback) ตลอดระยะเวลาในการเล่น ดังนั้น DGBL จึงสามารถส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกัน ทักษะการคิดวิเคราะห์และทักษะการแก้ปัญหาของผู้เรียนได้นอกจากนี้ DGBL สามารถช่วยส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันของผู้เรียนได้เนื่องจากผู้เรียนต้องใช้ความสามารถและความร่วมมือกับผู้เรียนคนอื่นในการทำงานให้สำเร็จ เนื่องจากผู้เรียนที่เล่นเกม นั้นมักมีความสามารถและความถนัดที่หลากหลายและแตกต่างกันจึงคอยช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในเกมดิจิทัลซึ่งคือการชนะเกมหรือผ่านด่านนั่นเอง



ภาพที่ 2 ทฤษฎีการเรียนรู้ในพื้นที่รอยต่อพัฒนาการของ Vygotsky
ที่มา: McLeod (2014, p. 3)

ผู้เขียนจึงสามารถสรุปได้ว่า DGBL ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการสะท้อนคิดและพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกันกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งในบทบาทการเป็นผู้นำและการเป็นสมาชิกในกลุ่ม โดยจากการพัฒนาของเกมนิติจิตลในปัจจุบันนี้ทำให้ผู้เรียนสามารถเล่นเกมได้พร้อมกันจำนวนมาก และเนื่องจากองค์ประกอบในเกมนิติจิตล คือ การแข่งขันผู้เรียนจึงเกิดความรู้สึกและทำงานร่วมกันเป็นทีมซึ่งทักษะการทำงานร่วมกันถือว่าเป็นทักษะที่มีวิธีการฝึกหรือสามารถส่งเสริมและพัฒนาให้ผู้เรียนได้ค่อนข้างน้อย ดังนั้นผู้เรียนที่ได้เรียนรู้ผ่าน DGBL จะมีโอกาสในการพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้มากกว่าการเรียนรู้ในรูปแบบอื่น

บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้ฐานเกมนิติจิตล

ในการจัดการเรียนรู้ฐานเกมนิติจิตลนั้นผู้สอนสามารถนำเกมนิติจิตลมาใช้ได้ในทุกขั้นตอน ทั้งขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ขั้นสอน ขั้นฝึก ขั้นมอบหมายงานและขั้นการประเมินผล Prensky (2001, pp. 7-8) ได้กล่าวว่าบทบาทของผู้สอนนั้นมีความสำคัญอย่างมากสำหรับ DGBL ซึ่งผู้เขียนสามารถสรุปได้ว่าผู้สอนควรเป็นผู้กระตุ้น (Motivator) คอยช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้และกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ลงมือทำและเรียนรู้ด้วยตนเอง ใช้การพูดที่ดึงดูดความสนใจ ใช้น้ำเสียงที่สนุกสนานและพยายามสื่อสารให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกและท้าทายอยู่เสมอ อีกทั้งชมเชยเมื่อผู้เรียนทำสำเร็จเพื่อเป็นการสร้างกำลังใจให้แก่ผู้เรียน อีกทั้งควรเป็นผู้ควบคุมเนื้อหา (Content structure) เพื่อให้การจัดการเรียนรู้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้และเลือกวิธีการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน ทั้งด้านความยากง่ายเนื้อหาการเลือกเกม การออกแบบเกมและเวลาที่ใช้ในการเล่นเกมนั้นเพื่อให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ นอกจากนี้ผู้สอนควรเป็นผู้สรุปประเด็นเนื้อหาที่สำคัญ (Debriefed) โดยหลังจากจัดการเรียนรู้เสร็จสิ้น ผู้สอนควรเป็นผู้สรุปประเด็นเนื้อหาทั้งหมดอีกครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหามากขึ้น โดยผู้สอนสามารถสรุปประเด็นสำคัญโดยการถามคำถามกับผู้เรียนหลังจากเล่นเกมดิจิตลเพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนความรู้ที่ได้รับกลับมา (Feedback) รวมถึงควรเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ (Facilitator) เพื่อให้การจัดการเรียนรู้ผ่านไปอย่างราบรื่น ป้องกันไม่ให้เกิดการติดขัดและคอยช่วยเหลือผู้เรียนหากเกิดปัญหาระหว่างการเรียนรู้รวมถึงเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้และลงมือกระทำด้วยตนเองและผู้สอนควรเป็นผู้ผลิตหรือผู้ออกแบบ (Producer or designer) และควรมีความรู้ในเรื่องของเกมนิติจิตลที่นำมาใช้ในการสอนเนื่องจากหากเกิดปัญหาหรือข้อขัดข้องในการนำเกมนิติจิตลไปใช้ ผู้สอนจะสามารถแก้ไขและปรับปรุงข้อผิดพลาดได้อย่างถูกต้อง

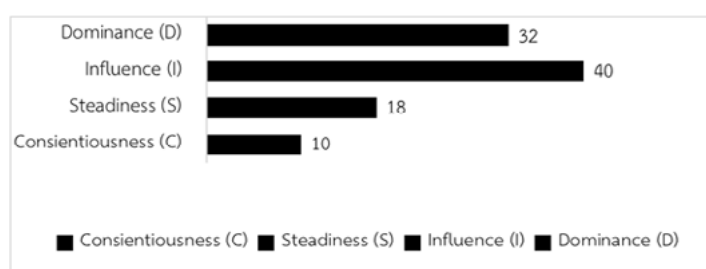
นอกจากนี้ผู้เขียนยังสรุปได้ว่าผู้สอนควรมีความรู้ในเรื่องของเกมนิติจิตลที่นำมาใช้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ผ่านการเล่นเกมได้อย่างมีประสิทธิภาพและคอยช่วยแนะนำเพื่อให้การเรียนรู้ของผู้เรียนไปสู่เป้าหมายที่ตั้งใจไว้ได้ตามที่ Cristyne and Jennifer (2019, pp.41-42) ได้สนับสนุนว่าผู้สอนจะต้องมีความคุ้นเคยกับเกมนิติจิตลรวมถึงสามารถควบคุมเกมและนำมาใช้ในการทำกิจกรรมได้อย่างราบรื่น อีกทั้งควรมีความรู้ด้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อที่จะแนะนำวิธีการเล่นเกมให้แก่ผู้เรียนได้อย่างถูกต้องวิธีและควบคุมการเล่นของผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นและกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ นอกจากนี้ผู้สอนต้องมีการศึกษา วางแผนและกำหนดรูปแบบการสอนโดยในระหว่างการจัดการเรียนรู้ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้น่าสนใจตลอดเวลา

โดยอาจเป็นการถามคำถามหรือดึงดูดความสนใจของนักเรียนด้วยเทคนิคต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง

การนำการจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลมาใช้ในการเรียนการสอน

หลังจากที่ผู้เขียนได้สังเคราะห์แนวคิดของ DGBL เพื่อนำมาใช้ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันของผู้เรียน ผู้เขียนจึงได้จัดทำแผนการเรียนรู้ในรายวิชาภาษาอังกฤษอ่าน-เขียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 95 คน ซึ่งเป็นเพศชาย 43 คน และเพศหญิง 52 คน โดยก่อนจัดทำแผนการสอนผู้เขียนได้ทำการจัดการองค์ความรู้ที่ได้รับจากการสังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ DGBL และจากการศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียนโดยใช้แบบประเมินในรูปแบบของ DISC Model ซึ่ง กิตติภักดิ์ ชุณหวิริยะกุล (2562) ได้ระบุถึงประเภทของผู้เรียนไว้ 4 ประเภทแบ่งตามพฤติกรรมของผู้เรียนคือผู้เรียนแบบ Dominance (D) ซึ่งหมายถึง ผู้เรียนที่มีพฤติกรรมชอบการทำงานที่ท้าทายชอบออกคำสั่ง ชอบความเสี่ยงชอบการแข่งขันและชอบเอาชนะอยากได้มาซึ่งชัยชนะหรือได้รับรางวัล (Reward) และผู้เรียนแบบ Influence (I) หมายถึงผู้เรียนที่มีพฤติกรรมช่างพูด ชอบเข้าสังคม มีความคิดสร้างสรรค์และชอบทำงานร่วมกับผู้อื่นรวมถึงผู้เรียนแบบ Steadiness (S) ซึ่งหมายถึงผู้เรียนที่เป็นผู้ตามที่ดี ใส่ใจผู้อื่นและชอบทำงานเป็นทีมและคอยสนับสนุนช่วยเหลือผู้อื่นอยู่เสมอและผู้เรียนแบบ Conscientiousness (C) ซึ่งหมายถึงผู้เรียนที่ช่างสังเกต มักชอบทำตามกฎระเบียบที่ได้ถูกกำหนดไว้ไม่ชอบให้ใครมาตำหนิและไม่ชอบให้เกิดข้อผิดพลาด

จากการทำแบบประเมินพบว่าผู้เรียนส่วนมากนั้นจัดอยู่ในประเภทของผู้เรียนแบบ Influence (I) จำนวนร้อยละ 40 และรองลงมาคือ Dominance (D) จำนวนร้อยละ 32 และตามมาด้วยผู้เรียนแบบ Steadiness (S) จำนวนร้อยละ 18 และลำดับสุดท้ายคือ ผู้เรียนแบบ Conscientiousness (C) จำนวนร้อยละ 10



ภาพที่ 3 แผนภูมิแสดงร้อยละของจำนวนนักเรียนจากผลการสำรวจประเภทผู้เรียนจาก DISC Model ที่มา: รวิสุตา โสติดิกุล สร้างเมื่อวันที่ 5 กุมภาพันธ์ 2565 ณ โรงเรียนปิ่นสร้อยแยลสวิทย์วิทยาลัย

โดยหลังจากที่ผู้เขียนได้วิเคราะห์บริบทของผู้เรียนข้างต้นพบว่าลักษณะจุดรวมของผู้เรียนทั้งหมดที่มีความคล้ายคลึงกัน คือ ผู้เรียนชอบการทำงานเป็นทีมและทำงานร่วมกับผู้อื่น ส่วนลักษณะเด่นที่เห็นได้ชัดตามลำดับ คือ ผู้เรียนกลุ่ม I ชอบความสนุกสนานผู้เรียนกลุ่ม D คือชอบการแข่งขันผู้เรียนกลุ่ม S ชอบการทำงานเป็นทีม และผู้เรียนกลุ่ม C ชอบการทำตามกฎกติกา หลังจากนั้นผู้เขียน

จึงนำมาปรับใช้กับทฤษฎีแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) ของผู้เรียนรวมไปถึงสังเคราะห์แนวคิดและองค์ประกอบของ DGBL ซึ่งพบว่าสอดคล้องกับแรงจูงใจในการเรียนรู้ 4 ประการ คือ ความท้าทาย (Challenge) และความอยากรู้อยากเห็น (Curiosity) ซึ่งหากผู้เรียนเกิดความท้าทายและถูกกระตุ้นจากสิ่งเร้าต่างๆ เช่น สี เสียง รูปภาพหรือตัวอักษรในเกมดิจิทัล จะทำให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้มากขึ้น นอกจากนี้ยังมีองค์ประกอบของจินตนาการ (Fantasy) และสามารถในการควบคุม (Control) เนื่องจากผู้เรียนจะรู้สึกอยากเรียนรู้เมื่อเจอในสิ่งที่ตนเองไม่เคยเจอมาก่อน หรืออาจเป็นการสร้างตัวละครสมมติให้กับผู้เรียน เช่น ผู้เรียนสามารถเลือกเป็นตัวละครสัตว์หรือตัวละครที่ประกอบอาชีพต่างๆ และสามารถเลือกกระตือรือร้นความยากง่ายในการเล่นเกมนหรืออาจเลือกเนื้อหาในส่วนที่ผู้เรียนต้องการได้ตามความต้องการเพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและเกิดแรงจูงใจมากขึ้น นอกจากนี้ในเกมยังมีกฎกติกาและระเบียบวิธีในการเล่นที่ชัดเจนจึงสามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมเป็นอย่างมาก

หลังจากผู้เขียนได้วิเคราะห์ว่าบริบทของผู้เรียนนั้นเหมาะสมกับ DGBL ผู้เขียนจึงกำหนดขอบเขตของเนื้อหาที่จะใช้สอนผ่านเกมดิจิทัลคือคำศัพท์ภาษาอังกฤษจำนวนทั้งหมด 20 คำจากเนื้อหาในบทที่ 3 (Social psychology) หมวดคำศัพท์เกี่ยวกับมารยาทและวัฒนธรรม จำนวน 10 คำ (Manner & Culture) และบทที่ 4 (Technology) ในหมวดคำศัพท์เกี่ยวกับวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Science & Technology) จำนวน 10 คำ จากหนังสือ Skills for Success Reading and Writing (Third edition) by Oxford University Press ใช้เวลาในการจัดการเรียนรู้ทั้งหมด 2 คาบ คาบละ 50 นาที ซึ่งก่อนการจัดการเรียนรู้ ผู้เขียนได้ศึกษาวิธีการใช้งานรวมไปถึงข้อดีและข้อจำกัดของเกมดิจิทัลในแต่ละเว็บไซต์ โดยผู้เขียนได้เลือกใช้เกมดิจิทัลจากเว็บไซต์ Vonder Go และ Quizizz เนื่องจากเป็นเกมดิจิทัลที่ทันสมัย มีด้านที่หลากหลายมีตัวละครที่น่าสนใจและสามารถเข้าใช้งานได้ง่ายอีกทั้งยังสามารถรองรับผู้เล่นได้ถึง 200 คน จากนั้นผู้เขียนได้ทดลองใช้เกมดิจิทัลก่อนนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้กับผู้เรียนเพื่อให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างราบรื่น โดยผู้เขียนได้นำเกมดิจิทัล Vonder Go มาใช้ในขั้นฝึกในคาบที่ 1 หลังจากที่ได้สอนความหมายของคำศัพท์ภาษาอังกฤษให้แก่ผู้เรียนแล้วผู้เรียนจะทำการเล่นเกมเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการเรียนรู้คำศัพท์โดยการเลือกคำศัพท์ไปใช้ในประโยคที่กำหนดไว้ให้ถูกต้องซึ่งในระหว่างการเล่นผู้เรียนจะคอยอำนวยความสะดวกและคอยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความท้าทาย ในการจัดการเรียนรู้ในคาบที่ 2 ผู้เขียนได้นำเกมดิจิทัล Quizizz มาใช้ในขั้นประเมินผลและสร้างความท้าทายให้กับผู้เรียนมากขึ้นโดยการกำหนดคะแนนผ่านด่านที่ร้อยละ 80 ซึ่งหลังเสร็จสิ้นกิจกรรมการเล่นเกมนดิจิทัล ผู้เขียนได้เสริมแรงทางบวกให้แก่ผู้เรียนที่ชนะการเล่นเกมน 3 อันดับแรกโดยการให้คำชมเชยและของรางวัล

จากการที่ผู้เขียนได้ทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวพบว่า DGBL นั้นสามารถนำมาปรับใช้ในการเรียนการสอนได้ในทุกสถานการณ์ไม่ว่าจะเป็นการเรียนในห้องเรียน การฝึกฝนและทบทวนบทเรียนด้วยตนเองนอกห้องเรียนหรือการเรียนการสอนแบบออนไลน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งการจัดการเรียนการสอนนั้นเป็นไปอย่างราบรื่นและผู้เรียนให้ความร่วมมือในการเรียนเป็นอย่างมาก มีความมุ่งมั่นและตั้งใจในการเล่นเกมนดิจิทัล อีกทั้งยังเกิดปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียนคนอื่นเนื่องจากเกิดการช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อให้ผ่านไปยังด่านต่อไป บรรยากาศในชั้นเรียนนั้นเกิดความสนุกสนานและไม่ตึงเครียด นอกจากนี้คะแนนที่ผู้เรียนยังทำคะแนนได้มากกว่าที่ผู้เขียนกำหนด

ไว้ที่ร้อยละ 80 อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนพบว่าข้อจำกัดของ DGBL คือ เรื่องความพร้อมของอุปกรณ์การเรียนรู้และสัญญาณอินเทอร์เน็ต ซึ่งในขณะที่เล่นเกมนั้นพบปัญหาในเรื่องของความเร็วของสัญญาณอินเทอร์เน็ตหรือความล่าช้าของอุปกรณ์ของผู้เรียน อีกทั้งเกมดิจิทัลจากเว็บไซต์ Vonder Go ยังสามารถกำหนดเวลาให้ผู้เรียนตอบคำถามได้น้อยกว่าเว็บไซต์ Quizizz ส่งผลให้ผู้เรียนบางคนไม่สามารถส่งคำตอบได้ทัน ดังนั้นผู้เขียนจึงขอเสนอตัวอย่างของเกมดิจิทัล เพื่อการเรียนรู้และข้อจำกัดต่างๆ ในการใช้งานในหัวข้อถัดไป

ตัวอย่างเกมดิจิทัลที่ช่วยส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและทักษะการทำงานร่วมกัน

ปัจจุบันในยุคศตวรรษที่ 21 การพัฒนาของเทคโนโลยีที่ทันสมัยสามารถช่วยส่งเสริมให้การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัลนั้นมีประสิทธิภาพมากขึ้น ดังนั้นเพื่อเป็นแนวทางในการส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและทักษะการทำงานร่วมกันของผู้เรียน ผู้เขียนจึงขอเสนอเกมดิจิทัลเพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

ตารางที่ 1 เกมดิจิทัลที่ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและทักษะการทำงานร่วมกันในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษา

ชื่อเว็บไซต์ เกมดิจิทัล	ลักษณะของเกม	ข้อจำกัด	สมรรถนะ ที่มุ่งส่งเสริม
1. Kahoot	1. ผู้สอนสามารถสร้างและออกแบบคำถามและคำตอบเองได้หรือสามารถเลือกใช้เนื้อหาที่มีผู้ ออกแบบไว้แล้วโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย 2. ผู้เรียนสามารถเล่นแบบเดี่ยวหรือ เล่นร่วมกันได้สูงสุดที่ 50 คน 3. รูปแบบคำตอบเป็นแบบตัวเลือก และแบบถูกผิด 4. เข้าใช้งานโดยการใส่เลข PIN 5. มีภาพ สี และดนตรีประกอบ 6. ผู้เรียนได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ทันทีที่เล่นเสร็จ มีการบอกคะแนนที่ได้และเวลาที่ใช้ ในการเล่น	1. เวลาในการตอบคำถาม แต่ละข้อมีจำกัดสูงสุดที่ 2 นาที 2. มีการจำกัดจำนวนตัวอักษร ของคำถามสูงสุดเพียง 95 ตัวอักษรข้อคำตอบสูงสุดเพียง 60 ตัวอักษรและสร้างได้เพียง 4 ตัวเลือก 3. ไม่มีด่านให้เลือกความยากง่าย และไม่มีการ์ตูน ตัวละคร หรือภาพเคลื่อนไหว	1. ความสามารถ ในการเรียนรู้คำศัพท์ ภาษาอังกฤษ 2. ทักษะการทำงาน ร่วมกัน

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ชื่อเว็บไซต์ เกมดิจิทัล	ลักษณะของเกม	ข้อจำกัด	สมรรถนะ ที่มุ่งส่งเสริม
2. Vonder Go	1. ผู้สอนสามารถสร้างและออกแบบ คำถามคำตอบเองได้หรือสามารถ ใช้เนื้อหาที่มีผู้ออกแบบไว้แล้ว โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย 2. ผู้เรียนสามารถเล่นเดี่ยว หรือเข้าเล่นร่วมกันได้สูงสุดถึง 50 คน 3. รูปแบบของคำตอบ มีความหลากหลายเช่น แบบตัวเลือก แบบเรียงลำดับ แบบเลือกรูปภาพ และแบบพิมพ์คำตอบ 4. เข้าใช้งานได้ง่ายโดยการพิมพ์เลข PIN หรือสแกน QR Code 5. มีด้านที่หลากหลายให้เลือก ถึง 5 ด้าน 6. หลังจบเกม ผู้สอนสามารถดูผล วิเคราะห์พัฒนาการผู้เรียนได้ อย่างละเอียดด้วย Microsoft Excel 7. มีการ์ตูน ภาพเคลื่อนไหว มีการสร้างเรื่องราว สี ดนตรีประกอบ และผู้เรียนสามารถเลือกตัวละคร ของตนเองได้	1. เวลาในการตอบคำถาม แต่ละข้อมีจำกัดสูงสุดที่ 5 นาที 2. มีการจำกัดจำนวนของ ตัวอักษรของคำถามสูงสุด ที่ 500 ตัวอักษรและคำตอบ สูงสุดเพียง 100 ตัวอักษร 3. การใช้คุณสมบัติบางอย่าง จำเป็นต้องอัปเดตแพคเกจ และเสียค่าใช้จ่าย เช่น จำนวน ด้านที่หลากหลาย จำนวนผู้เล่น สูงสุดที่ 200 คนและตัวละคร ที่มากขึ้น	1. ความสามารถในการ เรียนรู้คำศัพท์ ภาษาอังกฤษ 2. ทักษะ การทำงานร่วมกัน
3. Booklet	1. ผู้สอนสามารถสร้างและออกแบบ คำถามและคำตอบเองได้ 2. ผู้เรียนสามารถเล่นเดี่ยว หรือ เข้าเล่นร่วมกันได้สูงสุดถึง 1,000 คน 3. ไม่จำกัดเวลาในการตอบคำถาม แต่ละข้อ 4. มีด้านที่หลากหลายให้เลือก ถึง 11 ด้าน 5. มีการ์ตูน ภาพเคลื่อนไหว มีการสร้างเรื่องราว สี ดนตรีประกอบ และผู้เรียนสามารถเลือกตัวละคร ของตนเองได้ 6. ผู้เรียนสามารถได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ทันทีที่เล่นเสร็จ มีการบอกคะแนนที่ได้รับ และเวลาที่ใช้ในการเล่น	1. ผู้สอนไม่สามารถเลือกใช้ เนื้อหาที่มีผู้ออกแบบไว้แล้ว และมีการจำกัดผู้เล่นที่ 30 คน และหากต้องการใช้เนื้อหาที่มีอยู่ แล้วหรือเพิ่มจำนวนผู้เล่น ให้มากขึ้น จำเป็นต้องเสีย ค่าใช้จ่ายเพิ่มเติม 2. รูปแบบของคำตอบ มีเพียงแบบเดียวคือแบบตัวเลือก และสร้างได้เพียง 4 ตัวเลือก	1. ความสามารถ ในการเรียนรู้ คำศัพท์ ภาษาอังกฤษ 2. ทักษะ การทำงานร่วมกัน

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ชื่อเว็บไซต์ เกมดิจิทัล	ลักษณะของเกม	ข้อจำกัด	สมรรถนะ ที่มุ่งส่งเสริม
4. Quizizz	1. ผู้สอนสามารถสร้างและออกแบบ คำถามและคำตอบเองได้ 2. ผู้เรียนสามารถเล่นแบบเดี่ยว หรือเล่นเป็นทีมได้ 3. เข้าใช้งานโดยการใส่เลข PIN 4. รูปแบบของคำตอบมีความ หลากหลายเช่น แบบตัวเลือกแบบ เรียงลำดับและแบบพิมพ์คำตอบ	1. เวลาในการตอบคำถาม แต่ละข้อ มีจำกัดสูงสุดที่ 15 นาที 2. มีการจำกัดจำนวนผู้เล่นแบบ ทีมอยู่ที่ 8 คน	1. ความสามารถ ในการเรียนรู้ คำศัพท์ ภาษาอังกฤษ 2. ทักษะ การทำงานร่วมกัน
	5. ไม่จำกัดตัวความยาวหรือจำนวน ตัวอักษรของคำถามและข้อคำตอบ 6. หลังจบเกม ผู้สอนสามารถดูผล วิเคราะห์พัฒนาการผู้เรียนได้ อย่างละเอียดด้วย Microsoft Excel 7. ผู้เรียนสามารถได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ทันทีที่เล่นเสร็จ มีการบอกคะแนนที่ได้รับ และเวลาที่ใช้ในการเล่น		

บทสรุปและข้อเสนอแนะ

การจัดการเรียนรู้ฐานเกมดิจิทัล (Digital Game-Based Learning) ถือเป็นการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้และเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถและทักษะต่างๆ ที่สำคัญ นอกจากนี้ยังช่วยสร้างแรงจูงใจและกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้มากขึ้นช่วยสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้และสภาพแวดล้อมที่ดีในห้องเรียนส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพพร้อมกับได้รับความสนุกสนานเพลิดเพลินในเวลาเดียวกัน โดยผู้สอนสามารถนำ DGBL ไปประยุกต์ใช้ได้กับผู้เรียนในทุกระดับชั้นและทุกรายวิชาอย่างไรก็ตามผู้สอนควรวิเคราะห์และพิจารณาถึงบริบทและความต้องการของผู้เรียน รวมถึงความพร้อม ความเหมาะสม และปัจจัยต่างๆ ที่อาจส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้ เช่น อายุและระดับชั้นของผู้เรียน จำนวนของผู้เรียน ความพร้อมของผู้เรียนทั้งในด้านสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้และความพร้อมด้านอุปกรณ์และเทคโนโลยี รวมไปถึงขอบเขตเนื้อหาที่ผู้สอนต้องการสอดแทรกในเกมดิจิทัลซึ่งควรมีความเหมาะสมไม่มากและไม่น้อยจนเกินไปดังนั้นผู้สอนจำเป็นต้องวิเคราะห์บริบทผู้เรียนและวางแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อให้สามารถออกแบบรูปแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนมากที่สุด นอกจากนี้ ผู้สอนควรเลือกใช้เกมดิจิทัลที่มีองค์ประกอบที่สำคัญครบถ้วนเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนรวมถึงศึกษาข้อดีและข้อจำกัดของเกมดิจิทัลและทดลองใช้ก่อนนำมาใช้ในการจัดการเรียนรู้จริงเพื่อให้การดำเนินกิจกรรมเป็นไปอย่างราบรื่น และทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ สามารถ

นำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันตลอดจนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปต่อยอดและสร้างองค์ความรู้ใหม่ได้

เอกสารอ้างอิง

- กิตติภักดิ์ ชุณหวิริยะกุล. (2562). *การอบรมเชิงปฏิบัติการหลักสูตร SPU Super Coach Super Growth*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีปทุม.
- เสาวภา วิชาดี และฟ้าสว่าง พัฒนาพิเชฐ. (2561). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class. *Teaching English with Technology*, 18(1), น. 77-92. สืบค้นเมื่อ 9 กุมภาพันธ์ 2565, จาก <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170635.pdf>
- Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Stamford: Gartner.
- Cristyne, H. & Jennifer, J. (2019). Digital Game-Based Pedagogies: Developing Teaching Strategies for Game-Based Learning. *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 15(1), pp. 41-52. Retrieved February 8, 2022, from <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/digital-game-based-pedagogies-developing-teaching-strategies-for-game-based-learning/>
- Cuesta, L. (2020). Using Digital Games for Enhancing EFL Grammar and Vocabulary in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(20), pp. 116-129. Retrieved October 14, 2021, from <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/16159/8081>
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience, and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, 16(2), pp. 155-170. Retrieved November 2, 2021, from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14682753.2015.1041807?needAccess=true>
- Leslie, P., Ryan, B., James, A., Ben, J., Morgan, S. & Julie, M. (2019). Does motivation mediate the relationship between competence perceptions and patient outcomes among individuals with chronic low back pain? A multiple mediation analysis. *Disability and Rehabilitation*, 43(7), pp. 953-959. Retrieved December 22, 2021, from <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1643421>
- McLeod, A. (2014). *Lev Vygotsky*. Retrieved September 9, 2021, from <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

- Peterson, M. (2012). *Language learner interaction in a massively multiplayer online role-playing games*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prensky, M. (2001). *Fun, play and games: What makes games engaging? Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory*. New York: Guilford Publication.
- Santiago, D. & Tira, F. (2019). The Principles and the Teaching of English Vocabulary: A Review. *Journal of English Teaching*, 5(1), pp. 15-25. Retrieved February 5, 2021, from <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/956/787>
- Witcomb, C. & Schoning, M. (2017). *This is the one skill your child needs for the jobs of the future*. Retrieved October 2, 2021, from <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/#:~:text=This%20should%20be%20cause%20for,the%20Future%20of%20Jobs%20Report>.

ผลการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ที่มีต่อความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย

Effects of Music Activities Based on Orff and Dalcroze's Approach on Multiple Intelligences of Early Childhoods

กฤษดา ยะแสง^{1,*} และสิรินาถ จงกลกลาง²
Kritsada Yasaeng^{1,*} and Sirinat Jongkonklang²

(Received: Jan 23, 2022; Revised: Feb 11, 2022; Accepted: Mar 7, 2022)

บทคัดย่อ

งานวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรีของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze และ 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหวของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนระดับปฐมวัยปีที่ 3/1 โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 26 คน ได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 1) แผนการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze จำนวน 10 แผน และ 2) แบบวัดความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี และ 3) แบบวัดความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการศึกษา พบว่า

1. ความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze หลังการจัดกิจกรรมสูงกว่า ก่อนการจัดกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze หลังการจัดกิจกรรมสูงกว่า ก่อนการจัดกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: ความสามารถทางพหุปัญญา กิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze

¹นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

M.Ed. Student in Curriculum and Instruction Program, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, NakhonRatchasima 30000, Thailand

* Corresponding author, e-mail: emre3telecaster@gmail.com

²คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา นครราชสีมา 30000

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

ABSTRACT

The purposes of this experimental research were to compare 1) musical intelligence ability of early childhoods before and after using music activities based on Orff and Dalcroze's approach, and 2) bodily-kinesthetic intelligence of early childhoods using music activities based on Orff and Dalcroze's approach. The sample group used in this study included 26 early childhoods of Assumption College Nakhon Ratchasima situated in Muang District, Nakhon Ratchasima Province, in second semester of academic year 2020. The group of early childhoods in 3/1 class was randomized by cluster random sampling. The research tools were 1) 10 lesson plans using music activities based on Orff and Dalcroze's approach 2) a musical intelligence ability test, and 3) a bodily-kinesthetic intelligence ability test. Statistical techniques used for data analysis in this study were mean, percentage, standard deviation and the t-test.

The study revealed that

1. Musical intelligence ability of early childhoods using music activities based on Orff and Dalcroze's approach, after the experiment, was significantly higher than that before the experiment at the .05 level.
2. Bodily-kinesthetic intelligence ability of early childhoods using music activities based on Orff and Dalcroze's approach, after the experiment, was significantly higher than that before the experiment at .05 level.

Keywords: Multiple intelligences, Orff and Dalcroze's approach

บทนำ

การจัดการศึกษาปฐมวัย เป็นการพัฒนาเด็กตั้งแต่แรกเกิดถึง 6 ปีบริบูรณ์ อย่างเป็นองค์รวม บนพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูและส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ที่สนองต่อธรรมชาติและพัฒนาการตามวัยของเด็กแต่ละคนให้เต็มศักยภาพ ภายใต้บริบทสังคม และวัฒนธรรมที่เด็กอาศัยอยู่ ด้วยความรัก ความเอื้ออาทร และความเข้าใจของทุกคน เพื่อสร้างรากฐานคุณภาพชีวิตให้เด็กพัฒนาไปสู่ความเป็น เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เกิดคุณค่าต่อตนเอง ครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, น. 2) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้จึงควรส่งเสริมการพัฒนาเด็กให้ สอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาปฐมวัย

หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 มุ่งพัฒนาเด็กทุกคนให้ได้รับการพัฒนาด้าน ร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญา อย่างมีคุณภาพและต่อเนื่อง ได้รับการจัดประสบการณ์ การเรียนรู้อย่างมีความสุข (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, น. 3) ซึ่งรูปแบบการจัดการศึกษาปฐมวัย แบบเน้นพัฒนาการหรือแบบเตรียมความพร้อม ที่ให้ความสำคัญกับพัฒนาการเด็ก ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ สังคม และปัญญา โดยแต่ละประสบการณ์ที่เด็กได้รับต้องมีความต่อเนื่องสัมพันธ์กัน

และเป็นไปตามความแตกต่างของเด็กแต่ละบุคคล ทั้งทางชีวภาพ สังคม และวัฒนธรรม (กุลยา ตันติผลาชีวะ, 2551, น. 12) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้จึงเป็นการเตรียมความพร้อมที่สอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยและส่งเสริมความสามารถแต่ละด้านของเด็กได้ตามศักยภาพ

แนวคิดที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางความคิดเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญาเป็นอย่างมากและกลายเป็นแนวคิดทฤษฎีที่มีอิทธิพลอย่างกว้างขวางต่อการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบัน คือ ทฤษฎีพหุปัญญา (Multiple Intelligence: MI) ของ Gardner (ทิตินา แชมมณี, 2562, น. 85) โดยในระยะต้น Gardner เสนอปัญญาเพียง 7 ด้าน ในหนังสือ Fames of Mind ต่อมาได้เสนออีก 2 ด้าน คือ ด้านธรรมชาติวิทยา และด้านจิตวิญญาณแห่งชีวิต รวมเป็น 9 ด้าน (Armstrong อ้างถึงใน อารีสันทวิ, 2552, น. 5) โดยที่การแสดงออกทางความสามารถด้านจังหวะ การร้องเพลง การฟังเพลง หรือดนตรี การแต่งเพลง การเต้น และมีความไวต่อการรับรู้เสียงและจังหวะต่างๆ นับว่าเป็นเชาวน์ปัญญาด้านดนตรี (Musical intelligence) และการแสดงออกทางสติปัญญาที่ถูกควบคุมโดยสมองทั้ง 2 ซีก ซึ่งสังเกตได้จากความสามารถในการเคลื่อนไหวร่างกาย เช่น การเล่นกีฬา และเกมต่างๆ การใช้ภาษาท่าทาง การแสดง และการเต้นรำ คือ เชาวน์ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily-kinesthetic intelligence) (ทิตินา แชมมณี, 2562, น. 87) โดยพหุปัญญา หรือ MI อาจส่งเสริมการพัฒนาความฉลาดทางดนตรีได้ดีและมีประสิทธิภาพ แต่อาจเป็นไปได้ว่า MI ไม่ได้ช่วยพัฒนาหรืออาจมีส่วนเพียงเล็กน้อย จึงควรมีการเสริมการฝึกดนตรีของเด็ก เพื่อให้เชาวน์ปัญญาด้านดนตรีได้รับการพัฒนาที่เพียงพอ (Mills 2000, p. 4) เช่นเดียวกับความสามารถด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว ซึ่งเป็นความสามารถในการใช้ร่างกายในการทำกิจกรรมต่างๆ ที่ต้องอาศัยทักษะเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย (Michelaki & Bournelli, 2016, p. 23) ซึ่งการจัดกิจกรรมดนตรีจึงเป็นแนวทางในการส่งเสริมความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย อีกทั้งยังส่งเสริมการเตรียมความพร้อมของเด็กปฐมวัยเป็นอย่างดี

การจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัย เป็นการจัดกิจกรรมที่มุ่งให้เด็กมีการพัฒนาการตามวัยอย่างเต็มศักยภาพและมีความพร้อมในการเรียนรู้ โดยการเรียนรู้จากการสัมผัส จับ หรือลงมือกระทำ การจัดการเรียนการสอนหรือให้ประสบการณ์การเรียนรู้จึงอยู่ในลักษณะของกิจกรรมต่างๆ ที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมพัฒนาการ กิจกรรมดนตรี เป็นกิจกรรมที่สามารถพัฒนาทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา โดยการจัดกิจกรรมดนตรีมักจัดเป็นกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ คือ กิจกรรมที่ให้เด็กเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกายตามจังหวะอย่างอิสระ โดยใช้เสียงเพลง การเคาะจังหวะ เพื่อให้เด็กมีจินตนาการความคิดสร้างสรรค์ ได้แก่ การร้องเพลง คำคล้องจอง การเคลื่อนไหวตามความคิดสร้างสรรค์ (กุลยา ตันติผลาชีวะ, 2551, น. 17-20) โดยที่กิจกรรมดนตรี ควรเป็นลักษณะของการเตรียมความพร้อม หรือปูพื้นฐานเกี่ยวกับองค์ประกอบดนตรีและทักษะดนตรี องค์ประกอบที่จัดว่าสำคัญและควรเน้น คือ จังหวะ ระดับเสียงสูง-ต่ำ และทำนอง โดยควรมีการปูพื้นฐาน เรื่องเสียงประสาน รูปแบบ ลีลา รูปแบบ และลักษณะของเสียงด้วย ทักษะที่ควรเน้น ได้แก่ การฟัง การร้อง การเล่น การเคลื่อนไหว และการสร้างสรรค์ ส่วนการอ่าน เป็นทักษะที่ควรสอดแทรกเสมอในระดับนี้ ทักษะที่ควรปฏิบัติสม่ำเสมอ คือ การเคลื่อนไหว และควรเป็นในลักษณะของการเคลื่อนไหวโดยเสรี มากกว่าการเคลื่อนไหวที่มีท่าเฉพาะเจาะจง (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2544, น. 4)

ดนตรีนั้นมีลักษณะเฉพาะตัว มีความสัมพันธ์ต่อการทำงานของโครงสร้างสมอง การใช้เครื่องมือทางวิทยาศาสตร์มาวัดสมรรถภาพทางสมองในการเรียนรู้ สามารถอธิบายได้ว่า สมองมีการทำงานอย่างไร และยังช่วยตอบคำถามที่ว่า ดนตรีช่วยพัฒนาสมองได้ ซึ่งกระบวนการเรียนรู้ดนตรีเป็นที่น่าสนใจศึกษาของนักวิทยาศาสตร์ทางด้านสมองมาอย่างยาวนาน กลุ่มนักวิจัยได้ตีพิมพ์หลักฐานงานวิจัยออกมาหลายเล่ม ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2001-2006 ส่งผลต่อความเข้าใจและเห็นถึงความสำคัญของการให้การศึกษาดนตรีกับเด็กอย่างยิ่ง (ประพันธ์ศักดิ์ พุ่มอินทร์, 2559, น. 17) ซึ่งปัจจุบันการเรียนการสอนดนตรีทั่วโลก ให้ความสำคัญกับวิธีการสอนดนตรี 3 รูปแบบ คือ การสอนดนตรีที่คิดค้นและพัฒนาขึ้นโดย Dalcroze, Orff และ Kodály ซึ่งแต่ละวิธีการมีจุดเน้นและจุดเด่นแตกต่างกันออกไป อย่างไรก็ตาม ทุกวิธีมุ่งไปสู่การให้ประสบการณ์ทางดนตรีแก่ผู้เรียน โดยคำนึงถึงการพัฒนาแนวคิดและทักษะทางดนตรีอย่างมีระบบเป็นไปตามหลักการของจิตวิทยาการเรียนรู้ (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2561, น. 239) แต่โดยรวมแล้วไม่ว่าจะเป็น Eurhythmics ของ Dalcroze, Choral ของ Kodály และ Schulwerk ของ Orff มีหลักการและยุทธวิธีที่หลากหลายในการสอนดนตรีที่เหมาะสมกับเด็กเล็ก รวมไปถึงการฝึกนักร้อง และนักดนตรีมืออาชีพ (Giddens, 1993, p. 7) หากแต่กิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Kodály วิธีการนี้เน้นการอ่านโน้ตดนตรีโดยใช้สัญลักษณ์จากภาษาละติน หรือระบบซอล-ฟา ประกอบกับสัญญาณมือ เป็นการพัฒนาในลักษณะเดียวกับภาษาเมื่อเด็กเรียนรู้และมีประสบการณ์ทางดนตรีเพียงพอ กิจกรรมด้านการอ่าน และเขียนภาษาดนตรีจึงจะเริ่มสอนในลำดับต่อมา (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2561, น. 246) ในขณะที่แนวทางของ Orff และ Dalcroze เน้นการเรียนรู้ผ่านการเคลื่อนไหวทางการศึกษาวิธีสอนดนตรีดังกล่าว จึงเป็นสิ่งที่ผู้สอนดนตรีควรศึกษาเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมดนตรีที่สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็ก

การจัดกิจกรรมดนตรีตามวิธีการของ Orff (1895-1982) นักการศึกษาดนตรีชาวเยอรมัน มีแนวคิดที่ว่า ดนตรีกับวิธีการเคลื่อนไหวเป็นพื้นฐานของวิธีการสอนดนตรีของ Orff โดยที่ ดนตรี การเคลื่อนไหว และการพูดเป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์กัน โดยมีจังหวะเป็นแนวคิดทั่วไป ซึ่งแสดงออกผ่านการเดิน (Walking) การก้าวยกเข้าสูง (Skipping) การวิ่ง (Running) การเขย่ง (Hopping) และการกระโดด (Jumping) (Keetman, 1974 as cited in Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos and Ellinoudis, 2003, p. 51) ส่วนวิธีของ Dalcroze คือ การเคลื่อนไหวสัมพันธ์กับการแสดงออกทางดนตรีอย่างเป็นธรรมชาติ โดยสามารถเปลี่ยนให้ร่างกายกลายเป็น ‘เครื่องดนตรีที่ปรับแต่งมาอย่างดี’ ซึ่งเป็นรากฐานทางดนตรีที่แข็งแกร่ง และมีชีวิตชีวา (Dalcroze, 1980, p. 4) โดยวิธีการนี้เป็นการพัฒนาการทางดนตรีในเด็ก ซึ่งเป็นผลมาจากการได้ใช้ประสาทสัมผัสทางกาย ความสามารถทางปัญญา และอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งได้รับการพัฒนาจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางดนตรี (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2561, น. 240) จึงเห็นได้ว่าการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze เป็นการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีพัฒนาการที่เหมาะสมได้

โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา เป็นโรงเรียนในเครือมูลนิธิเซนต์คาเบรียลแห่งประเทศไทย สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน มีการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย ที่มุ่งเน้นกระบวนการตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 โดยในเด็กอายุ 3-6 ปี เป็นการจัดการศึกษาในลักษณะของการอบรมเลี้ยงดูและให้การศึกษา เด็กจะได้รับการพัฒนาทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญา ตามวัยและสามารถของแต่ละบุคคล ซึ่งการจัดประสบการณ์แก่

เด็กอายุ 3-6 ปี เป็นการจัดประสบการณ์แบบบูรณาการผ่านการเล่น เป็นการบูรณาการทั้งทางด้านเนื้อหาสาระ และทักษะกระบวนการ ผ่านกิจกรรม 6 กิจกรรมหลัก ประกอบด้วย กิจกรรมเสริมประสบการณ์ กิจกรรมเคลื่อนไหว กิจกรรมกลางแจ้ง กิจกรรมสร้างสรรค์ กิจกรรมเสรี และเกมการศึกษา นอกจากนี้โรงเรียนจัดให้มีกิจกรรมเสริมหลักสูตร ได้แก่ ภาษาจีน คอมพิวเตอร์ วาดน้ำ และดนตรี โดยที่กิจกรรมดนตรี เป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตรหนึ่ง ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมพัฒนาการด้านร่างกาย ด้านอารมณ์และจิตใจ ด้านสังคม และสติปัญญา รวมถึงทักษะด้านต่างๆ เช่น ทักษะด้านจังหวะและดนตรี ทักษะทางด้านการฟัง เป็นต้น การเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกายอย่างอิสระหรือตามจังหวะดนตรี และการเล่นเครื่องดนตรี โดยกิจกรรมการเคลื่อนไหวต่างๆ นั้นจะสอดคล้องและผสมผสานเข้ากับเรื่องที่เด็กเรียนรู้ (โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา, 2562, น. 40, 229)

จากความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยในฐานะของผู้สอนดนตรีในระดับปฐมวัย จึงสนใจที่จะศึกษาผลของการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ที่มีต่อความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย เพื่อมุ่งพัฒนาให้เด็กปฐมวัยมีพัฒนาการและพัฒนาการทางดนตรีที่เหมาะสม เพื่อเป็นการเตรียมความพร้อม ส่งเสริมพัฒนาการ ไปสู่การต่อยอดการเรียนรู้ในอนาคตได้ต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี ของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหวของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze

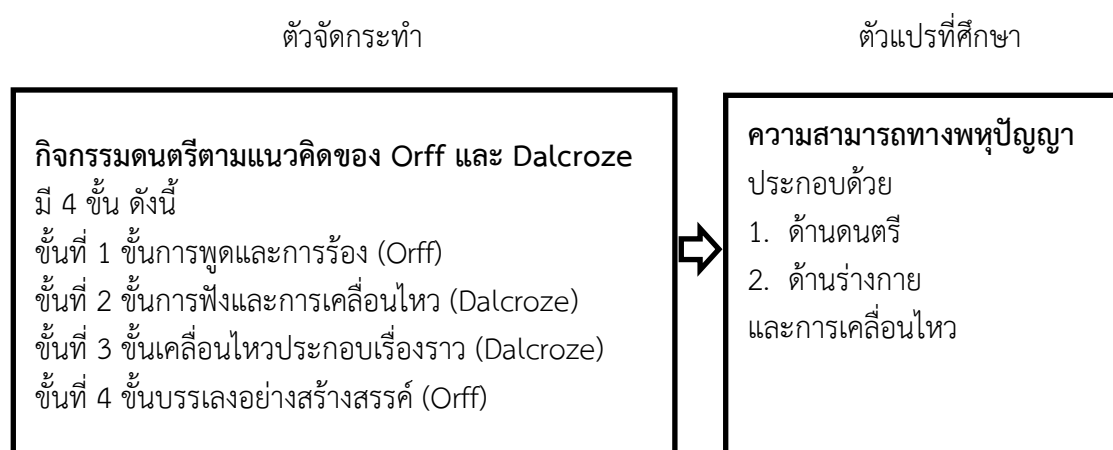
สมมติฐานการวิจัย

1. ความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี ของเด็กปฐมวัย หลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม
2. ความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว ของเด็กปฐมวัย หลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ซึ่งเป็นแนวคิดที่สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็กปฐมวัย โดย C. Orff ได้ใช้วิธีการเคลื่อนไหวเป็นหลัก โดยอยู่บนแนวคิดที่ว่า ดนตรี การเคลื่อนไหว และการพูด มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งมีจังหวะเป็นแนวคิดทั่วไป (Keetman, 1974 as cited in Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos and Ellinoudis, 2003, p. 51) และ Dalcroze ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวทางดนตรี เรียกว่า Eurhythmics ซึ่งอยู่บนพื้นฐานที่ว่า แหล่งกำเนิดของจังหวะนั้นอยู่ในร่างกายของมนุษย์ ซึ่งเด็กสามารถตอบสนองต่อจังหวะและแปลเปลี่ยนมันเป็นการเคลื่อนไหวได้ (Dalcroze, 1980, p. 4) โดยทั้งสองวิธีการเน้นให้เด็กเคลื่อนไหว ซึ่งผู้วิจัยได้สังเคราะห์ขั้นตอนการสอน เริ่มจาก 5 ขั้น ได้แก่

1) ขั้นการพูดและการร้อง มาจากแนวคิดของ Orff 2) ขั้นการฟังอย่างตั้งใจ มาจากแนวคิด Solfège ของ Dalcroze 3) ขั้นการเคลื่อนไหวอิสระ เป็นแนวคิดของทั้ง Orff และ Dalcroze 4) ขั้นเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว เรียกว่า Eurhythmics ซึ่งเป็นแนวคิดของ Dalcroze และ 5) ขั้นการบรรเลงอย่างสร้างสรรค์ มาจากแนวคิดของ Orff เมื่อนำขั้นตอนทั้ง 5 ไปทดลองใช้ (Try out) พบปัญหาระหว่าง ขั้นที่ 2 และ 3 กิจกรรมไม่ต่อเนื่อง จึงมีการปรับให้เหลือ 4 ขั้น ดังต่อไปนี้ ขั้นที่ 1 ขั้นการพูดและการร้อง (Speech and singing) มาจากแนวคิดของ Orff ขั้นที่ 2 ขั้นการฟังและการเคลื่อนไหว (Listening and movement) มาจากแนวคิดของ Dalcroze ขั้นนี้เกิดจากการรวมกันของขั้นที่ 2 และ 3 จากการสังเคราะห์ในครั้งแรก ขั้นที่ 3 ขั้นเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว (Story movement) คือ Eurhythmics ซึ่งได้มาจากแนวคิดของ Dalcroze และ ขั้นที่ 4 ขั้นบรรเลงอย่างสร้างสรรค์ (Creatively playing) มาจากแนวคิดของ Orff โดยใช้กิจกรรมดนตรีดังกล่าวในการพัฒนาความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 1) ความสามารถด้านดนตรี (Musical intelligence) และ 2) ความสามารถด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily-kinesthetic intelligence) ซึ่งแต่ละประเภทแยกทำหน้าที่แตกต่างกันแม้ว่าจะมีปฏิสัมพันธ์ในการปฏิบัติ (วีรพล แสงปัญญา, 2562, น. 98) โดยมีกรอบแนวคิดในการวิจัยดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นปฐมวัยปีที่ 3 โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 5 ห้องเรียน รวมนักเรียน 131 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา ได้แก่ นักเรียนชั้นปฐมวัยปีที่ 3/1 โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวน 26 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) (กิตติพงษ์ ลือนาม, 2561, น. 72-79)

2. เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ แผนการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze จำนวน 10 แผนๆ ละ 50 นาที สัปดาห์ละ 2 ครั้งๆ ละ 25 นาที รวมทั้งหมด 10 สัปดาห์ มีขั้นตอนจากการสังเคราะห์ 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ขั้นตอนการพูดและการร้อง 2) ขั้นตอนการฟังอย่างตั้งใจ 3) ขั้นตอนการเคลื่อนไหวอิสระ 4) ขั้นตอนเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว และ 5) ขั้นตอนบรรเลงอย่างสร้างสรรค์ จากนั้นนำแผนการจัดกิจกรรมที่สร้างขึ้นเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ นำมาปรับปรุงแก้ไข เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน พิจารณาความสอดคล้องเหมาะสม ซึ่งมีความสอดคล้องเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.74$) นำมาปรับปรุงแก้ไขแล้วนำไปทดลองใช้กับเด็กชั้นปฐมวัยปีที่ 3/5 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 29 คน โดยใช้แผนที่ 1 และ 2 จำนวน 2 แผน พบความไม่ต่อเนื่องของกิจกรรม จึงนำปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ จึงปรับลดขั้นตอน จากการประสานขั้นที่ 2 และ 3 เข้าด้วยกัน จึงมีขั้นตอนเหลือ 4 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ขั้นตอนการพูดและการร้อง 2) ขั้นตอนการฟังและการเคลื่อนไหว 3) ขั้นตอนเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว และ 4) ขั้นตอนบรรเลงอย่างสร้างสรรค์ นำแผนที่ปรับปรุงไปทดลองใช้ โดยใช้แผนที่ 1 และ 2 อีกครั้ง กับเด็กชั้นปฐมวัยปีที่ 3/2 จำนวน 26 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำมาปรับปรุงความเหมาะสมด้านเวลากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์อีกครั้ง แล้วนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี และ ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว เป็นแบบ Rubric scores ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน ด้านละ 5 ข้อ รวม 10 ข้อ แล้วเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ นำมาปรับปรุงแก้ไข เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน เพื่อพิจารณาความสอดคล้องเหมาะสมของแบบวัด นำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดความสามารถทางพหุปัญญา มีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 จากนั้นนำไปทดลองใช้กับเด็กชั้นปฐมวัยปีที่ 3/5 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 29 คน นำผลที่ได้มาหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของแบบวัด ของผู้วิจัย และผู้ช่วยวิจัย โดยแบบวัดความสามารถทางพหุปัญญา มีค่า $r=0.87$ หรือ มีความสัมพันธ์กันมากที่สุด (กิตติพงษ์ ลือนาม, 2561, น. 136) นำผลเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวัดความสามารถทางพหุปัญญาก่อนการจัดกิจกรรม (Pre-test) โดยเก็บข้อมูลในการจัดกิจกรรมดนตรีที่ 1 เพลงกระต่ายตัวน้อย จำนวน 1 แผนๆ ละ 2 ครั้งๆ ละ 25 นาที รวม 50 นาที และวัดความสามารถทางพหุปัญญาหลังการกิจกรรม (Post-test) ด้วยแบบวัดเดิมในการจัดกิจกรรมดนตรีที่ 10 ในสัปดาห์สุดท้ายของการทดลอง

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การบันทึก VDO ระหว่างดำเนินกิจกรรม เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี และความสามารถทางพหุปัญญา ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหวโดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที

5. สถิติที่ใช้และการนำเสนอข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าร้อยละ (%) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าที (t-test for dependent)

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยเรื่อง ผลการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ที่มีต่อความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิจัยออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ด้านดนตรีดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี ของเด็กปฐมวัย
ระหว่างก่อนและหลังการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze

ความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี	N	คะแนนเต็มรวม	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนเรียน	26	10	4.73	2.08	14.402*	.000
หลังเรียน	26	10	6.87	1.64		

จากตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญา ด้านดนตรี ของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ก่อนการจัดกิจกรรม พบว่า เด็กปฐมวัยมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 4.73 คิดเป็นร้อยละ 47.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.08 หลังการจัดกิจกรรมมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 6.87 คิดเป็นร้อยละ 68.65 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1.64 และหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตอนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหวดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว
ของเด็กปฐมวัย ระหว่างก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze

ความสามารถทางพหุปัญญาด้านดนตรี	N	คะแนนเต็มรวม	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนเรียน	26	10	4.02	1.32	19.513*	.000
หลังเรียน	26	10	6.15	1.26		

จากตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางพหุปัญญา ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหวของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze ก่อนการจัดกิจกรรม พบว่า เด็กปฐมวัย มีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 4.02 คิดเป็นร้อยละ 40.20 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1.32 หลังการจัดกิจกรรม มีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 6.15 คิดเป็นร้อยละ 61.55

ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1.26 และหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. ความสามารถทางพหุปัญญา ด้านดนตรี ของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze พบว่า หลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบตามหลักการ แนวคิดของ Orff และ Dalcroze มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็กปฐมวัย โดยเฉพาะขั้นที่ 1 ขั้นการร้องและการพูด เป็นขั้นตอนที่เด็กได้มีโอกาสเรียนปนเล่น ด้วยการพูดประโยคสั้นๆ สลับกันไป-มา เป็นการละเล่นที่เป็นการเรียนรู้เกี่ยวกับจังหวะ ส่วนการร้องเพลงนั้น เด็กอาจคุ้นเคย และมีประสบการณ์มาแล้วบ้าง แต่การพูดเป็นประโยคสั้นๆ ที่ร่วมกันแต่งขึ้นมาจากเนื้อหาในสัปดาห์นั้น โดยให้เป็นจังหวะ เป็นสิ่งแปลกใหม่สำหรับเด็ก เช่น การพูดประโยคสั้นๆ โดยมีชื่อเด็กประกอบ เด็กๆ มักเรียกร้องให้แต่งประโยคที่มีชื่อตนเองบ้าง บ่งชี้ได้ว่า เด็กให้ความสนใจ และสนุกสนานในการปฏิบัติกิจกรรม ทางด้านพฤติกรรมตอบสนองต่อเสียงของเด็ก มักเกิดขึ้นโดยธรรมชาติ สังเกตได้จากกิจกรรมขั้นที่ 2 ขั้นการฟังและการเคลื่อนไหว เมื่อนำประโยคสั้นๆ มาเรียงต่อกัน แล้วเปลี่ยนเป็นโน้ตที่มีจังหวะประกอบอยู่ด้วย เด็กมักตอบสนองโดยการเคลื่อนไหวง่ายๆ เช่น การตบมือ การโยกศีรษะ เป็นต้น ผู้วิจัยส่งเสริมด้วยกำหนดรูปแบบการเคลื่อนไหว เช่น โน้ตเสียงต่ำ ให้อยู่ในท่านั่ง โน้ตเสียงสูงให้อยู่ในท่ายืน เป็นข้อสังเกตได้ว่า เด็กปฐมวัยสามารถฟังเสียงโน้ต การตอบสนองต่อเสียงของเด็ก ยังแสดงออกอย่างมากในกิจกรรมขั้นที่ 3 ขั้นเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว เด็กสามารถตอบสนองต่อเสียงดนตรีได้ตามเรื่องราว หรือนิทานที่ผู้วิจัยเล่าประกอบอย่างสนุกสนาน และทักษะการบรรเลงเครื่องดนตรี ประเภทเครื่องกระทบ ซึ่งทำหน้าที่ประกอบจังหวะของบทเพลง ซึ่งผู้วิจัยเลือกบทเพลงที่ไม่มีเนื้อร้อง เด็กสามารถจำทำนองของเพลงได้ จากการแบ่งในการบรรเลง ทำให้เกิดการเรียนรู้รูปแบบของบทเพลง จะแสดงออกผ่านการปฏิบัติกิจกรรมในขั้นที่ 4 ขั้นบรรเลงอย่างสร้างสรรค์ จากกิจกรรมทั้ง 4 ขั้น ส่งผลให้เด็กปฐมวัยได้พัฒนาทักษะย่อย คือ การตอบสนองต่อเสียง การร้องเพลง การบรรเลงเครื่องดนตรี ซึ่งในทุกขั้นตอนกิจกรรมจะประกอบด้วยจังหวะ ทำให้ในทุกการปฏิบัติกิจกรรมในทุกขั้น ผู้วิจัยสามารถเห็นความสามารถในการเข้าจังหวะของเด็กปฐมวัย โดยในกิจกรรมขั้นที่ 1 และ 4 สอดคล้องกับแนวคิดของ Orff ที่เชื่อว่า ดนตรี (Music) การเคลื่อนไหว (Movement) และการพูด (Speech) เป็นสิ่งที่แยกออกจากกันไม่ได้ ทั้งสามสิ่งรวมกันเป็นเอกภาพ (Unity) ซึ่ง Orff เรียกว่า “ดนตรีเบื้องต้น” (Elemental music) (Shamrock, 1986 อ้างถึงใน รัชชชัย นาควงษ์, 2542, น. 1) และในกิจกรรมข้อที่ 2 และ 3 สอดคล้องกับแนวคิดของ Dalcroze คือ Eurhythmics ซึ่งหมายถึง การเคลื่อนไหวทางจังหวะที่ดี (Good rhythmic movement) จุดเน้นของวิธีการนี้คือ การให้ความสนใจและพัฒนาความรู้สึกของผู้เรียนในการตอบสนองต่อดนตรี และความสามารถในการแสดงออกซึ่งความรู้สึกนั้นออกมาในลักษณะการเคลื่อนไหว (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2555, น. 223) สอดคล้องกับงานวิจัยของ เชษฐพงศ์ รอดฤดี, พิมลมาศ พร้อมสุขกุล, มนสิการ เหล่าวานิช และประวีณา เอี่ยมยี่สุน (2563, น. 133-144) ศึกษาเรื่อง ชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะทางดนตรีตามแนวการสอนของ Orff

และ Dalcroze ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนรุ่งอรุณ จำนวน 25 คน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังจากการใช้ชุดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะทางดนตรีตามแนวการสอนของ Orff และ Dalcroze สูงกว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรม

2. ความสามารถทางพหุปัญญา ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว ของเด็กปฐมวัย จากการจัดกิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze พบว่า หลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบตามหลักการ แนวคิดของ Orff และ Dalcroze มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับพัฒนาการเด็กปฐมวัย และเน้นการเคลื่อนไหวเป็นสำคัญ โดยเฉพาะในขั้นที่ 2 การฟังและการเคลื่อนไหว เด็กจะฟังเสียงโน้ตดนตรี และตอบสนองออกมาผ่านการเคลื่อนไหว โดยในขั้นที่ 2 นี้ เน้นการเคลื่อนไหวแบบอยู่กับที่ ใช้การเคลื่อนไหวร่างกายในส่วนบน ได้แก่ หัว คอ ไหล่ แขน และลำตัว มีการคิดค้นท่าทางในการเคลื่อนไหวในรูปแบบง่ายๆ ให้สัมพันธ์กับเสียง ทำนอง และจังหวะที่ได้ยิน สอดคล้องกับแนวคิดของ Dalcroze ที่ให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาทางด้านการรับรู้ต่อเสียงต่างๆ โดยเฉพาะเสียงดนตรีจากการเคลื่อนไหวร่างกายเป็นพื้นฐาน (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2555, น. 223) และสอดคล้องกับแนวคิดเรื่อง Improvisation ของ Orff และ Dalcroze อีกด้วย และในกิจกรรมขั้นที่ 3 การเคลื่อนไหวประกอบเรื่องราว เด็กได้ใช้จินตนาการจากการฟังเสียง และเรื่องราวที่ผู้สอนเล่า โดยการตอบสนองผ่านการเคลื่อนไหวแบบเคลื่อนที่ และอยู่กับที่ มีการแสดงท่าทางประกอบ แสดงออกโดยใช้ภาษาร่างกาย ให้สัมพันธ์กับเสียง และเรื่องราว สอดคล้องกับแนวคิดของ Dalcroze วิธีการนี้เรียกว่า Eurhythmics ซึ่งผู้เรียนจะเดิน วิ่ง หรือกระโดด ไปตามความรู้สึกที่ตนมีต่อเสียงดนตรีที่ได้ยิน ผลของการเคลื่อนไหวเช่นนี้นำไปสู่การพัฒนาการรับรู้และตอบสนองต่อส่วนรายละเอียดต่างๆ ที่มีอยู่ในบทเพลง (ณรุทธ์ สุทธจิตต์, 2555, น. 223) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos and Ellinoudis (2003) ศึกษาเรื่อง การประยุกต์ใช้กิจกรรมของ Orff และ Dalcroze ที่มีผลต่อระดับความสามารถในการเข้าจังหวะในเด็กก่อนวัยเรียนจำนวน 72 คน โดยผลการวิจัย พบว่า หลังการประยุกต์ใช้กิจกรรมของ Orff และ Dalcroze หรือโปรแกรมเฉพาะนี้ สามารถช่วยเพิ่มความสามารถในการเข้าจังหวะในเด็กก่อนวัยเรียนได้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

1.1 การวัดความสามารถทางพหุปัญญาของเด็กปฐมวัย เป็นรายบุคคลของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย จะสังเกตให้ทั่วถึงทั้ง 26 คน เป็นเรื่องยาก และในเวลาที่จำกัด คือ ครั้งละ 25 นาที อาจส่งผลต่อคะแนนจากการสังเกตของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยแก้ปัญหาโดยใช้กล้องบันทึกภาพเคลื่อนไหว (Video) ในการทดลองใช้ การสังเกตในสัปดาห์แรก และสัปดาห์สุดท้าย เพื่อช่วยให้การวัดเป็นไปอย่างเที่ยงตรงที่สุด

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยในครั้งต่อไป

2.1 ผลจากการวิจัย กิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze สามารถส่งเสริมความสามารถทางพหุปัญญาได้สูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หากมี

การเปรียบเทียบคะแนนกับเด็กปฐมวัยที่ไม่ได้ร่วมกิจกรรม หรือกลุ่มควบคุม เพื่อเปรียบเทียบระหว่างเด็กที่ร่วมกิจกรรม และไม่ร่วมกิจกรรม จะให้ผลแตกต่างกันหรือไม่อย่างไร

2.2 จากการศึกษากิจกรรมดนตรีตามแนวคิดของ Orff และ Dalcroze นั้นสามารถส่งเสริมพัฒนาการ และความสามารถทางพหุปัญญาในด้านอื่นของเด็กปฐมวัยเช่นกัน เช่น ด้านภาษา ด้านมิติสัมพันธ์ ด้านความเข้าใจระหว่างบุคคล และด้านธรรมชาติ

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติพงษ์ ลือนาม. (2561). *วิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา*. นครราชสีมา: โคราซ มาร์เก็ตติ้ง แอนด์โปรดักชั่น.
- กุลยา ตันติผลาชีวะ. (2551). *รูปแบบการเรียนการสอนปฐมวัยศึกษา*. กรุงเทพฯ: มิตรสัมพันธ์กราฟฟิค.
- เชษฐพงศ์ รอดฤดี, พิมลมาศ พร้อมสุขกุล, มนสิการ เหล่าวานิช และประวีณา เอี่ยมยี่สุน. (2563). ชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะทางด้านตรรกะตามแนวการสอนของออร์ฟ และดัลโครซ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนรุ่งอรุณ. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย*, 7(1), น. 133-144.
- ณรุทธ์ สุทธจิตต์. (2544). *จิตวิทยาการสอนดนตรี*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2555). *ดนตรีศึกษา: หลักการและสาระสำคัญ* (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2561). *ดนตรีศึกษา: หลักการและสาระสำคัญ* (พิมพ์ครั้งที่ 10). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตินา แคมมณี. (2562). *ศาสตร์การสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 23). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธวัชชัย นาควงษ์. (2542). *การสอนดนตรีสำหรับเด็กตามแนวของคาร์ล ออร์ฟ (Orff-Schulwerk)*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ประพันธ์ศักดิ์ พุ่มอินทร์. (2559). ประโยชน์ของดนตรีต่อเด็ก (The Benefits of Music for Children). *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 20(2), น. 13-24.
- โรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา. (2562). *หลักสูตรปฐมวัยโรงเรียนอัสสัมชัญนครราชสีมา พุทธศักราช 2562 ตามหลักสูตรปฐมวัยศึกษา พุทธศักราช 2560*. นครราชสีมา: ผู้แต่ง.
- วีรพล แสงปัญญา. (2562). *จิตวิทยาการเรียนการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อารี สันทนต์. (2552). *พหุปัญญาประยุกต์*. กรุงเทพฯ: อูบลหล่อพัฒนาชัย.
- Dalcroze, E. J. (1980). *Rhythm, music & education*. Hazell: Watson & Viney.
- Giddens, M. J. (1993). *A unity of vision: The ideas of Dalcroze, Kodaly and Orff and their historical development* (Doctoral dissertation, University of Melbourne).

