



มหาวิทยาลัย
ราชภัฏบุรีรัมย์

Buriram Rajabhat University



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

ISSN 2697-4894 (Online)

ปีที่ 18 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2569

Vol. 18 No.2 July - December 2026



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

Academic Journal of Humanities and Social Sciences

Buriram Rajabhat University

ISSN 2697- 4894 (Online)

ปีที่ 18 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2569)

Vol. 18 No. 2 July - December 2026

บทบรรณาธิการ

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ได้ดำเนินการตีพิมพ์เผยแพร่บทความวิชาการและบทความวิจัยที่เป็นประโยชน์ทางด้านวิชาการ เพื่อส่งเสริมองค์ความรู้ทางวิชาการและงานวิจัยที่มีความทันสมัยและหลากหลายองค์ความรู้ทางด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ โดยในฉบับปีที่ 18 ฉบับที่ 2 ประจำเดือน กรกฎาคม - ธันวาคม 2569 นี้ กองบรรณาธิการมีบทความที่เกี่ยวข้องทางการศึกษาด้านการพัฒนาหลักสูตร พัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลกับโลกยุคใหม่ โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญได้อย่างเหมาะสม นำไปใช้เป็นแนวปฏิบัติในการจัดการเรียน การสอน ให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และด้านดนตรีไทยที่สอดแทรกการใช้เครื่องดนตรีให้เป็นวัฒนธรรม ที่ทรงคุณค่าในการเรียน การสอนดนตรี รวมทั้งหมด 6 บทความที่น่าสนใจ

กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความจากวารสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่านทุกท่าน และหากผู้เขียนหรือผู้อ่านท่านใดมีความสนใจที่จะตีพิมพ์หรือมีข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่อวารสาร สามารถส่งมาได้ทั้ง Website: <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/bruj> หรือหมายเลขโทรศัพท์ 044-611221 ต่อ 8601

บรรณาธิการ



Editorial Notes

The Buriram Rajabhat University Academic Journal publishes beneficial academic and research articles to promote up-to-date and diverse knowledge and research in the fields of Humanities and Social Sciences.

In Volume 18, Issue 2 (July - December 2026), the editorial board features articles related to education, curriculum development, and enhancing the quality of learning in the digital era and the modern world. With an appropriate focus on learner-centered approaches, these can serve as practical guidelines to make teaching and learning management even more effective. Additionally, the issue includes content on Thai music that integrates the use of musical instruments as a highly valued culture in music education. In total, there are 6 interesting articles.

The editorial board sincerely hopes that the articles in this journal issue will be beneficial to all readers. If any author or reader is interested in publishing or has useful suggestions for the journal, you can submit them via the website: <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/bruj> or by telephone at 044-611221 ext. 8601.

The Editor



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

นโยบาย

1. สนับสนุนผลงานวิชาการของมหาวิทยาลัย
2. สร้างองค์ความรู้ที่ถูกต้อง ส่งเสริมพัฒนาภูมิปัญญาท้องถิ่นสู่สากล

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเผยแพร่บทความวิจัย (Research Paper) บทความวิชาการ (Academic Paper) ที่มีคุณภาพของอาจารย์ ผู้ทรงคุณวุฒิ และนักศึกษา ซึ่งเป็นผลงานวิชาการในสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ประกอบด้วย บริหารธุรกิจ ศึกษาศาสตร์ บัญชี ดนตรี เศรษฐศาสตร์ มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์
2. เพื่อส่งเสริมและกระตุ้นให้เกิดการเพิ่มพูนความรู้ทางวิชาการแก่สังคมทั่วไป โดยสนับสนุนให้อาจารย์ ผู้ทรงคุณวุฒิ และนักศึกษา ที่มีผลงานวิชาการในสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ได้นำเสนอผลงานวิชาการ

เกณฑ์การรับพิจารณาบทความและการส่งบทความ

ผู้นิพนธ์สามารถดูเกณฑ์การรับพิจารณาบทความ แนวทางการเตรียมต้นฉบับบทความและการส่งบทความ เพื่อพิจารณาตีพิมพ์ การเขียนรายการอ้างอิงและเอกสารอ้างอิง ได้ที่เว็บไซต์

เกี่ยวกับลิขสิทธิ์

ลิขสิทธิ์ของบทความที่ปรากฏในวารสารวิชาการ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัย ราชภัฏบุรีรัมย์ เป็นของผู้นิพนธ์ ทั้งนี้ บทความทุกเรื่องผ่านการตรวจสอบความถูกต้องทางวิชาการจากผู้ทรงคุณวุฒิ ข้อความ และข้อมูลของบทความในวารสารวิชาการ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ เป็นแนวคิดของผู้นิพนธ์ ไม่สงวนลิขสิทธิ์การนำไปใช้ประโยชน์ทางวิชาการแต่ ต้องอ้างอิงแหล่งที่มาและอยู่ในขอบเขตของกฎหมายลิขสิทธิ์

ที่ปรึกษา

รศ.ดร.ศิริภาณี จุฑาทปะมา อธิการมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

บรรณาธิการ

รศ. ดร.สุพัตรา รักการศิลป์ รองอธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

กองบรรณาธิการ

รศ.สมนึก	ภัททิยธนี	ข้าราชการบำนาญ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
รศ.มัลลวีร์	อดุลวัฒน์ศิริ	ข้าราชการบำนาญ ด้านจิตวิทยา มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ศ.ดร.สุมาลี	สังข์ศรี	สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
ผศ.ดร.นิภา	พงศ์วิรัตน์	ข้าราชการบำนาญ กระทรวงศึกษาธิการ



รศ.ดร.ชุติมา	วัฒนะศิริ	วิทยาลัยนวัตกรรมการศึกษา มหาวิทยาลัยเซนต์จอห์น
ดร.สุรางคณา	มัญยานนท์	สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยราชธานี
ผศ.ดร.กรุณา	เชิดจิระพงษ์	ข้าราชการบำนาญ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
รศ.ดร.ณัฐวงศ์	พูนผล	สาขาวิชาการบัญชี คณะบัญชีและการจัดการ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

ผู้ประเมินอิสระ ตรวจสอบประจำปี

ศ.ดร.ประยงค์	แสนบุราณ	นักวิชาการด้านปรัชญาและศาสนา สาขามนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
ศ.ดร.ศุภชัย	สิงห์ยะบุศย์	คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ศ.ดร.สุมาลี	สังข์ศรี	สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
รศ.จตุพร	สีม่วง	คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
รศ.ดร.รักษนก	แสงภักดีจิต	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น วิทยาเขตหนองคาย
รศ.ดร.ยาใจ	พงษ์บริบูรณ์	สำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือ
รศ.ดร.พงษ์พิทยา	สัพโส	คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
นาวาอากาศเอกหญิง	รศ.ดร.วนิชา สิริรังหอม	กองวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ โรงเรียนนายเรืออากาศนวมินทกษัตริยาธิราช
รศ.สมนึก	ภัททิยธนี	ข้าราชการบำนาญ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผศ. ดร.คมกริช	การินทร์	วิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผศ.ดร.ฐปณีย์	เขมานูวงศ์	คณะศิลปศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง
ผศ.ดร.นิภา	พงศ์วิรัตน์	ข้าราชการบำนาญ กระทรวงศึกษาธิการ
ผศ.ดร.องอาจ	อินทนิเวศ	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

ฝ่ายตรวจสอบภาษา

อาจารย์พุทธชาติ	ลิมศิริเรืองไร	สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ฐิตาพร พุฒกลาง		สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

ฝ่ายการเงินและธุรการ

นางจุฑารัตน์	จตุกุล
--------------	--------

ฝ่ายศิลปกรรมวารสาร

อาจารย์วณิชา แผลงรักษา

กำหนดการเผยแพร่ ปีละ 2 ฉบับ

ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน

ฉบับที่ 2 กรกฎาคม – ธันวาคม

การเผยแพร่ เผยแพร่ออนไลน์ที่เว็บไซต์วารสาร

เว็บไซต์ <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/bruj/workflow/index/277194/4>

สำนักงาน

กองบรรณาธิการวารสารวิชาการ อาคารเฉลิมพระเกียรติ 50 พรรษามหาชัฎราลงกรณ ชั้น 5

มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ตำบลในเมือง อำเภอเมือง จังหวัดบุรีรัมย์ 31000



Academic Journal of Humanities and Social Sciences

Buriram Rajabhat University

Policies

1. Promote and enhance the university's academic works
2. Establish the correct body of knowledge, and promote and develop local wisdom to the international

Objectives

1. To disseminate quality research papers and academic papers authored by lecturers, experts, and students in the following subfields of Humanities and Social Sciences discipline: business administration, education, accounting, music, economics, humanities, and social sciences.
2. To promote and encourage general people in society to increase their knowledge by supporting the lecturers, experts, and students to present their academic works under Humanities and Social Sciences discipline to the public.

Manuscript Acceptance and Submission Guidelines

Authors may access the criteria for manuscript acceptance, guidelines for manuscript preparation and submission, and guidelines for preparing reference lists and references for publication consideration on the journal's website.

Copyright

The copyright of articles published in the Academic Journal of Humanities and Social Sciences, Buriram Rajabhat University, belongs to the respective authors. All articles undergo academic review by qualified experts. The statements, information, and content presented in the articles represent the ideas and opinions of the respective authors. The use of the articles for academic purposes is permitted, provided that the source is properly acknowledged and such use complies with applicable copyright laws.

Advisor

Assoc. Prof. Dr. Siranee Chutopama

President, Buriram Rajabhat University

Editor

Assoc. Prof. Dr. Supattra Rakkarnsil

Vice President, Buriram Rajabhat University



Editorial Board

Assoc. Prof. Somnuek Pattiyathani	Retired Government Official, Mahasarakham University
Assoc. Prof. Mallawee Adulwatthanasiri	Retired Government Official in Psychology, Khon Kaen University
Prof. Dr. Sumalee Sangsri	School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University
Asst. Prof. Dr. Nipa Pongvirut	Retired Government Official, Ministry of Education
Assoc. Prof. Dr. Chutima Vatanakhiri	College of Educational Innovation, Saint John's University
Dr. Surangkana Manyanon	Educational Administration Program, Ratchathani University
Asst. Prof. Dr. Karuna Cherdjirapong	Retired Government Official, Faculty of Humanities and Social Sciences, Nakhon Ratchasima Rajabhat University
Assoc. Prof. Dr. Nuttavong Poonpool	Accounting Program, Faculty of Accountancy and Management, Mahasarakham University

Peer Review Board

Prof. Dr. Prayong Saenburan	Academic Specialist in Philosophy and Religion, Humanities, Mahamakut Buddhist University
Prof. Dr. Supachai Singyabuth	Faculty of Fine and Applied Arts, Khon Kaen University
Prof. Dr. Sumalee Sangsri	School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University
Assoc. Prof. Jatuporn Seemuang	Faculty of Fine and Applied Arts, Khon Kaen University
Assoc. Prof. Dr. Rakchanok Saengpakdeejit	Faculty of Liberal Arts, Khon Kaen University, Nong Khai Campus
Assoc. Prof. Yachai Pongborriboon	Research and Development Institute, Northeastern University
Assoc. Prof. Dr. Pongpithaya Sappho	Faculty of Fine and Applied Arts, Khon Kaen University



Group Captain (Female)

Assoc. Prof. Dr. Wanicha Siraranghom	Department of Humanities and Social Sciences, Navaminda Kasatriyadhiraj Royal Air Force Academy
Assoc. Prof. Somnuek Patthiyathanee	Retired Government Official, Mahasarakham University
Asst. Prof. Dr. Khomkrich Karin	College of Music, Mahasarakham University
Asst. Prof. Dr. Thapanee Khemanuwong	Faculty of Liberal Arts, King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang
Asst. Prof. Dr. Nipa Pongvirut	Retired Government Official, Ministry of Education
Asst. Prof. Dr. Ongart Intanives	Faculty of Humanities, Chiang Rai Rajabhat University

English Editors

Lecturer Puttachart Limsiriruengrai	Language Institute, Buriram Rajabhat University
Asst. Prof. Thitaporn Putklang	English Program, Faculty of Humanities and Social Sciences, Buriram Rajabhat University

Finance and Administration

Mrs. Jutarat Jattukul

Journal Graphic Design

Lecturer Wanicha Plangruksa

Journal Publishing Two volumes per year

Volume 1 January – June

Volume 2 July – December

Website of Buriram Rajabhat University Journal, Humanities and Social Sciences

www.tci-thaijo.org/index.php/bruj/index

Office of BRU Journal

Journal Editorial Office

5th Floor, 50th Anniversary of His Royal Highness Crown Prince Maha Vajiralongkorn Building

Buriram Rajabhat University

Nai Mueang Subdistrict, Mueang Buriram District

Buriram 31000, Thailand



สารบัญ

บทความวิจัย

Research Articles

หน้า

Page

1. **วาทกรรมสร้างบันดาลใจในสุนทรพจน์พิธีสำเร็จการศึกษาของสตีฟ จ๊อบส์:
การวิเคราะห์เชิงพหุสื่อและสหวิทยาการของภาษาสร้างใจ** 1

Inspirational Discourse in Steve Jobs' Commencement Speech:
A Multimodal and Interdiscursive Analysis of Motivational Language

สมภาพร นนท์พละ / วชิราภรณ์ กิจพูนผล / ชนัญญู บุรณ์เจริญ
Samaporn Nontpala / Wachiraporn Kijpoonphol / Chananyu Booncharoen
2. **การศึกษาสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต
สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์** 17

A Study of Needs Assessment for the Development of the Graduate
Diploma Program in Teaching Profession, Faculty of Education,
Buriram Rajabhat University

เอกชัย ธีรภักดิ์ศิริ / ลินีนาฏ วัฒนสุข / กรกช ศิลปกอบ
Akachai Teerapuksiri / Sineenat Wattanasuk / Korakoch Silpakob
3. **การรับรู้คุณค่าและความวิตกกังวลต่อการเรียนที่มีผลต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น
ของมหาวิทยาลัยเปิด : การวิเคราะห์ด้วยแบบจำลองสมการโครงสร้าง** 32

Perceived Program Value and Learning Anxiety Affecting Acceptance
of Flexible Learning Program at an Open University: A Structural
Equation Modeling Approach

รัชณี พลแสน
Ratchanee Pholsaen
4. **บทบาทสื่อกลางของนักศึกษาครูในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น : ชาติพันธุ์วรรณนาการเรียนรู้
ในชุมชนพหุวัฒนธรรมภาคตะวันออกเฉียงเหนือ กรณีศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี** 45

The Mediating Role of Pre-service Teachers in Local Development Activities:
An Ethnography of Learning in Multicultural Communities of Northeastern
Thailand, A Case Study of Ubon Ratchathani Rajabhat University

กฤติน ขันละ
Kittin Khanla



สารบัญ

บทความวิชาการ

Academic Article

หน้า

Page

- | | |
|---|----|
| 5. ความท้าทายและโอกาสในการบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning
เพื่อการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล
Challenges and Opportunities in Integrating CLIL, TPACK and Active
Learning for Learning Management in the Digital Era
สุกัญญา สุदारารัตน์
Sukanya Sudararat | 60 |
| 6. การกำหนดและบันทึกโน้ตสำหรับวงปี่พาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสาย
เพื่อการเรียนการสอนดนตรีไทย
Musical Arrangement and Notation for the Mixed Piphat Mai Nuam
and String Ensemble for Thai Music Education
เอกสิทธิ์ สุนิมิตร
Ekasit Sunimit | 74 |

วาทกรรมสร้างแรงบันดาลใจในสุนทรพจน์พิธีสำเร็จการศึกษาของสตีฟ จ๊อบส์: การวิเคราะห์เชิงพหุสื่อและสทวาทกรรมของภาษาสร้างแรงบันดาลใจ

สมาพร นนท์พละ¹ / วชิราภรณ์ กิจพูนผล² / ชัญญู บุรณ์เจริญ³

^{1,3} หลักสูตรภาษาอังกฤษเพื่อธุรกิจในยุคดิจิทัล คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ หลักสูตรภาษาอังกฤษเพื่อธุรกิจในยุคดิจิทัล คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี

²อีเมล : wachiraporn.k@ubu.ac.th

รับต้นฉบับ 6 เมษายน 2569; ปรับแก้ไข 3 กรกฎาคม 2569; รับผิดชอบ 4 กรกฎาคม 2569

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้ใช้แนวทางเชิงคุณภาพในการศึกษาวาทกรรมสร้างแรงบันดาลใจในสุนทรพจน์รับปริญญาของสตีฟ จ๊อบส์ ที่มหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด ปี พ.ศ. 2548 (ค.ศ. 2005) โดยวิเคราะห์เฉพาะส่วนแรกของสุนทรพจน์ ข้อมูลจากวิดีโอและบทถอดความได้รับการตรวจสอบความถูกต้องและตรวจสอบด้วยมือ พร้อมจัดแบ่งตามประเภทภาษาที่ใช้สร้างแรงบันดาลใจ (ภาษาเชิงเห็นอกเห็นใจและภาษาเชิงสร้างความหมาย) คุณลักษณะพหุสื่อ (จังหวะและทำนองเสียงในการพูด การใช้สายตา ท่าทาง และการหยุดเว้นจังหวะ) และสทวาทกรรม ผลการศึกษาพบว่า สตีฟ จ๊อบส์ ใช้ภาษาเชิงเห็นอกเห็นใจและภาษาเชิงสร้างความหมายเป็นหลัก ด้วยการแทรกเล่าเรื่องส่วนตัวที่ก่อความไม่แน่นอนให้มีความหมายเชิงจุดมุ่งหมาย หรือ การเชื่อมโยงจุด ความหนาแน่นเชิงพหุสื่อ เช่น น้ำเสียงที่มีพลัง การใช้สายตาอย่างเจาะจง ท่าทางที่ละเอียดอ่อน และการหยุดเว้นจังหวะที่เหมาะสม ช่วยเน้นการเล่าเรื่องเชิงสะท้อน ขณะที่ปฏิกริยาของผู้ฟัง (เสียงหัวเราะ การปรบมือ การตั้งใจฟัง) มีส่วนร่วมในการสร้างผลกระทบเชิงแรงบันดาลใจ งานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าความหมายเชิงแรงบันดาลใจในสุนทรพจน์รับปริญญาเกิดขึ้นจากการประสานกันระหว่างเนื้อหาภาษา การแสดงออกทางกาย และการผสมผสานวาทกรรม แม้จะมีขอบเขตจำกัด แต่การวิเคราะห์นี้ให้ข้อค้นพบเกี่ยวกับกลยุทธ์ทางวาทศิลป์ในสุนทรพจน์รับปริญญา และวางรากฐานสำหรับการวิจัยเปรียบเทียบในอนาคตทั้งในด้านผู้พูด สถาบัน และบริบททางวัฒนธรรมที่หลากหลาย

คำสำคัญ

วาทกรรมสร้างแรงบันดาลใจ ภาษาสร้างแรงบันดาลใจ พหุสื่อ สทวาทกรรม สุนทรพจน์พิธีสำเร็จการศึกษา

Inspirational Discourse in Steve Jobs' Commencement Speech: A Multimodal and Interdiscursive Analysis of Motivational Language

Samaporn Nontpala¹ / Wachiraporn Kijpoonphol ²/ Chananyu Booncharoen³

^{1,3}English for Business in the Digital Age Program, Faculty of Liberal Arts, Ubon Ratchathani University

²Assistant Professor, English for Business in the Digital Age Program, Faculty of Liberal Arts, Ubon
Ratchathani University

²E-mail: Wachiraporn.k@ubu.ac.th

Received 6 April 2026; Accepted 3 July 2026; Published 4 July 2026

Abstract

This study adopts a qualitative approach to examine how inspirational discourse is constructed in Steve Jobs' 2005 Stanford commencement speech. Focusing exclusively on the first section of the address, video and transcript data were manually transcribed and coded for motivational language types (empathetic, meaning-making), multimodal features (prosody, gaze, gesture, pauses), and interdiscursive resources. Findings show Jobs predominantly employs empathetic and meaning-making language, embedding personal narratives that reinterpret uncertainty as purposeful or "connecting the dots." High modal density, energetic prosody, targeted gaze, subtle gestures, and timed pauses, foregrounds reflective storytelling, while audience responses (laughter, applause, attentive gaze) co-construct the speech's inspirational effect. The study demonstrates that inspirational meaning in commencement addresses emerges from the interplay of verbal content, embodied performance, and discursive layering. Although limited in scope, the analysis provides rhetorical strategies in commencement speeches and lays the groundwork for future comparative research across speakers, institutions, and cultural contexts.

Keywords: Inspirational Discourse, Motivational Language, Multimodality, Interdiscursivity, Commencement Speech

Introduction

Commencement speeches are formal ceremonial, institutional events to honor and celebrate the graduates' accomplishments. They are often carefully polished and inoffensive (Peterson, 2024). Their primary purpose is to inspire new graduates, marking a transition – from academic life to professional life. Nowadays, notable public figures such as entrepreneurs, politicians, writers, singers, and activists are often invited to deliver commencement speeches at well-known universities. These speeches attract scholarly attention due to their multivocal nature, combining personal stories, motivational language, humor, institutional messages, and political ideas. While most studies have focused on linguistic features through qualitative analysis, research on multimodality remains limited. Exploring multimodal elements can provide deeper insights into how different semiotic resources enhance audience engagement, persuasion, and the overall inspirational impact of commencement speeches.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine how inspirational discourse is constructed in a commencement speech through the incorporation of motivational language, multimodal communication, and interdiscursive resources. Drawing on Motivating Language Theory (MLT) and Multimodal Discourse Analysis (MDA), the study investigates how commencement speeches employ language, gesture, tone, and audience engagement to inspire listeners. It examines how commencement speeches draw upon while rearticulating wider social and educational discourses to convey meaning and reinforce shared values. The analysis of both verbal and nonverbal resources in terms of audience reaction seeks to enhance our understanding of the construction of inspirational public discourse across multimodal and socio-cultural contexts.

Research Questions

1. How is inspirational multimodal discourse constructed in commencement speeches?
2. What interdiscursive resources do speakers draw upon to inspire their audiences?

Literature Review

Commencement speeches play a vital role in public discourse. They are a combination of ceremonial tradition, motivational storytelling, and rhetorical engagement. Presented by distinguished national or global figures, these speeches inspire graduates, offer reflections on life and success, and reinforce cultural and academic values. Scholars have classified commencement speeches as belonging to the entertaining-commemorating discourse type, which emphasize their dual role in celebration and guidance (Shabelnyk and Torhovets, 2021). While the inspirational quality of these speeches has widely

attracted scholar attention, the structural and discourse-level strategies that underlie their impact remain an area for further exploration.

Related Studies

Jaroenkitvorn (2021) analyzed Mark Zuckerberg's commencement speech at Harvard University in 2017, using a Multimodal Discourse Analysis approach (MDA), and the concepts of interdiscursivity. The study aimed to explore how Zuckerberg made his speech engaging. Based on Norris' (2004) two levels of actions, high and low, the study revealed that five major higher-level actions were performed: joking, exchanging similar experiences, inspiring and encouraging the audience, building audience involvement, and blessing the audience. In terms of intertextuality, Zuckerberg was found to incorporate narrative experiences and stories, while quoting famous sayings, and inserting religious text. Additionally, the study revealed three major different discourse topics as part of inspiring and encouraging messages, including entrepreneurship, racism, and globalization.

The study uses Multimodal Discourse Analysis, moving beyond traditional textual analysis to include gestures, facial expressions, eye contact, and vocal variations. By analyzing Norris' (2004) higher-level actions (e.g. joking, inspiring, audience involvement) and lower-level actions (e.g. utterances, gestures, vocal variations and eye contact), the study provides a comprehensive understanding of Zuckerberg's speech strategies. Moreover, the integration of interdiscursivity lends strength to the study. The use of Fairclough's (1992) concept of interdiscursivity allowed the researcher to identify various discourse types utilized by Zuckerberg to emotionally connect with diverse audiences. Incorporation of all of these strategies (MDA, interdiscursivity) contributes to findings which may have applicability to communication studies and language learners.

Another study, "A pragmalinguistic study of the strategies in motivational discourse (Based on Mark Zuckerberg's Harvard commencement speech)," by Yerznkyan and Harutyunyan (2004) applied discourse analysis to examine the linguistic and pragmatic methods along with classification of speech acts in motivational discourse. The study found that Zuckerberg employed main pragmalinguistic tools, including praising, gratitude, humor, inclusion strategy, direct or indirect instruction, storytelling, recognition and acknowledgment of others' success in his motivational discourse. Additionally, expressive, assertive, and directive speech acts were identified as predominant.

The study systematically and effectively identified key pragmalinguistic strategies as mentioned earlier. With this clear defining of these strategies, the researcher enhances the understanding of motivational discourse and its applicability to linguistics, communication, and education. Another strength is its application of speech act theory, which provides a structured linguistic approach to explore Zuckerberg's commencement speech. The identification of expressive, assertive, and directive speech acts shows how motivational speakers use performative language to inspire their audience. This strengthens the study's connection to pragmatics, rhetoric, and discourse analysis. Additionally, the study successfully contextualized persuasive communication within an interdisciplinary framework. It linked Zuckerberg's

speech strategies to broader psychological, linguistic, and sociocultural dimensions of motivational discourse.

Both studies focused on motivational discourse, specifically Mark Zuckerberg's 2017 Harvard commencement speech, but they adopted different methodological approaches to analyzing its rhetorical and linguistic strategies. In terms of scope and analytical depth, Yerznkyan & Harutyunyan's pragmatolinguistic approach categorized linguistic devices such as praising, gratitude, humor, storytelling, directives, and expressive speech acts using Searle's (1979) classification. While this offers a systematic linguistic framework, it is limited in capturing multimodal elements—such as tone, gestures, pauses, and audience reactions—which significantly shape speech effectiveness. This limitation emphasizes the need for a framework that integrates multimodal features—an area where Jaroenkitboworn's MDA approach provides valuable insight.

Jaroenkitboworn's study acknowledged the interplay between linguistic and non-linguistic elements. This offers a more holistic view of how Zuckerberg constructs meaning through verbal emphasis and physical cues. This approach reflects Norris's (2004) argument that communication is multimodal, emphasizing that rhetorical impact emerges through interaction between modes rather than isolated linguistic choices.

Furthermore, in warranting their knowledge claims, both studies justified their analytical frameworks by drawing from established linguistic and rhetorical theories. However, Yerznkyan & Harutyunyan's reliance on speech act theory assumed that motivational effectiveness can be inferred purely from linguistic structure, which may oversimplify the complex interactions between speaker intent and audience perception. Without examining audience responses, the study's claims about persuasive impact remain theoretical rather than empirically validated.

Conversely, Jaroenkitboworn's multimodal approach provides greater empirical grounding, as it allows for observations of audience reactions (e.g., laughter, applause, engagement cues). This makes claims about effectiveness more measurable, at how these features and interdiscursivity contribute to constructing motivational meaning and influencing audiences are still open to further exploration.

While previous studies have examined motivational discourse and multimodal features separately, little research has integrated motivational discourse analysis, multimodal discourse analysis, and interdiscursivity to investigate how inspirational meaning is jointly constructed. This study addresses that gap by combining these perspectives to provide a more comprehensive account of how motivational speakers create impact.

Theoretical Frameworks

1. Motivation Language Theory

Motivational language theory describes how the strategic use of language can strongly influence individuals' motivation and behavior (Sullivan, 1988, as cited in Seol, 2023). It categorizes motivational language into three types: direction-giving language, empathetic language, and meaning-making language (Mayfield and Mayfield, 2018, as cited in Seol, 2023).

Direction-giving language, according to Mayfield and Mayfield (2018, as cited in Seol, 2023), reduces confusions by providing clear instructions and guidelines related to job tasks, acting as a compass, which helps organizational members understand their roles and navigate their responsibilities effectively.

Empathic language enhances morale by demonstrating interest, encouragement, and praise (Mayfield and Mayfield, 2018, as cited in Seol, 2023). It reflects a leader's humanity, fostering deeper connections beyond routine interactions (Mayfield et al., 2015, as cited in Seol, 2023). Emotional language can be used to strengthen engagement but should be carefully managed to avoid causing distress.

Meaning-making language reflects an organization's culture, values, and expectations (Sullivan, 1988, as cited in Seol, 2023) while reinforcing one's sense of self-worth and commitment to organizational goals (Seol, 2023). It can be informal, incorporating personal experiences, values, and wisdom (Mayfield and Mayfield, 2018, as cited in Seol, 2023). While direction-giving language focuses on "what" by providing guidance, meaning-making language corresponds to "why" by conveying deeper purpose and significance (Seol, 2023).

This theory is widely applied in leadership communication, particularly in workplaces, where effective language can enhance job satisfaction and engagement. The study by Seol (2023) explored its application in Harvard University commencement speeches, which emphasized how speakers used personal anecdotes, metaphors, and suggestions to inspire audiences. It also examined differences in motivational language based on gender and shifts over time.

2. Multimodal Discourse Analysis

Norris (2004, as cited in Jaroenkitboworn, 2021) identified actions into two types: higher- and lower-level actions. A higher-level action can be examined by analyzing the sequences of smaller actions (such as gestures, speech, or written texts) that make it up and how these actions relate to one another. According to Norris (2024, as cited in Wigham and Satar, 2021), a construction of a higher-level action involves measuring how intense and complex the use of communicative modes is, which is referred to as modal density. Modal intensity refers to how essential a mode is to completing the higher-level action. A mode has high intensity if its absence changes or stops the higher-level action. Medium intensity if its absence slightly alters the action. Low intensity if its absence does not affect the action.

Additionally, foregrounding and backgrounding are also part of examining multimodality. Foreground and background refer to different levels of a social actor's attention to simultaneous actions. Actions with high modal density, particularly high modal intensity, are more likely to be foregrounded, meaning they occupy the focus of the actor's attention (Norris & Pirini, 2016, as cited in Wigham and Satar, 2021). In contrast, actions with lower modal density are placed in the background or mid-ground, reflecting reduced levels of awareness or attention (Norris, 2019, as cited in Wigham and Satar, 2021).

3. Interdiscursivity

As explained by Bhatia (2010), interdiscursivity refers to the appropriation of generic resources across different professional genres, practices, and cultures. It concerns text-external influences and the

mixing or blending of discourses, particularly when genres borrow elements from other genres, professional practices, or cultural conventions to achieve new communicative purposes. Texts of this kind are frequently produced in overlapping communicative contexts or settings. For instance, a corporate annual report may integrate accounting language, economic analysis, public relations discourse, and legal disclaimers in order to meet both regulative requirements and promotional demands. Similarly, commencement speeches demonstrate interdiscursivity, where personal narrative combines with motivational discourse, academic formality and political commentary, and sometimes also with what we might consider as spiritual or philosophical reflection. Such texts are shaped not just by linguistic strategies, but by the professional and cultural contexts in which they are produced and interpreted. With the strategic use of genre conventions, interdiscursivity allows speakers and writers to persuade, inspire, inform, and shape audience expectations when they move through complex interplay of social, institutional, and personal identities.

Methods

1. Sample

A commencement speech which was delivered by Steve Jobs in 2005 Stanford is used as a sample. The sample speech has a complete video recording and subtitles or transcripts. The data is drawn from one section. Although the speech can be divided into three sections, this study focused exclusively on the introductory section. This choice is deliberate since introductions conventionally function to establish context, engage the audience, and provide a coherent transition to subsequent parts (Swales, 1990). Analyzing this section alone is sufficient to reveal the rhetorical strategies Jobs employs to frame his message, making it a representative and methodologically sound sample without requiring the entire speech.

In discourse analysis, it is common practice to select only the portion of a text that fulfills a specific rhetorical function. This approach allows researchers to focus on the most relevant rhetorical moves, ensuring depth of analysis without unnecessary expansion. Introductions, in particular, are often isolated because they summarize how speakers establish context, engage the audience, and frame the themes that follow, making them representative of the text's overall communicative purpose.

2. Data Collection and Reliability

Steve Jobs' 2005 commencement speech transcript was collected from <https://tea4avcastro.tea.state.tx.us/thl/G7ELAR.W3.L1.steve-jobs-stanford-university-commencement-speech.pdf>, posted by Othello School District, and the video clip of his commencement speech was available on the channel "Stanford" on YouTube. The transcript of Steve Jobs' 2005 Stanford commencement speech was cross-checked against the official video recording on Stanford's YouTube channel to ensure accuracy of wording and sequencing. To strengthen reliability, the transcript was verified twice, with corrections made where discrepancies were found. In addition, selected excerpts were independently reviewed by another researcher to confirm consistency in identifying multimodal features such as pauses, tone shifts, and audience reactions. Peer debriefing was also conducted with colleagues experienced in discourse analysis, who provided feedback on the coding framework and interpretation of

data. These procedures enhanced the credibility of the transcription and analysis, reducing the risk of bias and ensuring methodological rigor.

3. Data Analysis

Transcription symbols were adapted from Jaroenkitboworn's (2021) study. Coding guide was adapted from Conversation Analysis and Multimodal Discourse Analysis for manual annotation of verbal, gestural, motivational language types, and interdiscursive features.

Transcription symbols and coding conventions:

(1) Numbers in parentheses on the left identify the line of transcription.

... A short pause made while the speech was delivered

bold Bold typeface marks emphasis or stress in the speech.

[text] Description of any actions or non-verbal elements are put in square brackets with asterisks.

[*A large square bracket connecting square brackets with *italic code* mark overlaps between actions, or when an action and a piece of utterance occur simultaneously.*

"..." Quotation is used when the speaker explicitly refers to someone else's expressions.

SJ The abbreviation of Steve Jobs

AD The abbreviation of audience

↑ / ↓ An arrow is used to direct readers' attention to a particular line where an interesting expression is located.

[MLT-DG] Motivation language discourse - direction-giving type

[MLT-EMPATHETIC] Motivation language discourse - empathetic type

[MLT-MM] Motivation language discourse - meaning-making type

Steve Jobs outlined his speech as consisting of three stories. The transcription covered from the beginning of his speech until the end of his first story. The script was manually coded manually using the symbol and coding guide.

Results

1. Motivational Language Theory

Two types of Motivational Language were identified.

1.1 Empathetic Language

Excerpt 1:

(1) AD **[applauded]**

(2) SJ Thank you.

(3) **[smiled and gaze: sweeping; smiled briefly]**

(4) SJ I'm...

(5) **[touch above his upper lip]**

- (6) SJ honored to be with you today at your commencement from one of the finest universities in the world.
- (7) **[gaze: audience (general)]**
- (8) AD **[screamed and applauded]**
- (9) SJ **[sighed lightly; gaze: audience (general)]**
- (10) SJ Truth be told, ..ah...I never graduated from college. [PROSODY-SOFT] [MLT-EMPATHETIC]
- (11) AD **[screamed]**

Jobs made a humble opening and revealed a personal inadequacy (*"I never graduated from college"*) by saying it with a soft, slightly self-effacing tone. This builds emotional connection and humility.

1.2 Meaning-Making Language

Excerpt 2

- (10) SJ And... this is the closest I've ever gotten to a college graduation. [MLT-MM]
- (11) **[gaze: audience (general); laughed slightly]**

He continued by emphasizing that this is the closest he has gotten to a college graduation. He reframed his deviated path from norms as a valid life path. In other words, being invited to give a speech to graduates even though he did not graduate.

Excerpt 3

Throughout Jobs' speech, he told three stories from his life. The first story reflects the aspect of meaning-making language. The following specific excerpt illustrates this type of language.

- (86) SJ So you have to trust that the dots will somehow connect in your future.
[prosody-energetic] [MLT-MM]
- (87) SJ You have to trust in something — your gut, destiny, life, karma, whatever.
[prosody-energetic]
- (88) **[gaze: audience (general)]**

Jobs shared a deeply personal, uncertain period of his life, which was when he dropped out of college and took calligraphy, but instead of just narrating it, he saw it as a valuable, purposeful experience (*"You have to trust in something — your gut, destiny, life, karma, whatever."*). This encouraged listeners to view uncertainty as meaningful and purposeful in hindsight.

Excerpt 4

Another example of the meaning-making language is:

- (89) SJ Because believing in that the dots will connect down the road,
- (90) SJ will give the confidence to follow your heart
- (91) **[gaze: audience (general)]**
- (92) SJ even when it leads you off the well-worn path,
- (93) SJ and that will make all the difference. [MLT-MM]
- (94) AD **[gaze: speaker (attentive), smiled]**

The story is about his own life, but the lesson was presented in second person perspective (*"you"*) and generalized his insight by saying, *"Believing that the dots will connect down the road will give you the*

confidence to follow your heart...”. This helps the audience see their own difficulties and risks as part of a meaningful path.

2. Multimodality

2.1 Modal density, Modal Intensity, Foregrounding vs. Backgrounding

Jobs employed various communication modes.

Excerpt 5

- (74) SJ But ten years later, when we were designing the first Macintosh computer,
[it all came back to me.
- (75) [**[gaze: audience (general)]**
- (76) SJ And we designed it **all** into the Mac.
- (77) SJ It was the first computer with [beautiful typography.
[**[gaze: audience (general)]**
- (78) SJ If I had never dropped in on that single course in college, the Mac would have never had multiple typefaces or proportionally spaced fonts.
- (79) SJ And since Windows just copied the Mac, [it's likely that no personal computer would have them.
[prosody-energetic]
- (80) AD [**[laughed, applauded, whistled]**
- (81) SJ If I had never dropped out, I would have never dropped in on this calligraphy class, and personal computers might not have the wonderful typography that they do. [prosody-energetic]
- (82) SJ Of course it was **impossible** to connect the dots looking forward when I was in college. But it was very, very [clear looking backwards ten years later. [prosody-energetic]
- (83) [**[gaze: audience (general)]**
- (84) SJ Again, you **can't** connect the dots looking forward; [you can only connect them looking backwards. **[prosody-energetic]**
- (85) [**[gaze: audience (general)]**
- (86) SJ So you have to trust that the dots will somehow connect in your future. [prosody-energetic]
- (87) SJ You have to trust in something —your gut, destiny, life, karma, whatever. [prosody-energetic]
[MLT-MM]
- (88) [**[gaze: audience (general)]**
- (89) SJ Because believing in that the dots will connect down the road,
- (90) SJ will give the confidence to [follow your heart
- (91) [**[gaze: audience (general)]**
- (92) SJ even when it leads you off the well-worn path,
- (93) SJ and that will make all the difference.
- (94) AD **[gaze: speaker (attentive), smiled]**

Jobs recalled dropping in on a calligraphy class. While speaking, he often gazed towards the audience in general ([gaze: audience (general)]), especially towards the end of each line, and when he

wanted to emphasize or draw attention to what he was mentioning. The modal density is high since Jobs used various modes, including verbal, tonal (*[prosody-energetic]*), gestures (*[sighed lightly]*, *[smiled]*, *[laughed slightly]*) and gaze (*[gaze: sweeping]*, *[gaze: audience (general)]*), modes simultaneously. These lower-level actions combined to form a higher-level action of reflective storytelling. Jobs' meaning making is foregrounded through tone and message, while bodily modes support subtly.

2.2 High-level action: creating motivational narratives by reflecting on past experiences

According to Excerpt 5, Jobs told a story of dropping out and taking a calligraphy class which years later helped him design font types when creating the first Macintosh computer and ended this first story with a philosophical insight through a metaphor of connecting dots. His storytelling was performed to inspire a belief in trust, risk-taking, and intuition.

2.3 Low-level actions

While delivering the narrative, Jobs performed various low-level actions, including gazing towards the audience, speaking in a more energetic tone (than when talking about his birth and adoption) to show excitement in learning the calligraphy and successfully creating a typeface, stressing some words to emphasize them, speaking with a consistent tempo, and briefly pausing from time to time. These lower-level actions worked together to emphasize the verbal message. Their effectiveness could be seen through the audience's reactions of listening to his speech attentively, laughing, and cheering.

3. Interdiscursivity

Different discourse types were merged within Jobs' single speech to create an engaging and inspirational message for the audience.

3.1 Personal narrative discourse

Jobs began with the story of his background shortly after the introduction and before he told the story about dropping out of college.

Excerpt 9

(23) SJ It started before I was born.

(24) SJ My biological mother... *[prosody-slow (onwards)]*

(25) ****[stroke his bearded chin gently]****

(26) SJ [was a young, unwed graduate student, and she decided to put me up for adoption.

(27) ****[stroke his bearded chin gently]**** ****[gaze: audience (general)]****

(28) SJ She felt very strongly that I should be adopted by college graduates, so everything was all set for me to be adopted at birth [by a lawyer and his wife.

(29) ****[gaze: audience (general)]****

(30) SJ Except that when I popped out, they decided at the last minute

[that they really wanted a girl.

(32) ****[gaze: audience (general)]***

(33) SJ So my parents, who were on a waiting list, got a call in the middle of the night asking,

(34) SJ "We have an unexpected baby [boy; do you want him?"

- (35) ***[gaze: audience (general)]***
- (36) SJ They said, "Of course."
- (37) ***[gaze: audience (general)]***
- (38) SJ My biological mother later found out that my mother had never graduated from college and that my father had never graduated from high school.
- (39) SJ She refused to sign the final adoption papers.
- (40) ***[gaze: audience (general)]***
- (41) SJ She only relented a few months later when my parents promised that
- I would go to college.
- **[gaze: audience (general)]***

This is the storytelling of his family background, adoption, and socioeconomic circumstances. It emphasizes origin, identity, and early challenges in life.

3.2 Educational discourse

Jobs referenced his circumstances at Reed College, dropping out, and sitting in on classes.

Excerpt 10

- (49) SJ After six months, I couldn't see the value in it.
- (50) ***[gaze: audience (general)]***
- (48) SJ I had no idea what I wanted to do with my life and no idea how college was going to help me figure it out.
- (49) SJ And here I was... spending all of the money my parents had saved their
- entire life.
- (50) ***[gaze: audience (general)]***
- (51) SJ So I decided to drop out and trust that it would **all** work out OK.
- (52) SJ It was pretty scary at the time, but looking back...it was one of the best decisions I ever made.
- (53) AD ***[laughed]***
- (54) SJ The minute I dropped out I could **stop** taking the required classes that **didn't** interest me and begin **dropping in** on the ones that looked far more interesting.

This references the norms of academic success but challenges their conventions.

3.3 Entrepreneurial discourse

Jobs employed entrepreneurial discourse, which linked his non-practical interest in calligraphy to a signature feature of the Macintosh. This shows how personal experience can drive innovation.

Excerpt 11

- (78) SJ If I had never dropped in on that single course in college, the Mac would have never had multiple typefaces or proportionally spaced fonts.
- (79) SJ And since Windows just copied the Mac, it's likely that no personal computer would have them.
- [prosody-energetic]
- (80) AD ***[laughed, applauded, whistled]***
- (81) SJ If I had never dropped out, I would have never dropped in on this calligraphy class, and personal

computers might not have the wonderful typography that they do. [prosody-energetic]

This moment showcases high audience engagement through humor and decisive tone, which was reinforced by energetic delivery.”

In sum, two types of Motivational Language were identified: empathetic language and meaning-making language. Interestingly, no clear instances of direction-giving language were found in the selected section of Jobs’ speech. This absence is itself significant: commencement speeches often aim to inspire rather than prescribe specific actions, and Jobs’ rhetorical strategy relied more on personal narrative and philosophical reflection than on explicit instructions. His emphasis on “connecting the dots” and trusting intuition illustrates meaning-making rather than directive guidance. Thus, the lack of direction-giving language highlights the distinctive motivational style of Jobs’ address, which privileges inspiration and reflection over prescriptive advice.

Discussion

The analysis of Steve Jobs’ Stanford commencement speech reveals three major dimensions, motivational language, multimodality, and interdiscursivity, that together construct a powerful rhetorical performance. The identification of empathetic and meaning-making language aligns with Motivational Language Theory, showing how Jobs not only acknowledges the audience’s emotions but also provides a sense of purpose and direction. This echoes findings from Zuckerberg’s commencement speeches (Jaroenkitvorn, 2001; Yerznkyan & Harutyunyan, 2004), where motivational strategies were likewise central, though Jobs’ emphasis on personal vulnerability and intuition distinguishes his approach.

Multimodality further enhances the speech’s impact. Jobs’ use of modal density and intensity, combined with foregrounding and backgrounding, demonstrates how verbal and non-verbal modes interact to create motivational narratives. His story of dropping out and discovering calligraphy exemplifies high-level action, weaving past experiences into a narrative of innovation and resilience. At the same time, low-level actions, such as gaze, tone variation, and strategic pauses, reinforce the verbal message and elicit audience engagement. Compared to Zuckerberg’s speeches, which relied more heavily on technological vision and collective action, Jobs’ multimodal strategies foreground personal experience as a source of inspiration, highlighting a distinctive rhetorical style.

Finally, the interdiscursive nature of Jobs’ speech - merging personal narrative, educational discourse, and entrepreneurial discourse - illustrates how commencement addresses can function as hybrid genres. This blending of discourses not only sustains audience interest but also legitimizes the speaker’s authority by linking personal struggles to broader social and professional values. While Zuckerberg’s speeches similarly integrated entrepreneurial discourse, Jobs’ narrative depth and philosophical framing through metaphors such as “connecting the dots” underscore a more individualized and reflective mode of persuasion.

Taken together, these findings demonstrate that Jobs’ rhetorical effectiveness lies in the interplay of motivational language, multimodal delivery, and interdiscursive blending. By situating the results alongside previous studies of Zuckerberg’s speeches, it becomes clear that while both speakers employ

motivational strategies, Jobs' distinctive reliance on personal narrative and multimodal richness sets his speech apart, offering valuable insights into the rhetorical construction of inspirational discourse in commencement addresses.

Conclusion

This study analyzed the beginning of Steve Jobs' 2005 Stanford commencement speech through the end of his first story, focusing on motivational language, multimodality, and interdiscursivity. Jobs used empathetic and meaning-making language to share personal experiences and encourage trust in uncertainty.

His tone, gaze, gestures, and pacing worked alongside his words to create a reflective and sincere delivery. Audience reactions, such as applause, cheering and laughter, were essential in shaping the meaning of key moments, highlighting how inspiration was co-constructed through interaction.

Jobs' message drew on educational, entrepreneurial, and personal narrative discourses, and echoed familiar cultural beliefs about success and self-trust. Overall, the speech demonstrates how inspirational meaning is built not only through content, but through multimodal performance and layered discourse.

These findings show how commencement speeches are not simply ceremonial events, but rich multimodal performances that blend personal narrative with cultural discourse to inspire public audiences. Jobs' use of gestural modes and audience engagement further suggests that inspirational discourse is co-produced in real time, shaped by both speaker and listener.

Theoretical Implications

This study demonstrates the value of combining Motivating Language Theory with multimodal and discourse-based analysis to better understand how inspirational meaning is constructed in commencement speeches. The findings highlight that motivational strategies are not only verbal but are reinforced through embodied actions and interdiscursive layering. This integrative framework contributes to rhetorical and discourse studies by showing how personal narrative, multimodal delivery, and motivational language interact to produce persuasive effects. Although limited to a single case, the analysis lays the groundwork for comparative research across different speakers, offering a pathway to trace evolving rhetorical trends in public addresses.

Pedagogical Implications

The study suggests that educators, lecturers, and teachers can benefit from adopting an integrative perspective when teaching or crafting public messages. By recognizing how motivational language is amplified through multimodal strategies, such as tone, gaze, and gesture, teachers of communication can help students develop speeches that show both verbally and visually. Moreover, the blending of personal, educational, and entrepreneurial discourses illustrates how speakers can connect individual experiences to broader social values, a technique that can be taught in courses on rhetoric, leadership communication, or

professional speaking. These insights may inform curriculum design and training practices, equipping learners to deliver messages that inspire trust, risk-taking, and intuition in diverse audiences.

Recommendations for Future Research

While this study offers insight into Steve Jobs' 2005 Stanford commencement speech, future research could broaden the scope by comparing commencement addresses across different cultural, institutional, and linguistic contexts. Such comparative studies would reveal how motivational language, multimodal strategies, and interdiscursive blending vary depending on cultural traditions, audience expectations, and rhetorical norms. For example, examining speeches from Asian, European, and American universities could highlight contrasts in the use of personal narrative, direction-giving language, or collective appeals.

Additionally, future work could integrate computational or AI-assisted methods, such as automated discourse analysis, multimodal annotation tools, or sentiment analysis, to examine larger corpora of commencement speeches. These approaches would allow researchers to identify recurring rhetorical patterns, track changes over time, and compare speakers across diverse contexts with greater efficiency and reliability. Combining qualitative discourse analysis with quantitative or AI-driven techniques could therefore enrich our understanding of how inspirational meaning is constructed in public addresses and how rhetorical strategies evolve across cultures and generations.

References

- Bhatia, V. (2010). Interdiscursivity in professional communication. *Discourse & Communication*, 4(1), 32-50.
- Jaroenkitboworn, K. (2021). Connecting strategies in Mark Zuckerberg's commencement speech at Harvard University. *rEFlections*, 28(3), 395-417.
- Jobs, S. (2005). *Steve Job's Stanford University Commencement Speech*. Othello School District.
<https://tea4avcastro.tea.state.tx.us/th/VG7ELAR.W3.L1.steve-jobs-stanford-university-commencement-speech.pdf>
- Peterson, J. (2024, May 31). *The commencement story and the rhymes of history*. *Diverse: Issues in Higher Education*.
<https://www.diverseeducation.com/opinion/article/15676455/the-commencement-story-and-the-rhymes-of-history>
- Seol, Y. (2023). Examining motivating language in commencement speeches using epistemic network analysis. In G. Arastoopour Irgens & S. Knight (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Quantitative Ethnography (ICQE 2023)* (pp. 173-186). Springer Nature Switzerland AG.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-47014-1_12
- Shabelnyk, K. and Torhovets, Y. (2021). Structural Features of Modern English Commencement Speeches. *Studia Philologica*, (16), 35-41. <https://doi.org/10.28925/2311-2425.2021.165>
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University

Press.

Wigham, C. R., & Satar, M. (2021). Multimodal (inter)action analysis of task instructions in language teaching via videoconferencing: A case study. *ReCALL*, 33(3), 195–213.

<https://doi.org/10.1017/S0958344021000070>

Yerznkyan, Y., & Harutyunyan, L. (2024). A pragmalinguistic study of the strategies in motivational discourse (Based on Mark Zuckerberg's Harvard commencement speech). *International Journal of English Language and Literature Studies*, 13(2), 97–108. <https://doi.org/10.55493/5019.v13i2.4982>

Zoonen, L. (Ed.). (2017). *The International Encyclopedia of Media Effects*. Wiley-Blackwell.

<https://doi.org/10.1002/9781118783764>

การศึกษาสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

เอกชัย ธีรภักดิ์¹ / สนิทนาฏ วัฒนสุข² / กรกช ศิลปกอบ³

^{1,2,3}คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

³E-mail : korakoch.sk@bru.ac.th

รับต้นฉบับ 29 พฤษภาคม 2569; ปรับแก้ไข 22 กรกฎาคม 2569; รับผิดชอบ 23 กรกฎาคม 2569

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพความต้องการในการพัฒนาหลักสูตร และ 2) ประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ โดยดำเนินการศึกษาเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การสนทนากลุ่ม ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตร จำนวนรวม 40 คน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้ใช้บัณฑิตหรือผู้อำนวยการสถานศึกษา ครู อาจารย์ ผู้รับผิดชอบหลักสูตร/อาจารย์ประจำ/อาจารย์พิเศษ ศิษย์เก่า และศิษย์ปัจจุบัน โดยใช้แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับการสนทนากลุ่มเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.6 – 1.0 สรุปผลด้วยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ระยะที่ 2 เก็บรวบรวมข้อมูลกับผู้มีส่วนได้เสีย จำนวน 155 คน โดยใช้แบบสอบถามสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ ด้านทักษะ ด้านจริยธรรม และด้านลักษณะบุคคล รวมจำนวน 40 ข้อ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.6 – 1.0 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (Modified Priority Needs) ผลการวิจัย พบว่า 1) บัณฑิตที่พึงประสงค์ควรมีความรู้และสมรรถนะด้านศาสตร์วิชาชีพครู โดยเฉพาะการออกแบบและการจัดการเรียนรู้ การวิจัย การวัดและประเมินผล และการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอน นอกจากนี้ควรมีทักษะการสื่อสาร การทำงานเป็นทีม การสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา ตลอดจนมีคุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู เพื่อสามารถปฏิบัติงานและพัฒนาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของชุมชนและสังคมได้อย่างเหมาะสม และ 2) ผลการประเมินความต้องการจำเป็น พบว่า ด้านความรู้และด้านทักษะ มีค่าดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นมากที่สุด ($PNI_{modified} = 0.12$) รองลงมาคือด้านลักษณะบุคคล ($PNI_{modified} = 0.09$) และด้านจริยธรรม ($PNI_{modified} = 0.08$) ตามลำดับ

คำสำคัญ

ความต้องการจำเป็น วิชาชีพครู ครุศาสตร์บัณฑิต ผู้มีส่วนได้เสีย

A Study of Needs Assessment for the Development of the Graduate Diploma Program in Teaching Profession, Faculty of Education, Buriram Rajabhat University

Akachai Teerapuksiri¹ / Sineenat Wattanasuk² / Korakoch Silpakob³

^{1,2,3}Faculty of Education, Buriram Rajabhat University Thailand

³E-mail : korakoch.sk@bru.ac.th

Received 29 May 2026; Accepted 22 July 2026; Published 23 July 2026

Abstract

The purposes of this research were: 1) to develop information regarding the needs for curriculum development, and 2) to assess the needs for developing the Graduate Diploma Program in Teaching Profession at Buriram Rajabhat University. The study was conducted in two phases. Phase 1 involved focus group discussions with 40 stakeholders representing key groups in curriculum development, including educational experts and administrators, graduates' employers or school principals, teachers, program administrators, full-time and part-time lecturers, alumni, and current students. A semi-structured interview form for focus group discussions on curriculum development was used as the research instrument. The Index of Item-Objective Congruence (IOC) ranged from 0.60 to 1.00. The data were analyzed using content analysis.

In Phase 2, data were collected from 155 stakeholders using a five-point rating scale questionnaire on the needs for curriculum development. The questionnaire consisted of 40 items covering four domains: knowledge, skills, ethics, and characteristics. The IOC values ranged from 0.60 to 1.00. The data were analyzed using percentage, mean, standard deviation, and the Modified Priority Needs Index ($PNI_{modified}$). The findings revealed that: 1) desirable graduates should possess knowledge and competencies in the teaching profession, particularly in instructional design and learning management, research, measurement and evaluation, and the integration of technology in teaching and learning. In addition, they should demonstrate communication skills, teamwork, the ability to create educational innovations, as well as morality, ethics, and professional teaching ethics, enabling them to effectively perform their professional responsibilities and contribute to educational development in ways that are appropriate to community and societal contexts. 2) The results of the needs assessment indicated that the domains of knowledge and skills had the highest priority needs ($PNI_{modified} = 0.12$), followed by characteristics ($PNI_{modified} = 0.09$) and ethics ($PNI_{modified} = 0.08$), respectively.

Keywords: Priority needs, Teaching profession, Graduate Diploma Program, Stakeholders

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

การเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 และการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของเทคโนโลยี ส่งผลให้ระบบการศึกษาต้องเร่งปรับตัวเพื่อพัฒนาและผลิตกำลังคนให้ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบัน จากการเรียนรู้เพื่อรับรู้ข้อมูล ไปสู่การเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนและการสร้างสรรค์นวัตกรรม ปรับกระบวนการทัศน์การจัดการเรียนรู้แบบดั้งเดิม เป็นการพัฒนาศมรรถนะระดับสูงและทักษะแห่งอนาคต สอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561-2580) ด้านการพัฒนาและเสริมสร้างศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ ที่วางรากฐานสำคัญในการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ โดยมุ่งเน้นการปรับเปลี่ยนระบบการศึกษาให้ตอบสนองต่อศักยภาพตามธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ของผู้เรียนรายบุคคล การเปลี่ยนบทบาทจากองค์ความรู้ที่หยุดนิ่งไปสู่การพัฒนา “ทักษะแห่งอนาคต” (Future Skills) เช่น การคิดขั้นสูง การแก้ปัญหาที่ซับซ้อน และการกำกับตนเองในการเรียนรู้ ซึ่งกลไกที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อความสำเร็จของการปฏิรูปนี้คือ “ครู” ในฐานะผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ และผู้ขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาเพื่อให้ประชากรสามารถดำรงชีวิตและขับเคลื่อนเศรษฐกิจฐานนวัตกรรมได้อย่างยั่งยืน แผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2560-2579) จึงกำหนดทิศทางชัดเจนในการพัฒนาวิชาชีพครูให้เป็นวิชาชีพชั้นสูงที่มีสมรรถนะเด่นชัด ทั้งในด้านวิทยาการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

การจัดการศึกษาตามกรอบแนวคิดของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มีจุดหมายสำคัญสูงสุดในการพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์อย่างรอบด้าน ทั้งในมิติพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) จิตพิสัย (Affective Domain) และทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) ภายใต้บริบทของสังคมพหุวัฒนธรรมและการอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุข กระบวนทัศน์ดังกล่าวส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนบทบาทของ “ครู” จากเดิมที่เป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ (Knowledge Transmitter) ไปสู่การเป็นผู้ออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ (Learning Facilitator) ตามหลักการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งตั้งอยู่บนฐานคิดที่ว่าผู้เรียนทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้ และแสวงหาความรู้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545) สอดคล้องกับการประกาศใช้มาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2565 ซึ่งปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์การจัดการศึกษาจากการเน้นปัจจัยนำเข้า (Input-based) ไปสู่การศึกษาที่มุ่งเน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ (Outcome-Based Education: OBE) ซึ่งการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์การเรียนรู้ (OBE) เกิดจากความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียซึ่งนำไปสู่การสร้าง หลักสูตร ยึดผลสำเร็จของผู้เรียนเป็นหลัก มากกว่าจุดมุ่งหมายของผู้สอนที่มักจะเขียนในรูปของเป้าหมาย เป้าประสงค์หรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตร เขียนในสิ่งที่กระบวนการเรียนการสอนจะสามารถทำให้เกิด ผลลัพธ์ที่สังเกตและวัดประเมินได้ทุกหลักสูตรและการเรียนการสอนถูกกำหนดมาเพื่อผลิตลักษณะเฉพาะ ของนักศึกษาเมื่อจบการศึกษาแล้ว “มาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา” ได้กำหนดเกี่ยวกับผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนที่เกิดขึ้นจากการศึกษาตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่กำหนดขึ้นตามระดับการศึกษาแต่ละระดับ “ผลลัพธ์การเรียนรู้” ว่าเป็นผลที่เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ได้จากการศึกษา ฝึกอบรม หรือประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจากการฝึกปฏิบัติหรือการเรียนรู้จริงในที่ทำงานระหว่างการศึกษา ข้อ 7 ผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้สำเร็จการศึกษาทุกระดับมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาต้องมียังน้อย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ ด้านทักษะ ด้านจริยธรรม และด้านลักษณะบุคคล (มาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา, 2565)

วิชาชีพครู (Teaching Profession) จะต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ ได้รับการพัฒนาความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) ให้เหมาะสม มีความเชี่ยวชาญทั้ง

วิชาชีพความเป็นครูและ สาขาวิชาเฉพาะศาสตร์พัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู (Profession Competency) เป็นไปตามมาตรฐานที่องค์กรวิชาชีพกำหนด คือ มีมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ เกี่ยวกับความรู้และประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้หรือการจัดการศึกษา ซึ่งวิชาชีพครู ต้องมีเพียงพอที่สามารถนำไปใช้ในการประกอบวิชาชีพ มีมาตรฐานการปฏิบัติงานที่แสดงถึง พฤติกรรมการปฏิบัติงานและการพัฒนางาน ซึ่งวิชาชีพครูต้องปฏิบัติตามเพื่อให้เกิดผลตาม วัตถุประสงค์และเป้าหมายการเรียนรู้หรือการจัดการศึกษา รวมทั้งต้องฝึกฝนพัฒนาตนเอง ให้มีทักษะ หรือความชำนาญสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง รวมถึงปฏิบัติตามจรรยาบรรณของ วิชาชีพในการประพฤติปฏิบัติตนเพื่อรักษาและส่งเสริมเกียรติคุณ ชื่อเสียง และฐานะของ “วิชาชีพครู” ให้เป็นที่เชื่อถือศรัทธาแก่ผู้รับบริการและสังคม รักษาซึ่งเกียรติและศักดิ์ศรีแห่งวิชาชีพ (ปुณรัตน์ พิพิธกุล, 2564)

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ในฐานะสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น มีพันธกิจสำคัญในการผลิตและพัฒนาวิชาชีพครูให้สอดคล้องกับบริบทและความต้องการของเขตพื้นที่บริการ การเปิดสอนหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิตสาขาวิชาชีพครู จึงเป็นกลไกสำคัญรองรับผู้สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีในสาขาอื่นที่ประสงค์จะเข้าสู่เส้นทางวิชาชีพครู จากมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2565 และข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพที่ปรับเปลี่ยนไป การบริหารจัดการหลักสูตรแบบเดิมอาจไม่สอดคล้องกับสมรรถนะที่แท้จริงของผู้เรียนและผู้ใช้บัณฑิตในยุคปัจจุบัน ดังที่ ทิศนา ขัมมณี (2563) ระบุว่า หลักสูตรวิชาชีพครูในยุคใหม่ต้องมุ่งเน้นการสร้างปฏิสัมพันธ์และการฝึกปฏิบัติงานจริง ในสถานศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนสามารถบูรณาการทฤษฎีการเรียนรู้ไปสู่การแก้ปัญหาหน้างานจริง (Action Research) ไม่ใช่เพียงการท่องจำทฤษฎีเพื่อการสอบรับใบอนุญาต คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ จึงเห็นความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู ให้มีความทันสมัยและมีประสิทธิภาพสูงสุด จึงได้ศึกษาความต้องการของผู้มีส่วนได้เสียในหลักสูตรประกาศนียบัตร สาขาวิชาชีพครู โดยมุ่งนำผลการวิจัยไปใช้เป็นข้อมูลในการวางแผนพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตร ให้สามารถตอบสนองต่อความต้องการของวิชาชีพและบริบทการพัฒนาสังคมให้มีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพความต้องการในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
2. เพื่อประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตการวิจัยตามขั้นตอนการดำเนินการวิจัย โดยกำหนดขอบเขตการวิจัย ดังนี้

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

ระยะที่ 1 การสนทนากลุ่ม ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตร จำนวน 40 คน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 6 คน ผู้ใช้บัณฑิตหรือผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 8 คน ครู จำนวน 6 คน อาจารย์ผู้รับผิดชอบหลักสูตร/อาจารย์ประจำ/อาจารย์พิเศษ จำนวน 7 คน ศิษย์เก่า จำนวน 6 คน และศิษย์ปัจจุบัน จำนวน 7 คน

ระยะที่ 2 การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับ ผู้บริหารสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ศึกษาในเทศก์ ผู้อำนวยการโรงเรียน ครูพี่เลี้ยง อาจารย์ ศิษย์เก่า และศิษย์ปัจจุบัน จำนวน 155 คน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ผู้มีส่วนได้เสีย เป็นผู้ที่มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตร ตามแนวคิดการศึกษาที่มุ่งเน้นผลลัพธ์ (OBE) ประกอบด้วย 2 กลุ่มหลัก คือ ผู้มีส่วนได้เสียภายนอก ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้ใช้บัณฑิต ศิษย์เก่า ผู้มีส่วนได้เสียภายใน ได้แก่ นักศึกษาปัจจุบัน อาจารย์ผู้สอนและอาจารย์ประจำหลักสูตร
2. ความต้องการจำเป็นในการพัฒนา หมายถึง สภาพที่เป็นจริงในปัจจุบันที่สะท้อนจากความรู้ ทักษะปฏิบัติ จริยธรรม และลักษณะบุคคล เกี่ยวกับหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ที่ยังไม่เป็นไปตาม สภาพที่พึงประสงค์
3. การประเมินความต้องการจำเป็น หมายถึง กระบวนการรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบในการหาค่าเฉลี่ยของความแตกต่างระหว่างสภาพที่พึงประสงค์กับสภาพปัจจุบัน เกี่ยวกับหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Methods) โดยดำเนินการเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) ได้แก่ การสนทนากลุ่ม

ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) ได้แก่ การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะที่ 1 ได้แก่ แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ประกอบด้วย 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลผู้ร่วมสนทนากลุ่ม และตอนที่ 2 ประเด็นการสนทนาผลลัพธ์การเรียนรู้ของบัณฑิตระดับประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู 4 ด้าน ได้แก่ ความรู้ ทักษะ จริยธรรม และลักษณะบุคคล

ระยะที่ 2 ได้แก่แบบสอบถามสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ประกอบด้วย 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ตอนที่ 2 สภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ของคุณลักษณะบัณฑิต หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ ด้านทักษะ ด้านจริยธรรม และด้านลักษณะบุคคล จำนวน 40 ข้อ และตอนที่ 3 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับข้อเสนอแนะอื่นๆ เพิ่มเติม

การสร้างและพัฒนาเครื่องมือ

1. แบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร มีขั้นตอนในการสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

- 1.1 ศึกษาค้นคว้า ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู เพื่อสร้างข้อคำถามประเด็นแบบสัมภาษณ์

- 1.2 สร้างแบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์ หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู เพื่อใช้ประกอบการสนทนากลุ่มตามประเด็นต่างๆ

1.3 นำแบบสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบความถูกต้องความเหมาะสมในการใช้ภาษา ความครอบคลุมของเรื่องที่ทำสัมภาษณ์ และปรับปรุงแก้ไข หาความเที่ยงตรง (Validity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน มีค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC (Index of Item Objective Congruence) อยู่ระหว่าง 0.6 -1.0

1.4 ปรับปรุงแก้ไขแบบสัมภาษณ์ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

1.5 จัดพิมพ์ประเด็นการสัมภาษณ์ฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

2. แบบสอบถามเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์การพัฒนาหลักสูตร มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีขั้นตอนในการสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

2.1 กำหนดจุดมุ่งหมายของการสร้างแบบสอบถาม กำหนดกรอบในการสร้างคำถามเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์การพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู

2.2 สร้างแบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วยข้อมูล 3 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 สภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ของคุณลักษณะบัณฑิต หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ ด้านทักษะ ด้านจริยธรรม และด้านลักษณะบุคคล จำนวน 40 ข้อ โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

มากที่สุด	ประเมินให้	5 คะแนน
มาก	ประเมินให้	4 คะแนน
ปานกลาง	ประเมินให้	3 คะแนน
น้อย	ประเมินให้	2 คะแนน
น้อยที่สุด	ประเมินให้	1 คะแนน

การแปลความหมายของค่าเฉลี่ยได้มีการกำหนด ดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2553)

ค่าเฉลี่ย	ความหมาย
4.51-5.00	มากที่สุด
3.51-4.50	มาก
2.51-3.50	ปานกลาง
1.51-2.50	น้อย
1.00-1.50	น้อยที่สุด

ตอนที่ 3 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับข้อเสนอแนะอื่นๆ เพิ่มเติม

2.3 ตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถาม โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน เพื่อหาความเที่ยงตรง (Validity) ด้วยการคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของข้อคำถามกับจุดประสงค์ พบว่า แบบสอบถามมีค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC อยู่ระหว่าง 0.6 -1.0

2.4 ปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

2.5 จัดพิมพ์แบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย ระยะที่ 1 และระยะที่ 2 ดังนี้

ระยะที่ 1 การสนทนากลุ่ม (Focus group)

1. ติดต่อประสานงานกับผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อนัดหมายวัน เวลา สถานที่ในการดำเนินการสนทนากลุ่ม
2. ดำเนินการสนทนากลุ่มตามประเด็น กับผู้มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตร จำนวนรวม 40 คน ดังนี้

- 2.1 ผู้ทรงคุณวุฒิ (รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา/ศึกษานิเทศก์ ด้านส่งเสริมการจัดการศึกษา การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา การวัดและประเมินผลการศึกษา) จำนวน 6 คน
- 2.2 ผู้ใช้บัณฑิต/ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 8 คน
- 2.3 ครู จำนวน 6 คน
- 2.4 อาจารย์ผู้รับผิดชอบหลักสูตร/อาจารย์ประจำ/อาจารย์พิเศษ จำนวน 7 คน
- 2.5 ศิษย์เก่า จำนวน 6 คน
- 2.6 ศิษย์ปัจจุบัน จำนวน 7 คน
3. วิเคราะห์เนื้อหาจากประเด็นต่างๆ ที่กลุ่มเป้าหมายให้ข้อมูล เพื่อใช้ประกอบการสร้างข้อคำถามในแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร สำหรับการเก็บข้อมูลเชิงปริมาณในการวิจัยระยะที่ 2

ระยะที่ 2 การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณเกี่ยวกับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร

1. ขอความอนุเคราะห์ในการประชาสัมพันธ์การตอบแบบสอบถามจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ และอาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย
2. ผู้วิจัยดำเนินการประชาสัมพันธ์ เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล ด้วยรูปแบบ Google forms
3. ผู้วิจัยติดตาม ตรวจสอบผลการตอบแบบสอบถาม และตรวจสอบความถูกต้อง ครบถ้วนของข้อมูลการตอบแบบสอบถาม เพื่อเตรียมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์
4. วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ จากผู้มีส่วนได้เสีย จำนวน 155 คน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ระยะที่ 1 วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาจากการสนทนากลุ่ม (Focus group)

ระยะที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ จากการสอบถามความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้เสีย ด้วยการวิเคราะห์ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการจัดลำดับความสำคัญ Priority Needs Index แบบปรับปรุง ($PNI_{modified}$) โดยจัดลำดับค่าดัชนี $PNI_{modified}$ จากมากไปหาน้อย ดัชนีที่มีค่ามากกว่าแสดงว่ามีความต้องการจำเป็นที่ต้องได้รับการพัฒนามาก่อนดัชนีที่มีค่าน้อยกว่า โดยใช้สูตร ดังนี้ (สุวิมล ว่องวานิช, 2562)

$$PNI_{modified} = \frac{I - D}{D}$$

เมื่อ $PNI_{modified}$ แทน ค่าดัชนีความต้องการจำเป็น

I แทน ค่าเฉลี่ยของสภาพที่พึงประสงค์

D แทน ค่าเฉลี่ยของสภาพปัจจุบัน

ผลการศึกษา

การศึกษาสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยตามลำดับ ดังนี้

ระยะที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความต้องการของผู้มีส่วนได้เสียกับการผลิตบัณฑิต ด้วยกระบวนการสนทนากลุ่ม

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสนทนากลุ่มร่วมกับผู้มีส่วนได้เสีย ในวันที่ 9 มกราคม 2569 โดยมีผู้เข้าร่วมสนทนา รวมจำนวน 40 คน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้ใช้บัณฑิต/ผู้อำนวยการโรงเรียน ครู อาจารย์ผู้รับผิดชอบหลักสูตร/อาจารย์ประจำ/อาจารย์พิเศษ ศิษย์เก่า และศิษย์ปัจจุบัน สรุปการวิเคราะห์ที่ได้ตามกลุ่มของผู้มีส่วนได้เสีย ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 คุณลักษณะบัณฑิตที่คาดหวังของหลักสูตรหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ จากการสนทนากลุ่มของผู้มีส่วนได้เสีย

กลุ่มผู้มีส่วนได้เสีย	สรุปผลความต้องการ/ความคาดหวัง/ ข้อเสนอแนะจากผู้มีส่วนได้เสีย
ผู้ทรงคุณวุฒิ	1. การพัฒนาหลักสูตรให้ตอบสนองต่อบทบาทของมหาวิทยาลัยราชภัฏในฐานะสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น โดยเน้นให้บัณฑิตตระหนักถึงคุณค่าและบทบาทของครูในการพัฒนาชุมชนและสังคม 2. การพัฒนาความรู้และทักษะด้านการออกแบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้โดยใช้หลักจิตวิทยาให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียน การใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและการสื่อสารในการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ และการขับเคลื่อนกระบวนการวิจัยในชั้นเรียน เพื่อพัฒนาผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและการปฏิบัติงานในวิชาชีพครูให้เกิดประสิทธิภาพ 3. พัฒนาศักยภาพให้มีความรู้และสมรรถนะให้เป็นไปตามมาตรฐานวิชาชีพครู มีความเข้าใจที่ถูกต้องในด้านการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้จริง มีทักษะการสื่อสาร เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ มีคุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณวิชาชีพครู รวมทั้งสามารถทำงานร่วมกับโรงเรียน ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้อย่างเหมาะสม
ผู้ใช้บัณฑิต/ผู้อำนวยการโรงเรียน	1. จิตวิทยาพัฒนาการ 2. การคิดเชิงสร้างสรรค์ และการสร้างนวัตกรรม 3. เน้นด้านการออกแบบหลักสูตรการจัดการเรียนรู้ ศาสตร์การสอน 4. การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน 5. การวัดและประเมินผล 6. การใช้เทคโนโลยี
ครู	1. การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ศาสตร์การสอน 2. จิตวิทยาความเป็นครู 3. วิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน 4. การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ 5. การใช้เทคโนโลยี 6. การปรับตัว และการทำงานเป็นทีม 7. กฎหมายทางการศึกษาเบื้องต้น 8. จรรยาบรรณในวิชาชีพครู

กลุ่มผู้มีส่วนได้เสีย	สรุปผลความต้องการ/ความคาดหวัง/ ข้อเสนอแนะจากผู้มีส่วนได้เสีย
	9. การเป็นผู้นำและผู้ตาม
อาจารย์ผู้รับผิดชอบหลักสูตร/อาจารย์ประจำ/อาจารย์พิเศษ	1. รอบรู้ศาสตร์วิชาชีพครูตามเกณฑ์ที่คุรุสภากำหนด เช่น ศาสตร์การสอน จิตวิทยา กฎหมายทางการศึกษา การพัฒนาหลักสูตร 2. การวิจัยและการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ 3. ทักษะด้านการสื่อสาร การทำงานเป็นทีมร่วมกับชุมชนทางวิชาชีพ (PLC) และการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลง 4. การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้และการประเมินผู้เรียน 5. มีความรับผิดชอบต่อสังคม และมีจรรยาบรรณในวิชาชีพครู 6. มีความเป็นผู้นำ
ศิษย์เก่า	1. มีความรู้ตามมาตรฐานของหลักสูตร 2. ศาสตร์การสอน 3. การออกแบบหลักสูตรการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับชุมชนท้องถิ่น 4. การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ 5. คุณธรรมจริยธรรม และบุคลิกที่เป็นแบบอย่างที่ดี
ศิษย์ปัจจุบัน	1. ศาสตร์การสอน 2. การออกแบบหลักสูตรการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับชุมชนท้องถิ่น 3. การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ และสื่อดิจิทัลหรือแพลตฟอร์มทางการศึกษา 4. การพัฒนาตนเองและพัฒนางานในหน้าที่ครู

จากตารางที่ 1 แสดงผลการสนทนากลุ่มของผู้มีส่วนได้เสียที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขา วิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ซึ่งประกอบด้วย ผู้ใช้บัณฑิต/ผู้อำนวยการโรงเรียน ครู อาจารย์ ผู้รับผิดชอบหลักสูตรและอาจารย์ผู้สอน ศิษย์เก่า และศิษย์ปัจจุบัน เพื่อสะท้อนความต้องการและความคาดหวัง ต่อคุณลักษณะของบัณฑิตที่พึงประสงค์ของหลักสูตร ผลการวิเคราะห์เนื้อหา พบว่า

1. **ด้านความรู้** ผู้มีส่วนได้เสียส่วนใหญ่มีความคาดหวังให้บัณฑิตมี ความรู้และสมรรถนะด้านศาสตร์วิชาชีพครู โดยเฉพาะความรู้ด้านการออกแบบและการจัดการเรียนรู้ ศาสตร์การสอน การพัฒนาหลักสูตร และจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการพัฒนาของผู้เรียน การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้และการประเมินผล โดยเฉพาะการใช้สื่อดิจิทัลและแพลตฟอร์มทางการศึกษา

2. **ด้านทักษะ** ผู้มีส่วนได้เสียคาดหวังให้บัณฑิตมี ทักษะด้านการคิดสร้างสรรค์ การสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา การสื่อสาร และการทำงานเป็นทีม รวมทั้งสามารถทำงานร่วมกับชุมชนทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) และปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมและระบบการศึกษาได้อย่างเหมาะสม

3. **ด้านจริยธรรม** ผู้มีส่วนได้เสียให้ความสำคัญอย่างยิ่งต่อการผลิตครูที่มีจิตวิญญาณความเป็นครู มีความรับผิดชอบต่อผู้เรียนและสังคม ยึดมั่นในจรรยาบรรณวิชาชีพครู มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพ มีความซื่อสัตย์สุจริต และเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน

4. **ด้านลักษณะบุคคล** ผู้มีส่วนได้เสียต้องการให้บัณฑิตมีความคิดสร้างสรรค์ มีบุคลิกภาพและทักษะการสื่อสารที่เหมาะสม ควบคุมอารมณ์ได้ดี ใฝ่เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีจิตสาธารณะ สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นและปรับตัวต่อบริบทสังคมที่เปลี่ยนแปลง

ระยะที่ 2 ผลการวิเคราะห์สภาพความต้องการจำเป็นคุณลักษณะบัณฑิตหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

ผู้ตอบแบบสอบถามในครั้งนี้ เป็นผู้มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตรจำนวน 155 คน จำแนกตามสถานภาพ พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นศิษย์ปัจจุบัน (ไม่ใช่คณะครุศาสตร์) จำนวน 50 คน คิดเป็นร้อยละ 32.26 รองลงมา ได้แก่ ครู/บุคลากรทางการศึกษา และ ศิษย์เก่าหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต (วิชาชีพครู) จำนวนกลุ่มละ 30 คน คิดเป็นร้อยละ 19.35 ผู้บริหารการศึกษา จำนวน 24 คน คิดเป็นร้อยละ 15.48 และศึกษานิเทศก์ จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 3.87 แสดงดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 จำนวนและร้อยละสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม

สถานภาพ	จำนวน	ร้อยละ
ผู้บริหารการศึกษา	24	15.48
ศึกษานิเทศก์	6	3.87
ครู/บุคลากรทางการศึกษา	30	19.35
ศิษย์เก่าหลักสูตร ป.บัณฑิต (วิชาชีพครู)	30	19.35
ศิษย์ปัจจุบัน (ไม่ใช่คณะครุศาสตร์)	50	32.26
อาจารย์ประจำกลุ่มวิชาชีพครู	15	9.68
รวม	155	100.00

ผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับคุณลักษณะบัณฑิต หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ จากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบสอบถาม โดยการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ ตามผลลัพธ์การเรียนรู้ 4 ด้าน ผลการวิเคราะห์แสดงดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์สภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ ในภาพรวม

คุณลักษณะบัณฑิต	สภาพปัจจุบัน		สภาพที่พึงประสงค์		PNI _{modified}	ลำดับ
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
ด้านความรู้	4.10	0.77	4.60	0.58	0.12	1
ด้านทักษะ	4.12	0.80	4.59	0.59	0.12	1
ด้านจริยธรรม	4.39	0.84	4.76	0.57	0.08	2
ด้านลักษณะบุคคล	4.32	0.79	4.69	0.58	0.09	3
รวม	4.23	0.68	4.66	0.49		

จากตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์สภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ พบว่า

สภาพปัจจุบันเกี่ยวกับคุณลักษณะบัณฑิตหลักสูตรประกาศนียบัตรสาขาวิชาชีพครู ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ ด้านทักษะ ด้านจริยธรรมและด้านลักษณะบุคคล อยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 4.10 - 4.39$) ทุกด้าน เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ ด้านความรู้ ($\bar{x} = 4.10$, S.D. = 0.77) ถัดมาคือด้านทักษะ ($\bar{x} = 4.12$, S.D. = 0.80) ในขณะที่สภาพที่พึงประสงค์เกี่ยวกับคุณลักษณะบัณฑิตหลักสูตรประกาศนียบัตรสาขาวิชาชีพครู ทั้ง 4 ด้าน อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x} = 4.59 - 4.76$) โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านจริยธรรม ($\bar{x} = 4.76$, S.D. = 0.57) รองลงมาคือ ด้านลักษณะบุคคล ($\bar{x} = 4.69$, S.D. = 0.58)

เมื่อพิจารณาดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นแบบปรับปรุง ($PNI_{modified}$) พบว่า ด้านความรู้และด้านทักษะ มีค่าดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นมากที่สุด ($PNI_{modified} = 0.12$) รองลงมาคือด้านลักษณะบุคคล ($PNI_{modified} = 0.09$) และด้านด้านจริยธรรม ($PNI_{modified} = 0.08$) ตามลำดับ

สรุปผลการวิจัย

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ

ผลการวิเคราะห์เนื้อหา ด้วยกระบวนการสนทนากลุ่มผู้มีส่วนได้เสียในการพัฒนาหลักสูตร ประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ พบว่า

1. **ด้านความรู้** ผู้มีส่วนได้เสียส่วนใหญ่มีความคาดหวังให้บัณฑิตมีความรู้และสมรรถนะด้านศาสตร์วิชาชีพครู โดยเฉพาะความรู้ด้านการออกแบบและการจัดการเรียนรู้ ศาสตร์การสอน การพัฒนาหลักสูตร และจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้และการประเมินผล โดยเฉพาะการใช้สื่อดิจิทัลและแพลตฟอร์มทางการศึกษา

2. **ด้านทักษะ** ผู้มีส่วนได้เสียคาดหวังให้บัณฑิตมี ทักษะด้านการคิดสร้างสรรค์ การสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา การสื่อสาร และการทำงานเป็นทีม รวมทั้งสามารถทำงานร่วมกับชุมชนทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) และปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมและระบบการศึกษาได้อย่างเหมาะสม

3. **ด้านจริยธรรม** ผู้มีส่วนได้เสียให้ความสำคัญอย่างยิ่งต่อการผลิตครูที่มีจิตวิญญาณความเป็นครู มีความรับผิดชอบต่อผู้เรียนและสังคม ยึดมั่นในจรรยาบรรณวิชาชีพครู มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพ มีความซื่อสัตย์สุจริต และเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน

4. **ด้านลักษณะบุคคล** ผู้มีส่วนได้เสียต้องการให้บัณฑิตมีความคิดสร้างสรรค์ มีบุคลิกภาพและทักษะการสื่อสารที่เหมาะสม ควบคุมอารมณ์ได้ดี ใฝ่เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีจิตสาธารณะ สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นและปรับตัวต่อบริบทสังคมที่เปลี่ยนแปลง

ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ

ผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร ประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ พบว่า ดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น ($PNI_{modified}$) ด้านความรู้และด้านทักษะ มีค่าดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นมากที่สุด ($PNI_{modified} = 0.12$) รองลงมาคือด้านลักษณะบุคคล ($PNI_{modified} = 0.09$) และด้านด้านจริยธรรม ($PNI_{modified} = 0.08$) ตามลำดับ

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการศึกษาสภาพความต้องการและการประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ สามารถอภิปรายผลการวิจัยได้ดังนี้

ระยะที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความต้องการของผู้มีส่วนได้เสียพบว่า ผู้ใช้บัณฑิต ครู อาจารย์ ศิษย์เก่า และศิษย์ปัจจุบัน มีความคาดหวังให้บัณฑิตมีความรู้และสมรรถนะด้านศาสตร์วิชาชีพครู โดยเฉพาะด้านการออกแบบและการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาหลักสูตร จิตวิทยาการเรียนรู้ของผู้เรียน การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากสมรรถนะดังกล่าวเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการประกอบวิชาชีพครู ซึ่งช่วยให้ครูสามารถวิเคราะห์ผู้เรียน วางแผนการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไชยยศ ไพวิทยศิริธรรม และยุวี ผลพันธิน (2559) ที่พบว่าความต้องการจำเป็นด้านสมรรถนะการวิจัยของนักศึกษาครูมีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นสูง โดยเฉพาะด้านความรู้ในการวิจัยและความสามารถในการวิจัย ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาทักษะการวิจัยเป็นองค์ประกอบสำคัญในการผลิตครูมืออาชีพ เนื่องจากการวิจัยในชั้นเรียนเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนและการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังพบว่า ผู้มีส่วนได้เสียให้ความสำคัญกับการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลในการจัดการเรียนรู้ การพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา รวมทั้งทักษะการสื่อสารและการทำงานเป็นทีม ซึ่งสะท้อนถึงความต้องการของระบบการศึกษาในยุคปัจจุบันที่ครูจำเป็นต้องมีสมรรถนะด้านเทคโนโลยีและสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมดิจิทัลได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรตามแนวทางการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์ (Outcome-Based Education: OBE) ที่เน้นการกำหนดสมรรถนะของบัณฑิตจากความต้องการของผู้มีส่วนได้เสีย และออกแบบกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์ดังกล่าว ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ พัทธินทร์ เงินทอง และคณะ (2565) และ มานะ สินธุวงษานนท์ และนัฐยา บุญกองแสน (2566) ที่เสนอว่าการพัฒนาหลักสูตรควรเริ่มต้นจากการวิเคราะห์ความต้องการของผู้มีส่วนได้เสีย เพื่อนำไปกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ของหลักสูตร และออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับสมรรถนะที่ต้องการของบัณฑิต

ในด้านจริยธรรม ผู้มีส่วนได้เสียผู้มีส่วนได้เสียให้ความสำคัญอย่างยิ่งต่อการผลิตครูที่มีจิตวิญญาณความเป็นครู มีความรับผิดชอบต่อผู้เรียนและสังคม ยึดมั่นในจรรยาบรรณวิชาชีพครู มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพ มีความซื่อสัตย์สุจริต และเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาบัณฑิตครูไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะด้านความรู้และทักษะเท่านั้น แต่ต้องให้ความสำคัญกับการปลูกฝังจิตวิญญาณความเป็นครูควบคู่กันไป สอดคล้องกับผลการศึกษาของ นัยนา ชำของ และอนิรุทธิ์ สมเสาร์ (2567) ที่พบว่าจิตวิญญาณความเป็นครูของนักศึกษาประกาศนียบัตรบัณฑิตวิชาชีพครูประกอบด้วยภาระหนักถึงบทบาทในการพัฒนาผู้เรียน ความมุ่งมั่นในการพัฒนานตนเองทางวิชาชีพ และความศรัทธาในพลังของการศึกษา ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาครูมืออาชีพ

ในด้านลักษณะบุคคล ผู้มีส่วนได้เสียต้องการให้บัณฑิตมีความคิดสร้างสรรค์ มีบุคลิกภาพและทักษะการสื่อสารที่เหมาะสม ควบคุมอารมณ์ได้ดี ใฝ่เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีจิตสาธารณะ พร้อมทั้งมีความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นและปรับตัวต่อบริบทที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่ผู้ประกอบวิชาชีพครูพึงมีในการประกอบวิชาชีพครูและก้าวทันการเปลี่ยนแปลงของโลกในปัจจุบันสอดคล้องกับการศึกษาของ จิตติมา ญาณะวงษา และคณะ (2564) ครูต้องมีทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดเชิงออกแบบ คิดริเริ่มสร้างสรรค์ในการสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ มีทักษะการสื่อสาร ฟัง พูด อ่าน เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ สามารถใช้เทคโนโลยีการสื่อสารหรือนวัตกรรมได้อย่างเหมาะสม

2. ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรพบว่า ด้านความรู้และด้านทักษะมีค่าดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นสูงที่สุด รองลงมาคือด้านลักษณะบุคคล และด้านจริยธรรมตามลำดับ ผลดังกล่าวสะท้อน

ให้เห็นว่าผู้มีส่วนได้เสียให้ความสำคัญกับการพัฒนาความรู้และทักษะทางวิชาชีพครูเป็นลำดับแรก เนื่องจากเป็นสมรรถนะหลักที่ช่วยให้ครูสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ วราลี ถนอมชาติ และณภัส ศรีเจริญประมง (2561) ที่พบว่าความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูด้านที่สำคัญที่สุด ได้แก่ การวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน รวมทั้งการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ ชลธิดา เทพหินลักข์ และคณะ (2567) ที่พบว่าความต้องการจำเป็นด้านเนื้อหาและการบริหารจัดการการเรียนการสอนมีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นอยู่ในระดับสูง ซึ่งสะท้อนถึงความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอนให้ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนและสังคม

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา และชุมชน ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ วัชรภัทร เตชะวัฒนศิริดำรง (2568) ที่พบว่าการพัฒนาหลักสูตรควรให้ความสำคัญกับการออกแบบและพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อให้การจัดการศึกษามีคุณภาพและตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1. สถาบันอุดมศึกษาหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรนำผลการวิจัยไปใช้เป็นข้อมูลประกอบการปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาความรู้และทักษะด้านศาสตร์วิชาชีพครู เช่น การออกแบบและการจัดการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อให้บัณฑิตมีสมรรถนะสอดคล้องกับความต้องการของสถานศึกษาและสังคม
2. ควรส่งเสริมการพัฒนาทักษะด้านเทคโนโลยีดิจิทัล การสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา และการใช้สื่อหรือแพลตฟอร์มการเรียนรู้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้บัณฑิตสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษาในยุคดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ
3. ควรบูรณาการการพัฒนาคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพครู และการปลูกฝังจิตวิญญาณความเป็นครูควบคู่กับการพัฒนาความรู้และทักษะทางวิชาชีพ เพื่อให้บัณฑิตมีคุณลักษณะของความเป็นครูที่เหมาะสมและสามารถเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียนและสังคม
4. ควรส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับบริบทของชุมชนท้องถิ่น รวมทั้งการสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัย สถานศึกษา และชุมชนทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เพื่อสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครูตามแนวทางการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์ (Outcome-Based Education: OBE) และศึกษาประสิทธิผลของหลักสูตรหลังจากนำไปใช้จริง
2. ควรมีการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อสมรรถนะของบัณฑิตวิชาชีพครู เช่น ปัจจัยด้านการจัดการเรียนการสอน การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู หรือการใช้เทคโนโลยีในการเรียนรู้
3. ควรมีการวิจัยเชิงติดตามผลบัณฑิต (Tracer Study) เพื่อศึกษาความสอดคล้องระหว่างสมรรถนะของบัณฑิตกับความต้องการของผู้ใช้บัณฑิตในสถานศึกษา

4. ควรมีการศึกษาวิจัยเชิงลึกเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะสำคัญของครูในศตวรรษที่ 21 เช่น การวิจัยในชั้นเรียน การจัดการเรียนรู้เชิงนวัตกรรม และการพัฒนาจิตวิญญาณความเป็นครู เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรผลิตครูให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- ชลธิดา เทพหินลับ, น้ำเงิน จันทรมณี, นรินธ์ นนทมาลย์, อาภาพรรณ ประทุมไทย, นริศรา เสือคล้าย, วรรณกร พรประเสริฐ, กัลวรา ภูมิลา, สุมิตรา อินทะ, และณัฐพงษ์ พรหมวงษ์. (2567). การประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอน หมวดวิชาศึกษาทั่วไปของมหาวิทยาลัยพะเยา ตามการรับรู้ของผู้บริหาร อาจารย์ และนิสิต ระดับปริญญาตรี. *ศึกษา วารสารศึกษาศาสตร์*, 11(1), 14 – 25.
- ไชยยศ ไพวิทยศิริธรรม และยุวีร ผลพันธิน. (2559). แนวทางการพัฒนาสมรรถนะด้านการวิจัยสำหรับ นักศึกษาครู: การประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts)*, 9(2), 230-246.
- จิตติมา ญาณะวงษา, สมเกียรติ อินทสิงห์, สุนีย์ เงินยวง, และน้ำผึ้ง อินทะเนตร. (2564). หลักสูตรที่เน้น ผลลัพธ์ : แนวทางใหม่สำหรับหลักสูตรอุดมศึกษา. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์*, 15(2), 279 – 291.
- ทิตนา แหมมณี. (2563). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ*. (พิมพ์ครั้งที่ 23). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นัยนา ชำของ และอนิรุทธิ์ สมเสาร์. (2567). การศึกษาเชิงคุณภาพ: จิตวิญญาณความเป็นครูของนักศึกษา ประกาศนียบัตรบัณฑิตวิชาชีพครู วิทยาลัยนครราชสีมา. *วารสารส่งเสริมและพัฒนาวิชาการสมัยใหม่*, 4(1), 898-913.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2553). *การวิจัยเบื้องต้น*. สุวีริยาสาส์น.
- ปณรัตน์ พิพิธกุล, นันทภูมิ เกษลา, ลินดา จันทะชิด, วันวิสา ป้อมประสิทธิ์, อรุณา เชษฐา, และพงศธร สุกัญญาณ. (2564). ทุกคนเป็น “ครู” ได้จริงหรือ?. *วารสารศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี*, 3(1), 63-72.
- พัชรินทร์ เงินทอง, วรพรรณ สุภาตา, สิริภพ ช่างเพียร, ปาริชาติ ปัญญา, คณิงนิจ เพชรรัตน์, ญาณัชนาน แก้วตา, ธนัยรัตน์ ชัยศิริภูวดล, และธนัยรัตน์ ชัยศิริภูวดล. (2565). การพัฒนาหลักสูตรพยาบาลศาสตรบัณฑิต ตามแนวทางการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์ คณะพยาบาลศาสตร์ วิทยาลัยเชียงราย. *วารสารพยาบาลสาร*, 49(3), 376-388.
- มาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา พ.ศ.2565. (2565). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 139 ตอนที่ 20 ก.
- มานะ สินธุวงษานนท์ และนัฐยา บุญกองแสน. (2566). การจัดทำหลักสูตรที่มุ่งผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน (OBE) คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล. *วารสารวิทยาลัยนครราชสีมา (สาขามนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์)*, 17(2), 470 – 482.
- วรลี ถนอมชาติ และนภัส ศรีเจริญประมง. (2561). *การประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพของครูปฐมวัยในจังหวัดจันทบุรี*. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยการศึกษา. บัณฑิตวิทยาลัย : มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี.
- วัชรภัทร เตชะวัฒนศิริดำรง. (2568). การศึกษาสภาพความต้องการและแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรการศึกษา ประถมศึกษาตอนต้น (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3) พุทธศักราช 2568 ของสถานศึกษานำร่อง ในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา. *วารสารนวัตกรรมการบริหารและการจัดการศึกษา*, 3(3), 49-65.

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษากระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2560-2579*. บริษัท พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. บริษัท พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2562). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น*. (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

การรับรู้คุณค่าและความวิตกกังวลต่อการเรียนที่มีผลต่อการยอมรับใน หลักสูตรแบบยืดหยุ่นของมหาวิทยาลัยเปิด : การวิเคราะห์ด้วยแบบจำลองสมการโครงสร้าง

รัชณี พลแสน

นักวิชาการศึกษาคณะมนุษยศาสตร์ สำนักวิชาการ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

E-mail: nujomrat@gmail.com

รับต้นฉบับ 3 กรกฎาคม 2569; ปรับแก้ไข 24 กรกฎาคม 2569; รับผิดชอบ 31 กรกฎาคม 2569

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลของการรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและความวิตกกังวลต่อการเรียนที่มีผลต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นของมหาวิทยาลัยเปิด ดำเนินการวิจัยเชิงปริมาณโดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเปิด จำนวน 1,050 ราย ได้มาด้วยการสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลคือแบบสอบถามออนไลน์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติเชิงพรรณนาและสถิติเชิงอนุมานผ่านการวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM)

ผลการวิจัยพบว่า แบบจำลองสมการโครงสร้างมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างเหมาะสม และสามารถอธิบายความแปรปรวนของการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นได้ร้อยละ 58.0 ($R^2 = 0.580$) โดยการรับรู้คุณค่าของหลักสูตรส่งผลเชิงบวกต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และเป็นตัวแปรพยากรณ์หลักที่มีอิทธิพลสูงสุด (Standardized Loading = 0.761, Z-Stat = 51.25) ขณะที่ความวิตกกังวลต่อการเรียนส่งผลเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Standardized Loading = 0.056, Z-Stat = 2.70) ผลการศึกษาชี้ว่า สถาบันอุดมศึกษาควรให้ความสำคัญกับการออกแบบหลักสูตรที่ตอบสนองความยืดหยุ่นตามความพร้อมของผู้เรียน ควบคู่กับการพัฒนาระบบสนับสนุนเพื่อลดความวิตกกังวล ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนการยอมรับหลักสูตรในยุคดิจิทัล

คำสำคัญ: หลักสูตรแบบยืดหยุ่น; ความวิตกกังวลต่อการเรียน; การยอมรับในหลักสูตร; แบบจำลองสมการโครงสร้าง

Perceived Program Value and Learning Anxiety Affecting Acceptance of Flexible Learning Program at an Open University: A Structural Equation Modeling Approach

Ratchanee Pholsaen

Educational Officer, Senior Professional Level, Office of Academic Affairs, Sukhothai Thammathirat Open University

E-mail: nujomrat@gmail.com

Received 3 July 2026; Accepted 24 July 2026; Published 31 July 2026

Abstract

This research aimed to analyze the influence of perceived program value and learning anxiety on the acceptance of a flexible learning program in an open university context. A quantitative research approach was employed, collecting data from 1,050 undergraduate students at an open university using cluster random sampling. The research instrument was an online questionnaire. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics through Structural Equation Modeling (SEM).

The results revealed that the structural equation model fit the empirical data well and accounted for 58.0% of the variance in the acceptance of the flexible learning program ($R^2 = 0.580$). Perceived program value had a significant positive effect on the acceptance of the flexible learning program at the $p < .001$ level and was the primary predictor with the highest influence (Standardized Loading = 0.761, Z-Stat = 51.25). Meanwhile, learning anxiety also showed a significant positive effect at the $p < .01$ level (Standardized Loading = 0.056, Z-Stat = 2.70). The findings suggest that higher education institutions should prioritize designing flexible curricula that respond to learners' readiness, alongside developing support systems to alleviate learning anxiety, a crucial mechanism for driving program acceptance in the digital era.

Keywords: Flexible Learning Program, Learning Anxiety, Acceptance of Program, Structural Equation Modeling

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ท่ามกลางความท้าทายของการเปลี่ยนผ่านสู่สังคมดิจิทัลและการแข่งขันในตลาดแรงงานยุคใหม่ การศึกษาตลอดชีวิต (Lifelong Learning) ได้กลายเป็นความจำเป็นเร่งด่วน สถาบันอุดมศึกษาจึงต้องพลิกโฉมจากเพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ สู่การเป็นผู้ออกแบบระบบการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและยืดหยุ่น (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023) แม้ประเทศไทยจะตอบรับทิศทางดังกล่าวผ่านเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2565 ที่มุ่งเน้นหลักสูตรแบบยืดหยุ่นและระบบคลังหน่วยกิต (คณะกรรมการมาตรฐานการอุดมศึกษา, 2565) แต่ในทางปฏิบัติ การขับเคลื่อนหลักสูตรเหล่านี้ยังคงเผชิญอุปสรรคสำคัญ ทั้งด้านข้อจำกัดของระเบียบปฏิบัติ ระบบเทียบโอน และการออกแบบที่ไม่สอดคล้องกับเงื่อนไขชีวิตจริงของผู้เรียน (Müller & Mildenerger, 2021) ปัญหาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การสร้างความยืดหยุ่นทางการศึกษาไม่อาจสำเร็จได้ด้วยการปรับเปลี่ยนโครงสร้างเพียงผิวเผิน

ประเด็นนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในบริบทของ "มหาวิทยาลัยเปิด" ซึ่งมีพันธกิจหลักในการขยายโอกาสทางการศึกษาแก่คนวัยทำงานที่มีภาระความรับผิดชอบสูง ทั้งด้านอาชีพและครอบครัว แม้การจัดหลักสูตรแบบยืดหยุ่นจะช่วยปลดล็อกข้อจำกัดด้านเวลาและสถานที่ แต่ปัญหาสำคัญคือ การมีหลักสูตรที่ยืดหยุ่นเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะสร้างความมั่นใจและการตัดสินใจเข้าศึกษา (Barua & Lockee, 2024) ผู้เรียนจำเป็นต้องชั่งน้ำหนักอย่างละเอียดถี่ถ้วนระหว่าง "คุณค่าที่คาดว่าจะได้รับ" กับ "อุปสรรคที่อาจขัดขวางความสำเร็จ"

การยอมรับในหลักสูตรจึงตั้งอยู่บนความท้าทายที่ว่า ผู้เรียนจะรับรู้คุณค่าของหลักสูตร (ทั้งความยืดหยุ่น ประโยชน์ ความสะดวก และความคุ้มค่า) ได้มากพอที่จะหักล้างกับ "ความวิตกกังวลต่อการเรียน" หรือไม่ เนื่องจากการเรียนในรูปแบบยืดหยุ่นที่ให้อิสระสูง มักตามมาด้วยความวิตกกังวลอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ทั้งในมิติการลดลงของปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้น ภาระในการสร้างวินัยกำกับตนเอง ความไม่มั่นใจในคุณภาพการเรียนรู้ ไปจนถึงความกังวลต่อความเพียงพอของระบบสนับสนุนจากสถาบัน (Kokko et al., 2025; Müller et al., 2025) ความวิตกกังวลเหล่านี้คือช่องว่างสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนปฏิเสธการเข้าศึกษา หรือไม่สามารถเรียนจนสำเร็จการศึกษาได้

เมื่อพิจารณางานวิจัยที่ผ่านมา แม้จะมีการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนออนไลน์หรือการยอมรับเทคโนโลยีทางการศึกษา แต่การวิจัยที่เจาะลึกถึงอิทธิพลร่วมระหว่างการรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและ "ความวิตกกังวลต่อการเรียน" ที่มีผลต่อ "การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น" โดยเฉพาะในบริบทที่ทำนายของมหาวิทยาลัยเปิด ยังคงเป็นช่องว่างสำคัญทางวิชาการ (Kara et al., 2019; Alnaeem et al., 2024) การวิจัยในครั้งนี้จึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในการพัฒนาและตรวจสอบแบบจำลองสมการโครงสร้างเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว ผลการศึกษาที่ได้จะไม่เพียงอุดช่องว่างทางวิชาการ แต่จะเป็นกุญแจสำคัญที่ช่วยให้สถาบันอุดมศึกษาสามารถออกแบบหลักสูตร สื่อสารคุณค่า และพัฒนาระบบสนับสนุนเพื่อลดความวิตกกังวลของผู้เรียนได้อย่างตรงจุด อันจะนำไปสู่การสร้างการยอมรับและยกระดับการจัดการศึกษาที่ตอบโจทย์ผู้เรียนในยุคดิจิทัลได้อย่างแท้จริง

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและความวิตกกังวลต่อการเรียน ที่มีต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นของมหาวิทยาลัยเปิด

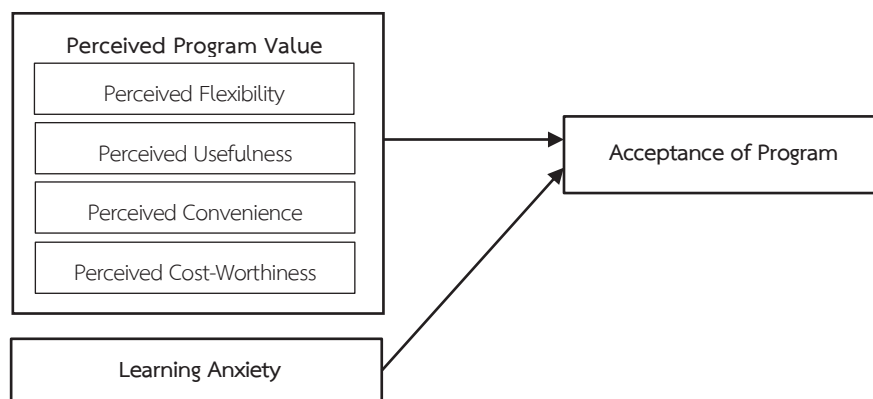
ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยเชิงปริมาณครั้งนี้ กำหนดขอบเขตการศึกษาโดยครอบคลุมกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเปิดในประเทศไทย ตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและความวิตกกังวล

ต่อการเรียน และตัวแปรตาม ได้แก่ การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างเดือนมกราคมถึงมีนาคม พ.ศ. 2569

กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยนี้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีรวมการยอมรับและการใช้เทคโนโลยี (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: UTAUT) เป็นฐานในการพัฒนากลอบแนวคิด โดยทฤษฎีดังกล่าวอธิบายความตั้งใจและพฤติกรรมการยอมรับเทคโนโลยีผ่านองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ ความคาดหวังด้านประสิทธิภาพ ความคาดหวังด้านความพยายาม อิทธิพลทางสังคม และสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการใช้งาน (Venkatesh et al., 2016) ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ปรับกรอบแนวคิดให้สอดคล้องกับบริบทของหลักสูตรแบบยืดหยุ่น โดยกำหนดการรับรู้คุณค่าของหลักสูตร (Perceived Program Value) ให้ครอบคลุม 4 มิติ ได้แก่ การรับรู้ความยืดหยุ่นของหลักสูตร (Perceived Flexibility) การรับรู้ประโยชน์ของหลักสูตร (Perceived Usefulness) การรับรู้ความสะดวก (Perceived Convenience) และการรับรู้ความคุ้มค่า (Perceived Cost-worthiness) ซึ่งคาดว่าจะมีอิทธิพลต่อการยอมรับในหลักสูตร (Acceptance of Program) นอกจากนี้ ยังเพิ่มความวิตกกังวลต่อการเรียน (Learning Anxiety) เพื่อสะท้อนข้อจำกัดที่ผู้เรียนอาจเผชิญและทำให้การประเมินการยอมรับในหลักสูตรมีความครอบคลุมมากยิ่งขึ้น ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 แสดงกรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

เพื่อตอบวัตถุประสงค์ที่ได้กำหนดไว้ข้างต้น ผู้วิจัยได้กำหนดแนวทางในการดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ได้เลือกใช้ข้อมูลปฐมภูมิจากการเก็บสำรวจในกลุ่มนักศึกษาในมหาวิทยาลัยเปิด ผ่านแบบสอบถามออนไลน์ (Online Questionnaire) ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาขึ้นจากการทบทวนวรรณกรรม ร่วมกับการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ราย ก่อนนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจริงกับกลุ่มตัวอย่าง

2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรคือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเปิดในประเทศไทย จำนวนทั้งสิ้น 1,193,657 คน โดยเป็นยอดสะสมของนักศึกษาที่ยังมีสถานภาพการเป็นนักศึกษาในปัจจุบัน (ครอบคลุมรหัสประจำตัวนักศึกษาตั้งแต่ปีการศึกษา 2556 ถึง 2568) กำหนดกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำ 360 คน ตามเกณฑ์อัตราส่วนตัวแปรสังเกต 18 ตัวแปรต่อกลุ่มตัวอย่าง 1:20 (Hair et al., 2019) แต่เพื่อความแม่นยำสูงสุดในการวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง (SEM) ผู้วิจัยจึงจัดเก็บข้อมูลจริงจำนวน 1,050 คน โดยใช้การสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) ซึ่งจำแนกกลุ่มประชากรตาม 12 สาขาวิชา จากนั้นดำเนินการเก็บ

รวบรวมข้อมูลผ่านระบบออนไลน์ โดยประชาสัมพันธ์ผ่านเว็บไซต์หลักของมหาวิทยาลัยและจัดส่งแบบสอบถามอิเล็กทรอนิกส์ไปยัง
ช่องทางการสื่อสารของนักศึกษาในแต่ละสาขาวิชาโดยตรงจนได้รับข้อมูลที่สมบูรณ์

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้คือ แบบสอบถามออนไลน์ (Online Questionnaire) ชนิดข้อคำถามปลายปิด (Close-ended Question) ที่พัฒนาขึ้นจากการทบทวนวรรณกรรม แบ่งเป็น 3 ส่วน ได้แก่ 1) ข้อมูลทั่วไป 2) ลักษณะการเรียนรู้ และ 3) ปัจจัยด้านการรับรู้
คุณค่าของหลักสูตร ความวิตกกังวลต่อการเรียน และการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น แบบสอบถามผ่านการตรวจสอบความ
ตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามที่รวมอยู่ระหว่าง 0.74 ถึง 0.88

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แบ่งการดำเนินการหลักออกเป็น 3 ส่วน ดัง
รายละเอียดต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง ได้เลือกใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วน
เบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อสรุปภาพรวมข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง

ส่วนที่ 2 การวิเคราะห์ปัจจัยการรับรู้คุณค่าของหลักสูตร ความวิตกกังวลต่อการเรียน และการยอมรับในหลักสูตรแบบ
ยืดหยุ่น ได้เลือกใช้สถิติเชิงพรรณนา อันประกอบด้วย ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยในส่วนของระดับความคิดเห็นใช้เกณฑ์
การแปลความหมายค่าเฉลี่ย 5 ระดับ ช่วงคะแนน 1.00 ถึง 5.00 ตามแนวทางของ Best และ Kahn (2006) โดยมีระดับการแปล
ความค่าเฉลี่ยดังนี้

ช่วงคะแนนระหว่าง 4.21 ถึง 5.00 หมายถึง ปัจจัยที่ศึกษามีอิทธิพลในระดับมากที่สุด

ช่วงคะแนนระหว่าง 3.41 ถึง 4.20 หมายถึง ปัจจัยที่ศึกษามีอิทธิพลในระดับมาก

ช่วงคะแนนระหว่าง 2.61 ถึง 3.40 หมายถึง ปัจจัยที่ศึกษามีอิทธิพลในระดับปานกลาง

ช่วงคะแนนระหว่าง 1.81 ถึง 2.60 หมายถึง ปัจจัยที่ศึกษามีอิทธิพลในระดับน้อย

ช่วงคะแนนระหว่าง 1.00 ถึง 1.80 หมายถึง ปัจจัยที่ศึกษามีอิทธิพลในระดับน้อยที่สุด

ส่วนที่ 3 การวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง (SEM) ใช้เทคนิคการลดรูปสมการด้วยวิธีแบ่งส่วนตัวแปรสังเกต
(Item Parceling) (Little et al., 2013; Rhemtulla, 2016) เพื่อลดความซับซ้อนและแก้ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่สูง
เกินไป พร้อมทั้งประมาณค่าพารามิเตอร์ด้วยวิธีภาวะความน่าจะเป็นสูงสุด (Maximum Likelihood Estimation)

อนึ่ง ภายหลังจากการจัดวางโครงสร้างสมการดังกล่าว ผู้วิจัยได้ดำเนินการประมาณค่าพารามิเตอร์ โดยใช้วิธีภาวะความ
น่าจะเป็นสูงสุด (Maximum Likelihood Estimation) และทำการทดสอบความเหมาะสมของแบบจำลองผ่านดัชนีสรุปสถิติ ดังนี้

ดัชนีสรุปสถิติ	เกณฑ์พิจารณา
Chi-squared	Prob. > 0.05
Relative Chi-squared	< 3
Goodness of Fit Index: GFI	> 0.90
Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI	> 0.90
Root Mean Squared Error Approximation: RMSEA	< 0.05
Standardized Root Mean Residual: SRMR	< 0.05

อย่างไรก็ตาม หากผลการประมาณค่าสมการโครงสร้างไม่เป็นไปตามเกณฑ์ข้างต้น ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับแบบจำลอง โดยเพิ่มค่าความแปรปรวนร่วม (Covariance) ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกตที่มีดัชนีบ่งชี้การปรับปรุง (Modification Indices) สูงและมีฐานสนับสนุนทางทฤษฎี ทั้งนี้ เพื่อให้ค่าประมาณที่ได้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ผลการศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างจากผู้ตอบแบบสอบถามจำนวนทั้งสิ้น 1,050 คน ครอบคลุมตัวแปรด้านเพศ อายุ รายได้ และอาชีพ ซึ่งแสดงรายละเอียดเชิงสถิติปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลทั่วไป		ความถี่	ร้อยละ	ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$)	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน(SD)
เพศ	ชาย	304	28.95		
	หญิง	746	71.05		
	รวม	1,050	100		
อายุ				33.50	8.67
รายได้	ต่ำกว่า 10,000 บาท	182	17.33		
	10,001 - 20,000 บาท	504	48.00		
	20,001 - 30,000 บาท	193	18.38		
	30,001 - 40,000 บาท	84	8.00		
	40,001 - 50,000 บาท	32	3.05		
	50,001 - 60,000 บาท	25	2.38		
	60,001 บาทขึ้นไป	30	2.86		
	รวม	1,050	100		
อาชีพ	ข้าราชการ / พนักงานราชการ / ลูกจ้างประจำ	439	41.81		
	พนักงานรัฐวิสาหกิจ / พนักงานบริษัทเอกชน	326	31.05		
	ผู้ประกอบการ / ธุรกิจส่วนตัว	34	3.24		
	ค้าขาย / พ่อค้าแม่ค้า	24	2.29		
	รับจ้างทั่วไป	70	6.67		
	อาชีพอิสระ / ฟรีแลนซ์	43	4.10		
	เกษตรกร	10	0.95		
	นักเรียน / นักศึกษา	61	5.81		
	ไม่มีอาชีพ /ว่างงาน	35	3.33		
	เกษียณอายุ	8	0.76		
	รวม	1,050	100		

จากตารางที่ 1 สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างได้ว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 746 ราย คิดเป็น ร้อยละ 71.05 และเพศชาย จำนวน 304 ราย คิดเป็นร้อยละ 28.95 มีอายุเฉลี่ย 33.50 ปี (SD = 8.67) ด้านรายได้ต่อเดือนพบว่า

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีรายได้อยู่ระหว่าง 10,001 ถึง 20,000 บาท มากที่สุด จำนวน 504 ราย (ร้อยละ 48.00) รองลงมาคือรายได้ระหว่าง 20,001 ถึง 30,000 บาท จำนวน 193 ราย (ร้อยละ 18.38) และน้อยที่สุดคือกลุ่มที่มีรายได้ระหว่าง 50,001 ถึง 60,000 บาท จำนวน 25 ราย (ร้อยละ 2.38) สำหรับด้านอาชีพพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ประกอบอาชีพข้าราชการ พนักงานราชการ และลูกจ้างประจำ จำนวน 439 ราย (ร้อยละ 41.81) รองลงมาคือพนักงานรัฐวิสาหกิจหรือพนักงานบริษัทเอกชน จำนวน 326 ราย (ร้อยละ 31.05) และมีกลุ่มอาชีพเกษตรกรน้อยที่สุด จำนวน 10 ราย (ร้อยละ 0.95) ตามลำดับ

การวิเคราะห์ระดับความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างเกี่ยวกับปัจจัยการรับรู้คุณค่าของหลักสูตร ความวิตกกังวลต่อการเรียน และการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น แสดงรายละเอียดค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลความหมายปรากฏดังตารางที่ 2 ตารางที่ 2 แสดงระดับของการรับรู้ ความวิตกกังวล และการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน(SD)	ความหมาย
การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร			
ความยืดหยุ่นด้านเวลาและจังหวะเรียน	4.14	0.82	มาก
ความยืดหยุ่นด้านโครงสร้างและการลดข้อจำกัด	4.05	0.83	มาก
ประโยชน์ต่อการเข้าถึงและตอบโต้ของผู้เรียน	4.11	0.81	มาก
ประโยชน์ต่อทักษะและความสำเร็จทางการเรียน	4.10	0.82	มาก
ความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเอง	4.15	0.81	มาก
ความสะดวกในการเข้าถึง การบริหารจัดการบทบาทของผู้เรียน และระบบสนับสนุน	4.17	0.78	มาก
ความคุ้มค่าด้านเวลาและต้นทุน	4.06	0.83	มาก
ความคุ้มค่าด้านการเรียน การทำงาน และโอกาสในอนาคต	4.16	0.80	มาก
ความวิตกกังวลต่อการเรียน			
ความวิตกกังวลด้านวินัยการเรียน	3.09	1.19	ปานกลาง
ความวิตกกังวลด้านการติดตามความก้าวหน้า	3.07	1.17	ปานกลาง
ความวิตกกังวลด้านปฏิสัมพันธ์	2.97	1.19	ปานกลาง
ความวิตกกังวลด้านคุณภาพการเรียนรู้	3.08	1.19	ปานกลาง
ความวิตกกังวลด้านระบบสนับสนุน	3.37	1.16	ปานกลาง
การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น			
ความตั้งใจศึกษาข้อมูลเพิ่มเติม	3.92	0.91	มาก
แนวโน้มเลือกหลักสูตรยืดหยุ่น	3.78	0.95	มาก
ความพร้อมตัดสินใจเลือกเรียน	3.98	0.91	มาก
ความตั้งใจสมัครเรียน	3.87	0.95	มาก
ความตั้งใจเลือกเรียนโดยรวม	3.84	0.95	มาก

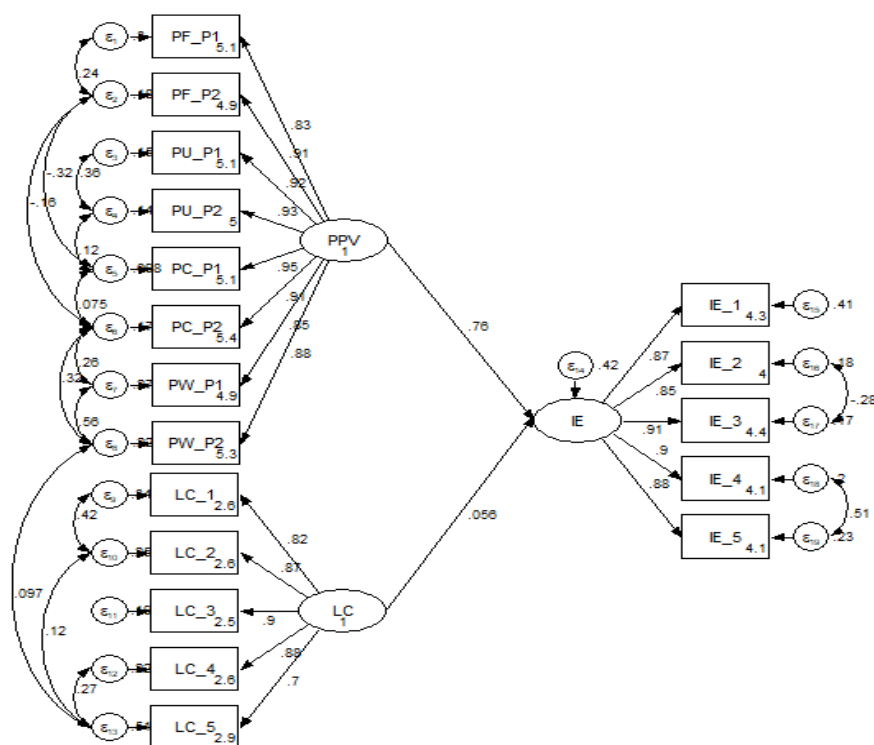
จากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีการรับรู้คุณค่าของหลักสูตรอยู่ในระดับมากทุกด้าน โดยมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 4.05–4.17 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า ด้านความสะดวกในการเข้าถึง การบริหารจัดการบทบาทของผู้เรียน และระบบสนับสนุนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{X} = 4.17$, $SD = 0.78$) รองลงมาคือด้านความคุ้มค่าด้านการเรียน การทำงาน และโอกาสในอนาคต ($\bar{X} = 4.16$, $SD = 0.80$) และด้านความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเอง ($\bar{X} = 4.15$, $SD = 0.81$) ตามลำดับ ขณะที่ความวิตกกังวลต่อการเรียนอยู่ในระดับปานกลางทุกด้าน โดยมีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.97–3.37 และด้านระบบสนับสนุนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{X} = 3.37$, $SD = 1.16$) ส่วนการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นอยู่ในระดับมากทุกด้าน โดยมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 3.78–3.98 และด้านความพร้อมในการตัดสินใจเลือกเรียนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{X} = 3.98$, $SD = 0.91$) รองลงมาคือความตั้งใจศึกษาข้อมูลเพิ่มเติม ($\bar{X} = 3.92$, $SD = 0.91$) และความตั้งใจสมัครเรียน ($\bar{X} = 3.87$, $SD = 0.95$) ตามลำดับ

การวิเคราะห์ทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมการโครงสร้างกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อประเมินค่าดัชนีสารูปสถิติทั้งก่อนและหลังการปรับแบบจำลอง ปรากฏรายละเอียดดังตารางที่ 3 และ ภาพที่ 2

ตารางที่ 3 แสดงผลการทดสอบดัชนีสารูปสถิติของสมการโครงสร้าง

ดัชนีสารูปสถิติ	ก่อนปรับ แบบจำลอง	หมายเหตุ	หลังปรับ แบบจำลอง	ความหมาย
Chi-squared (Prob.)	0.00	ไม่ผ่าน	0.00	ไม่ผ่าน
Relative Chi-squared	10.84	ไม่ผ่าน	2.23	ผ่าน
Goodness of Fit Index: GFI	0.94	ผ่าน	0.99	ผ่าน
Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI	0.93	ผ่าน	0.99	ผ่าน
Root Mean Squared Error Approximation: RMSEA	0.097	ไม่ผ่าน	0.03	ผ่าน
Standardized Root Mean Residual: SRMR	0.04	ผ่าน	0.03	ผ่าน

จากตารางที่ 3 ผลการทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมการโครงสร้างกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ในการประมาณค่าแบบจำลองในขั้นต้น (ก่อนปรับแบบจำลอง) มีดัชนีสารูปสถิติบางตัวที่ไม่ผ่านเกณฑ์การพิจารณา โดยเฉพาะค่า Chi-squared และ RMSEA (0.097) ซึ่งได้รับผลกระทบจากขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวนมาก ($n = 1,050$) อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับโครงสร้างแบบจำลองตามหลักวิชาการด้วยการเชื่อมโยงความแปรปรวนร่วมระหว่างค่าความคลาดเคลื่อน ส่งผลให้ดัชนีสารูปสถิติทุกตัวผ่านเกณฑ์การประเมินอย่างสมบูรณ์ ประกอบด้วย Relative Chi-squared เท่ากับ 2.23, GFI เท่ากับ 0.99, AGFI เท่ากับ 0.99, RMSEA เท่ากับ 0.03 และ SRMR เท่ากับ 0.03 ซึ่งผ่านเกณฑ์มาตรฐานทั้งหมด สะท้อนให้เห็นว่าแบบจำลองการวัดและโครงสร้างที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และมีความเหมาะสมอย่างยิ่งในการนำไปใช้ตรวจสอบอิทธิพลของตัวแปรตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยต่อไป



ภาพที่ 2 สมการโครงสร้างตามกรอบแนวคิดการวิจัย

จากแบบจำลองสมการโครงสร้างที่ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 18 ตัว พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.698–0.950 และค่า R^2 อยู่ระหว่าง 0.487–0.902 โดยตัวแปรทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าตัวแปรสังเกตสามารถสะท้อนองค์ประกอบแฝงของแบบจำลองได้อย่างเหมาะสม เมื่อพิจารณาารายองค์ประกอบ พบว่า การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร (PPV) ซึ่งวัดด้วยตัวแปรสังเกต 8 ตัว มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.835–0.950 และค่า R^2 ระหว่าง 0.697–0.902 โดยความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเอง (PF_P1) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุดเท่ากับ 0.95 ขณะที่ตัวแปรด้านความยืดหยุ่นด้านเวลาและจังหวะเรียนมีค่าต่ำที่สุดอยู่ที่ 0.835

การวิเคราะห์องค์ประกอบการวัดของแบบจำลองสมการโครงสร้าง เพื่อตรวจสอบค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน ค่าสถิติทดสอบ (Z-Stat) และค่าสัมประสิทธิ์การตัดสินใจ (R^2) ของตัวแปรสังเกตทุกด้าน ปรากฏรายละเอียดดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 แสดงผลการประมาณค่าแบบจำลองสมการโครงสร้าง

ตัวแปร	Standardized Loading	Standard Error	Z-Stat	R^2
การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร				
ความยืดหยุ่นด้านเวลาและจังหวะเรียน	0.835	0.010	82.65	0.697
ความยืดหยุ่นด้านโครงสร้างและการลดข้อจำกัด	0.907	0.007	132.47	0.823
ประโยชน์ต่อการเข้าถึงและตอบโจทย์ผู้เรียน	0.924	0.005	174.49	0.854

ตารางที่ 4 แสดงผลการประมาณค่าแบบจำลองสมการโครงสร้าง

ตัวแปร	Standardized Loading	Standard Error	Z-Stat	R ²
ประโยชน์ต่อทักษะและความรู้ทางการเรียน	0.928	0.005	171.39	0.861
ความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเอง	0.950	0.004	212.06	0.902
ความสะดวกในการเข้าถึง การบริหารจัดการบทบาทของผู้เรียน และระบบสนับสนุน	0.912	0.006	141.49	0.831
ความคุ้มค่าด้านเวลาและต้นทุน	0.854	0.009	95.96	0.729
ความคุ้มค่าด้านการเรียน การทำงาน และโอกาสในอนาคต	0.883	0.007	120.41	0.779
ความวิตกกังวลต่อการเรียน				
ความวิตกกังวลด้านวินัยการเรียน	0.815	0.013	65.05	0.664
ความวิตกกังวลด้านการติดตามความก้าวหน้า	0.868	0.010	87.35	0.753
ความวิตกกังวลด้านปฏิสัมพันธ์	0.899	0.009	103.78	0.808
ความวิตกกังวลด้านคุณภาพการเรียนรู้	0.882	0.009	95.23	0.778
ความวิตกกังวลด้านระบบสนับสนุน	0.698	0.018	38.71	0.487
การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น				
ความตั้งใจศึกษาข้อมูลเพิ่มเติม	0.874	0.019	46.99	0.764
แนวโน้มเลือกหลักสูตรยืดหยุ่น	0.854	0.015	55.71	0.729
ความพร้อมตัดสินใจเลือกเรียน	0.911	0.008	112.75	0.830
ความตั้งใจสมัครเรียน	0.897	0.008	113.85	0.804
ความตั้งใจเลือกเรียนโดยรวม	0.879	0.009	101.26	0.773

จากตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบการวัดพบว่า ตัวแปรสังเกตทุกรายการมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้และมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยในส่วนของ การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.835–0.950 (R^2 ระหว่าง 0.697–0.902) โดยตัวแปรด้านความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเองมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุดสำหรับ ด้านความวิตกกังวลต่อการเรียน ซึ่งวัดด้วยตัวแปรสังเกต 5 ตัว มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.698–0.899 และค่า R^2 ระหว่าง 0.487–0.808 โดยความวิตกกังวลด้านปฏิสัมพันธ์มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด ส่วนความวิตกกังวลด้านระบบสนับสนุนมีค่าต่ำที่สุด ในขณะที่ ด้านการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น ซึ่งวัดด้วยตัวแปรสังเกต 5 ตัว มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.854–0.911 และค่า R^2 ระหว่าง 0.729–0.830 โดยความพร้อมในการตัดสินใจเลือกเรียนมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด ขณะที่แนวโน้มเลือกหลักสูตรแบบยืดหยุ่นมีค่าต่ำที่สุด ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตทั้งหมดสามารถสะท้อนองค์ประกอบแฝงโมเดลได้อย่างเหมาะสม

การวิเคราะห์ทดสอบสมมติฐานตามแบบจำลองสมการโครงสร้าง เพื่อตรวจสอบอิทธิพลของตัวแปรอิสระ ได้แก่ การรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและความวิตกกังวลต่อการเรียน ที่มีต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น ปรากฏรายละเอียดดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 แสดงผลการประมาณค่าและการทดสอบสมมติฐานของสมการโครงสร้าง

การทดสอบสมมติฐาน	Standardized Loading	Standard Error	Z-Stat	p
การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร → การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น	0.761	0.015	51.25	< .001
ความวิตกกังวลต่อการเรียน → การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น	0.056	0.021	2.70	< .01

หมายเหตุ: ค่าสัมประสิทธิ์การตัดสินใจ (R^2) ของตัวแปรตาม (การยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่น) เท่ากับ 0.580 ซึ่งแบบจำลองโดยรวมสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 58.0

จากตารางที่ 5 ผลการทดสอบสมมติฐานตามแบบจำลองสมการโครงสร้าง พบว่า ตัวแปรอิสระทั้งสองด้าน ได้แก่ การรับรู้คุณค่าของหลักสูตรและความวิตกกังวลต่อการเรียน มีอิทธิพลต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นของมหาวิทยาลัยเปิดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยปัจจัยที่มีอิทธิพลสูงสุดคือ การรับรู้คุณค่าของหลักสูตร ซึ่งส่งผลเชิงบวกต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นด้วยค่าน้ำหนักอิทธิพลมาตรฐานเท่ากับ 0.761 ($Z\text{-Stat} = 51.25$ $p < 0.001$) ขณะที่ ความวิตกกังวลต่อการเรียน ส่งผลเชิงบวกด้วยค่าน้ำหนักอิทธิพลมาตรฐานเท่ากับ 0.056 ($Z\text{-Stat} = 2.70$ $p < 0.01$)

ทั้งนี้ แบบจำลองดังกล่าวสามารถอธิบายความแปรปรวนของการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นได้ร้อยละ 58.0 ($R^2 = 0.580$) ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า การรับรู้คุณค่าของหลักสูตรเป็นตัวแปรพยากรณ์หลักที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการขับเคลื่อนการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นของผู้เรียนในบริบทมหาวิทยาลัยเปิด

อภิปรายผล

การอภิปรายผลการวิจัยในครั้งนี้ เป็นการนำเสนอประเด็นข้อค้นพบสำคัญจากผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติและแบบจำลองสมการโครงสร้าง เพื่ออธิบายและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของตัวแปรตามกรอบแนวคิดการวิจัย พร้อมทั้งสะท้อนมุมมองเชิงวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบริบทของการจัดการศึกษาแบบยืดหยุ่นของมหาวิทยาลัยเปิด โดยมีรายละเอียดการอภิปรายประเด็นสำคัญ ดังนี้

1. **ด้านอิทธิพลของการรับรู้คุณค่าของหลักสูตร** ผลการวิเคราะห์สมการโครงสร้างพบว่า การรับรู้คุณค่าของหลักสูตรส่งผลเชิงบวกต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเป็นตัวแปรพยากรณ์หลักที่มีอิทธิพลสูงสุด (Standardized Loading = 0.761, $Z\text{-Stat} = 51.25$ $p < .001$) โดยแบบจำลองสามารถอธิบายความแปรปรวนของการยอมรับในหลักสูตรได้ร้อยละ 58.0 ($R^2 = 0.580$) ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาารายด้านพบว่าความสะดวกในการเข้าถึง การบริหารจัดการบทบาทของผู้เรียน และระบบสนับสนุน ($\bar{X} = 4.17$ $SD = 0.78$) ความคุ้มค่าด้านการเรียน การทำงาน และโอกาสในอนาคต ($\bar{X} = 4.16$ $SD = 0.80$) และความสะดวกในการเรียนตามความพร้อมของตนเอง ($\bar{X} = 4.15$ $SD = 0.81$) มีค่าเฉลี่ยและค่าน้ำหนักองค์ประกอบในระดับสูงแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนในบริบทมหาวิทยาลัยเปิด ซึ่งส่วนใหญ่เป็นกลุ่มวัยทำงานและข้าราชการ / พนักงานราชการ / ลูกจ้างประจำ (ร้อยละ 41.81) ให้ความสำคัญสูงสุดต่อความยืดหยุ่นที่ช่วยลดอุปสรรคด้านเวลาและสถานที่ การเพิ่มทางเลือกหรือความยืดหยุ่นเพียงอย่างเดียวจึงยังไม่เพียงพอ หากหลักสูตรไม่สามารถตอบโจทย์การลดข้อจำกัดในการเข้าถึง หรือสร้างความคุ้มค่าเมื่อเทียบกับเวลาและต้นทุนของผู้เรียน ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับ เมธาวี กาจุลศรี (2565) ที่เน้นย้ำความเชื่อมโยงระหว่างโครงสร้างหลักสูตรและประโยชน์ต่อการจ้างงาน สอดคล้องกับ เอธิกา เอกวาริสกุล และชานน ศรีบุรพาภิรมย์ (2567) ที่ชี้ว่าการเทียบโอนหน่วยกิตและค่าธรรมเนียมส่งผลต่อการประเมินหลักสูตรของผู้เรียน รวมถึง สโรชา เสรินทร์ชัย และชานน ศรีบุรพาภิรมย์ (2568) ที่เสนอว่าคุณค่าของหลักสูตรเกิดจากการบูรณาการการออกแบบเส้นทางการเรียนรู้และระบบรับรองผลการเรียนรู้

2. **ด้านอิทธิพลของความวิตกกังวลต่อการเรียน** ผลการวิเคราะห์พบว่า ความวิตกกังวลต่อการเรียนส่งผลต่อการยอมรับในหลักสูตรแบบยืดหยุ่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Standardized Loading = 0.056, $Z\text{-Stat} = 2.70$ $p < .01$) โดยตัวแปรสังเกต

ด้านความวิตกกังวลทุกข้อสะท้อนองค์ประกอบได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ แม้ภาพรวมความวิตกกังวลจะอยู่ในระดับปานกลาง แต่เมื่อพิจารณารายด้านพบว่าผู้เรียนมีความกังวลสูงสุดด้านระบบสนับสนุน ($\bar{X} = 3.37$ $SD = 1.16$) และความกังวลด้านปฏิสัมพันธ์ ($\bar{X} = 2.97$ $SD = 1.19$) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุดในกลุ่ม ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าความยืดหยุ่นอาจสร้างทั้งคุณค่าและความวิตกกังวลควบคู่กันในเวลาเดียวกัน กล่าวคือ ผู้เรียนมีอิสระในการเรียนรู้มากขึ้น แต่ต้องอาศัยการกำกับตนเองสูงและอาจเผชิญข้อจำกัดด้านการสื่อสารและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในระบบการศึกษาทางไกล ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับ Turan et al. (2022) ที่เน้นบทบาทสำคัญของการกำกับตนเองในสภาพแวดล้อมการศึกษาทางไกล และ Morrison et al. (2025) ที่ระบุถึงความท้าทายด้านการสื่อสาร การบริหารเวลา และความเท่าเทียมของประสบการณ์การเรียนรู้ ดังนั้น มหาวิทยาลัยเปิดจึงควรพัฒนาหลักสูตรแบบยืดหยุ่นควบคู่กับการเสริมสร้างกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ ระบบติดตามความก้าวหน้า และช่องทางเข้าถึงผู้สนับสนุนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เพื่อลดความวิตกกังวลและยกระดับการยอมรับของผู้เรียนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ทั้งนี้ ค่าน้ำหนักอิทธิพลของความวิตกกังวลต่อการเรียนเป็นค่าบวกและมีขนาดเล็ก สะท้อนว่าในบริบทมหาวิทยาลัยเปิดซึ่งผู้เรียนมีความวิตกกังวลในระดับปานกลาง ความวิตกกังวลมิได้เป็นอุปสรรคต่อการยอมรับในหลักสูตร ทั้งนี้ควรได้รับการตรวจสอบเพิ่มเติมด้วยวิธีการเชิงคุณภาพในการวิจัยครั้งต่อไป

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1. การออกแบบหลักสูตรและความยืดหยุ่น มหาวิทยาลัยควรพัฒนาหลักสูตรแบบยืดหยุ่นที่ตอบสนองวิถีชีวิตผู้เรียนที่มีภาระงาน โดยเน้นความสอดคล้องตามความพร้อมของผู้เรียน ควบคู่กับการจัดระบบสนับสนุนที่เข้าถึงง่าย เช่น ช่องทางติดต่ออาจารย์ และการให้คำปรึกษา
2. การสื่อสารคุณค่าหลักสูตร ควรสื่อสารประโยชน์ที่เป็นรูปธรรม ทั้งด้านการพัฒนาทักษะ ความสำเร็จทางการเรียน และความคุ้มค่าด้านเวลาและต้นทุน เพื่อเสริมสร้างการยอมรับและการตัดสินใจศึกษา

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การขยายขอบเขตกลุ่มตัวอย่าง ควรศึกษาเปรียบเทียบกับสถาบันอุดมศึกษาที่จัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่นในลักษณะใกล้เคียงกัน เพื่อเพิ่มความสามารถในการสรุปอ้างอิงผลการวิจัย (generalizability) เนื่องจากงานวิจัยนี้จำกัดอยู่ในบริบทของมหาวิทยาลัยเปิดเพียงแห่งเดียวการใช้วิธีการวิจัยเชิงผสม (Mixed Methods) ควรเพิ่มการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อทำความเข้าใจความวิตกกังวลและความต้องการของผู้เรียนในเชิงลึก
2. การศึกษาตัวแปรเพิ่มเติม ควรทดสอบปัจจัยอื่นๆ เช่น ความพร้อมด้านดิจิทัล การสนับสนุนจากครอบครัวหรือที่ทำงาน และคุณภาพการสื่อสารหลักสูตร

เอกสารอ้างอิง

- คณะกรรมการมาตรฐานการอุดมศึกษา. (2565, 9 กันยายน). ประกาศคณะกรรมการมาตรฐานการอุดมศึกษา เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2565. *ราชกิจจานุเบกษา*, 139(ตอนพิเศษ 212 ง), 11–20.
<https://www.ops.go.th/th/role/edu-standard/item/6942-2022-07-22-03-17-22>
- เมธาวี กาจุลศรี. (2565). *แนวทางการจัดการศึกษาแบบยืดหยุ่นระดับปริญญาตรี* (ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ). <https://ir-thesis.swu.ac.th/handle/123456789/2543>
- สโรชา เสรีนันทชัย, และชานน ศรีบุรพาภิรมย์. (2568). การจัดการศึกษาแบบยืดหยุ่นในสถาบันอุดมศึกษาไทย: กรอบการออกแบบระบบการเรียนรู้เพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต. *Journal of Information and Learning*, 36(3), e279216.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jil/article/view/279216>

- เอธิกา เอกวารีสกุล, และชานน ศรีบุรพาภิรมย์. (2567). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาแบบยืดหยุ่นตามค่านิยมของมหาวิทยาลัยมหิดล. *Mahidol R2R e-Journal*, 11(2), 100–114. <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/mur2r/article/view/260621>
- Alnaeem, M. M., Atallah, A. A., Alhadidi, M., Salameh, I., Al-Mugheed, K., Alzoubi, M. M., & Abdelaliem, S. M. F. (2024). Relationship between perceived value, attitudes, and academic motivation in distance learning among nursing students in rural areas. *BMC Nursing*, 23, 710. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02354-5>
- Barua, L., & Lockee, B. B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs. *Discover Education*, 3, 127. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8>
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kokko, T., Häkkinen, P., Piirtimaa, R., & Hakkarainen, A. (2025). Experiences of learning and support in online courses in open university studies. *Human Technology*, 21(2), 416–430. <https://doi.org/10.14254/1795-6889/202521-29>
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285–300. <https://doi.org/10.1037/a0033266>
- Morrison, L., Kay, R., Atkinson, H., Mann, A., & Tepylo, D. (2025). Exploring the emerging landscape of HyFlex teaching and learning in higher education: A scoping review. In *INTED2025 proceedings* (pp. 1330–1338). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2025.0421>
- Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Müller, C., Küttel, T., Müller, M., & Reichmuth, A. (2025). Implementation of a flexible learning study program in a blended learning design: Perceptions of students, lecturers, and employers. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(2). <https://doi.org/10.65043/eurodl.155>
- Rhemtulla, M. (2016). Population performance of SEM parceling strategies under measurement and structural model misspecification. *Psychological Methods*, 21(3), 348–368. <https://doi.org/10.1037/met0000072>
- Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 35. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023). *International trends of lifelong learning in higher education: Research report*. Author.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(5), 328–376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>

บทบาทสื่อกลางของนักศึกษาครูในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น: ขาดิพนธ์วรรณการเรียนรู ในชุมชนพหุวัฒนธรรมภาคตะวันออกเฉียงเหนือ กรณีศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

กฤติน ชันละ

อาจารย์ประจำหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตสาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

E-mail : kittin.k@ubru.ac.th

รับต้นฉบับ 20 พฤษภาคม 2569; ปรับแก้ไข 30 กรกฎาคม 2569; รับตีพิมพ์ 3 สิงหาคม 2569

บทคัดย่อ

การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สำรวจประสบการณ์การสื่อสารของนักศึกษาครูในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น 2) วิเคราะห์ปัจจัยที่เอื้อและเป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลาง และ 3) พัฒนาโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูในบริบทพหุวัฒนธรรมใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพภายใต้กรอบแนวคิดเชิงตีความผู้ให้ข้อมูลคัดเลือกแบบเจาะจง 3 กลุ่ม รวม 42 คน ได้แก่ นักศึกษาครู 33 คน อาจารย์ผู้ดูแลและผู้สอน 5 คน และผู้นำชุมชนกับปราชญ์ชาวบ้าน 4 คน ในชุมชนพหุวัฒนธรรมของภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยมีพื้นที่หลักคือชุมชนชาติพันธุ์บ้านท่าล้ง อำเภอลือชัยภูมิ ร่วมกับชุมชนบ้านชีทวน อำเภอลือชัยภูมิ บ้านช่างหม้อ อำเภอลือชัยภูมิ และบ้านศรีฐาน จังหวัดยโสธร เก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามปลายเปิด การสัมภาษณ์เชิงลึก การสังเกตแบบมีส่วนร่วม บันทึกสะท้อนคิด และบันทึกภาคสนามของผู้วิจัยระหว่างเดือนตุลาคม พ.ศ. 2567 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2568 จนถึงจุดอิ่มตัวเชิงทฤษฎี

ผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ทั้งสามประการ พบว่า ประการแรก ประสบการณ์แกนกลางของนักศึกษาครูคือการสื่อสารเชิงบริบท กล่าวคือ การปรับระดับและรูปแบบภาษาให้สอดคล้องกับคู่สนทนาแต่ละกลุ่ม เพื่อลดระยะห่างเชิงสถานะและสร้างความไว้วางใจ ประการที่สอง ปัจจัยสนับสนุนได้แก่ ความเข้าใจบริบททางวัฒนธรรม ทักษะการแปรสารทางวิชาการและความร่วมมือเชิงโครงสร้างจากชุมชนและสถาบัน ส่วนอุปสรรคได้แก่ ความแตกต่างทางภาษาและวัฒนธรรม การตีความคลาดเคลื่อน ข้อจำกัดด้านการบริหารจัดการ และปัจจัยเชิงจิตวิทยา ประการที่สาม งานวิจัยพัฒนาโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางในฐานะกระบวนการเชิงพลวัต 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การเข้าถึงและสร้างสัมพันธ์ 2) การถ่ายทอดและรับสาร 3) การเจรจาและประยุกต์ใช้ และ 4) การสะท้อนคิดและคืนข้อมูล โมเดลชี้ให้เห็นว่าอุปสรรคมิใช่ความล้มเหลว หากแต่เป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ยกระดับนักศึกษาจากผู้ส่งสารสู่การเป็นล่ามทางวัฒนธรรม ผลการพัฒนาที่เกิดขึ้นปรากฏใน 2 ระดับ คือ ระดับนักศึกษาที่เกิดขึ้นสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ และระดับชุมชนที่ได้รับนวัตกรรมและสื่อจากการทำงานร่วมกัน โมเดลดังกล่าวเป็นกรอบที่นำไปใช้ออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นของมหาวิทยาลัยราชภัฏได้อย่างเป็นรูปธรรม

คำสำคัญ

ชาติพันธุ์วรรณนา บทบาทสื่อกลาง นักศึกษาครู สมรรถนะข้ามวัฒนธรรม การสื่อสารเชิงบริบท

The Mediating Role of Pre-service Teachers in Local Development Activities: An Ethnography
of Learning in Multicultural Communities of Northeastern Thailand, A Case Study of
Ubon Ratchathani Rajabhat University

Kittin Khanla

Lecturer Thai Language Program Faculty of Humanities and Social Sciences Ubon Ratchathani Rajabhat University Thailand

E-mail : kittin.k@ubru.ac.th

Received 20 May 2026; Accepted 30 July 2026; Published 3 August 2026

Abstract

This ethnographic study aimed to: 1) explore the communication experiences of pre-service teachers in local development activities, 2) analyze the factors facilitating and obstructing their mediating role, and 3) develop a mediating role model for pre-service teachers in multicultural contexts. The study employed a qualitative approach grounded in an interpretive framework. Forty-two purposively selected informants participated across three groups: 33 pre-service teachers, 5 supervising lecturers and instructors, and 4 community leaders and local experts in multicultural communities of north-eastern Thailand. The principal site was the Bru ethnic community of Ban Tha Long (Khong Chiam District), with additional sites at Ban Chi Thuan (Khueang Nai District), Ban Chang Mo (Warin Chamrap District), and Ban Si Than (Yasothon Province). Data were collected between October 2024 and October 2025 using open-ended questionnaires, in-depth interviews, participant observation, reflective journals, and field notes, continuing until theoretical saturation was reached.

Regarding the first objective, the core experience of pre-service teachers was contextual communication: adjusting register and language variety for different interlocutor groups to reduce status distance and build trust. Second, facilitating factors included cultural understanding, the ability to translate academic knowledge into everyday language, and structural cooperation from the community and institution. Obstacles involved linguistic and cultural differences, misinterpretation, managerial constraints, and psychological factors. Third, the study developed a mediating role model structured as a four-stage process: 1) access and rapport building, 2) message transfer and reception, 3) negotiation and application, and 4) reflection and data return. The model indicates that obstacles serve as learning spaces rather than failures, helping pre-service teachers transition from simple message senders to cultural interpreters. This development occurred on two levels: pre-service teachers gained intercultural competence in knowledge, skills, and attitudes, while communities received innovations and media produced through joint work. Ultimately, the model provides a practical framework for designing teacher education curricula and local development activities in Rajabhat University contexts.

Keywords: Ethnography, Mediating Role, Pre-service Teachers, Intercultural Competence, Contextual Communication

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

มหาวิทยาลัยราชภัฏทั้ง 38 แห่งทั่วประเทศมีพันธกิจหลักในการผลิตครูและพัฒนาท้องถิ่นตามยุทธศาสตร์ระยะ 20 ปี (พ.ศ. 2560-2579) (ที่ประชุมอธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ, 2560) ภายใต้ยุทธศาสตร์นี้ นักศึกษาครูถูกคาดหวังให้ทำหน้าที่เป็นสื่อกลางระหว่างสถาบันการศึกษากับชุมชนท้องถิ่น โดยนำองค์ความรู้ทางวิชาการไปประยุกต์ใช้กับภูมิปัญญาและความต้องการที่แท้จริงของชุมชน ควบคู่กับการผลิตบัณฑิตครูที่มีสมรรถนะตามมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภา (2556) และมีคุณลักษณะที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (กิตติยา รัศมีแจ่ม และคณะ, 2567; สภาคุรุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ, 2565) ในระดับสถาบัน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานีได้กำหนดการพัฒนาท้องถิ่นเป็นยุทธศาสตร์หลักเช่นเดียวกัน (มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี, 2560)

การทำหน้าที่สื่อกลางในบริบทที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้น ต้องอาศัยความรู้ในเนื้อหาวิชาและทักษะการสอนตามมาตรฐานวิชาชีพ กล่าวคือ นักศึกษาต้องสามารถอ่านบรรทัดฐานทางวัฒนธรรมของชุมชน เลือกใช้ภาษาและวงตัวให้เหมาะสมกับคู่สนทนา และเจรจาต่อรองความหมายเมื่อความเข้าใจไม่ตรงกัน ความสามารถชุดนี้คือสมรรถนะข้ามวัฒนธรรม (Intercultural Competence) ซึ่ง Deardorff (2006) นิยามว่าเป็นความสามารถในการสื่อสารและปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ข้ามวัฒนธรรม อันประกอบด้วยทัศนคติ ความรู้ และทักษะที่จำเป็นต่อการโต้ตอบกับผู้มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่าง สอดคล้องกับที่ สุจิตรา เปลี่ยนรุ่ง (2553) ชี้อัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์เป็นเงื่อนไขกับรูปแบบการสื่อสารในสังคมพหุวัฒนธรรม ความสามารถนี้ยังมีความสำคัญเมื่อนักศึกษาต้องลงพื้นที่ชุมชนที่มีความซับซ้อนทางชาติพันธุ์จริง ซึ่งเป็นพื้นที่ที่มักเกิดความท้าทายด้านภาษาและการตีความ (Kieu & Chunsuwimol, 2024; Del Villar et al., 2025)

แม้งานวิจัยที่ผ่านมาจะพิสูจน์ความสำคัญของสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมในเชิงปริมาณ (Del Villar et al., 2025; Korneeva et al., 2022) แต่ยังมีช่องว่างสำคัญ 3 ประการที่ยังไม่ได้รับการสำรวจ ได้แก่ 1. ยังไม่มีงานวิจัยในบริบทไทยที่อธิบายได้ว่ากระบวนการเรียนรู้และพัฒนาบทบาทสื่อกลางเกิดขึ้นอย่างไรในภาคสนามจริง 2. ยังขาดการศึกษาพลวัตการสื่อสารเชิงพหุวัฒนธรรมในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏโดยเฉพาะ และ 3. ยังไม่มีโมเดลเชิงกระบวนการที่สังเคราะห์จากประสบการณ์ภาคสนามจริงที่สามารถนำไปใช้ออกแบบหลักสูตรได้ ช่องว่างประการที่สามปรากฏชัดเมื่อพิจารณาวรรณกรรมด้านระเบียบวิธีชาติพันธุ์วรรณาทางการศึกษาของไทย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นตำราว่าด้วยวิธีการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูล (ชาย โพธิ์สิตา, 2564; สุภากร จันทวนิช, 2567; อลิศรา ศิริศรี, 2541) มากกว่าจะเป็นงานที่สังเคราะห์ผลภาคสนามขึ้นเป็นโมเดลเชิงกระบวนการสำหรับการออกแบบหลักสูตรศาสตร์ งานวิจัยนี้จึงเป็นความพยายามที่จะตอบช่องว่างทั้ง 3 ประการข้างต้นพร้อมกัน โดยใช้ระเบียบวิธีเชิงชาติพันธุ์วรรณาในการสังเคราะห์ประสบการณ์ภาคสนามจริงของนักศึกษาครูมหาวิทยาลัยราชภัฏ สุโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางในบริบทพหุวัฒนธรรม (LeCompte & Schensul, 1999)

ผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ผู้สอนวิชาภาษาเพื่อการสื่อสารสำหรับครู และผู้ดูแลนักศึกษาในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น หลักสูตรศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี ได้สังเกตเห็นว่านักศึกษาที่ลงพื้นที่ชุมชนพหุวัฒนธรรมมีพัฒนาการเชิงสมรรถนะที่แตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด ทั้งที่ผ่านกระบวนการเรียนรู้ในห้องเรียนเดียวกัน ปรากฏการณ์นี้นำไปสู่ปัญหาที่แท้จริงของงานวิจัยนี้ คือ หลักสูตรศาสตรบัณฑิตกำหนดให้นักศึกษาทำหน้าที่สื่อกลางระหว่างมหาวิทยาลัยกับชุมชน แต่ไม่มีคำอธิบายเชิงกระบวนการว่าบทบาทดังกล่าวถูกเรียนรู้และก่อรูปขึ้นอย่างไรในภาคสนาม เมื่อไม่รู้ว่าการบวนการเกิดขึ้นอย่างไร การเตรียมความพร้อม การหนุนเสริมระหว่างลงพื้นที่ และการประเมินผล จึงถูกออกแบบบนฐาน

การคาดเดามากกว่าฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลลัพธ์ที่ได้จึงขึ้นอยู่กับตัวนักศึกษาแต่ละคนมากกว่าการออกแบบของหลักสูตร งานวิจัยนี้จึงมุ่งสำรวจประสบการณ์การสื่อสารของนักศึกษาครู วิเคราะห์ปัจจัยที่เอื้อหรือเป็นอุปสรรคต่อการทำหน้าที่สื่อกลาง และสังเคราะห์ข้อค้นพบให้กลายเป็นโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางที่หลักสูตรนำไปใช้ออกแบบกระบวนการได้จริง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสำรวจประสบการณ์การสื่อสารของนักศึกษาครูที่ผ่านกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นในบริบทที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม
2. เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยสำคัญที่เอื้อต่อหรือเป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูระหว่างสถาบันการศึกษา กับชุมชนท้องถิ่น
3. เพื่อนำเสนอโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูในบริบทพหุวัฒนธรรม

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้กำหนดขอบเขตการศึกษาไว้ 4 ด้าน ดังนี้ ด้านประชากรและผู้ให้ข้อมูล ศึกษาผู้ให้ข้อมูล 3 กลุ่ม รวม 42 คน ได้แก่ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี ชั้นปีที่ 1 – 4 ที่ผ่านกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น 33 คน อาจารย์ผู้ดูแลและผู้สอน 5 คน และผู้นำชุมชนกับปราชญ์ชาวบ้าน 4 คน ด้านพื้นที่ ศึกษาชุมชนพหุวัฒนธรรมในภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่นักศึกษาลงพื้นที่จริง โดยมีพื้นที่หลักคือชุมชนบรูบ้านท่าล้ง อำเภอน้ำขุ่น จังหวัดอุบลราชธานี ร่วมกับบ้านชีทวน อำเภอน้ำขุ่น บ้านช่างหม้อ อำเภอรินคำราบ บ้านศรีฐาน จังหวัดยโสธร และชุมชนในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นข้ามพื้นที่อื่น ๆ ด้านเนื้อหา ศึกษาบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูใน 3 ประเด็นตามวัตถุประสงค์ คือ 1) ประสบการณ์การสื่อสาร 2) ปัจจัยที่เอื้อและเป็นอุปสรรค และ 3) กระบวนการก่อรูปบทบาทสื่อกลางและการพัฒนาสมรรถนะข้ามวัฒนธรรม และด้านระยะเวลา ดำเนินการเก็บข้อมูลภาคสนามระหว่างเดือนตุลาคม พ.ศ. 2567 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2568

กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้บูรณาการแนวคิด 4 ชุดเป็นกรอบในการวิเคราะห์บทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู ได้แก่ แนวคิดสมรรถนะข้ามวัฒนธรรม (Deardorff, 2006; Del Villar et al., 2025) ที่ครอบคลุมทัศนคติ ความรู้ และทักษะ แนวคิดบทบาทสื่อกลาง (Korneeva et al., 2022) ที่จำแนกสมรรถนะของผู้ทำหน้าที่สื่อกลางออกเป็นสมรรถนะทางวิชาชีพและคุณสมบัติส่วนบุคคล แนวคิดวัฒนธรรมและการสื่อสาร (ยศ สันตสมบัติ, 2548; สุจิตรา เปลี่ยนรุ่ง, 2553) ที่มองวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์เป็นกรอบกำหนดรูปแบบการสื่อสาร และระเบียบวิธีวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Agar, 1996; Hammersley & Atkinson, 2019; Pink & Morgan, 2013) ที่เน้นการเข้าถึงมุมมองของคนในและทำความเข้าใจบริบทอย่างลึกซึ้ง แนวคิดทั้ง 4 ชุดนี้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ร่วมกันเพื่อสำรวจประสบการณ์การสื่อสาร วิเคราะห์ปัจจัยสนับสนุนและอุปสรรค และสังเคราะห์ข้อค้นพบสู่โมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูในบริบทพหุวัฒนธรรม

วิธีการดำเนินวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยครั้งนี้กำหนดประชากรเป็นนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี ที่ผ่านการเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นในชุมชนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ในปีการศึกษา 2567–2568 ครอบคลุมนักศึกษาชั้นปีที่ 1 – 4 จากหลากหลายสาขาวิชา ผู้วิจัยใช้การเลือกผู้ให้ข้อมูลแบบเจาะจงตามแนวทางของ Lincoln & Guba (1985) โดยกำหนดเกณฑ์คัดเลือก 3 ข้อ คือ ต้องผ่านการลงพื้นที่กิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นในชุมชนพหุ

วัฒนธรรมอย่างน้อย 1 โครงการ มีประสบการณ์ตรงในการสื่อสารกับสมาชิกชุมชนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมหรือภาษาแตกต่างจากตนเอง และยินยอมเข้าร่วมการวิจัยตลอดระยะเวลาที่กำหนด

ผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้แบ่งเป็น 3 กลุ่ม รวม 42 คน ซึ่งบรรจุจุดอิมตัวเชิงทฤษฎีตามแนวคิดของ Strauss & Corbin (1998) ได้แก่ กลุ่มที่ 1 นักศึกษาครูผู้ปฏิบัติหน้าที่สื่อกลาง 33 คน จำแนกตามชั้นปีเป็นชั้นปีที่ 1 จำนวน 4 คน ชั้นปีที่ 2 จำนวน 6 คน ชั้นปีที่ 3 จำนวน 21 คน และชั้นปีที่ 4 จำนวน 2 คน จากหลากหลายสาขาวิชา โดยสาขาที่พบมากที่สุดคือภาษาไทย รองลงมาคือการประถมศึกษาและวิทยาศาสตร์ เมื่อจำแนกตามชุมชนที่ลงพื้นที่ พื้นที่หลักคือชุมชนบุรุษบ้านท่าล้ง อำเภอยางเจียม (11 คน) รองลงมาคือบ้านชีทวน (2 คน) บ้านช่างหม้อ (1 คน) บ้านศรีฐาน (1 คน) และกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นข้ามพื้นที่ เช่น วิศวกรรมสังคม จิตอาสา และการดูแลผู้สูงอายุในชุมชนเมือง (18 คน) กลุ่มที่ 2 อาจารย์ผู้ดูแลและผู้สอนที่ร่วมลงพื้นที่ 5 คน ครอบคลุมอาจารย์สายคติชนวิทยา อาจารย์ผู้ขับเคลื่อนกระบวนการวิศวกรรมสังคม และอาจารย์คณะครุศาสตร์ และกลุ่มที่ 3 ผู้นำชุมชนและปราชญ์ชาวบ้าน 4 คน คือ ผู้ใหญ่บ้าน/ปราชญ์บ้านท่าล้ง ปราชญ์ผู้ดูแลวัดบ้านชีทวน ผู้ใหญ่บ้านบ้านช่างหม้อ และปราชญ์กลุ่มหัตถกรรมบ้านศรีฐาน ทั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดรหัสผู้ให้ข้อมูลตามกลุ่ม คือ นักศึกษาใช้รหัส ผข.01 – ผข.33 อาจารย์ผู้ดูแลใช้รหัส อจ.01 – อจ.05 และผู้นำชุมชน/ปราชญ์ชาวบ้านใช้รหัส ปช.01 – ปช.04 เพื่อรักษาความลับของผู้เข้าร่วมวิจัยตามหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ การเก็บข้อมูลภาคสนามดำเนินการระหว่างเดือนตุลาคม พ.ศ. 2567 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2568

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตัวผู้วิจัยถือเป็นเครื่องมือหลักในการเก็บรวบรวมและตีความข้อมูล ตามแนวคิดของ Lincoln & Guba (1985) โดยมีเครื่องมือรอง 5 รายการ ได้แก่ (1) แบบสอบถามปลายเปิดเชิงลึกสำหรับนักศึกษา ที่พัฒนาจากกรอบแนวคิดของ Deardorff (2006) และ Korneeva et al. (2022) ประกอบด้วยคำถามปลายเปิดให้บรรยายประสบการณ์การสื่อสาร การปรับตัวทางวัฒนธรรม อุปสรรคที่พบและวิธีจัดการ ร่วมกับมาตราประเมินตนเองแบบ 5 ระดับในสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ (2) แนวคำถามสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้างสำหรับอาจารย์ผู้ดูแลและผู้นำชุมชน/ปราชญ์ชาวบ้าน เพื่อเข้าถึงมุมมองต่อกระบวนการทำหน้าที่สื่อกลางของนักศึกษาจากคนละจุดยืน (3) แบบบันทึกภาคสนามและแนวทางการสังเกตแบบมีส่วนร่วม (4) บันทึกการเรียนรู้สะท้อนคิดของผู้ให้ข้อมูล และ (5) บันทึกสะท้อนคิดของผู้วิจัยหลังการลงภาคสนามทุกครั้ง ทั้งนี้ ผู้วิจัยสร้างความน่าเชื่อถือตามแนวทางของ Lincoln & Guba (1985) ใน 4 มิติ ได้แก่ ความน่าเชื่อถือผ่านการตรวจสอบสามเส้าทั้งเชิงวิธีการเก็บข้อมูลและเชิงแหล่งข้อมูล กล่าวคือ การเปรียบเทียบข้อค้นพบจากนักศึกษา อาจารย์ผู้ดูแล และผู้นำชุมชน ร่วมกับการยืนยันความหมายกับผู้ให้ข้อมูล ความสามารถในการถ่ายทอดผ่านการบรรยายบริบทอย่างหนาแน่น ความสม่ำเสมอผ่านการบันทึกกระบวนการตัดสินใจ และการยืนยันผลโดยผู้วิจัยร่วม

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าทั้งเชิงวิธีการและเชิงแหล่งข้อมูล ผ่านวิธีการหลัก 4 วิธี ได้แก่ (1) การเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามปลายเปิดเชิงลึกจากนักศึกษาที่ผ่านการลงพื้นที่จริง (2) การสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้างกับอาจารย์ผู้ดูแลและผู้นำชุมชน/ปราชญ์ชาวบ้าน ซึ่งในกรณีผู้นำชุมชนดำเนินการเป็นภาษาถิ่นอีสานเพื่อรักษาบริบทและความลึกซึ้งของภูมิปัญญาท้องถิ่น (3) การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการรวบรวมเอกสารกับสิ่งประดิษฐ์ทางวัฒนธรรมที่นักศึกษาผลิตขึ้น เช่น สื่อประชาสัมพันธ์ บอร์ดเกมสุขภาพ แผนที่สมุนไพร และเครื่องมือวิศวกรรมสังคม และ (4) การบันทึกสะท้อนคิดของผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ผู้ดูแลหลังการลงภาคสนามทุกครั้ง กระบวนการเข้าถึงพื้นที่และการสร้างความสัมพันธ์กับชุมชนดำเนินตามแนวปฏิบัติการวิจัยชุมชนเชิงชาติพันธุ์วรรณา (ชนิชฐา นันทบุตร และคณะ, 2556; งามพิศ สัตย์สงวน, 2547)

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลเชิงคุณภาพถูกวิเคราะห์โดยใช้การตีความเชิงตีความผสมผสานกับการเล่าเรื่องชาติพันธุ์วรรณา (ชยันต์ วรรธนะภูติ, 2544; บุญเลิศ วิเศษปรีชา, 2552) ผ่าน 4 ขั้นตอน ได้แก่ การถอดความและสร้างรหัสจากข้อมูลดิบ การวิเคราะห์

แนวนอนเพื่อเปรียบเทียบรูปแบบระหว่างผู้ให้ข้อมูลทุกคน การวิเคราะห์แนวตั้งเพื่อเข้าถึงพลวัตเฉพาะของแต่ละบริบท และการก่อรูปโมเดลจากการสังเคราะห์ผลทั้งหมด โดยนำเสนอในรูปแบบพรรณนาวิเคราะห์ที่ผสมผสานคำพูดโดยตรงจากผู้ให้ข้อมูลเพื่อยืนยันข้อค้นพบ ตามแนวทางการวิจัยเชิงคุณภาพทางหลักสูตรและการสอน (ศานิตย์ ศรีคุณ, 2561) และจัดเรียงผลการวิเคราะห์ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยทั้ง 3 ประการ ทั้งนี้ การออกแบบการวิเคราะห์ยึดแนวทางการวิจัยเชิงคุณภาพเชิงชาติพันธุ์วรรณาของ Creswell & Poth (2018)

ผลการศึกษา

ผลการศึกษาที่นำเสนอต่อไปนี้สังเคราะห์จากข้อมูลภาคสนามของผู้ให้ข้อมูลทั้ง 3 กลุ่ม คือ นักศึกษาครู 33 คน อาจารย์ผู้ดูแล 5 คน และผู้นำชุมชนกับปราชญ์ชาวบ้าน 4 คน ผ่านแบบสอบถามปลายเปิด การสัมภาษณ์เชิงลึก การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และบันทึกสะท้อนคิดของผู้วิจัย โดยจัดเรียงตามวัตถุประสงค์การวิจัยทั้ง 3 ประการ ดังนี้

1. ประสพการณ์การสื่อสารของนักศึกษาครูในกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น (ตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 1)

ประสพการณ์แกนกลางที่นักศึกษาครูรายงานตรงกันคือการทำหน้าที่สื่อสารแบบสองทิศทาง กล่าวคือ นำองค์ความรู้ทางวิชาการจากสถาบันไปประยุกต์ใช้กับบริบทชุมชน และในขณะเดียวกันก็รับฟังเสียงสะท้อนและภูมิปัญญาท้องถิ่นกลับมาพัฒนาองค์ความรู้ในมหาวิทยาลัย บทบาทนี้ต้องการความยืดหยุ่นทางการสื่อสารสูง โดยเฉพาะการปรับระดับภาษาให้เหมาะสมกับคู่สนทนาแต่ละกลุ่ม รูปแบบการปรับระดับภาษานี้ปรากฏชัดในคำบอกเล่าของนักศึกษาที่จำแนกคู่สนทนาออกเป็นหลายกลุ่มพร้อมกัน โดย ผ.01 อธิบายว่า “ในการลงพื้นที่ต้องสื่อสารกับหลายกลุ่มซึ่งแต่ละกลุ่มต้องปรับรูปแบบการสื่อสารให้เหมาะสมกับบทบาทและสถานการณ์” (ผ.01, แบบสอบถามปลายเปิด, 12 ตุลาคม 2568) นักศึกษาที่ลงพื้นที่ชุมชนบ้านท่าล่างซึ่งใช้ภาษาบรูเป็นหลัก สะท้อนตรงกันว่าต้องอาศัยการสลับไปใช้ภาษาถิ่นอีสานเป็นภาษากลางในการสัมภาษณ์ ดังที่ ผ.18 เล่าว่า “ในการลงพื้นที่บ้านท่าล่าง ชาวบ้านส่วนใหญ่จะใช้ภาษาบรูและภาษาอีสาน เมื่อเราสัมภาษณ์เราก็ใช้ภาษาอีสาน เพื่อให้เราและเขาเข้าใจตรงกัน” (ผ.18, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568) การปรับตัวทางภาษายังปรากฏในบันทึกที่ละเอียดขึ้น เมื่อคำศัพท์เฉพาะทางวัฒนธรรมอยู่ในภาษาบรูล้วน ดังที่ ผ.20 บรรยายเหตุการณ์การเก็บข้อมูลสมุนไพรว่า “พอผู้ให้ข้อมูลพูดภาษาบรูกับภาษากลางสลับกันไปมา เกี่ยวกับชื่อสมุนไพร วิธีการใช้ เพราะบางชื่อเป็นภาษาบรูที่ไม่คุ้นเคยและออกเสียงใกล้เคียงกัน ทำให้จดบันทึกผิดในตอนแรก ต้องให้ท่านอธิบายซ้ำจึงเข้าใจได้ถูกต้อง” (ผ.20, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568) คำบอกเล่าเหล่านี้ยืนยันว่าการปรับตัวทางภาษาและวัฒนธรรมเป็นหัวใจของการปฏิบัติงานจริง และเป็นทักษะที่ก่อรูปขึ้นในสถานการณ์ภาคสนามมากกว่าในห้องเรียน

นอกจากด้านภาษา ประสพการณ์ในพื้นที่ยังนำพานักศึกษาไปสู่การพัฒนาสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมอย่างเป็นรูปธรรมใน 3 ด้าน ในด้านความรู้ นักศึกษาเชื่อมโยงทฤษฎีทางวิชาการเข้ากับภูมิปัญญาท้องถิ่นได้อย่างมีความหมาย ผ.13 สะท้อนว่า “การเรียนรู้รับฟังและถ่ายทอดข้อมูลทั้งสองด้าน ไม่ใช่เพียงการนำความรู้ไปสู่ชุมชน แต่ยังเป็นการนำประสพการณ์และภูมิปัญญาชุมชนกลับมาพัฒนาองค์ความรู้” (ผ.13, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568)

ในด้านทักษะ นักศึกษาพัฒนาความสามารถในการอ่านสถานการณ์ การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และการเลือกใช้ภาษาที่เหมาะสมกับบริบท ซึ่งเป็นทักษะที่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้จากห้องเรียน และในด้านเจตคติ พบการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนที่สุดโดยนักศึกษาที่เคยมองชุมชนชาติพันธุ์ว่าห่างไกลกลับรายงานความรู้สึกเป็นกันเองและเคารพในคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่นหลังจากได้คลุกคลีและทำงานร่วมกันจริง ดังที่ ผ.24 สะท้อนว่า “มีการปรับตัวเป็นอย่างมาก เนื่องจากแต่ละชุมชนมีวิถีความเป็นอยู่ที่แตกต่างกัน ทั้งด้านภาษา วัฒนธรรม อาหาร อาชีพ จึงต้องปรับตัวเพื่ออยู่ร่วมและเข้าใจกับคนในชุมชนนั้น ๆ”

(ผข.24, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568) การเปลี่ยนแปลงเจตคตินี้ยังปรากฏในเสียงของผู้ให้ข้อมูลที่ระบุว่าประสบการณ์ในพื้นที่ทำให้เห็นคุณค่าของความรู้ทั้งเชิงวิชาการและภูมิปัญญาท้องถิ่นควบคู่กัน

มุมมองจากฝั่งชุมชนยืนยันการปรับตัวทางวัฒนธรรมของนักศึกษาในทิศทางเดียวกัน ผู้ใหญ่บ้าน/ปราชญ์บ้านท่าลั้ง (ปช.01) เล่าถึงการที่นักศึกษาปรับตัวเข้าหาวิถีไทบุรว่า “พอกะพาเห็ดของจริงเลย พาย่างเข้าป่าไปเบิ่งสมุนไพร... พอเด็กมันเห็นพ่อกะพาเห็ด มันกะเห็ดตาม ถอดเก็บย่างเข้าป่า นั่งพับเพียบกราบดินน้า... เออ มันตั้งใจอีหลี” (ปช.01, สัมภาษณ์เชิงลึก) คำบอกเล่านี้แสดงว่าการปรับตัวของนักศึกษาไม่เพียงอยู่ในระดับภาษา แต่ครอบคลุมถึงการวางท่าทีและการเคารพความเชื่อของชุมชน ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ทำให้ชาวบ้านเปิดใจถ่ายทอดภูมิปัญญาเชิงลึก

2. ปัจจัยที่เอื้อและเป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู (ตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2)

ในการวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู สามารถจำแนกปัจจัยดังกล่าวได้เป็น 2 กลุ่มหลัก คือ ปัจจัยสนับสนุน และอุปสรรค ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู

ปัจจัย	ประเด็นหลัก	คำอธิบาย
ปัจจัยสนับสนุน (Facilitating Factors)	1. ความเข้าใจ ในบริบททาง วัฒนธรรม	การตระหนักรู้และเข้าใจวิถีชีวิต ภูมิปัญญา และปัญหาของชุมชน เช่น ปัญหาผู้สูงอายุ เป็นปัจจัยพื้นฐานที่เอื้อให้นักศึกษาวางตัวและสื่อสารได้เหมาะสม
	2. ทักษะการสื่อสาร และการอธิบาย	ความสามารถในการถ่ายทอดองค์ความรู้เชิงวิชาการ เช่น นวัตกรรม, สื่อประชาสัมพันธ์ ให้เป็นภาษาที่เข้าใจง่ายและทักษะการฟังเชิงรุกเพื่อจับประเด็นความต้องการของชุมชน
	3. ความร่วมมือและ การสนับสนุนเชิง โครงสร้าง	การได้รับการยอมรับจากปราชญ์ชุมชนและผู้นำชุมชน รวมถึงการสนับสนุนจากมหาวิทยาลัย อาจารย์ที่ปรึกษา และเพื่อนร่วมทีม ซึ่งสร้างพื้นที่เรียนรู้ร่วมกันตลอดกระบวนการลงพื้นที่
อุปสรรค (Key Obstacles)	1. ความแตกต่าง ทางภาษา และวัฒนธรรม	ถือเป็นอุปสรรคสำคัญที่สุด โดยเฉพาะการใช้ภาษาถิ่นเฉพาะ เช่น ภาษาบรู หรือสำเนียงภาษาท้องถิ่นที่ฟังยาก หรือการที่ชุมชนใช้ภาษาที่นักศึกษาไม่คุ้นเคย
	2. การตีความ คลาดเคลื่อน	ความไม่เข้าใจซึ่งกันและกัน อันเกิดจากคำถามที่ไม่ชัดเจน การสื่อสารที่ไม่กำกวมหรือการที่นักศึกษาตีความไปเองโดยไม่สอบถามซ้ำ
	3. ข้อจำกัดด้าน การบริหารจัดการ	โดยเฉพาะข้อจำกัดด้านเวลาที่ลงพื้นที่สั้นเกินไป และการบริหารเวลาของทีมงานที่ไม่ตรงกัน
	4. ปัจจัยเชิงจิตวิทยา	ความไม่มั่นใจในตนเองของนักศึกษาในช่วงแรก และความเกรงใจ ซึ่งเป็นลักษณะทางวัฒนธรรมที่ทำให้ให้นักศึกษาไม่กล้าซักถามหรืออธิบายบางประเด็นกับผู้สูงอายุ

ที่มา : ผู้วิจัย

ปัจจัยสนับสนุนที่โดดเด่นที่สุดคือความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมและทักษะการแปรสารทางวิชาการให้สอดคล้องกับวิถีชีวิตของชุมชน รวมถึงบทบาทของอาจารย์ผู้ดูแลในการเตรียมความพร้อมและวางบทบาทให้นักศึกษาก่อนลงพื้นที่ ดังที่ ผข.30 ระบุถึงบทบาทของอาจารย์ผู้ดูแลว่า “ต้องขอบคุณอาจารย์ผู้ดูแลที่คอยบอกว่าเราเข้าไปทำกิจกรรมในฐานะอะไร การวางตัวเป็นอย่างไร ทำให้เข้าใจบริบทที่จะไปทำและเป็นสื่อกลางได้อย่างมีประสิทธิภาพ” (ผข.30, แบบสอบถามปลายเปิด, 12 ตุลาคม 2568) ในขณะที่อุปสรรคหลักคือความแตกต่างทางภาษาถิ่น โดยเฉพาะภาษาบุรีรัมย์ ดังที่ ผข.26 ระบุว่า “ข้อจำกัดของชุมชนคือภายในชุมชนใช้ภาษาบุรีรัมย์เป็นส่วนใหญ่ จึงต้องมีผู้แปลภาษา ต้องเข้าไปคลุกคลีกับชาวบ้านเพื่อเรียนรู้ภาษาถิ่น และต้องขอคำแนะนำจากปราชญ์ชุมชนเพิ่มเติม” (ผข.26, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568) อุปสรรครองลงมาคือการตีความคลาดเคลื่อน ข้อจำกัดด้านการบริหารจัดการ และปัจจัยเชิงจิตวิทยา ซึ่งจะยกตัวอย่างหลักฐานประกอบในย่อหน้าถัดไป

หลักฐานเชิงประจักษ์ของอุปสรรคทั้ง 4 ประการปรากฏสม่ำเสมอในคำบอกเล่าของนักศึกษา ในด้านการตีความคลาดเคลื่อน ผข.28 สะท้อนว่าปัญหามักเกิดจาก “การฟังไม่เข้าใจแล้วตีความไปเอง โดยที่ไม่ถามคนอื่นก่อน” จึงต้องแก้ด้วยการถามซ้ำให้เข้าใจและรับฟังให้มากขึ้น (ผข.28, แบบสอบถามปลายเปิด, 26 ตุลาคม 2568) ในด้านข้อจำกัดด้านการบริหารจัดการ ผข.12 ระบุว่า “ช่วงนั้นเป็นช่วงปิดเทอม ทำให้ทีมในกลุ่มงานต่างคนต่างกลับบ้าน เป็นอุปสรรคในการประสานงานทำบอร์ดเกม เพราะมีเวลาว่างไม่ตรงกัน” (ผข.12, แบบสอบถามปลายเปิด, 12 ตุลาคม 2568) และในด้านปัจจัยเชิงจิตวิทยา ผข.05 อธิบายความเกรงใจต่อผู้สูงอายุว่า “เกิดความเกรงใจในการสื่อสารบางเรื่อง เพราะการสื่อสารกับผู้สูงอายุบางครั้งเป็นบุคคลที่เราไม่สนิทด้วย จึงเกิดความเกรงใจที่จะอธิบาย” (ผข.05, แบบสอบถามปลายเปิด, 12 ตุลาคม 2568) คำบอกเล่าเหล่านี้ยืนยันว่าอุปสรรคทั้งสี่มีได้เป็นข้อสันนิษฐานเชิงทฤษฎี หากแต่เป็นประสบการณ์ตรงที่นักศึกษาเผชิญและต้องหาทางจัดการในภาคสนาม

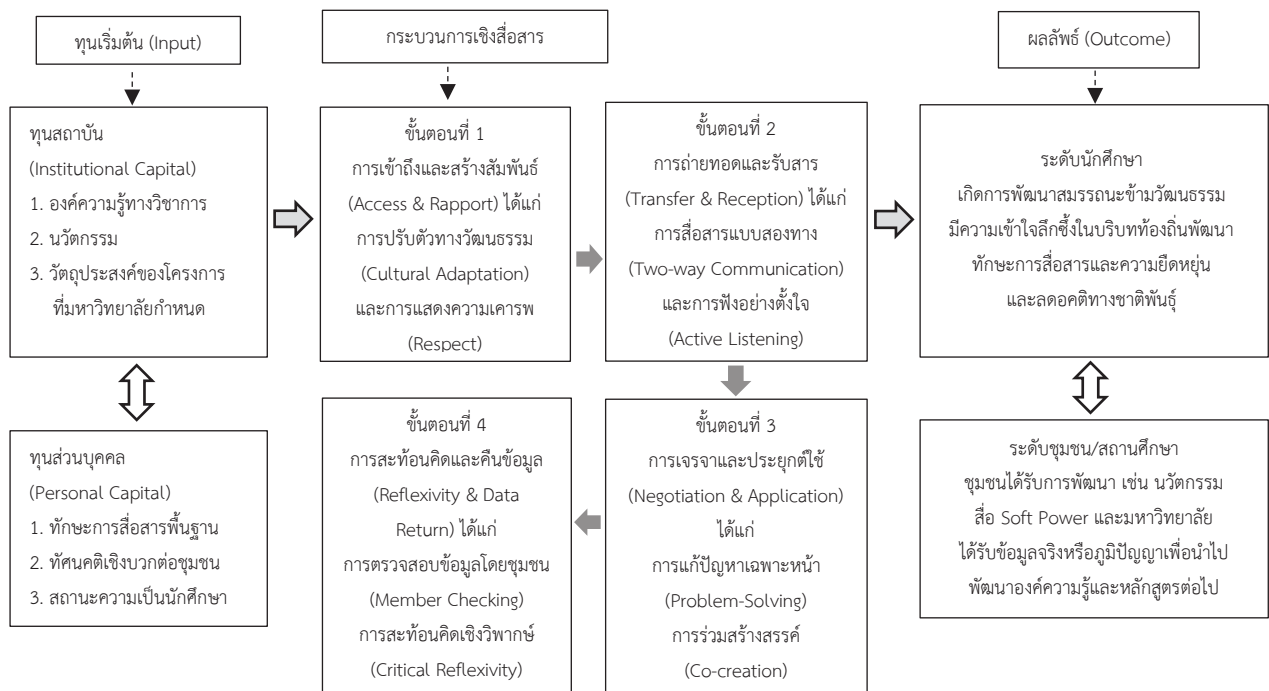
เมื่อพิจารณาจากมุมมองของอาจารย์ผู้ดูแล ปัจจัยสนับสนุนด้านเจตคติและทักษะปรากฏชัดในกระบวนการเตรียมและหนุนเสริมนักศึกษา อาจารย์สายคติชนวิทยา (อจ.01) เน้นว่าการเข้าใจวัฒนธรรมเป็นเงื่อนไขแรกของการทำงานกับชุมชน “คติชนของชาวอีสานมันผูกอยู่กับดินกับน้ำ ถ้าเราไม่เข้าใจความเคารพที่เขามีต่อธรรมชาติ เราจะไม่วันเข้าใจแก่นแท้ของชุมชนเลย” (อจ.01, สัมภาษณ์เชิงลึก) ในด้านทักษะการฟัง อาจารย์ผู้ร่วมกระบวนการวิศวกรรมสังคม (อจ.03) ชี้ว่านักศึกษาต้องพัฒนาการฟังอย่างตั้งใจจนสามารถ “ฟังให้ได้ยินสิ่งที่เขาไม่ได้พูด” ซึ่งเมื่อจับจังหวะได้ ข้อมูลที่ได้กลับมาจะลึกซึ้งขึ้นอย่างเห็นได้ชัด (อจ.03, สัมภาษณ์เชิงลึก) มุมมองของอาจารย์ทั้งสองท่านสอดคล้องกับปัจจัยสนับสนุนที่นักศึกษารายงาน และยืนยันว่าปัจจัยเชิงโครงสร้าง เช่น การเตรียมความพร้อมและการไต่ชะระหว่างลงพื้นที่ มีบทบาทสำคัญต่อการทำหน้าที่สื่อกลาง

ข้อค้นพบที่สำคัญคืออุปสรรคทั้ง 4 ประการปรากฏสม่ำเสมอในนักศึกษาทุกชั้นปีและทุกสาขาวิชา โดยไม่พบรูปแบบที่แตกต่างกันอย่างเป็นระบบระหว่างกลุ่ม บ่งชี้ว่าอุปสรรคเหล่านี้เป็นลักษณะประจำของบริบทพหุวัฒนธรรม ไม่ใช่ปัญหาเฉพาะบุคคล และที่สำคัญกว่านั้น อุปสรรคเหล่านี้ไม่ใช่จุดล้มเหลว หากแต่ทำหน้าที่เป็นกลไกกระตุ้นให้นักศึกษาเกิดการปรับกระบวนการทัศน์ นำไปสู่การก่อรูปโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางที่นำเสนอในหัวข้อถัดไป

3. โมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครูในบริบทพหุวัฒนธรรม (ตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3)

จากการสังเคราะห์ข้อมูลเชิงชาติพันธุ์วรรณา สามารถก่อรูปโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู ซึ่งอธิบายบทบาทดังกล่าวในฐานะกระบวนการเชิงพลวัต 4 ขั้นตอน มีใช้สถานะคงที่ โมเดลนี้ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ส่วนที่

สัมพันธ์กัน ได้แก่ 1) ทูเริ่มต้น 2) กระบวนการเชิงสื่อสาร 4 ขั้นตอน และ 3) ผลลัพธ์ โดยองค์ประกอบทั้งสามส่วนดำเนินไปภายใต้การกำกับของปัจจัยเชิงบริบทตลอดกระบวนการ ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพ 1 โมเดลกระบวนการบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาครู

ที่มา : ผู้วิจัย

กระบวนการ 4 ขั้นตอนของโมเดลมีลักษณะต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การเข้าถึงและสร้างสัมพันธ์ นักศึกษาปรับตัวทางวัฒนธรรมและลดช่องว่างทางสถานะเพื่อสร้างความไว้วางใจ ขั้นตอนที่ 2 การถ่ายทอดและรับสาร นักศึกษาใช้การสื่อสารแบบสองทางโดยอาศัยการฟังอย่างลึกซึ้ง ขั้นตอนที่ 3 การเจรจาและประยุกต์ใช้ นักศึกษามองหาความรู้ทางวิชาการเข้ากับภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อหาจุดร่วมที่ปฏิบัติได้จริง และขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนคิดและคืนข้อมูล นักศึกษาประมวลผลประสบการณ์ทั้งหมดเพื่อพัฒนสมรรถนะแห่งวิชาชีพและส่งมอบผลลัพธ์คืนสู่ชุมชน

คุณูปการสำคัญของโมเดลนี้คือการยืนยันว่าอุปสรรคที่เกิดขึ้นในแต่ละขั้นตอน เช่น ภาษาbaru การตีความคลาดเคลื่อน และความกังวล ไม่ได้เป็นเพียงปัญหาที่ต้องแก้ไข แต่ทำหน้าที่เป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ผลักดันให้นักศึกษาเข้าสู่ขั้นตอนที่ 3 การเจรจาและประยุกต์ใช้ อย่างเข้มข้น และเป็นตัวขับเคลื่อนที่เปลี่ยนนักศึกษาจากผู้ส่งสารให้กลายเป็นล่ามทางวัฒนธรรม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลรหัส ผข.03 สรุปได้อย่างกระชับว่า “คำว่าสื่อกลางสำหรับผมหมายถึงการเป็นผู้เชื่อมความเข้าใจระหว่างสองฝ่าย เพื่อให้เกิดประโยชน์และการพัฒนาร่วมกันอย่างแท้จริง” (ผข.03, แบบสอบถามปลายเปิด, 12 ตุลาคม 2568)

คำพูดนี้ไม่เพียงสะท้อนประสบการณ์ของนักศึกษาคณะหนึ่ง แต่ยังสะท้อนแก่นสำคัญของงานวิจัยทั้งชิ้นให้เห็นว่า สำหรับนักศึกษาคณะที่ผ่านกระบวนการนี้ บทบาทสื่อกลางไม่ใช่สิ่งที่ถูกมอบหมายจากภายนอก แต่เป็นสิ่งที่เติบโตขึ้นจากการลงมือปฏิบัติจริงในพื้นที่ชีวิตของชุมชน

ข้อมูลจากอาจารย์ผู้ดูแลและผู้นำชุมชนช่วยยืนยันพลวัตของโมเดลในแต่ละขั้นตอนได้อย่างเป็นรูปธรรม ในขั้นตอนที่ 3 การเจรจาและประยุกต์ใช้ อาจารย์ผู้ขับเคลื่อนกระบวนการวิศวกรรมสังคม (อจ.02) อธิบายว่าการทำงานร่วมกับชาวบ้าน บังคับให้นักศึกษาคิดถี่ๆ และถอยออกมาหนึ่งก้าวเพื่อรับฟังความรู้ท้องถิ่นที่มีพลวัตของตนเอง (อจ.02, สัมภาษณ์เชิงลึก) ในขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนคิดและคืนข้อมูล อาจารย์ผู้ดูแลกลุ่มพัฒนาท้องถิ่น (อจ.04) ใช้กระบวนการถอดบทเรียนหลังการปฏิบัติงานทันทีหลังจบการสัมภาษณ์แต่ละครั้ง เพื่อให้นักศึกษาทบทวนการเลือกใช้คำและปรับวิธีเข้าหาผู้ให้ข้อมูลในครั้งต่อไป (อจ.04, สัมภาษณ์เชิงลึก) ส่วนผลลัพธ์ที่คืนกลับสู่ชุมชน ผู้ใหญ่บ้าน/ปราชญ์บ้านท่าล่าง (ปช.01) สะท้อนคุณค่าของการที่นักศึกษาช่วยจัดทำแผนที่สมุนไพรว่า “ถ้าบ่มีเด็กน้อยพวกนี้มาช่วยเห็ดข้อมูลไว้ มีหน้าลูกหลานกะสืบทอดไปต่อแล้วละ” (ปช.01, สัมภาษณ์เชิงลึก) และปราชญ์กลุ่มหัตถกรรมบ้านศรีฐาน (ปช.04) สะท้อนการประยุกต์ใช้ความรู้แบบพึ่งพากันว่า “เรื่องเห็ดหมอน แม่สืบทอดให้เบ็ด... แต่เรื่องสืเอาไปขายในคอมพิวเตอร์นั้น สู้ต้องมาช่วยแม่... เหมามีภูมิปัญญา แต่เด็กรุ่นใหม่มันเก่งเทคโนโลยี” (ปช.04, สัมภาษณ์เชิงลึก) คำบอกเล่าจากทั้งสามกลุ่มจึงยืนยันตรงกันว่าบทบาทสื่อกลางของนักศึกษามีใช้การถ่ายทอดความรู้ทางเดียว แต่เป็นการเจรจาต่อรองและแลกเปลี่ยนคุณค่าระหว่างมหาวิทยาลัยกับชุมชน

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณานี้ต่อบัตถุประสงค์การวิจัยทั้ง 3 ประการได้ดังนี้ 1. ด้านประสบการณ์การสื่อสารประสบการณ์แกนกลางของนักศึกษาคณะคือการสื่อสารเชิงบริบท ซึ่งแสดงออกผ่านการปรับระดับภาษาให้เหมาะสมกับคู่สนทนาแต่ละกลุ่มเพื่อสร้างความไว้วางใจ และนำไปสู่การพัฒนาสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ความรู้ ทักษะ และเจตคติ 2. ด้านปัจจัยที่ส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่เชิงสื่อกลาง ปัจจัยสนับสนุนประกอบด้วยความเข้าใจบริบททางวัฒนธรรม ทักษะการสื่อสารและการอธิบาย และความร่วมมือเชิงโครงสร้างจากชุมชนและสถาบัน ส่วนอุปสรรคประกอบด้วยความแตกต่างทางภาษาและวัฒนธรรม การตีความคลาดเคลื่อน ข้อจำกัดด้านการบริหารจัดการ และปัจจัยเชิงจิตวิทยา โดยอุปสรรคทั้ง 4 ประการพบสม่ำเสมอในนักศึกษาทุกชั้นปี 3. ด้านโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลางของนักศึกษาคณะในบริบทหัตถกรรม งานวิจัยนำเสนอโมเดลในฐานะกระบวนการเชิงพลวัต 4 ขั้นตอน ได้แก่ การเข้าถึงและสร้างสัมพันธ์ การถ่ายทอดและรับสาร การเจรจา และประยุกต์ใช้ และการสะท้อนคิดและคืนข้อมูล โมเดลนี้ชี้ให้เห็นว่าอุปสรรคทำหน้าที่เป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ยกระดับนักศึกษาจากผู้ส่งสารสู่การเป็นล่ามทางวัฒนธรรม และเป็นคุณูปการที่ตอบสนองวาทะซึ่งงานวิจัยเชิงปริมาณที่มีอยู่ยังไม่สามารถอธิบายได้ นั่นคือกระบวนการที่สมรรถนะข้ามวัฒนธรรมถูกสร้างและบ่มเพาะในภาคสนามจริง

อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลในส่วนนี้มุ่งถอดรหัสความหมายที่ซ่อนอยู่ในข้อค้นพบแต่ละประการ โดยร้อยเรียงเข้ากับกรอบแนวคิดทางวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อแสดงให้เห็นถึงคุณูปการขององค์ความรู้ที่ได้จากงานวิจัยนี้ โดยจัดเรียงตามวัตถุประสงค์การวิจัยทั้ง 3 ประการ

ประเด็นอภิปรายประการแรก ด้านประสบการณ์การสื่อสาร ข้อค้นพบที่ว่านักศึกษาคณะต้องอาศัยการสื่อสารเชิงบริบท โดยเฉพาะการปรับใช้ภาษาถิ่นอีสานและการวางท่าทีให้สอดคล้องกับคู่สนทนา สะท้อนว่าการสื่อสารในบริบทหัตถกรรมไม่ได้เป็นเพียงทักษะ แต่เป็นกลไกสำคัญในการปรับตัวและสร้างความไว้วางใจ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Deardorff (2006) ที่เสนอว่าสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมเริ่มต้นจากการพัฒนาทัศนคติที่เปิดรับและเคารพความแตกต่าง ก่อนแปลงเป็นความรู้และทักษะการปฏิบัติที่สังเกตได้ในภาคสนาม และยังสอดคล้องกับมุมมองทางมานุษยวิทยาวัฒนธรรมของ ยศ สันตสมบัติ (2548) และ สุจิตรา เปลี่ยนรุ่ง (2553) ที่มองว่าวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์เป็นกรอบกำหนด

รูปแบบการสื่อสาร การที่นักศึกษาเลือกใช้ภาษาถิ่นจึงมิใช่การเปลี่ยนรหัสภาษาเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่เป็นการเข้าสู่สิ่งที่ Agar (1996) เรียกว่า languaculture คือการยอมรับว่าภาษาและวัฒนธรรมเป็นเนื้อเดียวกัน จุดที่งานวิจัยนี้ขยายต่อจากงานเชิงปริมาณของ Kieu & Chunsuwimol (2024) ซึ่งพบเพียงว่าความสามารถในการปรับรูปแบบการสื่อสารเป็นตัวแปรที่ส่งผลต่อประสิทธิผลการทำงานร่วมกับชุมชน คือการแสดงให้เห็นกระบวนการที่ความสามารถนี้ก่อรูปขึ้นจริง มุมมองจากฝั่งชุมชนช่วยยืนยันข้อค้นพบนี้จากคนละจุดยืน โดยปราชญ์ผู้ดูแลวัดบ้านชีทวน (ปช.02) ระบุว่าเปิดใจถ่ายทอดความรู้ให้ก็ต่อเมื่อเห็นท่าที่นอบน้อมของนักศึกษา “มันอย่างเข้ามาจะไปกราบพระก่อน มากกว่าชี้เหยื่อลานวัดช้อยกัน... ท่าที่มันเป็นตาอีกแบบลูกหลานอีสานบ้านเฮา” (ปช.02, สัมภาษณ์เชิงลึก) คำบอกเล่านี้ยืนยันว่าเงื่อนไขของการเข้าถึงข้อมูลเชิงลึกในชุมชนอีสานคือการวางตัวเชิงวัฒนธรรม มิใช่เทคนิคการสัมภาษณ์

อย่างไรก็ดี กลยุทธ์การปรับใช้ภาษาถิ่นมีข้อจำกัดที่ต้องระบุให้ชัด กล่าวคือ กลยุทธ์นี้มีประสิทธิผลเต็มที่เฉพาะเมื่อนักศึกษามีพื้นฐานภาษาร่วมกับชุมชน ในบริบทของชุมชนโบราณท่าลี่ซึ่งใช้ภาษาในตระกูลมอญ - เขมรที่แตกต่างจากภาษาไทยและภาษาอีสานโดยสิ้นเชิง นักศึกษาต้องพึ่งพากลไกอื่น ทั้งการใช้ผู้แปล การเรียนคำศัพท์พื้นฐาน และการอาศัยปราชญ์ชุมชนเป็นตัวกลาง ข้อค้นพบนี้ชี้ว่าการสื่อสารเชิงบริบทไม่ใช่สูตรสำเร็จที่ใช้ได้เหมือนกันในทุกชุมชน หากแต่ต้องปรับตามระดับความห่างทางภาษาของแต่ละพื้นที่ ซึ่งเป็นข้อสังเกตเชิงระเบียบวิธีที่งานวิจัยชาติพันธุ์วรรณนาในชุมชนพหุภาษาควรคำนึงถึง (LeCompte & Schensul, 1999)

ประเด็นอภิปรายประการที่สอง ด้านปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำหน้าที่เชิงสื่อกลาง ข้อค้นพบที่จำแนกปัจจัยเชิงจิตวิทยาได้แก่ ความกังวล ความเกรงใจ และความไม่มั่นใจ ในฐานะอุปสรรคหลักช่วงแรก ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการเป็นสื่อกลางไม่ได้ขึ้นอยู่กับการทักษะทางวิชาชีพเพียงอย่างเดียว ข้อค้นพบนี้ตอกย้ำแนวคิดของ Korneeva et al. (2022) ที่จำแนกสมรรถนะของผู้ปฏิบัติหน้าที่สื่อกลางออกเป็นสมรรถนะทางวิชาชีพและคุณสมบัติส่วนบุคคล อุปสรรคด้านความเกรงใจที่พบในงานวิจัยนี้จึงเป็นความท้าทายในระดับคุณสมบัติส่วนบุคคลที่นักศึกษาต้องก้าวข้าม มุมมองของอาจารย์ผู้ดูแลช่วยอธิบายว่าการก้าวข้ามนี้เกิดขึ้นผ่านการหนุนเสริมอย่างเป็นระบบ มิใช่ปล่อยให้ให้นักศึกษาเผชิญโดยลำพัง อาจารย์ผู้ร่วมกระบวนการวิเคราะหฺงสังคม (อจ.03) ใช้วิธีสังเกตอยู่ห่าง ๆ แล้วกระตุ้นให้นักศึกษาเปลี่ยนจากคำถามเชิงวิชาการเป็นคำถามเรื่องปากท้อง เพื่อลดกำแพงระหว่างนักศึกษากับผู้สูงอายุ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการโค้ชในงานภาคสนามที่เน้นการค่อย ๆ ถอนตัวของผู้เชี่ยวชาญเมื่อผู้เรียนเริ่มทำได้ การเสริมต่อการเรียนรู้เชิงโครงสร้างนี้จึงเป็นปัจจัยสนับสนุนที่ทำให้อุปสรรคเชิงจิตวิทยาถูกแปรเป็นการเรียนรู้

อนึ่ง ความเกรงใจในบริบทวัฒนธรรมไทยมีความซับซ้อนเกินกว่าจะจัดเป็นอุปสรรคเพียงอย่างเดียว เนื่องจาก Deardorff (2006) เสนอว่าทัศนคติที่เคารพและอ่อนน้อมถ่อมตนคือรากฐานของสมรรถนะข้ามวัฒนธรรม หมายความว่าความเกรงใจที่นักศึกษาแสดงต่อผู้สูงอายุอาจเป็นการแสดงออกของทัศนคติเชิงบวกในรูปแบบเฉพาะของวัฒนธรรมไทย ข้อสังเกตนี้ได้รับการยืนยันจากมุมมองของอาจารย์คณะครุศาสตร์ (อจ.05) ที่มองว่าการที่นักศึกษานั่งพนมมือรับฟังปัญหาของเขาย่างตั้งใจ คือการบ่มเพาะความอ่อนน้อมถ่อมตนซึ่งเป็นคุณสมบัติของครูที่ดี (อจ.05, สัมภาษณ์เชิงลึก) ข้อค้นพบนี้จึงชวนให้ตั้งคำถามเชิงทฤษฎีว่าในบริบทวัฒนธรรมไทย เส้นแบ่งระหว่างอุปสรรคเชิงจิตวิทยากับทุนทางวัฒนธรรมอยู่ที่จุดใด ซึ่งเป็นประเด็นที่งานวิจัยในอนาคตควรสำรวจอย่างเป็นระบบ

ประเด็นอภิปรายประการที่สาม ด้านโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลาง 4 ขั้นตอน ให้คุณูปการเชิงทฤษฎีสำคัญ 2 ประการ ประการแรก โมเดลนี้ยืนยันว่าการพัฒนาบทบาทสื่อกลางต้องอาศัยกระบวนการที่เป็นลำดับขั้น มิใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเองโดย

ธรรมชาติ สอดคล้องกับงานของ พัทธา เอี่ยมกิจการ สบายใจ (2565) ที่พัฒนาโมเดลนักสื่อสารงานวิจัยรุ่นใหม่เป็นกระบวนการ 5 ขั้นตอน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยนี้ก้าวไปไกลกว่าการยืนยันความเป็นลำดับขั้น ด้วยการแสดงให้เห็นว่าแต่ละขั้นตอนถูกยืนยันจากผู้ให้ข้อมูลคนละกลุ่มที่มองปรากฏการณ์เดียวกันจากคนละมุม ซึ่งเป็นจุดแข็งเชิงความน่าเชื่อถือตามหลักการตรวจสอบสามเส้าเชิงแหล่งข้อมูล (Hammersley & Atkinson, 2019; Lincoln & Guba, 1985) กล่าวคือ ขั้นตอนที่ 1 การเข้าถึงและสร้างสัมพันธภาพ ได้รับการยืนยันจากเสียงของผู้นำชุมชนที่เปิดใจเมื่อเห็นท่าทีนอบน้อมของนักศึกษา ขั้นตอนที่ 3 การเจรจาและประยุกต์ใช้ สะท้อนผ่านคำอธิบายของอาจารย์ (อจ.02) ว่านักศึกษาต้องลดอีโก้ เพื่อรับฟังพลวัตของความรู้ท้องถิ่น และขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนคิดและคืนข้อมูล ปรากฏทั้งในกระบวนการถอดบทเรียนหลังการปฏิบัติงานที่อาจารย์จัดให้ (อจ.04) และในคุณค่าที่ชุมชนได้รับ ดังที่ปราชญ์บ้านท่าล้ง (ปช.01) เห็นว่าแผนที่สมุนไพรมานักศึกษาจัดทำจะช่วยรักษาภูมิปัญญาไว้ให้ลูกหลาน

คุณูปการประการที่สอง คือการที่โมเดลให้คำตอบเชิงคุณภาพที่ขาดหายไปจากงานวิจัยเชิงปริมาณ กล่าวคือ ในขณะที่ Del Villar et al. (2025) พิสูจน์ว่าสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมทำหน้าที่เป็นตัวกลางระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูในประเทศไทย งานดังกล่าวไม่ได้อธิบายว่าสมรรถนะนี้ถูกสร้างขึ้นอย่างไรในบริบทจริง โมเดล 4 ขั้นตอนของงานวิจัยนี้เติมเต็มช่องว่างดังกล่าว โดยเฉพาะในขั้นตอนที่ 3 ที่แสดงว่าสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมมิได้เกิดจากการอบรมในห้องเรียน แต่เกิดขึ้นและได้รับการบ่มเพาะในสถานการณ์ที่นักศึกษาเผชิญข้อจำกัดจริงและต้องเจรจาต่อรองทางออก ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับเสียงของผู้นำชุมชนที่มองบทบาทสื่อกลางเป็นความสัมพันธ์แบบพึ่งพา ดังที่ปราชญ์กลุ่มหัตถกรรมบ้านศรีฐาน (ปช.04) สะท้อนว่า “เรามีภูมิปัญญา แต่เด็กรุ่นใหม่มันเก่งเทคโนโลยี” ซึ่งเป็นภาพของการร่วมสร้างสรรค์ที่ทั้งสองฝ่ายต่างมีทุนคนละชนิดมาแลกเปลี่ยนกัน มิใช่การถ่ายทอดความรู้ทางเดียวจากมหาวิทยาลัยสู่ชุมชน ซึ่งจุดนี้จึงเป็นการยกระดับความเข้าใจบทบาทสื่อกลางจากผู้ส่งสารไปสู่ล่ามทางวัฒนธรรมอย่างเป็นรูปธรรม

อย่างไรก็ตาม พึงตระหนักว่าโมเดลที่นำเสนอมีลักษณะเป็นกระบวนการเชิงเส้นตรง ในขณะที่ข้อมูลภาคสนามบางส่วนชี้ให้เห็นว่านักศึกษาเคลื่อนที่ระหว่างขั้นตอนในลักษณะที่ไม่เป็นเส้นตรงเสมอไป สอดคล้องกับที่ Pink & Morgan (2013) เสนอว่ากระบวนการเรียนรู้เชิงชาติพันธุ์วรรณนามักมีลักษณะเป็นวงจรมากกว่าเส้นตรง ดังนั้น โมเดลที่พัฒนาขึ้นนี้จึงควรเข้าใจในฐานะกรอบแนวคิดเชิงพรรณนาที่สะท้อนรูปแบบโดยรวมของกระบวนการ มากกว่าจะเป็นแบบจำลองเชิงกำหนดที่ทุกขั้นตอนต้องเกิดขึ้นตามลำดับอย่างเคร่งครัด ความแตกต่างในการเข้าใจนี้มีนัยสำคัญต่อการนำโมเดลไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นของมหาวิทยาลัยราชภัฏต่อไป

ข้อจำกัดของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดที่ควรพิจารณาประกอบการนำไปใช้ 3 ประการ ประการแรก ข้อจำกัดด้านพื้นที่และการกระจายของผู้ให้ข้อมูล แม้จะเก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูล 3 กลุ่มแล้ว แต่ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มนักศึกษากระจุกตัวในพื้นที่ชุมชนบ้านท่าล้งและจังหวัดอุบลราชธานีเป็นหลัก โมเดลที่พัฒนาขึ้นจึงสะท้อนบริบทเฉพาะของภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การนำไปใช้ในบริบทวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไป เช่น ภาคเหนือหรือชายแดนภาคใต้ จำเป็นต้องตรวจสอบความสามารถในการถ่ายโอนเพิ่มเติม ประการที่สอง ข้อจำกัดด้านระเบียบวิธี ระเบียบวิธีเชิงชาติพันธุ์วรรณนาพึ่งพาการตีความของผู้วิจัยเป็นสำคัญ แม้จะใช้การตรวจสอบสามเส้าทั้งเชิงวิธีการและเชิงแหล่งข้อมูล และการยืนยันโดยผู้ให้ข้อมูลแล้ว แต่ข้อค้นพบยังมีลักษณะเฉพาะบริบทที่ไม่อาจสรุปอ้างอิงในเชิงสถิติได้ และประการที่สาม ข้อจำกัดด้านช่วงเวลา การเก็บข้อมูลภาคสนามจำกัดอยู่ในช่วงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2567 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2568 จึงอาจไม่ครอบคลุมพลวัตของบทบาทสื่อกลางที่เปลี่ยนแปลงไปในระยะยาว

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1. มหาวิทยาลัยราชภัฏควรกำหนดให้การเตรียมความพร้อมก่อนลงพื้นที่เป็นเงื่อนไขบังคับของทุกโครงการพัฒนาท้องถิ่น โดยครอบคลุมความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ วิถีชีวิต ภาษาของชุมชนเป้าหมาย รวมไปถึงการปฏิบัติตนเมื่อลงชุมชน เนื่องจากผลการวิจัยพบว่าอุปสรรคด้านภาษาและวัฒนธรรมเป็นปัญหาที่นักศึกษาทุกชั้นปีเผชิญเหมือนกัน ไม่ใช่ปัญหาที่หมดไปเองเมื่อนักศึกษามีอายุการศึกษามากขึ้น

2. หลักสูตรควรบรรจุโมเดลบทบาทเชิงสื่อกลาง 4 ขั้นตอนเป็นโครงสร้างของรายวิชาหรือกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น โดยกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้และเกณฑ์การประเมินแยกรายขั้นตอน เพื่อให้ทั้งนักศึกษาและอาจารย์ผู้สอนมีเครื่องมือร่วมกันในการติดตามพัฒนาการของสมรรถนะข้ามวัฒนธรรม

3. อาจารย์ผู้ดูแลโครงการควรใช้โมเดล 4 ขั้นตอนเป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรมและการถอดบทเรียนร่วมกับนักศึกษาหลังเสร็จสิ้นการลงพื้นที่แต่ละครั้ง โดยตั้งคำถามสะท้อนคิดที่จำแนกตามขั้นตอน เช่น นักศึกษาสร้างความไว้วางใจกับชุมชนได้อย่างไร เกิดการเจรจาต่อรองความหมายในประเด็นใดบ้าง และคืนข้อมูลกลับสู่ชุมชนด้วยวิธีใด

4. ในชุมชนที่ใช้ภาษาต่างตระกูลจากภาษาไทย เช่น ชุมชนบรู หลักสูตรควรจัดให้มีผู้ประสานงานท้องถิ่นหรือล่ามชุมชนร่วมทีมตั้งแต่ต้น แทนการปล่อยให้ศึกษาแก้ปัญหาเฉพาะหน้าด้วยตนเอง ซึ่งผลการวิจัยพบว่าทำให้เกิดความกังวลและการตีความคลาดเคลื่อนในช่วงแรกของการปฏิบัติงาน

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่นำโมเดล 4 ขั้นตอนไปทดลองใช้จริงในการออกแบบรายวิชาหรือกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่น เพื่อตรวจสอบว่าโมเดลนี้ช่วยพัฒนาสมรรถนะข้ามวัฒนธรรมของนักศึกษาครูได้จริงหรือไม่ และช่วยลดอุปสรรคใดได้บ้าง

2. ควรขยายการศึกษาไปยังชุมชนพหุวัฒนธรรมในพื้นที่อื่น เช่น ภาคเหนือหรือชายแดนภาคใต้ เพื่อทดสอบความสามารถในการถ่ายโอนของโมเดลข้ามบริบททางภาษาและศาสนาที่แตกต่างกัน

3. ควรติดตามนักศึกษาที่ผ่านกิจกรรมพัฒนาท้องถิ่นไปจนถึงช่วงที่ประกอบวิชาชีพครูจริง เพื่อดูว่าสมรรถนะที่ก่อรูปขึ้นในภาคสนามส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนพหุวัฒนธรรมอย่างไรในระยะยาว

เอกสารอ้างอิง

- กิตติยา รัศมีแจ่ม, รุ่งนภา ตั้งจิตรเจริญกุล, และ ศิโรจน์ ผลพันธิน. (2567). สมรรถนะในยุคการเปลี่ยนแปลงของนักศึกษาวิชาชีพครู. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏวราชนครินทร์ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 11(1), 301-318.
- ชนิษฐา นันทบุตร และคณะ. (2556). *คู่มือการพัฒนาทักษะการวิจัยชุมชนด้วยการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาแบบเร่งด่วน (Rapid Ethnographic Community Assessment Process: RECAP)*. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.).
- คุรุสภา. (2556). *ประกาศคณะกรรมการคุรุสภา เรื่อง สาระความรู้ สมรรถนะและประสบการณ์วิชาชีพของผู้ประกอบวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารการศึกษา และศึกษานิเทศก์ ตามข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ พ.ศ. 2556*. กรุงเทพฯ: คุรุสภา.

- งามพิศ สัตย์สวณ. (2547). *งานวิจัยเชิงคุณภาพทางมานุษยวิทยา*. (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยนต์ วรรณะภูติ. (2544). การวิจัยทางมานุษยวิทยา: ทักษะทางทฤษฎี วิธีการวิจัยและการสะท้อนความจริง. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*, 14(3), 231-257.
- ชาย โปธิสตา. (2564). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ*. (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้ง แอนด์ พับลิชชิ่ง.
- ที่ประชุมอธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ. (2560). *ยุทธศาสตร์ใหม่ของมหาวิทยาลัยราชภัฏเพื่อพัฒนาท้องถิ่นตามพระราชดำริ*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- บุญเลิศ วิเศษปรีชา. (2552). *โลกของคนไร้บ้าน*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร (องค์การมหาชน).
- พัชรา เอี่ยมกิจการ สบายใจ. (2565). การพัฒนาโมเดลนิกสือสารงานวิจัยรุ่นใหม่ในพื้นที่ภาคกลาง. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครพนม*, 12(2), 213-222.
- มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี. (2560). *ยุทธศาสตร์การพัฒนามหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี (พ.ศ. 2560 - พ.ศ. 2564)*. งานยุทธศาสตร์และประกันคุณภาพการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.
- ยศ สันตสมบัติ. (2548). *มนุษย์กับวัฒนธรรม*. (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศานิตย์ ศรีคุณ. (2561). *การวิจัยเชิงคุณภาพทางหลักสูตรและการสอน*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). ขอนแก่น: สถาบันวิจัยและพัฒนาวิชาชีพครูสำหรับอาเซียน และคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สภาครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏ. (2565). *หลักสูตรฝึกอบรมการพัฒนาสมรรถนะครูของครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง*. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ.
- สุจิตรา เปลี่ยนรุ่ง. (2553). อัตลักษณ์แห่งชาติพันธุ์ในพหุวัฒนธรรมและการสื่อสาร. *วารสารศาสตร์*, 15(1), 198-228.
- สุภางค์ จันทวานิช. (2567). *วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ*. (พิมพ์ครั้งที่ 27). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อลิศรา ศิริศรี. (2541). การนำวิธีวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนามาใช้ในการวิจัยทางการศึกษา. ใน *เอกสารรวมบทความทางวิธีวิทยาการวิจัย เล่ม 1 ชุดรวมบทความเล่มที่ 16*. (พิมพ์ครั้งที่ 1, น. 249-257). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Agar, M. (1996). *Professional stranger: An informal introduction to ethnography* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Del Villar, J. R. B., Chunsuwimol, B., Flores, L. A. B., Mando, D. A., Bayoging, R. B., Pada, W. J. V., Sukmueang, C., & Leephetwongngam, W. (2025). Intercultural competence as a mediator between emotional intelligence and job satisfaction: Insights from teaching professionals in Thailand. *Advances in Consumer Research*, 2(5).
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Kieu, T. K. L., & Chunsuwimol, B. (2024). The mediating role of intercultural competence on the relationship between emotional intelligence and job satisfaction among teachers in Vietnam. *Journal of Management and Social Sciences*, 3(2), 1-13.
- Korneeva, Y., Shahova, L., & Skripchenko, N. (2022). Mediators' professional competence and personal qualities in conducting conciliation processes with varying degrees of success. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48(0), a1870. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1870>

- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (1999). Designing and conducting ethnographic research. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ความท้าทายและโอกาสในการบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning เพื่อการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล

สุกัญญา สุदारรัตน์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง

E-mail: sukanyasud@mcru.ac.th

รับต้นฉบับ 21 มีนาคม 2569; ปรับแก้ไข 15 พฤษภาคม 2569; รับผิดชอบ 18 พฤษภาคม 2569

บทคัดย่อ

การเปลี่ยนแปลงของสังคมดิจิทัล การปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 และการพัฒนาเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์ ส่งผลให้ระบบการศึกษาต้องเร่งพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะสอดคล้องกับโลกยุคใหม่ แม้ว่าประเทศไทยจะขับเคลื่อนนโยบายการศึกษา 4.0 อย่างต่อเนื่อง แต่ผลการประเมิน PISA และระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยยังสะท้อนข้อจำกัดด้านการคิดวิเคราะห์ การใช้ภาษา และการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์และบูรณาการกรอบแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL) กรอบความรู้ด้านเทคโนโลยี การสอน และเนื้อหา (TPACK) และการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เพื่อเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทการศึกษาไทยในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษา โดยใช้วิธีการสังเคราะห์วรรณกรรม แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผลการสังเคราะห์พบว่า CLIL, TPACK และ Active Learning มีความสัมพันธ์เชิงบูรณาการและทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ โดย CLIL กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ด้านภาษาและเนื้อหา Active Learning กำหนดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และ TPACK กำหนดสมรรถนะครูในการออกแบบการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสม นอกจากนี้ การบูรณาการทั้ง 3 กรอบสามารถประยุกต์ใช้ได้แตกต่างกันตามระดับการศึกษา กล่าวคือ ระดับประถมศึกษาเน้นการสร้างพื้นฐานด้านภาษา และการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ ระดับมัธยมศึกษาเน้นการคิดวิเคราะห์และการเรียนรู้แบบโครงงาน และระดับอุดมศึกษาเน้นการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพผ่านการใช้ภาษาอังกฤษ เทคโนโลยีดิจิทัล และปัญญาประดิษฐ์ อย่างไรก็ตาม การนำไปใช้ยังเผชิญความท้าทายด้านความพร้อมของครู ความเหลื่อมล้ำทางเทคโนโลยี และการประเมินผลแบบบูรณาการ บทความนี้จึงนำเสนอข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและแนวปฏิบัติที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล

คำสำคัญ: CLIL, TPACK, Active Learning, การจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล

Challenges and Opportunities in Integrating CLIL, TPACK and Active Learning for Learning Management in the Digital Era

Sukanya Sudararat

Faculty of Education, