

*การวิเคราะห์การสร้างความรอบความคิดแบบเติบโตของเยาวชนไทย บนความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้าง-ผู้กระทำการ

ฐานิดา บุญวรรณ¹ จุฬินี เทียนไทย²
ภัทรพรรณ ท่าดี³ นิชาภัทร ไม้งาม⁴

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อการสร้างความรอบความคิดแบบเติบโตของเยาวชนไทย ภายใต้มุมมองทางสังคมวิทยาบนพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างและผู้กระทำการ (structure-agency) กล่าวคือ จากระบวนกรรมปริทัศน์เรื่องกรอบความคิดแบบเติบโตในสังคมไทย พบว่า การศึกษาส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับเยาวชนตลอดจนบุคคลที่อยู่ใกล้ตัวเด็กนักเรียนมากที่สุดอย่างผู้ปกครอง หรือคุณครู ในฐานะผู้กระทำการ โดยประเด็นที่ศึกษาส่วนใหญ่มักเกี่ยวข้องกับตัวชี้วัดคุณลักษณะของผู้มีกรอบความคิดแบบเติบโต อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์เชิงโครงสร้างไปที่สถาบันทางสังคม รวมทั้งนโยบายสังคมที่มีผลต่อการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตกลับพบในจำนวนที่จำกัด

ผลการวิเคราะห์พบว่า การสร้างความรอบความคิดแบบเติบโตในเด็กนักเรียนไม่ได้เกี่ยวข้องกับแค่กับผู้กระทำการที่ใกล้ชิดกับตัวเด็กนักเรียนอย่างผู้ปกครองและคุณครูเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับนโยบายด้านการศึกษาที่สะท้อนผ่านหลักสูตร แบบเรียน กิจกรรม รวมทั้งคุณครูและผู้ปกครองเองก็ล้วนเป็นผู้กระทำการที่เป็นส่วนหนึ่งในการผลิตและผลิตซ้ำกฎเกณฑ์และทรัพยากรภายใต้โครงสร้างสังคมดังกล่าวด้วยเช่นกัน

คำสำคัญ: กรอบความคิดแบบเติบโต; โครงสร้าง-ผู้กระทำการ; เยาวชนไทย

ประเภทบทความ: บทความวิชาการ

การอ้างอิง:

ฐานิดา บุญวรรณ, จุฬินี เทียนไทย, ภัทรพรรณ ท่าดี และนิชาภัทร ไม้งาม. (2566). การวิเคราะห์การสร้างความรอบความคิดแบบเติบโตของเยาวชนไทยบนความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้าง-ผู้กระทำการ. *วารสารดุสิตบัณฑิตทางสังคมศาสตร์*, 13(1), 60-75.

¹ ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
99 หมู่ที่ 9 ถนน พิษณุโลก-นครสวรรค์ ตำบลท่าโพธิ์ อำเภอเมือง พิษณุโลก 65000, ประเทศไทย
ผู้รับผิดชอบบทความ อีเมล: thanidab@nu.ac.th

² ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

³ ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

⁴ ผู้ช่วยนักวิจัยประจำโครงการการศึกษาบริบทที่เกื้อหนุนต่อพฤติกรรมเชิงบวกในการเรียนและการมีกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) ของนักเรียนกลุ่มข้างเผือก

* บทความนี้ได้รับการสนับสนุนจากกองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (กสศ.)

An Analysis of the Thai Youth Growth Mindset Notion Through A Structure-Agency Framework

Thanida Boonwanno¹ Chulanee Thianthai²

Patrapan Tamdee³ Nichaphat Mai-ngam⁴

Abstract

This academic article aims to utilize sociological perspectives and frameworks from Structure-Agency Theory to further the analysis of the structural production of the youth growth mindset notion. Based on a broad review of research on Thai education, we found that many studies view children, youth, parents, and teachers as individualized agents who they evaluate on the basis of personalized quality indicators and characteristics. However, research in Thai society that takes on a structural analysis approach to explain how social institutions and social policy contributes the production of the youth growth mindset is still very limited.

The results of the analysis revealed that :In order to move towards a more effective growth mindset framework, students, parents, and teachers cannot be viewed as only agents, but must also be considered as constitutive parts of educational policies as reflected through school curriculum, teaching lessons, and activities that all form a part of a larger social structure. Furthermore, many of the aforementioned agents interact to recycle rules and resources and ultimately reproduce the social structure in practice.

Keywords: Growth Mindset; Structure-Agency Theory; Thai Youth

Type of Article: Academic Article

Cite this article as:

Boonwanno, T., Thianthai, C., Tamdee, P., & Mai-ngam, N. (2023). An analysis of the Thai youth growth mindset notion through a structure-agency framework. *Ph.D. in Social Sciences Journal*, 13(1), 60-75.

¹ Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Social Sciences, Naresuan University
99 Moo 9, Phitsanulok-Nakornsawan Road, Tharpoa, Mueng, Phitsanuloke 65000, Thailand
Corresponding Author Email: thanidab@nu.ac.th

² Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Political Science, Chulalongkorn University

³ Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Social Science, Kasetsart University

⁴ Research Assistant in "Context Supporting Positive Learning Behaviors and Growth Mindset among High Scoring Students" project

บทนำ

การศึกษาเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโต (growth mindset) ของเยาวชนในแวดวงวิชาการไทยเริ่มปรากฏแพร่หลายมากขึ้นนับตั้งแต่ช่วงประมาณปี พ.ศ. 2559 โดยจะเห็นได้ว่า กรอบความคิดแบบเติบโตมีส่วนสำคัญในการพัฒนาศักยภาพของมนุษย์ เนื่องจากสามารถเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้ และนำไปสู่การมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ไม่ว่าจะเป็นการแสวงหาความท้าทาย การจัดการกับอุปสรรค การปรับตัว และการเรียนรู้จากความผิดพลาด ซึ่งคุณลักษณะเหล่านี้จะนำไปสู่การประสบความสำเร็จในการเรียน การทำงาน รวมไปถึงการประสบความสำเร็จในภาคธุรกิจได้นอกจากนั้น การมีกรอบความคิดแบบเติบโตยังมีบทบาทสำคัญกับการมีสุขภาวะทางจิตอันเป็นผลให้สามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุขอีกด้วย ทั้งนี้ ในการเปลี่ยนกรอบความคิดให้มีกรอบความคิดแบบเติบโตสามารถทำได้หลากหลายวิธีการ แต่วิธีการที่พบมากและสามารถนำไปใช้ได้ในวงกว้าง คือ การให้ข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานของสมองและการพัฒนาได้ของสมอง ซึ่งผลการวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่า การเปลี่ยนกรอบความคิดแบบจำกัดให้เป็นกรอบความคิดแบบเติบโตด้วยวิธีการนี้สามารถเพิ่มศักยภาพของมนุษย์ได้ (Rungrueng & Chadcham, 2016)

พัฒนาการเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโตในช่วงต่อมาได้ลงลึกถึงตัวแปรที่เกี่ยวข้องในการสร้าง กรอบความคิดแบบเติบโต (growth mindset) ของเยาวชน อาทิ โปรแกรมการเรียนการสอน ครู และตัวนักเรียนเอง ตลอดจนคุณลักษณะครอบครัวของเยาวชนและเพื่อนนักเรียน โดยมีผลการวิจัยที่ระบุว่า โปรแกรมการพัฒนากลอบความคิดเติบโตสามารถพัฒนาให้นักเรียนมีกรอบความคิดเติบโตดีขึ้นและดีขึ้นกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรม (Aodton, 2018) นอกเหนือจากงานศึกษาการพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตในกลุ่มเด็กนักเรียนและนักศึกษาทั่วไปแล้ว การศึกษาและ

เสริมสร้างกรอบแนวคิดของงานกับนักศึกษาวิชาชีพครู ซึ่งเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจ ในฐานะที่นักศึกษา กลุ่มนี้จะต้องทำหน้าที่ของผู้สอน และจะมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างกรอบแนวคิดแบบเติบโตของผู้เรียน ผลการศึกษาได้ระบุว่า กรอบความคิดแบบเติบโตของครูในบริบทสังคมไทย แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านแรก ด้านความเชื่อในศักยภาพทางปัญญาและความสามารถของตนเอง ประกอบด้วย 5 คุณลักษณะ ได้แก่ (1) การเข้าใจและยอมรับในตนเอง (2) ความเชื่อในศักยภาพของตนเอง (3) การกำหนดเป้าหมายเพื่อผู้เรียน (4) การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ (5) คุณลักษณะความเป็นครู ด้านที่สอง ด้านความเชื่อในศักยภาพทางปัญญาและความสามารถของผู้เรียน ประกอบด้วย 2 คุณลักษณะ ได้แก่ (1) ความเชื่อในคุณค่าของมนุษย์ และ (2) ความเชื่อในศักยภาพของผู้เรียน (Yokchoo, 2018) นอกเหนือจากคุณลักษณะส่วนบุคคลที่มีส่วนเสริมสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตดังกล่าวแล้ว ยังมีตัวแปรอื่นๆ ที่อยู่ภายนอกคุณลักษณะส่วนบุคคลซึ่งมีอิทธิพลต่อการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโต ยกตัวอย่างเช่น ลักษณะครอบครัวและชุมชนของผู้ถูกศึกษา เศรษฐฐานะและทัศนคติต่อเศรษฐกิจของตนเอง เพื่อนสนิท คุณครู โรงเรียน และผู้ปกครอง (Nootpong, 2018)

นอกจากการศึกษาเกี่ยวกับเงื่อนไขต่างๆ ที่มีอิทธิพลต่อกรอบความคิดแบบเติบโตแล้ว ยังพบการศึกษาที่พยายามพัฒนาตัวบ่งชี้หรือตัวชี้วัดคุณลักษณะของผู้มีกรอบความคิดแบบเติบโต ไม่ว่าจะเป็นคุณลักษณะยอมรับความเสี่ยง รับรู้ว่าจะงานท้าทายเป็นโอกาสในการเรียนรู้ รักในการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ มุ่งมั่นในการเรียนรู้ ใฝ่หาความรู้ พยายามแก้ปัญหาและอุปสรรค วิเคราะห์สาเหตุของความล้มเหลว มุ่งแก้ไขความผิดพลาดรับฟังการวิพากษ์วิจารณ์ ปรับปรุงและพัฒนา พัฒนาศักยภาพทางการเรียนรู้ของสมอง พัฒนาศักยภาพทางการคิดของตนเอง แสวงหาและเรียนรู้จาก

ความสำเร็จของผู้อื่น นำประสบการณ์ความสำเร็จผู้อื่น มาปรับใช้ เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และ รับผิดชอบในการเรียนรู้ เป็นต้น (Tippawon, 2019)

กรอบแนวคิดแบบเติบโตมีได้ถูกนำมาใช้เป็นกรอบในการพัฒนาตัวแบบหรือตัวชี้วัดต่อนักเรียนหรือพนักงานในองค์กรเท่านั้น เนื่องจากการศึกษาที่สะท้อนให้เห็นว่า การนำแผนการเรียนการสอนของการส่งเสริมกรอบความคิดแบบเติบโตไปประยุกต์ใช้ในกลุ่มวิชาและระดับชั้นที่หลากหลาย ด้วยระยะเวลาและความถี่ของการเรียนการสอนที่เหมาะสมจะสามารถสร้างแรงจูงใจในเชิงบวก ซึ่งทำให้นักเรียนมีความสำเร็จในการเรียน อันเห็นได้จากผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นอย่างชัดเจนได้เช่นกัน (Laothong, 2020) แม้ว่าจะพบงานศึกษาเพื่อพัฒนาตัวชี้วัดในการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตเป็นเวลามากกว่า 5 ปีแล้ว แต่ในปัจจุบัน (พ.ศ. 2565) การพัฒนาตัวชี้วัดหรือแบบวัดกรอบความคิดแบบเติบโตยังคงเป็นหัวข้อวิจัยที่ยังได้รับการพัฒนาต่อยอดไปสู่แบบวัดกรอบความคิดแบบเติบโตสำหรับกลุ่มเป้าหมายต่างๆ อย่างต่อเนื่อง (Wisessathorn, Saetang, Paimpuech, & Sarobrass, 2022)

จากการสำรวจงานศึกษาวิจัยข้างต้นที่กล่าวมา จะพบว่า กรอบความคิดแบบเติบโตภายใต้การวิจัยของวงวิชาการไทยมีการพัฒนาต่อยอดอย่างต่อเนื่องในเรื่อง การพัฒนาและทดสอบแบบวัดหรือโปรแกรมการพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตในกลุ่มนักเรียน เยาวชน และบุคลากรขององค์กร และการวิเคราะห์คุณลักษณะส่วนตัวของผู้ที่มีกรอบความคิดแบบเติบโต เพื่อเปรียบเทียบกับคุณลักษณะส่วนตัวของผู้ที่มีกรอบความคิดแบบยึดติดพร้อมทั้งเชื่อมโยงกับแนวโน้มของความสำเร็จซึ่งมักจะถูกวัดผลออกมาผ่านคะแนนและเกรดเฉลี่ย อีกทั้งงานศึกษาส่วนใหญ่ยังอยู่ในขอบเขตของสาขาวิชาครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ อย่างไรก็ตาม บทบาทวิชาการชิ้นนี้จะเสนอข้อถกเถียงสำคัญบนมุมมองของสังคมวิทยาการศึกษา ที่มีได้มีเป้าหมายในการ

ศึกษาว่า การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตประกอบไปด้วยตัวชี้วัดอะไรบ้าง และจะนำไปสู่อะไร หรือคุณลักษณะส่วนตัวของผู้ที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตควรเป็นเช่นไร หากแต่อยู่ที่ว่ากรอบความคิดแบบเติบโตนั้นถูกสร้างขึ้นมาได้อย่างไรในบริบทของความสัมพันธ์แบบโครงสร้าง-ผู้กระทำการ (structure-agency) หรือระหว่างปัจเจกบุคคล (individual) กับสังคม (society)

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

กรอบความคิดแบบเติบโตกับทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำการ

หนึ่งในวิวัฒนาการสำคัญของทฤษฎีทางสังคมศาสตร์ คือ ข้อถกเถียงเรื่องทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำการ (dualism of structure-agency) ซึ่งให้ความสำคัญกับตัวบุคคลผู้กระทำการหรือโครงสร้างสังคมด้านใดด้านหนึ่งเพียงด้านเดียว (Puanghut, 2004) ในขณะที่ฝั่งหนึ่งให้ความสำคัญกับความมีตัวตนของบุคคลอย่างมาก แต่อีกฝั่งวิธีคิดหนึ่งก็ลดทอนความมีตัวตนของบุคคลมากจนเกินไปโดยให้ความสำคัญกับอิทธิพลของโครงสร้างสังคมเป็นหลัก จนกระทั่ง Anthony Giddens นักสังคมวิทยาชาวอังกฤษได้เสนอทางออกจากทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำการดังกล่าวในนามของ Structuration Theory โดยในมุมมองของ Giddens นั้น ทั้งตัวโครงสร้าง (structure) และบุคคลหรือผู้กระทำการ (agency) ไม่สามารถอธิบายโดยแยกออกจากกันได้ เนื่องจากทั้งสองส่วนไม่ได้เป็นอิสระจากกันและกัน และไม่สามารถอยู่ได้โดยปราศจากอีกสิ่งหนึ่งได้ ทั้งนี้โดยไม่เชื่อว่าชีวิตทางสังคมของบุคคล (social life) จะถูกกำหนดโดยอิทธิพลของสังคม (social force) เพียงฝ่ายเดียว เพราะโครงสร้างสังคม (social structure) เหล่านี้สามารถถูกเปลี่ยนแปลงได้ถ้าคนในสังคมเริ่มที่จะละเลยหรือปฏิเสธ และสามารถถูกแทนที่ด้วยสิ่งใหม่ที่คนในสังคม

ร่วมกันสร้างขึ้น ในที่นี้โครงสร้าง (structure) จึงถูกผลิต (produce) และผลิตซ้ำ (reproduce) โดยบุคคล (agency) อยู่ตลอดเวลาเช่นกัน โครงสร้างในที่นี้จึงมีลักษณะเป็น “Duality of Structure” แทนที่จะเป็น “Dualism of Structure” ที่มองโครงสร้างเป็นสิ่งที่อยู่ภายนอก และคอยควบคุมกำหนดการกระทำทุกอย่างของคนในสังคมแบบเบ็ดเสร็จ แต่โครงสร้างสังคมถือเป็นผลลัพธ์ของการกระทำของบุคคล โดยผู้กระทำสามารถเปลี่ยนแปลงและผลิตซ้ำตัวโครงสร้างได้ สังคมจึงถูกสร้างด้วยผู้กระทำ แต่ในขณะเดียวกันก็ปฏิเสธไม่ได้ว่า ผู้กระทำก็ต้องอยู่ในฐานะเป็นผู้ปฏิบัติตามสิ่งที่กำหนดขึ้นมามากมายได้โครงสร้างสังคมด้วยเช่นกัน โดยผู้กระทำเหล่านี้มีลักษณะ “Reflexive” คือ สามารถคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการกระทำของตนเองและผู้อื่นได้ ไม่ได้ยอมจำนนต่อการกำหนดของโครงสร้างเพียงฝ่ายเดียว แต่ก็ไม่ได้เป็นอิสระอย่างเต็มที่จากกรอบของสังคมซึ่งผู้กระทำเองก็มีส่วนในการสร้าง ผลิตซ้ำ และเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (Giddens, 1984)

อย่างไรก็ตาม โครงสร้างในมุมมองของ Giddens นั้นประกอบไปด้วยกฎ (rules) และทรัพยากร (resources) ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้กระทำใช้ในกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันภายใต้บริบทของช่วงเวลาและพื้นที่หนึ่งๆ โดยที่กฎ (rules) เป็นเหมือนสิ่งชี้้นำการกระทำและปฏิสัมพันธ์กันของคนในสังคม ซึ่งบุคคลจะมีความเข้าใจและใช้ร่วมกันในสถานการณ์ต่างๆ เนื่องจากเป็นสิ่งที่ใช้กันเป็นประจำเข้าไปซ้ำมาจนกลายเป็นเครื่องชี้นำทิศทางการดำเนินไปของปฏิสัมพันธ์ในสังคม ทำให้สมาชิกรู้ว่าอะไรคือสิ่งที่ควรทำหรือไม่ควรทำ ซึ่งบุคคลสามารถร่วมกันเปลี่ยนแปลงกฎเหล่านี้ได้ ในขณะที่ทรัพยากร (resources) เป็นสิ่งที่ช่วยเสริมให้บุคคลสามารถบรรลุในสิ่งที่ต้องการได้ เพราะการที่บุคคลจะสามารถดำเนินการใดๆ ในชีวิตประจำวันได้จำเป็นต้องอาศัยทรัพยากรที่มีอยู่ในตัวซึ่งอาจจะมีรูปแบบเป็นวัตถุสิ่งของ หรือความสามารถอื่นๆ

ที่จะทำให้สามารถดำเนินการกระทำหรือปฏิสัมพันธ์ตามที่ตนเองต้องการได้ ในที่นี้ทรัพยากรจึงเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดอำนาจเพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่บุคคลต้องการ โดยบุคคลจะใช้ทรัพยากรทุกครั้งเมื่อมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นมีอำนาจในการกำหนดการกระทำของผู้อื่นได้ ซึ่งทั้งกฎและทรัพยากรจะถูกใช้เพื่อจัดระเบียบปฏิสัมพันธ์ภายใต้บริบทของเวลาและพื้นที่นั่นเอง (Ritzer, 2007)

ทั้งนี้ หากจะนำข้อถกเถียงเรื่องทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำ มาใช้ในการวิเคราะห์ประเด็นเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโตหรือ Growth Mindset ซึ่งเป็นมนทัศน์ที่ถูกนำมาใช้ศึกษาวิเคราะห์เชื่อมโยงกับความสำเร็จด้านการศึกษาของนักเรียนในสถาบันการศึกษา หรือความสำเร็จในการทำงานขององค์กรในประเด็นปลุกย้อยที่หลากหลาย กรอบความคิดหรือ Mindset นี้ แท้จริงแล้วก็คือ ความเชื่อ (beliefs) และกรอบความคิดแบบฉลาดหรือ Intelligence Mindset ซึ่งคือ ความเชื่อว่าความฉลาดอาจเป็นได้ทั้งสิ่งที่ไม่เปลี่ยนแปลง (fixed) หรือยืดหยุ่น (malleable) (Haimovitz & Dweck, 2016, p. 859) ซึ่ง Dweck (2006) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน ได้แบ่งกรอบความคิดออกเป็นสองประเภทคือ กรอบความคิดแบบยึดติด (fixed mindset) และกรอบความคิดแบบเติบโต (growth mindset) โดยกรอบความคิดทั้งสองประเภทนี้ต่างก็เป็นกรอบความคิดของทัศนคติและความเชื่อของมนุษย์ต่อการเรียนรู้และทักษะทางสติปัญญา รวมทั้งมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจและความสำเร็จ

งานศึกษาชิ้นหลักในเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโตของ Dweck นี้ สามารถประสานความเข้าใจต่อข้อถกเถียงเรื่องทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำ (structure-agency) เนื่องจากผลการศึกษาที่ผ่านมาพอจะอนุมานได้ว่า กรอบความคิดแบบเติบโตนั้นมีใช้สิ่งที่ถูกสร้างขึ้นได้ในตัวของปัจเจกบุคคลและโดย

ตัวของปัจเจกบุคคลเท่านั้น หากแต่ชั้นเรียนและคุณครูผู้สอน รวมถึงสภาพแวดล้อมของโรงเรียนล้วนมีอิทธิพลอย่างยิ่งยวดต่อการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กนักเรียน ทั้งนี้ ก่อนการพัฒนามโนทัศน์ในชื่อ Growth Mindset ในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 2010 เป็นต้นไปนั้น Dweck ได้พัฒนางานวิจัยเกี่ยวกับ Implicit Theories of Intelligence ในงานชื่อ A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ปัจเจกนั้นมีความเชื่อต่อเรื่องธรรมชาติของความฉลาดแตกต่างกัน กล่าวคือ บางคนเชื่อว่าความฉลาดไม่ใช่สิ่งที่จะเปลี่ยนแปลงได้ หรือมีอยู่อย่างแน่นแท้ เป็นเอกลักษณ์ (entity) อันนำไปสู่การพัฒนา Entity Theory และการเชื่อว่าความฉลาดเป็นคุณลักษณะที่พัฒนาปรับปรุงได้ อันนำไปสู่การพัฒนา Incremental Theory ต่อมาในงานของ Blackwell, Trzesniewski and Dweck (2007) ได้เชื่อมโยง Incremental Theory อันเป็นทฤษฎีที่อธิบายว่า การเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงและยืดหยุ่นได้นั้นจะสามารถคาดการณ์ความสำเร็จของผู้ที่เชื่อเช่นนั้นได้ งานชิ้นนี้เชื่อมโยงความเชื่อหรือกรอบความคิดแบบเติบโตเข้ากับเรื่องความสำเร็จ (achievement) ซึ่งในที่นี้มีตัวบ่งชี้คือเกรดเฉลี่ยของนักเรียน อย่างไรก็ตาม เกรดเฉลี่ยที่มีแนวโน้มดีขึ้นของนักเรียนก็ได้เป็นผลมาจากการมีกรอบความคิดแบบเติบโตแต่เพียงอย่างเดียว เนื่องจากยังมีปัจจัยแวดล้อมอื่นๆ ที่ช่วยผลักดันให้นักเรียนมีเกรดเฉลี่ยที่สูงขึ้น อย่างเช่น กระบวนการสอนที่คุณครูเข้ามามีส่วนในการสร้างแรงจูงใจให้เกิดในห้องเรียน เป็นต้น

ในงานของ Haimovitz and Dweck (2016) ยังคงให้ความสำคัญกับผู้ปกครองในฐานะผู้กระทำการหลักที่มีผลต่อการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็ก ซึ่งการที่เด็กจะมีกรอบความคิดว่าความฉลาดของตนเองเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้หรือไม่ยืดหยุ่นนั้น

ขึ้นอยู่กับกรอบความคิดเรื่องความล้มเหลว (failure mindset) ของผู้ปกครอง ซึ่งสามารถมีทัศนคติต่อความล้มเหลวได้ในสองทาง กล่าวคือ ความล้มเหลวคือการปรับปรุงให้ดีขึ้น กับ ความล้มเหลวคือการทำให้แย่ลง ซึ่งทัศนคติของผู้ปกครองต่อความล้มเหลว รวมทั้งปฏิกิริยาท่าทางของผู้ปกครองต่อความล้มเหลวของเด็ก ล้วนนำไปสู่การสร้าง ความเชื่อของเด็กในเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโต ต่อมาในปี ค.ศ. 2017 Haimovitz and Dweck ตั้งคำถามว่าผู้ใหญ่สามารถสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตให้กับเด็กๆ ได้อย่างไร โดยงานชิ้นนี้ชี้ว่า นอกจากพ่อแม่แล้ว ยังมีคุณครูที่ต้องมีกรอบความคิดแบบเติบโตก่อน จึงจะสามารถส่งผ่าน ถ่ายทอด และสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตไปยังเด็กๆ ได้ โดยสิ่งแรกที่พ่อแม่หรือคุณครูที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตจะทำได้ก็คือ การทำให้เด็กๆ ตระหนัก (recognition) ว่าทักษะความสามารถของเด็กๆ นั้นสามารถเติบโตได้ ในบางครั้งเราเรียกความตระหนักนี้ว่า ความเชื่อ (beliefs) ซึ่งพ่อแม่หรือคุณครูที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตจะสร้างความเชื่อว่า ทักษะความสามารถของคนเรานั้นเป็นสิ่งที่เจริญเติบโตได้ โดยความเชื่อนี้เรียกอีกนัยหนึ่งว่า Implicit Theories หรือ Mindsets นั่นเอง (Haimovitz & Dweck, 2017)

จากการสำรวจการศึกษาข้างต้นจะพบว่า การที่เด็กคนหนึ่งจะมีกรอบความคิดแบบเติบโตได้นั้นเป็นเรื่องที่พันไปจากความสามารถและทักษะส่วนตัวของปัจเจกบุคคล อย่างน้อยที่สุด นอกจากตัวเด็กแล้ว ผู้กระทำการที่อยู่แวดล้อมตัวเด็กอย่างคุณครู ผู้ปกครอง และโรงเรียนต่างก็มีอิทธิพลสำคัญในการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโต ดังนั้นหากวิเคราะห์ในเชิงโครงสร้างสังคมแล้วจะพบว่า เมื่อกล่าวถึงความเชื่อหรือทัศนคติต่อความล้มเหลวของผู้ปกครองมีส่วนในการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กนั้นก็มิใช่แค่เพียงความเชื่อหรือทัศนคติส่วนตัวของผู้ปกครอง หากแต่เป็นเรื่องของสถาบันครอบครัวและอาจรวมไปถึงสถาบัน

การศึกษาที่มีส่วนในการหล่อหลอมความเชื่อและทัศนคติของบุคคลผ่านกระบวนการขัดเกลาทางสังคม ดังนั้นจะเห็นได้ว่าแต่ละตัวแปรมีความเกี่ยวข้องกันและไม่สามารถวิเคราะห์แยกขาดออกจากโครงสร้างสังคมและนโยบายสังคมได้โดยลำพัง

ทวิลักษณ์นิยมแบบโครงสร้าง-ผู้กระทำการในการอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษา

ในการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ทางการศึกษาซึ่งมักจะปรากฏช่องว่างระหว่างระดับมหภาคและระดับจุลภาคว่า ประเด็นปัญหาหรือปรากฏการณ์หนึ่งๆ นั้นเป็นผลมาจากระบบสังคมและนโยบายของชาติหรือเป็นผลมาจากการเรียนรู้ของปัจเจกบุคคลหรือการปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกบุคคล ซึ่งการแบ่งแยกการวิเคราะห์จากมุมมองใดมุมมองหนึ่งโดยบดบังมุมมองอีกมุมมองหนึ่งย่อมส่งผลต่อการพัฒนาทางความคิดต่อการศึกษารอง ซึ่งหากวิเคราะห์โดยผ่านกรอบวิธีคิดของ Structuration Theory ของ Giddens จะสามารถชี้ให้เห็นได้ว่าการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ทางการศึกษานั้นสามารถแยกมุมมองของโครงสร้างออกจากมุมมองของผู้กระทำการไปได้ ทั้งนี้ เพราะตัวของโครงสร้างเองก็ถูกผลิตซ้ำอย่างต่อเนื่อง “ใน” และ “ผ่าน” การปฏิสัมพันธ์ของโรงเรียนและห้องเรียน (Shilling, 1992, p. 71)

ข้อวิพากษ์สำคัญของบทความนี้อยู่ที่การวิเคราะห์ปรากฏการณ์หรือประเด็นปัญหาทางการศึกษาบนความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างและผู้กระทำการว่าจุดเชื่อมโยงระหว่างช่องว่างของทั้งสองนั้นอยู่ที่ใด งานของ Hammersley (1984) และ Hargreaves (1985) ได้เสนอคำอธิบายที่สอดคล้องกันว่า จุดเชื่อมโยงนั้นอยู่ที่ตัวกลางเชิงสถาบันที่สามารถกระทำหรือปฏิบัติการ กล่าวให้ชัดเจนลงไป Hargreaves (อ้างถึงใน Shilling, 1992, p. 74) ได้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับห้องเรียนที่เรียกว่า ยุทธศาสตร์ในการจัดการ หรือ

Coping Strategies ในนัยยะที่ยุทธศาสตร์ในการจัดการคือ วิธีการในการเชื่อมโยงคุณลักษณะของโครงสร้างสังคมเข้ากับปฏิบัติการในห้องเรียน รวมทั้งค้นหาว่าโครงสร้างสังคมนั้นแทรกซึมหรือมีส่วนในการกำหนดรูปร่างปฏิบัติการในห้องเรียนอย่างไร อย่างไรก็ตาม หากทำการปรับแนวคิด (reconceptualize) ต่อคำว่า “โครงสร้าง” เสียใหม่ ตามวิธีคิด Structuration Theory ของ Giddens โดยโครงสร้างสังคมนั้นไม่สามารถถูกมองได้ว่าเป็นเพียงพลังที่เหนือและที่อยู่แยกต่างหากจากบุคคล หากแต่โครงสร้างมีความทับซ้อนอยู่ในตัวของปัจเจกบุคคลและถูกผลิตซ้ำโดยผู้กระทำการต่างๆ บนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันผ่านเวลาและสถานที่ในชีวิตประจำวัน ดังนั้น “โครงสร้างจึงเป็นทั้งตัวเชื่อมกลางและเป็นทั้งผลลัพธ์ของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม” (Giddens, 1979, as cited in Shilling, 1992, p. 78)

สองสิ่งสำคัญที่สะท้อนว่าโครงสร้างไม่สามารถแยกขาดออกจากผู้กระทำการได้ คือ กฎ (rules) และทรัพยากร (resources) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของโครงสร้างตามมุมมองของ Giddens (1979) แม้ทั้งกฎและทรัพยากรจะแฝงฝังอยู่ในโครงสร้างสังคมและระบบสังคม แต่ทั้งกฎและทรัพยากรก็ถูกผลิตและผลิตซ้ำอย่างต่อเนื่องโดยผู้กระทำการ กฎถูกผลิตและผลิตซ้ำผ่านการปฏิบัติการทางสังคมในรูปแบบต่างๆ ในกรณีของการศึกษา กฎระเบียบสามารถถูกกำหนดออกมาและถูกนำไปใช้ผ่านคุณครู และกฎระเบียบนี้จะถูกผลิตซ้ำไปเรื่อยๆ ผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคุณครูและนักเรียน ในขณะที่ทรัพยากร ซึ่งหมายรวมทั้งสินค้า บริการ และปรากฏการณ์บางอย่างที่ทำให้ผู้กระทำการบางกลุ่มมีความสามารถที่จะรังสรรค์ให้บางสิ่งบางอย่างเกิดขึ้นได้ การได้มาซึ่งทรัพยากรและจัดสรรทรัพยากรก็ล้วนแต่เกิดขึ้นจากปฏิบัติการของผู้กระทำการ ดังนั้นจะเห็นได้ว่า นโยบายการศึกษาของรัฐบาลทุกยุคทุกสมัยจะใช้บังคับได้จริงต้องอาศัยการออก

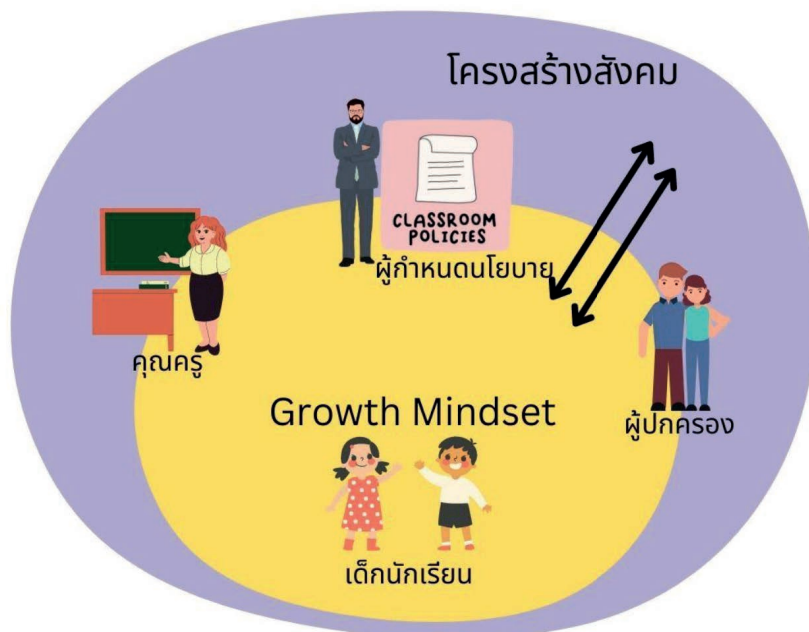
กฎหมายเพื่อทำนโยบายให้เป็นรูปธรรม ในขณะที่คุณครูและกระบวนการเรียนการสอนในห้องเรียนเป็นเพียงผู้กระทำการตามนโยบายและผลิตซ้ำนโยบายนั้นอยู่ตลอดเวลา อย่างไรก็ตาม อย่างไรก็ดี หากคุณครูไม่ได้ตอบสนองการเรียนการสอนตามนโยบายหรือกฎระเบียบ ก็ไม่ได้หมายความว่านโยบายหรือกฎระเบียบภายใต้ระบบการศึกษาเหล่านั้นจะเปลี่ยนแปลงหรือหายไป

ด้วยเหตุนี้ การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตจึงเป็นเรื่องที่พ้นไปจากแค่ความสามารถ ศักยภาพหรือจิตใจของปัจเจกบุคคล ซึ่งในที่นี้คือ เด็กนักเรียน มากไปกว่านั้นตัวผู้ที่รับนโยบายไปปฏิบัติอย่างคุณครู ผ่านหลักสูตรและปฏิบัติการในห้องเรียนก็มีใช้แค่ผู้กระทำที่ปฏิบัติการโดยปราศจากความเชื่อมโยงกับโครงสร้างสังคม สำหรับการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตของผู้ปกครองต่อลูกก็มีใช้แค่เรื่องระดับครอบครัว และเป็น

เรื่องส่วนบุคคลเท่านั้น หากแต่เชื่อมโยงกับสิ่งที่เรียกว่าสถาบันการศึกษา ผ่านกระบวนการขัดเกลาทางสังคมที่มีใช้สัมพันธ์ต่อกับนโยบายการศึกษาและนโยบายสังคมต่อสถาบันครอบครัวเท่านั้น หากแต่ยังผูกโยงกับเรื่องของอาชีพและรายได้ของผู้ปกครองอีกด้วย

กรอบในการวิเคราะห์

การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตไม่สามารถวิเคราะห์จากเพียงมุมมองของผู้กระทำคือ คุณครู ผู้ปกครอง เด็กนักเรียน และผู้กำหนดนโยบาย (policy makers) โดยปราศจากการเชื่อมโยงกับกฎระเบียบและทรัพยากรที่ถูกบริหารจัดการผ่านโครงสร้างสังคม ซึ่งในบทความนี้จะหมายถึงนโยบายสังคม ความเชื่อมโยงระหว่างนโยบายการศึกษากับการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตในกลุ่มนักเรียน ดังแสดงในภาพ 1



ภาพ 1 กรอบการวิเคราะห์การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตบนความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้าง-ผู้กระทำ

ผลการวิเคราะห์

กระบวนการการออกนโยบายทางสังคมด้านการศึกษายังจะมีต้นกำเนิดมาจากรัฐก็ตาม แต่กระบวนการนี้เกี่ยวข้องกับบุคคลหลายภาคส่วน อาทิ องค์กรพัฒนาเอกชนที่ไม่มุ่งแสวงหากำไร (NGOs) ครู ผู้ปกครอง ผู้นำที่ไม่เป็นทางการ ชุมชนท้องถิ่น และนักเรียน โดยแต่ละภาคส่วนอาจมีมุมมองต่อเป้าหมาย มีบทบาทของการมีส่วนร่วมและการนำนโยบายไปใช้ที่ไม่เหมือนกัน จึงจัดได้ว่านโยบายทางสังคมเปรียบเสมือนเป็นผลผลิตหนึ่งที่สำคัญของระบอบประชาธิปไตย และบุคคลจากภาคส่วนที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับผู้มีอำนาจ ในการกำหนดนโยบายทางสังคมด้านการศึกษานี้มีอิทธิพลอันยิ่งใหญ่ที่จะนำพานโยบายทางการศึกษาสู่ความสำเร็จอย่างแท้จริงในทางปฏิบัติ

ในการพัฒนาคุณภาพชีวิตของพลเมืองโลก แนวทางการกำหนดนโยบายทางการศึกษามีบทบาทอันสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของปัญหาสังคมร่วมกัน การฝึกทักษะที่พึงมีเพื่อสร้างนวัตกรรมทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ทักษะอุตสาหกรรมอันเป็นที่ต้องการในเวทีการแข่งขันโลกในฐานะที่สถาบันทางการศึกษามีบทบาทในการส่งผู้จบการศึกษาเข้าสู่ตลาดแรงงาน ด้วยแนวทางที่มีอยู่ร่วมกันนี้จึงยากที่นโยบายทางสังคมด้านการศึกษาจะเป็นผลผลิตอันเป็นเอกเทศจากสังคมภายนอก (Rizvi, Engel, Nandyala, Rutkowski, & Sparks, 2005) จึงไม่น่าแปลกใจที่ทิศทางของการพัฒนาการศึกษาของพลเมืองในระดับประเทศจะสอดคล้องกับแนวทางที่สังคมนานาชาติต้องการในมิติของเศรษฐกิจ ความสัมพันธ์ระหว่างประเทศในระบบมิติทางเมืองและการสร้างพลเมืองที่พึงปรารถนาของสังคม อันมีจริยธรรมและคุณธรรมที่ไม่แตกต่างออกจากแนวคิดสากล ตามมาด้วยกระบวนการการสร้างมาตรฐานร่วม เช่น Programmed for International Student Assessment (PISA) เป็นโครงการประเมินผลนักเรียนร่วมกับ

นานาชาติ และ/หรือการมีเป้าหมายร่วมของพลเมืองโลก เช่น เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development Goals--SDG) เพื่อมากำกับแนวทางของแต่ละประเทศที่ทำให้แต่ละรัฐสามารถอยู่ในเวทีโลกได้อย่างโดดเด่น (Dale, 1999; Altinyelken, Verger, & Novelli, 2012)

ในระดับประเทศ กลไกของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องไม่ว่าจะในทางตรงหรือทางอ้อมต่อการศึกษา ล้วนมีส่วนผลักดันให้เกิดผลสัมฤทธิ์ไปสู่เป้าหมายที่ประเทศนั้นๆ ได้วางไว้ สำหรับเกณฑ์การบรรลุเป้าหมายของแผนการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นอยู่ในระดับการสร้างหลักสูตรหรือการกำหนดแบบเรียนในแต่ละรายวิชาที่ได้รับอิทธิพลจากองค์กรอื่นๆ ดังปรากฏในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติที่ออกมาในแต่ละยุคสมัยซึ่งจะมีจุดเน้นแตกต่างกันไปในบริบทของแต่ละช่วงเวลา (Thitavaddhano & Phupongsakorn, 2018) และเมื่อหยิบยกการวิเคราะห์แบบเรียนในหนึ่งรายวิชาออกมา ก็จะเห็นได้ว่า นอกจากจะมีรูปแบบของการสนับสนุนที่สอดคล้องต่อการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของชาติแล้ว ยังเน้นย้ำให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของจารีตประเพณี วัฒนธรรม และหลักปรัชญาทางสังคมที่ตักม่อีกด้วย ยกตัวอย่างในงานวิจัยของปริญญามงคลพานิชย์ และชลิดา จุงพันธ์ ในปี พ.ศ. 2565 ที่พบว่าเกณฑ์ที่แบบเรียนทางรายวิชาวิทยาศาสตร์มักมีอยู่ร่วมกัน คือการสร้างผู้เรียนที่มีทักษะการส่งเสริมให้เกิดการคิดอย่างเป็นเหตุเป็นผล คิดวิเคราะห์ สร้างสรรค์ และคิดแก้ปัญหาได้เป็น แม้ในรายละเอียดอาจจะแตกต่างกันไป เช่น การเน้นการส่งเสริมการสร้างนวัตกรรมตามแนวทางการส่งเสริมอุตสาหกรรม หรือการให้ความสำคัญกับท้องถิ่นในฐานะที่เป็นแหล่งการเรียนรู้ และ/หรือการสอดแทรกหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงในการพัฒนาสังคม (Mongkolpanich & Joongpan, 2022)

นอกจากนั้น จะเห็นได้ว่า การทำความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายทางสังคมทางการศึกษานั้นมีความเกี่ยวข้องกับโครงสร้างทางสังคมในระดับประเทศอย่างเหนียวแน่น และยังเชื่อมโยงกับบริบทของโครงสร้างสังคมในระดับนานาชาติอีกด้วย (Olssen, Codd, & O'Neill, 2004) เนื้อหาของนโยบายทางการศึกษาจะแฝงไว้ซึ่งการตอบสนองความต้องการของประเทศ ประชาชนของชาติ ประวัติศาสตร์ของชุมชนที่หล่อหลอมเอาโครงสร้างทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมเข้าไว้ด้วยกัน อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างสังคมกับผู้กระทำการจะเห็นได้ว่า ระบบการศึกษาในที่นี้นับเป็นโครงสร้างที่เป็นผลผลิตจากผู้กระทำกรหลายภาคส่วน นอกจากผู้เรียนหรือนักเรียนแล้ว ยังประกอบไปด้วยครูหรือผู้สอน กระบวนการเรียนการสอนและการประเมินผล ผู้บริหาร หลักสูตร กระบวนการหรือหน่วยงานต้นสังกัด และงบประมาณ ที่ขับเคลื่อนองคาพยพนี้รวมกัน รวมไปถึงปัจจัยภายนอกโรงเรียนอย่างครอบครัว ทั้งนี้ หากพิจารณาถึงข้อจำกัดและอุปสรรคที่ทำให้การขับเคลื่อนโครงสร้างของระบบการศึกษาเป็นไปอย่างไม่ราบรื่นนัก จากการทบทวนผลการศึกษาที่ผ่านมาจะเห็นได้ว่ามีความเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบในแต่ละมิติ ดังต่อไปนี้

1. ผู้เรียนหรือนักเรียน มักถูกมองว่ามีทักษะภาษาอังกฤษอยู่ในระดับต่ำ มีปัญหาเรื่องความรับผิดชอบและขาดทักษะการคิดวิเคราะห์ในทุกระดับตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาจนถึงอุดมศึกษา เนื่องจากระบบการเรียนการสอนไม่ได้พัฒนาออกแบบกระบวนการคิดให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจแก้ปัญหา (Kidkana & Rittidet, 2014; Phonphoththanamat, 2015) ซึ่งจะเห็นได้ว่าในมุมมองของผู้เรียนหรือนักเรียน โดยเฉพาะกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษายังคงคิดว่าพวกเขาขาดทักษะที่จำเป็นสำหรับตลาดแรงงาน ไม่มีความรู้เพียงพอสำหรับสายงานตัวเอง ไม่สามารถนำความรู้และทักษะ

ที่ได้จากโรงเรียนไปใช้ในการทำงาน โดยพวกเขามุ่งหวังความรู้และทักษะที่ทันสมัย ทักษะแบบ Soft Skills เช่น ภาษาและการสื่อสาร การปรับตัวและทักษะการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ความคิดสร้างสรรค์และความคิดเชิงนวัตกรรม และความพร้อมที่จะเรียนรู้ ซึ่งจะกลายมาเป็นทักษะในการปฏิบัติหรือทำงาน (Thianthai & Sutamchai, 2022)

2. ครูหรือผู้สอน นอกจากจะมีหน้าที่ตามโครงสร้างที่กำหนดคือ การสอนหนังสือ ครูยังต้องปฏิบัติภาระหน้าที่อื่นด้วย เช่น งานธุรการ งานวิทยฐานะ งานประเมิน งานพัสดุและการเงิน ฯลฯ ทำให้หน้าที่ทั้งหมดที่ต้องรับผิดชอบเกิดความขัดแย้งกัน และสร้างผลกระทบที่สำคัญที่สุดคือ ครูหรือผู้สอนไม่สามารถทำหน้าที่หลักในการสอนหนังสือให้กับผู้เรียนหรือนักเรียนได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้ยังพบปัญหาครูจำนวนหนึ่งย้ายไปสอนยังโรงเรียนขนาดใหญ่ อันเนื่องมาจากความเหลื่อมล้ำระหว่างครูในเมืองกับครูในชนบท หรือการกล่าวหาว่าครูขาดจิตวิญญาณของความเป็นครู (Phonphoththanamat, 2015) ทั้งนี้ หากพิจารณาเชื่อมโยงกับปัญหาของผู้เรียนหรือนักเรียนดังที่กล่าวมา ครูจึงควรต้องปรับบทบาทเป็นผู้ที่กระตุ้น (facilitator) และเรียนรู้ไปพร้อมกันกับผู้เรียนไม่ใช่เช่นในอดีตที่เป็นผู้มอบ (provider) ให้ ซึ่งจะก่อให้เกิดการยอมรับที่มีความหลากหลาย เรียนรู้ความแตกต่างทางความคิดระหว่างช่วงวัย อีกทั้งครูควรเป็นผู้กระตุ้นเพื่อให้เกิดความรับผิดชอบต่อตนเองและส่วนรวม ให้ผู้เรียนหรือนักเรียนคำนึงถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมา และส่งเสริมให้พวกเขาเกิดกระบวนการคิดที่จะนำไปใช้ในวันข้างหน้า (Thianthai, Tamdee, Assavarak, Jiviriyaboonya, & Pewnail, 2021)

3. กระบวนการเรียนการสอนและการประเมินผล พบว่า เนื้อหาที่สอนอัดแน่น และเป็นการเรียนแบบเน้นให้ผู้เรียนหรือนักเรียนท่องจำและคิดตามมากกว่าที่จะเป็นการคิดด้วยตัวเองในสิ่งใหม่ การสอนมุ่งที่การ

พัฒนาความรู้ทางวิชาการ ให้ความสำคัญกับการเรียนดีและเรียนเก่ง มากกว่าการพัฒนาทางด้านคุณธรรม จริยธรรม และความสุข ในด้านการวัดผล จะเป็นการวัดจากตัวความรู้ที่ผู้เรียนหรือนักเรียนได้ท่องจำไม่ใช่การคิดวิเคราะห์ หากผู้เรียนหรือนักเรียนสอบตกสามารถซ่อมได้ ผู้เรียนหรือนักเรียนจึงหมดความกระตือรือร้นในการตั้งใจเรียน นอกจากนี้โรงเรียนยังขาดแคลนจำนวนอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการเรียนการสอน สภาพของอุปกรณ์ไม่ทันสมัยและชำรุด ไม่มีเทคโนโลยีในการเสริมสร้างการเรียนรู้ของนักเรียนในโรงเรียน (Phonphotthanamat, 2015; Pimpa, 2018; Thianthai & Sutamchai, 2022)

4. ผู้บริหาร ยังขาดวิสัยทัศน์ในการบริหารโรงเรียน หลายคนไม่มีประสบการณ์เชิงบริหารมาก่อน เพราะวิธีการคัดเลือกเปลี่ยนมาวัดจากคะแนนการทำข้อสอบ ผู้บริหารจำนวนมากไม่มีลักษณะการทำงานเชิงรุกที่จะกำหนดทิศทางว่าจะผลิตผู้เรียนหรือนักเรียนที่มีคุณภาพแบบใด ส่วนใหญ่การทำงานจะมุ่งไปที่การปรับปรุงสภาพแวดล้อมของสถานศึกษา นอกจากนี้ผู้บริหารบางคนมีปัญหาเรื่องของการทุจริตและคอร์รัปชัน อีกทั้งงบประมาณที่ได้รับการจัดสรรมีจำนวนจำกัด บางแห่งนางบประมาณไปใช้อย่างไม่เกิดประโยชน์ต่อคุณภาพการศึกษา งบประมาณส่วนใหญ่ในปัจจุบันเป็นงบสำหรับค่าจ้างบุคลากร ซึ่งมีจำนวนมากกว่างบประมาณในการพัฒนาการศึกษา (Phonphotthanamat, 2015)

5. หลักสูตร พบว่า การปรับเปลี่ยนหลักสูตรเกิดขึ้นบ่อยครั้ง ทำให้หลักสูตรไม่ต่อเนื่อง หลักสูตรเน้นไปที่อัตลักษณ์แบบคนเมืองซึ่งเป็นอัตลักษณ์เฉพาะแบบใดแบบหนึ่งของสังคม ไม่สะท้อนความแตกต่าง หรือเป็นหลักสูตรที่ไม่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนที่มีหลากหลายกลุ่ม หรือสอดคล้องกับการดำเนินชีวิตของคนในท้องถิ่น (Phonphotthanamat, 2015; Thianthai & Sutamchai, 2022) ส่วนหนึ่งเป็นผลมาจากโครงสร้าง

ทางการเมืองที่มอบหมายนโยบายหรือแผนพัฒนาการศึกษา เช่น มักไม่มีคนที่ดำเนินนโยบายการศึกษาในระยะยาว เพราะมีโอกาสที่จะไม่ประสบผลสำเร็จและจะส่งผลต่อคะแนนเสียงในการเลือกตั้งครั้งต่อไป (Pimpa, 2018) หรือการกำหนดแผนพัฒนาการศึกษาที่ให้น้ำหนักกับตัวชี้วัดคะแนน PISA หรือ O-NET เพื่อให้ผลการจัดอันดับประเทศอยู่ในระดับสูง (Thianphut, 2015) หลักสูตรได้จัดการเรียนการสอนเป็นแบบรวมศูนย์ เพราะมีความไม่ไว้วางใจในการสรรหาคนจากโรงเรียน ป้องกันระบบอุปถัมภ์และการคอร์รัปชันที่อาจจะเกิดขึ้น (Phonphotthanamat, 2015)

6. กระทรวงหรือหน่วยงานต้นสังกัด มีการเปลี่ยนผู้มีอำนาจรับผิดชอบอยู่บ่อยครั้ง ทำให้การกำหนดทิศทางไม่ต่อเนื่อง เมื่อมีรัฐบาลใหม่หรือรัฐมนตรีใหม่ก็จะเกิดการมอบหมายนโยบายใหม่ขึ้น ทำให้บุคลากรในชั้นปฏิบัติงานไม่จริงจังกับนโยบายเพราะมองว่าเป็นสิ่งชั่วคราวพร้อมจะเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (Phonphotthanamat, 2015)

นอกจากปัจจัยข้างต้นแล้ว ยังมีปัจจัยภายนอกที่สำคัญคือระบบครอบครัว งานศึกษาจำนวนหนึ่งได้กล่าวถึงครอบครัวว่ามีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือนักเรียนในระบบการศึกษา ทั้งในแง่ของการประสบผลสำเร็จและความล้มเหลว ครอบครัวส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ด้วยความพร้อมของครอบครัวเป็นปัจจัยที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของเด็ก หรือการที่พ่อแม่มีเวลาได้อยู่กับลูกและดูแลลูก (Chaiwat, Mai-ngam, & Amesbutra, 2021) หรือแม้กระทั่งวิธีการเลี้ยงดูแบบทะนุถนอมของพ่อแม่ ทำให้ครูไม่สามารถอบรมสั่งสอนผู้เรียนหรือนักเรียนได้ตามเป้าหมายที่วางไว้ (Phonphotthanamat, 2015) ซึ่งที่ผ่านมาพบว่าภาครัฐได้พยายามสร้างนโยบายทางการศึกษาที่นำกรอบความคิดแบบเติบโต หรือ Growth Mindset ไปใช้ เช่น ในปี พ.ศ. 2560 เกิดโครงการวิจัยปฏิบัติการ

โรงเรียนพัฒนาคุณภาพต่อเนื่อง (School Quality Improvement Program--SQIP) โดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ร่วมกับสำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน (สสค.) และศึกษาธิการจังหวัด ดำเนินการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและส่งเสริมการพัฒนาโรงเรียนในเขตพื้นที่ห่างไกล ด้วยการพัฒนาการเรียนรู้ของเครือข่ายโรงเรียน (network) มีพี่เลี้ยงคุณภาพดูแล (Q-coach) เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตที่ครูและนักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ตลอดเวลา (Rohitasthira, 2017) ซึ่งถือเป็นก้าวหนึ่งที่เกิดขึ้นในเชิงนโยบาย หากกล่าวในภาพรวมแล้ว กรอบแนวคิดแบบเติบโตเป็นที่พูดถึงในแวดวงนโยบายการศึกษาไทยอย่างต่อเนื่อง แต่ยังไม่ไปสู่การขับเคลื่อนในระดับนโยบายไม่มากนัก จึงนับได้ว่าเป็นโจทย์ความท้าทายหนึ่งภายใต้การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเทคโนโลยี

บทสรุป

การศึกษาเรื่องกรอบความคิดแบบเติบโตเป็นหัวข้อที่วงวิชาการไทยโดยเฉพาะอย่างยิ่งสาขาศรีศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ให้ความสนใจและผลิตงานวิชาการตีพิมพ์อย่างแพร่หลายในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา แม้ว่าต้นทางแห่งข้อถกเถียงของบทความชิ้นนี้จะอยู่ที่การแสดงให้เห็นว่า การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตนั้นเป็นสิ่งที่อยู่บนความสัมพันธ์แบบโครงสร้าง-ผู้กระทำ (structure-agency) ที่ไม่สามารถอธิบายการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโต หรือการพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตด้วยผู้กระทำอย่างคุณครู ผู้ปกครอง หรือกิจกรรมในห้องเรียนเท่านั้น หากแต่บทบาทของสถาบันทางสังคมหลายสถาบัน เช่น สถาบันครอบครัว สถาบันการศึกษา สถาบันการเมือง การปกครอง ฯลฯ ล้วนแล้วแต่มีส่วนเกี่ยวข้องในการร่วมสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตให้แก่เด็กและเยาวชน

ผ่านการกำหนดนโยบายและการนำนโยบายไปปฏิบัติใช้จริง ยกตัวอย่างเช่น สถาบันครอบครัวเป็นสถาบันที่ใกล้ชิดกับเยาวชนมากที่สุด มีบทบาทในการขัดเกลาทางสังคม อบรมบ่มนิสัย รวมไปถึงให้รางวัลและบทลงโทษ ความใกล้ชิดและการดูแลเอาใจใส่ในครอบครัว มีผลต่อการสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กและเยาวชน อย่างไรก็ตาม อาจมีข้อจำกัดของผู้ปกครองซึ่งมีความเชื่อมโยงอย่างแยกไม่ออกกับสถาบันทางสังคมอื่นๆ ของประเทศอย่างสถาบันทางการเมืองและสถาบันทางเศรษฐกิจกลับมีส่วนในการผลักดันให้ผู้ปกครองต้องออกจากบ้านเพื่อไปทำงานทำต่างถิ่น ผลที่ตามมาคือ ความสัมพันธ์ในครอบครัวเปราะบาง พ่อแม่ผู้ต้องเป็นบุคคลที่ใกล้ชิดและทำหน้าที่เลี้ยงดูบุตรของตัวเองกลับไม่สามารถทำหน้าที่ได้อย่างดี จากจุดนี้จะสอดคล้องกับบทสรุปที่นำเสนอไปข้างต้นที่ว่า การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กและเยาวชนไม่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพจากแค่เพียงผู้กระทำอย่างผู้ปกครอง หรือ คุณครู หรือกิจกรรมในห้องเรียนเท่านั้น หากแต่ยังต้องพิจารณาให้ลึกไปถึงโครงสร้างสังคมผ่านกลไกของสถาบันทางสังคมหลายสถาบันในเวลาเดียวกัน

ข้อเสนอแนะ

บทความนี้มีเป้าหมายในการเสนอข้อถกเถียงเชิงทฤษฎีว่า การสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กและเยาวชนไทยเป็นสิ่งที่ทุกภาคส่วนต้องกลับมาทบทวนและตั้งคำถามร่วมกันว่า นโยบายทางศึกษา นโยบายทางเศรษฐกิจ รวมถึงสวัสดิการสังคมใดๆ ที่มีอยู่ในปัจจุบัน ซึ่งสะท้อนบทบาทสถาบันสังคมในฐานะส่วนของโครงสร้างสังคมนั้น สามารถช่วยสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตให้แก่เด็กและเยาวชนได้เพียงพอแล้วหรือยัง ทั้งนี้ โดยมีข้อเสนอแนะเบื้องต้นจากบทความซึ่งเป็นประเด็นที่เห็นควรที่จะมีการพิจารณา ได้แก่

1. นโยบายสาธารณะซึ่งไม่เฉพาะนโยบายทางสังคมด้านการศึกษาเท่านั้นที่จะส่งผลต่อเด็กและเยาวชนโดยตรง แต่นโยบายสังคมในด้านอื่นๆ เช่น นโยบายทางเศรษฐกิจ ล้วนส่งผลกระทบต่อกรอบความคิดแบบเติบโตของเด็กได้ทั้งสิ้นซึ่งอาจส่งผลผ่านทางสถาบันครอบครัวของเด็กโดยเฉพาะการทำงานกับการย้ายถิ่นของครอบครัว ดังนั้น การออกแบบนโยบายทางเศรษฐกิจที่ทำให้เกิดการจ้างงานหรือการมีตำแหน่งงานรองรับวัยแรงงานในพื้นที่ภูมิภาค เพื่อให้พ่อแม่วัยแรงงานไม่ต้องจากถิ่นฐานบ้านเกิดไปใช้แรงงานต่างถิ่น มีงานทำให้พื้นที่ และสามารถอยู่เลี้ยงดูบุตรของตนเองได้นั้นจะช่วยสร้างกรอบความคิดแบบเติบโตแก่เด็กและเยาวชน การลดปัญหาครัวเรือนข้ามรุ่นที่ประกอบไปด้วยแค่ปู่ย่า/ตายายและหลานอยู่กันตามลำพังโดยปราศจากคนรุ่นพ่อแม่วัยแรงงานจะช่วยลดภาระของคุณครูในการดูแลเด็กและเยาวชนในสถานศึกษาซึ่งกำลังเผชิญกับแก้ปัญหาเด็กนักเรียนผู้หญิงตั้งครรภ์ก่อนวัยอันควร เด็กนักเรียนติดสารเสพติดอย่างหนักหน่วงและรุนแรง

2. สำหรับนโยบายทางสังคมด้านการศึกษาซึ่งส่งผลกระทบต่อเด็กและเยาวชนโดยตรง ประเด็นที่มีการตั้งคำถามกันมากที่สุดในปัจจุบันคงไม่พ้นเรื่องของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา ซึ่งไม่ใช่เพียงแค่ความ

เหลื่อมล้ำอันเกิดจากการขาดแคลนหรือเข้าไม่ถึงทรัพยากรทางการศึกษาซึ่งถูกมองเป็นปัญหาในระดับบุคคลเท่านั้น แต่จะอย่างไรไม่ให้ตัวระบบที่กำหนดโดยหน่วยงานส่วนกลางที่รับผิดชอบกลายเป็นสิ่งที่สร้างความเหลื่อมล้ำเชิงระบบ ไม่ว่าจะเป็นการออกแบบระบบการสอบวัดผลรูปแบบต่างๆ การสร้างตัวชี้วัดทางการศึกษาซึ่งนำไปสู่ความพยายามในการรักษาระดับคุณภาพของสถาบัน ตลอดจนการแข่งขันกันเพื่อจัดอันดับของสถาบันการศึกษาจนนำไปสู่การคัดเด็กที่มีความสามารถทางวิชาการน้อยกว่าออกจากสถาบันด้วยระบบการสอบเพื่อคัดออก อีกทั้งระบบการสอบคัดเลือกทั้งในระดับส่วนกลางและในส่วนของสถาบันการศึกษาซึ่งคัดกรองเด็กที่ด้อยโอกาสหรือมีข้อจำกัดด้านเศรษฐกิจออกจากกระบวนการคัดเลือกตั้งแต่ต้นด้วยรูปแบบการสอบ และค่าใช้จ่ายในการสอบคัดเลือก ซึ่งเป็นการปิดกั้นทางเลือกตลอดจนโอกาสของเด็กเหล่านี้ไปโดยปริยาย ทั้งนี้ การอาศัยวิธีคิดที่คำนึงถึงความเหลื่อมล้ำในกระบวนการออกแบบนโยบายเหล่านี้จึงเป็นสิ่งที่ควรให้ความสำคัญ เพื่อไม่ให้ตัวระบบเองกลายเป็นสิ่งที่สร้างความเหลื่อมล้ำมากกว่าที่จะส่งเสริมโอกาสทางการศึกษาดังเป้าหมายที่กำหนดไว้

References

- Altinyelken, H. K., Verger, A., & Novelli, M. (2012). *Global education policy and international development: An introductory framework*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284729302_Global_Education_Policy_and_International_Development_An_Introductory_Framework
- Aodton, M. (2018). *The effects of the growth mindset program in upper secondary school students*. Master's Thesis of Science in Education, Burapha University. [In Thai]
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Chaiwat, T., Mai-ngam, N., & Amesbutra, J. (2021). *Learning coin for equitable education*. Equitable Education Fund, Thailand. [In Thai]
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: Focus on the mechanism. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory, action, structure and contradiction in social analysis*. Macmillan.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849-1859.
- Hammersley, M. (1984). Some reflections upon the macro-micro problem in the sociology of education. *Sociological Review*, 32(2), 316-324.
- Hargreaves, A. (1985). The micro-macro problem in the educational research. In R. Burgess (Ed.). *Issues in educational research: Qualitative methods*. The Falmer Press.
- Kidkana, U., & Rittidet, P. (2014). Educational reformation by developing problem solving thinking. *Journal of Research for Social and Community Development, Rajabhat MahaSarakhm University*, 1(1), 65-73. [In Thai]
- Laothong, S. (2020). *Growth mindset intervention in teaching and learning: Meta-analysis and content analysis*. Doctoral Thesis of Education in Educational Studies, Rangsit University. [In Thai]
- Mongkolpanich, P., & Joongpan, C. (2022). An analysis of science textbook for lower secondary education during 10th-12th national economic and social development plan (2007-2021). *Journal of MCU Peace Studies*, 10(5), 1909-1925.

- Nootpong, W. (2018). *“Land and air of growth” The characteristics and the contexts of students with growth mindset. A multiple case study of middle school students in small extended educational opportunity schools under the Bangkok metropolitan administration*. Master Thesis of Education in Learning Sciences and Educational Innovation, Thammasat University. [In Thai]
- Olssen, M., Codd, J., & O’Neill, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage.
- Phonphotthanamat, W. (2015). Thai education problems: An interview from educational. *Journal of Education Thaksin University*, 15(2), 48-55. [In Thai]
- Pimpa, P. (2018). Current Thai studies. *Academic Journal of Mahamakut Buddhist University Roi Et Campus*, 7(1), 242-249. [In Thai]
- Puanghut, C. (2004). Structure-agency debate and the overcoming of the problematic dualism in social theory: Marxism VS Foucault. *Journal of the Faculty of Arts, Silpakorn University*, 26(2), 74-135. [In Thai]
- Ritzer, G. (2007). *Contemporary sociological theory and its classical roots, the basics* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Rizvi, F., Engel, L., Nandyala, A., Rutkowski, D., & Sparks, J. (2005). *Globalization and recent shifts in educational policy in the Asia Pacific: An overview of some critical issues*. UNESCO, Bangkok, Thailand.
- Rohitasthira, B. (2017). *Growth mindset and education reform*. Retrieved from <https://www.moe.go.th/growth-mindset-กับการปฏิรูปการศึกษา>
- Rungrueng, C., & Chadcham, S. (2016). Growth mindset: New approach of human potential development. *Research Methodology & Cognitive Science*, 14(1), 1-13. [In Thai]
- Shilling, C. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: Structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 69-87.
- Thianthai, C., & Sutamchai, K. (2022). Skills that matter: Qualitative study focusing on the transfer of training through the experience of Thai vocational students. *Frontier in Education*, 7(897808), 1-14. [In Thai]
- Thianthai, C., Tamdee, P., Assavarak, P., Jiaviriyaboonya, P., & Pewnii, T. (2021). *Understanding Thai digital natives’ characteristics, behaviors, and their view of the future*. National Research Council of Thailand. [In Thai]
- Thieanphut, D. (2015). A New Challenge for building educational strategy. *Journal of Educational Administration, Khon Kaen University*, 11(2), 1-22. [In Thai]

- Thitavaddhano, P. Y., & Phupongsakorn, A. (2018). Education policies under the national economic and social development plan. *Journal of Educational Review Faculty of Educational in MCU, 3*(3), 30–46. [In Thai]
- Tippawon, C. (2019). *Development of indicators of growth mindset for sixth grade students*. Master Thesis of Education in Education Research and Evaluation, Mahasarakham University. [In Thai]
- Wisessathorn, M., Saetang, P., Paimpuech, R., & Sarobrass, C. (2022). The Development of Growth Mindset Test for Coding Teachers. *Journal of Education Naresuan University, 24*(2), 232-247. [In Thai]
- Yokchoo, K. (2018). *Study and enhancement growth mindset of pre-service teachers*. Doctoral Thesis of Philosophy in Research and Development on Human Potentials, Srinakharinwirot University. [In Thai]