- Michelaki, E. &Bournelli, P. (2016).The Development of Bodily-Kinesthetic Intelligence through Creative Dance for Preschool Students. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), pp. 23-32.
- Mills, S. W. (2000). The Role of Musical Intelligence in a Multiple Intelligences Focused Elementary School (Doctoral dissertation, University of Central Florida).
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D. &Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability?. *The Physical Educator*, 60(2). pp. 50-56.

รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการ
ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็ก
ในจังหวัดนครราชสีมา

Model of Participatory Internal Supervision Skill Development Using
the Professional Learning Community Process: Multi-Case Study
of Small Size Schools in Nakhon Ratchasima Province

จตุรงค์ ธนะสีลังกูร^{1,*}

Chaturong Thanaseelangun^{1,*}

(Received: Jan 27, 2022; Revised: Mar 14, 2022; Accepted: Apr 4, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาบริบทความต้องการ แนวทาง การพัฒนารูปแบบ และประเมินการใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา เป็นงานวิจัยแบบผสมวิธี กลุ่มเป้าหมาย คือ 7 โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา โดยเลือกแบบเจาะจง การวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ 1) ศึกษาความต้องการ 2) สร้างรูปแบบ และ 3) ทดลองใช้รูปแบบ เครื่องมือการวิจัย ได้แก่ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม แบบบันทึกการสร้างรูปแบบ และแบบประเมินการใช้รูปแบบ ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (Content analysis) ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา มีการนิเทศภายในแบบกัลยาณมิตร ปัญหาในการดำเนินการ คือ ขาดความต่อเนื่อง ขาดแคลนผู้รับผิดชอบ ขาดแนวปฏิบัติ ขาดความตระหนัก และ ขาดเครื่องมือ นิเทศภายใน องค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายใน กระบวนการนิเทศมีความสอดคล้องกับกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ รูปแบบการนิเทศ ประกอบด้วย หลักการเน้นการดำเนินการเชิงระบบ วัตถุประสงค์การนิเทศ สาระการนิเทศ การดำเนินการนิเทศ การประเมินและสะท้อนผลการนิเทศ ผลการประเมินรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมเป็นไปได้ และถูกต้องนำไปใช้ได้ ผลการใช้รูปแบบจัดอบรมในพื้นที่เป้าหมาย 1 โรงเรียน พบว่า บริบท ปัจจัย กระบวนการ และผลผลิต อยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: รูปแบบการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พัฒนาทักษะ

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

The instructor of Educational Administration Department, Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000 Thailand

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

ABSTRACT

The purposes of this research were to study the context of development guideline' needs, develop a model, and evaluate the implementation of a participative internal supervision skill development model by using the professional learning community process: multi-case study of small size schools in Nakhon Ratchasima Province. The target group were 7 small schools in Nakhon Ratchasima Province by purposive selection. Research design is mixed method and was divided into 3 phases; 1) studied needs of internal supervision 2) Created a model and 3) experimented. Research instruments were focus group issue form, model drafting form, evaluation form and using content analysis. The results showed that all of the small size schools in Nakhon Ratchasima Province have "Kalyanamitr" internal supervision. The problems on this process were lack of; continued in action, responsible man, guidelines, awareness and lack of internal supervision' tools. Supervision process was related with the professional learning community process. The internal supervision model consists of the participatory principle, supervision contents including; a study of problems, planning, working design, supervision tools preparation, supervision operating, evaluation and reflection. The results of the model were found that the model was appropriate, possibility, and accuracy for using. The evaluation result of using model as seminar in one target school showed contextual, inputs, process, and output was in the highest level.

Keywords: Model of participatory internal supervision, Professional learning community, Skill development

บทนำ

การขับเคลื่อนภารกิจตามนโยบายในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติให้เกิดผลทางการปฏิบัตินั้น หน่วยงานทางการศึกษามีแนวทางในการปฏิบัติมากมาย ซึ่งหนึ่งในกิจกรรมการดำเนินการที่สำคัญ คือ การนิเทศการศึกษา โดยในปัจจุบันนี้มีการใช้กระบวนการนิเทศการศึกษาในการติดตาม ส่งเสริม ช่วยเหลือและพัฒนาการจัดการศึกษา เพื่อการปฏิบัติงานที่ได้คุณภาพ การนิเทศการสอนมีความสำคัญต่อการเรียนการสอนเป็นอย่างยิ่ง เพราะในบางครั้งแม้ว่า ครูผู้สอนจะได้ใช้ความรู้ความสามารถในกิจกรรมที่ได้วางแผนไว้แล้วก็ตาม อาจจะมีบางอย่างขาดตกบกพร่องไม่สมบูรณ์ หากมีบุคคลอื่นคอยชี้แนะ แนะนำ ช่วยเหลือ จะทำให้การสอนเกิดผลดีกว่าการสอนเพียงคนเดียว (วัชรรา เล่าเรียนดี, 2553ก, น. 2) การนิเทศการศึกษาเป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยเหลือและพัฒนางาน ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และยังช่วยพัฒนา สนับสนุน ส่งเสริมการทำงานซึ่งกันและกัน การนิเทศการศึกษาจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยสนับสนุนกระบวนการบริหาร และกระบวนการเรียนการสอนที่มีคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษา ประกอบด้วย การให้ความช่วยเหลือครูผู้สอน โดยให้มีการปรับปรุงแนวการสอน รูปแบบการสอน

ของครูอย่างสม่ำเสมอ มีการวางแผนการแก้ปัญหา กำหนดเป้าหมายของกลุ่มร่วมกัน มีการปรับกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับสภาพและความต้องการของผู้เรียน (ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์, 2553, น. 226) จึงกล่าวได้ว่าการนิเทศการศึกษาเป็นกระบวนการที่สำคัญในการแนะนำช่วยเหลือครูให้สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การนิเทศศึกษามีไม่เน้นการปรับปรุงตัวครู หากแต่ให้ความสำคัญไปถึงนโยบายการศึกษา จุดประสงค์ของการให้การศึกษา การพิจารณาความเหมาะสมของหลักสูตรที่ใช้ วัสดุอุปกรณ์การสอนและวิธีสอนของครู สิ่งแวดล้อมของครูและผู้เรียนในขณะที่เรียน เป็นต้น (กิตติศักดิ์ อังคะนาวิณ และอภิสรณ์ ภาชนะวรรณ, 2561, น. 193)

หลักการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และแนวทางการจัดการศึกษา เน้นไปที่ ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ดังนั้น ครู และบุคลากรทางการศึกษาจึงเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและคุณภาพด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ต้องเป็นผู้มีความรู้ ความสามารถ และพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ครูจึงจำเป็นต้องพัฒนาตนเองอยู่เสมอ การพัฒนาคุณภาพครู และบุคลากรทางการศึกษาได้จัดแนวทางในการพัฒนาวิชาชีพของครูในสถานศึกษาด้วยการส่งเสริมให้มี ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เพื่อให้ครูเกิดการสร้างสรรค์การเรียนรู้ในการพัฒนา และช่วยเหลือผู้เรียนในสถานศึกษาและระหว่างสถานศึกษา รวมทั้งแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และสร้างสรรค์ครูที่เข้มแข็ง ในการพัฒนาตนเองและนักเรียนให้เต็มศักยภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560, น. 118) จะเห็นได้ว่าการพัฒนาครูเป็นประเด็นสำคัญ และมีความพยายามในการหาวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาครู จากการติดตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนในระดับโลกทำให้ได้ข้อมูลที่น่าสนใจพบว่าแนวคิดเชิงระบบ หรือกระบวนการพัฒนาครูที่มีลักษณะการสร้างและนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปใช้จะสะท้อนลักษณะเด่น หรือคุณลักษณะตามปรากฏการณ์จริงของชุมชนนั้นๆ ซึ่งมีบริบทแตกต่างกันไป แต่ยังคงไว้ ซึ่งกระบวนการที่เอื้อให้เกิดการร่วมมือ ร่วมใจ ร่วมคิดของผู้บริหาร ครู เพื่อให้การทำงานมุ่งเป้าหมายไปที่การเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ของครูสู่คุณภาพผู้เรียนเป็นสำคัญ (เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ, 2558, น. 6)

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ของครูสู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามที่ได้กล่าวมา มีแนวคิดพื้นฐานมาจากภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้ขององค์กร (Walker, 2002, p. 2) โดยมี Richard DuFour ผู้ที่ได้รับการยกย่องว่าเป็น “บิดาของ PLC” ทำวิจัยและพัฒนา รวมทั้งส่งเสริมกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตั้งแต่ ค.ศ. 1998 จนถึงปัจจุบัน และได้อธิบายไว้ว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นแนวทางดำเนินงานที่ช่วยเสริมพลังทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสถานศึกษา โดยครูและบุคลากรในสถานศึกษา ตั้งเป้าหมายร่วมกันเพื่อการพัฒนาผู้เรียน และให้ความสำคัญกับการร่วมมือทำงาน การพึ่งพาอาศัยกันเพื่อพัฒนางานอยู่เสมอย่างต่อเนื่อง (DuFour, 2007, p. 64) และชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพยังทำให้สมาชิกในชุมชนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ลดความโดดเดี่ยวในการทำงานของสมาชิกวิชาชีพครู ในโรงเรียน เพื่อปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (Sergiovanni, 1994, p. 56) รวมถึงการสร้างคุณค่าและวิสัยทัศน์ร่วมกัน นำไปสู่เป้าหมายการเรียนรู้ร่วมกันเพื่อนำผลที่ได้จากการเรียนรู้ไปประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ การรวมกันในลักษณะนี้จะทำให้เกิดแรงผลักดัน โดยต้องอาศัย

ความสนใจ ความต้องการของสมาชิกในกลุ่มชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ต้องการพัฒนาการเรียนรู้และวิชาชีพของตนเอง มีเป้าหมายสำคัญในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก (วิจารณ์ พานิช, 2555, น. 12) ซึ่งหลายประเทศที่เป็นผู้นำทางการศึกษา เช่น สิงคโปร์ ฮอลแลนด์ ญี่ปุ่น ได้นำแนวคิดกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา และประสบผลสำเร็จเป็นที่ประจักษ์ว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นกระบวนการสำคัญในการปฏิรูปการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน (Vescio, Ross & Adam, 2008, pp. 80-91)

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยหลายฉบับรายงานว่า การที่ครูมีความรู้ความสามารถมีทักษะด้านการสอนที่เหมาะสม รวมไปถึงการเตรียมความพร้อมด้านสมรรถนะครูใหม่จะส่งผลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนของผู้เรียน (Brookfield & Stephen, 1995, p. 145) สอดคล้องกับ ทิศนา ขัมมณี (อ้างถึงใน บังอร เสรีรัตน์, 2558, น. 116) ที่ว่าคุณลักษณะที่สำคัญสำหรับการเป็นครู คือ ทักษะการจัดการเรียนรู้ และต้องตระหนักถึงการเป็นผู้เรียนรู้ ต้องพัฒนาตนเองตลอดเวลาโดยการพัฒนาตนเองนั้นสามารถทำได้ในสถานศึกษา โดยมีระบบนิเทศภายในสถานศึกษา มีการวางแผนการจัดการเรียนการสอน มีการสังเกตการณ์สอน มีการวิเคราะห์การสอนร่วมกัน รวมถึงการจัดการความรู้เพื่อการส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) นอกจากนี้ ยังสามารถใช้กระบวนการหรือแนวคิด วิธีการต่างๆ ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยไว้แล้ว อาทิ การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน (Lesson Study: LS) การจัดการความรู้ (Knowledge Management: KM) ระบบพี่เลี้ยง (Mentoring) การชี้แนะ (Coaching) จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative education) และอื่นๆ มาเป็นแนวทางในการพัฒนาครู ให้มีคุณภาพตามบริบทของสภาพแวดล้อม สภาพปัญหาและความต้องการ โดยมีเป้าหมายหลัก คือให้เกิดการปรับปรุงพัฒนาการจัดการเรียนการสอน การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (นันทน์ นันทพงษ์, 2561, น. 1) จึงกล่าวได้ว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู (Teacher Professional Learning Community) เป็นการรวมตัวของกลุ่มคนในวิชาชีพครูที่มีความรู้ ความสนใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง มาร่วมแลกเปลี่ยน แบ่งปัน เรียนรู้ในเรื่องนั้นๆ ร่วมกัน ทำให้ได้มาซึ่งองค์ความรู้ใหม่เพื่อนำไปประยุกต์และปรับใช้ตามแต่สภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่างๆ รวมถึงภารกิจงานนิเทศการศึกษาที่สามารถนำเอากระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมาประยุกต์ใช้ในการขับเคลื่อนการนิเทศแบบมีส่วนร่วมได้เป็นอย่างดี (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ และคณะ, 2545, น. 13 อ้างถึงใน กอบวิทย์ พริยะวัฒน์, 2561, น. 2)

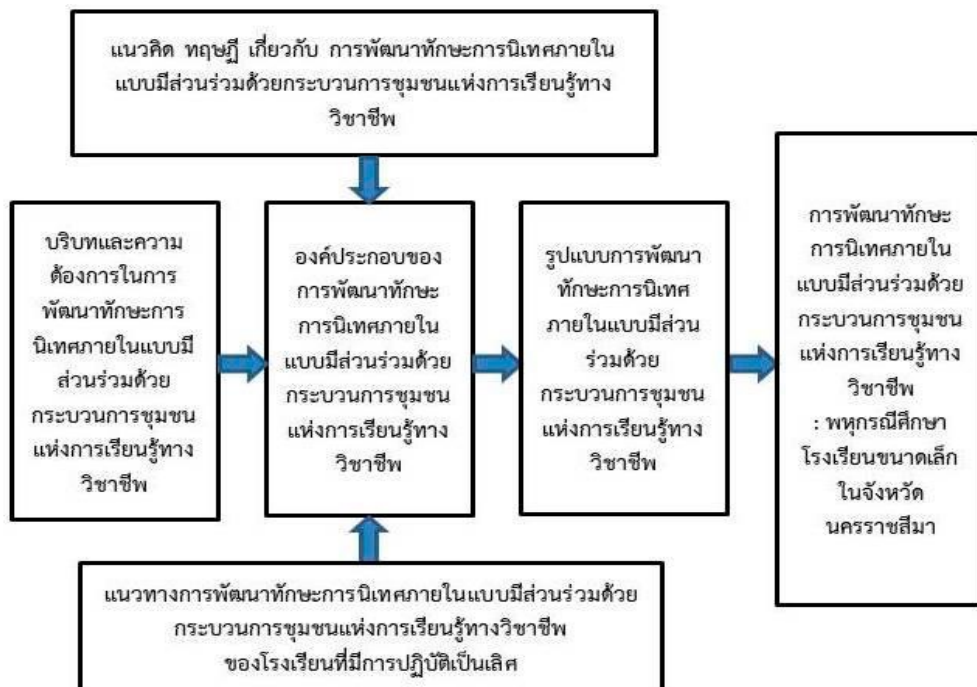
จากที่กล่าวมา ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษารูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนขนาดเล็กของจังหวัดนครราชสีมา เพื่อเป็นแนวทางในการปรับประยุกต์ใช้พัฒนาการนิเทศภายในของโรงเรียนขนาดเล็กให้มีการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ซึ่งการนิเทศแบบมีส่วนร่วมจะทำให้บุคลากรครูเรียนรู้และพัฒนาการจัดการเรียนการสอนร่วมกันและกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพสามารถนำมาปรับประยุกต์ใช้ในการขับเคลื่อนการนิเทศภายในของโรงเรียนขนาดเล็กต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาบริบท ความต้องการ และแนวทางในการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา
2. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา
3. เพื่อประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา

กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research & Development) โดยผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎีพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การนิเทศภายใน ตามแนวคิดของ กัญญา เจริญถ้อย (2553) บรรจบ บุญจันทร์ (2557) ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2553) และวัชรรา เล่าเรียนดี (2553) กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตามแนวคิดของ กอบวิทย์ พิริยะวัฒน์ (2561) นันทนัช นันทพงษ์ (2561) และบังอร เสรีรัตน์ (2558) การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายใน จากแนวคิดและงานวิจัยของ นพพรพรรณ ญาณโกมุท (2558) วรณดี สุธาพานิชย์ (2557) ซึ่งสามารถนำเสนอกรอบแนวคิดการวิจัยดังปรากฏในแผนภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ออกแบบโดยเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพแบบผสมวิธี กำหนดขั้นตอนการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาบริบทความต้องการและแนวทางในการพัฒนาทักษะการนิเทศภายใน

แบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ขั้นตอนที่ 1 สันทนากลุ่มผู้บริหารและบุคลากรโรงเรียนพื้นที่เป้าหมายการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ตัวแปรที่ศึกษา ความต้องการในการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ กลุ่มเป้าหมายผู้ให้ข้อมูล ผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนพื้นที่เป้าหมายการวิจัย โดยใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive selection) จากโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1-7 จำนวน 7 คน ที่เป็นโรงเรียนอาสาสมัครเข้าร่วมการพัฒนา เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยกระบวนการในการสนทนากลุ่ม ได้แก่ การชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัย การเปิดประเด็นสนทนากลุ่ม และการอภิปรายแสดงความคิดเห็น โดยผู้วิจัยจะดำเนินการบันทึกข้อมูลการสนทนากลุ่มทั้งในภาพรวม และในแต่ละประเด็น โดยมีการบันทึกข้อมูลในแบบบันทึกการสนทนากลุ่ม การบันทึกวิดีโอ ภาพ และเสียงในการสนทนากลุ่ม การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (Contents analysis) เพื่อสรุปประเด็นความต้องการในการพัฒนา

ขั้นตอนที่ 2 ศึกษาองค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ตัวแปรที่ศึกษา องค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ แหล่งข้อมูลในการศึกษาในขั้นตอนนี้ ได้แก่ เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบบันทึกการวิเคราะห์เอกสาร ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (Contents analysis) เพื่อสรุปองค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ขั้นตอนที่ 3 การศึกษาแนวทางการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ตัวแปรที่ศึกษา แนวทางการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พื้นที่เป้าหมายการวิจัยในขั้นตอนนี้ คือ โรงเรียนที่มีการปฏิบัติเป็นเลิศด้านการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จำนวน 2 แห่ง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบบันทึกการสัมภาษณ์แนวทางการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชน

แห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตรวจสอบภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์แบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive interview) โดยใช้เครื่องมือที่สร้างขึ้นในการบันทึกการสัมภาษณ์ และเครื่องบันทึกเสียง การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงเนื้อหา (Contents analysis) สรุปแนวทางการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในการสัมภาษณ์ที่ได้จากการถอดเทป (Transcript) ร่วมกับการใส่รหัสอย่างเป็นระบบ

ระยะที่ 2 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ขั้นตอนที่ 4 การร่างรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วย

กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยผู้วิจัยดำเนินการร่างและประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ตัวแปรที่ศึกษา องค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ สาระการนิเทศ และกระบวนการนิเทศ แหล่งข้อมูล ข้อมูลจากการวิจัยในระยะที่ 1 ร่วมกับเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบบันทึกการร่างรูปแบบ ตรวจสอบภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูล โดย ผู้วิจัยนำผลการวิจัยในระยะที่ 1 มาเป็นข้อมูลในการร่างรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในแบบบันทึกการร่างรูปแบบ การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (Contents analysis) และนำเสนอ หลักการ วัตถุประสงค์ สาระการนิเทศ และกระบวนการนิเทศ

ขั้นตอนที่ 5 การประเมินและยืนยันรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ตัวแปรที่ศึกษา องค์ประกอบของการประเมินรูปแบบ ด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความถูกต้อง กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมิน จำนวน 5 คน ได้แก่ นักวิชาการในระดับอุดมศึกษา นักวิชาการระดับหน่วยงานต้นสังกัดสถานศึกษา ผู้บริหารการศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบประเมินรูปแบบ ตรวจสอบภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูล ขอหนังสือราชการจากคณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา เพื่อขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมินรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การวิเคราะห์ข้อมูล โดยวิเคราะห์ความเห็นชอบในเนื้อหาตามกระบวนการดำเนินงานตามรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และข้อเสนอแนะเชิงเนื้อหาในการปรับปรุงแบบให้มีความสมบูรณ์ตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

ระยะที่ 3 การประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็ก ในจังหวัดนครราชสีมา

ขั้นตอนที่ 6 การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม
 ด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัด
 นครราชสีมา

ตัวแปรที่ศึกษา กิจกรรมการอบรมเชิงปฏิบัติการการพัฒนาทักษะการนิเทศภายใน
 แบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็ก
 ในจังหวัดนครราชสีมา กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรม ผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษาโรงเรียน
 พื้นที่เป้าหมายการวิจัย ใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive selection) จากโรงเรียนอาสาสมัคร
 ที่แจ้งความประสงค์เข้าร่วมการพัฒนา จำนวน 1 แห่ง บุคลากร จำนวน 15 คน เครื่องมือที่ใช้ในการ
 จัดอบรม รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในฯ โดยผ่านการประเมินรูปแบบจากผู้ทรงคุณวุฒิ
 จำนวน 5 คนในขั้นตอนที่ 5 การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการจัดอบรมพัฒนาบุคลากรในโรงเรียน
 พื้นที่เป้าหมาย การวิเคราะห์ข้อมูล โดยวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Contents analysis) ตามกระบวนการ
 จัดอบรม

ขั้นตอนที่ 7 การประเมินการจัดอบรมการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม
 ด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัด
 นครราชสีมา

ตัวแปรที่ศึกษา ผลการจัดอบรมเชิงปฏิบัติการ การพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบ
 มีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัด
 นครราชสีมา กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ผู้เข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการ จำนวน 15 คน เครื่องมือที่ใช้
 ในการเก็บข้อมูล แบบประเมินการฝึกอบรมการใช้รูปแบบ ตรวจสอบภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ
 จำนวน 3 ท่าน การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการแจกแบบประเมินการอบรมรูปแบบ
 การพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ:
 กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา ให้ผู้บริหารและบุคลากรครูในโรงเรียน
 อาสาสมัครพื้นที่เป้าหมายการอบรม การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้สถิติพื้นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูล
 แบบประเมินการอบรมรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการ
 ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: กรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย
 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาบริบท ความต้องการ และแนวทางในการพัฒนาทักษะการนิเทศภายใน
 แบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียน
 ขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา

ผลการศึกษาด้านการมีระบบนิเทศภายในของโรงเรียนขนาดเล็กจากการสนทนากลุ่ม
 พหุกรณีศึกษาตัวแทนโรงเรียนจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1-7

พบว่า มีประเด็นการปฏิบัติที่สอดคล้องกัน คือ ทุกโรงเรียนมีการนิเทศภายในทุกภาคการศึกษา โดยผู้บริหาร คณะกรรมการ โรงเรียนเครือข่าย และผู้นิเทศจากเขต ดำเนินการด้วยความเป็นกัลยาณมิตรเน้นการสร้างขวัญและกำลังใจ ใช้วิธีการเยี่ยมชั้นเรียน ตรวจเอกสารหลักฐาน และรายงานการประเมิน ผลการศึกษาด้านปัญหาการนิเทศภายในจากการสนทนากลุ่ม พบว่า มีประเด็นปัญหาการปฏิบัติที่สอดคล้องกันอยู่ 6 ประการ คือ ขาดความต่อเนื่องในการดำเนินการ ขาดแคลนบุคลากรผู้รับผิดชอบ ขาดแนวปฏิบัติ ขาดความรู้ความเข้าใจ ขาดความตระหนักในการเปิดใจ และขาดเครื่องมือในการดำเนินการนิเทศภายใน สาเหตุสำคัญของปัญหาการนิเทศภายในจากการสนทนากลุ่ม พบว่า มีประเด็นสาเหตุที่สอดคล้องกันอยู่ 6 ประการ คือ สาเหตุจากภาระงาน การขาดแคลนอัตรากำลัง ความจริงจิงในการนิเทศ ขาดการมีส่วนร่วม ขาดความรู้ และขาดเครื่องมือในการนิเทศภายใน ผลการศึกษาความต้องการในการพัฒนาระบบการนิเทศภายใน พบว่า มีประเด็นความต้องการที่สอดคล้องกันอยู่ 6 ประการ คือ โรงเรียนขนาดเล็กมีความต้องการในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการนิเทศ การพัฒนาการดำเนินการนิเทศแบบมีส่วนร่วม การพัฒนาทักษะการนิเทศ และการพัฒนาเครื่องมือการนิเทศ ผลการศึกษาการพัฒนาทักษะสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการนิเทศภายใน พบว่า ทักษะที่สำคัญที่ควรได้รับการพัฒนา ได้แก่ ทักษะการพูดสื่อสารและให้คำแนะนำ ทักษะและเทคนิควิธีการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ทักษะการเก็บข้อมูล ทักษะการประเมินและติดตามผล

องค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิเคราะห์เอกสาร ประกอบด้วย การศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการ การวางแผนและการกำหนดทางเลือก การสร้างเครื่องมือและพัฒนาวิธีการ การปฏิบัติการนิเทศภายในโรงเรียน การประเมินผลและการรายงานผล การศึกษาองค์ประกอบของการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิเคราะห์เอกสาร สรุปได้ว่า องค์ประกอบของกระบวนการนิเทศมีความสอดคล้องกับขั้นตอนของกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ได้แก่ การวางแผนการนิเทศ โดยการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมหรือความตระหนักในความสำคัญของการนิเทศร่วมกัน การวางแผนการนิเทศร่วมกัน โดยการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การออกแบบกระบวนการนิเทศร่วมกัน และการสร้างเครื่องมือการนิเทศ การดำเนินการนิเทศบนพื้นฐานของการมีส่วนร่วม และ การประเมินและรายงานผล เป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อสะท้อนผลการนิเทศอันจะนำไปสู่การพัฒนาการจัดการเรียนการสอน หรือการพัฒนาการศึกษาต่อไป

แนวทางการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนจากการสัมภาษณ์โรงเรียนที่มีการปฏิบัติที่เป็นเลิศด้านการนิเทศในจังหวัดนครราชสีมา ยึดหลักการเชิงระบบแบบมีส่วนร่วมด้วยความเป็นกัลยาณมิตร สอดคล้องกับกระบวนการของวงจรคุณภาพเดมมิ่งและกระบวนการดำเนินการทุกขั้นตอนเน้นการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมสะท้อน และร่วมพัฒนา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อการสร้างความรู้ความเข้าใจการพัฒนาเครื่องมือการดำเนินการนิเทศ ติดตาม พัฒนาแก้ปัญหา และการประเมินเพื่อนำข้อมูลไปสู่การพัฒนาต่อไป โดยการดำเนินการเน้นการมีส่วนร่วมของบุคลากรในทุกขั้นตอน

2. ผลการเสนอรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา

จากการศึกษาสภาพบริบท ความต้องการและแนวทาง ผู้วิจัยนำข้อมูลผลการศึกษาในระยะที่ 1 มาสร้างรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตามองค์ประกอบของรูปแบบ ประกอบด้วย หลักการ คือ การนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมาจะต้องเน้นการดำเนินการเชิงระบบอย่างมีขั้นตอนตามกระบวนการนิเทศและชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อให้บุคลากรโรงเรียนขนาดเล็กทุกคนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และเพื่อพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ สารระการนิเทศ ประกอบด้วย การศึกษาสภาพปัญหาการนิเทศภายในโรงเรียนขนาดเล็ก การวางแผนการนิเทศภายในโรงเรียนขนาดเล็ก โดยใช้กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ด้านการออกแบบวิธีการทำงาน การจัดทำเครื่องมือการนิเทศ การดำเนินการนิเทศ การประเมินและสะท้อนผลการนิเทศ กระบวนการนิเทศ ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 การฝึกอบรมเพื่อเตรียมความพร้อมบุคลากรในโรงเรียนก่อนการนิเทศ (Training) ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนการนิเทศแบบมีส่วนร่วม (Planning) ขั้นตอนที่ 3 ปฏิบัติการนิเทศโดยใช้กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Implementing) และขั้นตอนที่ 4 ประเมินผลการนิเทศ (Evaluating) ซึ่งการประเมินผล ประกอบด้วย องค์ประกอบของการประเมิน และระยะเวลาทำการประเมิน

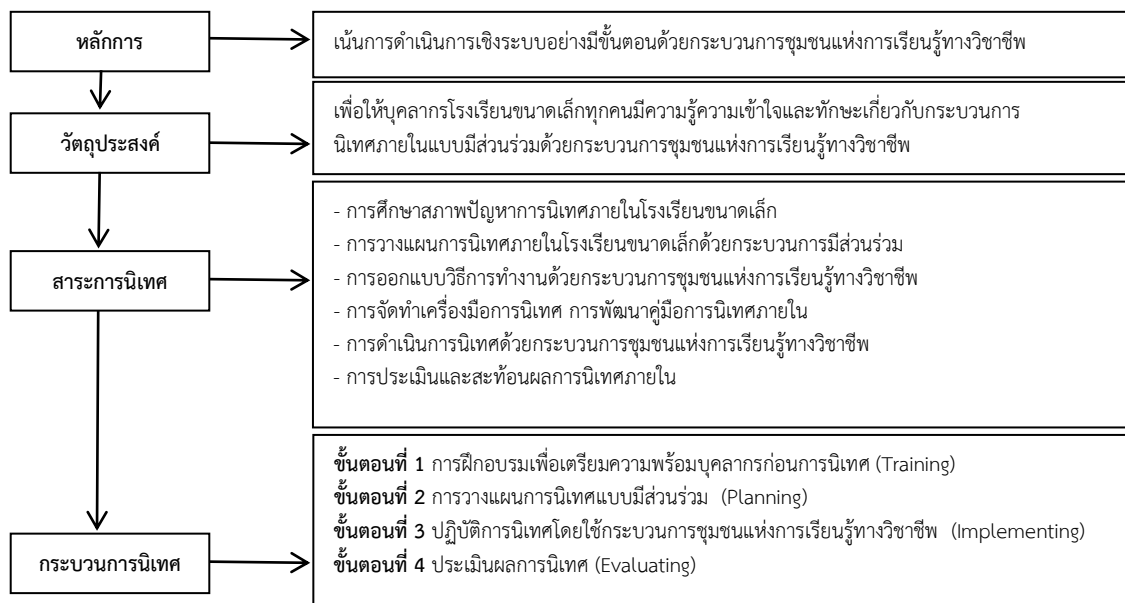
ผลการประเมินรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ ในภาพรวมพบว่า หลักการ วัตถุประสงค์ สารระการนิเทศกระบวนการนิเทศ และ การประเมินผล มีผลการประเมินด้านความเหมาะสมส่วนร่วมโดยใช้กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนขนาดเล็กของจังหวัดนครราชสีมาได้ ซึ่งข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนารูปแบบที่สำคัญคือ การอธิบายรายละเอียดและขั้นตอนการนำรูปแบบไปสู่การพัฒนาบุคลากรครูและการนำกระบวนการนิเทศไปสู่การปฏิบัติจริงในโรงเรียน

3. ผลการประเมินการใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา

ผลการวิเคราะห์แบบประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา ในภาพรวมทั้งในด้าน การประเมินด้านบริบทหรือสภาวะแวดล้อม การประเมินปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยป้อน การประเมินกระบวนการ และการประเมินผลผลิต อยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อวิเคราะห์รายด้านพบว่า การประเมินด้านบริบทหรือสภาวะแวดล้อม ด้านที่สูงที่สุด คือ หลักการ วัตถุประสงค์และเป้าหมายของการฝึกอบรมมีความเหมาะสม และสอดคล้องกัน ด้านที่น้อยที่สุด คือ การประสานงานในด้านต่างๆ ทำให้เกิดความร่วมมือในการดำเนินกิจกรรมการอบรม การประเมินปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยป้อน ด้านที่สูงที่สุด คือ เอกสารที่ใช้ในกิจกรรมการอบรมมีความเหมาะสมและเพียงพอ และด้านที่น้อยที่สุด คือ การกำหนดกิจกรรมมีความเหมาะสมกับเวลาในการอบรม การประเมินกระบวนการ ด้านที่สูงที่สุด คือ กิจกรรมการพัฒนากระบวนการนิเทศ

แบบมีส่วนร่วม ด้านที่น้อยที่สุดคือ กิจกรรมการพัฒนาทักษะการวางแผนการนิเทศ การประเมินผลผลิต ด้านที่สูงที่สุด คือ ผู้เข้าร่วมการอบรมเกิดการเรียนรู้ทักษะและกระบวนการที่สำคัญ ด้านที่น้อยที่สุด คือ สามารถขยายผลการดำเนินงานไปสู่โรงเรียนอื่นๆ ที่มีบริบทคล้ายคลึงกัน

ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมในภาพรวม อยากให้มีการใช้กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในการกิจอื่นๆ รวมถึงการส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการดำเนินงานของโรงเรียนเชิงระบบ การจัดทำเอกสารคู่มือการดำเนินการนิเทศภายในโรงเรียน และการนำไปใช้ในการดำเนินงานอย่างแท้จริง ซึ่งจากที่กล่าวมาสามารถสรุปองค์ประกอบของรูปแบบได้ ดังนี้



ภาพที่ 2 สรุปองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมฯ

อภิปรายผลการวิจัย

โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา มีการนิเทศภายในทุกภาคการศึกษา โดยผู้บริหาร คณะกรรมการ โรงเรียนเครือข่าย และผู้นิเทศจากเขต ดำเนินการด้วยความเป็นกัลยาณมิตรเน้นการสร้างขวัญและกำลังใจ ใช้วิธีการเยี่ยมชั้นเรียน ตรวจเอกสารหลักฐาน และรายงานการประเมิน ทั้งนี้ เนื่องจากการนิเทศภายในเป็นข้อบ่งชี้ภาระงานที่โรงเรียนจะต้องดำเนินการตามนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ โดยมีการระบุไว้อย่างชัดเจนในข้อบ่งชี้การบริหารงานวิชาการของโรงเรียน นอกจากนี้ผู้บริหารและผู้ที่ได้รับการแต่งตั้งให้ดำเนินการนิเทศจะต้องปฏิบัติหน้าที่ในการออกนิเทศเยี่ยมชั้นเรียน รวมถึงการตรวจสอบเอกสาร หลักฐานหรือร่องรอยต่างๆ ประกอบการนิเทศ เพื่อให้สามารถประเมินอันจะนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพต่อไป และแม้โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา จะมีการนิเทศภายใน แต่ก็ยังประสบปัญหาในการดำเนินการ คือ ขาดความต่อเนื่องในการดำเนินการ ขาดแคลนบุคลากรผู้รับผิดชอบ ขาดแนวปฏิบัติ ขาดความรู้ความเข้าใจ ขาดความตระหนักในการเปิดใจ และ ขาดเครื่องมือในการดำเนินการนิเทศภายใน ทั้งนี้เนื่องจาก โรงเรียน

ขนาดเล็กมีข้อจำกัดบางประการ เช่น ความรับผิดชอบในภารกิจของโรงเรียนภายใต้ข้อจำกัดของจำนวนบุคลากรที่จะต้องทำหน้าที่หลายอย่าง จึงทำให้ไม่มีเวลาในการดำเนินการนิเทศอย่างเป็นรูปธรรมและต่อเนื่อง และไม่มีผู้รับผิดชอบโดยตรง และด้วยภารกิจอันมากมายของโรงเรียนขนาดเล็กจึงทำให้ผู้บริหารและครูขาดความตระหนักในการนิเทศ อีกทั้งการขาดแคลนทรัพยากร และเครื่องมือต่าง ๆ ส่งผลให้การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนขนาดเล็กยังไม่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล ซึ่งส่งผลให้การนิเทศไม่สามารถดำเนินการได้อย่างจริงจัง โดยสาเหตุสำคัญของปัญหาการนิเทศภายในของโรงเรียนขนาดเล็ก มีประเด็นสาเหตุอยู่ 6 ประการ คือ สาเหตุจากภาระงาน การขาดแคลนอัตรากำลัง ความจริงจังในการนิเทศ ขาดการมีส่วนร่วม ขาดความรู้ และขาดเครื่องมือในการนิเทศภายใน ดังนั้นโรงเรียนขนาดเล็กจึงมีความต้องการในการพัฒนาความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการนิเทศ การพัฒนาการดำเนินการนิเทศแบบมีส่วนร่วม การพัฒนาทักษะการนิเทศ และการพัฒนาเครื่องมือการนิเทศ โดยการพัฒนาทักษะสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการนิเทศภายในของผู้บริหารและบุคลากรของโรงเรียนขนาดเล็ก ได้แก่ ทักษะการพูดสื่อสารและให้คำแนะนำ ทักษะและเทคนิควิธีการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วม ทักษะการเก็บข้อมูล ทักษะการประเมินและติดตามผล จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า แม้จะมีการนิเทศตามนโยบาย แต่ยังมีปัญหาหลายประการ อีกทั้งยังมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาความรู้ ทักษะ และระบบการนิเทศภายใน จะเห็นได้ว่าการนิเทศนั้นมีความสำคัญ สอดคล้องกับบรรจบ บุญจันทร์ (2557, น.17-18) กล่าวถึงความสำคัญของการนิเทศภายในโรงเรียนว่า การให้การศึกษาเป็นหน้าที่ของโรงเรียนและสถาบันการศึกษา แต่หากโรงเรียนและสถาบันการศึกษาไม่สามารถพัฒนาให้ทันกับวิวัฒนาการทางด้านวิชาการและเทคโนโลยีการนิเทศการศึกษาแล้วการทำงานของครูจะไม่ราบรื่น ติดขัด ส่งผลต่อคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน ดังนั้นการนิเทศการศึกษาจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาโรงเรียน การดำเนินการนิเทศภายในที่มีการดำเนินการรวมถึงสภาพปัญหาและความต้องการสะท้อนให้เห็นความสำคัญของการนิเทศ สอดคล้องกับ วัชรวิทย์ เล่าเรียนดี (2553, น.7-8) กล่าวว่า ความสำคัญของการนิเทศภายในโรงเรียนว่า เป็นการดำเนินการให้สำเร็จในการปรับปรุงและพัฒนาการเรียนการสอน และกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดแก่นักเรียน ซึ่งมีการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การจัดบุคลากร การจัดสิ่งอำนวยความสะดวก และการเลือกวัสดุอุปกรณ์ การฝึกอบรมครูประจำการ การจัดบริการพิเศษให้กับนักเรียน การสร้างความสัมพันธ์ให้กับชุมชนและการประเมินการสอน ซึ่งจะคอยด้วยช่วยครูค้นหา และรู้วิธีการสอนของตนเองให้ครูแยกแยะและวิเคราะห์ปัญหาด้วยตนเองทำให้ครูมีความมั่นใจในความสามารถของตนเองทำให้ครูมีความเข้าใจและกล้าแสดงความคิดเห็นของตนเองกับวิทยากรช่วยเผยแพร่ให้ชุมชนเข้าใจกับแผนการศึกษาของสถานศึกษา

จากการพัฒนารูปแบบการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่พบว่า มีขั้นตอนสอดคล้องกับกระบวนการเชิงระบบ และวงจรคุณภาพเดิมมี ได้แก่ การวางแผนการนิเทศ การปฏิบัติการนิเทศ การสะท้อนรายงานผลเพื่อนำไปสู่การพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้เนื่องจากการบริหารเชิงระบบและวงจรคุณภาพเดิมมี สามารถนำมาใช้ในการกิจต่างๆ ของโรงเรียนที่ต้องการให้เกิดการพัฒนาอย่างเป็นระบบและขั้นตอน นอกจากนี้แล้วยังพบว่า กระบวนการเชิงระบบ วงจรคุณภาพเดิมมี กระบวนการนิเทศ และกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ตั้งอยู่บนพื้นฐานการทำงานอย่างมีขั้นตอน มีวงจร และวงจรการพัฒนาที่เหมือนกัน

สามารถนำมาใช้ในการขับเคลื่อนทุกภารกิจของโรงเรียนภายใต้หลักการมีส่วนร่วมของสมาชิกทุกคนในโรงเรียน เกิดการพัฒนางานร่วมกัน สอดคล้องกับ กฎหมาย เจริญถ้อย (2553) ที่ได้ศึกษาการพัฒนาแนวทางการนิเทศภายในโดยใช้การสอนของผู้บริหารสถานศึกษา พบว่า แนวทางการนิเทศภายในโดยใช้การสอนงาน หรือการชี้แนะของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา พระนครศรีอยุธยา เขต 2 ที่พัฒนาขึ้น มีความเหมาะสม และมีความเป็นไปได้ในระดับมาก ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการเตรียมการนิเทศ ได้แก่ รู้จักและเข้าใจสภาพ ศึกษาและวิเคราะห์ความรู้ เดิมกำหนดเป้าหมาย มีความสบายใจไม่เครียด สัมพันธ์กับความรู้เดิม กำหนดขั้นตอน เข้าใจ ความรู้ใหม่สรุปขั้นตอน กระตุ้นให้สนใจและให้ความร่วมมือ เตรียมเนื้อหาให้ครอบคลุม วัตถุประสงค์ 2) ขั้นการปฏิบัติให้ดู ได้แก่ สภาพที่พร้อม แจ้งวัตถุประสงค์ แจ้งลักษณะงาน สาธิตวิธีการสอน เสนอแนะวิธีการแก้ปัญหา ยกตัวอย่างประกอบคำอธิบาย สังเกตการรับรู้ และทดสอบความเข้าใจ คำนึงถึงความรู้ ความสามารถ ให้เวลาอย่างเพียงพอ แลกเปลี่ยน เรียนรู้ ประสบการณ์ 3) ขั้นการปฏิบัติการนิเทศ ได้แก่ เข้าใจและรู้ถึงข้อบกพร่อง ให้คำแนะนำ แก้ไขในสิ่งที่ผิดพลาด สังเกตการเรียนรู้ อธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้ ปฏิบัติซ้ำ กระตุ้นความพอใจ ในการเรียนรู้ สร้างเครื่องมืออย่างหลากหลาย เลือกกิจกรรมให้เหมาะสม กำหนดระยะเวลา อย่างเหมาะสม สร้างขวัญและกำลังใจปัญหาและความต้องการนิเทศภายในยังไม่เป็นระบบและชัดเจน และวรรณดี สุธาพาณิชย์ (2557) ได้ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายใน สถานศึกษาระดับประถมศึกษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบ การนิเทศภายในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้ พบว่า รูปแบบนิเทศ ภายในสถานศึกษา ระดับประถมศึกษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ ประกอบด้วย กระบวนการ 6 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การเตรียมการ ขั้นที่ 2 การกำหนดกลยุทธ์ ขั้นที่ 3 การสร้างความเข้าใจกับครู บุคลากรและกรรมการสถานศึกษา ขั้นที่ 4 การวางแผนนิเทศ ขั้นที่ 5 การปฏิบัติการนิเทศตามแผน และขั้นที่ 6 การประเมินผลการนิเทศปัจจัยเชิงบวกสนับสนุนการนิเทศภายในที่มีประสิทธิภาพ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา 2) ความรู้ความสามารถ ของผู้นิเทศ 3) ความร่วมมือในการนิเทศภายในสถานศึกษา 4) สื่อและเครื่องมือการประเมินรูปแบบการนิเทศภายในสถานศึกษา และ 5) บรรยากาศที่เอื้อต่อการนิเทศ

ผลการวิเคราะห์แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาทักษะการนิเทศภายในแบบมีส่วนร่วมด้วยกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: พหุกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา ในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งนี้ อาจเนื่องจาก รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบที่ครบถ้วนและเป็นไปตามหลักการ แนวคิดการนิเทศ สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้จริง สอดคล้องกับ วรรณดี สุธาพาณิชย์ (2557) ได้ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายใน สถานศึกษาระดับประถมศึกษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ ผลการประเมินรูปแบบการนิเทศภายใน ระดับประถมศึกษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ พบว่า มีความเหมาะสมในระดับมาก นอกจากนี้ นพพรพรรณ ญาณโกมุท (2558) ได้ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายในตามแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนสำหรับสถานศึกษาเอกชน ผลการพิจารณาและประเมินคุณภาพของรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า รูปแบบการนิเทศภายในตามแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ย 4.51 และผลการประเมินความสอดคล้องของรูปแบบ อยู่ระหว่าง 0.80-1 ซึ่งสามารถไปใช้

ทดลองได้ 2) ผลการใช้รูปแบบ พบว่า หลังการใช้รูปแบบการนิเทศภายใน ตามแนวทางการศึกษา
ชั้นเรียน ครูมีสมรรถนะในการจัดการเรียนรู้และสมรรถนะภายในสูงขึ้นโดยแยกเป็นรายด้าน ดังนี้
1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการ และการนิเทศภายใน หลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้
รูปแบบอย่างมี ที่ระดับ .05 2) ความสามารถเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้และการนิเทศภายใน รูปแบบ
สูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยครั้งนี้

1.1 ผลจากการวิจัยที่พบว่าโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดนครราชสีมา ยังขาด
กระบวนการวิจัย และบุคลากรยังขาดทักษะการวิจัยนั้น โรงเรียนควรกำหนดแผนพัฒนาคุณภาพ
การศึกษาโดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาระบบนิเทศภายในรวมถึงการพัฒนาบุคลากรในโรงเรียน
เรื่องการนิเทศภายใน โดยกำหนดโครงการเพื่อให้มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องทุกปีการศึกษา

1.2 ผลจากการวิจัยที่พบว่า ในกระบวนการนิเทศโดยใช้กระบวนการชุมชนแห่งการ
เรียนรู้ทางวิชาชีพ เน้นการมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอน ดังนั้น โรงเรียนควรให้ความสำคัญกับการประชุม
การจัดสัมมนา การแต่งตั้งผู้รับผิดชอบ การปฏิบัติการนิเทศ การรายงานผล และการมีส่วนร่วม
ในการสะท้อนผลทุกขั้นตอน

1.3 ผลจากการพัฒนารูปแบบการนิเทศ โรงเรียนขนาดเล็กหรือหน่วยงานต้นสังกัด
ควรดำเนินการจัดทำคู่มือ ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการนิเทศ และเครื่องมือ
ที่ใช้ในการนิเทศ โดยอธิบายวิธีดำเนินการและวิธีการใช้เครื่องมืออย่างละเอียด เพื่ออำนวยความสะดวก
ให้แก่ครูในการดำเนินการนิเทศภายในโรงเรียน

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 จากผลการวิจัยควรต่อยอดโดยการนำไปสู่การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม
เพื่อขับเคลื่อนการนิเทศและพัฒนากระบวนการนิเทศที่สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนต่อไป

2.2 จากผลการประเมินรูปแบบในการวิจัยควรมีการวิจัยประเมินโครงการนิเทศภายใน
ของโรงเรียน เพื่อให้เกิดการพัฒนาการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องและเป็นรูปธรรม

2.3 ควรมีการวิจัยรูปแบบการนิเทศภายในโดยใช้เทคนิคกระบวนการอื่นๆ อย่าง
หลากหลาย เพื่อให้โรงเรียนที่มีบริบทและความต้องการที่แตกต่างกันสามารถเลือกใช้เทคนิค
และกระบวนการนิเทศภายในได้หลากหลายยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- กัญญา เจริญถ้อย. (2553). การพัฒนาแนวทางการนิเทศภายในโดยใช้การสอนงานของผู้บริหาร
สถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพระนครศรีอยุธยา เขต 2 (วิทยานิพนธ์
มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา).
- กิตติศักดิ์ อังคนาวิน และอภิสรณ์ ภาชนะวรรณ. (2561). การนิเทศการศึกษาให้เจริญก้าวหน้า
สู่ยุคไทยแลนด์ 4.0. สืบค้นเมื่อ 10 มกราคม 2564, จาก <http://journal.svit.ac.th/index.php/1/article/download/139/103/>

- กอบวิทย์ พิริยะวัฒน์. (2561). กระบวนการนิเทศเพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ PLC สู่สถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2. สืบค้นเมื่อ 20 มกราคม 2564, จาก http://203.159.164.66/~eme66/includes/standard61/filestd61/pl109_3:1:1-2018-10-16_153219-1.pdf
- เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ. (2558). การชี้แนะ (Coaching): ยุทธวิธีสำคัญในการพัฒนาการจัดการเรียน การสอนของครู ศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาอาชีพศึกษาภาคเหนือ. สืบค้นเมื่อ 16 มกราคม 2564, จาก <http://www1.nsdv.go.th/innovation/coaching.htm>
- นพพรพรรณ ญาณโกมุท. (2558). การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายในตามแนวคิด การศึกษา ขั้นเรียน (Lesson study) (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์).
- นันทนัช นันทพงษ์. (2561). ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เอกสารประกอบการประชุมนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู. สืบค้นเมื่อ 20 มกราคม 2564, จาก <http://www.yupparaj.ac.th/yrp/index.php/news/view/1025>
- บรรจบ บุญจันทร์. (2557). เอกสารประกอบการสอน รายวิชา 106434 การนิเทศการศึกษา. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- บังอร เสรีรัตน์. (2558). แนวคิดและแนวทางพัฒนาวิชาชีพครู สำหรับคณะทำงานในโครงการ พัฒนาระบบกลไกและแนวทางการหนุนเสริมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ [เอกสารอัดสำเนา]. กรุงเทพฯ: สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2553). การพัฒนาการดำเนินงานนิเทศภายในโรงเรียนบ้านโพธิ์ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด).
- วรรณดี สุภาพณิษฐ์. (2557). การพัฒนารูปแบบการนิเทศภายในโรงเรียนระดับประถมศึกษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยนอร์ทกรุงเทพ).
- วัชรรา เล่าเรียนดี. (2553ก). การนิเทศการสอนภาคหลักสูตรและวิธีสอน. นครปฐม: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- _____. (2553ข). นิเทศการสอน *Supervision of instruction*. นครปฐม: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วิจารณ์ พาณิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์. กรุงเทพฯ: เอสอาร์พรีนติ้ง.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579/สำนักงาน เลขาธิการสภาการศึกษา. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- Brookfield, S. & Stephen, D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal*, (J1), 39(1), pp. 4-8.

- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), pp. 80-91.
- Walker, D. (2002). *The constructivist leader* (2nd ed.). New York: Columbia University.

ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎี
คอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
The Effects of Learning Activities in Mathematics on Probability Using
Constructivist Theory With the Cooperative Learning: STAD
for Matthayomsuksa 3 Students

จันทิมา พร่องครบุรี^{1,*}
Jantima Prongkhonburi^{1,*}

(Received: Dec 14, 2021; Revised: Jan 25, 2022; Accepted: Feb 8, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยเชิงทดลองนี้เป็นการศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น โดยใช้แนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการสอนแบบร่วมมือเทคนิค STAD สำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ ตามเกณฑ์ 80/80 (2) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนและหลังเรียน (3) ศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างได้จากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม 1 ห้องเรียน จำนวน 32 คน จาก 8 ห้องเรียน 279 คน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย ชุดกิจกรรม 5 ชุด แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ และแบบประเมินความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูล โดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า ชุดกิจกรรมการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ ผ่านเกณฑ์ที่ระดับ 86.46/88.57 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และระดับความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาพรวม อยู่ในระดับมาก

คำสำคัญ: ความน่าจะเป็น ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ วิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD

¹ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม), ภาควิชาหลักสูตรและการสอน, คณะศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยรามคำแหง กรุงเทพฯ 10240
The Demonstration School of Ramkhamhaeng University, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
Ramkhamhaeng University, Bangkok 10240 Thailand

* Corresponding author, e-mail: Jantima@rumail.ru.ac.th

ABSTRACT

This quasi-experimental research aimed to study the effect of learning activities of mathematics subject entitled Probability based on Constructivist Theory with STAD technique for Mathayomsuksa 3 student. The purposes of this research were to: (1) Study the effects of learning activities designed to satisfy the set efficiency standard of 80/80; (2) Compare learning achievement before and after the study; and (3) Study the satisfaction of learning activities. Thirty-two sample were the Matthayomsuksa 3 Students, Ramkhamhaeng University Demonstration School (Secondary Division) in the second semester of 2020 academic year, which selected by cluster random sampling from 8 classes. The research instruments were 5 learning activity packages, 1 test of 35 items, and a satisfaction questionnaire form. The data were analyzed by the percentage, mean, standard deviation, and t-test for dependent. The research results were found that: (1) The efficiency of learning activity packages passed the criteria at the 86.46/88.57 level which was higher than criteria. (2) After the completion of the study, the students' learning achievement was significantly higher than before at the statistically significant level of .01. (3) The overall satisfaction with the learning activities was at the high level ($\bar{X} = 4.16$, S.D. = 0.84).

Keywords: Probability, Constructivist theory, STAD Cooperative learning method

บทนำ

คณิตศาสตร์เป็นวิชาที่มีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์เป็นอย่างมาก เพราะมีส่วนช่วยในการพัฒนาเยาวชนของชาติให้มีทักษะกระบวนการคิด แต่ในปัจจุบันการจัดการเรียนรู้นั้นเนื้อหาสาระคณิตศาสตร์ยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควรดังจะเห็นได้จากผลการประเมินต่างๆ เช่น ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินี้พื้นฐาน (Ordinary National Educational Test: O-NET) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 3 ปีการศึกษา 2562 พบว่า นักเรียนทั่วประเทศได้คะแนนเฉลี่ยในวิชาคณิตศาสตร์เพียง 26.73 คะแนน จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ซึ่งเมื่อเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของวิชาอื่นๆ นั้น พบว่าวิชาคณิตศาสตร์อยู่ในเกณฑ์ที่ต่ำ และเป็นอันดับสุดท้ายจากวิชาทั้งหมดที่มีการจัดสอบ (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2562, น. 3) ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้ผู้วิจัยเห็นถึงความสำคัญในการหาแนวทางสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยเลือกวิธีการจัดการเรียนรู้ให้มีความเหมาะสมกับเนื้อหา และจัดประสบการณ์ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดทักษะกระบวนการเรียนรู้ที่เหมาะสม ผู้วิจัยจึงเลือกวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้จากการปฏิบัติของตนเอง

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) เป็นการนำแนวคิดเกี่ยวกับความรู้และการเรียนรู้มาใช้ ซึ่งการเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงความคิดรวบยอดของบุคคล โดยการสร้างและยอมรับความคิดใหม่ๆ หรือเปลี่ยนจากความคิดเดิมที่มีอยู่แล้ว (ทศนา แคมมณี, 2564, น. 59) ซึ่งความรู้เป็นสิ่งที่บุคคลสามารถสร้างขึ้นมาได้ โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียน

ได้สร้างความรู้และประสบการณ์ต่างๆ มีความหมายต่อตนเอง ใช้กระบวนการคิดและการแสวงหาความรู้ควบคู่กับการปฏิบัติจริงผู้เรียนแต่ละคนต่างมีศักยภาพ และพร้อมที่จะพัฒนาสร้างความรู้ขึ้นมาได้ด้วยตนเองหากผู้ใหญ่ในสังคมร่วมมือกันสนับสนุน (ชันธชัย อธิเกียรติ และธนารักษ์ สารเถื่อนแก้ว, 2561, น. 7) และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา โดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ควรมีการใช้สื่อรูปธรรมที่หลากหลาย เช่น ให้ผู้เรียนชั้นประถมศึกษาสามารถ เชื่อมโยง จำนวนตัวเลข และสัญลักษณ์ กระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนอย่างแข็งขันและเต็มใจ ผู้สอนจะต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เสนอความคิดในการแก้ปัญหาต่างๆ และร่วมมือกันหาเหตุผลมาหักล้าง หรือสนับสนุนความคิดต่างๆ รวมทั้ง จะต้องจัดกิจกรรมเพื่อเชื่อมโยงความรู้ต่างๆ ของคณิตศาสตร์ และชีวิตจริงของผู้เรียน (นพพร แหยมแสง และอุไร ชีรัมย์, 2561, น. 216) นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้เน้นให้ผู้เรียนใช้ทักษะกระบวนการสร้างความรู้ด้วยตนเองและสามารถถ่ายโอนความรู้ นำความรู้ไปใช้ จัดการเรียนรู้สอดคล้องความสนใจความถนัด และศักยภาพของผู้เรียน เน้นการผสมผสานสาระการเรียนรู้หรือเน้นบูรณาการการค้นคว้าจากแหล่งการเรียนรู้หลากหลายสามารถพัฒนาปัญญาหลากหลายด้าน การคิด และกระบวนการคิด การทำงานเป็นกลุ่มเป็นทีม เพื่อนำไปสู่คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของสังคมไทย คือ สามารถคิดแบบองค์รวม เรียนรู้ร่วมกันและทำงานเป็นกลุ่มเพื่อประโยชน์ของสังคมไทย (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียรวิณดีสุข, 2558, น. 134-143)

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) เป็นวิธีการที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติงานเป็นกลุ่มย่อยๆ เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน และสนับสนุนให้มีการช่วยเหลือกันจนบรรลุผลตามเป้าหมาย ซึ่งหลักการดังกล่าวสอดคล้องกับแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2579) ที่ต้องการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้การทำงานร่วมกัน สามัคคี สามานฉันท์ พัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560, น. 97) การจัดการเรียนรู้ในรูปแบบนี้ควรนำมาใช้ให้มากขึ้นแทนการสอนที่เน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง ส่งเสริมผู้เรียนเกิดทักษะทางด้านการคิด (Thinking skills) การสืบเสาะค้นหา (Enquirers) การคิดแก้ปัญหา (Problem solvers) การทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective collaborators) ภายใต้งานเป็นทีม ผู้สอนเป็นโค้ชหรือที่ปรึกษา (เรวดี ศรีสุข, 2562, น.15) วิธีการเรียนนี้ ส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาวิชา มีทักษะในการทำงานร่วมกัน เกิดการยอมรับซึ่งกันและกัน และมีความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้

จากหลักการ เหตุผล และแนวคิดข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยซึ่งเป็นผู้สอนมีความสนใจที่จะศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ซึ่งผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นศูนย์กลางการจัดการการเรียนรู้ หากผู้เรียนมีความแตกต่างกันการเรียนรู้ร่วมกันแบบเทคนิค STAD ที่ผู้เรียนต่างความสามารถร่วมกลุ่มย่อยช่วยเหลือเรียนรู้ร่วมกันเรื่อง ความน่าจะเป็น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น และเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในการหาแนวทางแก้ปัญหาด้วยตนเอง ฝึกให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์และให้เหตุผล และเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่ดียิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

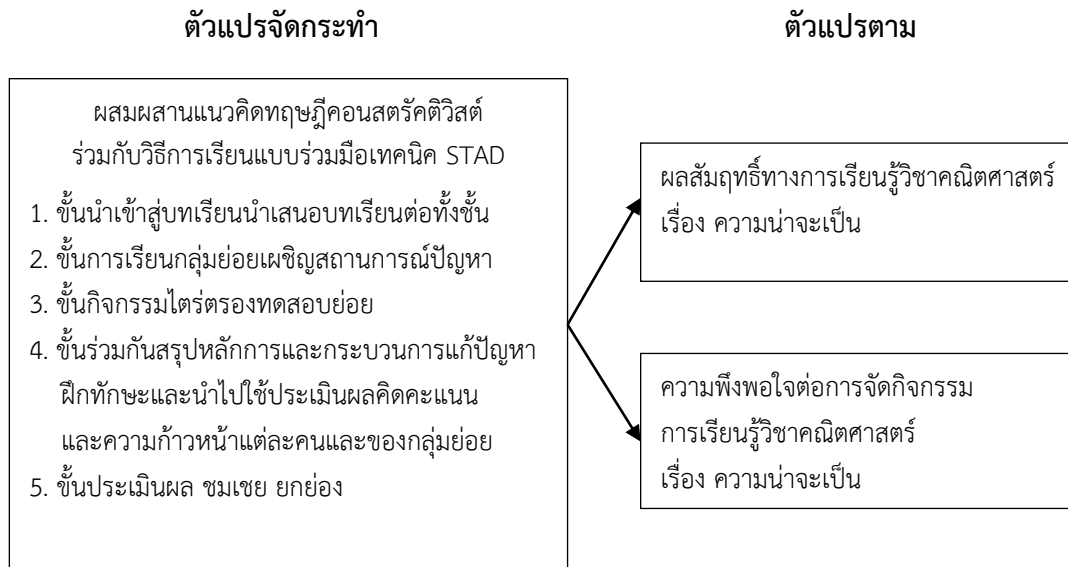
1. เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่อง ความน่าจะเป็นที่เรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

สมมุติฐานของการวิจัย

1. ประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80
2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ความน่าจะเป็นที่เรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียน
3. มีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่อยู่ในระดับมากขึ้นไป

กรอบแนวคิดการวิจัย

การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ STAD เป็นการจัดการเรียนรู้สนองความต้องการของผู้เรียนให้มีส่วนร่วมทำกิจกรรมเห็นคุณค่าในตนเอง รู้จักวิเคราะห์ เกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือกันช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เนื้อหาสาระต่างๆ ได้กว้างขึ้นและลึกซึ้งขึ้น (ทิตินา แคมมณี, 2560, น. 7-8) ซึ่งการเรียนรู้แบบร่วมมือยังช่วยให้ผู้เรียนคิดเป็นระบบ ทำงานเป็นทีม มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหลากหลาย เกิดความสนุกสนานในการเรียนรู้ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ สูงยิ่งขึ้น (Slavin, 2008, pp. 151-159; สุคนธ์ สินธพานนท์ และคณะ, 2552, น. 30) ผสมผสาน การเรียนรู้ที่ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าให้เกิดองค์ความรู้ใหม่บนพื้นฐานความรู้ประสบการณ์เดิมเป็นสำคัญ (Papert & Harel, 2002, p. 3)



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 8 ห้องเรียน มีนักเรียนทั้งหมด 279 คน กลุ่มตัวอย่างได้จากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster random sampling) 1 ห้องเรียน จำนวนนักเรียน 32 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ จำนวน 5 ชุดการจัดการเรียนรู้ ตรวจสอบความสอดคล้องด้านองค์ประกอบตามขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ กิจกรรมเน้นผู้เรียนฝึกปฏิบัติตามลำดับความยาก-ง่าย และเสริมสร้างการเรียนรู้ร่วมกัน โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ด้วยเทคนิคการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ผ่านเกณฑ์ไม่ต่ำกว่า 0.67

2.2 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ชนิดปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 35 ข้อ สร้างตารางวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อกำหนดจำนวนข้อของแบบทดสอบในแต่ละเนื้อหาและพฤติกรรมที่ต้องการวัดด้านความรู้ความคิดทางคณิตศาสตร์ จำนวน 50 ข้อ ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 วิเคราะห์เนื้อหา เรื่อง ความน่าจะเป็น และพฤติกรรมที่ต้องการวัด

เนื้อหา (ข้อ)	พฤติกรรมที่ต้องการวัด (จำนวนข้อ)				
	ความจำ	เข้าใจ	นำไปใช้	วิเคราะห์	รวม
1.การทดลองสุ่ม	3	1	-	1	5
2. ผลลัพธ์จากการทดลองสุ่ม	-	-	9	2	11
3. เหตุการณ์	-	-	-	10	10
4. ความน่าจะเป็นของเหตุการณ์	-	-	-	24	24
รวม	3	1	9	37	50

นำแบบทดสอบไปทดสอบใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ผ่านการเรียนสาระการเรียนรู้ ความน่าจะเป็น จำนวน 30 คน คัดเลือกข้อสอบที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.2 ขึ้นไป และมีค่าความยากง่ายตั้งแต่ 0.2-0.8 โดยให้ครอบคลุมทุกจุดประสงค์การเรียนรู้ ได้ข้อสอบจำนวน 35 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.23-0.68 และมีค่าความยาก-ง่ายอยู่ระหว่าง 0.40-0.79 ค่าความเชื่อมั่นที่ .897 และได้แบบทดสอบ จำนวน 35 ข้อ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 วิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมที่ต้องการวัดหลังจากคัดเลือกข้อที่ใช้ได้แล้ว

เนื้อหา (ข้อ)	พฤติกรรมที่ต้องการวัด (จำนวนข้อ)				
	ความจำ	เข้าใจ	นำไปใช้	วิเคราะห์	รวม
1. การทดลองสุ่ม	1	1	-	1	3
2. ผลลัพธ์จากการทดลองสุ่ม	-	-	9	1	10
3. เหตุการณ์	-	-	-	8	8
4. ความน่าจะเป็นของเหตุการณ์	-	-	-	14	14
รวม	1	1	9	24	35

2.3 แบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) ที่มี 5 ระดับ จำนวน 12 ข้อ ตรวจสอบยืนยันคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ มีค่าความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.67 ขึ้นไป และปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง ระหว่างวันที่ 4 มกราคม 2563 จนถึงวันที่ 29 มกราคม 2564 ตามขั้นตอนดังนี้

3.1 ทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียน (Pre-test) จำนวน 35 ข้อ บันทึกผลการทดสอบ

3.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ จำนวน 5 ชุดๆ ละ 2 คาบ คาบละ 50 นาที รวม 10 คาบเรียน มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ดังนี้ ขั้นการนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้น ขั้นการเรียนรู้กลุ่มย่อย ขั้นทดสอบย่อย ขั้นประเมินผลคิดคะแนนความก้าวหน้าแต่ละคน และของกลุ่มย่อย ขั้นชมเชย ยกย่อง

3.3 เมื่อดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เสร็จสิ้นครบทุกชุดแล้วนั้น ทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียน (Post-test) ด้วยแบบทดสอบชุดเดียวกัน กับแบบทดสอบก่อนเรียน

3.4 นักเรียนทำแบบประเมินความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

3.5 นำผลการทดสอบที่ได้มาตรวจ และวิเคราะห์ผล เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนและหลังเรียนนำผลการประเมินความพึงพอใจที่ได้มาวิเคราะห์ความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

4. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยโดยใช้สถิติ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ และทดสอบสมมุติฐานทางสถิติโดยใช้สถิติทดสอบ Dependent t-test ผู้วิจัยนำเสนอผลวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยในรูปตารางประกอบความเรียง ดังนี้

สรุปผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental research) สามารถนำเสนอผลการวิจัยได้ดังนี้

1. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาคำนวณหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และร้อยละ (%) ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละของประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

คะแนน	จำนวน (คน)	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
ระหว่างเรียน	32	75	64.84	3.77	86.46
หลังเรียน	32	35	31	1.83	88.57

จากตารางที่ 3 พบว่า ประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) มีประสิทธิภาพเท่ากับ 86.46/88.57 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้

2. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) ก่อนเรียน และหลังเรียน แตกต่างกันหรือไม่ จากการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาหาคำนวณค่า ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานทดสอบเปรียบเทียบด้วยสถิติทดสอบ Dependent t-test ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อน-หลัง ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig.
ก่อนเรียน	32	35	12.78	3.89		
หลังเรียน	32	35	31	1.83	30.265**	.000

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $< .01$

จากตารางที่ 4 พบว่า เมื่อมีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ก่อนเรียน และหลังเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01

3. การศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาคำนวณ หาโดยหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) แล้วนำไปแปลผลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ค่าเฉลี่ย 5 ระดับ (ชูศรี วงศ์รัตน์, 2553, น. 69) ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง มีมีความพึงพอใจระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง มีความพึงพอใจระดับน้อย

ดังนั้น ความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง (ฝ่ายมัธยม) ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

รายการประเมิน	ระดับความพึงพอใจ		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
1. นักเรียนทราบเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของการเรียนแต่ละครั้ง	4.45	0.57	มาก
2. กิจกรรมมีความน่าสนใจเรียนรู้เนื้อหา	4.10	0.83	มาก
3. กิจกรรมมีความเหมาะสมกับเวลา	4.06	0.85	มาก
4. กิจกรรมมีความน่าสนใจสำหรับการเรียนรู้จากง่าย-ยาก	4.00	0.82	มาก
5. เนื้อหาเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน	4.00	0.89	มาก
6. นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดกล้าแสดงออก	4.19	0.83	มาก
7. การจัดกิจกรรมเสริมแรง สร้างความน่าเชื่อถือ	4.19	0.87	มาก
8. นักเรียนทราบผลการเรียนของตน ของกลุ่มหลังเสร็จกิจกรรม	4.23	1.06	มาก
9. การวัดและประเมินผลครอบคลุมและสอดคล้องกับเนื้อหาที่เรียน	4.29	0.74	มาก
10. นักเรียนสามารถนำความรู้ในห้องไปใช้ในชีวิตประจำวัน	3.97	0.84	มาก
11. นักเรียนเห็นความสำคัญของการเรียนคณิตศาสตร์	4.29	0.78	มาก
12. กิจกรรมส่งเสริมให้นักเรียนช่วยเหลือกันทำงานกลุ่ม	4.10	0.87	มาก
รวม	4.16	0.84	มาก

จากตารางที่ 5 พบว่า ภาพรวมมีระดับความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.16$, S.D. = 0.84) และเมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า ข้อที่มีระดับความพึงพอใจมากที่สุด คือ นักเรียนทราบเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของการเรียนแต่ละครั้ง ($\bar{X} = 4.45$, S.D. = 0.57) รองลงมา คือ การวัดและประเมินผลครอบคลุมและสอดคล้องกับเนื้อหาที่เรียน ($\bar{X} = 4.29$, S.D. = 0.74) และนักเรียนเห็นความสำคัญของการเรียนคณิตศาสตร์ ($\bar{X} = 4.29$,

S.D. = 0.78) และข้อที่มีระดับความพึงพอใจน้อยที่สุด คือ นักเรียนสามารถนำความรู้ในห้องไปใช้ในชีวิตประจำวัน ($\bar{X}$ = 3.97, S.D. = 0.84)

อภิปรายผล

1. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 80/80 ที่ระดับ 86.46/88.57 หมายความว่า ประสิทธิภาพด้านกระบวนการของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยคะแนนเฉลี่ยของนักเรียน ซึ่งได้จากการทำแบบทดสอบย่อยประจำเนื้อหา คิดเป็นร้อยละ 86.46 และประสิทธิภาพด้านผลลัพธ์โดยคะแนนเฉลี่ยของนักเรียน ซึ่งได้จากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียน คิดเป็นร้อยละ 88.57 อาจเนื่องมาจาก การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเป็น ลักษณะยึดหลักผู้เรียนเป็นสำคัญ เน้นใช้สื่อจากรูปธรรมไปสู่นามธรรม ส่งผลให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะ กระบวนการคิดวิเคราะห์ และแก้ปัญหา ได้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่น ตลอดจนทำให้ ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นของตนเอง จึงทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ใหม่ได้ด้วยตนเอง โดยมีผู้สอนเป็นผู้สร้างสถานการณ์ปัญหาที่มีความสอดคล้องกับบทเรียน และชีวิตประจำวัน รวมถึง เป็นผู้จัดสภาพการณ์ หรือสภาพแวดล้อม ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ และคอยเป็นผู้ให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียน จึงทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจ กล้าคิด กล้าแสดงความคิดเห็นต่างๆ ซึ่งตรงตามแนวทางการจัดการ เรียนรู้ของกระทรวงศึกษาธิการ (2553) โดยยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ และพัฒนา ตนเองได้โดยการจัดวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนแต่ละคนให้สามารถพัฒนา ตนเองได้ ลงมือศึกษาค้นคว้าและปฏิบัติงานเพื่อสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยครูผู้สอนเป็นผู้สนับสนุน จัดสถานการณ์ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของมฤดี สิงห์กุล (2555) ศึกษา เรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์และความพึงพอใจในการเรียน เรื่องสมการเชิงเส้นตัวแปรเดียว ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตามแนวทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือ เทคนิค STAD พบว่า แผนการจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ 80.88/81.07 สูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ตามเกณฑ์ 80/80 โดยการจัดกิจกรรมประกอบด้วย 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นนำ (2) ขั้นทบทวนความรู้ เดิม (3) ขั้นปรับเปลี่ยนความคิด (4) ขั้นนำความคิดไปใช้ (5) ขั้นสะท้อนความคิด (6) ขั้นประเมิน คะแนน และความก้าวหน้า และ (7) ขั้นยกย่องกลุ่มที่ประสบความสำเร็จ และยังสอดคล้องกับ งานวิจัยของวัลลดา เกตุจันทร์ (2558) ได้ศึกษาเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา คณิตศาสตร์ เรื่อง อัตราส่วนตรีโกณมิติ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตามแนวคิดทฤษฎี คอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 ที่ระดับ 82.86/82.43 สูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้

2. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อาจเนื่องมาจาก การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในครั้งนี้ เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ภายใต้แนวคิดที่ว่า ผู้เรียนจะเกิด กระบวนการในการเรียนรู้ที่ดีที่สุด เมื่อผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยในการจัดกิจกรรม การเรียนรู้นี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเผชิญกับสถานการณ์ปัญหา มีการแลกเปลี่ยนความรู้กัน ผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม เสนอแนวคิด และร่วมมือกันในการแก้ปัญหาให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้

จากตำราเรียน ควบคู่ไปกับการปฏิบัติจริงจากการทำกิจกรรมต่างๆ เมื่อเด็กสร้างสรรค์บางสิ่งบางอย่างออกมาเท่ากับว่าเด็กได้สร้างความรู้ขึ้นมาภายในตนเองด้วย ความรู้ที่เด็กได้สร้างขึ้นภายในตนเองนี้ จะช่วยให้เด็กนำไปสร้างความรู้ใหม่ หรือสร้างสรรค์สิ่งประดิษฐ์อื่นๆ ที่ความสลับซับซ้อนกันมากขึ้น ทำให้เกิดความรู้เพิ่มพูนขึ้นตามไปด้วย (Papert & Harel, 2002, pp. 1-17) ซึ่งตรงตามแนวคิดของทิสนา แชมมณี (2564, น. 90-95) ผู้เรียนจะมีบทบาทเป็นผู้ปฏิบัติและสร้างความรู้ไปพร้อมๆ กันด้วยตัวของเขาเอง (ทำไปและเรียนรู้ไปพร้อมๆ กัน) มีความยินดีร่วมกิจกรรมทุกครั้งด้วยความสมัครใจ เรียนรู้ได้เอง รู้จักแสวงหาความรู้จากแหล่งความรู้ต่างๆ ที่มีอยู่ด้วยตนเองตัดสินใจปัญหาต่างๆ อย่างมีเหตุผล มีความรู้สึกและความคิดเป็นของตนเอง วิเคราะห์พฤติกรรมของตนเองและผู้อื่นได้ ให้ความช่วยเหลือกันและกัน รู้จักรับผิดชอบงานที่ตนเองทำอยู่และที่ได้รับมอบหมายนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงได้นั้น โดยผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้สนับสนุน และคอยให้คำปรึกษา รวมถึงจัดสถานการณ์ และสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการเรียนรู้ รูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD เป็นการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือที่เน้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง โดยมีการแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อยแบบคละเพศ และความสามารถทั้งเก่ง ปานกลาง อ่อน กลุ่มละ 4-5 คน มาเรียนรู้ร่วมกัน พร้อมทั้งทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม โดยในชั้นแรกครูจะแจ้งจุดประสงค์และนำเสนอเนื้อหาใหม่ให้ผู้เรียนทราบ จากนั้นให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มจนเกิดผลสำเร็จและเกิดความความเข้าใจแล้วว่าสมาชิกทุกคนเกิดองค์ความรู้ จากนั้นจะให้ผู้เรียนทุกคนทดสอบย่อยเป็นรายบุคคล ซึ่งในขั้นนี้จะไม่อนุญาตให้ผู้เรียนพูดคุย หรือปรึกษากัน โดยคะแนนจากการทำแบบทดสอบย่อยของผู้เรียนแต่ละคนจะถูกนำไปเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยเดิมของผู้เรียน (คะแนนฐาน) เป็นคะแนนความก้าวหน้าของผู้เรียนแต่ละคน ซึ่งคะแนนความก้าวหน้านี้ จะถูกนำไปรวมเป็นคะแนนกลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนรวมตามเกณฑ์ที่ผู้สอนกำหนดไว้ จะได้รับคำชมเชย และรางวัลตามที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ ซึ่งตรงตามและแนวคิดของ Slavin (1995, pp. 71-73) การจัดการเรียนรู้รูปแบบการสอนแบบร่วมมือกัน (STAD) และพัฒนาซึ่งขึ้นเป็นรูปแบบที่ง่ายที่สุด ซึ่งใช้กันอย่างแพร่หลายที่สุด เหมาะสำหรับครูผู้สอนที่เลือกใช้รูปแบบการสอนแบบร่วมมือในระยะเริ่มแรก STAD มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมที่สำคัญ คือ ขั้นการนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้น โดยเนื้อหาของบทเรียนจะถูกเสนอต่อผู้เรียนทั้งห้องโดยผู้สอน ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะต้องเข้าใจ และตั้งใจเรียน เพราะจะมีผลต่อการทำแบบทดสอบย่อย และผลการทดสอบจะเป็นตัวกำหนดคะแนนความก้าวหน้าของตนเอง และของกลุ่มในขั้นการเรียนกลุ่มย่อย จะประกอบด้วยผู้เรียนประมาณ 4-5 คน ซึ่งมีความแตกต่างกันทั้งในแง่ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเพศ ขั้นการทดสอบย่อย ผู้เรียนจะต้องได้รับการทดสอบ โดยไม่อนุญาตให้ผู้เรียนช่วยเหลือกัน ทุกคนจะต้องทำด้วยความสามารถของตนเอง หลังจากการทดสอบย่อยแล้วจะเป็นการคิดคะแนนความก้าวหน้าของสมาชิกแต่ละคน โดยผู้เรียนแต่ละคนจะมีคะแนนฐาน และคะแนนความก้าวหน้าของผู้เรียนสำหรับกลุ่มขึ้นอยู่กับคะแนนของเขาห่างจากคะแนนฐานมากน้อยเพียงใด ต่อมาคือขั้นการยกย่องหรือการยอมรับ กลุ่มแต่ละกลุ่มจะได้รับการรับรอง หรือได้รับรางวัลต่างๆ ก็ต่อเมื่อสามารถทำคะแนนของกลุ่มได้มากกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แนวคิดของวัชร เล่าเรียนดี, ประณัฐ กิจรุ่งเรือง และอรพิน ศิริพันธ์ (2560, น. 157-160) แบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มและคะแนนความสามารถทางการเรียนและเพศ สมาชิกภายในกลุ่มร่วมกันศึกษาเนื้อหาสาระ และให้ผู้เรียนทุกคนทำแบบทดสอบรวบยอดเป็นครั้งสุดท้าย และนำคะแนนของผู้เรียนแต่ละคนไปหาพัฒนาการ จากนั้นนำคะแนนพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มมารวมกันเป็นคะแนนของกลุ่ม

กลุ่มใดได้คะแนนพัฒนาการของกลุ่มสูงสุด กลุ่มนั้นได้รางวัลซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของเพ็ญประภา อุดมฤทธิ์ (2558) ได้ศึกษาเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ โดยใช้ชุดการเรียนการสอนเรื่อง สมการกำลังสอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ กุลวดี สร้อยวารี (2553) ศึกษาเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง จำนวนเชิงซ้อน โดยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอิสลามสันติชน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของผู้เรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับดี คิดเป็นระดับคะแนนเฉลี่ย 4.12 สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด โดยกำหนดเกณฑ์ตั้งแต่ระดับดีเป็นต้นไป และสอดคล้องกับผลการวิจัยของพิกุล มีทองคำ (2563) เรื่อง การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค STAD เพื่อส่งเสริมความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เรื่อง ทศนิยมและเศษส่วนสำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ความสามารถในการแก้ปัญหาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นชัดว่าการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ช่วยพัฒนาผลการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

3. การศึกษาระดับความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ผลปรากฏว่าโดยภาพรวมผู้เรียนมีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก และด้านที่ผู้เรียนมีระดับความพึงพอใจมากที่สุด คือ ด้านนักเรียนทราบเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของการเรียนแต่ละครั้ง และจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนพบว่า เมื่อผู้สอนมีการแจ้งผลการเรียนให้ผู้เรียนทราบ ทำให้ผู้เรียนทราบถึงศักยภาพของตนเอง และของกลุ่ม จึงส่งผลให้ผู้เรียนมีความ ตั้งใจ และกระตือรือร้น ต่อการทำกิจกรรมพยายามช่วยเหลือกันในกลุ่มรวมถึงการทำแบบฝึกทักษะ และแบบทดสอบย่อยให้ดีมากยิ่งขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Wolman (1973, p. 384) และของ วัลลดา เกตุจันทร์ (2558, น. 57) ความรู้สึกมีความสุขเมื่อได้รับผลสำเร็จตามความมุ่งหมายของความต้องการหรือความพึงพอใจ ความรู้สึกหรือทัศนคติที่ดีของบุคคลที่มีต่องาน หรือกิจกรรมที่ทำ และทำให้บุคคลมีความรู้สึกชอบดีใจ มีความสุขอันมีผลมาจากการตอบสนองตามจุดมุ่งหมาย และสำเร็จตามที่ได้ตั้งไว้ สอดคล้องกับวิจัยของนันทชัย นวลสอาด (2554) ศึกษาเรื่อง ชุดกิจกรรมการเรียนการสอน เรื่อง อัตราส่วนตรีโกณมิติโดยใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 พบว่า มีความพึงพอใจต่อเนื้อหาอัตราส่วนตรีโกณมิติและกิจกรรมการเรียนรู้ อยู่ในระดับมาก

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งนี้

1.1 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ครูผู้สอนต้องควบคุมเวลาตามขั้นของกิจกรรมหากเลยและปล่อยเวลาไม่เป็นไปตามแผนการจัดการเรียนรู้ ทำให้เหลือเวลาสำหรับทำแบบฝึกทักษะและแบบทดสอบย่อยค่อนข้างน้อย และเมื่อให้นักเรียนทำแบบฝึกทักษะไปทำเป็นการบ้าน พบว่า

นักเรียนมักจะลืมทำ หรือลอกเพื่อนมาส่ง ทำให้การวัดและประเมินผลในจุดประสงค์นั้นเกิดความคลาดเคลื่อน

1.2 เวลาที่มีอย่างจำกัดอาจมีผลต่อการร่วมกันแสดงความคิดเห็นเพื่อหาข้อสรุปของนักเรียนดังนั้นการดำเนินกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องแสดงความคิดเห็น ผู้สอนควรให้ความสำคัญกับเวลาในการทำกิจกรรม เพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้เวลาในการแสดงความคิดเห็นและหาข้อสรุปในการเรียนรู้

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมด้วยเทคนิคอื่น เช่น รูปแบบ Jigsaw, LT (Learning Together), TGT (Team-Games-Tournament) เป็นต้น เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองและเรียนรู้การทำงานเป็นทีม เกิดทักษะกระบวนการกลุ่ม

2.2 ควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD ในสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์เช่นสถิติ(แผนภาพกล่อง), วงกลม, พีระมิด กรวยและทรงกลม เป็นต้นด้วยสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์เหล่านี้ หากผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติเพื่อการเรียนรู้ด้วยตนเองจะเกิดการเรียนรู้มีทักษะกระบวนการคิดเกิดความรู้ความคงทนในการเรียนรู้นอกจากนี้การเรียนรู้ของผู้สอนเพียงทางเดียว

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). *แนวทางการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กุฎี สร้อยวารี. (2553). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง จำนวนเชิงซ้อน โดยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอิสลามสันติชน (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง)*.
- ฉันชัย อธิเกียรติ และธนารักษ์ สารเลื่อนแก้ว. (2561). *การสอนแบบทันสมัยและเทคนิควิธี*. สืบค้นเมื่อ 4 มิถุนายน 2564, จาก <http://regis.skru.ac.th/RegisWeb/>
- ชูศรี วงศ์รัตนะ. (2553). *เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 12). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี. (2560). *รูปแบบการเรียนการสอน: ทางเลือกที่หลากหลาย* (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2564). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 25). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นพพร แหมมแสง และอุไร ชิริมย์. (2561). *พฤติกรรมกรรมการสอน 1* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- นันท์ชัย นวลสะอาด. (2554). *ชุดกิจกรรมการเรียนการสอน เรื่อง อัตราส่วนตรีโกณมิติโดยใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).

- พิกุล มีคำทอง. (2563). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค STAD เพื่อส่งเสริมความสามารถในการ แก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เรื่อง ทศนิยมและเศษส่วน สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. *วารสารวิชาการธรรมทรรศน์*, 20(3), น.161-171. สืบค้นเมื่อ 5 ตุลาคม 2564, จาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/dhammathas/article/download/196927/165977/>
- พิมพันธ์ เตชะคุปต์ และพะเยาว์ ยินดีสุข. (2558). *การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21* (พิมพ์ครั้งที่3). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพ็ญประภา อุดมฤทธิ์. (2558). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ โดยใช้ชุดการเรียน การสอน เรื่อง สมการกำลังสอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง).
- มลฤดี สิงห์นุกูล. (2555). การศึกษาผลสัมฤทธิ์และความพึงพอใจในการเรียน เรื่อง สมการเชิงเส้น ตัวแปรเดียว ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตามแนวทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองร่วมกับ วิธีการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค STAD (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง).
- เรวดี ศรีสุข. (2562). การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) ในการออกแบบจัดการเรียนการสอน. *วารสารวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีสุพรรณบุรี*, 2(1), น. 5-16. สืบค้นเมื่อ 9 ตุลาคม 2564, จาก <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/SNC/article/view/243012/165258>
- วัชรรา เล่าเรียนดี, ปรณัฐ กิรุ่งเรือง และอรพิน ศิริพันธ์. (2560). *กลยุทธ์การจัดการเรียนรู้เชิงรุก เพื่อพัฒนาการคิดและยกระดับคุณภาพการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21* (พิมพ์ครั้งที่12). นครปฐม: เพชรเกษมพรินติ้ง กรุ๊ป.
- วัลลดา เกตุจันทร์. (2558). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์เรื่อง อัตราส่วน ตริโกณมิติ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ร่วมกับ วิธีการเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง).
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2562). *รายงานผลการสอบ*. สืบค้นเมื่อ 3ตุลาคม 2563, จาก <http://www.newonetestresult.niets.or.th>
- สุคนธ์ สินธพานนท์ และคณะ. (2552). *การจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน* (พิมพ์ครั้งที่2). กรุงเทพฯ: ไทยลั่วนเกล้า.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2579)*. กรุงเทพฯ: ผู้แต่ง.
- Papert,S. & Harel, I. (2002). *Situating Constructionism*. Alajuela: INCAE.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Slavin, R. E. (2008). *Cooperative learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education*. Retrieved August 10, 2019 from <https://www.researchgate.net/profile/Robert-Slavin/publication/47654109.pdf>.
- Wolman, B. B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold.

การศึกษาทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 A Study of Thailand 4.0 Undergraduate Student's Essentials

ปิยะ บุษชา^{1,*} และ สิริรัตน์ จรรย์รัตน์²

Piya Boochoa^{1,*} and Sirirat Janyarat²

(Received: Feb 6, 2022; Revised: Mar 25, 2022; Accepted: May 9, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้แบ่งเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 วัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาความคาดหวังของเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้ประกอบการ และอาจารย์มหาวิทยาลัย จำนวน 8 คน รวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา และ 2) ศึกษาความต้องการเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 เก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรี ด้วยการสนทนากลุ่ม จำนวน 15 คน และรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถามแบบ จำนวน 540 คน โดยทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา และการหาค่าดัชนีความต้องการจำเป็น ระยะที่ 2 วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 กลุ่มตัวอย่าง คือนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 645 คน รวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถาม และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยเทคนิคสมการโครงสร้าง

ผลการวิจัยพบว่า 1) ทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ตามความคาดหวังของอาจารย์มหาวิทยาลัยและผู้ประกอบการ ได้แก่ ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหา ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต ทักษะความร่วมมือและการทำงานเป็นทีม และทักษะสื่อสารสารสนเทศและรู้เท่าทันสื่อ 2) ความต้องการของนักศึกษาปริญญาตรีเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 จำแนกตามลักษณะทักษะที่ควรได้รับการพัฒนา พบว่า Soft skill ได้แก่ ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต และทักษะภาวะผู้นำและอิทธิพลทางสังคม Hard skill ได้แก่ ทักษะภาษาอังกฤษ ทักษะการวิจัย และทักษะอาชีพ 3) ผลการทดสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า มีความสอดคล้องกัน ($\chi^2 = 9.62$, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.09$, $RMSEA = 0.04$, $SRMR = 0.01$, $CFI = 1.00$, $NFI = 1.00$, $GFI = 1.00$)

คำสำคัญ: ทักษะจำเป็น บัณฑิตไทย ประเทศไทย 4.0

¹ อาจารย์ประจำสำนักนวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพมหานคร 10110
Lecturer in Innovative Learning Center, Srinakharinwirot University, Bangkok 10110, Thailand

* Corresponding author, e-mail: piyab@gs.wu.ac.th

² อาจารย์ประจำสำนักนวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพมหานคร 10110
Lecturer in Innovative Learning Center, Srinakharinwirot University, Bangkok 10110, Thailand

ABSTRACT

This research was divided into 2 phases. Phase 1 aimed to study 1) the expectations of essential skills among Thai graduates. The samples consisted of 8 entrepreneurs and university instructors. In-depth interviewing was used for collecting data. Content analysis was applied for analyzing, and 2) the needs of essential skills among Thai graduates in Thailand 4.0 era. Focus group was used for collecting data from 15 undergraduate students, and questionnaire was used to collect data from 540 undergraduate students. Content analysis and Priority Needs Index were applied. Phase 2 aimed to develop a causal model of psychosocial and behavioral factors affecting the essential skills among graduates. The samples consisted of 645 undergraduate students. The questionnaires were collected and analyzed with Structural Equation Model.

The research showed that 1) the essential skills of graduates based on the expectations of instructors and entrepreneurs were critical thinking and problem-solving skills, creativity and innovation skills, lifelong learning skills, cooperation and teamwork skills, communications, information and media literacy skills; 2) the needs for the essential soft skills of graduates categorized by characteristics of skills that should be developed were creativity and innovation skills, lifelong learning skills, leadership and social influence skills, while hard skills were found in English proficiency, research, and professional skills; 3) the proposed causal relationship model fitted with the empirical data ($\chi^2 = 9.62$, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.09$, $RMSEA = 0.04$, $SRMR = 0.01$, $CFI = 1.00$, $NFI = 1.00$, $GFI = 1.00$)

Keywords: Essential skills, Thai graduate, Thailand 4.0

บทนำ

การพัฒนาประเทศไทยตามแนวประเทศไทย 4.0 (Thailand 4.0) เน้นการปรับเปลี่ยนรูปแบบของเศรษฐกิจจากแบบเดิมไปสู่การขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีและความคิดสร้างสรรค์ และการปรับเปลี่ยนจากภาคการผลิตสินค้าไปสู่ภาคการบริการ ด้วยเหตุนี้บัณฑิตหรือนักศึกษาจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาประเทศตามแนวประเทศไทย 4.0 ในมิติของ “ทุนมนุษย์” (สุรเกียรติ์ ชาทะวัฒนาวิทย์, 2561, น. 404) การผลิตบัณฑิตของมหาวิทยาลัยโดยเน้นในเรื่องของปริมาณมากกว่าคุณภาพ หรือจัดการเรียนการสอนเพียงเพื่อให้ได้ใบปริญญา จึงไม่ได้ตอบโจทย์ในการผลิตบัณฑิตเพื่อเข้าสู่ตลาดแรงงานภายหลังจบการศึกษา การผลิตบัณฑิตของมหาวิทยาลัยให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ และมีทักษะที่ตอบโจทย์ต่อตลาดแรงงานในประเทศไทย ตลอดจนมีทักษะในการใช้ชีวิตในสังคม สอดคล้องกับรายงานดัชนีความสามารถทางการแข่งขันของสภาเศรษฐกิจโลก (The World Economic Forum: WEF) ในปี พ.ศ. 2562 ที่พบว่า ทักษะผู้สำเร็จการศึกษาของไทยอยู่ในอันดับที่ 79 จาก 141 ประเทศทั่วโลก แสดงให้เห็นถึงทักษะของนักศึกษาจบใหม่ที่ยังไม่

สอดคล้องกับระดับทักษะที่นายจ้างคาดหวัง (Schwab, 2019, p. 552) ดังนั้น การปรับปรุงแบบการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับบริบทในปัจจุบัน เพื่อเป็นแนวทางที่จะนำไปสู่ทักษะจำเป็นของบัณฑิต จึงเป็นประเด็นสำคัญเพื่อตอบสนองต่อการผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพ มหาวิทยาลัยควรมีบทบาทสำคัญ ในการสร้างภูมิคุ้มกันให้กับนิสิตนักศึกษาในการดำรงชีวิตท่ามกลางความเปลี่ยนแปลง พร้อมเผชิญกับ ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ตลอดจนการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ (จิรกานต์ สิริกวินกอบกุล, 2562) การเรียนการสอนในยุค 4.0 จึงกลายเป็นการศึกษายุคใหม่ ที่ต้องให้ความสำคัญกับการเปลี่ยน วิธีการสอนไม่เป็นเพียงแค่รู้และท่องจำ แต่ควรเน้นพัฒนาทักษะที่สำคัญให้แก่ผู้เรียน เช่น ทักษะ ในการเรียนรู้ ทักษะการปรับตัว เป็นต้น ซึ่งรัฐบาลไทยคาดหวังว่าสถาบันอุดมศึกษาจะเป็นผู้นำแถว หน้าที่สำคัญที่สุดของการขับเคลื่อนเปลี่ยนแปลงในครั้งนี้ ทั้งนี้ มหาวิทยาลัยหรือสถาบันอุดมศึกษา ไทยควรให้ความสำคัญต่อการกำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนา รวมทั้งออกแบบหลักสูตรหรือรายวิชา ที่เน้นการพัฒนาผู้เรียน (สินธรา คามดิษฐ์, 2559, น. 11) ให้สอดคล้องกับการพัฒนาประเทศตาม แนวประเทศไทย 4.0 มากยิ่งขึ้น

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 เพื่อศึกษาทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 รวมทั้ง เพื่อพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรม ที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ซึ่งข้อค้นพบ จากการวิจัยจะเป็นฐานข้อมูลนำเข้าในการวางแผนออกแบบหลักสูตรหรือรายวิชาเพื่อพัฒนาให้ นักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัย และเป็นสารสนเทศในการกำหนดแนวการพัฒนาหรือ โปรแกรมการพัฒนานักศึกษาระดับปริญญาตรีให้มีคุณลักษณะตรงตามตัวแปรปัจจัยทางจิตสังคม และพฤติกรรมที่มีผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 อันจะนำไปสู่การมีทักษะจำเป็นที่ตรง ตามความต้องการและความคาดหวังของนักศึกษา อาจารย์ผู้สอน และผู้ประกอบการในตลาดแรงงาน ต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาความคาดหวังของผู้ประกอบการและอาจารย์มหาวิทยาลัยเกี่ยวกับทักษะ จำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0
2. เพื่อศึกษาความต้องการของนักศึกษาระดับปริญญาตรีเกี่ยวกับทักษะจำเป็น ของบัณฑิตไทยยุค 4.0
3. เพื่อพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรม ที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0

สมมุติฐานการวิจัย

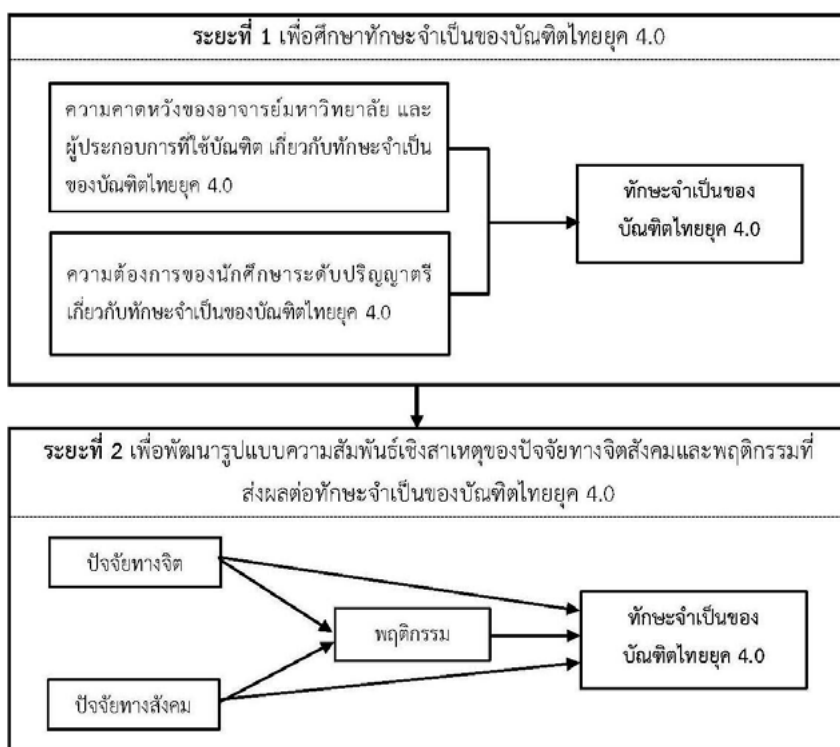
1. สมมุติฐานหลัก รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรม ที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. สมมุติฐานย่อย
 - 2.1 ตัวแปรปัจจัยทางสังคม (การสนับสนุนทางสังคม) และตัวแปรปัจจัยทางจิต (เจตคติ ที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง) มีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

2.2 ตัวแปรพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง มีอิทธิพลทางตรงต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0

2.3 ตัวแปรปัจจัยทางจิต (เจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง) และตัวแปรปัจจัยทางสังคม (การสนับสนุนทางสังคม) มีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินความต้องการจำเป็น (Needs assessment) ตามแนวคิดของ สุวิมล ว่องวานิช (2558) ซึ่งการประเมินความต้องการจำเป็น เป็นกระบวนการวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างสภาพที่เป็นอยู่/สภาพปัจจุบัน กับสภาพที่ควรเป็น/สภาพที่คาดหวัง จากนั้นนำความแตกต่างที่พบมาจัดลำดับความสำคัญ และเลือกความต้องการจำเป็นที่สำคัญมาปรับปรุงแก้ไข ผลที่ได้จะนำไปสู่การกำหนดตัวแปรตามเพื่อศึกษาตัวแปรปัจจัยสาเหตุที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 โดยการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ทฤษฎีที่ใช้ในการกำหนดตัวแปรสาเหตุ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ของ แบนดูรา (Bandura, 1986) ที่อธิบายถึงสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมของบุคคล ว่าเกิดจากปัจจัยหลักสองปัจจัย คือ ปัจจัยด้านบุคคลหรือปัจจัยทางจิต และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม ร่วมกับการศึกษาแนวคิดและวิจัยที่เกี่ยวข้องที่ผ่านมา รายละเอียดกรอบแนวคิดการวิจัยแสดงตามภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวความคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผ่านการรับรองจริยธรรมการวิจัย จากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ตามหนังสือรับรองเลขที่ SWUEC/E-116/2563 ลักษณะของการวิจัยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพร่วมกับการวิจัยเชิงปริมาณ แบ่งการวิจัยเป็น 2 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 ประกอบด้วย 1) ศึกษาความคาดหวังของผู้ประกอบการ อาจารย์มหาวิทยาลัย เกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพ ทำการรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก จากแบบสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้างที่ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน กับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ อาจารย์มหาวิทยาลัยภาครัฐและเอกชน จำนวน 3 คน ผู้ประกอบการผู้ใช้บัณฑิตภาครัฐและเอกชน จำนวน 5 คน รวมทั้งหมด 8 คน ทำการเลือกตัวอย่างแบบยึดจุดมุ่งหมายของการศึกษาเป็นหลัก ตามแนวคิดของเครสเวล (Creswell, 2007) 2) ศึกษาความต้องการของนักศึกษาระดับปริญญาตรีเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ด้วยการสนทนากลุ่มกับกลุ่มนักศึกษาระดับปริญญาตรีจากมหาวิทยาลัยภาครัฐและเอกชน จำนวน 15 คน โดยการตรวจสอบคุณภาพข้อมูลด้วยการตรวจสอบแบบสามเส้า และทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา

หลังจากนั้นนำผลการวิจัยที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึก จากกลุ่มตัวอย่าง 8 คน และการสนทนากลุ่ม จากกลุ่มตัวอย่าง 15 คน พัฒนาเป็นข้อคำถามในการประเมินความต้องการจำเป็นของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 เพื่อจัดลำดับทักษะจำเป็นที่ควรพัฒนา โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยทั้งภาครัฐและเอกชน จำนวน 540 คน จากการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอนด้วยแบบประเมินความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ลักษณะเป็น มาตราประมาณค่า 5 ระดับ โดยการตอบสนองรายการ คือสภาพปัจจุบัน และสภาพที่คาดหวัง จำนวน 58 ข้อคำถาม ในการประเมินการรับรู้ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี เกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 โดยทำการตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 คน และตรวจสอบคุณภาพด้านความเชื่อมั่นด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ได้ค่าความเชื่อมั่นของสภาพปัจจุบันเท่ากับ 0.85 และค่าความเชื่อมั่นของความคาดหวังเท่ากับ 0.95 การวิเคราะห์ข้อมูลโดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้นำมาวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเป็นรายข้อและรายด้าน จากนั้นคำนวณหาค่า Modified priority needs index (PNI_{modified}) เพื่อระบุความต้องการจำเป็นของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ที่ควรได้รับการพัฒนาตามลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น โดยมีเกณฑ์พิจารณาจากค่าที่ระบุระดับความต้องการจำเป็นด้วยค่า PNI_{modified} เป็นรายข้อหรือรายด้านที่มีค่า PNI_{modified} มาก แสดงว่ามีความต้องการจำเป็นในระดับมากกว่าข้อที่มีค่า PNI_{modified} น้อย ความต้องการจำเป็นที่มีค่า PNI_{modified} มาก จึงควรให้ความสำคัญนำมาปรับปรุง แก้ไข หรือพัฒนาเป็นลำดับแรก (สุวิมล ว่องวานิช, 2558; พิศสมัย อรทัย และศรีเรียงแก้ว เต็งเกียรติตระกูล, 2554)

การวิจัยระยะที่ 2 พัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

นักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 645 คน ซึ่งทำการกำหนดตัวอย่างตามแนวคิดของ Hair, Black, Babin and Anderson (2010) และทำการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม จำนวน 1 ฉบับ โดยแบ่งออกเป็น 5 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง ตอนที่ 2-5 เป็นแบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ เพื่อวัดตัวแปรตามกรอบแนวคิดการวิจัย ได้แก่ 1) แบบสอบถามทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 2) แบบสอบถามพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง 3) แบบสอบถามเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และ 4) แบบสอบถามการสนับสนุนทางสังคม โดยทำการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามด้วยการหาค่าคุณภาพแบบสอบถามรายข้อด้วยการหาค่าความตรงเชิงเนื้อหา โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน การหาค่าคุณภาพแบบสอบถามทั้งฉบับด้วยการวิเคราะห์ ค่าความเชื่อมั่นด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ 0.92, 0.90, 0.89 และ 0.91 ตามลำดับ และทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่าทุกแบบสอบถามมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.74-0.89, 0.68-0.83, 0.74-0.89 และ 0.71-0.89 ตามลำดับ และทำการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบสนองมาตรฐานการวิจัยด้วยเทคนิคการวิเคราะห์สมการโครงสร้าง

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยระยะที่ 1: ทักษะจำเป็นที่มหาวิทยาลัยควรพัฒนาให้เกิดขึ้นกับบัณฑิตไทย เพื่อใช้ในการก้าวเข้าสู่เส้นทางอาชีพตามความคาดหวังของผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิตและอาจารย์มหาวิทยาลัย ที่มีความคิดเห็นสอดคล้องกัน ได้แก่

(1) ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหา: เป็นความสามารถของบัณฑิตในการใช้เหตุผลคิดพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบ ซึ่งเกิดจากการช่างสังเกต รู้จักตั้งคำถามจากหลักฐานแยกแยะข้อมูลว่าข้อมูลใดคือข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริง รวมทั้งสามารถโต้แย้งแสดงเหตุผลเมื่อพบสถานการณ์ที่มีข้อสงสัยไปจนถึงสามารถหาคำตอบหรือแก้ปัญหาที่ซับซ้อน

(2) ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม: เป็นความสามารถของบัณฑิตในการคิดได้หลากหลายและแปลกใหม่จากเดิม โดยสามารถนำประยุกต์ทฤษฎีหรือหลักการได้อย่างรอบคอบ และมีความถูกต้อง จนนำไปสู่การคิดค้น สร้างหรือพัฒนาต่อยอดสิ่งประดิษฐ์ที่แปลกใหม่โดยมีรูปแบบความคิด วิธีการ การกระทำที่ก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้ใช้

(3) ทักษะด้านความร่วมมือและการทำงานเป็นทีม: เป็นความสามารถของบัณฑิตในการเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล เคารพความคิดและให้เกียรติซึ่งกันและกัน เคารพในกฎกติกาของกลุ่ม ยอมรับในความสามารถแต่ละด้านของสมาชิกในกลุ่ม และส่งเสริมให้เกิดความร่วมมือในการทำงานเพื่อความสำเร็จของกลุ่ม

(4) ทักษะการสื่อสาร สารสนเทศ และรู้เท่าทันสื่อ: เป็นความสามารถของบัณฑิตในการสื่อสาร การเลือกช่องทาง/เครื่องมือสื่อสารต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม รู้จักวิธีการค้นหาข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล นำข้อมูลไปใช้ได้อย่างถูกต้อง และสามารถนำเสนอผลงานได้ รวมทั้ง ต้องมีวิจรรย์ญาณในการรับข้อมูลข่าวสาร รู้เท่าทันสื่อทั้งการเป็นผู้รับสื่อและเป็นผู้ใช้สื่อ

(5) ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต: เป็นการพัฒนาตนเองของบัณฑิตให้มีการเรียนรู้อยู่เสมอ เปิดกว้าง รับฟัง พร้อมทั้งเรียนรู้เรื่องราวที่เคยรู้ด้วยมุมมองใหม่ แสวงหาความรู้โดยการนำตนเองและรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในสังคม มีอิสระในความคิด รู้วิธีการแสวงหาความรู้อย่างต่อเนื่อง แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่นอย่างสม่ำเสมอ

ส่วนประเด็นทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทย ที่ผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิต และอาจารย์มหาวิทยาลัยคาดหวังแต่ไม่สอดคล้องกัน โดยผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิต เห็นว่าทักษะจำเป็นที่บัณฑิตควรมี ได้แก่ (1) ทักษะด้านอาชีพ (2) ทักษะดิจิทัล (3) ทักษะภาษาอังกฤษ (4) ทักษะการวิเคราะห์ และการประเมินผลเชิงระบบ และ (5) ทักษะด้านการวิจัย ขณะที่อาจารย์มหาวิทยาลัย เห็นว่าทักษะจำเป็นที่บัณฑิตควรมี ได้แก่ (1) ทักษะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (2) ทักษะภาวะผู้นำและอิทธิพลทางสังคม (3) ทักษะด้านความเข้าใจต่างวัฒนธรรมต่างกระบวนทัศน์ และ (4) ทักษะการเจรจาต่อรอง

2) ผลการศึกษาและตรวจสอบความสอดคล้องของความคิดเห็น จากการสนทนากลุ่มของนักศึกษาระดับปริญญาตรี เกี่ยวกับทักษะจำเป็นที่นิสิตหรือนักศึกษาควรมีก่อนจบการศึกษาและก้าวเข้าสู่ตลาดแรงงาน โดยผู้วิจัยได้นำประเด็นทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ที่คาดหวังจากการสัมภาษณ์กลุ่มผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิตภาครัฐและเอกชน อาจารย์มหาวิทยาลัยภาครัฐและเอกชน ทั้งที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องกัน จำนวน 14 ทักษะ เพื่อตรวจสอบยืนยันว่าตรงกับความต้องการของนักศึกษาระดับปริญญาตรี หรือไม่อย่างไร พร้อมกับค้นหาประเด็นทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ตามความคิดเห็นของนักศึกษาระดับปริญญาตรีเพิ่มเติม ผลการศึกษพบว่า นักศึกษาระดับปริญญาตรีเห็นด้วยกับความคาดหวังเกี่ยวกับทักษะจำเป็นทั้ง 14 ทักษะ ว่าควรมีและพัฒนาให้เกิดขึ้นในระหว่างที่ศึกษาอยู่ ซึ่งจะเป็นทักษะที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตการทำงานจริงที่สอดคล้องกับบริบทของสังคมปัจจุบัน

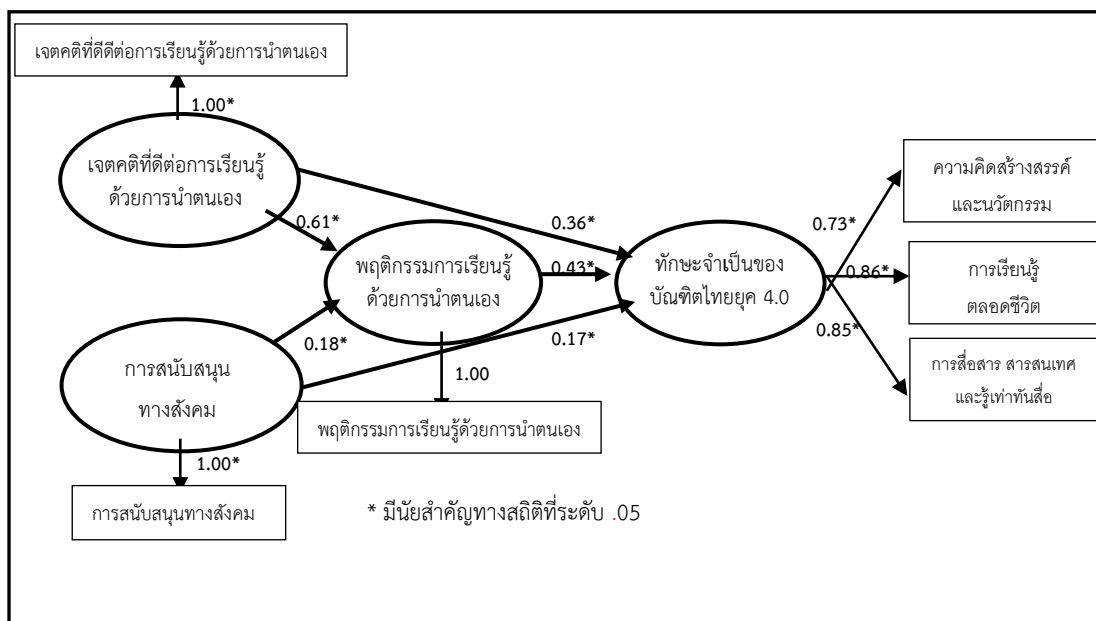
3) ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 โดยผู้วิจัยได้นำทักษะจำเป็นจากการสัมภาษณ์เชิงลึก และการสนทนากลุ่ม ทั้ง 14 ทักษะ สร้างเป็นข้อคำถามตามคำจำกัดความของแต่ละทักษะ จำนวนทั้งหมด 58 ข้อคำถาม เพื่อประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตามการรับรู้ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ด้วยการวิเคราะห์หาค่า $PNI_{Modifide}$ ผลการวิจัยแสดงตามตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 เรียงลำดับจากมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด ตามความคิดเห็นของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ข้อคำถาม	ค่าเฉลี่ยสภาพ	ค่าเฉลี่ยความ	ความต้องการจำเป็น	
	ปัจจุบัน (D)	คาดหวัง (I)	(I-D)/D	ลำดับ
Soft skill (อารมณ์และทักษะชีวิต)				
ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม	3.609	4.178	0.158	1
ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต	3.736	4.164	0.114	2
ทักษะภาวะผู้นำและอิทธิพลทางสังคม	3.933	4.340	0.103	3
ทักษะการสื่อสาร สารสนเทศ และรู้เท่าทันสื่อ	3.940	4.338	0.101	4
ทักษะในการคิดวิพากษ์ และทักษะในการแก้ปัญหา	3.859	4.233	0.097	5
ทักษะการเจรจาต่อรอง	4.005	4.378	0.093	6
ทักษะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม	4.041	4.364	0.080	7
ทักษะด้านความเข้าใจต่างวัฒนธรรม ต่างกระบวนทัศน์	4.318	4.446	0.030	8
ทักษะด้านความร่วมมือและการทำงานเป็นทีม	4.367	4.463	0.022	9
Hard skill (ความรู้ทางวิชาการและทางด้านเทคนิค)				
ทักษะด้านภาษาอังกฤษ	3.676	4.371	0.189	1
ทักษะด้านการวิจัย	3.752	4.234	0.128	2
ทักษะอาชีพ	3.896	4.362	0.119	3
ทักษะการวิเคราะห์และการประเมินผลเชิงระบบ	3.889	4.318	0.110	4
ทักษะดิจิทัล	3.954	4.324	0.094	5

จากตารางที่ 1 ผลการวิจัยพบว่า ความต้องการจำเป็นของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 จำแนกตามลักษณะทักษะที่ควรได้รับการพัฒนา ได้แก่ 1) Soft Skill (ทักษะด้านอารมณ์และทักษะชีวิต) ความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาเรียงตามลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก ได้แก่ (1) ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม (2) ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต และ (3) ทักษะภาวะผู้นำและอิทธิพลทางสังคม ($PNI_{\text{Modified}} = 0.158, 0.114$ และ 0.103 ตามลำดับ) 2) Hard Skill (ความรู้ทางวิชาการและทางด้านเทคนิค) ความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาเรียงตามลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก ได้แก่ (1) ทักษะด้านภาษาอังกฤษ (2) ทักษะด้านการวิจัย และ (3) ทักษะอาชีพ ($PNI_{\text{Modified}} = 0.189, 0.128$ และ 0.119 ตามลำดับ)

ผลการวิจัยระยะที่ 2: การพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 โดยในการกำหนดองค์ประกอบของตัวแปรตาม ผู้วิจัยกำหนดมาจากผลการวิจัยระยะที่ 1 โดยเป็นทักษะจำเป็นกลุ่มลักษณะ Soft Skill ที่มาจากความคิดเห็นของกลุ่มผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิต กลุ่มอาจารย์มหาวิทยาลัย และกลุ่มนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่มีความคิดเห็นสอดคล้องกัน ได้แก่ 1) ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม 2) ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต และ 3) ทักษะการสื่อสาร สารสนเทศ และรู้เท่าทันสื่อ และได้กำหนดปัจจัยเชิงสาเหตุจากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตามกรอบแนวคิดงานวิจัย ผลการวิจัยแสดงรายละเอียดตามภาพที่ 2 และตารางที่ 2



ภาพที่ 2 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

ตารางที่ 2 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0

ตัวแปร	พฤติกรรมการเรียนรู้ ด้วยการนำตนเอง (R ² = 0.56)			ทักษะจำเป็นของบัณฑิต ไทยยุค 4.0 (R ² = 0.75)		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
การสนับสนุนทางสังคม	0.18*	-	0.18*	0.17*	0.08*	0.25*
เจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง	0.61*	-	0.61*	0.36*	0.26*	0.62*
พฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง	-	-	-	0.43*	-	0.43*

* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05, DE = อิทธิพลทางตรง, IE = อิทธิพลทางอ้อม, TE = อิทธิพลรวม

จากภาพที่ 2 และตารางที่ 2 ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบความสัมพันธ์ตามกรอบแนวคิดที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าดัชนีความกลมกลืน $\chi^2 = 9.62$, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.09$, $\chi^2/df = 1.92$, RMSEA = 0.04, SRMR 0.01, CFI = 1.00, NFI = 1.00, GFI = 1.00 ผลการทดสอบอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม ของตัวแปรที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทย ยุค 4.0 พบว่า เจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.61 และ 0.18 ตามลำดับ พฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เจตคติที่ดีต่อการ

เรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม มีอิทธิพลทางตรงต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ 0.43, 0.36 และ 0.17 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรที่มีต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 พบว่าการสนับสนุนทางสังคม และเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง มีอิทธิพลทางอ้อมโดยผ่านพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ 0.08 และ 0.26 ตามลำดับ

อภิปรายผล

ผลการวิเคราะห์ทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทย ที่กำลังศึกษาอยู่และกำลังจะก้าวเข้าสู่เส้นทางอาชีพตามพื้นฐานการศึกษาที่ได้รับจากมหาวิทยาลัยควรมีและได้รับการพัฒนา ตามความคาดหวังของกลุ่มตัวอย่าง ผู้ประกอบการที่ใช้บัณฑิต และอาจารย์มหาวิทยาลัยภาครัฐและเอกชน พบว่า ทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยที่ตรงกับความต้องการของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม ได้แก่ 1) ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหา 2) ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม 3) ทักษะด้านความร่วมมือและการทำงานเป็นทีม 4) ทักษะการสื่อสาร สารสนเทศ และรู้เท่าทันสื่อ และ 5) ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับ 10 ทักษะจำเป็นที่โลกอนาคต 2025 ต้องการในตลาดแรงงาน ที่รายงานโดยสภาเศรษฐกิจโลก (Schwab, 2020) และเมื่อพิจารณาจำแนกตามลักษณะทักษะ จะเห็นว่าทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทย ล้วนแต่เป็นทักษะที่เรียกว่า “Soft Skills” หรือ “ทักษะด้านอารมณ์/ทักษะชีวิต” ซึ่งเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับบุคคล บ่งบอกถึงบุคลิกภาพ คุณลักษณะนิสัย ทศนคติ และพฤติกรรม ที่จัดอยู่ในทักษะภายในบุคคลและทักษะระหว่างบุคคล (มนตรี อินตา, 2562) ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของการจ้างงานในปัจจุบันที่ผู้ใช้บัณฑิตหรือผู้จ้างงานในสถานประกอบการ จะให้ความสำคัญกับ Soft Skill มากกว่า Hard Skill (NCworks, 2018; อ้างอิงในมนตรี อินตา, 2562) เนื่องจาก Soft Skill นั้นส่งผลให้ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นไปในทิศทางบวก ลดความขัดแย้งระหว่างบุคคลภายในองค์กร ส่งเสริมการเชื่อมต่อเครือข่ายระหว่างองค์กร และสร้างความสำเร็จในการประกอบอาชีพของบุคคล (Cobo, 2013)

ผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี เมื่อพิจารณาตามลักษณะของทักษะ พบว่า ความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาของ Soft Skill (ทักษะด้านอารมณ์/ทักษะชีวิต) เรียงตามลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก ได้แก่ ทักษะการคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรม ทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต และทักษะภาวะผู้นำ และอิทธิพลทางสังคม ส่วนความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาของ Hard Skill (ความรู้ทางวิชาการและทางด้านเทคนิค) เรียงตามลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับแรก ได้แก่ ทักษะด้านภาษาอังกฤษ ทักษะด้านการวิจัย และทักษะอาชีพ ซึ่งจะเห็นได้ว่า Soft Skill และ Hard Skill ล้วนแต่เป็นทักษะที่มีความสำคัญกับบัณฑิตไทยในยุค 4.0 และสำคัญกับการประกอบอาชีพหรือการทำงาน ในศตวรรษที่ 21 เป็นอย่างมาก สอดคล้องกับการวิจัยของบุษกร วัฒนบุตร (2564) พบว่า Soft skills ที่ควรพัฒนาในกลุ่มเยาวชนไทยเพื่อก่อให้เกิดความสามารถในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพและเต็มศักยภาพของเยาวชนอย่างยั่งยืนและมั่นคง ได้แก่ 1) ทักษะในการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น รวมไปถึง Public speaking 2) ทักษะในการทำงานกับผู้อื่นรวมถึงทักษะในการเป็นผู้นำ 3) ทักษะ

ในการคิดวิเคราะห์และทักษะในการแก้ปัญหา และ 4) ทักษะด้านความคิดสร้างสรรค์ และสอดคล้องกับงานวิจัยของปรัชญาพร ทองประสิทธิ์, สักกรินทร์ อยู่ผ่อง, และอัศรัตน์ พูลกระจ่าง (2563) ที่ได้ทำการประเมินความต้องการจำเป็นจากกลุ่มตัวอย่างผู้ปฏิบัติงานส่วนหน้าในธุรกิจบริการ พบว่าทักษะที่มีความจำเป็น คือ ทักษะด้านการสื่อสาร ทักษะด้านการคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา ทักษะด้านความคิดสร้างสรรค์และปฏิภาณไหวพริบ ทักษะด้านการทำงานเป็นทีม และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ กาญจนา จันทร์พรหมณ์ (2563) พบว่า พนักงานระดับปฏิบัติการในนิคมอุตสาหกรรมมีความต้องการในการใช้ภาษาอังกฤษในการทำงานอยู่ในระดับมากที่สุด โดยใช้ในการอ่านอีเมลและเอกสารระบุคุณสมบัติหรือรายละเอียดสินค้าเป็นภาษาอังกฤษ ด้านการฟังและการพูดใช้ในการร่วมบทสนทนาที่เกี่ยวกับงาน ด้านการเขียน ใช้ในการเขียนอีเมลภาษาอังกฤษถึงหัวหน้าและเพื่อนร่วมงาน

ผลการทดสอบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยทางจิตสังคมและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 พบว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเส้นทางอิทธิพลภายในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกเส้น จึงยอมรับสมมติฐานย่อยทุกข้อ ซึ่งเป็นไปตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ของแบนดูรา (Bandura, 1986) ที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ในการกำหนดความสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ โดยทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมอธิบายถึงสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมของบุคคล ว่าเกิดจากปัจจัยหลักสองปัจจัย คือ ปัจจัยด้านตัวบุคคลหรือปัจจัยทางจิต และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม โดยเน้นว่าพฤติกรรมของบุคคลที่มีการเปลี่ยนแปลงไม่ได้มาจากสภาพแวดล้อมเพียงอย่างเดียว แต่มาจากกระบวนการทางปัญญาด้วย และเมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรงของตัวแปรสาเหตุในรูปแบบความสัมพันธ์ พบว่า 1) พฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะการเรียนรู้ที่ผู้เรียนวางแผนการเรียนรู้ กำหนดเป้าหมาย และดำเนินการเรียนรู้ด้วยกลวิธีที่เหมาะสมเพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ (จารุวรรณ เขียวน้ำขุม และสุริพร อนุศาสนนันท์, 2560) ทั้งนี้ การเรียนรู้ด้วยตนเองนั้นถือได้ว่าเป็นการเรียนรู้ที่มีลักษณะพิเศษต่างจากการเรียนรู้แบบอื่นๆ กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้ที่ตรงกับความสนใจของตนเอง เป็นการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการของตนเอง เป็นการเรียนรู้ด้วยตัวเอง จึงเป็นการพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนอย่างถูกต้องตรงตามความต้องการ เป็นการเรียนรู้ที่มั่นคงถาวร และเป็นการเสริมสร้างพฤติกรรมของผู้เรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต (รังสรรค์ โฉมสาย, 2561) และสอดคล้องกับการวิจัยของ Salleh, Zulnaidi, Rahim, Zakaria, & Hidayat. (2019) ที่พบว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยมีอิทธิพลทางตรง และอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรเครือข่ายสังคมออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และสอดคล้องกับการวิจัยของ Jin, Jiang, Xiong, Pan & Zhao (2020) ที่พบว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญประการหนึ่ง ที่ส่งผลต่อความคิดเชิงสร้างสรรค์ของนักศึกษามหาวิทยาลัย ซึ่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต และความคิดสร้างสรรค์ นั้นเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ของการวิจัยในครั้งนี้ 2) เจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการ นำตนเองมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับเจตคติ

ที่กล่าวว่าเจตคตินั้นเป็นเรื่องของจิตใจ ทำที่ ความรู้สึกนึกคิด และความโน้มเอียงของบุคคล สถานการณ์ที่ได้รับมาเป็นไปได้ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ เจตคติส่งผลให้มีการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลทั้งทางบวกและทางลบ กล่าวคือ หากบุคคล มีเจตคติที่ดีต่อสิ่งใดหรือพฤติกรรมใด จะมีแนวโน้มในการกระทำพฤติกรรมนั้นๆ ในทางตรงข้าม หากมีเจตคติที่ไม่ดีต่อสิ่งใดหรือพฤติกรรมใด ก็มีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้น ในกรณีของการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นได้ว่ายัง บุคคลมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมากเท่าไร ก็จะส่งผลต่อแนวโน้มที่จะกระทำ พฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมากขึ้น และสอดคล้องกับการวิจัยของ รังสรรค์ โฉมสาย (2561) ที่พบว่าเจตคติมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และการวิจัย ของ กัลยา สร้อยสิงห์ (2563) พบว่า เจตคติต่อการเรียนรู้ส่งผลต่อทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ซึ่งทักษะดังกล่าวเป็นองค์ประกอบของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ของการวิจัยครั้งนี้ และ 3) การได้รับการสนับสนุนทางสังคม มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ข้อค้นพบดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากบุคคลรอบข้างมากเท่าไร ก็ยิ่งช่วย ส่งเสริมให้มีพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง รวมทั้งเกิดทักษะที่จำเป็น ได้แก่ ทักษะด้าน ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะด้านการเรียนรู้ตลอดชีวิต และทักษะการสื่อสาร สารสนเทศ และรู้เท่าทัน สื่อมากขึ้นเท่านั้น ซึ่งการได้รับการสนับสนุนทางสังคมนั้นเป็นความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ การได้รับการยอมรับ ได้รับความรักและนับถือ รวมทั้งการมีค่าเป็นที่ต้องการของบุคคลอื่น โดยได้รับ จากกลุ่มบุคคล ในระบบสังคมนั้นๆ เป็นผู้ให้การสนับสนุน (Pender, Mardaugh & Parsons, 2006) สอดคล้องกับการวิจัยของจากรุวรรณ เขียวน้ำชุม และสุริพร อนุศาสนนันท์ (2560) ที่พบว่า ตัวแปร ที่เป็นปัจจัยสาเหตุให้เกิดพฤติกรรมและความพร้อมของการเรียนรู้แบบนำตนเองทั้งเกิดจาก จิตลักษณะภายในตัวบุคคล และตัวแปรภายนอกตัวบุคคล ซึ่งการสนับสนุนจากครอบครัวและเพื่อน เป็นหนึ่งในปัจจัยหลักที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง ส่วนการวิจัยที่ศึกษา อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ที่ให้ผลการวิจัย ที่สอดคล้องกับการวิจัยครั้งนี้ อาทิ การวิจัยของ อรณิชา ทศตา และกชพร ใจอดทน (2563) การวิจัยของมนัสวี ธนะปัด, วิไลลักษณ์ ลังกา และ อรุมา เจริญสุข (2557) ที่พบว่า การสนับสนุนจากครอบครัวหรือผู้ปกครอง เป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อความคิด สร้างสรรค์ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์นั้นเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ของการวิจัยในครั้งนี้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งนี้

ข้อค้นพบจากการวิจัยจะเป็นข้อมูลสำหรับการวางแผนออกแบบหลักสูตรหรือรายวิชา เพื่อพัฒนาให้นักศึกษาระดับปริญญาตรีเกิดทักษะจำเป็นตามความต้องการและความคาดหวัง ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อาจารย์ผู้สอน และผู้ประกอบการในตลาดแรงงานของไทย และนำไปสู่การกำหนดแนวทางการพัฒนา/โปรแกรมการพัฒนา/โปรแกรมการทดลอง เพื่อให้นักศึกษา ระดับปริญญาตรีมีคุณลักษณะตรงตามตัวแปรปัจจัยทางจิต ปัจจัยทางสังคม และพฤติกรรมที่มีผล

ต่อทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ซึ่งจะนำไปสู่การมีทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยตามความต้องการและความคาดหวังของนักศึกษาในระดับปริญญาตรี อาจารย์ผู้สอนและผู้ประกอบการในตลาดแรงงานของไทย

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ปัจจัยเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองและการสนับสนุนทางสังคม เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0 ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปคาดว่าจะนำเอาตัวแปรสาเหตุดังกล่าวประยุกต์สร้างเป็นโปรแกรมพัฒนาพฤติกรรมและทักษะจำเป็น โดยทำการวิจัยในรูปแบบของการวิจัยและพัฒนา (Research and development) หรือการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เพื่อศึกษาถึงประสิทธิผลของโปรแกรมพัฒนาต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และทักษะจำเป็นของบัณฑิตไทยยุค 4.0

กิตติกรรมประกาศ

การวิจัยนี้ได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจาก สำนักนวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เอกสารอ้างอิง

- กัลยา สร้อยสิงห์. (2563). ปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรมในศตวรรษที่ 21 ของนักศึกษาวิทยาลัยดุสิตธานี. *วารสารวิทยาลัยดุสิตธานี*, 14(2), น. 486-500.
- กาญจนา จันทรพราหมณ์. (2563). ความต้องการในการใช้ภาษาอังกฤษของพนักงานระดับปฏิบัติการในนิคมอุตสาหกรรมจังหวัดชลบุรี. *วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 5(8), น. 425-436.
- จารุวรรณ เขียนน้ำขุม และสุธีพร อนุศาสนนันท์. (2560). รูปแบบแนวคิดทางทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวกับ ปัจจัยเชิงสาเหตุของการเรียนรู้แบบนำตนเอง. *วารสาร HR Intelligence*, 12(1), น. 125-140.
- จิรกานต์ สิริกวินกอบกุล. (2562). *บัณฑิตแห่งอนาคต ผลลัพธ์ที่มีคุณภาพของมหาวิทยาลัยไทย*. เอกสารประกอบโครงการสัมมนาวิชาการอุดมศึกษาเรื่อง The Smarter Future of Higher Education. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุษกร วัฒนบุตร. (2564). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนา Soft Skills ของเยาวชนไทยในศตวรรษที่ 21. *วารสารวิจัยวิชาการ*, 4(1), น. 87-94.
- ปรัชญาพร ทองประสิทธิ์, สักกรินทร์ อยู่ผ่อง และอัศครัตน์ พูลกระจำง (2563). รูปแบบการพัฒนาทักษะด้านอารมณ์โดยวิธีการเรียนรู้ด้วยตนเองสำหรับผู้ปฏิบัติงานส่วนหน้าในธุรกิจบริการ. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยธนบุรี*, 14(2), น. 97-108.
- พิศสมัย อรทัย และศรีเวียงแก้ว เต็งเกียรติตระกูล. (2554). การประเมินความต้องการจำเป็นด้านการจัดการศึกษาของหลักสูตรพยาบาลศาสตรบัณฑิตตามการรับรู้ของบัณฑิตพยาบาลรามธิบดี. *รามธิบดีพยาบาลสาร*, 17(3), น. 463-476.

- มนตรี อินตา. (2562). SOFT SKILLS: ทักษะที่จำเป็นสู่ความเป็นมืออาชีพของครูยุคใหม่. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์*, 20(1), น. 153-167.
- มนัสวี ณะปะด, วิไลลักษณ์ ลังกา และอรอุมา เจริญสุข. (2557). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความคิดสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3: การวิเคราะห์เส้นทางแบบกลุ่มพหุ. *วิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา*, 12(1), น. 88-98.
- รังสรรค์ โฉมสาย. (2561). การศึกษาพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยตัวเองของนิสิตมหาวิทยาลัยมหาสารคาม. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 12(3), น. 309-317.
- สินธรา คามดิษฐ์. (2559). “ประเทศไทย 4.0 การศึกษาไทย 4.0” การศึกษา 4.0 เป็นยิ่งกว่าการศึกษา. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุเกียรติ ธาดาวัฒนาวิทย์. (2561). คุณลักษณะบัณฑิตที่สอดคล้องกับการพัฒนาประเทศไทยตามแนว “ประเทศไทย 4.0” *วารสารวิทยาลัยดุสิตธานี*, 12(2), น. 404-416.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2558). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรณิชา ทศตา และกชพร ใจอดทน. (2563). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีวิทยาลัย นครราชสีมา. *วารสารวิชาการสมาคมสถาบันอุดมศึกษาเอกชนแห่งประเทศไทย*, 26(2), น. 64-78.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cobo, C. (2013). Mechanisms to identity and study the demand for innovation skill in world-renowned organizations. *On the Horizon*, 21(2), pp. 96-106.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design*. (2th ed.). California: Sage.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Jin, X., Jiang, Q., Xiong, W., Pan, X. & Zhao, W. (2022). Using the Online Self-Directed Learning Environment to Promote Creativity Performance for University Students. *Educational Technology & Society*, 25(2), pp. 130-147.
- Pender, N. J., Mardaugh, C. L. & Parsons, M. A. (2006). *Health promotion in nursing practice*. (5th ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Salleh, U. K. M., Zulnaidi, H., Rahim, S. S. A., Zakaria, A. R., & Hidayat, R. (2019). Roles of Self-Directed Learning and Social Networking Sites in Lifelong Learning. *International Journal of Instruction*, 12(4), pp. 167-182.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva Switzerland: World Economic Forum.
- _____. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva Switzerland: World Economic Forum.

ผลของกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

The Effects of Intrinsic Motivation Encouragement Activities on Goal Setting to Learn of Secondary Education Grade 1 Students

พัชรา กุบโคกกรวด^{1,*} และประยุทธ์ ไทยธานี²
Patchara Koobkhokkrud^{1,*} and Prayut Thaihani²

(Received: Jul 7, 2021; Revised: Aug 9, 2021; Accepted: Sep 19, 2021)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังการทดลอง 2) เปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียน ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ประชากรที่ใช้ในการวิจัย นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 5 โรงเรียน รวม 5 ห้องเรียน จำนวน 76 คน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 2 โรงเรียนรวม 2 ห้องเรียน จำนวน 41 คน ได้มาจากการสุ่มแบบห้องเรียน และจากความสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย แล้วจับสลากห้องเรียนได้โรงเรียนบ้านศิลา ร่วมสามัคคี เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 19 คน และโรงเรียนบ้านห้วยจระเข้ เป็นกลุ่มควบคุม จำนวน 22 คน เครื่องมือที่ใช้การวิจัย คือ แผนการจัดกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายใน จำนวน 8 แผน และแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยการทดสอบค่าที

ผลการวิจัย พบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียน สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: กิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายใน การตั้งเป้าหมายในการเรียน

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

M.A. Student in Human Potential Development, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, email: yuiyuiattyball@gmail.com

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

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

ABSTRACT

The objectives of this research were: 1) To compare the students' learning goal setting before and after; and 2) To compare the goal setting in the study between the experimental group and the control group. The population were the Mathayomsuksa 1 students, semester 2, academic year 2020, totaling 5 schools, total 5 classrooms, 76 students. The sample group were 41 students from 2 schools which were randomly selected by classroom drawing, and students voluntarily participate in research. Then, the classrooms were drawn 19 students from Bansila Ruamsamakkee to be an experimental group, and 22 from BanHuai Chorakhe School was a control group. The research instrument consisted of 8 internal motivation promotion activities plans, and a learning goal setting questionnaire. Data were analyzed by t-test. The research results were found that: after the experiment, the goal setting to learn scores of the experimental group's had were statistically higher than pretest at the .05 level of significance, and had goal setting to learn posttest scores statistically higher than control group at the .05 level of significance.

Keywords: Intrinsic motivation encouragement activities, Goal setting

บทนำ

การจัดการศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับมัธยมศึกษาเป็นระดับชั้นที่มีความสำคัญและมีผลต่อการพัฒนาประเทศ การปูพื้นฐานความรู้ที่ดีจะนำไปสู่การศึกษาในระดับสูงขึ้นหรือนำไปสู่การเลือกที่จะประกอบอาชีพที่มั่นคงต่อไป การตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาจึงเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งที่นักเรียนจะต้องเรียนรู้ เพื่อนำความรู้ไปประกอบอาชีพและเลื่อนสถานภาพทางสังคม ดังนั้น การเรียนในระดับมัธยมศึกษาจึงต้องเริ่มจากการตั้งเป้าหมายของนักเรียนว่าตนเองเข้ามาเรียนเพื่ออะไร มีหน้าที่อย่างไร กำลังไปในทิศทางใด เพราะการตั้งเป้าหมายเปรียบเสมือนเข็มทิศที่นำทางไปสู่อนาคต การตั้งเป้าหมายในการเรียนมีความเชื่อมโยงกันระหว่างเป้าหมายการเรียนกับพฤติกรรมที่ตอบสนองในบริบททางการศึกษา คือเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning goal) และเป้าหมายเพื่อเกรด (Performance goal) (Ames, 1992, p. 327)

เมื่อมองเข้าไปในห้องเรียน จะเห็นว่านักเรียนบางคนกระตือรือร้นสนใจทำงานที่ครูมอบหมาย ในขณะที่บางคนพยายามหลีกเลี่ยงหรือทำงานแบบไม่เต็มใจบางคนสนุกกับการเรียนและภาคภูมิใจกับความสำเร็จของตนเอง บางคนไม่อยากเรียน รู้สึกวิตกกังวลและไม่มีความสุข พฤติกรรมเหล่านี้มีเหตุผลสำคัญมาจากแรงจูงใจของนักเรียนที่มีความแตกต่างกัน ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจจะช่วยให้นักครูเข้าใจพฤติกรรมของนักเรียน สามารถส่งเสริมแรงจูงใจให้นักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้การจัดกิจกรรมบรรลุตามเป้าหมายที่วางไว้ซึ่งถือว่าเป็นงานที่สำคัญที่สุดอย่างหนึ่งของครู (ประยุทธ์ ไทยธานี, 2555, น. 1)

กิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้นักเรียนนอกจากจะทำให้ให้นักเรียนทำกิจกรรมต่างๆ จากความต้องการภายในโดยไม่ยึดติดรางวัลภายนอกแล้ว แรงจูงใจภายในยังมีประโยชน์ในการช่วยส่งเสริมให้นักเรียนร่วมกิจกรรมนอกห้องเรียน เลือกรงานที่ท้าทาย พึงพอใจในงาน มีความคิดสร้างสรรค์ และมีความรู้ความเข้าใจในงานที่ทำมากขึ้นด้วย (ประยุทธ์ ไทยธานี, 2555, น. 102) เป็นวิธีการหนึ่งที่พัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนได้ เพราะช่วยนักเรียนสร้างความชัดเจนในชีวิต ค้นหาศักยภาพสำรวจความคิดความรู้สึกและความหมายในชีวิตของตนเองด้วยการส่งเสริมและพัฒนา รู้วิธีเอาชนะอุปสรรคและสามารถแก้ไขปัญหาของตนเองได้ กิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุคคลโดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจทักษะและทัศนคติเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนนั้นไม่จำเป็นต้องเลือกระหว่างแรงจูงใจภายนอกหรือภายใน บางสถานการณ์ครูสามารถใช้ได้ทั้งสองลักษณะ โดยในเบื้องต้นการทำให้ นักเรียนอยากเรียนหรืออยากทำงาน แรงจูงใจภายนอกจะเป็นแรงกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมได้ดีเพราะทำได้ง่าย เห็นเด่นชัดและนักเรียนชอบ แต่ในระยะยาวครูจึงต้องส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้เกิดขึ้นในตัวนักเรียน (อารี พันธมณี, 2546, น. 70) ซึ่งสอดคล้องกับ Deci, Koestner, and Ryan (1999, p. 668) ที่ศึกษาผลของรางวัลภายนอกต่อแรงจูงใจภายใน พบว่า ระยะแรกเมื่อบุคคลได้รับรางวัลจะรู้สึกมีความสุข ความสุขจากรางวัลนั้น แต่ต่อมารู้สึกสูญเสียความสนใจ เพราะสิ่งตอบแทน หรือรางวัลจะทำลายแรงจูงใจภายใน แต่ถ้าต้องการให้พฤติกรรมมีความต่อเนื่อง สม่ำเสมอ คงทน พฤติกรรมนั้นต้องเกิดจากแรงจูงใจภายในที่เป็นความต้องการหรือความสนใจของบุคคลนั่นเอง

ผู้วิจัยรับผิดชอบสอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และได้สัมภาษณ์นักเรียนที่กำลังศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า นักเรียนบางส่วนไม่มีความสุขในการเรียน ไม่มีเป้าหมายในการเรียนไม่รู้ว่าตนมีความถนัดทางด้านใด ไม่รู้ว่าอยากประกอบอาชีพใดในอนาคต ไม่ทราบว่าเรียนจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จะดำเนินชีวิตอย่างไร (ศุภาพิชญ์ หมอกโคกสูง, ณดา พลสมบัติ และพงศกร ทวีลาภ, การสื่อสารระหว่างบุคคล, 2 มิถุนายน 2564) จากปัญหาดังกล่าวผู้วิจัยจึงมีความสนใจ ศึกษาผลของกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในเพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อจะพัฒนาผู้เรียนให้มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนหลังจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เป็นการส่งเสริมพัฒนาให้นักเรียนมีความสามารถในการตั้งเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นและพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังการทดลอง
2. เพื่อเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนหลังการทดลองของนักเรียน

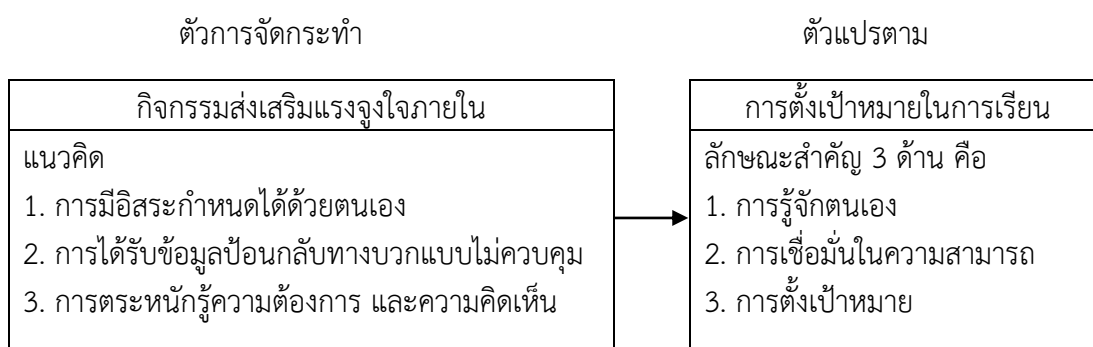
ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมุติฐานการวิจัย

1. หลังการทดลอง นักเรียนมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนทดลอง
2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในและศึกษาแนวคิดทฤษฎีแรงจูงใจภายในโดยใช้แนวคิดในการส่งเสริมแรงจูงใจภายในของ Deci, Connell, and Ryan (1999) ประกอบด้วย การมีอิสระกำหนดได้ด้วยตนเอง (Support for autonomy) การได้รับข้อมูลป้อนกลับทางบวกแบบไม่ควบคุม (Non controlling positive feedback) เป็นการใช้วิธีการสื่อสารทางบวก การตระหนักรู้ถึงความต้องการ ความรู้สึก และความคิดเห็นของผู้อื่น (Acknowledging the others perspective) นำมาพัฒนาและสร้างเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย เพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ผสมผสานเป็นกิจกรรม ประกอบด้วย ขั้นตอนการจัดกิจกรรม 3 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 ขั้นนำขั้นที่ 2 ขั้นดำเนินกิจกรรมและขั้นที่ 3 ขั้นสรุปและประเมินผล เพื่อพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1986, p. 34) ทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Dweck และ Elliott (1983, pp. 643-691) และทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Locke and Latham (1990, p. 18) ซึ่งผู้วิจัยได้ทำการสรุปแล้วว่ามีลักษณะสำคัญ 3 ด้าน คือ การรู้จักตนเอง การเชื่อมั่นในความสามารถ และการตั้งเป้าหมาย ดังกรอบแนวคิดในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เพื่อศึกษาผลของกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนในศูนย์พัฒนาคุณภาพการศึกษาหินดาด-ห้วยบง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 5 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 5 โรงเรียน รวม 5 ห้องเรียน ได้แก่ โรงเรียนบ้านศิลาร่วมสามัคคี โรงเรียนบ้านซับพลู โรงเรียนบ้านห้วยจรเข้ม โรงเรียนบ้านหนองใหญ่ และโรงเรียนบ้านห้วยบง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนในศูนย์พัฒนาคุณภาพการศึกษาหินดาด-ห้วยบง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 5 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 2 โรงเรียนรวม 2 ห้องเรียน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบห้องเรียน และนักเรียนมีความสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย แล้วจับสลากห้องเรียนได้โรงเรียนบ้านศิลาร่วมสามัคคี เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 19 คน และโรงเรียนบ้านห้วยจระเข้ม เป็นกลุ่มควบคุม จำนวน 22 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ทำการทดลอง คือแผนการจัดกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายใน ศึกษาตำราเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายในการเรียนตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1986, p. 34) ทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Dweck และ Elliott (1983, pp. 643-691) และทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของ Locke and Latham (1990, p. 18) สร้างกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในประกอบด้วย ชื่อเรื่อง สารสำคัญ วัตถุประสงค์อุปกรณ์ กิจกรรมประเมินผล โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรม 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นที่ 2 นำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นที่ 3 สรุปและประเมินผล และให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความถูกต้องนำไปทดลอง (Try out) ปรับปรุงแก้ไข แล้วนำไปใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนบ้านศิลาร่วมสามัคคี จำนวน 19 คน และแผนการจัดกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในดำเนินการทดลองทั้งสิ้น 8 ครั้ง เป็นเวลา 8 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุม ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรม เมื่อเสร็จสิ้นการทดลองผู้วิจัยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบวัดการตั้งเป้าหมายในการเรียนอีกครั้ง ในวันที่ 5 เมษายน 2564 แล้ววิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์โดยการทดสอบค่าที

2. เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล คือแบบวัดการตั้งเป้าหมายในการเรียน มีลักษณะสำคัญ 3 ด้าน คือ การรู้จักตนเอง จำนวน 8 ข้อ การเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง จำนวน 14 ข้อ และการตั้งเป้าหมาย จำนวน 8 ข้อ รวมทั้งหมด 30 ข้อ โดยนำแบบวัดที่สร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยใช้ข้อความที่มีดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความแต่ละข้อกับจุดประสงค์ (Item-Objective Congruence Index: IOC) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 นำแบบวัดการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านห้วยจระเข้มที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 22 คน ซึ่งแบบวัดที่สร้างขึ้นมามีคุณภาพสามารถนำไปใช้ได้ และการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดรายข้อ พบว่า ดัชนีค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดอยู่ระหว่าง .210-.900 โดยแบบวัด 30 ข้อ เป็นข้อคำถามที่ใช้ได้ วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับโดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟา ของ Cronbach ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเท่ากับ .938

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ขั้นตอนเตรียมการทดลองนำหนังสือขอความอนุเคราะห์ดำเนินการทดลองจากบัณฑิตวิทยาลัย ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านศิลาร่วมสามัคคี ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านห้วยจระเข้ม ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านซับพลู เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียน จัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ สื่อ และสถานที่ในการจัดทำกิจกรรม
2. ขั้นตอนดำเนินการทดลองผู้วิจัยเริ่มดำเนินการทดลอง ตั้งแต่วันที่ 8 กุมภาพันธ์-29 มีนาคม 2564 โดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง โดยกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในตามกิจกรรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 8 ครั้ง เป็นเวลา 8 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายใน
3. หลังการทดลองผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบวัดการตั้งเป้าหมายในการเรียนแล้วรวบรวมคะแนน และหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูปในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. เปรียบเทียบคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง โดยการทดสอบค่าทีแบบไม่เป็นอิสระจากกัน (t-test for dependent sample) เพื่อทดสอบสมมติฐาน ข้อ 1
3. เพื่อเปรียบเทียบคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยทดสอบค่าทีแบบเป็นอิสระจากกัน (t-test for independent sample) เพื่อทดสอบสมมติฐาน ข้อ 2

ผลการวิจัย

ตารางที่ 1 คะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียน
กลุ่มทดลอง (n = 19)

การประเมิน	ก่อนการทดลอง		การแปลผล	หลังการทดลอง		การแปลผล
	$\bar{X}$	S.D.		$\bar{X}$	S.D.	
ด้านความรู้จักตนเอง	2.92	0.39	ค่อนข้างชัดเจน	3.18	0.23	ค่อนข้างชัดเจน
ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ	2.87	0.28	ค่อนข้างชัดเจน	3.14	0.29	ค่อนข้างชัดเจน
ด้านการตั้งเป้าหมาย	2.17	0.31	ค่อนข้างไม่ชัดเจน	3.19	0.22	ค่อนข้างชัดเจน
การตั้งเป้าหมายในการเรียน (รวม 3 ด้าน)	2.84	0.23	ค่อนข้างชัดเจน	3.16	0.23	ค่อนข้างชัดเจน

จากตารางที่ 1 พบว่า คะแนนเฉลี่ยการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนทดลองด้านการรู้จักตนเอง อยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.92$, S.D. = 0.39) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.87$, S.D. = 0.28) ด้านการตั้งเป้าหมายอยู่ในระดับค่อนข้างไม่ชัดเจน ($\bar{X} = 2.17$, S.D. = 0.31) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้าน คะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.84$, S.D. = 0.23) ในระยะหลังการทดลองคะแนนการตั้งเป้าหมาย ด้านการรู้จักตนเอง อยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 3.18$, S.D. = 0.23) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 3.14$, S.D. = 0.29) ด้านการตั้งเป้าหมายอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 3.19$, S.D. = 0.22) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้านอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 3.16$, S.D. = 0.23)

ตารางที่ 2 คะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียน
กลุ่มควบคุม (n = 22)

การประเมิน	ก่อนการทดลอง		การแปลผล	หลังการทดลอง		การแปลผล
	$\bar{X}$	S.D.		$\bar{X}$	S.D.	
ด้านการรู้จักตนเอง	2.69	0.58	ค่อนข้างชัดเจน	2.52	0.29	ค่อนข้างชัดเจน
ด้านความเชื่อมั่น						
ในความสามารถ	2.52	0.36	ค่อนข้างชัดเจน	2.57	0.20	ค่อนข้างไม่ชัดเจน
ด้านการตั้งเป้าหมาย	2.74	0.92	ค่อนข้างชัดเจน	2.40	0.35	ค่อนข้างชัดเจน
การตั้งเป้าหมายในการเรียน (รวม 3 ด้าน)	2.69	0.23	ค่อนข้างชัดเจน	2.51	0.16	ค่อนข้างชัดเจน

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนเฉลี่ยการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนทดลองด้านการรู้จักตนเอง อยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.69$, S.D. = 0.58) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.52$, S.D. = 0.36) ด้านการตั้งเป้าหมายอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.74$, S.D. = 0.92) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้าน อยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.69$, S.D. = 0.23) ระยะหลังการทดลอง คะแนนการตั้งเป้าหมายด้านการรู้จักตนเอง อยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.52$, S.D. = 0.29) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.57$, S.D. = 0.20) ด้านการตั้งเป้าหมายอยู่ในระดับค่อนข้างไม่ชัดเจน ($\bar{X} = 2.40$, S.D. = 0.35) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้านอยู่ในระดับค่อนข้างชัดเจน ($\bar{X} = 2.51$, S.D. = 0.16)

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง (n = 22) ก่อนและหลังการทดลอง

การประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ด้านการรู้จักตนเอง	หลังทดลอง	3.18	0.39	2.265*	.036
	ก่อนทดลอง	2.92	0.23		
ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ	หลังทดลอง	3.14	0.29	3.073*	.007
	ก่อนทดลอง	2.87	0.28		
ด้านการตั้งเป้าหมาย	หลังทดลอง	3.19	0.22	4.823*	.000
	ก่อนทดลอง	2.71	0.31		
การตั้งเป้าหมายในการเรียน (รวม 3 ด้าน)	หลังทดลอง	3.16	0.23	4.122*	.001
	ก่อนทดลอง	2.84	0.23		

*มีนัยสำคัญทางสถิติ .05

จากตารางที่ 3 พบว่า การตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนทดลอง ด้านการรู้จักตนเอง ($\bar{X} = 2.92$, S.D. = 0.23) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ ($\bar{X} = 2.87$, S.D. = 0.28) ด้านการตั้งเป้าหมาย ($\bar{X} = 2.71$, S.D. = 0.31) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียน ทั้ง 3 ด้าน ($\bar{X} = 2.84$, S.D. = 0.23) ภายหลังการทดลองด้านการรู้จักตนเอง ($\bar{X} = 3.18$, S.D. = 0.39) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ ($\bar{X} = 3.14$, S.D. = 0.29) ด้านการตั้งเป้าหมาย ($\bar{X} = 3.19$, S.D. = 0.22) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้าน ($\bar{X} = 3.16$, S.D. = 0.23) เมื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลอง พบว่า ภายหลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนหลังการทดลอง ระหว่างนักเรียนกลุ่มทดลอง (n = 19) และกลุ่มควบคุม (n = 22)

การประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ด้านการรู้จักตนเอง	กลุ่มทดลอง	3.18	0.39	6.137*	.000
	กลุ่มควบคุม	2.52	0.29		
ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ	กลุ่มทดลอง	3.14	0.29	7.032*	.000
	กลุ่มควบคุม	2.57	0.20		
ด้านการตั้งเป้าหมาย	กลุ่มทดลอง	3.19	0.22	8.587*	.000
	กลุ่มควบคุม	2.40	0.35		
การตั้งเป้าหมายในการเรียน (รวม 3 ด้าน)	กลุ่มทดลอง	3.16	0.23	9.957*	.000
	กลุ่มควบคุม	2.51	0.16		

**มีนัยสำคัญทางสถิติ .05

จากตารางที่ 4 พบว่า การตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลองด้านการรู้จักตนเอง ($\bar{X} = 3.18$, S.D. = 0.39) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ ($\bar{X} = 3.14$, S.D. = 0.29) ด้านการตั้งเป้าหมาย ($\bar{X} = 3.19$, S.D. = 0.22) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้าน ($\bar{X} = 3.16$, S.D. = 0.23) สำหรับนักเรียนกลุ่มควบคุมด้านการรู้จักตนเอง ($\bar{X} = 2.52$, S.D. = 0.29) ด้านความเชื่อมั่นในความสามารถ ($\bar{X} = 2.57$, S.D. = 0.20) ด้านการตั้งเป้าหมาย ($\bar{X} = 2.40$, S.D. = 0.35) รวมการตั้งเป้าหมายในการเรียนทั้ง 3 ด้าน ($\bar{X} = 2.51$, S.D. = 0.16) เมื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่ม พบว่า หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐาน ข้อ 1 แสดงว่า กิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในสามารถพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้ผลดีเป็นผลมาจากการสร้างกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในผ่านกระบวนการเพิ่มพูนความรู้ ทักษะและคุณลักษณะ ประสบการณ์ใหม่ๆ ผสมผสานเป็นกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในประกอบด้วย ชื่อเรื่องสาระสำคัญ วัตถุประสงค์ เวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม อุปกรณ์กิจกรรมและการประเมินผล โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรม 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นนำการใช้กลวิธีต่างๆ เช่น จิตศึกษา ร้องเพลง ขำสันทนาการในปัจจุบัน เป็นต้น เร้าความสนใจหรือดึงดูดความสนใจของนักเรียนก่อนเริ่มกิจกรรม ขั้นที่ 2 ขั้นดำเนินกิจกรรมการลงมือปฏิบัติกิจกรรมด้วยตนเอง วิเคราะห์ มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ขั้นที่ 3 ขั้นสรุปและประเมินผล การรวบรวมแนวคิดที่ได้จากการแลกเปลี่ยนข้อคิดเห็นในกิจกรรมสรุปเป็นแนวคิดของตนเอง และสามารถนำแนวคิดนั้นมาใช้ให้เหมาะสมกับตนเองได้ เพื่อให้เกิดกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ทักษะคติพฤติกรรมเกิดการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ สอดคล้องตามทฤษฎีของ Locke and Latham (1990, p. 18) ได้อธิบาย การตั้งเป้าหมาย เป็นเทคนิคที่ใช้ในการจูงใจผู้ปฏิบัติงานให้เกิดความพยายามในการทำงานเพื่อให้บรรลุความสำเร็จ ตามเป้าหมายที่บุคคลต้องการ และยังได้อธิบายถึงการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ตามทฤษฎีของ Bandura (1986) ไว้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นมีอิทธิพลต่อกระบวนการตั้งเป้าหมายและส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการทำงานด้วยผู้ที่มีการตั้งเป้าหมายในระดับที่ยาก และท้าทายจะเป็นผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถต่อตนเองสูงซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองและการตั้งเป้าหมายของบุคคลจะส่งผลต่อการสร้างแรงจูงใจทำให้เกิดประสิทธิภาพในการทำงานที่สูงขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของรตารัตน์ ยุมิมัย (2562) ได้ศึกษาผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสุนรรวิทยา จังหวัดนครราชสีมา ผลการวิจัยพบว่า 1) หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐาน ข้อ 2 แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในสามารถพัฒนาการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้ส่งผลให้นักเรียนมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพิ่มขึ้นโดยการเรียนรู้จากการเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การตั้งเป้าหมายในการเรียนสอดคล้องกับแนวคิดของ White (1959) ระบุว่า แรงจูงใจภายในเกี่ยวข้องกับแรงกระตุ้นที่มุ่งพัฒนาความสามารถ เนื่องจากความสามารถเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้มนุษย์รับมือกับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไปได้ มนุษย์จึงจำเป็นต้องเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถของตนเองตลอดเวลา และ Csikszentmihalyi (1997, p. 439) ระบุว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจภายในมีแนวโน้มที่จะเริ่มต้นทำงานด้วยตนเองไม่ต้องถูกกระตุ้นหรือโน้มน้าวมีส่วนร่วมทางความคิดในการทำงานที่มีความท้าทายมากขึ้นการปรับเปลี่ยนแนวคิดเมื่อองค์ความรู้มีการเปลี่ยนแปลง มีความคิดสร้างสรรค์ อดทนต่อความยากลำบากความพึงพอใจหรือภาคภูมิใจในสิ่งที่ทำ สอดคล้องกับงานวิจัยของมาลัย พันธุ์กค้อ (2558) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสมเด็จพระธีรญาณมุนี ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลอง มีคะแนนแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้สูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และหลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้สูงกว่า นักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนมีการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพิ่มขึ้น ดังนั้น ครูสามารถนำกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในไปเป็นแนวทาง การอบรมต่อไปได้

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรติดตามผลการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จนถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพื่อดูว่าผลของการตั้งเป้าหมายเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ เป็นการติดตามระยะยาวนำผลที่ได้มาวิเคราะห์พัฒนาการกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

2.2 ควรศึกษาการนำกิจกรรมส่งเสริมแรงจูงใจภายในที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนไปใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วย เพื่อนักเรียนจะได้เตรียมความพร้อมในการเรียนได้อย่างต่อเนื่อง

เอกสารอ้างอิง

- ประยุทธ์ ไทยธานี. (2555). *แรงจูงใจในการเรียน*. นครราชสีมา: โครงการตำราเฉลิมพระเกียรติ 60 พรรษา สมเด็จพระบรมโอรสาธิราชฯ สยามมกุฎราชกุมาร, มหาวิทยาลัยราชภัฏ กลุ่มภาคตะวันออกเฉียงเหนือ.
- มาลัย พันธกก่อ. (2558). *ผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสมเด็จพระธีรญาณมุนี จังหวัดนครราชสีมา (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา)*.
- รดารัตน์ ยุมิย์. (2562). *ผลของการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาที่มีต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา)*.
- อารี พันธมณี. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ไยไหม.
- 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*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analysis Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), pp. 627-668.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), pp. 297-333.

รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน Model of Teachers' Potential in Learning Management to Enhance of Student's Thinking Skill Based on Local Wisdom

พัชราวลัย มีทรัพย์^{1,*}
Phutcharawalai Meesup^{1,*}

(Received: Feb 10, 2022; Revised: Apr 9, 2022; Accepted: Apr 25, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาความต้องการจำเป็นและปัญหาการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน 2) สร้างและหาประสิทธิภาพ รูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน 3) ทดลองใช้รูปแบบ และ 4) ประเมินความพึงพอใจรูปแบบ กลุ่มตัวอย่าง ในการศึกษาความต้องการจำเป็น คือ ครู จำนวน 318 คน ตรวจสอบประสิทธิภาพของรูปแบบโดย ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน ทดลองใช้รูปแบบโดยครู จำนวน 15 คน และนักเรียน จำนวน 23 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ รูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริม ทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน แบบสอบถามแบบวัดความรู้ แบบประเมิน ความสามารถในการจัดการเรียนรู้แบบวัดทักษะการคิด และแบบประเมินความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ ได้แก่ PNI_{modified} ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และ Wilcoxon signed-rank test ผลการวิจัย พบว่า 1) ความต้องการจำเป็นด้านที่มีความสำคัญสูงสุด คือ ด้านการจัดการเรียนรู้ 2) รูปแบบ ที่พัฒนาขึ้น มี 5 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอนการจัดกิจกรรม และการ ประเมินผล มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก 3) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ของครู หลังการพัฒนา มีค่าสูงกว่าก่อนการพัฒนา ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของครูอยู่ใน ระดับมาก และคะแนนทักษะการคิดของนักเรียนหลังการจัดเรียนมีค่าสูงกว่าก่อนเรียน 4) ครูมีความพึงพอใจ ต่อรูปแบบอยู่ในระดับมาก

คำสำคัญ: ศักยภาพครู การจัดการเรียนรู้ ทักษะการคิด ภูมิปัญญาท้องถิ่น

¹คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม, พิษณุโลก 65000

Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University, Phitsanulok 65000, Thailand

*Corresponding author, e-mail: phutcharawalai.m@psru.ac.th

ABSTRACT

The purposes of this research were to study 1) the needs and problems of learning management (LM) to enhance of student's thinking skill, 2) the effectiveness of LM model to enhance of student's thinking skill based on local wisdom, 3) the results of using LM model, and 4) satisfaction in LM model based on local wisdom. The samples in the study of needs were 318 teachers, validation model effectiveness by 5 experts, and the samples in using LM model were 15 teachers and 23 students. The research instruments were questionnaire, knowledge test, LM ability form and thinking skills test. The data were analyzed using PNI_{modified}, mean, standard deviation and Wilcoxon signed-rank test. The findings were as follows: 1) The results found that the most important aspects were LM, 2) The models of model of teachers' potential had 5 elements: principles, objectives, content, the process of activities, and evaluation, 3) The teachers had a statistically significantly higher level of comprehension after training more than before training at .05 level, the quality of competence in LM was at a high level, and student had a statistically significantly higher level at .05 level, and 4) The satisfaction with the model of teachers' potential in LM to enhance of student's thinking skill based on local wisdom was at a high level.

Keywords: Teachers' potential, Learning management, Thinking skill, Local wisdom

บทนำ

การปฏิรูปการศึกษาของไทยตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (ฉบับแก้ไข พ.ศ. 2545) ได้เน้นให้ผู้เรียนสำคัญที่สุด มุ่งที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนเก่ง ดี มีสุข โดยเฉพาะในมาตรา 22 และ 24 ที่มีเนื้อหามุ่งเน้นให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ตามศักยภาพ และให้มีการฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการการเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากสถานการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติ ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545, น. 8-9) ซึ่งการที่จะพัฒนาผู้เรียนให้มีศักยภาพทางการเรียนรู้หรือการดำเนินชีวิตให้สามารถแก้ปัญหาหรือพัฒนาความรู้ได้อย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพนั้น จำเป็นต้องเน้นเรื่องกระบวนการคิดเป็นสำคัญ เพราะการคิดถือว่าเป็นเครื่องมือสำหรับการแสวงหาความรู้ (ยุทธการ สืบแก้ว, 2551, น. 3) สอดคล้องกับMeyerson (1993, pp. 154-155) ที่กล่าวถึงประโยชน์ของการคิดไว้ว่า การคิดมีความสำคัญอย่างมากในการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน การคิดอย่างรอบคอบจะทำให้สามารถแก้ปัญหาสิ่งต่างๆ ได้อย่างมีแบบแผน มีลำดับ ทำให้เกิดการเรียนรู้ให้เห็นแจ้งชัดจริงอย่างมีเหตุผล ช่วยส่งเสริมความฉลาดทางสติปัญญาสามารถแก้ปัญหาในการตัดสินใจ และสรุปข้อคิดเห็นต่างๆ จากข้อมูลที่ได้รับอย่างสมเหตุสมผล

การพัฒนาการคิดนั้นเป็นจุดมุ่งหมายที่สำคัญของการจัดการศึกษา แต่สภาพความเป็นจริงในกระบวนการจัดการศึกษาของประเทศไทยนั้นยังมีปัญหายู่มาก ซึ่งจากการสังเคราะห์ผล

การประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาขั้นพื้นฐานรอบสาม พ.ศ. 2554-2558 จากการประเมินสถานศึกษาจำนวนทั้งสิ้น 32,834 แห่ง ซึ่งยังมีสถานศึกษาที่ไม่รับรองมาตรฐาน 12,465 แห่ง โดยพบว่า มาตรฐานที่ 1 ด้านผลการจัดการศึกษามีคะแนนเฉลี่ยต่ำที่สุดซึ่งสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษาได้มีข้อเสนอแนะว่าสถานศึกษาควรมีการส่งเสริมในประเด็นการพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบ สม่าเสมอและต่อเนื่อง โดยมีแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายทั้งที่เป็นสื่อการเรียนรู้หรือภูมิปัญญาท้องถิ่น (สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา, 2560, น. ก-ญ)

การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) รัฐบาลมุ่งเน้นให้คนไทยได้เรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ โดยมีกรอบแนวทางการปฏิรูปการศึกษา 4 ประการ คือ พัฒนาคุณภาพคนไทยยุคใหม่ พัฒนาคุณภาพครูยุคใหม่ พัฒนาคุณภาพแหล่งเรียนรู้ และสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ พัฒนาคุณภาพสถานศึกษา และแหล่งเรียนรู้ยุคใหม่ และพัฒนาคุณภาพการบริหารจัดการใหม่ ซึ่งการพัฒนาคุณภาพครูยุคใหม่เป็นประเด็นสำคัญ การปฏิรูปการศึกษาจะประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวย่อมขึ้นกับความรู้ความสามารถในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของครู การพัฒนาครูให้มีความรู้ความสามารถสม่าเสมอและต่อเนื่องมีผลทำให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และกระตือรือร้นพัฒนางานให้ดียิ่งขึ้นอีกทั้งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (ฉบับแก้ไข พ.ศ. 2545) มาตราที่ 27 ได้เน้นให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสารของหลักสูตรในสาระที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545, น. 9) ด้วยเหตุนี้สถานศึกษาจึงสามารถบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นให้เข้ากับประสบการณ์แต่ละกลุ่ม เพื่อให้ให้นักเรียนเลือกเรียนได้อย่างหลากหลาย ตามสภาพและทรัพยากรในท้องถิ่นนั้น และสามารถนำผู้รู้ในท้องถิ่นมาช่วยในการจัดการเรียนรู้ได้ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้จักท้องถิ่นของตนเองมากขึ้น เกิดความภูมิใจ ความรัก และความผูกพันกับท้องถิ่น มีความรู้และความสามารถในการคิด การจัดการ และการแก้ปัญหาได้อย่างมีระบบ ทั้งที่เกี่ยวกับตนเอง อาชีพและการพัฒนาสังคม

จากความสำคัญผู้วิจัยจึงต้องการพัฒนารูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เพื่อมุ่งที่จะพัฒนาศักยภาพของครู และให้ครูสามารถนำกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานไปใช้ในพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้มีคุณภาพสูงขึ้นอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

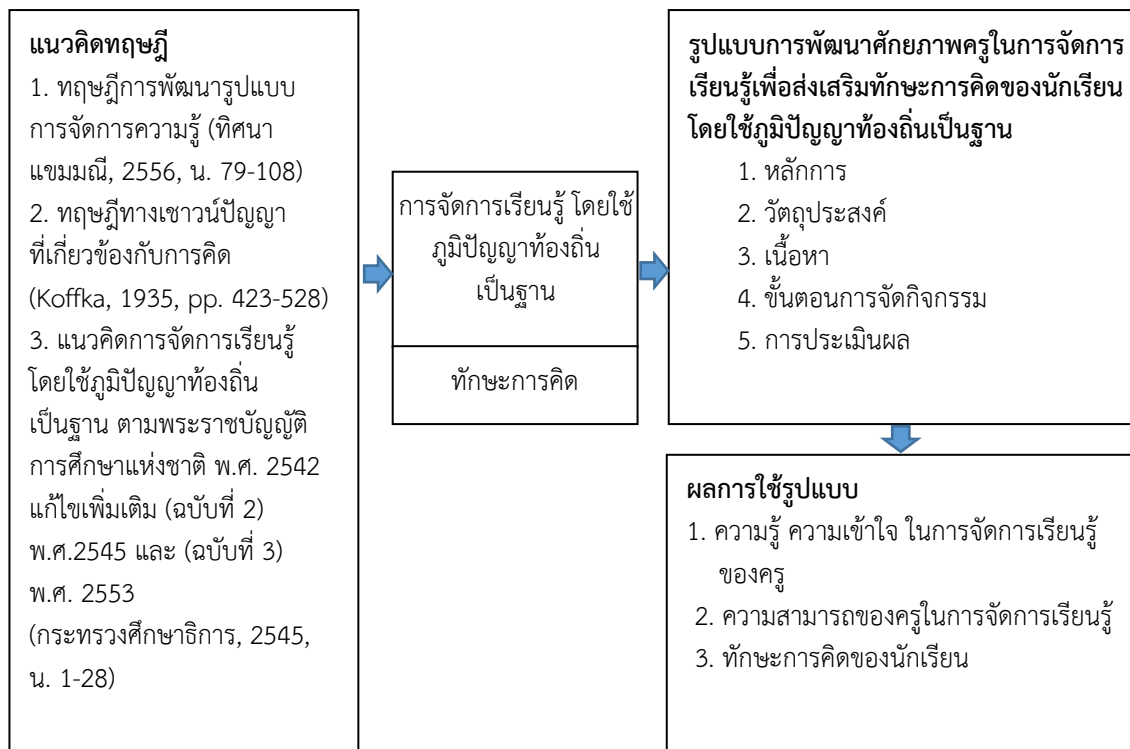
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นและสภาพปัญหาการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน
2. เพื่อสร้างและหาประสิทธิภาพรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน
3. เพื่อทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน
4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของครูต่อรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

กรอบแนวคิดการวิจัย

การพัฒนากระบวนการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเอกสารภายใต้การเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ดังที่วิจารณ์ พานิช (2557, น. 1) ได้กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาเป็นฐานเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการเนื้อหาตามหลักสูตรให้เชื่อมโยงกับภูมิปัญญาท้องถิ่น ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติงานจากสถานการณ์จริงในชุมชนภายใต้การมีส่วนร่วมระหว่างครู นักเรียน และกลุ่มคนในชุมชน ซึ่งมีความแตกต่างจากการเรียนการสอนแบบเดิมกล่าว คือ การเรียนรู้แบบเดิมผู้เรียนรับการถ่ายทอดจากครูโดยตรง (Reception learning) ในขณะที่การเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในชุมชนเป็นฐานมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ค้นพบ (Discovery learning) มีการวิเคราะห์ การประเมิน และการแก้ปัญหา โดยมีครูเป็นผู้กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความอยากเรียนรู้ (Brunner, 1977, pp. 55-68)

และจากการศึกษาและสังเคราะห์ แนวคิด ทฤษฎีการพัฒนากระบวนการจัดการความรู้ (ทิตินา แคมมณี, 2556, น. 79-108) ทฤษฎีพัฒนาการทางเชาว์ปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการคิด (Koffka, 1935, pp. 423-528) และแนวคิดการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545, น. 1-28) สามารถกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยได้ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาวิจัยในลักษณะของการวิจัยและพัฒนา (Research and development) ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินการ 4 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 ศึกษาความต้องการจำเป็นและสภาพปัญหาในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานประกอบด้วย 2 ขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเตรียมการจัดการเรียนรู้ ด้านการจัดการเรียนรู้ และด้านการวัดและประเมินผล กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาการประถมศึกษาสุโขทัย เขต 2 จำนวน 318 คน ได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling) เครื่องมือที่ใช้ศึกษาความต้องการจำเป็นของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) ของเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item Objective Congruence Index: IOC) อยู่ระหว่าง .80-1.00 การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ค่าร้อยละค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและเรียงลำดับความสำคัญของข้อมูลโดยวิธี Modified Priority Needs Index (PNI_{modified}) (สุมิต ว่องวานิช, 2558, น. 279)

2. ศึกษาสภาพปัญหาในการจัดการเรียนรู้ในการส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน และศึกษาความต้องการในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในขั้นตอนนี้ ได้แก่ ครูโรงเรียนวัดปากน้ำ อำเภอสวรรคโลก สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาการประถมศึกษาสุโขทัย เขต 2 จำนวน 21 คน ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีความสนใจเข้าร่วมพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยใช้การสนทนากลุ่ม ซึ่งแบ่งกลุ่มครูออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มผู้สอนในระดับก่อนประถมศึกษา จำนวน 3 คน กลุ่มผู้สอนระดับประถมศึกษา จำนวน 10 คน และกลุ่มผู้สอนระดับมัธยมศึกษา จำนวน 8 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบบันทึกการสนทนากลุ่มเกี่ยวกับสภาพปัญหาในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานประเด็นที่ใช้ในการสนทนากลุ่ม ประกอบด้วย ด้านการเตรียมความพร้อม กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ บรรยากาศในการเรียนการวัดและประเมินผล และความต้องการของครูในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานการวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis)

ระยะที่ 2 การสร้างและหาประสิทธิภาพรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานประกอบด้วย 2 ขั้นตอน ดังนี้

1. ยกร่างและพัฒนาแบบในพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยนำกรอบแนวคิดที่ได้จากระยะที่ 1 ทั้งในส่วนของศึกษาความต้องการจำเป็น สภาพปัญหาในการจัดการเรียนรู้ในการส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน และความต้องการในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะ

การคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานมาร่างเป็นรูปแบบและจัดทำคู่มือการใช้รูปแบบ โดยองค์ประกอบในรูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูด้านการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิด ของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ คือ หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอนการจัดกิจกรรม และการประเมินผล

2. ตรวจสอบรูปแบบโดยการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบและคู่มือ การใช้รูปแบบ โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย ด้านหลักสูตรและการสอน จำนวน 2 คน ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 1 คน และครู จำนวน 2 คน และปรับปรุงพัฒนารูปแบบ และคู่มือการใช้รูปแบบตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญก่อนนำรูปแบบไปใช้จริง เครื่องมือที่ใช้เป็น แบบตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานด้านโครงสร้างของรูปแบบ ด้านหลักการ ด้านวัตถุประสงค์ ด้านเนื้อหา ด้านขั้นตอนการจัดกิจกรรม และด้านการประเมินผล เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือ โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามกับประเด็นในการพิจารณาความเหมาะสม อยู่ระหว่าง .80–1.00 การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ค่าร้อยละค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริม ทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานประกอบด้วย 2 ขั้นตอน ดังนี้

1. การใช้รูปแบบในการอบรมครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะ การคิดกลุ่มตัวอย่าง คือ ครูโรงเรียนวัดปากน้ำ อำเภอสุวรรณภูมิ จังหวัดสุโขทัย ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 15 คน ได้มาโดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง ซึ่งมีเกณฑ์ในการคัดเลือก คือ เป็นผู้ที่ยังไม่เคยผ่านการฝึกอบรม เรื่อง การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานมาก่อนและเป็นผู้ที่สนใจและสามารถเข้ารับการอบรม เรื่อง การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานได้ครบ หลักสูตร

เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการ เรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานและแบบวัดความรู้ ความเข้าใจ เรื่อง การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น เป็นฐาน เป็นแบบทดสอบวัดความรู้ความเข้าใจสำหรับครูผู้เข้ารับการอบรมชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน มีค่าดัชนีความสอดคล้อง อยู่ระหว่าง .80-1.00การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูก่อนและหลัง การพัฒนา ด้วยการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย ซึ่งเมื่อทดสอบการกระจายของข้อมูลพบว่าการกระจาย ของข้อมูลไม่ปกติ และกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนน้อย จึงใช้สถิตินอนพาราเมตริก Wilcoxon signed-rank test

2. การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้กลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วย ครูที่ผ่าน การอบรม เรื่อง การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น เป็นฐาน ในขั้นตอนที่ 1 จนครบหลักสูตร จำนวน 15 คน และนักเรียนที่ได้รับการสอนจากครูที่ได้รับการ พัฒนาศักยภาพในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น

เป็นฐาน จำนวน 23 คน เครื่องมือเป็นแบบประเมินความสามารถของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน มีค่าดัชนีความสอดคล้อง อยู่ระหว่าง .80-1.00 และแบบทดสอบวัดทักษะการคิดสำหรับนักเรียน เป็นแบบทดสอบชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 11 ข้อ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 ทุกข้อ การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ค่าร้อยละค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และเปรียบเทียบทักษะการคิดของนักเรียนก่อนและหลังเรียน ซึ่งเมื่อทดสอบการกระจายของข้อมูลพบว่าการกระจายของข้อมูลไม่ปกติ และกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนน้อย จึงใช้สถิตินอนพารามेटริก Wilcoxon signed-rank test

ระยะที่ 4 การศึกษาความพึงพอใจของครูต่อรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูโรงเรียนวัดปากน้ำ อำเภอสุวรรณภูมิ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาการประถมศึกษาสกลนคร เขต 2 สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 15 คน ที่ผ่านการอบรม เรื่อง การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ในขั้นตอนที่ 1 จนครบหลักสูตร และทำการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการอบรมเครื่องมือเป็นแบบประเมินความพึงพอใจของครู ต่อรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานในด้านบรรยากาศการเรียนรู้ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และด้านประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนรู้เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง .80-1.00 การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ค่าร้อยละค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล การวิจัยและพัฒนาศักยภาพครูด้านการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน แบ่งเป็น 4 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 ศึกษาสภาพปัญหาและรูปแบบในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานของสถานศึกษา

ระยะนี้เป็นศึกษาความต้องการจำเป็นและสภาพปัญหาในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานจากครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษา และการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานของครูโรงเรียนเป้าหมายมีรายละเอียดของผลการศึกษา ดังนี้

1. การศึกษาความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยเก็บข้อมูลจากครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาการประถมศึกษาสกลนคร เขต 2 พบว่า ด้านที่มีความสำคัญมากที่สุด คือ ด้านการจัดการเรียนรู้ประกอบด้วยเทคนิคการจัดการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ รองลงมา

ได้แก่ ด้านการวัดและประเมินผล และด้านการเตรียมการจัดการเรียนรู้ โดยมีค่า PNI_{modified} เท่ากับ 0.22, 0.16 และ 0.13 ตามลำดับ

2. สภาพปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิด โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานของครูโรงเรียนวัดปากน้ำจากการวิเคราะห์สถานการณ์และสนทนากลุ่มได้ผลการศึกษาแยกเป็นรายด้านทั้งหมด 5 ด้าน คือ การเตรียมความพร้อม กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ บรรยากาศในการเรียนและการวัดและประเมินผล โดยมีรายละเอียด ดังนี้

2.1 ด้านการเตรียมความพร้อมในการสอนของครูเนื่องจากภารกิจต่างๆ ภายในโรงเรียนมีจำนวนมาก ครูได้จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ล่วงหน้า แต่ในการสอนบางคาบอาจไม่ได้เน้นการส่งเสริมการคิด ออกแบบกิจกรรมไม่น่าสนใจ

2.2 ด้านกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ เน้นการบรรยายเป็นส่วนใหญ่กิจกรรมไม่หลากหลาย ไม่แปลกใหม่ ไม่ได้ใช้คำถามกระตุ้นการคิด นักเรียนไม่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ขาดการฝึกปฏิบัติในการส่งเสริมให้นักเรียนกล้าคิด กล้าแสดงออก คิดวิเคราะห์แยกแยะ จัดหมวดหมู่ เชื่อมโยง เรียงลำดับข้อมูลอย่างมีเหตุผลโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่โดดเด่นของโรงเรียน

2.3 ด้านสื่อการเรียนรู้ครูส่วนใหญ่มีสื่อการเรียนรู้ประกอบการสอน แต่อาจเป็นสื่อที่ไม่คงทนถาวรบ้าง สื่อไม่แปลกใหม่ ไม่ได้นำเอาภูมิปัญญาท้องถิ่นมาสอนทั้งนี้เนื่องจากครูขาดความรู้ความเข้าใจในการผลิตสื่อการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น

2.4 ด้านบรรยากาศในการเรียน ครูและนักเรียนมีความสัมพันธ์อันดีต่อกันค่อนข้างเป็นกันเอง นักเรียนกล้าพูดคุย สนทนากับครูผู้สอน

2.5 ด้านการวัดและประเมินผล ครูใช้วิธีการวัดผลด้วยแบบทดสอบเป็นส่วนใหญ่ บางข้อไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ ไม่ได้เน้นคำถามที่ส่งเสริมการคิด

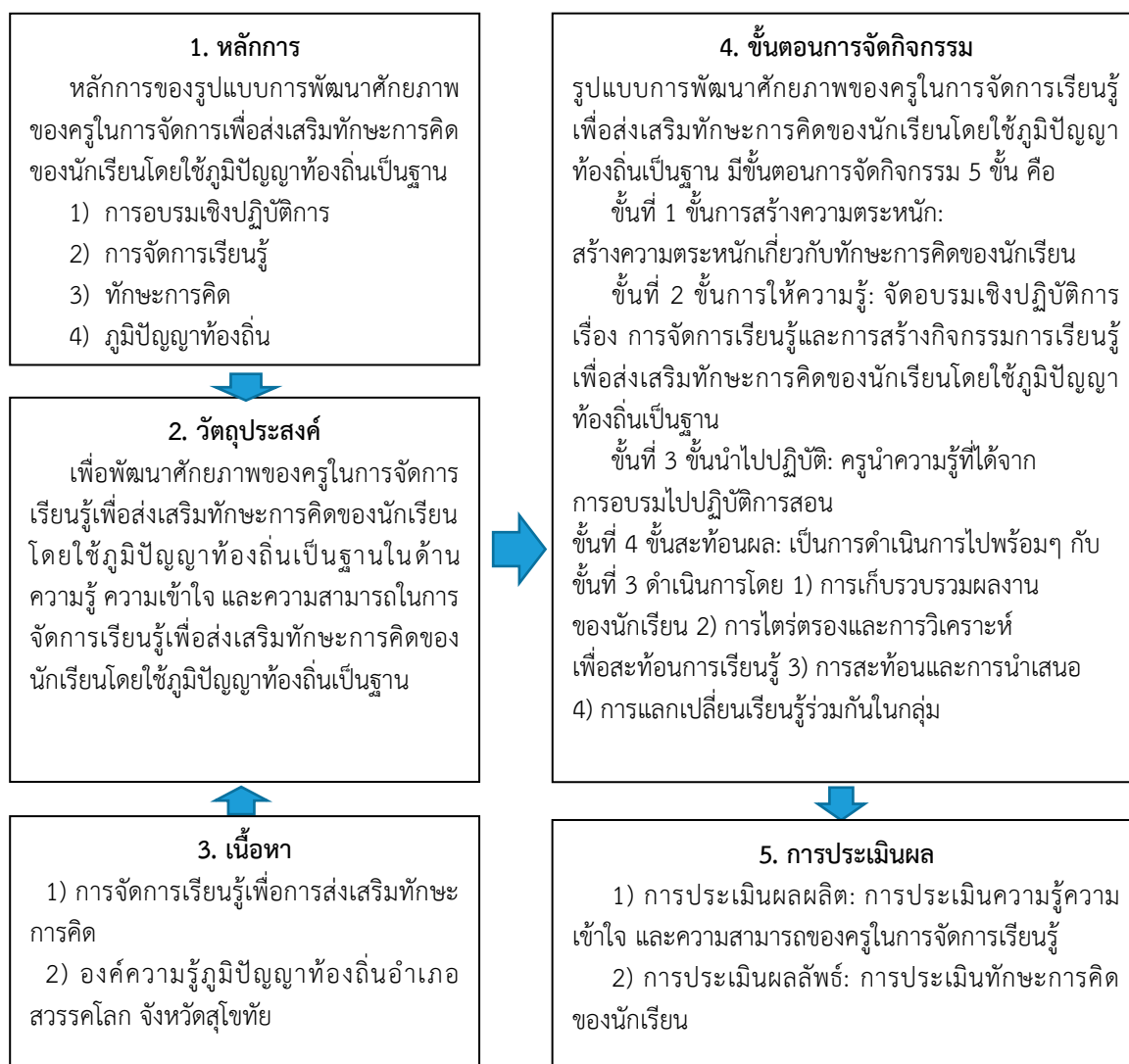
ส่วนความต้องการของครูในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานพบว่าครูมีความต้องการที่จะให้นักเรียนมีทักษะการคิดสามารถแยกแยะจัดหมวดหมู่เชื่อมโยง เรียงลำดับข้อมูลเรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ อย่างมีเหตุผล รวมทั้งเกิดความรัก ความภาคภูมิใจ อนุรักษ์ ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่ดั่งใจของตนเอง โดยให้ครูจัดการเรียนรู้ จัดกิจกรรมพัฒนานักเรียน ผลิตสื่อการเรียนรู้จากภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน พร้อมทั้งเสนอแนวทางในการพัฒนาควรเริ่มจากการพัฒนาครูในรูปแบบการประชุมเชิงปฏิบัติการและการนิเทศ ให้ครูได้วิเคราะห์ภูมิปัญญาท้องถิ่น จัดทำคู่มือภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อนำไปเป็นข้อมูลในการพัฒนาครูในการจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในรายวิชาต่างๆ

ระยะที่ 2 การสร้างและหาประสิทธิภาพรูปแบบในพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

ระยะนี้เป็นการนำความต้องการจำเป็นและสภาพปัญหาของโรงเรียนวัดปากน้ำเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานที่ได้จากระยะที่ 1 โดยรูปแบบที่สร้างขึ้นจะเน้นในด้านกระบวนการในการจัดการเรียนรู้ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นของชุมชน การเตรียมความพร้อมในการจัดสถานการณ์

และกิจกรรมในการเรียนรู้ รวมถึงวิธีการวัดและประเมินผลที่ส่งเสริมการคิดมาพัฒนารูปแบบ การพัฒนาศักยภาพครูการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน มีรายละเอียดของผลการศึกษา ดังนี้

1. รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน มีองค์ประกอบในรูปแบบการพัฒนาศักยภาพครู ด้านการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานโรงเรียน วัดปากน้ำ รวม 5 องค์ประกอบ คือ หลักการ วัดดูประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอนการจัดกิจกรรม และการประเมินผลดังนี้



ภาพที่ 2 รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

2. ผลการตรวจสอบรูปแบบโดยการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบ และคู่มือการใช้ รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูด้านการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิด ของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 คน พบว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีความเหมาะสมในภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน ด้านโครงสร้างของรูปแบบ ด้านหลักการ ด้านวัตถุประสงค์ ด้านเนื้อหา ด้านขั้นตอนการจัดกิจกรรม และด้านการประเมินผล มีความเหมาะสมระดับมากทุกด้าน

ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริม ทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

ระยะนี้เป็นการศึกษาผลการใช้รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการ เรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ได้แก่ ความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน และทักษะการคิดของนักเรียน มีรายละเอียดของผลการศึกษา และการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. การเปรียบเทียบค่าความแตกต่างของความรู้ความเข้าใจของครูในการจัดการ เรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานก่อนและหลังการพัฒนา พบว่า ภายหลังจากการพัฒนาด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมทักษะการคิดโดยใช้ภูมิปัญญา ท้องถิ่นเป็นฐานความรู้ความเข้าใจของครูสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ความสามารถของครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนรู้ในภาพรวม อยู่ใน ระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน ด้านการเตรียมการสอน ด้านการจัดกิจกรรม ด้านการใช้สื่อ และแหล่งเรียนรู้ และด้านการวัดและประเมินผล ครูมีความสามารถในระดับมากทุกด้าน

3. การเปรียบเทียบค่าความแตกต่างของทักษะการคิดของนักเรียนก่อนเรียน และหลังเรียนพบว่า ภายหลังจากการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมทักษะการคิด โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ทักษะการคิดของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

ระยะที่ 4 การศึกษาความพึงพอใจของครูต่อรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครู ในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

ความพึงพอใจของครูในการใช้รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้อ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ครูมีความพึงพอใจ ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ ด้านการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ และด้านประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนรู้ ครูมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมากทุกด้าน

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยสามารถอภิปรายผลการวิจัย แบ่งออกเป็น 4 ประเด็น ดังนี้

1. ความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ด้านที่มีความสำคัญมากที่สุด คือ ด้านการจัดการเรียนรู้แสดง

ให้เห็นว่า ครูมีความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับการพัฒนาด้านการจัดการเรียนรู้ เทคนิคที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ทั้งนี้เนื่องจากในปัจจุบันเป็นยุคที่การศึกษาให้ความสำคัญกับการปฏิรูปการศึกษาเข้าสู่ศตวรรษที่ 21 การเรียนการสอนต้องมีการปรับรูปแบบให้สอดคล้องกับกระแสการเปลี่ยนแปลง ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และต้องบูรณาการความรู้ ทักษะ คุณลักษณะเข้าด้วยกันเพื่อนำไปประยุกต์เข้ากับชีวิตจริง ครูจึงต้องเปลี่ยนแปลงบทบาทจากครูผู้สอน เป็นผู้อำนวยความสะดวก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562, น. 5) ซึ่งสอดคล้องกับถนอมพรเลาหจรัสแสง (2557, น. 15-19) ที่กล่าวว่า ในการจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องมีทักษะสำคัญซึ่งเรียกว่า C-Teacher ได้แก่ ความรู้และทักษะในเรื่องที่สอนทักษะในการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้การจัดการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้จากการเชื่อมโยงความรู้จากการลงมือปฏิบัติ การจัดกิจกรรมให้เชื่อมโยงระหว่างผู้เรียนด้วยกัน การจัดกิจกรรมในลักษณะการเรียนรู้แบบร่วมมือทักษะการสื่อสาร การสร้างสรรค์กิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและแปลกใหม่ และมีจิตตาคิดที่ดีต่อผู้เรียน จึงเป็นได้ว่าการพัฒนาศักยภาพครูในด้านการจัดการเรียนรู้จึงเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาผู้เรียน

ส่วนสภาพปัญหาของการจัดการเรียนรู้ของครู พบว่า ครูออกแบบกิจกรรมไม่น่าสนใจ เน้นการบรรยายเป็นส่วนใหญ่ กิจกรรมไม่หลากหลาย ใช้วิธีการวัดผลด้วยแบบทดสอบเป็นส่วนใหญ่ ไม่ได้เน้นคำถามที่ส่งเสริมการคิด ทั้งนี้สาเหตุที่ผู้เรียนไม่สามารถอธิบายหรือตอบคำถามในเชิงเหตุผลได้นั้นอาจเนื่องมาจาก ผู้เรียนอาจไม่ได้รับการฝึกฝนให้ได้แสดงความคิดเห็น ได้ฝึกวิเคราะห์ตอบคำถามที่ได้ใช้การคิดอย่างสม่ำเสมอและเพียงพอ ถ้าหากครูคอยให้คำแนะนำ และฝึกฝนให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์มากขึ้นก็จะส่งผลต่อการเรียนรู้แก่ผู้เรียนในอนาคต ดังที่วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒผล (2562, น. 1-7) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์มุ่งให้ผู้เรียนฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์อย่างเป็นขั้นเป็นตอน เพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์ที่เข้มแข็ง และสามารถคิดในระดับที่สูงขึ้นผู้สอนควรจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ผ่านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้บูรณาการเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์สอดคล้องกับ สุรางค์ โค้วตระกูล (2550, น. 319-322) คือ การสอนคิดในโรงเรียน ครูต้องรู้จักใช้คำถามที่จะช่วยกระตุ้นให้ นักเรียนใช้ความคิด เช่น ถามให้นักเรียนคิดเปรียบเทียบ หรือหาความสัมพันธ์ของสิ่งของ

2. รูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียน โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานที่พัฒนาขึ้น มีลักษณะเป็นแบบแผนโครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอนการจัดกิจกรรม และการประเมินผล โดยใช้การฝึกอบรมโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ซึ่งสอดคล้องกับ Joyce and Weil (2009, p. 6-8) กล่าวว่า องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ประกอบด้วยหัวข้อสำคัญ 5 ข้อ คือ หลักการของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ จุดประสงค์ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรม และขั้นตอนการดำเนินการ และการวัดและประเมินผล

ในด้านประสิทธิภาพรูปแบบในพัฒนาศักยภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก

ทั้งนี้เป็นการพัฒนารูปแบบการพัฒนาศักราชภาพครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนอย่างเป็นระบบโดยเริ่มจากการศึกษาสภาพปัญหา และการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการคิดของโรงเรียนเป้าหมาย และนำข้อมูลดังกล่าวมาพัฒนาเป็นรูปแบบในพัฒนาศักราชภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน สอดคล้องกับวโร เพ็งสวัสดิ์ (2553, น. 9) ที่กล่าวถึงแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบที่สรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบควรมีการศึกษาจากบริบทจริง และสอดคล้องกับ Gagné, Briggs and Wager (1992, pp. 39-40) การจัดการเรียนรู้ควรมีความหลากหลาย เหมาะสมกับบริบท ตอบสนองความต้องการและความสนใจของผู้เรียน

3. ผลการพัฒนาครูที่พบว่า ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนของครูหลังเข้าร่วมการพัฒนา มีค่าสูงกว่าก่อนการพัฒนา ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของครูอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ รูปแบบในการพัฒนาศักราชภาพครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นรูปแบบที่ปูพื้นฐานความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ รวมถึงให้ครูได้ฝึกปฏิบัติจริง โดยเริ่มต้นจากการจัดการเรียนรู้เดิม แต่เพิ่มการวิเคราะห์แผนการจัดการเรียนรู้ และเพิ่มเติมคำถามโดยผนวกกับภูมิปัญญาท้องถิ่นในชุมชน ซึ่งเป็นสิ่งใกล้ตัวและมองเห็นเป็นรูปธรรม ทำให้ครูได้มองเห็นสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น เกิดการเรียนรู้ในบรรยากาศที่เอื้อต่อการจัดการเรียนรู้ จะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้านการจัดการเรียนรู้จนทำให้บรรลุเป้าหมายของการพัฒนา ซึ่งมีลักษณะเดียวกันกับผลงานวิจัยของ ธนาพล บัวคำโคตร และไพบุลย์ ลัมมณี (2563, น. 94-95) ที่พบว่า แนวทางพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ต้องขับเคลื่อนเพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจที่ตรงกัน อบรมและการนิเทศการเป็นพี่เลี้ยง แลกเปลี่ยนเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยตนเองและการเรียนรู้จากการปฏิบัติงาน

คะแนนทักษะการคิดของนักเรียนหลังเรียนโดยใช้รูปแบบในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานมีค่าสูงกว่าก่อนเรียน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ หลังจากครูได้รับการพัฒนา ทำให้ครูมีการออกแบบการจัดการเรียนรู้การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะการคิด การวัดและประเมินผลที่ส่งเสริมทักษะการคิด โดยได้นำเอาเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ ประกอบกับกิจกรรมการเรียนรู้ที่แปลกใหม่ของครู ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการเรียนมากยิ่งขึ้น ข้อคำถามเน้นการส่งเสริมการคิด ซึ่งครูได้นำคำถาม 5W 1H มาใช้ในการถาม กระตุ้นผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ ตามแนวทางที่ สุรางค์ โค้วตระกูล (2550, น. 319-322) ได้กล่าวไว้ว่า ครูต้องรู้จักใช้คำถามที่จะช่วยกระตุ้นให้นักเรียนใช้ความคิด เช่น ถามให้นักเรียน คิดเปรียบเทียบ หรือหาความสัมพันธ์ของสิ่งของ และสรุปใจความสำคัญทุกครั้ง ที่ครูถามนักเรียนจะต้องใช้เวลาตอบให้นักเรียนอธิบายเหตุผล ฝึกให้นักเรียนมีทักษะในการวิเคราะห์ จึงทำให้ผู้เรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์ที่สูงขึ้น และ เกิดความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ของครู ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ เยาวภา โชติวิชัย (2557, น. 56) และธีรดา สมพะมิตร, แสงระวี ปัญญา และชูศรี สุวรรณ (2558, น. 73) ที่พบว่า การนำความรู้ด้านภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนรู้นั้นได้ผลดีว่าการสอนแบบบรรยาย

4. ผลการประเมินความพึงพอใจของครูต่อรูปแบบการพัฒนาศักราชภาพของครูในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ครูมีความพึงพอใจ

ต่อรูปแบบอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะรูปแบบการพัฒนาศักยภาพของครูมีการจัดการเรียนรู้ที่แปลกใหม่ทำให้นักเรียนสนใจ และกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ อีกทั้งยังเปิดโอกาสให้นักเรียนมีบทบาทและส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มากขึ้น จึงทำให้บรรยากาศในการจัดการเรียนรู้เป็นไปอย่างสนุกสนาน สอดคล้องกับรุ่งลาวัลย์ ละอาม (2558, น. 26-27) ได้กล่าวว่าการจัดการเรียนรู้คือ สถานการณ์อย่างหนึ่งที่มีความสัมพันธ์และมีปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้นระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อม และผู้สอนกับสิ่งแวดล้อม ซึ่งความสัมพันธ์และการมีปฏิสัมพันธ์ก่อให้เกิดการเรียนรู้และประสบการณ์ใหม่ ผู้เรียนสามารถนำประสบการณ์ใหม่นั้นไปใช้ได้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

- 1.1 หน่วยงานที่พัฒนาครู หรือโรงเรียนที่นำรูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูไปใช้ควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารในการส่งเสริมให้นักเรียนให้เกิดทักษะการคิด
- 1.2 การพัฒนาศักยภาพครูควรเน้นการพัฒนาครูในลักษณะการเป็นนักวิจัยร่วมให้มากขึ้น โดยผู้วิจัยจะต้องมีกระบวนการในการติดตามประเมินผลอย่างเป็นรูปธรรม
- 1.3 ในการใช้รูปแบบครูควรศึกษาคู่่มือการใช้รูปแบบอย่างถ่องแท้เพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

- 2.1 ควรมีการทำวิจัยโดยนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานในรายวิชาอื่นๆ ที่เอื้อให้นักเรียนได้คิดวิเคราะห์ สังเคราะห์
- 2.2 ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับผลของการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้กับตัวแปรอื่นๆ เพื่อเป็นการศึกษาว่ารูปแบบการจัดการเรียนรู้จะสามารถส่งเสริมนักเรียนในทักษะกระบวนการอื่น
- 2.3 ในการวิจัยครั้งนี้ดำเนินการในเวลาจำกัด ควรมีการศึกษาติดตามความคงทนในความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของครู และทักษะการคิดของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยรูปแบบการพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดของนักเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ได้รับงบประมาณสนับสนุนจากกองทุนพัฒนาการวิจัยและบริหารจัดการงานวิจัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ทุนวิจัยเพื่อพัฒนานักวิจัยประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2561

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (ฉบับที่ 2) และที่แก้ไขเพิ่มเติม พุทธศักราช 2545. กรุงเทพฯ: สยามสปอร์ต ซินดิเคท.
- ถนอมพร เลหาจรัสแสง. (2557). ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เพื่อการพัฒนาอาจารย์ของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2560, จาก http://www.pharmacy.cmu.ac.th/unit/unit_files/files_download/2014-04-10.pdf
- ทิตนา แคมมณี. (2556). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 17). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนาพล บัวคำโคตร และไพบูลย์ ลิ้มมณี. (2563). แนวทางพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 33. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, 7(8), น. 89-103.
- ธีรดา สมพะมิตร, แสงระวี ปัญญา และชูศรี สุวรรณ. (2558). ผลการใช้ชุดกิจกรรมของเล่นภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชาติพันธุ์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2. วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, 8(18), น. 67-74.
- ยุทธการ สืบแก้ว. (2551). การพัฒนาแบบวัดอภิปัญญาสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- เยาวภา โชติวิชัย. (2557). การพัฒนาชุดการเรียนรู้วิชาภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม. จันทรเกษมสาร, 20(38), น. 51-58.
- รุ่งลาวัลย์ ละอาคา. (2558). รูปแบบการเรียนการสอนโดยสร้างศรัทธาและโยนิโสมนสิการ: เส้นทางแห่งปัญญาเพื่อพัฒนาครูและศิษย์. วารสารวิจัยเพื่อพัฒนาสังคมและชุมชนมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, 2(4), น. 19-28.
- วาโร เพ็งสวัสดิ์. (2553). การวิจัยพัฒนารูปแบบ. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 2(4), น. 1-15.
- วิจารณ์ พานิช. (2557). นวัตกรรมสู่การเป็นประเทศแห่งการศึกษา. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2560, จาก <https://www.gotoknow.org/posts/565909>
- วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนาผล. (2562). การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์. กรุงเทพฯ: ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2550). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2558). การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562). แนวทางการนิเทศเพื่อพัฒนาและส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active learning) ตามนโยบายลดเวลาเรียนเพิ่มเวลารู้. กรุงเทพฯ: หน่วยศึกษานิเทศก์.

- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา. (2560). *บทสรุปผู้บริหารโครงการ
 สنجเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม (พ.ศ. 2554-2558) ระดับการศึกษา
 ขั้นพื้นฐาน*. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2560, จาก [http://www.onesqa.or.th
 /upload/download/201704271505239.pdf](http://www.onesqa.or.th/upload/download/201704271505239.pdf)
- Brunner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University.
- Gagné, M., Briggs, J. and Wager, W. (1992). *Principle of Instructional Design* (4th ed.).
 San Diego: Harcourt Brace.
- Joyce, B. and Weil, M. (2009). *Information Processing Model of Teaching* (8th ed.).
 Boston: Allyn and Bacon.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. San Diego: Harcourt Brace.
- Meyerson, J. (1993). Exploring reading instructional decisions through a reflective
 activity: The first step in the change process. *Journal of Educational and
 Psychological Consultation*, 4(2), pp. 153-168.

ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี Factors Affecting the Service Quality of Office of Provincial Public Prosecution of Chanthaburi

วรัญญา มณฑา^{1,*} และ สุธาสินี โพธิ์ชาธาร²
Waranya Montha^{1,*} and Suthasinee Phochathan²

(Received: Mar 2, 2022; Revised: May 3, 2022; Accepted: May 31, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี 2) ศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี 3) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่เจ้าหน้าที่ตำรวจ และประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 400 คน คำนวณโดยใช้สูตรของ Cochran (1953) ระดับความเชื่อมั่น 95% และได้กำหนดอัตราส่วนของผู้มารับบริการ เป็นร้อยละ 30: 70 ได้แก่ เจ้าหน้าที่ตำรวจ 120 คน และประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการ จำนวน 280 คน และใช้วิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบบังเอิญ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม แบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้ ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยส่วนบุคคล ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับระดับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.953 ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับระดับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.933 และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ 0.967 สถิติที่ใช้ ได้แก่ ค่าร้อยละ การแจกแจงความถี่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ

ผลการวิจัย พบว่า 1) ปัจจัยที่สามารถกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีมากที่สุด คือ ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ 2) คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านที่มีความคิดเห็นว่าคุณภาพการให้บริการสูงสุดคือ ด้านความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อการให้บริการ 3) ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในระดับนัยสำคัญ .05 เรียงลำดับจากมากไปหาน้อย คือ ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ ด้านโครงสร้าง และสถานที่บริการ

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

M.B.A. student in Business Administration, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

* Corresponding author, e-mail: party_pla16@hotmail.com

² คณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

Faculty of Management Science, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

และด้านเทคโนโลยีและช่องทางการสื่อสาร โดยตัวแปรทั้ง 4 ด้าน สามารถร่วมกันพยากรณ์คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้ร้อยละ 59.70

สมการพยากรณ์เชิงเส้นตรงในรูปคะแนนดิบ คือ

$$\hat{Y} = a + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4$$

$$\text{แทนค่า } \hat{Y} = 0.556 + 0.118 x_2 + 0.178 x_3 + 0.443 x_4 \dots \dots \dots (1)$$

สมการพยากรณ์เชิงเส้นตรงในรูปคะแนนมาตรฐาน คือ

$$\hat{Z}_y = \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \beta_4 x_4$$

$$\text{แทนค่า } \hat{Z}_y = 0.116 x_2 + 0.177 x_3 + 0.494 x_4 \dots \dots \dots (2)$$

คำสำคัญ: ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการ คุณภาพการให้บริการ สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

ABSTRACT

This research objectives were to study 1) level of the factors influencing service quality, 2) opinions on the service quality, and 3) factors influencing service quality of the Office of Provincial Public Prosecution of Chanthaburi. The sample group was 400 police officers and service recipients at the Office of Provincial Public Prosecution of Chanthaburi. Calculated using the formula of W.G. Cochran (1953), 95% confidence level, and the ratio of service recipients was determined to be 30%: 70, including 120 police officers and 280 service users by using random sampling methods The research instrument was a questionnaire which was divided into 3 parts as follows: Part 1, a question about personal factors, Part 2, a questionnaire with 20 items on the level of factors determining the quality of service. The confidence value was 0.953. Part 3, a questionnaire with 20 items about the level of service quality, with the confidence value of 0.933 and the confidence value of the whole letter was 0.967. The research Statistics was descriptive statistics consisted of percentage, frequency, mean, standard deviation, and Simple Multiple Regression.

The result showed 1) factor influencing service quality was at highest opinion in each aspect in service staff, 2) service quality was at the high level. When considering each aspect, it was found that the highest opinion was the aspect in confidence and trust in service, 3) factors influencing service quality was at significance level of .05 in descending order were service staff, infrastructure, and place. The variables in 4 aspects could collectively predict the service quality at 59.70 percent.

Linear equations in terms of raw scores

$$\hat{Y} = a + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4$$

$$\text{substitute } \hat{Y} = 0.556 + 0.118 x_2 + 0.178 x_3 + 0.443 x_4 \dots \dots \dots (1)$$

Linear equations in terms of standard scores

$$\hat{Z}_y = \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4$$

$$\text{substitute } \hat{Z}_y = 0.116X_2 + 0.177X_3 + 0.494X_4 \dots \dots \dots (2)$$

Keywords: Factors influencing service quality, Service quality,
The office of provincial public prosecution of Chanthaburi

บทนำ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560 บัญญัติให้มีการปฏิรูปประเทศเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตาม มาตรา 257 ให้มีความสงบเรียบร้อย มีความสามัคคีปรองดองมีการพัฒนาอย่างยั่งยืนตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงและมีความสมดุลระหว่างการพัฒนาด้านวัตถุกับการพัฒนาด้านจิตใจ สังคมมีความสุขเป็นธรรมและมีโอกาสอันทัดเทียมกันเพื่อขจัดความเหลื่อมล้ำและประชาชนมีความสุขมีคุณภาพชีวิตที่ดีและมีส่วนร่วมในการพัฒนาประเทศในด้านต่างๆ ได้แก่ ด้านการเมือง ด้านการบริหารราชการแผ่นดินด้านกฎหมาย ด้านกระบวนการยุติธรรม ด้านการศึกษา ด้านเศรษฐกิจและด้านอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การปฏิรูปด้านกระบวนการยุติธรรมให้มีการกำหนดระยะเวลาการดำเนินงานในทุกขั้นตอนของกระบวนการยุติธรรมที่ชัดเจน เพื่อให้ประชาชนได้รับความยุติธรรมโดยไม่ล่าช้า ปรับปรุงระบบการสอบสวนคดีอาญาให้มีการตรวจสอบและถ่วงดุลระหว่างพนักงานสอบสวนกับพนักงานอัยการอย่างเหมาะสม เสริมสร้างและพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรขององค์กรต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ในกระบวนการยุติธรรม ให้มุ่งอำนวยความสะดวก แก่ประชาชน โดยสะดวกและรวดเร็ว และดำเนินการบังคับใช้กฎหมาย อย่างมีประสิทธิภาพ (รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560, น. 19)

ปัจจุบันวิทยาการด้านการให้บริการของภาครัฐได้มีการพัฒนาไปอย่างรวดเร็วเพื่อให้สอดคล้องกับนโยบายการปฏิรูประบบราชการที่มีเป้าหมาย คือ การให้ระบบราชการมีขนาดเล็กลงและการจัดโครงสร้างองค์กรภาครัฐให้เน้นหลักการพัฒนาศักยภาพในการให้บริการ ที่ตอบสนองความต้องการของประชาชนเป็นหลัก การให้บริการประชาชนเป็นการบริหารงานอย่างเป็นระบบ ถ้ามีการจัดระบบบริหารงานที่ดี การทำงานก็จะเกิดประสิทธิภาพ ผู้ที่มาติดต่องานก็ได้รับความสะดวกเป็นที่พอใจและพร้อมที่จะให้ความร่วมมือกับรัฐ การปฏิรูประบบราชการถือเป็นเรื่องที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง ความสำเร็จจะเกิดขึ้นได้ต้องได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่าย ทั้งรัฐบาล ราชการ และประชาชน (สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน, 2545, น. 5)

การปฏิรูปกระบวนการยุติธรรมที่กล่าวมาข้างต้นนั้น สำนักงานอัยการสูงสุด ได้กำหนดนโยบายการบริหารงาน เพื่อเป็นกรอบในการบริหารงานของสำนักงานอัยการทั่วประเทศ ซึ่งสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้นำแนวนโยบายของสำนักงานอัยการสูงสุดสู่การปฏิบัติตามบริบทของพื้นที่ โดยได้กำหนดนโยบายในการบริหารงาน ดังนี้ 1) อำนวยความยุติธรรมแก่ประชาชนอย่างเป็นธรรมและมีประสิทธิภาพ ปกป้องและรักษาผลประโยชน์ของรัฐและประชาชนตามมาตรฐานสากล คำนึงสิทธิมนุษยชนและช่วยเหลือทางกฎหมายแก่ประชาชน ต้องรวดเร็วเป็นธรรม เสมอภาค โปร่งใส ตรวจสอบได้ และปราศจากการเลือกปฏิบัติ เพื่อให้ประชาชนเชื่อมั่น

และศรัทธา 2) บูรณาการกับทุกหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในกระบวนการยุติธรรม ทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อค้นหาความจริงเชิงรุก ให้สามารถจัดข้อขัดแย้งและกรณีพิพาทได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งตอบสนองต่อนโยบายรัฐบาลและประโยชน์ส่วนรวมของประเทศ 3) นำเทคโนโลยีดิจิทัลและนวัตกรรมสมัยใหม่มาใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานลดค่าใช้จ่ายทั้งภาครัฐและประชาชน ให้ประชาชนเข้าถึงกระบวนการยุติธรรมได้อย่างทั่วถึง สะดวก และรวดเร็ว และ 4) สนับสนุน ส่งเสริมให้บุคลากรของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ยึดมั่นในหลักคุณธรรมจริยธรรม มีจิตอาสา พัฒนาความรู้ความสามารถอย่างต่อเนื่อง และมีความมั่นคง มีการพัฒนาตามเส้นทางความก้าวหน้าในอาชีพมีคุณภาพชีวิตที่ดี รวมถึงจัดให้มีการพร้อมด้านอัตรากำลัง อาคารสถานที่ปฏิบัติงาน อาคารสถานที่พักอาศัย และวัสดุอุปกรณ์ในการปฏิบัติงาน ซึ่งวัตถุประสงค์ของการดำเนินงานของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี คือ การปฏิบัติงานในอำนาจหน้าที่ของสำนักงานอัยการสูงสุดภายในเขตท้องที่ของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ทั้งนี้ตามกฎหมาย ระเบียบข้อบังคับ และคำสั่งของสำนักงานอัยการสูงสุด และสำนักงานอธิบดีอัยการภาค 2 คือ มีอำนาจหน้าที่เกี่ยวกับการดำเนินคดีอาญาทั้งปวง ดำเนินคดีแพ่ง และให้คำปรึกษาด้านกฎหมาย แก่หน่วยงานของรัฐ ตามที่กฎหมายกำหนดให้เป็นอำนาจหน้าที่ของพนักงานอัยการหรือสำนักงานอัยการสูงสุด การรักษาผลประโยชน์ของรัฐและ ดำเนินการเกี่ยวกับการคุ้มครองสิทธิเสรีภาพและผลประโยชน์ของประชาชน รวมทั้งให้ความช่วยเหลือทางกฎหมาย เผยแพร่ ความรู้ทางด้านสิทธิมนุษยชน และความรู้ทางกฎหมายแก่ประชาชน ซึ่งเป็นการกิจที่จะต้องให้บริการประชาชนและผู้ที่มาติดต่อขอรับบริการให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด (สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี, 2563, น. 6)

การดำเนินงานของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีที่ผ่านมา ยังพบปัญหาในการทำงานหรือมีปัญหาด้านคุณภาพในการให้บริการ ซึ่งเกิดจากการที่ผู้รับบริการเกิดความไม่พอใจในการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี และยังพบว่า มีข้อร้องเรียนการร้องขอความเป็นธรรม หรือความไม่มั่นใจในการให้บริการ ทั้งด้านการปฏิบัติงานและ ด้านคดีความ จากสถิติข้อมูลการยื่นหนังสือร้องเรียนของผู้มารับบริการ ที่มีการร้องเรียนหรือร้องขอความเป็นธรรม จำนวน 35 ฉบับ ในปี 2563 ที่ผ่านมา (สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี, 2563, น. 8) ซึ่งผู้มารับบริการยังต้องการคุณภาพในการให้บริการ รวมถึงการปฏิบัติงานของบุคลากรให้เกิดประสิทธิภาพมากกว่าที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน (ผู้จัดการออนไลน์, 2563) จากปัญหาดังกล่าวนี้อย่างไรก็ตามยังไม่มีมาตรการจริงจังเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพ การให้บริการของผู้มารับบริการสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ดังนั้น เพื่อเป็นการหลีกเลี่ยงหรือลดการร้องเรียน หรือร้องขอความเป็นธรรม และความไม่พึงพอใจในการให้บริการของผู้มารับบริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี และเพื่อพัฒนาคุณภาพการให้บริการให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และตอบสนองความต้องการของผู้มารับบริการอย่างแท้จริง ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี เพื่อจะได้นำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาคุณภาพและปรับปรุงการให้บริการของหน่วยงาน รวมถึงการวางแผนยุทธศาสตร์ให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้มารับบริการต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

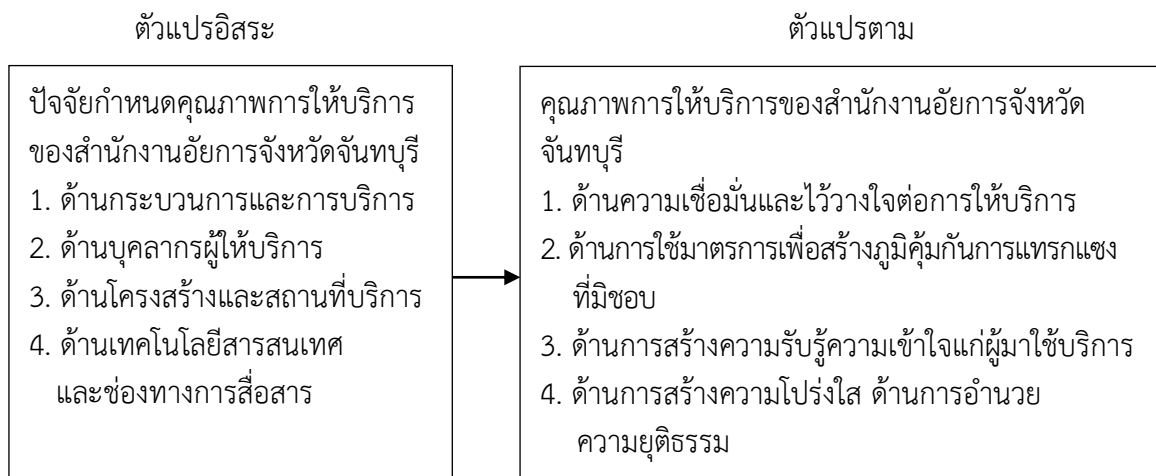
1. เพื่อศึกษาระดับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
2. เพื่อศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
3. เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

สมมุติฐานการวิจัย

1. ปัจจัยด้านกระบวนการและการบริการ ส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
2. ปัจจัยด้านบุคลากรผู้ให้บริการ ส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
3. ปัจจัยด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ ส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
4. ปัจจัยด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ และช่องทางการสื่อสาร ส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี
5. ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการ อย่างน้อย 1 ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิด โดยตัวแปรอิสระคือ ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้มาจากแนวคิดของ Parasuraman, Ziethaml and Berry (2013, pp. 41-50) ส่วนตัวแปรตาม คือ คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ได้มาจากตัวชี้วัด มิติที่ 2 ด้านคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการสูงสุด (2562ข, น. 19) กำหนดเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังภาพที่ 1 ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ เจ้าหน้าที่ตำรวจ และประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ช่วงระยะเวลา ตั้งแต่เดือนมกราคม-ธันวาคม พ.ศ. 2563

1.2 กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ เจ้าหน้าที่ตำรวจ และประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยผู้วิจัยได้คำนวณขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การคำนวณหาขนาดของกลุ่มตัวอย่างกรณีไม่ทราบจำนวนประชากร (Infinite population) โดยใช้สูตรของ Cochran (1953) ระดับความเชื่อมั่น 95% สามารถคำนวณขนาดของกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำได้ 385 คน ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มตัวอย่างเป็น 400 คน โดยเป็นการเลือกแบบบังเอิญ (Accidental sampling) และได้กำหนดอัตราส่วนของผู้มารับบริการ ได้แก่เจ้าหน้าที่ตำรวจและประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี เป็นร้อยละ 30: 70 โดยอ้างอิงข้อมูลผู้มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีในปี พ.ศ. 2563 (สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี, 2563, น, 12) ได้จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเจ้าหน้าที่ตำรวจจำนวน 120 คน และกลุ่มตัวอย่างที่เป็นประชาชน จำนวน 280 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามที่แบ่งออกเป็น 4 ตอน คือ

ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ ประเภทของผู้รับบริการ อายุ ระดับการศึกษา อาชีพ ลักษณะคำถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list)

ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 4 ด้าน 1) ด้านกระบวนการและการบริการ 2) ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ 3) ด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ และ 4) ด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและช่องทางการสื่อสาร เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) มี 5 ระดับ จำนวน 20 ข้อ

ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อการให้บริการ 2) ด้านการใช้มาตรการเพื่อสร้างภูมิคุ้มกันการแทรกแซงที่มีขอบ 3) ด้านการสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ผู้มาใช้บริการ และ 4) ด้านการสร้างความปลอดภัย ด้านการอำนวยความสะดวก เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) มี 5 ระดับ จำนวน 20 ข้อ

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะ มีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิด

2.2 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือการวิจัย ได้แก่แบบสอบถามทั้งฉบับใช้วิธีการตรวจสอบความถูกต้องในเนื้อหา (Content validity) โดย 1) มีอาจารย์ที่ปรึกษาภาคนิพนธ์และผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 2 ท่าน รวมเป็น 3 ท่าน ตรวจสอบความสอดคล้องของเนื้อหา วัตถุประสงค์การวิจัย การใช้ภาษาและความครอบคลุมของเนื้อหา 2) นำแบบสอบถามที่ผ่านการหาความถูกต้องในเนื้อหา (Content validity) ไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มตัวอย่างที่คล้ายคลึงกันแต่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ เจ้าหน้าที่ตำรวจและประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการสำนักงานอัยการจังหวัดพินาย จำนวน 30 คน แล้วนำมาวิเคราะห์เพื่อหาความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้

วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-coefficient) โดยใช้สูตรของครอนบาค ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.953

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1 ขอความอนุเคราะห์จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ในการออกหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล ณ สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

3.2 ดำเนินการแจกแบบสอบถามให้กับกลุ่มตัวอย่างด้วยตัวเองให้ครบตามจำนวนที่กำหนด โดยมีเกณฑ์การแบ่งอัตราส่วนของเจ้าหน้าที่ตำรวจและประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ซึ่งจะทำให้การแจกเจ้าหน้าที่ตำรวจที่มาติดต่อขอรับบริการสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 120 คน และประชาชนที่มาติดต่อขอรับบริการกับสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี จำนวน 280 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 400 คน

3.3 นำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามมาดำเนินการตรวจสอบความถูกต้องและความสมบูรณ์ ของข้อมูล

3.4 นำข้อมูลที่ได้มาทำการวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์และสมมติฐานของการวิจัย

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 วิเคราะห์ระดับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.2 วิเคราะห์ความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.3 วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยใช้การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Enter regression analysis)

5. สถิติที่ใช้และการนำเสนอข้อมูล

5.1 สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ใช้ในการนำเสนอข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการ และคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

5.2 สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ได้แก่ การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม โดยใช้วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach)

5.3 สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน ได้แก่ การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Enter regression analysis) ใช้ในการนำเสนอข้อมูลปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ปรากฏผลแสดงตามตาราง ดังนี้

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการ	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับความคิดเห็น	ลำดับที่
1. ด้านกระบวนการและการบริการ	4.21	0.64	มาก	2
2. ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ	4.25	0.61	มาก	1
3. ด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ	4.08	0.62	มาก	3
4. ด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและช่องทางการสื่อสาร	3.90	0.70	มาก	4
ค่าเฉลี่ยรวม	4.11	0.54	มาก	

จากตารางที่ 1 พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความคิดเห็นว่าปัจจัยที่กำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.11$, S.D. = 0.54) และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านบุคลากรผู้ให้บริการเป็นปัจจัยที่สามารถกำหนดคุณภาพการให้บริการในระดับสูงสุด ($\bar{X} = 4.25$, S.D. = 0.61) รองลงมา คือ ด้านกระบวนการและการบริการ ($\bar{X} = 4.21$, S.D. = 0.64) และด้านที่สามารถกำหนดคุณภาพการให้บริการต่ำสุด คือ ด้านเทคโนโลยี ($\bar{X} = 3.90$, S.D. = 0.70)

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับความคิดเห็น	ลำดับที่
1. ด้านความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อการให้บริการ	3.99	0.64	มาก	1
2. ด้านการใช้มาตรการเพื่อสร้างภูมิคุ้มกันการแทรกแซงที่มีขอบ	3.87	0.69	มาก	2
3. ด้านการสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ผู้มาใช้บริการ	3.83	0.68	มาก	3
4. ด้านการสร้างความปลอดภัยด้านการอำนวยความสะดวก	3.82	0.72	มาก	4
ค่าเฉลี่ยรวม	3.88	0.62	มาก	

จากตารางที่ 2 พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความคิดเห็นว่า คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.88$, S.D.= 0.62) และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อการให้บริการ มีคุณภาพการให้บริการในระดับสูงสุด ($\bar{X} = 3.99$, S.D. = 0.64) รองลงมา คือ ด้านการใช้มาตรการเพื่อสร้างภูมิคุ้มกันการแทรกแซงที่มีขอบ ($\bar{X} = 3.87$, S.D. = 0.69) และด้านที่มีคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ต่ำสุด คือ ด้านการสร้างความปลอดภัยด้านการอำนวยความสะดวก ($\bar{X} = 3.82$, S.D. = 0.72)

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณด้วยวิธี Enter ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

ตัวแปร	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
	B	Std. Error	β		
ค่าคงที่ (Contant)	0.556	0.157		3.544	0.000*
1. ด้านกระบวนการและการบริการ	0.089	0.047	0.091	1.894	0.059
2. ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ	0.118	0.050	0.116	2.362	0.019*
3. ด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ	0.178	0.053	0.177	3.364	0.001*
4. ด้านเทคโนโลยีและช่องทางการสื่อสาร	0.443	0.046	0.494	9.575	0.000*

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

a = 0.556 $R^2 = 0.597$ Adjust $R^2 = 0.593$ S.E._{est} = 0.40070

จากตารางที่ 3 พบว่า ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการโดยรวม ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ (x_2) ด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ (x_3) และด้านเทคโนโลยีและช่องทางการสื่อสาร (x_4) ส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนตัวแปรด้านกระบวนการและการบริการ (x_1) ไม่มีผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การตัดสินใจ (R Square) เท่ากับ 0.597 แสดงว่า ตัวแปรทั้ง 4 ด้าน ร่วมกันพยากรณ์คุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ได้ร้อยละ 59.70

สมการพยากรณ์เชิงเส้นตรงในรูปคะแนนดิบ คือ

$$\hat{Y} = a + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4$$

$$\text{แทนค่า } \hat{Y} = 0.556 + 0.118 x_2 + 0.178 x_3 + 0.443 x_4 \dots \dots \dots (1)$$

สมการพยากรณ์เชิงเส้นตรงในรูปคะแนนมาตรฐาน คือ

$$\hat{Z}_y = \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \beta_4 x_4$$

$$\text{แทนค่า } \hat{Z}_y = 0.116 x_2 + 0.177 x_3 + 0.494 x_4 \dots \dots \dots (2)$$

อภิปรายผล

จากผลการวิจัย เรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี สามารถสรุปประเด็นสำคัญมาอภิปรายผลการวิจัย ได้ดังนี้

1. ผลการศึกษาระดับปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เนื่องจาก ผู้รับบริการมีความคิดเห็นว่า ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีทั้ง 4 ด้าน สามารถตอบสนองต่อความต้องการในการรับบริการได้ตามที่คาดหวัง และเกิดประโยชน์สูงสุดแก่ตน จึงเห็นว่าปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการต่างๆ เหล่านี้ มีความสัมพันธ์กันซึ่งจะทำให้เกิดคุณภาพการให้บริการที่ผู้รับบริการพึงพอใจ เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ปัจจัยกำหนดคุณภาพการให้บริการสูงสุด ได้แก่ ด้านบุคลากรผู้ให้บริการ สามารถกำหนดคุณภาพการให้บริการโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เนื่องจากสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี มีบุคลากรผู้ให้บริการที่มีความรู้ และทักษะความชำนาญในงานที่ปฏิบัติ สอดคล้องกับแนวคิดของศิริวรรณ เสรีรัตน์ (2560, น. 338-339) ในการกำหนดคุณภาพการให้บริการ มีปัจจัยที่สำคัญ 4 ประการ ประกอบด้วย 1) คน 2) กระบวนการ 3) เทคโนโลยี และ 4) พื้นที่บริการ ทั้งนี้สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีมีภารกิจหน้าที่เกี่ยวกับการอำนวยความสะดวกและช่วยเหลือทางด้านกฎหมายกับประชาชนหรือหน่วยงานต่างๆ ดังนั้นบุคลากรผู้ให้บริการจึงต้องมีความรู้ทางวิชาชีพในการให้คำปรึกษาปัญหากฎหมาย หรือการสั่งวินิจฉัยคดีที่ต้องใช้ความชำนาญ ความเชี่ยวชาญ ที่ยึดมั่นในความยุติธรรม ปฏิบัติหน้าที่ด้วยความซื่อสัตย์ สุจริต โปร่งใส ตรวจสอบได้ (สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี, 2564, น. 6)

2. ผลการศึกษาคิดเห็นเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เนื่องจากสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้นำแนวนโยบายการบริหารงานของสำนักงานอัยการสูงสุดมากำหนดเป็นนโยบายและแนวปฏิบัติของหน่วยงานที่เกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการ โดยสรุป คือ การอำนวยความสะดวก การรักษาผลประโยชน์ของรัฐ และการคุ้มครองสิทธิและช่วยเหลือทางกฎหมายแก่ประชาชน รวดเร็ว เป็นธรรม เสมอภาค โปร่งใส ตรวจสอบได้ และปราศจากการเลือกปฏิบัติ บุคลากรกับทุกหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในกระบวนการยุติธรรม นำเทคโนโลยีดิจิทัลและนวัตกรรมสมัยใหม่มาใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานให้ประชาชนเข้าถึงกระบวนการยุติธรรมได้อย่างทั่วถึง สะดวก และรวดเร็ว และส่งเสริมสนับสนุนให้บุคลากรของสำนักงานยึดมั่น ในหลักคุณธรรม จริยธรรม มีจิตอาสา พัฒนาความรู้ความสามารถอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานอัยการสูงสุด, 2562ก, น. 6) สอดคล้องกับงานวิจัยของรัตตามาตย์ คำสวนจิก (2559, น. 94) ศึกษาเรื่อง ความคิดเห็นของผู้รับบริการต่อคุณภาพการให้บริการของส่วนคดีศาลจังหวัดร้อยเอ็ด ผลการวิจัยพบว่า ความคิดเห็นของผู้รับบริการต่อคุณภาพการให้บริการของส่วนคดีศาลจังหวัดร้อยเอ็ด โดยรวมอยู่ในระดับมาก

3. ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี มี 3 ด้าน คือ ด้านเทคโนโลยีและช่องทางการสื่อสาร ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีในระดับสูงสุด รองลงมา คือ ด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ และด้านบุคลากรผู้ให้บริการตามลำดับ ส่วนปัจจัยด้านกระบวนการและการบริการไม่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงาน

อัยการจังหวัดจันทบุรี ปัจจัยที่ส่งผลและไม่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ทั้ง 4 ด้านสามารถอภิปรายได้ดังนี้

3.1 ปัจจัยด้านเทคโนโลยีและช่องทางการสื่อสาร ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีสูงสุด เนื่องจากสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้จัดพื้นที่ประชาสัมพันธ์ ให้คำแนะนำ และอำนวยความสะดวกก่อนการเข้ารับบริการ มีระบบเทคโนโลยีสารสนเทศในการให้บริการที่มีความถูกต้อง และหน่วยงานได้มีการนำเทคโนโลยีต่างๆ ที่ทันสมัยมาใช้ในการให้บริการ และมีช่องทางการติดต่อสื่อสารที่หลากหลาย เช่น ป้ายประชาสัมพันธ์ วารสาร เว็บไซต์ เว็บไซต์ เฟซบุ๊ก หรืออื่นๆ ซึ่งระบบเทคโนโลยีสารสนเทศสำหรับผู้รับบริการ ใช้งานง่าย ไม่ซับซ้อน สอดคล้องกับแนวนโยบายของสำนักงานอัยการสูงสุด ข้อที่ 3 การนำเทคโนโลยีดิจิทัลและนวัตกรรมสมัยใหม่มาใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานลดค่าใช้จ่ายทั้งภาครัฐและประชาชน ให้ประชาชนเข้าถึงกระบวนการยุติธรรมได้อย่างทั่วถึง สะดวก และรวดเร็ว (สำนักงานอัยการสูงสุด, 2562ก, น. 6) สอดคล้องกับ เทพศักดิ์ บุญรัตนพันธ์ (2558, น. 14) กล่าวถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการที่สำคัญปัจจัยหนึ่ง ได้แก่ ช่องทางการให้บริการ คือ จะต้องมีการให้บริการที่สะดวก รวดเร็ว และหลากหลายต่อการมารับบริการ

3.2 ปัจจัยด้านโครงสร้างและสถานที่บริการ ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี เนื่องจากสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้จัดแบ่งกลุ่มงานการให้บริการเป็นสัดส่วนต่อการให้บริการ มีการจัดวัสดุอุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวกที่เพียงพอและพร้อมให้บริการ เช่น ห้องน้ำ ที่นั่งรอรับบริการ น้ำดื่ม วารสารต่างๆ มีระบบการรักษาความปลอดภัยที่ดีและได้มาตรฐาน สถานที่ให้บริการมีความกว้างขวางเพียงพอต่อผู้มารับบริการ และมีความสะอาด สวยงาม สร้างบรรยากาศที่ดีให้กับผู้รับบริการ สอดคล้องกับ ศิริวรรณ เสรีรัตน์ (2560, น. 339) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการที่สำคัญปัจจัยหนึ่ง ได้แก่ พื้นที่บริการ (Service cope) องค์การบริการควรจัดพื้นที่บริการให้มีความสะดวกแก่ลูกค้า มีสิ่งที่เป็นสัญญาณสัญลักษณ์ที่จะสามารถเห็นได้ชัดเจน สะดวก สะอาด กว้างขวางเพียงพอ และมีสิ่งอำนวยความสะดวกครบครันสำหรับการใช้บริการ ประกอบด้วย สัญญาณ สัญลักษณ์ และอื่นๆ การจัดผัง/พื้นที่ให้บริการสภาพรอบนอก

3.3 ปัจจัยด้านบุคลากรผู้ให้บริการ ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี เนื่องจากบุคลากรผู้ให้บริการมีหน้าที่ในการติดต่อประสานงานกับผู้รับบริการโดยตรง บุคลากรผู้ให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี เป็นผู้มีความรู้ความสามารถในงานที่ปฏิบัติให้บริการด้านกฎหมายและด้านอื่นๆ แก่ผู้มารับบริการด้วยความเต็มใจ รวดเร็ว เป็นธรรม เสมอภาค โปร่งใส ตรวจสอบได้ บุคลากรผู้ให้บริการได้รับการส่งเสริมให้ยึดมั่นในหลักคุณธรรม จริยธรรม มีจิตอาสา และพัฒนาความรู้ความสามารถโดยผ่านกระบวนการอบรมสัมมนา หรือศึกษาดูงานอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับ ญัฐกรณ์ ยาวชั้นแก้ว (2560, น. 45) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับคุณภาพการให้บริการในประเด็น การสร้างความมั่นใจในด้านบริการ (Assurance) คือ บุคลากรผู้ให้บริการต้องมีความรู้ ความสามารถ มีทักษะ สุภาพ ซื่อสัตย์ และเป็นมืออาชีพ สามารถสื่อสารให้ผู้มารับบริการเกิดความเชื่อถือ และมั่นใจในการให้บริการ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ พรไพรินทร์ พลฤทธิรัตน์ (2560, น. 77) ศึกษาเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการคุ้มครองสิทธิ

และช่วยเหลือทางกฎหมายและการบังคับคดีจังหวัดนครราชสีมา ที่พบว่า ปัจจัยด้านบุคลากร ผู้ให้บริการส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการคุ้มครองสิทธิและช่วยเหลือทางกฎหมายและการบังคับคดีจังหวัดนครราชสีมา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3.4 ปัจจัยด้านกระบวนการและการบริการ ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี ทั้งนี้ ถึงแม้ว่าสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีจะมีกระบวนการและการบริการที่มีความถูกต้อง ชัดเจน มีการดำเนินงานตามขั้นตอนอย่างเป็นระบบ มีความพร้อมด้านเอกสาร และข้อมูลสารสนเทศที่จำเป็น มีบริการให้คำแนะนำปรึกษาด้านคดีความ หรือปัญหาต่างๆสำหรับผู้รับบริการ และมีระบบการให้บริการที่ไม่ซับซ้อนแล้ว แต่การที่ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการอาจเนื่องมาจาก กระบวนการและการบริการต่างๆ ยังไม่เป็นไปตามความคาดหวังของผู้รับบริการ เช่น การให้บริการทางคดีความบางคดีอาจต้องใช้ระยะเวลา และขั้นตอนการดำเนินการที่ยาวนานในการให้บริการ หรือจำนวนคดีความในแต่ละวันมีจำนวนมากซึ่งบุคลากรผู้ให้บริการต้องใช้ระยะเวลาและความละเอียดรอบคอบในการตรวจสอบ หรือเอกสารสำคัญต่างๆอย่างถี่ถ้วน จึงทำให้กระบวนการและการบริการเกิดความล่าช้า ไม่เป็นไปตามที่ผู้รับบริการคาดหวัง อีกประเด็นที่สำคัญคือสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ ด้านเอกสาร และข้อมูลสารสนเทศที่สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรีได้กำหนด หรือได้จัดเตรียมไว้สำหรับผู้รับบริการ อาจไม่ใช่สิ่งที่ผู้รับบริการต้องการโดยตรง เพราะบริบทของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี มุ่งเน้นการให้บริการด้านกฎหมายตามหลักนิติธรรม ซึ่งสอดคล้องกับคำให้สัมภาษณ์ของนายขวัญไพร จันทนา อัยการจังหวัดจันทบุรี กล่าวว่า ผู้รับบริการส่วนมากจะเป็นผู้ที่ได้รับความเดือดร้อนด้านคดีความและมีข้อขัดข้องใจในการดำเนินการตามขั้นตอนต่างๆ จึงมาขอรับคำปรึกษาเพื่อการดำเนินการที่ถูกต้อง เมื่อผู้รับบริการได้รับการให้บริการตามสิ่งที่มุ่งหวังแล้ว กระบวนการการบริการอื่นๆ สิ่งอำนวยความสะดวกอื่นๆ หรือระบบต่างๆที่จัดไว้ให้จึงไม่ใช่สิ่งที่ผู้รับบริการคำนึงถึงว่าจะส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการหรือไม่ (ขวัญไพร จันทนา, การสื่อสารระหว่างบุคคล, 21 ธันวาคม 2564)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

1.1 ควรส่งเสริมและพัฒนาด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและช่องทางการสื่อสารให้มีความพร้อม ทันสมัย และมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และควรส่งเสริมและพัฒนาบุคลากรผู้ให้บริการด้านการจัดอบรมเกี่ยวกับเทคโนโลยีที่ทันสมัยอย่างสม่ำเสมอ จัดให้มีผู้ดูแลระบบที่จะคอยดูแลปรับปรุง และพัฒนาระบบให้มีความทันสมัย ควรจัดทำหรือมีระบบแอปพลิเคชันที่ผู้มารับบริการสามารถเข้าถึงและใช้งานได้ง่าย และครอบคลุมทุกกลุ่มงาน มีการระบบการประเมินผลการใช้งานเทคโนโลยีสารสนเทศและช่องทางการสื่อสาร อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ สำหรับการพัฒนาให้ดียิ่งๆขึ้นไป

1.2 ควรส่งเสริมและพัฒนาการจัดสัดส่วนกลุ่มงานการให้บริการที่เป็นเอกเทศ ป้ายประชาสัมพันธ์ของแต่ละกลุ่มงานที่ชัดเจน สังเกตได้ ผู้รับบริการสามารถเข้าถึงการบริการของแต่ละกลุ่มงานได้ง่ายหลากหลายช่องทาง ควรส่งเสริมและพัฒนาสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ สำหรับ

ผู้รับบริการ จัดหาวัสดุอุปกรณ์อย่างครบถ้วนและเพียงพอ ให้ความสำคัญกับสถานที่รับบริการ ต้องเพียงพอ สะอาด และปลอดภัย

1.3 ควรส่งเสริมกิจกรรมสร้างความตระหนักรู้ด้านความซื่อสัตย์ สุจริตในการปฏิบัติหน้าที่ และไม่หาผลประโยชน์ในทางมิชอบ ด้วยการจัดเข้าค่ายอบรม จัดกิจกรรมส่งเสริมและพัฒนาคุณธรรม จริยธรรม อย่างต่อเนื่อง ควรมีการสำรวจความต้องการในการพัฒนาบุคลากร เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์และวางแผนการส่งเสริมและพัฒนาบุคลากรผู้ให้บริการ มีการปรับปรุงรูปแบบกิจกรรมการพัฒนาบุคลากร ให้มีความทันสมัย เพื่อพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้ ทักษะ ความเชี่ยวชาญในงานที่ปฏิบัติ รวมทั้งสนับสนุนด้านการศึกษา และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการพัฒนาองค์กร การบริหารจัดการความรู้ นวัตกรรมใหม่ๆ มาใช้ในการปฏิบัติงาน เพื่อเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพของบุคลากรที่ปฏิบัติงานให้มีศักยภาพในการให้บริการที่มีคุณภาพต่อไป

1.4 ควรเน้นย้ำและสร้างความตระหนักในการให้บริการอย่างเสมอภาค และไม่เลือกปฏิบัติ สร้างความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อการให้บริการด้วยการพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ เพื่อสามารถสร้างการรับรู้ และเข้าใจให้กับผู้รับบริการได้ตามความคาดหวัง เน้นย้ำการปฏิบัติงานด้านการอำนวยความสะดวกต้องเป็นไปอย่างชัดเจน โปร่งใส และสามารถตรวจสอบได้ จัดให้มีระบบการควบคุม ตรวจสอบ ติดตาม และมีมาตรการป้องกันการคุ้มครองสิทธิ และช่วยเหลือทางกฎหมายแก่ประชาชน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานของบุคลากรสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี

2.2 ควรศึกษาเปรียบเทียบคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการจังหวัด หรือสาขาอื่นๆ

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ประจำปีการศึกษา 2564

เอกสารอ้างอิง

- ณัฐกรณ์ ยาวชันแก้ว. (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานบริการด้านวิศวกรรม
กรณีศึกษา บริษัท มิตรชุบชี อีเล็กทริก แฟคทอรี ออโตแมนชั่น (ประเทศไทย) จำกัด
(วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ).
- เทพศักดิ์ บุญรัตนพันธ์. (2558). ชุดวิชาแนวคิด ทฤษฎี และหลักการรัฐประศาสนศาสตร์หน่วยที่ 5:
รัฐประศาสนศาสตร์กับการให้บริการสาธารณะ (พิมพ์ครั้งที่ 10). กรุงเทพฯ:
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ผู้จัดการออนไลน์. (2563). แพนสาว สจ. ขัปรถชนดัดแปลง “สิระ” หลัง อสส.ยกฟ้องคดี
คล้าย “บอส”. สืบค้นเมื่อ 1 กุมภาพันธ์ 2564, จาก
<https://mgronline.com/politics/detail/9630000081390>

- พรไพรินทร์ พงษ์รัตน์. (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพการให้บริการของสำนักงานอัยการ
 คู่มครองสิทธิและช่วยเหลือทางกฎหมายและการบังคับคดีจังหวัดนครราชสีมา
 (ภาคนิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560. (2560, 6 เมษายน). ราชกิจจานุเบกษา.
 เล่ม 134 ตอนที่ 40 ก, หน้า 19.
- รัตตมาศ คำสวนจิก. (2559). ความคิดเห็นของผู้รับบริการต่อคุณภาพการให้บริการของส่วนคดี
 ศาลจังหวัดร้อยเอ็ด (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม).
- ศิริวรรณ เสรีรัตน์. (2560). การบริหารการตลาดยุคใหม่ Marketing Management
 (ฉบับปรับปรุงใหม่ ปี 2560). กรุงเทพฯ: Diamond In Business World.
- สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน. (2545). การปฏิรูประบบราชการบริหาร. กรุงเทพฯ:
 อาทิตยโพรดักส์ กรู๊ป.
- สำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี. (2563). รายงานสถิติการยื่นหนังสือร้องเรียนหรือร้องขอ
 ความเป็นธรรม ประจำปี 2563. จันทบุรี: ผู้แต่ง.
- _____. (2564). ภารกิจหน้าที่ของสำนักงานอัยการจังหวัดจันทบุรี. สืบค้นเมื่อ 7 มกราคม
 2564, จาก <http://www.chan.ago.go.th/index.php/2014-06-29-17-27-24>
- สำนักงานอัยการสูงสุด. (2562ก). นโยบายการบริหารงานของอัยการสูงสุด นายวงศ์สกุล กิตติพรหม
 วงศ์ อัยการสูงสุด (2562-2564). สืบค้นเมื่อ 6 ธันวาคม 2563, จาก
<https://www2.ago.go.th/index.php/about/manage/9-newsago/377-policy-2562>
- _____. (2562ข). คู่มือการประเมินประสิทธิภาพ การปฏิบัติราชการของสำนักงานอัยการสูงสุด
 ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2562. กรุงเทพฯ: สำนักงานพัฒนาระบบบริหาร.
- Cochran, W. G. (1953). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (2013). A conceptual model of service
 quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*,
 49, pp. 41-50.

โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน Causal Structural Relationship Model of Youth Leisure Behavior

วิทยา ยางกลาง^{1,*} ยุทธนา ไชยจุล² และปิยดา สมบัติวัฒนา³
Witthaya Yangklang^{1,*} Yutthana Chaijukul² and Piyada Sombatwatthana³

(Received: Dec 29, 2021; Revised: Mar 15, 2022; Accepted: Apr 11, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน ตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์และเพื่อศึกษานาไดอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดนครราชสีมา จำนวน 320 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multistage random sampling) การเก็บข้อมูลใช้แบบสอบถาม จำนวน 1 ฉบับ มี 6 ตอน ตอนละ 12 ข้อ ผลการวิจัย พบว่า แบบจำลองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้เวลาว่าง และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีอิทธิพลทางตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม โดยที่ตัวแปรเหล่านี้ร่วมกันอธิบายการตัดสินใจเลือกกิจกรรม ได้ร้อยละ 81 และตัวแปรการตัดสินใจเลือกกิจกรรม มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ตัวแปรการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้เวลาว่าง และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง โดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรม โดยตัวแปรทั้งหมดร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการใช้เวลาว่างได้ร้อยละ 76

คำสำคัญ: ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ พฤติกรรมการใช้เวลาว่าง เยาวชน

¹ นิสิตปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ 10110

Graduate Student, Doctoral Degree in Applied Behavioral Science Research, Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University, Bangkok. 10110 Thailand

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

² สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ 10110

Behavioral Science Research Institute (BSRI), Srinakharinwirot University, Bangkok. 10110 Thailand

³ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ 10110

Behavioral Science Research Institute (BSRI), Srinakharinwirot University, Bangkok. 10110 Thailand

ABSTRACT

The purposes of this study were to examine the consistency of a hypothetical causal relationship model of leisure behavior with empirical data, and the influence of causal relationship factors. Hypothesis testing indicated that the hypothetical model was consistent with the empirical data. The samples were 320 high school students in Nakhon Ratchasima province, which were obtained from multistage random sampling. Data of collection contained one questionnaire with 6 parts: 12 items in each. The verification method for determining the quality of a measuring instrument was a content validation check. and structural integrity check (IOC). The results revealed that the model fit to the empirical data, leisure awareness self-awareness leisure skills and social interaction, which had a direct influence on the decision making of 81 percent. Decision making variables directly influenced on leisure behavior, which were leisure awareness, self-awareness, leisure skills and social interaction indirect influence on leisure behavior by passing on the decision making. All variables accounted for 76 percent of the variance of leisure behaviors.

Keywords: Causal relationship, Leisure behavior, Youth

บทนำ

เยาวชนคืออนาคตของชาติ การที่ประเทศชาติจะเจริญก้าวหน้าต่อไปในอนาคตย่อมขึ้นอยู่กับคุณภาพของเยาวชน จากข้อมูลของกระทรวงศึกษาธิการ (2563) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) (2561, น. 16) และปัญจนาน วรวิเศษชัย (2563) พบว่าเยาวชนจำนวนมากใช้เวลาว่างไปกับการทำกิจกรรมที่ไม่เกิดประโยชน์ เช่น การติดโทรศัพท์มือถือ การติดการสื่อสารออนไลน์ การติดเกมคอมพิวเตอร์ ติดหนังละคร มีเพียงส่วนน้อยที่ทำกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ เช่น การออกกำลังกาย การอ่านหนังสือ การศึกษาหาความรู้ การประดิษฐ์คิดค้น การหารายได้พิเศษ ยิ่งไปกว่านั้น เยาวชนบางคนอาจมีการทำกิจกรรมในทางที่ไม่เหมาะสม เช่น การเสพยาเสพติด การมั่วสุม การทำความผิดต่างๆ ซึ่งปัญหาเหล่านี้มีผลกระทบต่อหลักพัฒนาการของกระทรวงศึกษาธิการ (2563, น. 21) ได้แก่ ทางกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และด้านการเงิน โดยพบว่าเยาวชนในช่วงอายุระหว่าง 15 ถึง 18 ปี เป็นช่วงที่มีการกระทำผิดมากที่สุด หลายฝ่ายเช่นรัฐบาล กระทรวงศึกษาธิการ ครู ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ได้พยายามหาวิธีการแก้ไข แต่ปัญหาเหล่านี้กลับไม่ได้ลดลง และยังมีแนวโน้มที่สูงขึ้น ทั้งที่รัฐบาลได้ใช้งบประมาณจำนวนมากและเพิ่มขึ้นในทุกปี ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว (สำนักงานงบประมาณ, 2562) ซึ่งย่อมแสดงว่าการแก้ปัญหาที่ผ่านมายังมีข้อบกพร่อง หรือเป็นการแก้ปัญหาที่ไม่ตรงจุดจากการศึกษาค้นคว้าการพัฒนา และแก้ปัญหาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของ Mundy (1998) พบว่า มีปัจจัยที่สำคัญที่สามารถนำไปใช้ในการแก้ไข และพัฒนาพฤติกรรมใช้เวลาว่างของเยาวชนตามหลักการทางพฤติกรรมศาสตร์ ซึ่งประกอบด้วย การตระหนักรู้กิจกรรมใช้เวลาว่าง (Leisure awareness) การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง (Self-awareness) ทักษะใช้เวลาว่าง (Leisure skills) การตัดสินใจ (Decision

making) ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social interaction) และการตัดสินใจเลือกกิจกรรม ดังนั้น จึงควรจะได้มีการนำปัจจัยเหล่านี้มาใช้เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาและพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง เพื่อที่จะสามารถแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสมและตรงจุด ด้วยวิธีการนำตัวแปรเหล่านี้มาสร้างเป็นโมเดลตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมุติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และหาค่าความสำคัญของแต่ละตัวแปร เพื่อนำมาสร้างชุดฝึกอบรมหรือโปรแกรมในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนได้อย่างถูกต้อง และมีประสิทธิภาพเพื่อที่จะทำให้มีเยาวชนเป็นผู้ที่มีคุณภาพ สามารถพัฒนาประเทศชาติให้ก้าวหน้าต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุที่มีต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน
2. เพื่อศึกษาขนาดอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน

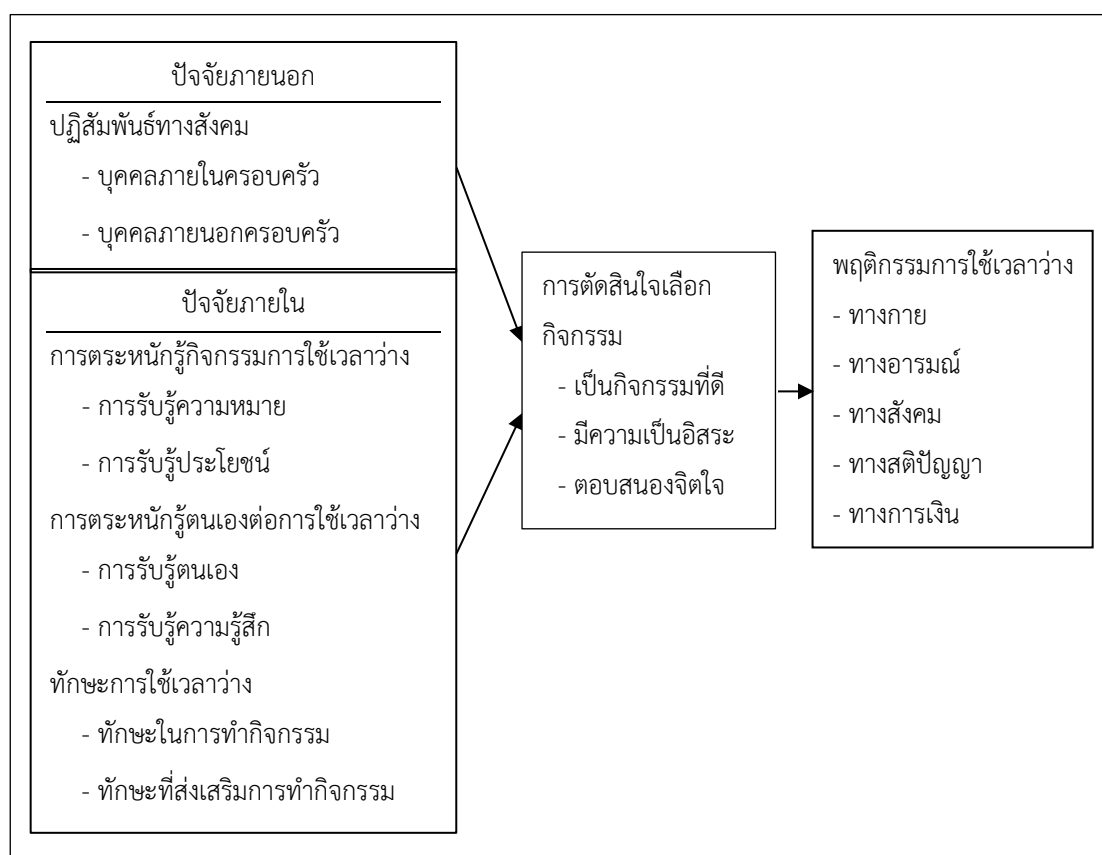
สมมุติฐานของการวิจัย

1. รูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุ พฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนตามสมมุติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้เวลาว่าง และการตัดสินใจเลือกกิจกรรม มีอิทธิพลทางตรงและอ้อมต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน

กรอบแนวคิดการวิจัย

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แนวคิดการเรียนรู้สู่การปฏิบัติในการใช้เวลาว่าง ของ Mundy (1998) และศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน เช่น งานวิจัยของ วิพงษ์ชัย ร้องขันแก้ว (2557) Corradino (2021) Anderson (2020) Jung (2020) Dattilo (2015) Hutchinson (2012) และ Dieser (2013) และแนวคิดทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social cognitive theory) ของ Bandura (1986) ซึ่งกล่าวว่า พฤติกรรมของคนเกิดขึ้น หรือเปลี่ยนแปลงได้เนื่องจากปัจจัย 2 อย่าง ได้แก่ ปัจจัยที่อยู่นอกตัวบุคคล (Environmental) และปัจจัยที่อยู่ในตัวบุคคล (Personal) ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งปัจจัยที่มีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ประกอบด้วยตัวแปรแฝง 6 ตัว ที่วัดค่ามาจากตัวแปรสังเกต 16 ตัว ซึ่งประกอบด้วย ตัวแปรแฝงภายนอก 1 ตัว ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ตัว คือ ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลภายในครอบครัว และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลภายนอกครอบครัว ส่วนตัวแปรแฝงภายในมี 4 ตัว ได้แก่ 1.การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ตัว คือ การรับรู้ความหมาย และการรับรู้ประโยชน์ 2. การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ตัว คือ การรับรู้ตนเอง และ การรับรู้ความรู้สึก 3. ทักษะการใช้เวลาว่าง ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกต 2 ตัว คือ ทักษะในการทำกิจกรรม และ ทักษะที่ส่งเสริมการทำกิจกรรม และ 4. การตัดสินใจ

เลือกกิจกรรม ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 3 ตัว คือ เป็นกิจกรรมที่ดี มีความเป็นอิสระ ตอบสนองจิตใจ ส่วนตัวแปรตามคือ พฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 5 ตัว ได้แก่ การใช้เวลาว่างทางกาย ทางอารมณ์ทางสังคมทางสติปัญญา และทางการเงิน ทั้งนี้ ผู้วิจัยคาดว่าปัจจัยด้านการตัดสินใจเลือกกิจกรรม จะมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน ส่วนปัจจัยตัวอื่นที่เหลือจะมีอิทธิพลทางอ้อมโดยส่งผ่านปัจจัยการตัดสินใจเลือกกิจกรรม ซึ่งกรอบแนวคิดการเรียนรู้สู่การปฏิบัติในการใช้เวลาว่างของ Mundy (1998) สามารถนำมาใช้และแสดงดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การศึกษานี้ใช้วิธีการวิจัยเชิงสหสัมพันธ์เปรียบเทียบ โดยมุ่งศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ เพื่อตรวจสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปร ที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนโดยประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา นครราชสีมา จำนวน 50 โรงเรียน ซึ่งมีจำนวนนักเรียน 70,293 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย กำหนดจากแนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (SEM) โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นว่า จำนวนประชากรต่อตัวแปรสังเกต ต้องมี

ขนาดกลุ่มตัวอย่างเป็นส่วนสำคัญกับจำนวนตัวแปรอิสระในอัตราอย่างน้อย 15-20 ต่อหนึ่งตัวแปรอิสระ (Hair, Black, Babin and Anderson, 1998) สำหรับการวิจัยครั้งนี้ มีจำนวนตัวแปรทั้งหมด 16 ตัว ดังนั้นจึงใช้ขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 320 คน โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่กำลังศึกษาในปีการศึกษา 2563 ที่ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multistage random sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม 1 ฉบับ ซึ่งมี 6 ตอน โดยตอนที่ 1 ถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง จำนวน 20 ข้อ ส่วนตอนที่ 2 ถึง 6 ถามเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ซึ่งได้แก่ การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง จำนวน 10 ข้อ การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง จำนวน 9 ข้อ ทักษะการใช้เวลาว่าง จำนวน 14 ข้อ การตัดสินใจเลือกกิจกรรม จำนวน 12 ข้อ และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม จำนวน 9 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับเท่ากันทุกแบบ วิธีการตรวจสอบเพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือวัด ได้แก่ การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (IOC) จากผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน ซึ่งได้ข้อคำถามที่มีค่า IOC = 1 จำนวน 68 ข้อ และค่า IOC = 0.67 จำนวน 6 ข้อ ส่วนการวิเคราะห์ข้อคำถามรายข้อเพื่อหาค่าอำนาจจำแนก พบว่า มี 74 ข้อ ที่มีค่าอำนาจจำแนกมากกว่า 0.2 แสดงว่ามีอำนาจจำแนกผ่านเกณฑ์ทุกข้อ และการวิเคราะห์หาความเชื่อมั่นของแบบสอบถามด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ซึ่งพบว่ามีค่า 0.84

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนต่อไปนี้

3.1 ติดต่อขอหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ในการออกหนังสือถึงผู้อำนวยการโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง

3.2 นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัยและแบบสอบถามยื่นต่อทางโรงเรียน เพื่ออธิบายรายละเอียดและนัดหมายวันเวลาเก็บข้อมูลกับนักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษานครราชสีมา ในปีการศึกษา 2564 ที่ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multistage random sampling) ซึ่งประกอบไปด้วยโรงเรียนทั้งหมด 15 โรงเรียน

3.3 ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามวันเวลาที่กำหนด

3.4 รวบรวมและคัดเลือกเฉพาะแบบสอบถามที่มีความสมบูรณ์ รวมทั้งสิ้น 260 ฉบับ

3.5 นำแบบสอบถามมาตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลก่อนกำหนดรหัสข้อมูล ลงรหัสเพื่อเตรียมการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

4. สถิติและการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ ค่าความโด่ง ค่าต่ำสุดและค่าสูงสุด ส่วนการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตในโมเดลใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson product moment

correlation coefficient) ส่วนการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory factor analysis) ซึ่งใช้ค่า χ^2/df , GFI, AGFI, RMR และ RMSEA เป็นดัชนีในการวัดระดับความกลมกลืนและใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์เส้นทาง (Path coefficient) ในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ โดยวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect: IE) และ อิทธิพลรวม (Total effect: TE) ของตัวแปรต่างๆ ภายในโมเดลเพื่อศึกษาขนาดอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน

ผลการวิจัย

1. ผลการวิเคราะห์ความกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุที่มีต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน จากตัวอย่าง จำนวน 320 คน แบ่งเป็นเพศชาย 152 คน คิดเป็นร้อยละ 47.50 และเพศหญิง จำนวน 168 คน คิดเป็นร้อยละ 52.50 และการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient) พบว่า มีค่าความสัมพันธ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง -0.130 ถึง 0.543 ตัวแปรสังเกตทุกตัวไม่มีคู่ใดที่มีค่าความสัมพันธ์เกิน 0.85 จึงไม่ทำให้เกิดปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงเชิงพหุ (Multicollinearity) Kline (2016) ส่วนการทดสอบลักษณะของการแจกแจงแบบปกติ (Normal distribution) ของตัวแปรสังเกตโดยสถิติทดสอบไค-สแควร์ (Chi-square) พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงแบบปกติ ซึ่งเหมาะสำหรับการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น

1.1 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นของโมเดลการวัดตัวแปรแฝง 6 ตัว ที่วัดค่ามาจากตัวแปรสังเกต 16 ตัว พบว่า ตัวแปรสังเกตทุกตัวเป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงในการศึกษาครั้งนี้ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน อยู่ระหว่าง 0.35-0.81 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.2 ผลการวิเคราะห์ความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของรูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุ พบว่า แบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดความสอดคล้องมีค่าต่างๆ เมื่อปรับแก้แล้ว ดังนี้ $p = 0.087$ ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df) มีค่าเท่ากับ 1.054, RMR = 0.072, RMSEA = 0.014 , GFI = 0.842, NFI = 0.572, TLI = 0.959 และ CFI = 0.961

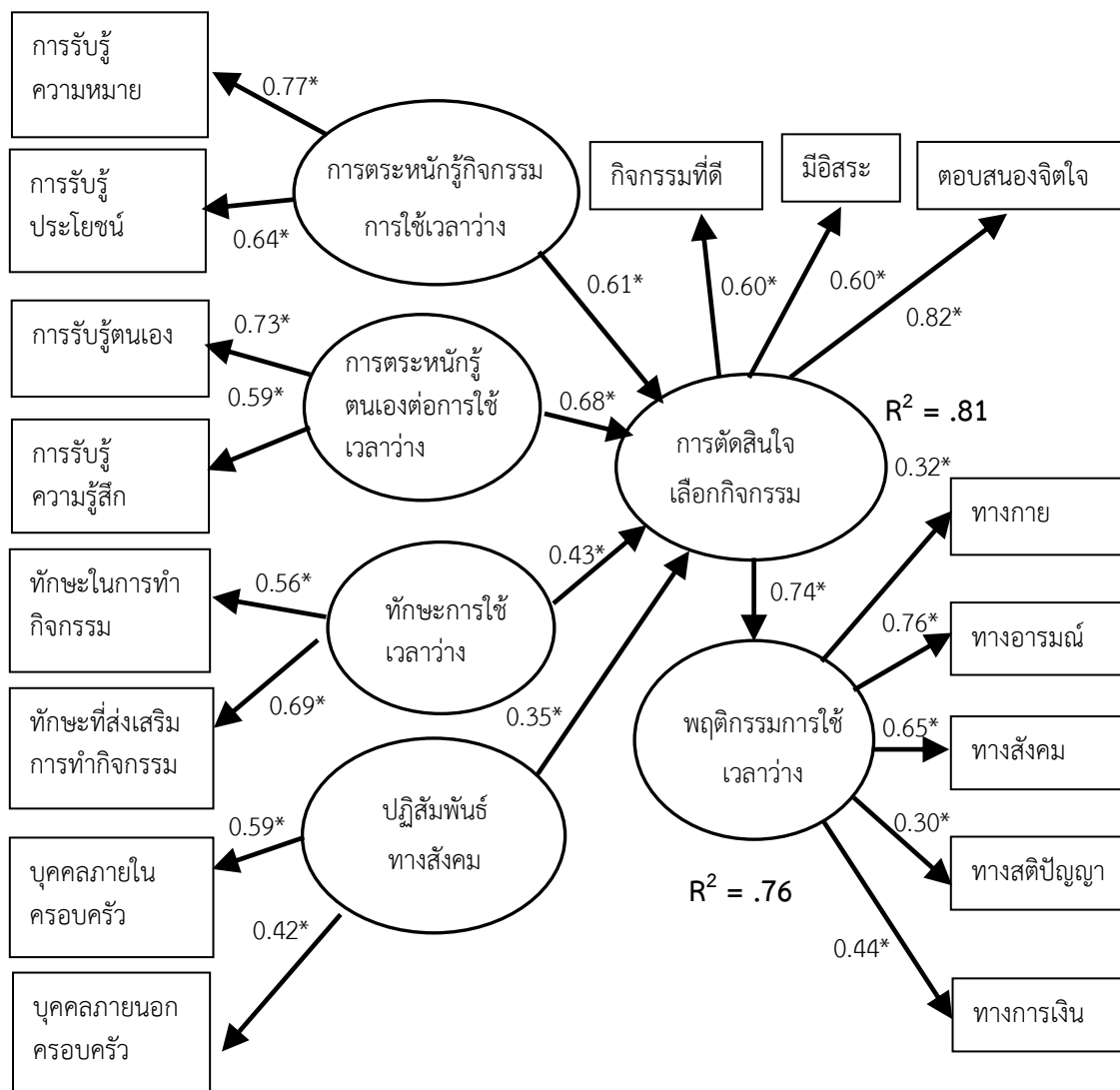
ตารางที่ 1 ค่าดัชนีความกลมกลืนที่ได้จากการวิเคราะห์ตามเกณฑ์และผลการพิจารณา

ดัชนี	เกณฑ์	ค่าดัชนีก่อนปรับ	ค่าดัชนีหลังปรับ	ผลการพิจารณา
χ^2	p-value > 0.05	0.001	0.143	ผ่านเกณฑ์
χ^2/df	น้อยกว่า 2.00	1.524	1.156	ผ่านเกณฑ์
RMR	น้อยกว่า 0.05	0.027	0.021	ผ่านเกณฑ์
RMSEA	น้อยกว่า 0.05	0.041	0.022	ผ่านเกณฑ์
GFI	มากกว่า 0.90	0.944	0.960	ผ่านเกณฑ์
NFI	มากกว่า 0.90	0.886	0.916	ผ่านเกณฑ์
TLI	มากกว่า 0.90	0.947	0.984	ผ่านเกณฑ์
CFI	มากกว่า 0.90	0.957	0.988	ผ่านเกณฑ์

เมื่อพิจารณาค่าดัชนีความกลมกลืนพบว่าดัชนีวัดความกลมกลืนทุกค่ามีค่าผ่านเกณฑ์ ซึ่งแสดงว่ารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุของโปรแกรมการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ถือว่าเป็นการยอมรับสมมติฐานที่ 1

2. การศึกษาขนาดอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน โดยการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect: IE) และอิทธิพลรวม (Total effect: TE) ของตัวแปรต่างๆ ภายในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน พบว่า ปัจจัยด้านการ ตัดสินใจเลือกกิจกรรม จะมีอิทธิพลทางตรงต่อ พฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน โดยมีค่าอิทธิพล เท่ากับ 0.74 ส่วนปัจจัยที่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน คือ การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง

การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้เวลาว่าง และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยมีค่าอิทธิพลรวม เท่ากับ 0.61, 0.62, 0.43 และ 0.35 ตามลำดับ ซึ่งปัจจัยเหล่านี้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างโดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรม



ภาพที่ 2 แบบจำลองโครงสร้างเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง

จากภาพแบบจำลองโครงสร้างเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการใช้เวลาว่างเมื่อนำมาพิจารณาค่าคะแนนมาตรฐานของอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวมระหว่างตัวแปรอิสระกับตัวแปรตามซึ่งแสดงขนาดของค่าอิทธิพลดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 คะแนนมาตรฐานของอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวม
ระหว่างตัวแปรอิสระ กับตัวแปรตาม

ตัวแปรตาม	R ²	ความสัมพันธ์	ตัวแปรอิสระ				
			การตระหนักรู้ กิจกรรมการ ใช้เวลาว่าง	การตระหนักรู้ ตนเองต่อการใช้ เวลาว่าง	ทักษะ การใช้ เวลาว่าง	ปฏิสัมพันธ์ ทางสังคม	การตัดสินใจ เลือกกิจกรรม
การตัดสินใจ เลือกกิจกรรม	0.81	DE	0.61*	0.68*	0.43*	0.35*	-
		IE	-	-	-	-	-
		TE	0.61*	0.68*	0.43*	0.35*	-
พฤติกรรม การใช้เวลาว่าง	0.76	DE	-	-	-	-	0.74*
		IE	0.46*	0.52*	0.33*	0.27*	-
		TE	0.46*	0.52*	0.33*	0.27*	0.74*

p = 0.143 ค่าไค-สแควร์สัมพันธ์ (χ^2 /df) มีค่าเท่ากับ 1.156, RMR = 0.021, RMSEA = 0.022,
GFI = 0.960, NFI = 0.916, TLI = 0.984 และ CFI = 0.988

จากตารางที่ 2 พบว่าอิทธิพลของตัวแปรเชิงสาเหตุมีอิทธิพลทางตรง ต่อการตัดสินใจเลือก
กิจกรรม และการตัดสินใจเลือกกิจกรรมมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง และตัวแปร
เชิงสาเหตุอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างโดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรม

อภิปรายผล

ผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการอภิปรายผลการวิจัยที่เกิดขึ้นตามวัตถุประสงค์
แต่ละข้อ ดังนี้

1. ผลการศึกษาความกลมกลืนของโมเดลพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนพบว่า
โมเดลมีความกลมกลืนตามสมมุติฐาน มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงว่า ตัวแปรต่างๆ
ซึ่งได้แก่ การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้
เวลาว่าง การตัดสินใจเลือกกิจกรรม และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของ
เยาวชน และโมเดลนี้มีความถูกต้องและสามารถนำไปใช้ได้จริง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาวิจัยของวิ
พงษ์ชัย ร้องขันแก้ว (2557) Corradino (2021) Anderson (2020) Jung (2020) Agnes (2015)
Dattilo (2015) Hutchinson (2012) และ Dieser (2013) ซึ่งพบว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรม
การใช้เวลาว่างดังกล่าว มีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน และตัวแปรดังกล่าว
ในต่างประเทศมีการศึกษาจนเป็นที่ยอมรับ และเมื่อนำมาใช้ศึกษากับเยาวชนในประเทศไทย จึงให้ผล
ที่ไม่แตกต่างกัน

2. การศึกษาขนาดอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชน ได้ข้อค้นพบดังนี้

2.1 การตัดสินใจเลือกกิจกรรมจากผลการวิจัย พบว่า การตัดสินใจเลือกกิจกรรมมีอิทธิพลโดยตรงต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง นั่นคือ การตัดสินใจเลือกกิจกรรมสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างได้จริง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างให้ประสบความสำเร็จจึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาการตัดสินใจเลือกกิจกรรมของเยาวชนด้วย ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Mundy (1998) Corradino (2021) Jung (2020) Anderson (2020) และ Dattilo (2015) ซึ่งพบว่า การตัดสินใจเลือกกิจกรรม จะมาจากการได้รับการเปลี่ยนแปลงความคิด ทศนคติ ค่านิยม ทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจ เพื่อนำไปใช้ในการตัดสินใจ และนำไปสู่การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง และจะควบคุมพฤติกรรมการใช้เวลาว่างให้เป็นไปในทิศทางต่างๆ หากมีการตัดสินใจที่ถูกต้องแล้วบุคคลย่อมมีพฤติกรรมการใช้เวลาว่างที่เหมาะสมตามไปด้วย

2.2 การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง จากผลการวิจัย พบว่า การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง โดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรมแสดงว่าการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง สามารถส่งผลให้เกิดการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างได้จริง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างให้ประสบความสำเร็จจึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนด้วย ซึ่งการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้สอดคล้องกับ Mundy (1998) Corradino (2021) Anderson (2020) Agnes (2015) และ Dattilo (2015) ซึ่งพบว่า การตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่างสามารถสร้างแรงจูงใจในการตัดสินใจเลือกกิจกรรม และเป็นปัจจัยที่ส่งผลโดยตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม จากนั้นจะส่งผลไปยังพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ในการพัฒนาการใช้เวลาว่างสำหรับเด็กและเยาวชน จึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่างด้วย

2.3 การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง (Self-awareness) จากผลการวิจัย พบว่า การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง มีอิทธิพลโดยตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม และส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง แสดงว่าการตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ส่งผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างจริง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างให้ประสบความสำเร็จจึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาการตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่างของเยาวชนด้วย ซึ่งสอดคล้องกับ Mundy (1998) Corradino (2021) Anderson (2020) และ Dattilo (2015) ได้กล่าวในทำนองเดียวกันว่า การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง เป็นปัจจัยที่มีผลโดยตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม และส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ดังนั้น ในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างจะเป็นต้องมีการพัฒนาการตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่างด้วย

2.4 ทักษะการใช้เวลาว่าง (Leisure skills) จากผลการวิจัย พบว่า ทักษะการใช้เวลาว่าง มีอิทธิพลทางตรงต่อ การตัดสินใจเลือกกิจกรรม และส่งผลทางอ้อมต่อไปยังพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง โดยผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรมแสดงว่าทักษะการใช้เวลาว่างส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างจริง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างให้ประสบความสำเร็จจึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาทักษะการใช้เวลาว่างของเยาวชนด้วย ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Mundy (1998) Corradino (2021) Anderson (2020) และ Dattilo (2015) ซึ่งพบว่า ทักษะการใช้เวลาว่าง (Leisure skills)

เป็นปัจจัยที่สำคัญ และมีผลโดยตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม และส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรม การใช้เวลาว่างโดยผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรมในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง จึงจำเป็นต้องพัฒนาทักษะการใช้เวลาว่างด้วย

2.5 ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจากผลการวิจัย พบว่า ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีอิทธิพลทางตรงต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรม และส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างโดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรมแสดงว่าปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของเยาวชนจริง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างจำเป็นต้องมีการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมด้วย ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Mundy (1998) Corradino (2021) และ Anderson (2020) ซึ่งพบในทำนองเดียวกันว่า ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่างโดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรมโดยปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจากครอบครัว เพื่อน ครูอาจารย์ จะมีผลต่อการตัดสินใจเลือกกิจกรรมของนักเรียนและส่งผลต่อไปยังพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ดังนั้นในการพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างจึงจำเป็นต้องพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมด้วย

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งนี้

1.1 พฤติกรรมการใช้เวลาว่างมีผลโดยตรงมาจากตัวแปรการตัดสินใจเลือกกิจกรรม ส่วนการตระหนักรู้กิจกรรมการใช้เวลาว่าง การตระหนักรู้ตนเองต่อการใช้เวลาว่าง ทักษะการใช้เวลาว่าง และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีความสัมพันธ์ทางอ้อมต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง โดยส่งผ่านการตัดสินใจเลือกกิจกรรม ดังนั้น ผู้ปกครอง ครูอาจารย์ และผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้เวลาว่างของเยาวชน จึงควรได้นำผลการศึกษาที่ได้ไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์กับตัวเยาวชน โดยมีการส่งเสริมพัฒนาตามตัวแปรดังกล่าว และให้ความสำคัญของตามน้ำหนักของแต่ละตัวแปร

1.2 นำมาจัดเพื่อจัดการเรียนรู้และพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง โดยการจัดทำในรูปแบบของโปรแกรมพัฒนาพฤติกรรมการใช้เวลาว่างของนักเรียน โดยพัฒนาตัวแปรที่สำคัญดังกล่าว เพื่อทำให้เกิดพฤติกรรมการใช้เวลาว่างที่เหมาะสม เป็นไปในทางที่ดี และมีประสิทธิภาพสูงสุด

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 เนื่องจากในบริบทครั้งนี้ เป็นบริบทของโรงเรียนที่มีเฉพาะในจังหวัดนครราชสีมา เท่านั้น ในจังหวัดอื่นๆ ดังนั้น การวิจัยครั้งต่อไป จึงควรมีการใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนในพื้นที่อื่นๆ ซึ่งอาจจะมีความแตกต่างระหว่างบริบทของโรงเรียน เพื่อให้เกิดผลของการวิจัยที่มีความชัดเจนครอบคลุมกลุ่มประชากรมากยิ่งขึ้น

2.2 ควรมีการวิจัยโดยศึกษาหาตัวแปรอื่นๆ ที่อาจมีผลต่อพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง มาใช้ศึกษาเพิ่มเติมเพื่อให้เกิดความรู้ที่กว้างและครอบคลุมต่อการศึกษา เช่นระดับผลการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

2.3 ควรมีการศึกษาเชิงเปรียบเทียบระหว่างนักเรียนในชุมชนเมือง และชุมชนชนบท เพื่อศึกษาถึงความสอดคล้องความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมการใช้เวลาว่าง ตามบริบทของนักเรียนในชุมชนเมืองและชุมชนชนบท

2.4 ควรมีการศึกษาในระดับชั้นอื่นๆ นอกเหนือจากระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย เช่น ศึกษาแก่นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา และมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อนำประโยชน์จากผลที่ได้รับไปใช้พัฒนาให้ครอบคลุมกับกลุ่มนักเรียนทั้งหมด

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2563). *สภาวะการณ์การจัดการเรียนรู้เชิงพื้นที่ในบริบทประเทศไทย*.
 สำนักคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุม
 สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- ปัญญานาฏ วรวิทย์ชัย. (2563). พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของสังคม. *วารสารสารสนเทศ*, 19(2),
 น. 1-16.
- วิพงษ์ชัย ร้องขันแก้ว. (2557). การพัฒนาโปรแกรมการศึกษาการใช้เวลาว่างสำหรับเด็กชั้นประถมศึกษาตอนปลายในสถานสงเคราะห์. *วารสารคณะพลศึกษา*, 17(1),
 น. 18-26.
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.). (2561). *รายงานประจำปี 2561*
สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ. กรุงเทพฯ: มปท.
- สำนักงานประมาณ. (2562). *งบประมาณโดยสังเขปประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2562*. กรุงเทพฯ:
 ผู้แต่ง.
- Agnes, M. T. (2015). *The Effect of Leisure Awareness on Attitude and Behavior of the Substance Abuser*. Chicago USA: Loyola e Commons.
- Anderson, L. S. (2020). Leisure education from an ecological perspective: inclusion and advocacy in community. *Leisure*, 44(3), pp. 353-373.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Corradino, S. (2021). *A Leisure Education Program for People Living with Substance Use disorder TRO Student Leisure Education Contest*. Seneca College: Toronto.
- Dattilo, J. (2015). Positive Psychology and Leisure Education. *Therapeutic Recreation Journal*, 49(2), pp. 148-165.
- Dieser, R. B. (2013). *Leisure Education*. Illinois. USA: Sagamore Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Prentice Hall International. Tulsa: Petroleum.
- Hutchinson S. (2012). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social*, 19, pp. 127-139.
- Jung, S. (2020). The Effect of Leisure Activities on School Life Satisfaction in Teenagers. *The Intermediation Effect of Happiness and Life Satisfaction International Journal of Advanced Culture Technology*, 8(30), pp. 106-113.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Mundy, J. (1998). *Leisure Education*. Champaign, Illinois, USA: Sagamore Publishing LLC.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักบ้านเกิด
ความสามารถในการแก้ปัญหาและความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน
A Study of Learning Achievement on Conserving Hometown Unit,
Problem Solving Ability and Analytical Thinking Ability of Grade 6
Students Using Problems Based Learning

วิภาวรรณ สีลาเกตุ^{1,*} และอดิสร เนาวนนท์²
Wiphawan Silakate^{1,*} and Adisorn Naowanondha²

(Received: Jul 31, 2021; Revised: Sep 4, 2021; Accepted: Oct 20, 2021)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสามารถในการแก้ปัญหาและการคิดวิเคราะห์โดยใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 2) เปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหา ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 และ 3) เปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียน กับเกณฑ์ร้อยละ 70 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านตาจั่น จำนวน 17 คน ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 ได้มาโดยการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา และแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์วิเคราะห์ข้อมูลได้แก่โดยใช้ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัย พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสามารถในการแก้ปัญหา และความสามารถในการคิดวิเคราะห์ หน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักบ้านเกิด ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการจัดการเรียนรู้ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

คำสำคัญ: การจัดเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการคิดวิเคราะห์

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

M.Ed., Student in Curriculum and Instruction Program, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

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

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

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

ABSTRACT

The study was aimed to compare the students' learning achievement, the problem solving ability skill, and the analytical thinking ability of grade 6 students by using Problem Based Learning technique. The purposes of this research were to: 1) Compare learning achievement before and after using problems based learning, and after with 70% criteria; 2) Compare problem solving ability before and after using problems based learning, and after using with 70% criteria; and 3) Compare analytical thinking ability before and after using problems based learning, and after using with 70% criteria. The sample was 17 Bantachan students from grade 6, first semester of 2018 academic year by cluster random sampling. The data were collected by lesson plans, a learning achievement test, a problems solving ability test, and an analytical thinking ability test. The data were analyzed by percentage, mean, standard deviation, and t-test.

The results of the study were found that: After using Problem Based Learning technique, All the three aspects; Learning achievement, problems solving ability, and analytical thinking ability, the students' learning scores were higher significantly than before at the .05 level, and were higher significantly than 70% criteria at the .05 level.

Keywords: Problem-based learning, Learning achievement, Problem solving ability, Analytical thinking ability

บทนำ

การศึกษาเป็นเครื่องมือที่สำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาคนให้มีคุณภาพ สามารถปรับตัวได้อย่างรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงในยุคโลกาภิวัตน์ การจัดการศึกษาจึงควรจัดให้เป็นแนวทางที่เหมาะสมกับสภาพความต้องการทางเศรษฐกิจ สังคม การเมืองและวัฒนธรรมของประเทศ ซึ่งการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จึงเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม เทคโนโลยี และการเรียนรู้ของผู้เรียน ประกอบกับปัจจุบันมีองค์ความรู้เกิดขึ้นมากมาย ซึ่งการสอนแบบเดิม ไม่สามารถจะพัฒนาให้ผู้เรียนได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนในชั้นเรียนไปปฏิบัติได้ดี ดังนั้น ผู้สอนจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม เทคโนโลยี และการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้สามารถแสวงหาความรู้และประยุกต์ใช้ทักษะต่างๆ สร้างความเข้าใจด้วยตนเองจนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย (ไพฑูริย์ สีนลรัตน์, 2547; สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และทัศนีย์ บุญเดิม, 2547, น. 13 และทิสนา เขมมณี, 2548, น. 61)

การจัดการเรียนรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมมีเป้าหมายที่สำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้การดำรงชีวิตอยู่ในสังคม และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ซึ่งจุดมุ่งหมายที่สำคัญคือมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีทักษะต่างๆ เช่น ทักษะทางสังคม ทักษะการคิด ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหาที่ใช้ในการดำเนินชีวิต

ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคมในการสร้างพลเมืองดีของประเทศอันเป็นรากฐานของพลโลกต่อไป (วิภาพรรณ พินลา, 2560, น. 16) แต่จากรายงานการประเมินคุณภาพภายนอกของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา พบว่า ด้านความสามารถเชิงวิเคราะห์และความสามารถในการแก้ปัญหา โดยคะแนนเฉลี่ยในปีการศึกษา 2554-2558 อยู่ระหว่างร้อยละ 38-46 และค่าคะแนนเฉลี่ยร้อยละของทุกปีที่กล่าวถึงยังคงต่ำกว่าร้อยละ 50 สอดคล้องกับผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งหมด 30,010 แห่ง โดยสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา ในปี 2559 คือ การประเมินคุณภาพของผู้เรียนในมาตรฐานที่ 4 ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มีวิจารณญาณ คิดสร้างสรรค์ พบว่าสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกสังกัด ยังคงไม่ได้มาตรฐานด้านคุณภาพของผู้เรียนตามที่สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษาตั้งไว้ สอดคล้องกับผลการประเมินสมรรถนะผู้เรียนของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (โรงเรียนบ้านตาจั่น, 2559, น. 22) โรงเรียนบ้านตาจั่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 6 ในมาตรฐานที่ 4 ตามตัวบ่งชี้ข้อที่ 1 พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์และข้อที่ 2 ผู้เรียนมีทักษะการคิดสังเคราะห์อยู่ในระดับพอใช้ และผลการทดสอบระดับชาติขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2559 กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม อยู่ในระดับที่ต่ำกว่าเกณฑ์คือ ร้อยละ 48.19

จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผ่านมา ผู้วิจัยจึงศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมเพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาและการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน พบว่าการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้จากการทำงานกับปัญหาและการเรียนรู้ด้วยตนเองตามแนวทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดวิเคราะห์และการคิดแก้ปัญหา ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานที่ต้องอาศัยความเข้าใจและการแก้ปัญหาเป็นหลัก (บุญเลี้ยง ทุมทอง, 2556, น. 23) ที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เผชิญหน้ากับปัญหาด้วยตนเอง จึงทำให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะในการคิดหลายรูปแบบ เช่น การคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ซึ่งจะนำไปสู่กระบวนการทำความเข้าใจปัญหาและแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง (ทิศนา แคมมณี, 2558, น. 137)

จากความสำคัญและสภาพปัญหาการเรียนการสอนสังคมศึกษาที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยซึ่งเป็นครูผู้สอนวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีความสนใจนำรูปแบบการเรียนจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มาใช้ในการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสามารถในการแก้ปัญหาและความสามารถในการคิดวิเคราะห์ให้สูงขึ้นซึ่งจะเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รัชท์ท้องถิ่น รักบ้านเกิดของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

3. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนและหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

สมมุติฐานการวิจัย

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รัชท้องถิ่น รัชบ้านเกิด ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนและหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

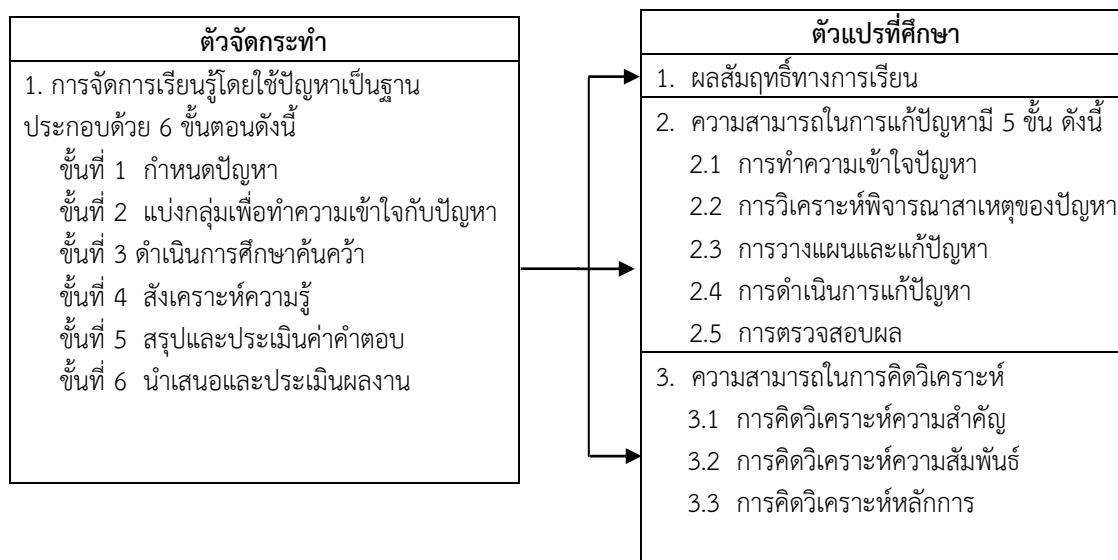
2. ความสามารถในการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนและหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

3. ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนและหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

กรอบแนวคิดการวิจัย

การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้จากการทำงานกับปัญหาและการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยมีสถานการณ์ปัญหาเป็นจุดเริ่มต้นให้ผู้เรียนได้ทำงานร่วมกันเป็นทีม เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดวิเคราะห์และการคิดแก้ปัญหาโดยมุ่งพัฒนาผู้เรียนในด้านทักษะกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนโดยการชี้นำตนเอง ซึ่งผู้เรียนจะได้ฝึกฝนการสร้างองค์ความรู้โดยผ่านกระบวนการคิดด้วยการแก้ปัญหาและเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน (สำนักเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550, น. 1-8) โดยครูผู้สอนจะต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์ปัญหาจริง เพื่อให้ผู้เรียนฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์สภาพปัญหา แก้ปัญหาร่วมกันเป็นกลุ่ม ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในปัญหานั้นอย่างชัดเจน ทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะกระบวนการคิดวิเคราะห์และกระบวนการแก้ปัญหาต่างๆ (ทิตินา แคมมณี, 2558, น. 137)

ในการวิจัยครั้งนี้มีตัวแปรที่ศึกษา คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหน่วยการเรียนรู้รัชท้องถิ่น รัชบ้านเกิด ความสามารถในการแก้ปัญหาและความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน โดยผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรในการวิจัยที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ศูนย์เครือข่ายพัฒนาคุณภาพการศึกษาคง 3 อำเภอดง จำนวน 11 โรงเรียน จำนวน 150 คน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 6

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านตาจั่น จำนวน 17 คน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 6 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 ได้มาโดยการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน จำนวน 4 แผน แผนละ 4 ชั่วโมง รวม 16 ชั่วโมง ประเมินคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน โดยใช้แบบประเมินความเหมาะสมเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating scale) 5 ระดับ ผลการประเมินพบว่า มีค่าเฉลี่ย 4.07 หรือมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก

2.2 แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นแบบทดสอบปรนัยชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ นำเสนอผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อประเมินความสอดคล้องและเหมาะสมระหว่างข้อสอบกับตัวชี้วัดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 (วาโร เฟิงส์วีสต์, 2551, น. 244-246) และนำไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านตาจั่น และโรงเรียนบ้านตะโกโคก ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 30 คน เพื่อวิเคราะห์หาค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.20-0.80 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.20-0.73 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั้งฉบับ โดยใช้สูตร KR-20 ได้เท่ากับ 0.86

2.3 แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา ผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาของ สูดาร์ตัน ไชยเลิศ (2553, น. 72-76) โดยเป็นแบบวัด MCQ (Multiple choice question) ซึ่งเป็นแบบวัดที่ใช้วัดทักษะการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครประกอบด้วยแบบวัดเป็นชุดๆ แต่ละชุดมีสถานการณ์ที่ใช้วัดความสามารถในการแก้ปัญหา มีลักษณะเป็นชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 50 ข้อ ประกอบด้วย 1) ปัญหาหลพิษทางน้ำมีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.80 มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.60-0.74 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.25-0.77 2) ปัญหาหลพิษทางอากาศ มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.80 มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.63-0.78 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.24-0.733) ปัญหาหลพิษทางเสียง มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.77 มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.62-0.80 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.32-0.79 4) ปัญหาหลพิษจากขยะมูลฝอย มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.84 มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.61-0.75 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.64-0.80

2.4 แบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ เป็นแบบปรนัยชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ โดยผู้วิจัยได้แนวคิดมาจากหลักการสร้างและขั้นตอนการพัฒนาแบบวัดความสามารถทางการคิดของทิตินา แคมมณี และคณะ (2544, น. 170-174) ประเมินคุณภาพของวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 คน ประเมินความสอดคล้องและเหมาะสมระหว่างข้อสอบกับตัวชี้วัด มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 (พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2551, น. 242) และนำไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านตาจั่นและโรงเรียนบ้านตะโกโคก ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 30 คน เพื่อหาค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.20-0.73 และค่าอำนาจจำแนก (r) เท่ากับ 0.20-0.80 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับ โดยใช้สูตร KR-20 ได้เท่ากับ 0.88

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีรายละเอียดดังนี้

3.1 ดำเนินการทดสอบก่อนเรียนด้วยแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาและแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์

3.2 จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน จำนวน 4 แผนๆ ละ 4 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 16 ชั่วโมง โดยจัดการเรียนรู้สัปดาห์ละ 1 แผน จำนวน 4 คาบๆ ละ 1 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 4 ชั่วโมง

3.3 ดำเนินการทดสอบหลังเรียนด้วยแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาและแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ด้วยข้อสอบฉบับเดิม

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนความสามารถในการแก้ปัญหาและความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของนักเรียน โดยใช้ Kolmogorov-Smirnov test พบว่า มีการแจกแจงแบบปกติจึงใช้การทดสอบค่าที (t-test for dependent และ t-test for one sample)

ผลการวิจัย

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักษ์บ้านเกิด ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักษ์บ้านเกิด ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	n	($\bar{X}$)	S.D.	t	p
ก่อนการจัดการเรียนรู้	17	8.47	2.76	19.212*	.000
หลังการจัดการเรียนรู้	17	23.71	2.02		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 8.47 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.76 หลังเรียนเท่ากับ 23.71 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.02 พบว่า คะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักษ์บ้านเกิด หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานกับเกณฑ์ร้อยละ 70

	n	คะแนนเต็ม	คะแนน ร้อยละ 70	($\bar{X}$)	S.D.	t	p
หลังเรียน	17	30	21	23.71	2.02	5.513*	.000

จากตารางที่ 2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 23.71 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.02 คิดเป็นร้อยละ 79.02 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 การเปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหา ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ความสามารถในการแก้ปัญหา	n	($\bar{X}$)	S.D.	t	p
ก่อนการจัดการเรียนรู้	17	11.65	3.26	14.738*	.000
หลังการจัดการเรียนรู้	17	39.53	4.84		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 3 ความสามารถในการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 11.65 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.26 หลังเรียนเท่ากับ 39.53 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.84 พบว่า คะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ความสามารถในการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 การเปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหา หลังการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานกับเกณฑ์ร้อยละ 70

	n	คะแนนเต็ม	คะแนน ร้อยละ 70	($\bar{X}$)	S.D.	t	P
หลังเรียน	17	50	35	39.53	4.84	3.861*	.001

จากตารางที่ 4 ความสามารถในการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 39.53 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 4.84 คิดเป็นร้อยละ 79.06 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 การเปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ความสามารถในการคิดวิเคราะห์	n	($\bar{X}$)	S.D.	t	P
ก่อนการจัดการเรียนรู้	17	9.88	2.09	18.306*	.000
หลังการจัดการเรียนรู้	17	24.00	2.50		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5 ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 9.88 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.09 หลังเรียนเท่ากับ 24.00 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.50 พบว่าคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6. ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ดังตารางที่ 6

ตารางที่ 6 การเปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานกับเกณฑ์ร้อยละ 70

	n	คะแนนเต็ม	คะแนน ร้อยละ 70	($\bar{X}$)	S.D.	t	P
หลังเรียน	17	30	21	24.00	2.50	4.948*	.000

จากตารางที่ 6 ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 24.00 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.50 คิดเป็นร้อยละ 80 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหน่วยการเรียนรู้รักษ์ท้องถิ่น รักษ์บ้านเกิดหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ทั้งนี้ เนื่องมาจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้จากการทำงานกับปัญหา และการเรียนรู้ด้วยตนเองตามแนวทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้จากการใช้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริง เพื่อนำมาเป็นบริบทของการเรียนรู้ทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดวิเคราะห์และการคิดแก้ปัญหา นำไปสู่การทำความเข้าใจปัญหาและแก้ปัญหาด้วยตนเอง โดยมีสถานการณ์ปัญหาเป็นจุดเริ่มต้นให้นักเรียนได้ร่วมกันทำงานเป็นทีม ซึ่งครูได้จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ขึ้น เพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ของนักเรียน ฝึกให้นักเรียนเผชิญกับปัญหาและลงมือปฏิบัติจริง ในขณะที่ครูเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวกหรือให้คำแนะนำเมื่อนักเรียนพบเจอปัญหา ซึ่งสอดคล้องกับ Hmelo and Lin (2000, p. 231) ที่กล่าวว่า ทฤษฎีทางสังคมวัฒนธรรม ซึ่งเป็นทฤษฎีที่สนับสนุนการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน และสอดคล้องกับทศนา แคมมณี (2558, น. 137) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐานเป็นการจัดสภาพการณ์ของการเรียนการสอนที่ใช้ปัญหาเป็นเครื่องมือในการช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมาย โดยครูอาจนำนักเรียนไปเผชิญสถานการณ์จริงหรือครูอาจจัดสภาพการณ์ให้นักเรียนเผชิญปัญหาและฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์ปัญหาแก้ปัญหาาร่วมกันเป็นกลุ่มซึ่งจะช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในปัญหานั้นอย่างชัดเจนได้เห็นทางเลือกและวิธีการ

ที่หลากหลายในการแก้ปัญหา นั้นรวมทั้งช่วยให้นักเรียนเกิด ความใฝ่รู้เกิดทักษะกระบวนการคิด และกระบวนการแก้ ปัญหาต่างๆซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Tandogan and Orhan (2007, pp. 71-81) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานโดยให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่ม พิจารณาได้ว่า การนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานไปใช้ สามารถส่งเสริม ให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพิ่มขึ้นได้ และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ศรีญญา พระยาโล และสังเวียน ปินะกาลัง (2558, น. 129-137); นันทนา ฐานวิเศษ และวาสนา กิริติจำเริญ (2561, น. 43-50) พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหลังจากการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติ .05

2. ความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ทั้งนี้ เนื่องมาจากการจัดการ เรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นการใช้สถานการณ์ ปัญหาที่ใกล้เคียงและเกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตประจำวันของผู้เรียนได้พบเจอ มาเป็นตัวกระตุ้นให้นักเรียน พัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาที่ฝึกทักษะการคิดและดำเนินการแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน สอดคล้องกับ Knowles (1975, p. 48) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้จะเรียนได้มากที่สุด เมื่อผู้เรียน มีส่วนเกี่ยวข้องในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ประสบการณ์จะสามารถรองรับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เพิ่มขึ้น อย่างกว้างขวาง เป็นการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาชีวิตประจำวัน ยึดปัญหาเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้ และสอดคล้องกับสุคนธ์ สินธพานนท์ และคณะ (2552, น. 14) ได้อธิบายว่า ความสามารถ ในแก้ปัญหา เป็นการนำประสบการณ์เดิมที่เกิดจากการเรียนรู้มาเป็นพื้นฐานการแก้ปัญหา ในสถานการณ์หรือปัญหาใหม่ โดยมีขั้นตอนหรือกระบวนการในการแก้ปัญหาให้บรรลุเป้าหมาย หรือเป้าประสงค์ที่กำหนดไว้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Choi, Lindquist and Song (2014, pp. 52-56) ที่พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีระดับความสามารถ ในการแก้ปัญหาสูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ และสอดคล้องกับผลการวิจัยของศรีญญา พระยาโล และสังเวียน ปินะกาลัง (2558, น. 129-137); ฆุจรี ศรีใส, เมธิณี วงศ์วานิชรมภากาภรณ์ และสุชาวดี เกษมณี (2560, น. 80-90); นันทนา ฐานวิเศษ และวาสนา กิริติจำเริญ (2561, น. 43-50); สุภาพร ใจกล้า และวาสนา กิริติจำเริญ (2562, น. 177-189); Gery (2013, pp. 38-45) ที่พบว่า ความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนหลังจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .05

3. ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการจัดการ เรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ทั้งนี้ เนื่องมาจากการ จัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นกิจกรรมที่นักเรียนได้ฝึกใช้กระบวนการคิดวิเคราะห์ โดยใช้สถานการณ์ ปัญหาของบทเรียนเป็นตัวกระตุ้นในการจัดการเรียนรู้ นักเรียนได้วิเคราะห์ ทั้งสถานการณ์ วิเคราะห์ตัวปัญหาที่ได้และวิเคราะห์วิธีการแก้ปัญหา ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎี ของ Bloom (1956, pp. 6-9, 201-207) ที่ผู้เรียนสามารถคิด หรือแยกแยะเรื่องราวต่างๆ ออกเป็นส่วนย่อย เป็นองค์ประกอบที่สำคัญได้และมองเห็นความสัมพันธ์ของส่วนที่เกี่ยวข้องกัน ความสามารถในการคิดวิเคราะห์จะแตกต่างกันไปแล้วแต่ความคิดของแต่ละคน เพราะการที่บุคคลจะ

มีทักษะในการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ จะต้องสามารถวิเคราะห์เข้าใจในสถานการณ์ใหม่ หรือข้อความจริงใหม่ได้ ดังนั้นการจะให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ในระดับใดหรือหลายระดับนั้น ขึ้นอยู่กับเนื้อหาสาระที่เป็นองค์ความรู้ อาจต้องผสมผสานข้อมูลความรู้ในลักษณะรูปแบบต่างๆ เช่น การจัดจำพวก การแปล การตีความ การประยุกต์ การวิเคราะห์ส่วนย่อย และความสัมพันธ์ เพื่อการสร้างความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้สู่การวิเคราะห์ และสอดคล้องกับ มัณฑรา ธรรมบุศย์ (2545, น. 43-45) ที่กล่าวว่าการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เกิดจากแนวคิด ตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยม โดยให้นักเรียนสร้างความรู้ใหม่ จากการใช้ปัญหา สิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นในชุมชนของนักเรียนเป็นบริบทของการเรียนรู้เพื่อ ให้นักเรียนเกิดทักษะ ในการคิดวิเคราะห์และคิดแก้ปัญหา และสอดคล้องกับผลการวิจัยของศรีบุญญา พระยาหล่อ และสังเวียน ปิ่นะกาลัง (2558, น. 129-137); พทยาภรณ์ แก้วพิลากุล และลัดดา ศิลาน้อย (2559, น. 24-32); Gery (2013, p. 38-45) ที่พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ หลังการจัดการเรียนรู้สูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละแผน ครูต้องเตรียมตัวและวางแผนการสอน ทุกครั้ง เพื่อให้แต่ละชั้นการเรียนรู้ทันต่อระยะเวลาที่กำหนดเพราะการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหา เป็นฐาน เป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีระบบ มีขั้นตอน นักเรียนจะไม่คุ้นเคยกับการเรียนดังกล่าว ทำให้นักเรียนไม่สามารถศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองได้บรรลุวัตถุประสงค์และทันเวลา และครูควรกำหนด สถานการณ์ปัญหาที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริงของนักเรียนเพื่อเป็นการกระตุ้นความสนใจและทำให้นักเรียนสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการวิจัยเปรียบเทียบการจัดการเรียนรู้ โดยการใช้ปัญหาเป็นฐานกับการจัดการ เรียนรู้แบบอื่นๆ เพื่อพัฒนาทักษะการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- ทิตนา แหมมณี และคณะ. (2544). *วิทยาการด้านการคิด*. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- ทิตนา แหมมณี. (2548). *การจัดการเรียนรู้โดยผู้เรียนใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2558). *ศาสตร์การสอนองค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 19). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นันทนา ฐานวิเศษ และวาสนา กิรติจำเริญ. (2561). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้งานและพลังงานและความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน. *วารสารวิทยบริการ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*, 29(2), น. 43-50.

- มจรี ศรีใส, เมธิณี วงศ์วานิชรัมย์ภักการณ และสุชาวดี เกษมณี (2560). ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตด้านความสามารถในการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี โรงเรียนอัสสัมชัญหลักสูตรภาษาอังกฤษ จังหวัดสมุทรสาคร. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 32(1), น. 80-90.
- บุญเลี้ยง ทุมทอง. (2556). *ทฤษฎีและการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์เอส.พรินติ้ง.
- พิทยาภรณ์ แก้วพิลากุล และลัดดา ศิลาน้อย. (2559). การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 รายวิชาสังคมศึกษา โดยใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 39(1), น. 24-32.
- พิชิต ฤทธิจรูญ. (2551). *หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: แฮสออฟเคอร์มส์.
- ไพฑูรย์ สีนลรัตน์. (2547). *การเรียนการสอนที่มีการวิจัยเป็นฐาน*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มณฑนา ธรรมบุศย์. (2545). การพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้โดยใช้ PBL (Problem-Based Learning). *วารสารวิชาการ*, 5(2), น. 11-17.
- โรงเรียนบ้านตาจั่น. (2560). *รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา (Self-Assessment Report: SAR) ประจำปีการศึกษา 2560*. นครราชสีมา: ผู้แต่ง.
- วาโร เพ็งสวัสดิ์. (2551). *วิธีวิทยาการวิจัย*. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- วิภาพรรณ พินลา. (2560). แนวทางการจัดการเรียนรู้วิชาสังคมศึกษา เพื่อพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21. *วารสารปาริชาติ*, 30(1), น. 13-34.
- ศรีญา พระยาโล และสังเวียน ปิ่นกาลัง. (2558). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการคิดวิเคราะห์เรื่อง ชีวิตปลอดภัย สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน. *วารสารวิชาการ*, 9(2), น.129-137.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และทัศนีย์ บุญเดิม. (2547). การสอนแบบ Research Based Learning. ใน ไพฑูรย์ สีนลรัตน์ (บรรณาธิการ). *การเรียนการสอนที่มีการวิจัยเป็นฐาน*. (น. 13). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). *แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ: การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สุนันท์ สินธพานนท์ และคณะ. (2552). *การจัดกระบวนการเรียนรู้: เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

- สุดารัตน์ ไชยเลิศ. (2553). การสร้างแบบวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อม
 ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต,
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
- สุภาพร ใจกล้า และวาสนา กิรติจำเริญ. (2562). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 หน่วยการเรียนรู้เรื่องสิ่งแวดล้อมความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียน
 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน. วารสารชุมชนวิจัย
 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, 13(1), น. 177-189.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Education Objectives handbook 1: Cognitive domain*. London: Group Limited.
- Choi, E., Lindquist, R. & Song, Y. (2014). Effects of problem-based learning vs traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Education Today*, 34(1), pp.52-56.
- Gery, C. K. (2013). Enhancing critical analysis and problem-solving skills in undergraduate psychology: An evaluation of a collaborative learning and problem-based learning approach. *Australian Journal of psychology*, 65(1), pp. 38-45.
- Hmelo, C. E. & Lin, X. (2000). *Becoming Self-Directed Learners: strategy Development in Problem-Based Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning :A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett.
- Tandogan, R. O. & Orhan, A. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Online Submission*, 3(1), pp. 71-81.

ผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

The Effects of Self-Efficacy Encouragement Program on Public Mind of Secondary Education Grade 2 Students

สุนีย์ นิมกลาง^{1,*} และประยุทธ ไทยธานี²
Suni Nimklang^{1,*} and Prayut Thaithani²

(Received: Jul 4, 2021; Revised: Aug 27, 2021; Accepted: Sep 22, 2021)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง 2) เพื่อเปรียบเทียบจิตสาธารณะหลังการทดลองของนักเรียน ระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 87 คน จากนักเรียนทั้งหมด 806 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม แล้วจับสลากเป็นกลุ่มทดลอง 44 คน และกลุ่มควบคุม 43 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน โดยจัดกิจกรรมทั้งหมด 5 ครั้ง ในการจัดการจัดกิจกรรมแต่ละครั้งจะใช้เวลา 2-4 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ รวมทั้งสิ้น 12 ชั่วโมง และแบบวัดจิตสาธารณะ จำนวน 25 ข้อ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัย พบว่า หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสาธารณะสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มทดลอง มีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน จิตสาธารณะ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

M.A., Human Potential Development, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, email: suni@rajsima.ac.th

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

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

ABSTRACT

The purposes of this experimental research were to: 1) Compare the Public Mind of an experimental group student before and after; and 2) Compare the Public Mind after participation between the experimental group and the control group students. The samples in this study were the secondary grade 2 students of 87 students from 806 students studying in second semester of academic year 2020 selected by the cluster random sampling. They were randomly divided into 2 groups: 44 for an experimental group and 43 for a control group. Instrument used in the experiment were the Self-Efficacy Encouragement Program 5 time, 2-4 hours at the time total of 12 hours, and the questionnaire of Public Mind 25 items. Statistics used for data analysis were mean, standard deviation, and t-test.

The results showed that: 1) The experimental group students had a posttest score statistically higher than before at the .01 level of significance; and 2) the experimental group students had a score of Public Mind statistically higher than the control group at the .01 level of significance.

Keywords: Self-efficacy encouragement program, Public mind, Students of secondary education grade 2

บทนำ

จิตสาธารณะ คือ การตระหนักของบุคคลถึงปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม และมีความต้องการที่จะเข้าไปแก้ปัญหา ช่วยเหลือสังคม โดยความตระหนักที่เกิดขึ้นสามารถเกิดได้จากการรับรู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง หรือความต้องการนำความสามารถของตนเองไปใช้ช่วยเหลือสังคม รวมถึงการเคารพสิทธิของผู้อื่น ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อเรียนรู้และแก้ปัญหาของสังคมร่วมกัน เป็นการแสดงออกถึงการมีส่วนร่วมในการทำประโยชน์เพื่อส่วนรวม คำนึงถึงประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าประโยชน์ส่วนตน

ในโลกยุคปัจจุบันนี้ คนเราเริ่มมีความเป็นปัจเจกชนมากขึ้น เริ่มใช้ชีวิตในวงที่แคบลง สนใจคำนึงถึงแต่ตัวเอง ไม่สนใจหรือใส่ใจกับสิ่งรอบข้าง ซึ่งอุปนิสัยนี้กำลังบั่นทอนสังคมโดยทั่วไป เพราะความรู้สึกแบบต่างคนต่างอยู่ ไม่ช่วยเหลือเกื้อกูลหรือไม่คิดถึงส่วนรวมนี้จะส่งผลให้สังคมไม่น่าอยู่ ผู้คนขาดคุณธรรมจริยธรรม แก่งแย่งชิงดีชิงเด่น ไม่มีใครยอมใครหรือช่วยเหลือใคร สุดท้ายสังคมก็อยู่ไม่ได้ (นรรักษ์ ฝันเชียร, 2562) การขับเคลื่อนสังคมให้ไปข้างหน้าอย่างมีคุณภาพจึงต้องอาศัยบุคคลที่มีจิตใจใฝ่อาสา เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าประโยชน์ส่วนตน พรทิพย์ มนตรีวงศ์ (2554, น. 23-24) ได้แบ่งองค์ประกอบของจิตสาธารณะเป็นลักษณะการแสดงออกที่สื่อถึงการมีจิตสาธารณะประกอบด้วย 3 ด้าน คือ ด้านการใช้และดูแลสาธารณสมบัติ ด้านการถือเป็นที่หมายตน และด้านการเคารพสิทธิของตนเองและผู้อื่น จะเห็นว่าการมีจิตสาธารณะในตัวบุคคลนั้นเกิดจากการตั้งกฎเกณฑ์ของคนในสังคมที่อาศัยอยู่ร่วมกันไม่ใช่พฤติกรรมที่เกิดขึ้นตามพัฒนาการของมนุษย์ จึงต้องมีการส่งเสริมการมีจิตสาธารณะให้กับบุคคลโดยตลอด ซึ่งการส่งเสริมจิตสาธารณะเป็นกระบวนการหนึ่ง ที่สามารถกระตุ้นให้บุคคลตระหนักรู้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม และมีความต้องการที่จะเข้าไป

แก้ปัญหา ช่วยเหลือสังคม โดยความตระหนักที่เกิดขึ้นสามารถเกิดได้จากการรับรู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง หรือความต้องการนำความสามารถของตนเองไปใช้ช่วยเหลือสังคม การเคารพสิทธิของผู้อื่น ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อเรียนรู้และแก้ปัญหาของสังคมร่วมกัน เป็นการแสดงออกถึงการมีส่วนร่วมในการทำประโยชน์เพื่อส่วนรวม รวมถึงการช่วยเหลือผู้อื่นตามกำลังที่เราสามารถทำได้ โดยต้องไม่ทำให้ตนเองและคนรอบข้างเดือดร้อนและไม่ขัดต่อกฎหมายบ้านเมือง (มูลนิธิยุวพัฒน์, 2562)

การเป็นผู้มีจิตสาธารณะนั้นเป็นสิ่งที่ต้องฝึกปฏิบัติและควรหมั่นทำอยู่เสมอ เพราะลักษณะของจิตสาธารณะไม่ใช่วิชาที่มีเนื้อหาความรู้ที่นำมาสอนได้โดยตรง การปลูกฝังจิตสาธารณะให้กับนักเรียนจึงมีวิธีการที่หลากหลาย ซึ่งการส่งเสริมให้นักเรียนรับรู้ความสามารถแห่งตนก็เป็นอีกหนึ่งแนวทางที่จะช่วยให้นักเรียนสามารถประเมินความสามารถในการทำงานของตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งจะส่งผลต่อการเลือกกระทำ หรือแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมเมื่อพบเจอสถานการณ์ที่เป็นปัญหาด้านจิตสาธารณะ ซึ่ง Bandura (1986, p. 23) กล่าวว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมนั้นเน้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลโดยใช้องค์ประกอบด้านบุคคลเป็นสำคัญ วิธีการที่สามารถสร้างการเรียนรู้ คือการที่บุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองอย่างถูกต้องจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ ซึ่งถ้าจะกล่าวถึงพฤติกรรมที่แสดงออกจากการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น ก่อนที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นๆ ออกมา บุคคลต้องมีการตัดสินใจก่อนที่จะกระทำพฤติกรรม การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรม เพราะฉะนั้นการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนอย่างเหมาะสมด้วยการประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง โดยการจัดกิจกรรมให้บุคคลได้มีประสบการณ์ในการคิดตัดสินใจและกระทำด้วยตนเอง มีอิสระในการสร้างหัวข้อในการทำงานที่ท้าทาย และให้โอกาสได้ศึกษาหากลยุทธ์ในการทำงานด้วยตนเอง การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น โดยจัดให้บุคคลได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่นที่แสดงพฤติกรรมด้านจิตสาธารณะ การชักจูงด้วยคำพูด โดยการใช้คำพูดชี้แจง อธิบายให้ความรู้ คำแนะนำและกระตุ้นให้เชื่อว่าตนเองมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จในการทำงาน และการกระตุ้นทางร่างกาย และกระตุ้นอารมณ์ โดยการปรับสภาวะทางร่างกายและสภาวะทางอารมณ์ให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมไม่ให้เกิดความเครียด เพื่อให้บุคคลมีการรับรู้ถึงความสามารถแห่งตน ภายใต้บรรยากาศที่ส่งเสริมจิตสาธารณะ ก็จะส่งผลต่อการแสดงออกพฤติกรรมจิตสาธารณะได้ ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งการวิจัยครั้งนี้จะเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนมีความตระหนักในความสามารถของตนเองที่จะจัดการแก้ไขปัญหาด้านจิตสาธารณะที่เกิดขึ้นในสังคม และส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียนให้เป็นบุคคลที่มีจิตสาธารณะอันจะนำมาซึ่งการสร้างสังคมที่น่าอยู่ต่อไปในอนาคต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ทั่วไปเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน ซึ่งมีวัตถุประสงค์ ดังนี้

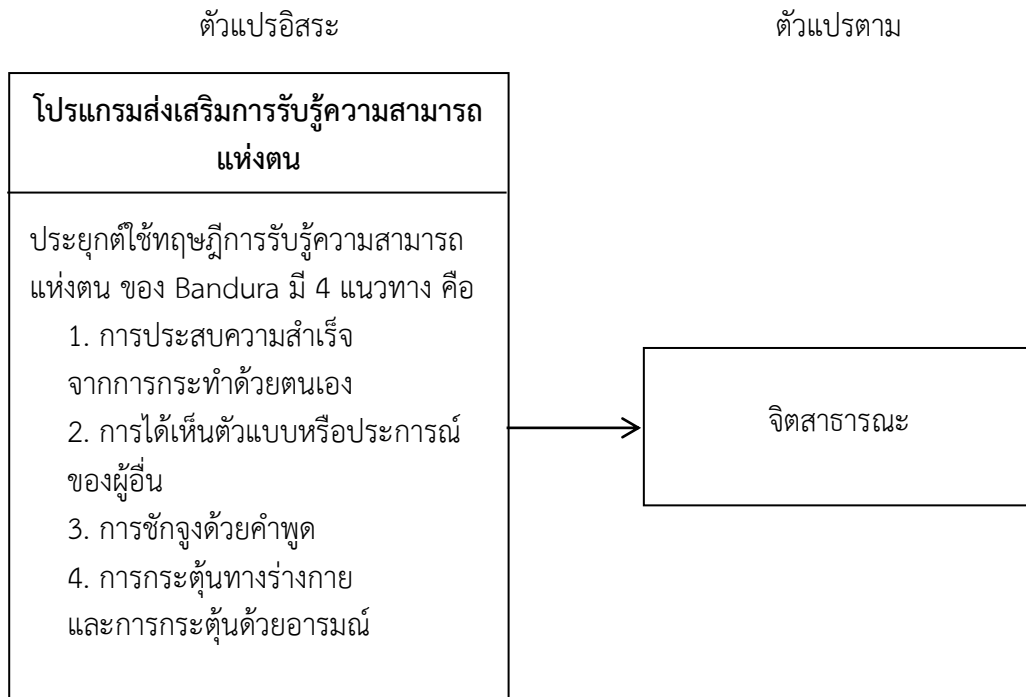
1. เพื่อเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง
2. เพื่อเปรียบเทียบจิตสาธารณะหลังการทดลองของนักเรียน ระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม

สมมุติฐานของการวิจัย

1. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสาธารณะสูงกว่าก่อนการทดลอง
2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การส่งเสริมจิตสาธารณะเป็นการส่งเสริมให้บุคคลสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมที่มีความหลากหลาย การสร้างคนให้มีจิตสาธารณะ จึงมีความสำคัญทั้งต่อบุคคล องค์กร สังคม และประเทศชาติอย่างมาก ถ้าสามารถปลูกฝัง ส่งเสริมหรือพัฒนาให้เด็กมีจิตสาธารณะด้วยวิธีการต่างๆ จะทำให้เด็กมีจิตใจที่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม ไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตน อาสาดูแลรับผิดชอบสมบัติส่วนรวม มีการใช้สมบัติส่วนรวมอย่างเห็นคุณค่า ใช้อย่างทะนุถนอม รู้จักการแบ่งปันโอกาสในการใช้ของส่วนรวมให้ผู้อื่น (วัชรียา เขียนนอก , 2554, น. 25) ซึ่งการพัฒนาจิตสาธารณะเป็นสิ่งสำคัญที่ต้องปลูกฝังหรือเสริมสร้างในทุกๆ วัย และการตั้งกฎกติกาไม่ได้เป็นหนทางเดียวที่ควบคุมพฤติกรรมของบุคคลในการแสดงออก Bandura (1977, pp. 193-194) กล่าวว่า ปัจจัยหลายประการที่มีอิทธิพลต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมสามารถเกิดจากการขาดสิ่งจูงใจ หรือถูกสถานการณ์ภายนอกบังคับให้กระทำ ซึ่งหากว่าขาดสิ่งจูงใจหรือปัจจัยที่ไม่เอื้ออำนวยให้กระทำ บุคคลอาจจะไม่กระทำพฤติกรรม หรือบุคคลไม่เต็มใจที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น และการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับผลที่ตนเองจะได้รับจากการกระทำพฤติกรรมนั้นผิดพลาดไป ก็จะทำให้บุคคลรู้สึกว่ามันคุ้มค่าที่ตนจะกระทำพฤติกรรมนั้น รวมถึงการมีเป้าหมายของการกระทำมีลักษณะคลุมเครือไม่ชัดเจน หรือเป้าหมายนั้นไม่สามารถปฏิบัติได้ บุคคลก็จะแสดงพฤติกรรมนั้นน้อยลง หรือไม่แสดงเลย ส่งผลให้บุคคลรู้จักตนเองไม่ถูกต้อง จะเห็นว่าปัจจัยเหล่านี้มีอิทธิพลต่อการกระทำพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งมีความสัมพันธ์การรับรู้ความสามารถแห่งตน การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถแห่งตน ของ Bandura ซึ่งมี 4 แนวทาง ดังนี้ วิธีที่ 1 การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วยคำพูด และ วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกายและการกระตุ้นด้วยอารมณ์มาเป็นแนวทางในการศึกษาโดยมุ่งเน้นการเพิ่มระดับการรับรู้ความสามารถแห่งตน เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการใช้โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน ดังกรอบแนวคิดในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 21 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 806 คน
2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 2 ห้องเรียน รวม 87 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) และนักเรียนยินดีเข้าร่วมการวิจัยแล้วจับสลากเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการทำการทดลอง คือ โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน ศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน และที่เกี่ยวข้องกับจิตสาธารณะ สร้างโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนโดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถแห่งตน ของ Bandura มี 4 แนวทาง คือ 1) การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง 2) การได้เห็นตัวแบบหรือประการณ์ของผู้อื่น 3) การชักจูงด้วยคำพูด และ 4) การกระตุ้นทางร่างกายและการกระตุ้นด้วยอารมณ์ โดยจัดทำเป็นแผนการจัดกิจกรรม ในแต่ละแผน

ประกอบด้วยขั้นที่ 1 ขั้นนำ ขั้นที่ 2 ขั้นปฏิบัติกิจกรรมขั้นที่ 3 ขั้นสรุปและประเมินผล นำโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สร้างขึ้นเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสม ความสอดคล้องของวัตถุประสงค์ เนื้อหา และกิจกรรม แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำนำโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง เพื่อพิจารณาความยากง่าย ลำดับขั้นตอน การใช้ภาษา เวลา และอุปกรณ์ที่ใช้ในการทำกิจกรรมของนักเรียน และนำโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ทดลองใช้แล้วมาปรับปรุง แก้ไข แล้วนำไปใช้จริงกับกลุ่มทดลองโดยโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีโครงสร้างดังปรากฏในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน

ครั้งที่	กิจกรรมที่สำคัญ	วัตถุประสงค์	แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถแห่งตน
1. การรับรู้ความสามารถแห่งตน (2 ชั่วโมง)	ฉันคือ ผู้เชี่ยวชาญ	1. เพื่อให้ให้นักเรียนเข้าใจ วัตถุประสงค์ของโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน ที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 2. เพื่อให้ให้นักเรียนเล่าและรับฟัง เกี่ยวกับสถานการณ์การรับรู้ความสามารถแห่งตนของตนเอง และเพื่อนที่เข้าร่วมกิจกรรม 3. เพื่อให้ให้นักเรียนตระหนัก และเห็นความสำคัญของการรับรู้ความสามารถแห่งตน	วิธีที่ 1 การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น
2. การรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ (2 ชั่วโมง)	ต่อเติมเรื่องราว	1. เพื่อให้ให้นักเรียนสามารถ วิเคราะห์สถานการณ์ที่แสดงออก ถึงการมีจิตสาธารณะของนักเรียน 2. เพื่อให้ให้นักเรียนสามารถอธิบาย ความเข้าใจเกี่ยวกับการมีจิตสาธารณะของตนเอง 3. เพื่อให้ให้นักเรียนตระหนัก และเห็นความสำคัญของการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ	วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วยคำพูด วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกาย และกระตุ้นอารมณ์

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ครั้งที่	กิจกรรมที่สำคัญ	วัตถุประสงค์	แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถแห่งตน
3. การรับรู้ปัญหาจิตสาธารณะ (2 ชั่วโมง)	ความงามกับจิตสาธารณะ	1. เพื่อให้นักเรียนเข้าใจการเกิดปัญหาการขาดจิตสาธารณะ 2. เพื่อให้นักเรียนอภิปรายปัญหาและวิธีแก้ไขปัญหาการขาดจิตสาธารณะร่วมกัน 3. เพื่อให้นักเรียนตระหนักและเห็นความสำคัญของการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ	วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วยคำพูด วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกายและกระตุ้นอารมณ์
4. การสร้างการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ (4 ชั่วโมง)	สร้างกิจกรรมส่งเสริมจิตสาธารณะ	1. เพื่อให้นักเรียนเข้าใจผลของการมีจิตสาธารณะของตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ความสามารถของตนเองต่อจิตสาธารณะ 3. เพื่อให้นักเรียนตระหนักและเห็นความสำคัญของการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ	วิธีที่ 1 การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วยคำพูด วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกายและกระตุ้นอารมณ์
5. การรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ (2 ชั่วโมง)	My timeline	1. เพื่อให้นักเรียนได้แสดงความรู้สึกละทบทนในการทำกิจกรรม 2. เพื่อให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปใช้ในชีวิตรประจำวัน 3. เพื่อให้นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะ	วิธีที่ 1 การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วย วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกายและกระตุ้นอารมณ์

2. เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล คือแบบวัดจิตสาธารณะ ได้พัฒนาแบบวัดจิตสาธารณะ โดยปรับปรุงจากแบบวัดจิตสาธารณะของดวงดาว พรiform (2558) และนิตยา รามศิริ (2560) และใช้รูปแบบการตอบของ Pietsch, Walker and Chapman (2003) คือ ให้นักเรียนได้ประเมินตนเอง โดยพิจารณาระดับความมั่นใจของตนเองต่อข้อคำถามจากมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) มี 10 ระดับ คือ จาก 1 ฉันทำไม่ได้ (มั่นใจน้อยที่สุด) ถึง 10 ฉันทำได้ (มั่นใจมากที่สุด) นำแบบวัดจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยใช้ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความแต่ละข้อกับจุดประสงค์ (Item-Objective Congruence Index: IOC) ตั้งแต่ .67 ถึง 1.00 นำแบบวัดจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 151 คน เพื่อตรวจสอบการใช้ภาษา คำชี้แจงในการทำแบบวัด และคุณภาพของแบบวัดรายข้อ ตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดรายข้อ พบว่า ดัชนีค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดอยู่ระหว่าง .469 – .800 และวิเคราะห์หาความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับโดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของ Cronbach ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเท่ากับ .954 รวมได้ 25 ข้อ เป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ได้ และจัดทำแบบวัดจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง ในวันที่ 26 มีนาคม 2564

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ขึ้นเตรียมการทดลองนำหนังสือขอความอนุเคราะห์ดำเนินการทดลองจากบัณฑิตวิทยาลัย ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย จังหวัดนครราชสีมา เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียน ให้นักเรียนทำแบบวัดจิตสาธารณะก่อนการทดลอง แล้วจับสลากแบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ซึ่งก่อนทดลองทั้งสองกลุ่มมีคะแนนจิตสาธารณะไม่แตกต่างกัน
2. ขึ้นดำเนินการทดลองดำเนินการทดลองระหว่างวันที่ 15 กุมภาพันธ์ 2564-19 มีนาคม 2564 โดยให้กลุ่มทดลองเข้าร่วมกิจกรรม 5 ครั้งๆ ละ 2-4 ชั่วโมง เป็นระยะเวลา 12 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรม
3. ขึ้นหลังการทดลองให้นักเรียนทำแบบวัดจิตสาธารณะ หลังการทดลอง และรวบรวมคะแนนจิตสาธารณะก่อน และหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูปในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. เพื่อเปรียบเทียบคะแนนจิตสาธารณะของนักเรียนของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง โดยการทดสอบค่าที่แบบวัดกลุ่มตัวอย่างไม่เป็นอิสระจากกัน (t-test for dependent sample) เพื่อทดสอบสมมุติฐานข้อ 1

3. เพื่อเปรียบเทียบคะแนนจิตสาธารณะของนักเรียนหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างเป็นอิสระจากกัน (t-test for independent sample) เพื่อทดสอบสมมุติฐานข้อ 2

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัย 3 ประเด็น คือ

1. คะแนนจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมได้ผลดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 คะแนนจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลอง (n = 44) และกลุ่มควบคุม (n = 43)

กลุ่มตัวอย่าง	ระยะ	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
กลุ่มทดลอง	ก่อนการทดลอง	6.98	1.13	ไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้
	หลังการทดลอง	7.81	1.42	ค่อนข้างมั่นใจว่าทำได้
กลุ่มควบคุม	ก่อนการทดลอง	6.83	1.72	ไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้
	หลังการทดลอง	5.61	1.52	ไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้

จากตารางที่ 2 พบว่า จิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองมีคะแนนจิตสาธารณะในระดับไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้ ($\bar{X} = 6.98$, S.D. = 1.13) ในระยะหลังการทดลองมีคะแนนจิตสาธารณะสูงขึ้นอยู่ในระดับค่อนข้างมั่นใจว่าทำได้ ($\bar{X} = 7.81$, S.D. = 1.42) ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมก่อนการทดลอง มีคะแนนจิตสาธารณะอยู่ในระดับไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้ ($\bar{X} = 6.83$, S.D. = 1.72) และในระยะหลังการทดลองยังคงมีคะแนนจิตสาธารณะอยู่ในระดับไม่มั่นใจว่าทำได้หรือทำไม่ได้ ($\bar{X} = 5.61$, S.D. = 1.52)

2. ผลการเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง ได้ผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนกลุ่มทดลอง (n = 44) ก่อนและหลังการทดลอง

ระยะ	$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนทดลอง	6.98	1.13	4.364**	.000
หลังทดลอง	7.81	1.42		

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 จะเห็นว่าเมื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลอง ของนักเรียนกลุ่มทดลอง พบว่า หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ผลการเปรียบเทียบจิตสาธารณะหลังการทดลองของนักเรียน ระหว่างกลุ่มทดลอง กับกลุ่มควบคุม ดังแสดงในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบจิตสาธารณะหลังการทดลองของนักเรียน ระหว่างกลุ่มทดลอง (n = 44) และกลุ่มควบคุม (n = 43)

กลุ่มตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	p
กลุ่มทดลอง	7.81	1.42	6.947**	.000
กลุ่มควบคุม	5.61	1.52		

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4 จะเห็นว่าเมื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มพบว่า หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผล

จากการศึกษาผลของการใช้โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 สามารถอภิปรายผลการวิจัยตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ดังนี้

1. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสาธารณะสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมุติฐานข้อที่ 1 ผลดังกล่าวแสดงว่าโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนสามารถพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ได้ ทั้งนี้เพราะนักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมส่งเสริมจิตสาธารณะ เกิดความตระหนักถึงปัญหาทางด้านจิตสาธารณะ และมีความต้องการที่จะเข้าไปแก้ปัญหาช่วยเหลือสังคม ซึ่งความตระหนักที่เกิดขึ้นนั้นเกิดจากการได้รับการกระตุ้นจากกระบวนการจัดกิจกรรมของโปรแกรมที่ได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถแห่งตน ของ Bandura (1986) ซึ่งมี 4 แนวทาง ดังนี้ วิธีที่ 1 การประสบความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง วิธีที่ 2 การได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น วิธีที่ 3 การชักจูงด้วยคำพูด และ วิธีที่ 4 การกระตุ้นทางร่างกายและการกระตุ้นด้วยอารมณ์ และจากการสังเกตของผู้วิจัยพบว่า เมื่อนักเรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่แสดงให้เห็่นว่านักเรียนได้อนุมานความสำเร็จในการทำงานว่ามาจากความพยายาม โดยรับรู้ว่าคุณเองมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จเมื่อนักเรียนมีความพยายามตั้งใจในการทำงาน จากนั้นครูก็ใช้วิธีการชักจูงด้วยคำพูดสนับสนุนทำให้นักเรียนมีความมั่นใจมากขึ้น สอดคล้องกับ ประยุทธ์ ไทยธานี (2555, น. 86) กล่าวว่า การใช้คำพูดที่สื่อว่าคุณเชื่อมั่นสาเหตุความสำเร็จของนักเรียนว่ามาจากความสามารถและความพยายามจะสามารถช่วยเพิ่มความมั่นใจในตนเองให้แก่เด็กได้ ซึ่งเป็นแนวความคิดที่สะท้อนให้เห็นว่านักเรียนมีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ถูกต้อง และสามารถส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมได้ในอนาคต สอดคล้องกับ Lavedores, Escobedo and Sosa (2017, pp. 84-89) ได้ศึกษา การรับรู้ความสามารถแห่งตนทางวิชาการของ

นักเรียนที่ประสบความสำเร็จสูงในเม็กซิโก ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ประสบความสำเร็จสูงแสดงให้เห็นถึงความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองที่สูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญ

2. หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสาธารณะสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ความสามารถแห่งตน ของ Bandura (1986) โดยมีการส่งเสริมการได้เห็นตัวแบบหรือประสบการณ์ด้านจิตสาธารณะของบุคคลอื่น ด้วยวิธีการพูดคุยแลกเปลี่ยนประสบการณ์ บอกเล่าอารมณ์ความรู้สึกของตน รับฟังความคิดเห็นของสมาชิก รวมทั้งการนำเรื่องราวประสบการณ์ของผู้อื่นที่มีความน่าสนใจมาเป็นประเด็นในการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็น สอดคล้องกับแนวคิดของ อภิเชษฐ จันทนา (2553) ได้ใช้กระบวนการกลุ่มหรือพรทีย์ มนตรีวงศ์ (2554) ใช้การปรึกษากลุ่มร่วมกับการที่นักเรียนได้ปฏิบัติกิจกรรมที่ส่งเสริมจิตสาธารณะด้วยตนเองอย่างอิสระให้ประสบความสำเร็จ สอดคล้องกับ สุนทรี จงวงศ์สุข (2548) ใช้กระบวนการสิ่งแวดล้อมศึกษา หรือดวงฉวี วรรณสุทธิ์ (2552) ใช้ชุดฝึกจิตสาธารณะ และภาสวุฒินา ภาคาผล (2556) ใช้กิจกรรมการบริการสังคม ในบรรยากาศที่ผ่อนคลายจากการให้คำแนะนำ การพูดคุยชี้แจง การอธิบายให้ความรู้ การชมเชยในความพยายาม และการกระตุ้นของผู้วิจัย รวมถึงบรรยากาศของเพื่อนร่วมชั้นที่เป็นไปด้วยสัมพันธภาพที่ดีต่อกันสามารถพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนได้ ซึ่งตรงข้ามกับกลุ่มควบคุมที่มีคะแนนจิตสาธารณะลดลง เนื่องจากการมีจิตสาธารณะในตัวบุคคลนั้นเกิดจากการตั้งกฎเกณฑ์ของคนในสังคมที่อาศัยอยู่ร่วมกันไม่ใช่พฤติกรรมที่เกิดขึ้นตามพัฒนาการของมนุษย์ สอดคล้องกับ Cardak and Dikmenli (2017, pp. 157-164) ได้ศึกษาเพื่อเปรียบเทียบระดับการรับรู้ของครูผู้สอนเกี่ยวกับจิตสำนึกด้านสิ่งแวดล้อมในฐานะผู้บริโภค โดยการจำแนกตามเพศระดับรายได้ และที่อยู่อาศัย พบว่า คะแนนจิตสาธารณะมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในด้านเพศ และระดับรายได้ เพราะฉะนั้นหากไม่มีส่งเสริมให้เหมาะสม การมีจิตสาธารณะก็อาจไม่เกิดขึ้น และอาจจะลดลงได้ผลจากการวิจัยและการศึกษาดำรงวิชาการต่างๆ สามารถสรุปได้ว่าการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนสามารถส่งผลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนได้ เพราะเมื่อนักเรียนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง นักเรียนก็จะรับรู้ได้ว่าจะจัดการกับสถานการณ์ด้านจิตสาธารณะนั้นได้ และพัฒนาเป็นผู้ที่มีจิตสาธารณะดังที่ ศิริธร ศรีจันทน์ (2557) กล่าวว่าเยาวชนที่มีจิตสำนึกสาธารณะหรือมีจิตสำนึกเพื่อส่วนรวมต้องเกิดจากการรับรู้ถึงคุณค่าในตัวเองและเล็งเห็นว่าตนเองสามารถทำคุณประโยชน์ให้แก่สังคมได้ ไม่ว่าจะเป็น การช่วยเหลือด้านสังคม เช่น ผู้คน สัตว์ ด้านสิ่งแวดล้อม ด้านพลังงาน ฯลฯ ไม่เห็นแก่ตัว ไม่เห็นแก่ตัว ต้องเป็นผู้ที่มีความคิดเชิงบวกหรือสร้างสรรค์ ยิ่งกว่านั้น ต้องมีความรู้สึกที่อยากเข้าร่วมอันก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นด้วย

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัยในครั้งนี้

1.1 จากผลการวิจัยครั้งนี้ พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน มีคะแนนจิตสาธารณะเพิ่มขึ้น ดังนั้นครูสามารถนำโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนไปเป็นแนวทางในการสอนร่วมกับวิชาอื่นๆ ได้

1.2 ระหว่างที่ทำการกิจกรรมการใช้คำพูดชื่นชมการทำงานนักเรียน ควรเน้นที่ความพยายามหรือชื่นชมวิธีการในการทำงานของนักเรียน

1.3 โปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน เป็นแผนการจัดกิจกรรมที่มีความต่อเนื่องกันในแต่ละแผน การนำไปใช้ควรศึกษารูปแบบการจัดกิจกรรมในแต่ละครั้งให้เข้าใจก่อนที่จะนำวิธีการดังกล่าวไปใช้เพื่อให้การจัดกิจกรรมมีความต่อเนื่องกัน

1.4 ในระหว่างการทำกิจกรรมแต่ละครั้ง ผู้ดำเนินกิจกรรมควรสังเกตพฤติกรรมตอบสนองของสมาชิก เพื่อตรวจสอบความเข้าใจไม่ให้ความคลาดเคลื่อน และให้คำแนะนำในการทำกิจกรรม

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการนำโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตนไปใช้กับกลุ่มเป้าหมายอื่น เช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพราะเป็นระดับชั้นที่มีการเปลี่ยนแปลงบรรยากาศที่เกิดจากการเปลี่ยนสถานศึกษา

2.2 ควรมีการส่งเสริมให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติงานด้วยตนเอง และกำหนดหัวข้อในการทำงานด้วยตนเอง จะช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการทำงาน ส่งผลให้นักเรียนสามารถประเมินความสามารถของตนเองที่จะทำงานให้สำเร็จ มีความตั้งใจในการทำงาน

2.3 ควรมีการศึกษาเพื่อติดตามผลหลังเข้าร่วมโปรแกรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถแห่งตน เพื่อดูพัฒนาการและความคงทนของพฤติกรรมจิตสาธารณะ

เอกสารอ้างอิง

- ดวงดาว พรiform. (2558). การศึกษาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 6 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- ดวงมณี วรรณสุทธิ์. (2552). การพัฒนาจิตสาธารณะสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม).
- นรรีชต์ ผืนเขียว. (2562). จิตอาสาพัฒนาเด็กไทย. สืบค้นเมื่อ 15 มิถุนายน 2563 จาก <https://www.trueplookpanya.com/blog/content/72058/-blog-teaartedu-teaart->
- นิตยา รามศิริ. (2560). ได้ศึกษาการเสริมสร้างจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
- ประยุทธ์ ไทยธานี. (2555). แรงจูงใจในการเรียน. นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยราชภัฏกลุ่มภาคตะวันออกเฉียงเหนือ.
- พรทิพย์ มนตรีวงศ์. (2554). การพัฒนาจิตสาธารณะในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยบูรพา).
- ภาสุมดา ภาคาผล. (2556). ผลของการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานในวิชาสังคมศึกษาโดยใช้กิจกรรมการบริการสังคมที่มีต่อมโนทัศน์และพฤติกรรมจิตสาธารณะของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- มูลนิธิยุวพัฒน์. (2562). สุขที่ได้ให้. สืบค้นเมื่อ 15 มิถุนายน 2563, จาก <https://www.yuvabadhanafoundation.org/th>

- วัชรียา เขียนนอก. (2554). ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 1 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- สุนทรี จูวงศ์สุข. (2548). การใช้กระบวนการสิ่งแวดล้อมศึกษาเพื่อสร้างเสริมนิสัยจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่).
- ศิริธร ศรีจำนงค์. (2557). การพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างจิตสาธารณะสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม).
- อภิเชษฐ จันทนา. (2553). ผลของการใช้กระบวนการกลุ่มเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านโป่งขุนเพชรพัฒนา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชัยภูมิ เขต 3 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยขอนแก่น).
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- _____. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cardak, O. & Dikmenli, M. (2017). Preservice Teachers' Perception Levels Concerning Consumer Environmental Consciousness. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(2), pp. 157-164.
- Lavedores, A. N., Escobedo, P. S. & Sosa, J. P. (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2), pp. 84-89.
- Pietsch, J., Walker, R. A. & Chapman, E. (2003). The Relationship Among Self-Concept and Performance in Mathematics During Secondary School. *Journal of Education Psychology*, 95(3), pp. 589-603.

การศึกษาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต

A Study of the Curriculum and Learning Management Competency through PBL of the Students in Bachelor of Education Program

อิสรา พลนงค์^{1,*} และประดับศรี พินธุโท²
Isara Phonnonng^{1,*} and Pradabsri Pinthuto²

(Received: Dec 14, 2021; Revised: Jan 22, 2022; Accepted: Feb 8, 2022)

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนและ 2) เปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ระหว่างหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ทั่วไป ภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2564 จำนวน 32 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มอย่างง่าย เครื่องมือการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้และแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ วิเคราะห์ข้อมูล ด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าร้อยละ และการทดสอบค่าที ผลการวิจัย พบว่า นักศึกษามีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

คำสำคัญ: สมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

¹ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

Curriculum and Instruction Program, Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Nakhon Ratchasima 30000, Thailand

*Corresponding author, e-mail: isara.ed.2556@gmail.com

² สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา, นครราชสีมา 30000

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

ABSTRACT

This research was to study the curriculum and learning management competency by using problem based learning for the pre-service teachers. The objectives were: 1) To compare the competency between the pre-test and post-test score; and 2) To compare the competency between post-test score and 70% of standard criterion. The sample consisted of 32 second-year pre-service teachers majoring in General Science, Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, in the first semester, 2021 academic year. They were selected by using the simple random sampling method. The research tools were the lesson plan and competency test. The collective data were analyzed by means, standard deviation, percentage, t-test for dependent, and t-test for one sample. The results showed that: the post-test's mean score were significantly higher than pre-test's mean score at .05, and the post-test's mean score was lower than the 70% of standard criterion.

Keywords: Curriculum and learning management competency, Problem-based learning, Teaching approach

บทนำ

ความแพร่หลายของเทคโนโลยีดิจิทัลนำมาสู่การเร่งพัฒนาประสิทธิภาพของอินเทอร์เน็ตของสรรพสิ่ง (Internet of things) และคลาวด์คอมพิวติ้ง (Cloud computing) ซึ่งเทคโนโลยีเหล่านี้มีบทบาทสำคัญของการเรียนรู้และการดำรงชีวิตของมนุษย์ (Sikhakhane, Govender & Maphalala, 2020, p. 707) ส่งผลให้การศึกษาในอนาคตไม่เหมือนเดิมอีกต่อไป โรงเรียนในยุคใหม่จะเป็นโรงเรียนของนวัตกรรมทางความคิดและเมื่อคิดได้แล้วต้องนำไปสู่การปฏิบัติเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงของสังคมยุคใหม่ (ไพฑูรย์ สีนารัตน์, 2560, น. 2-3) ดังนั้น การศึกษาจึงต้องมีความยืดหยุ่น ความสร้างสรรค์ ความท้าทายและความซับซ้อน เน้นการพัฒนาเด็กแบบองค์รวมให้เป็นคนเต็มคนและเกิดทักษะการเอาตัวรอดในสังคมยุคใหม่ (วิโรจน์ สารัตนะ, 2556, น. 102-103)

การขับเคลื่อนการศึกษาให้เป็นไปในทิศทางดังกล่าวจำเป็นต้องอาศัยกลไกที่สำคัญ คือ ครู เนื่องจากครูเป็นผู้ที่ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ให้เหมาะสมและสอดคล้องกับพื้นฐานความสามารถ ความถนัดและความสนใจของผู้เรียน ตลอดจนออกแบบบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ (พรณอร อุซุภาพ, 2561, น. 115) อย่างไรก็ตามความสำเร็จทางการศึกษาในลักษณะดังกล่าวย่อมต้องมีปัจจัยเกื้อหนุนที่สำคัญ คือ คุณภาพของครูที่ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็ว และรุนแรงไม่สามารถคาดการณ์ได้ อีกทั้งยังต้องสามารถนำองค์ความรู้ที่มีไปบูรณาการเชิงสร้างสรรค์เพื่อสร้างผลผลิตหรือนวัตกรรมต่างๆ ขึ้นมาใช้ในการพัฒนานักเรียนได้ (วิจารณ์ พานิช, 2555, น. 18; พาสนา จุลรัตน์, 2561, น. 2367-2368) ด้วยเหตุนี้ กระทรวงศึกษาธิการ จึงได้กำหนดนโยบาย

เพื่อยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบโดยยึดแนวทางการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูของ McClelland นักจิตวิทยาของมหาวิทยาลัย Harvard โดยเฉพาะสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ (Curriculum and learning management) ซึ่งเป็นความสามารถในการประยุกต์ความรู้ ทักษะ และเจตคติไปใช้ในการสร้างหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนานักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และประสิทธิผลสูงสุดในการปฏิบัติงานจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2553, น. 1-8; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2563, น. 5-7) ดังนั้น ครูจำเป็นต้องมีสมรรถนะการบริหาร หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนที่สามารถดำรงชีวิตในโลกอนาคตได้ สำหรับการศึกษา ในระดับอุดมศึกษาโดยเฉพาะในคณะศึกษาศาสตร์ หรือครุศาสตร์ที่มีหน้าที่หลักในการฝึกฝนนักศึกษา วิชาชีพครูให้มีทักษะในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ที่ผ่านมามีการรายงาน ผลการวิจัยพบว่า การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ให้แก่นักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ ระดับปริญญาตรี รวมถึงทักษะการเรียนรู้และเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ อีกทั้งยังสามารถพัฒนาครูให้เกิดทักษะการสร้างบรรยากาศที่ดีเพื่อเอื้อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ (Merritt, Lee, Rillero and Kinach, 2017, pp. 1-11; นิมนวล แก้วพิลา, 2561, น. 176; วุฒิชัย วรครบุรี, พระครูสุธีจริยวัฒน์ และไพศาล สุวรรณน้อย, 2561, น. 258-269) ซึ่งการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติด้านวิชาชีพครูเป็นคุณลักษณะพื้นฐานของการเกิดสมรรถนะวิชาชีพครูในท้ายที่สุด

สำหรับในบริบทของประเทศไทยยังขาดองค์ความรู้สำหรับการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู ด้านการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ให้แก่นักศึกษาวิชาชีพครู ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้มุ่งพัฒนา สมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสำหรับนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมาอันจะเป็นการค้นหาวิธีการพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็น ต่อวิชาชีพครูซึ่งนักศึกษาต้องนำไปใช้ในการพัฒนานักเรียนของตนเองในอนาคตให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน จากการใช้การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน
2. เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต ระหว่างหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 จากการใช้การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

สมมติฐานการวิจัย

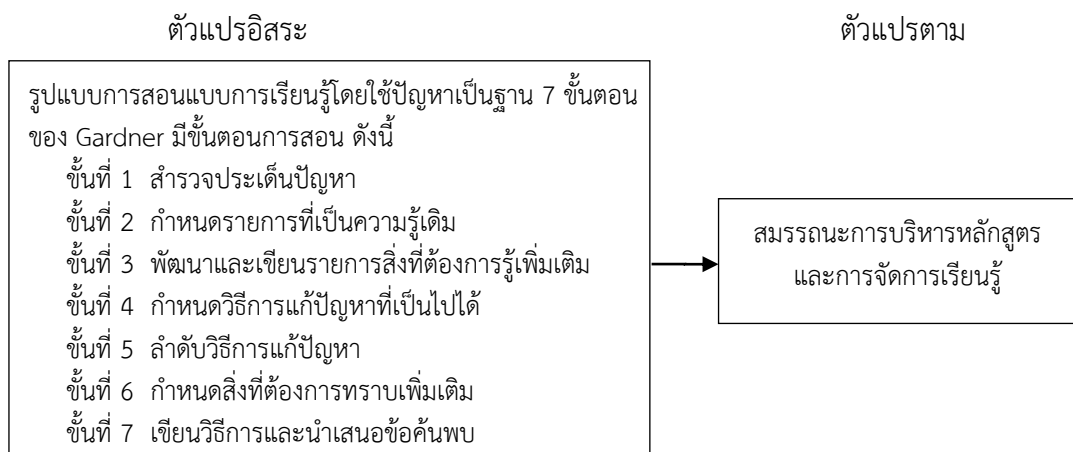
1. สมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนของนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต ที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสูงกว่าก่อนเรียน
2. สมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนของนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต ที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมรรถนะวิชาชีพครูด้านการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้เป็นความสามารถในการสร้างและพัฒนาหลักสูตร การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการอย่างเป็นระบบให้มีความเหมาะสมกับวัยและความต้องการของผู้เรียนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญมีการนำผลกรออกแบบการเรียนรู้ไปใช้ในการจัดการเรียนรู้และปรับใช้ตามสถานการณ์เพื่อเกิดผลกับผู้เรียนตามที่คาดหวัง มีการประเมินผลกรออกแบบการเรียนรู้เพื่อนำไปใช้ปรับปรุงหรือพัฒนา ตลอดจนสามารถใช้สื่อ นวัตกรรมเทคโนโลยี และมีการวัดและประเมินผลกรการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างหลากหลายตามสภาพจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2553, น. 8-9)

การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning: PBL) เป็นแนวคิดทางการสอนที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism theory) (Ulger, 2018, pp. 1-19) ซึ่งสามารถส่งเสริมผู้เรียนให้ได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนอันอยู่บนพื้นฐานของสถานการณ์จริงบนโลก โดยให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่ต้องลงมือปฏิบัติจริง โดยอาศัยการสำรวจตรวจสอบ การอภิปราย การออกแบบวิธีการแก้ปัญหาและการประเมินกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง พร้อมกับการปฏิบัติกิจกรรมร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียนผ่านการทำงานเป็นกลุ่มแบบร่วมมือโดยอาศัยคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเอง (Self-Directed Learning: SDL) เพื่อเรียนรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนสนใจและนำไปสู่การแก้ปัญหาให้สำเร็จโดยผู้สอนจะทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ ทั้งนี้ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสามารถส่งเสริมผู้เรียนให้เกิดทักษะการสร้างองค์ความรู้การแก้ปัญหา และการทำงานร่วมกับผู้อื่นเกิดความคงทนและการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Campos, 2017, pp. 29-40)

ในการวิจัยครั้งนี้ได้มุ่งพัฒนาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานโดยมีกระบวนการเรียนการสอนตามแนวทางของรูปแบบการสอนแบบการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน 7 ขั้นตอน ของ Gardner (Gardner, 2002) สามารถสรุปกรอบแนวคิดการวิจัยดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองขั้นต้น (Pre-experimental research) ที่มีแผนแบบการวิจัยแบบกลุ่มเดียวที่มีการทดสอบก่อนและหลัง (One-group pretest-posttest design) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้

1.1 ประชากร คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ชั้นปีที่ 2 ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชา 100207 วิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2564 ประกอบด้วย สาขาวิชานาฏศิลป์ไทย จำนวน 28 คน สาขาวิชาพลศึกษา หมู่ 1 จำนวน 25 คน สาขาวิชาพลศึกษา หมู่ 2 จำนวน 29 คน สาขาวิชาฟิสิกส์ จำนวน 30 คน สาขาวิชาภาษาไทย หมู่ 1 จำนวน 29 คน สาขาวิชาภาษาไทย หมู่ 2 จำนวน 28 คน สาขาวิชาภาษาอังกฤษ หมู่ 1 จำนวน 26 คน สาขาวิชาภาษาอังกฤษ หมู่ 2 จำนวน 28 คน สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ทั่วไป จำนวน 32 คน สาขาวิชาศิลปศึกษา หมู่ 1 จำนวน 22 คน สาขาวิชาศิลปศึกษา หมู่ 2 จำนวน 22 คน สาขาวิชาสังคมศึกษา หมู่ 1 จำนวน 24 คน และสาขาวิชาสังคมศึกษา หมู่ 2 จำนวน 27 คน รวมทั้งหมด 350 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ทั่วไป จำนวน 32 คน ได้มาด้วยการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) โดยวิธีการจับฉลาก ซึ่งมีหน่วยสุ่มเป็นหมู่เรียน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือการวิจัย 2 ชนิด คือ แผนการจัดการเรียนรู้และแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้มีขั้นตอนการสร้างดังนี้

2.1.1 วิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาวิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ 100207 สำหรับใช้จัดการเรียนการสอนให้แก่ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต

2.1.2 ศึกษากรอบสมรรถนะวิชาชีพครูด้านการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

2.1.3 สร้างแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีกระบวนการเรียนการสอนบนพื้นฐานของรูปแบบการสอนแบบการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน 7 ขั้นตอน ของ Gardner สำหรับใช้พัฒนาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ จำนวน 4 แผน โดยใช้เวลาสอน แผนละ 4 ชั่วโมง รวมทั้งหมด 16 ชั่วโมง หลังจากนั้นนำแผนการจัดการเรียนรู้ส่งให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คน เพื่อประเมินความสอดคล้องและเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ โดยแบ่งออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

ระดับ 5 หมายถึง มีความสอดคล้องและเหมาะสมในระดับมากที่สุด

ระดับ 4 หมายถึง มีความสอดคล้องและเหมาะสมในระดับมาก

ระดับ 3 หมายถึง มีความสอดคล้องและเหมาะสมในระดับปานกลาง

ระดับ 2 หมายถึง มีความสอดคล้องและเหมาะสมในระดับน้อย

ระดับ 1 หมายถึง มีความสอดคล้องและเหมาะสมในระดับน้อยที่สุด

ผลการประเมินความสอดคล้องและเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ มีค่าโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ซึ่งมีค่าเฉลี่ย 4.85

2.2 แบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้มีขั้นตอนการสร้าง ดังนี้

2.2.1 สร้างแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ที่มีลักษณะเป็นแบบปรนัย 5 ตัวเลือก จำนวน 34 ข้อ แล้วให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คน ดำเนินการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องเชิงเนื้อหา (IOC) ซึ่งข้อสอบทุกข้อมีค่า IOC ที่สามารถใช้ได้ โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.60-1.00

2.2.2 นำแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ทั้ง 34 ข้อ ไปทดลองใช้กับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ที่ผ่านการเรียนในรายวิชาการจัดการเรียนรู้มาแล้วในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 เพื่อวิเคราะห์ความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) แล้วเลือกข้อสอบที่มีค่า p ในช่วง 0.20-0.63 และเลือกข้อสอบที่มีค่า r ในช่วง 0.25-0.50 ให้ได้ข้อสอบจำนวน 15 ข้อ เพื่อจัดทำเป็นแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ แล้วทำการคำนวณค่า KR-20 พบว่า มีค่าความเชื่อมั่นรายฉบับเท่ากับ 0.81 หลังจากนั้นนำไปสร้างเป็นแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ก่อนเรียนและหลังเรียน

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล มีขั้นตอนดังนี้

3.1 ขอจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์เพื่อเป็นการคุ้มครองสิทธิและความปลอดภัยของกลุ่มตัวอย่าง โดยผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา เลขที่ใบรับรอง HE-111-2564

3.2 ทดสอบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ก่อนเรียนของนักศึกษา ด้วยแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ก่อนเรียน

3.3 จัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่วางไว้กับนักศึกษา กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 32 คน ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2564 รวมเวลาทั้งสิ้น 16 ชั่วโมง

3.4 ทดสอบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนของนักศึกษา ด้วยแบบวัดสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ในการวิจัยครั้งนี้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าร้อยละ สถิติทดสอบทีแบบกลุ่มตัวอย่างที่ไม่อิสระต่อกัน และสถิติทดสอบทีแบบกลุ่มเดียว

5. สถิติที่ใช้และการนำเสนอข้อมูล มีรายละเอียดดังนี้

5.1 ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน ด้วยสถิติทดสอบทีแบบกลุ่มตัวอย่างที่ไม่อิสระต่อกัน (t-test for dependent)

5.2 ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ระหว่างหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ด้วยสถิติทดสอบทีแบบกลุ่มเดียว (t-test for one sample)

ผลการวิจัย

ผลการพัฒนาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีดังนี้

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	จำนวน คน	คะแนนเต็ม	คะแนนสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้			
			$\bar{X}$	S.D.	t	p
ก่อนเรียน	32	15	4.53	1.20	3.64	0.01
หลังเรียน	32	15	6.60	1.95		

$p^* < .05$

จากตารางที่ 1 พบว่า นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ทั่วไปที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สูงขึ้น โดยมีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ระหว่างหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

การทดสอบ สมรรถนะ	จำนวน คน	คะแนน เต็ม	คะแนนสมรรถนะการบริหารหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้เทียบกับเกณฑ์ร้อยละ 70				
			$\bar{X}$	S.D.	เกณฑ์ร้อยละ 70	t	p
หลังเรียน	32	15	6.60	1.95	10.50	-11.20	.000

$P^* < .05$

จากตารางที่ 2 พบว่า นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ทั่วไปที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70

อภิปรายผล

1. นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สูงขึ้น โดยที่หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากการกิจกรรมการเรียนการสอนได้มีการกระตุ้นความสนใจให้นักศึกษาด้วยสถานการณ์ปัญหาจริงในห้องเรียน หลังจากนั้นนักศึกษาได้รับโอกาสในการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย ร่วมกันสืบค้นองค์ความรู้ต่างๆ มีการวิเคราะห์และสร้างองค์ความรู้ใหม่ และติดตามความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของตนเองสำหรับนำไปใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน อีกทั้งยังมีการนำเสนอผลการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของกลุ่มตนเองต่อชั้นเรียน โดยมีอาจารย์และเพื่อนร่วมชั้นร่วมกันสะท้อนผลการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของกลุ่มและทุกกลุ่มได้รับโอกาสในการปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองให้มีความสมบูรณ์และเหมาะสมกับบริบทของปัญหามากที่สุด แล้วจึงได้ปฏิบัติการสอนจริงเพื่อให้บรรลุผลตามจุดประสงค์การเรียนรู้ของกลุ่มตนเอง สอดคล้องกับ Yew and Goh (2016, pp. 1-5) ที่อธิบายไว้ว่าการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเป็นการสร้างจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้ด้วยสถานการณ์ของโลกแห่งความเป็นจริง ผู้เรียนต้องใช้ทักษะการคิดที่หลากหลายทั้งการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดตัดสินใจ และการแก้ปัญหา โดยอาศัยการบูรณาการความรู้ ทักษะการสำรวจตรวจสอบการสร้างความรู้ที่ลึกซึ้งและการกำกับตนเอง (Self-direction) และสอดคล้องกับ Sistermans (2020, pp. 683-696) ที่ได้ศึกษาผลลัพธ์ของการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่พบว่า การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานนำไปสู่การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง สามารถกระตุ้นให้นักศึกษาได้ประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะไปสู่การปฏิบัติงานในวิชาชีพของตนเองและเกิดคุณลักษณะของการเรียนรู้ตลอดชีวิต อีกทั้งยังสอดคล้องกับ Patilima, Rahmat, Zubaidi and Husain (2020, pp. 133-140) ที่ได้ศึกษาผลการใช้การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานในการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู ซึ่งพบว่าครูเกิดสมรรถนะวิชาชีพครูด้านศาสตร์การสอนที่ส่งผลให้นักเรียนได้รับการพัฒนาด้านการคิดแก้ปัญหาในระดับที่ดีขึ้น

2. นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตที่เรียนรู้ด้วยการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้หลังเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมุติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากการพัฒนาสมรรถนะเป็นพฤติกรรมในเชิงการปฏิบัติที่เป็นการประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ และเจตคติต่างๆ ไปสู่การปฏิบัติในสถานการณ์จริง ซึ่งต้องอาศัยการฝึกฝนในระยะเวลาที่ยาวนานจึงจะเกิดความเชี่ยวชาญ สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ได้ใช้ระยะเวลา 16 ชั่วโมง ซึ่งอาจไม่เพียงพอสำหรับการพัฒนาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาให้สูงขึ้นในระดับที่น่าพอใจซึ่งสอดคล้องกับ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2563, น. 5-7) ที่อธิบายไว้ว่า การจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะต้องเน้นการปฏิบัติโดยมีชุดของเนื้อหา ความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการนำไปสู่สมรรถนะที่ต้องการในระดับที่ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้จริง เป็นการเรียนการสอนที่มีการบูรณาการความรู้ในศาสตร์ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานใดงานหนึ่ง อีกทั้ง

ยังสอดคล้องกับ เลิศนภา พงษ์ดำ (2560, น. 1-11) ที่ได้ศึกษาสมรรถนะในการปฏิบัติงานของข้าราชการครูพบว่า ในการพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนการสอนของครูควรเปิดโอกาสให้ครูได้ใช้เวลาในการพัฒนาตนเองด้วยระยะเวลาที่ยาวนานเพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างเต็มศักยภาพ

ข้อเสนอแนะ

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้มีข้อเสนอแนะที่เกิดจากกระบวนการวิจัยและผลการวิจัยดังนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งนี้

การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาสมรรถนะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ให้แก่ศึกษาลัทธิศรัทธาตรศาสตรบัณฑิตได้อย่างไรก็ตามควรใช้เวลาในการพัฒนาให้ยาวนานมากกว่า 16 ชั่วโมง เพื่อให้นักศึกษาได้รับการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติต่างๆ สำหรับการเกิดสมรรถนะที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูให้แก่ศึกษาลัทธิศรัทธาตรศาสตรบัณฑิตควรมีการศึกษาและทำการวิจัยเพื่อพัฒนาสมรรถนะด้านการวิจัยในชั้นเรียนให้แก่ศึกษาลัทธิศรัทธาตรศาสตรบัณฑิตเพิ่มเติม เพื่อให้ได้รอบรู้รอบด้านสำหรับการเตรียมความพร้อมของนักศึกษาให้เกิดสมรรถนะที่สำคัญในการศึกษาปัญหาในชั้นเรียนร่วมกับการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับใช้ในการแก้ไขปัญหาและการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเมื่อเป็นครูประจำการ

เอกสารอ้างอิง

- นิมมล แก้วพิลา.(2561). การพัฒนาการเรียนการสอนโดยใช้รูปแบบปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา ระดับปริญญาตรี สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตอุดรธานี. *วารสารการวัดผลการศึกษา*, 24(1), น. 167-178.
- พรรณอร อุซุภาพ.(2561). *การศึกษาและวิชาชีพครู*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พาสนา จุรัตน์. (2561). การจัดการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนในยุค Thailand 4.0. *Veridian E-Journal, Silpakorn University*, 11(2), น. 2367-2368.
- ไพฑูรย์ สีนลรัตน์. (2560). *ความเป็นครูและการพัฒนาครูมืออาชีพ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เลิศนภา พงษ์ดำ. (2560). *การพัฒนาสมรรถนะในการปฏิบัติงานด้านการจัดการเรียนการสอนของข้าราชการครู: กรณีศึกษาโรงเรียนสุเหร่าดอนสะแก* (รายงานการศึกษาค้นคว้าอิสระ, มหาวิทยาลัยรามคำแหง). สืบค้นเมื่อ 5 มกราคม 2565, จาก http://www3.ru.ac.th/mpaabstract/files/2560_1561117799_6014830002.pdf

- วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- วิโรจน์ สารัตนะ. (2556). *กระบวนทัศน์ใหม่ทางการศึกษา: กรณีที่คณะต่อการศึกษาศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ.
- วุฒิชัย วรครบุรี, พระครูสุธีจริยวัฒน์ และไพศาล สุวรรณน้อย. (2561). โปรแกรมพัฒนาการเรียนรู้ที่ยึดปัญหาเป็นฐานสำหรับห้องเรียนศตวรรษที่ 21 สำหรับโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 12(2), น. 258-269.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). *คู่มือการประเมินสมรรถนะครู สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2553*. สืบค้นเมื่อ 5 มกราคม 2564, จาก <http://www.tmk.ac.th/teacher/capacity.pdf>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.(2563).*การจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะเชิงรุก*. สืบค้นเมื่อ 1 กุมภาพันธ์ 2565, จาก <http://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1801-file.pdf>
- Campos, D. M. (2017). Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), pp. 29-40.
- Gardner, J. W. (2002). *Cooperative learning series: Problem-based learning*. Retrieved January 19, 2022, from <http://www.studygs.net/pbl.htm>
- Merritt, J., Lee, M., Rillero, P. & Kinach, B. M. (2017). Problem-Based Learning in K-18 Mathematics and Science Education: A Literature Review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), pp. 1-11.
- Patilima, S., Rahmat, A., Zubaidi, M. & Husain, R. (2020). Teacher Professional Competence in Applying the Problem Model Based Learning Class IV Integrated Thematic Learning SDN 2 TOMBULANG. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 7(12), pp. 133-140.
- Sikhakhane, M., Govender, S. & Maphalala, M. C. (2020). Investigating Pedagogical Paradigm Shift in the 21st Century Teaching and Learning in South African Secondary Schools. *International Journal of Education and Practice*, 8(4), p.707.
- Sisternans, I. J.(2020). Integrating Competency-Based Education with a Case-Based or Problem-Based Learning Approach in Online Health Science. *Asia Pacific Education Review*, 21(4), pp. 683-696.

- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), pp. 1-19.
- Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *ScienceDirect*, 2(2), pp. 1-5.

สารสนเทศสำหรับการส่งบทความตีพิมพ์วารสารราชพฤกษ์

วัตถุประสงค์

วารสารราชพฤกษ์ เป็นวารสารระดับบัณฑิตศึกษาของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ซึ่งเป็นวารสารที่ตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานทางวิชาการทางด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ได้กำหนดขอบเขตสาขาวิชาย่อย (Sub-Subject Area) ของวารสาร แบ่งเป็น 5 สาขาวิชาย่อย ได้แก่ ศิลปะทั่วไปและมนุษยศาสตร์ (General Arts and Humanities) จิตวิทยาพัฒนาการและการศึกษา (Developmental and Educational Psychology) สังคมศาสตร์ทั่วไป (General Social Sciences) การศึกษา (Education) และรัฐประศาสนศาสตร์ (Public Administration) สำหรับคณาจารย์/ผู้ทรงคุณวุฒิ นักวิชาการ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา ทั้งในและนอกสถาบัน เพื่อเป็นแหล่งแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูล ประสพการณ์ ผลงานระหว่างอาจารย์และนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา กับสถาบันการศึกษาอื่นๆ ในรูปของบทความวิชาการหรือบทความวิจัยตามขอบเขตสาขาวิชาที่กำหนด โดยกำหนดเผยแพร่ปีละ 3 ฉบับ คือ

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

เกณฑ์การตีพิมพ์

1. บทความที่ส่งมาเพื่อเผยแพร่ **ต้องเป็นบทความใหม่ที่อยู่ในสาขาวิชาย่อยตามที่กำหนด** โดยไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร รายงาน หรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น ทุกบทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสารนี้ ต้องผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้องกับบทความอย่างน้อย 2 ท่าน โดยมีรูปแบบการกลั่นกรองบทความก่อนการตีพิมพ์แบบ Double-blind peer review

2. ประเภทผลงานที่ตีพิมพ์ มี 2 ประเภท ดังนี้

2.1 **บทความวิจัย (Research Article)** เป็นผลงานที่ต้องการนำเสนอผลการศึกษาและรายงานผลการวิจัยของผู้เขียนหรือกลุ่มผู้เขียนได้ค้นคว้าวิจัยด้วยตัวเอง เป็นบทความที่มีการค้นคว้าอย่างมีระบบและมีความมุ่งหมายชัดเจน เพื่อให้ได้ข้อมูลหรือหลักการบางอย่างที่จะนำไปสู่ความก้าวหน้าทางวิชาการ หรือการนำมาประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์

2.2 **บทความวิชาการ (Academic Article)** เป็นผลงานที่ต้องการเสนอความรู้ทั่วไปหรือแนวคิดใหม่ๆ เกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เขียนขึ้นในลักษณะวิเคราะห์วิจารณ์หรือนำเสนอเป็นองค์ความรู้ใหม่เชิงสังเคราะห์ พร้อมมีการแสดงความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะของผู้เขียนเพิ่มเติมด้วย เพื่อเป็นความรู้ที่มีประโยชน์แก่ผู้อ่าน

การเตรียมต้นฉบับ

1. **ผลงานวิจัย/วิชาการ ที่รับพิจารณาตีพิมพ์** ต้องพิมพ์ด้วยกระดาษขนาด A4 แบบหน้าเดียว ตั้งค่าน้ำกระดาษโดยเว้นขอบซ้ายและขอบบน 1.5 นิ้ว (3.81 ซม.) เว้นขอบขวาและขอบล่าง 1 นิ้ว (2.54 ซม.) ใช้อักษร TH SarabhanPSK ขนาด 18-point สำหรับชื่อเรื่อง ขนาด 16-point สำหรับหัวข้ออื่นๆ และเนื้อหาให้กำหนดระยะห่างระหว่างบรรทัด 1 เท่าปกติ หรือ 1.0 line single และจัดข้อความกระจายแบบไทย (Thai Distributed) ความยาวไม่เกิน 15 หน้า (กรณีที่ไม่เป็นไปตามที่กำหนด กองบรรณาธิการจะไม่รับพิจารณา)

2. องค์ประกอบของบทความ

2.1 บทความวิจัย ต้องมีองค์ประกอบเรียงตามลำดับ ดังนี้

2.1.1 ชื่อเรื่อง (Title) ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

2.1.2 ชื่อผู้แต่ง (Authors) ระบุทุกคน กรณีมีผู้ร่วมวิจัยมากกว่า 6 คน ให้ใช้ชื่อผู้วิจัยคนแรกกับคำว่า “และคณะ” พร้อมแทรกเชิงอรรถด้านล่างของหน้าแรก เพื่อระบุรายละเอียดของผู้แต่งแต่ละคนตามหมายเลขที่กำกับ ประกอบด้วย ข้อมูลสถานภาพผู้แต่ง หน่วยงานที่สังกัดหรือสถาบันการศึกษา ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ พร้อมระบุอีเมลของผู้แต่ง

2.1.3 บทคัดย่อ (Abstract) ทั้งภาษาอังกฤษและภาษาไทยความยาวประมาณ 250 คำของแต่ละภาษา ให้นำเสนอบทคัดย่อภาษาไทย ตามด้วยภาษาอังกฤษ โดยเรียงลำดับความสำคัญของเนื้อหาโดยสรุป เช่น วัตถุประสงค์การวิจัย วิธีดำเนินการวิจัย และผลการวิจัย อย่างต่อเนื่องกัน

2.1.4 คำสำคัญ (Keywords) ให้ระบุคำที่สอดคล้องกับชื่อเรื่อง เพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อการค้นหาประมาณ 3-5 คำ ต่อท้ายจากบทคัดย่อ โดยพิมพ์ชิดขอบด้านซ้าย เฉพาะชื่อหัวข้อให้พิมพ์ตัวหนา คำสำคัญภาษาไทยให้ใช้การเว้นวรรค 2 วรรค ส่วนภาษาอังกฤษให้ใช้จุลภาคคั่นระหว่างคำ

2.1.4 ส่วนเนื้อหา ประกอบด้วยหัวข้อ ดังนี้

2.1.4.1 บทนำ (ครอบคลุมความสำคัญ และที่มาของปัญหาการวิจัย)

2.1.4.2 วัตถุประสงค์การวิจัย

2.1.4.3 สมมติฐานการวิจัย (ถ้ามี)

2.1.4.4 กรอบแนวคิดในการวิจัย

2.1.4.5 วิธีดำเนินการวิจัย (ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล/ทดลอง วิธีดำเนินการวิจัย/ทดลอง การวิเคราะห์ข้อมูล)

2.1.4.6 สรุปผลการวิจัย

2.1.4.7 อภิปรายผล

2.1.4.8 ข้อเสนอแนะ (ข้อเสนอแนะในการนำงานวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะ

ในการทำการวิจัยครั้งต่อไป

2.1.4.9 กิตติกรรมประกาศ (ถ้ามี เป็นการระบุชื่อทุน หรือแหล่งทุนหรือผู้ให้

การสนับสนุนที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย)

2.1.4.10 เอกสารอ้างอิง ให้ใช้อ้างอิงตามรูปแบบ APA แบบระบบนาม-ปี (Name-Year System) โดยระบุชื่อผู้แต่งและปีพิมพ์ของเอกสารไว้ข้างหน้าหรือข้างท้ายของข้อความที่ต้องการอ้าง ในส่วนของการอ้างอิงท้ายบทความ ผู้เขียนจะต้องรวบรวมรายการเอกสารทั้งหมดที่ผู้เขียนใช้อ้างอิงในการเขียนบทความ และจัดเรียงตามตัวอักษรชื่อผู้แต่ง ผู้เขียนสามารถดาวน์โหลดรูปแบบการอ้างอิงได้จากหน้าเว็บไซต์

2.2 บทความวิชาการ ต้องมีองค์ประกอบเรียงตามลำดับ ดังนี้

2.2.1 ชื่อเรื่อง ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ชื่อบทความภาษาอังกฤษให้ใช้อักษรตัวพิมพ์ใหญ่ (Capital Letter) ตัวแรกของทุกคำ ยกเว้นคำบุพบทใช้ตัวอักษรพิมพ์เล็ก

2.2.2 ชื่อผู้แต่ง ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยระบุชื่อผู้แต่งทุกคน (ระบุเฉพาะชื่อและนามสกุล โดยไม่ต้องมีคำนำหน้าชื่อและตำแหน่งทางวิชาการ) พร้อมแทรกเชิงอรรถด้านล่างของหน้าแรก เพื่อระบุรายละเอียดของผู้แต่งแต่ละคน ตามหมายเลขที่กำกับ ประกอบด้วย ข้อมูลสถานภาพผู้แต่ง หน่วยงานที่สังกัดหรือสถาบันการศึกษา ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ พร้อมระบุอีเมลของผู้แต่งหลัก

2.2.3 บทคัดย่อ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 250 คำ เขียนให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์

2.2.4 คำสำคัญ (Keywords) ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ไม่เกิน 5 คำ

2.2.5 บทนำ เขียนให้กระชับและเข้าใจง่าย

2.2.6 เนื้อความ เขียนให้มีการทบทวนวรรณกรรมและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.2.7 บทสรุป เขียนให้กระชับครอบคลุมเนื้อความที่กล่าวไว้

2.2.8 กิตติกรรมประกาศ (ถ้ามี)

2.2.9 เอกสารอ้างอิง การอ้างอิงในเนื้อเรื่อง ให้ใช้การอ้างอิงแบบระบบนาม-ปี (Name-Year System) โดยระบุชื่อผู้แต่งและปีพิมพ์ของเอกสาร ไว้ข้างหน้าหรือข้างท้ายของข้อความที่ต้องการอ้าง ผู้เขียนจะต้องรวบรวมรายการเอกสารทั้งหมด ที่ผู้เขียนใช้อ้างอิงในการเขียนบทความ และจัดเรียงตามลำดับตัวอักษรชื่อผู้แต่ง ผู้เขียนสามารถดาวน์โหลดรูปแบบการอ้างอิงได้จากหน้าเว็บไซต์

การส่งบทความ

1. ผู้ส่งบทความต้องมีคำรับรองว่าบทความของตนไม่เคยตีพิมพ์ในวารสาร รายงาน หรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น นำส่งพร้อมบทความในการลงทะเบียนขอรับตีพิมพ์ (ดาวน์โหลดจากหน้าเว็บไซต์)

2. ผู้ส่งบทความต้องนำส่งแบบฟอร์มประกอบการพิจารณาผลงานที่จะส่ง ดังนี้

R1-แบบรับรองการพิจารณาบทความ (สำหรับผู้แต่ง)

R2-แบบรับรองการพิจารณาบทความวิจัย (สำหรับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์)

R3-แบบประเมินตนเองรายการนำส่ง-บทความวิจัย

R4-แบบประเมินตนเองรายการนำส่ง-บทความวิชาการ

ในการตรวจสอบรายการนำส่งบทความวิจัย/วิชาการ เพื่อขอรับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์ (ดาวน์โหลดจากหน้าเว็บไซต์)

3. หากรูปแบบการพิมพ์ไม่เป็นตามกำหนดของการเตรียมต้นฉบับ และไม่นำส่งหรือแนบเอกสารแบบฟอร์มดังข้อ 2 ให้ครบถ้วน กองบรรณาธิการจะไม่รับพิจารณาบทความ

4. การชำระเงิน ผู้ส่งบทความจะต้องชำระเงินค่าลงทะเบียนตีพิมพ์เมื่อผ่านการพิจารณาเบื้องต้นจากกองบรรณาธิการ ก่อนเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความต่อไป โดยอัตราค่าลงทะเบียนตีพิมพ์ผลงานวารสารราชพฤกษ์ เป็นไปตามประกาศมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา ที่ 1320/2564 เรื่อง กำหนดอัตราค่าลงทะเบียนตีพิมพ์ผลงานฯ ลงวันที่ 6 ตุลาคม 2564 ที่มีการเปลี่ยนแปลงค่าลงทะเบียนตีพิมพ์ผลงานในวารสารราชพฤกษ์ ดังนี้

4.1 กรณีที่ 1 การพิจารณาตรวจสอบบทความ ตามกระบวนการปกติ โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิ ประเมินบทความ จำนวน 2 คน สำหรับบุคคลภายใน 2,500 บาท / บุคคลภายนอก 4,000 บาท

4.2 กรณีที่ 2 สำหรับผู้นิพนธ์ที่ต้องการให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาประเมินบทความจำนวน 3 คน สำหรับบุคคลภายใน 4,000 บาท / บุคคลภายนอก 6,000 บาท

****ให้มีผลสำหรับผู้ส่งบทความผ่านระบบ ThaiJo ตั้งแต่วันที่ 1 พฤศจิกายน 2564 เป็นต้นไป จนกว่าจะมีประกาศเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้การชำระเงินแล้วไม่ใช่ว่าการยื่นผลการพิจารณารับรองตีพิมพ์ ขึ้นอยู่กับคุณภาพของผลงานที่ส่งและผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิด้วย ให้ผู้เขียนโอนเงินเมื่อได้รับการติดต่อกลับจากผู้ดูแลวารสารเท่านั้น และไม่สามารถคืนเงินได้ทุกกรณี**

การติดต่อสอบถามในการจัดส่งบทความ

กองบรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา 30000

โทร. 0-4400-9009 ต่อ 1536 / เบอร์มือถือ 064-2138688

e-mail: ratchaphruekjournal@gmail.com

ผู้สนใจส่งบทความ สามารถลงทะเบียนส่งบทความได้ที่

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



“บทความและข้อความที่ลงตีพิมพ์ในวารสารเป็นความคิดเห็นส่วนตัวของผู้เขียน
กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป ในกรณีที่มีการลอกเลียนหรือแอบอ้าง
โดยปราศจากการอ้างอิงหรือทำให้เข้าใจผิดว่าเป็นผลงานของผู้เขียน
กรุณาแจ้งให้ทางกองบรรณาธิการทราบด้วยจะเป็นพระคุณยิ่ง”

รูปแบบการเขียนอ้างอิงในบทความของวารสารราชพฤกษ์ตามรูปแบบ APA Style (American Psychological Association)

การอ้างอิงแหล่งที่มาของข้อมูลในเนื้อหาถือเป็นจรรยาบรรณของผู้เขียนและเป็นการให้เกียรติแก่เจ้าของความคิด ทฤษฎีที่นำมากล่าวอ้าง นอกจากนี้ยังเป็นประโยชน์แก่ผู้อ่านได้ติดตามศึกษาค้นคว้าแหล่งข้อมูลต่างๆ เหล่านั้นได้ถูกต้อง กองบรรณาธิการจึงได้กำหนดให้เขียนการอ้างอิงตามคู่มือการทำวิทยานิพนธ์และภาคินิพนธ์ ปี 2559 ของบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา เป็นการเขียนอ้างอิงแทรกในเนื้อหาแบบ APA Style (6th ed.) และเขียนอ้างอิงแบบระบบนาม-ปี (Name-Year System) ซึ่งมีส่วนประกอบสำคัญสองส่วน คือ ผู้แต่ง กับ ปีที่พิมพ์หรือปีที่เผยแพร่ หากอ้างอิงจากสื่อสิ่งพิมพ์จะมีส่วนที่สามเพิ่มเข้ามา คือ เลขหน้าที่ใช้ในการอ้างอิงสำหรับรายละเอียดอื่นๆ เช่น ชื่อเรื่อง ครั้งที่พิมพ์ สถานที่พิมพ์ สำนักพิมพ์ ฯลฯ จะแสดงไว้ในหน้ารายการอ้างอิงโดยรวบรวมรายการเอกสารทั้งหมดที่ผู้เขียนใช้อ้างอิงที่ปรากฏเฉพาะในบทความเท่านั้น และจัดเรียงรายการตามลำดับอักษรชื่อผู้แต่ง ดังนี้

1. การอ้างอิงในเนื้อหา

ในกรณีงานนิพนธ์ที่นำมาอ้างอิง มีผู้แต่ง 1-2 ให้ระบุทุกคน หากมีผู้แต่งตั้งแต่ 3-6 คน การเขียนอ้างอิงครั้งแรก ลงข้อมูลเต็มรูปแบบ คือ ลงชื่อผู้แต่งทุกคนคั่นด้วยเครื่องหมายจุลภาค ตามด้วยคำว่า “และ” หรือ and หรือ & แล้วแต่กรณีและตามด้วยปีพิมพ์ แต่ในการเขียนอ้างอิงครั้งต่อมาให้ลงข้อมูลย่อ คือ ชื่อผู้แต่ง 1 ตามด้วย “และคณะ” หรือ et al. คั่นด้วยจุลภาคตามด้วยปีพิมพ์

1.1 การอ้างอิงในเนื้อหาหน้าข้อความ

ตัวอย่าง

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545)

นงลักษณ์ วิรัชชัย, ดร.ณิธิ รักษ์พุทธ และสุวิมล ว่องวานิช (2544, น. 32)

พัชรินทร์ บุญเทียม (2553, น. 38-39)

Alamazi (1993, p. 48)

Giddings (1991, pp. 149-153)

Edstrom et al. (2008)

Hoban, Yadin and Tabory (1999)

1.2 การอ้างอิงในเนื้อหาท้ายข้อความ

ตัวอย่าง

(ทรรคนะ ใจชุ่มชื่น, 2543)

(ประภัสสร พูลโรจน์, 2543)

(อมร รักษาสัตย์, 2544, น. 39-45)

(Poole, 2002, pp. 278-279)

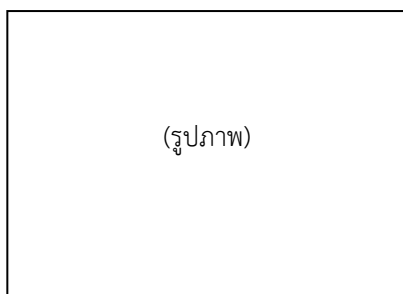
1.3 เลขหน้า

การอ้างอิงเฉพาะข้อความบางหน้า ให้เพิ่มเครื่องหมายจุลภาค (Comma) ต่อจากปีพิมพ์ตามด้วยตัวอักษรย่อของหน้า คือ น. และของ page (อ้างหน้าเดียว) และ pages (อ้างมากกว่า 1 หน้า) คือ p. และ pp. (ภาษาอังกฤษ) ตามลำดับและตามด้วยเลขหน้า อยู่ในเครื่องหมายวงเล็บเช่น อมร รักษาสัตย์ (2544, น. 39-45) Alamazi (1993, p. 48)

2. การอ้างอิงแหล่งที่มาของภาพประกอบ

อาจเป็นภาพหรือรูปที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้นเองหรือนำมาจากแหล่งอื่นให้พิมพ์ด้วยตัวปกติ รูปแบบตัวอักษร TH SarabunPSK ขนาด 16point พิมพ์ชิดซ้าย หากชื่อภาพยาวเกินกว่า 1 บรรทัดให้พิมพ์บรรทัดที่สองตรงกับคำแรกของชื่อภาพ

กรณีที่ 1 เป็นภาพที่นำมาจากแหล่งอื่นให้ระบุแหล่งที่มา นำไปเขียนรายการอ้างอิงท้ายบทความ



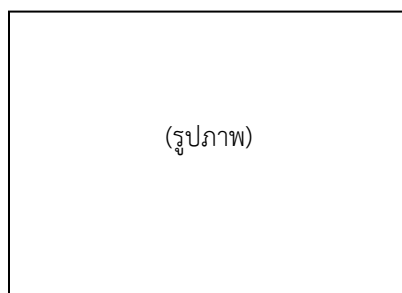
ภาพที่ 1 ชื่อภาพตัวปกติ.(TH.SarabunPSK, 16.pt.).....

Figure 1

ที่มา: ชื่อผู้แต่ง (ปี, เลขหน้า) เช่น จินตนา ราชพฤกษ์ (2562, น. 15)

ที่มา: Logley et al. (2003, p. 43)

กรณีที่ 2 เป็นภาพที่ผู้เขียนถ่าย/วาด/สร้างสรรค์ขึ้นเองหรือเป็นเจ้าของลิขสิทธิ์ภาพนั้นให้อธิบายไว้ในเนื้อหาด้วย เช่น ลักษณะของการสร้างสรรค์ภาพนี้ขึ้น และระบุที่มาว่าถ่ายเมื่อวันที่เท่าไร ณ สถานที่ใด (ถ้ามี) เพื่อแสดงถึงความเป็นเจ้าของลิขสิทธิ์ โดยไม่ต้องนำไปเขียนรายการอ้างอิงท้ายบทความดังตัวอย่างในภาพที่ 2



ภาพที่ 2 การปั้นหม้อดินเผาด่านเกวียน (TH SarabunPSK, 16 pt.)

ที่มา: ประดิษฐ์ ราชพฤกษ์ ถ่ายเมื่อวันที่ 25 มีนาคม 2564 ณ ศูนย์การเรียนรู้ด่านเกวียน

3. การอ้างอิงจากการสื่อสารระหว่างบุคคล

การสื่อสารระหว่างบุคคล ที่ไม่มีการจัดเก็บข้อมูลเป็นระบบ เช่น การสื่อสารทางจดหมาย การสัมภาษณ์ การสนทนาทางโทรศัพท์ การสื่อสารทางอิเล็กทรอนิกส์ ข้อความกระดานข่าว จะมีเฉพาะการอ้างอิงในเนื้อหา แต่ในรายการอ้างอิงท้ายบทหรือเล่มไม่มีตามรูปแบบ ดังนี้

(ชื่อผู้สื่อสาร//การสื่อสารระหว่างบุคคล//วันที่ เดือน พ.ศ.)

การอ้างอิงในเนื้อหาหน้าข้อความ

สมคิด ใจดี (การสื่อสารระหว่างบุคคล, 11 มิถุนายน 2564)

การอ้างอิงในเนื้อหาท้ายข้อความ

(สมคิด ใจดี, การสื่อสารระหว่างบุคคล, 11 มิถุนายน 2564)

4. การลงรายการอ้างอิงท้ายบทความ

บรรทัดแรกของแต่ละรายการจะพิมพ์ชิดขอบโดยไม่มีเว้นระยะ แต่ถ้ารายการนั้นพิมพ์ไม่จบในบรรทัดเดียว ให้พิมพ์ต่อในบรรทัดที่ 2 โดยเว้นระยะเข้าไป 7 ตัวอักษร (เริ่มพิมพ์ตัวที่แปด) หรือเยื้อง 1.5 ซม. เว้นวรรคแต่ละรายการดังตัวอย่าง (/) (ใส่ตัวเอียงที่รายการตัวสีแดง) ตามรูปแบบ ดังนี้

4.1 หนังสือ

ผู้แต่ง// (ปีพิมพ์) // **ชื่อเรื่อง** / (พิมพ์ครั้งที่) // สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

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

ปิยะ นากสงค์ และพันธุ์วี วรสิทธิกุล. (2545). *คู่มือฟังเพลงเล่นเกมร้องคาราโอเกะ*. กรุงเทพฯ: ชัคเซสมิเดีย.

สุภาส อังคุโชติ, สมถวิล วิจิตรวรรณ และรัชชนีกุล ภิญโญภานุวัฒน์. (2551). *สถิติวิเคราะห์สำหรับ*

การวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์: เทคนิคการใช้โปรแกรม LISREL. กรุงเทพฯ:

มิสชั่นมีเดีย.

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

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

UK: John Wiley.

4.2 หนังสืออ้างอิง

1) อ้างอิงทั้งเล่ม

ผู้แต่ง// (ปีพิมพ์) // **ชื่อเรื่อง** / (พิมพ์ครั้งที่) // สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

หรือ 2) อ้างอิงเฉพาะบทหรือเรื่องในเล่ม

ผู้แต่ง// (ปีพิมพ์) // ชื่อบทหรือเรื่อง // ใน/ชื่อบรรณาธิการ/ (บ.ก. หรือ Ed. หรือ Eds.) // **ชื่อหนังสือ** / (น. หรือ p. หรือ pp./เลขหน้า) // สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

หรือ

ผู้แต่ง// (ปีพิมพ์) // ชื่อบทหรือเรื่อง // ใน/ชื่อบรรณาธิการ/ (บ.ก. หรือ Ed. หรือ Eds.) // **ชื่อหนังสือ** / (น. หรือ p. หรือ pp./เลขหน้า) // สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี/จาก/http://www.xxxxxx.

ตัวอย่าง

มูลนิธิโครงการสารานุกรมไทยสำหรับเยาวชน โดยพระราชประสงค์ในพระบาทสมเด็จพระบรมชนกาธิเบศร มหาภูมิพลอดุลยเดชมหาราช บรมนาถบพิตร. (2548). พิพิธภัณฑสถาน. ใน *สารานุกรมไทยสำหรับเยาวชนฯ เล่มที่ 40*. สืบค้นเมื่อ 15 พฤศจิกายน 2564, จาก <https://www.saranukromthai.or.th/sub/book/book.php?book=40&chap=1&page=t40-1-infodetail01.html>

วงศ์ วรรณพิเชฐ. (2548). *พจนานุกรมตัวอย่างประโยคภาษาอังกฤษพร้อมคำแปล*. กรุงเทพฯ: ไทยเวีย พับลิเคชัน.

สำนักงานราชบัณฑิตยสภา. (2556). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์.

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.

4.3 วารสาร

แบบฉบับพิมพ์

ชื่อผู้แต่ง./ (ปีพิมพ์) ./ ชื่อบทความ ./ *ชื่อวารสาร, เลขของปีที่ (เลขของฉบับที่)* ./ น. หรือ p. หรือ pp. / เลขหน้า.

หรือแบบฉบับอิเล็กทรอนิกส์

ผู้แต่ง./ (ปีพิมพ์) ./ ชื่อบทความ ./ *ชื่อวารสาร, เลขปีที่ (ฉบับที่)* ./ น. หรือ p. หรือ pp. / เลขหน้า. / สืบค้นเมื่อ
วัน/เดือน/ปี./ จาก <http://www.xxxxxxx>

ตัวอย่าง

บงการ หอมนาน. (2551). เทคโนโลยีกับการควบคุมด้วยตรรกะฟัซซี่ตามขั้นตอนและฟังก์ชันสมาชิก.

ไมโครคอมพิวเตอร์, 26(271), น. 153-156. สืบค้นเมื่อ 22 มิถุนายน 2554,

จาก <http://www.dpu.ac.th/laic/page.php?id=5753>

ปิยะวิทย์ ทิพรส. (2553). การจัดการป้องกันและลดสารให้กลืนโคลน Goemin ในผลิตภัณฑ์แปรรูปสัตว์น้ำ.

วารสารสุทธิปริทัศน์, 24(72), น. 103-119.

ลำดวน เทียรฆนิธิกุล. (2552). เส้นทางเสด็จเยี่ยมราชสำนักต่างประเทศของพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้า

เจ้าอยู่หัว ปี พ.ศ. 2443-2444 (ร.ศ. 119-120). *วชิราวุธานุสรณ์สาร*, 28(4), น. 29-39.

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/sscience/article/pii/S0148619511000142>

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). Unified space-time metrics to evaluate spectrum sensing. *IEEE Communications Magazine*, 49(3), pp. 54-61.

4.4 รายงานการวิจัย

ผู้แต่ง/(ปีพิมพ์)/(ชื่อเรื่อง/(รายงานผลการวิจัย)/(สถานที่พิมพ์:/สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

- กิตติพงษ์ ลือนาม. (2553). การพัฒนารูปแบบการสอนสอดแทรกความรู้ด้านจริยธรรมเน้นการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการเรื่อง การทดสอบสมมุติฐาน: รูปแบบผลงานระเบียบวิธี (รายงานผลการวิจัย). นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- ธนิตา ผาติเสนะ. (2555). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิดเชิงระบบของนักศึกษาหลักสูตรสาธารณสุขศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการพัฒนาสุขภาพชุมชน (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.

4.5 เอกสารการประชุมวิชาการ

ผู้แต่ง/(ปีพิมพ์)/(ชื่อบทความหรือชื่อเรื่องของบท./ใน หรือ In/ชื่อบรรณาธิการ (บ.ก. หรือ Ed. หรือ Eds.)/(ชื่อการประชุม/(น. หรือ p.หรือ pp./เลขหน้า)/(สถานที่พิมพ์:/สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

- ซัชพล มงคลิก. (2552). การประยุกต์ใช้กระบวนการลำดับขั้นเชิงวิเคราะห์ในการจัดตารางการผลิตแบบพหุเกณฑ์: กรณีศึกษาโรงงานอุตสาหกรรมผลิตยา. ใน การประชุมวิชาการการบริหารและการจัดการ ครั้งที่ 5 (น. 46). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- ธมนวรรณ กัญญาหัตถ์ และศรัณยพงศ์ เทียงธรรม. (2554). ความพึงพอใจของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานครที่มีต่อประโยชน์ของสมาร์ทโฟน. ใน ชนัญชี ภั้งคานนท์ (บ.ก.), กระบวนทัศน์มหาวิทยาลัยไทยบนความท้าทายของเอเชียอาเซียน (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.

4.6 วิทยานิพนธ์

- 1) แบบรูปเล่ม
ผู้แต่ง/(ปีพิมพ์)/(ชื่อเรื่อง/(วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต หรือ Doctoral dissertation หรือ วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต หรือ Master's thesis, สถาบัน).
- 2) แบบอิเล็กทรอนิกส์
ผู้แต่ง/(ปีพิมพ์)/(ชื่อเรื่อง/(วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต หรือ Master's thesisหรือ วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต หรือ Doctoral dissertation,สถาบัน)/(สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี หรือ Retrieved, จาก/หรือ from/http://www.xxxxxx

ตัวอย่าง

- วันชนะ กลั่นพรมสุวรรณ. (2554). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลการบริหารการฝึกนักศึกษาวิชาทหาร
ในกองทัพบกไทย (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
- วิทวัส สหวงศ์. (2558). ผลการใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์มัลติมีเดียรูปแบบสถานการณ์จำลอง เรื่อง การใช้
สไลด์ทัศนูปกรณ์เพื่อการนำเสนอ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา).
สืบค้นเมื่อ 25 กุมภาพันธ์ 2559, จาก <http://www.webfoma.arc.nrru.ac.th/IWEBFORM/ICommand/isearch/iattm2.asp?fst=1&dsn=iwebform&ifmid=0120000712001007%2F581029-00001>
- สมหญิง ชูชื่น. (2559). การสังเคราะห์ข้อมูลของแนฟโทควิโนน (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัย
ราชภัฏนครราชสีมา).
- Nickels, D. W. (2005). *The relationship between IT-business alignment and organizational culture: An exploratory study* (Doctoral dissertation, University of Memphis).

4.7 หนังสือพิมพ์

1) แบบฉบับพิมพ์

ผู้แต่ง.// (วัน เดือน ปีพิมพ์).//ชื่อบทความ.//ชื่อหนังสือพิมพ์.// น. หรือ p. หรือ pp./เลขหน้า.

2) แบบออนไลน์

ผู้แต่ง.// (วัน เดือน ปีพิมพ์).//ชื่อบทความ.//ชื่อหนังสือพิมพ์.//สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี./
จาก/<http://www.xxxxxxx>

ตัวอย่าง

- พินดา สงวนเสรีวานิช. (24 เมษายน 2554). พระปลัดสุชาติ สุวัฑฒโกปกาเกษะญอ นักพัฒนา. *มติชน*,
น. 17-18.
- ภาค เคารยยะ. (17 พฤศจิกายน 2564). เตรียมแผนรับมือ. *ไทยรัฐ*. สืบค้นเมื่อ 17 พฤศจิกายน 2564,
จาก <https://www.thairath.co.th/news/foreign/2242908>
- รังสรรค์ ศรีวรศาสตร์. (28-29 เมษายน 2554). มารู้จัก DRG. *สยามรัฐ*, น. 16.

4.8 เอกสารอิเล็กทรอนิกส์

ผู้แต่ง.// (ปีพิมพ์).//ชื่อบทความ.//สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี./จาก <http://www.xxxxxxx>

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/>

หมายเหตุ : สามารถดูรูปแบบการเขียนอ้างอิงรูปแบบอื่น ๆ เพิ่มเติมได้จาก
คู่มือการทำวิทยานิพนธ์และภาคนิพนธ์ ปี 2559 ของบัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา หรือที่ลิงค์ <https://zhort.link/mlp>



R1

แบบรับรองการพิจารณาผลงานวิชาการเพื่อลงตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

เรียน บรรณาธิการวารสารราชพฤกษ์

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

จุดประสงค์การเผยแพร่เพื่อ ☐ สำเร็จการศึกษา
☐ ขอผลงานตำแหน่งทางวิชาการ
☐ พัฒนาตนเอง

ความสอดคล้องกับสาขาวิชาย่อยของวารสาร

☐ General Arts and Humanities ☐ Developmental and Educational Psychology
☐ General Social Sciences ☐ Education ☐ Public Administration

จำนวนผู้ทรงคุณวุฒิที่ต้องการพิจารณาบทความ ☐ 2 คน ☐ 3 คน

ข้าพเจ้าขอรับรองว่าผลงานนี้ ☐ เป็นผลงานของข้าพเจ้าเพียงผู้เดียว
☐ เป็นผลงานของข้าพเจ้าและผู้ที่ระบุชื่อในผลงาน

มาเพื่อขอให้พิจารณาลงตีพิมพ์ในวารสารวิชาการของหน่วยงานบัณฑิตวิทยาลัย ทั้งนี้
**ข้าพเจ้าขอรับรองว่าบทความที่ส่งมาเผยแพร่เป็นบทความใหม่ โดยไม่เคยพิมพ์เผยแพร่ใน
 วารสาร รายงาน หรือสิ่งพิมพ์อื่นใดมาก่อน และไม่อยู่ระหว่าง การพิจารณาของวารสารอื่น**
 จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา

ลงชื่อ

(.....)

ลายมือชื่อเจ้าของบทความ

วันที่ เดือน พ.ศ.

หมายเหตุ : สามารถใช้การลงชื่อด้วยลายเซ็นอิเล็กทรอนิกส์ได้

R2

แบบรับรองบทความวิจัย (วิทยานิพนธ์/ปริญญานิพนธ์/ดุษฎีนิพนธ์)
เพื่อเสนอพิจารณาลงตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์
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-สกุลนักศึกษา.....

สาขาวิชา..... มหาวิทยาลัย.....

ที่อยู่และหมายเลขโทรศัพท์ (ที่ติดต่อได้)

โทรศัพท์ที่ทำงาน โทรศัพท์มือถือ

โทรสาร e-mail :.....

ขอรับรองว่าได้ตรวจสอบบทความเพื่อถูกต้องตามหลักวิชาการเป็นที่เรียบร้อยแล้ว
ซึ่งบทความนี้ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ไหนมาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการเสนอเพื่อพิจารณาตีพิมพ์
ในวารสารฉบับอื่น

ลงชื่อ ลายมือชื่อ

(.....)

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

วันที่ เดือน พ.ศ.

R3

แบบประเมินตนเองในการตรวจสอบรายการนำส่งบทความเพื่อขอรับการพิจารณา
ตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์

(บทความวิจัย)

ชื่อบทความ (ไทย).....

.....

.....

ชื่อบทความ (อังกฤษ).....

.....

.....

- ☐ บทความย่อ มีความยาวไม่เกิน 250 คำ
- ☐ วัตถุประสงค์การวิจัย ☐ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
- ☐ ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ☐ สถิติที่ใช้ในการวิจัย
- ☐ ผลการวิจัย
- ☐ Abstract การเขียนถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และมีความยาวไม่เกิน 250 คำ
- ☐ คำสำคัญ/Keywords (อย่างน้อย 3-4 คำ)
- ☐ บทนำ
- ☐ วัตถุประสงค์การวิจัย
- ☐ สมมุติฐานการวิจัย (ถ้ามี)
- ☐ กรอบแนวคิดในการวิจัย
- ☐ วิธีดำเนินการวิจัย
- ☐ ประชากร ☐ การเก็บรวบรวมข้อมูล
- ☐ กลุ่มตัวอย่าง ☐ การวิเคราะห์ข้อมูล
- ☐ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ☐ สถิติที่ใช้ในการวิจัย
- ☐ ผลการวิจัย
- ☐ สรุปผลการวิจัย
- ☐ อภิปรายผลการวิจัย
- ☐ ข้อเสนอแนะ
- ☐ การอ้างอิง/รายการอ้างอิง เป็นไปตามที่วารสารกำหนด
- ☐ เอกสารใบรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ (ถ้ามี) **กรุณาส่งเอกสารเพิ่มเติม**

ลงชื่อ ผู้สมัคร
(.....)

R4

แบบประเมินตนเองในการตรวจสอบรายการนำส่งบทความเพื่อขอรับการพิจารณา
ตีพิมพ์ในวารสารราชพฤกษ์

(บทความวิชาการ)

ชื่อบทความ (ไทย).....

.....

ชื่อบทความ (อังกฤษ).....

.....

.....

- ☐ บทคัดย่อ มีความยาวไม่เกิน 300 คำ
- ☐ ABSTRACT การเขียนถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และมีความยาวไม่เกิน 300 คำ
- ☐ บทนำ
- ☐ เนื้อหา
- ☐ สรุป
- ☐ การอ้างอิงเอกสาร การอ้างอิงในเนื้อหาถูกต้องตามรูปแบบที่วารสารกำหนด
และมีความทันสมัย

ลงชื่อ ผู้สมัคร
(.....)

วารสาร
ราชพฤกษ์
Ratchaphruek
Journal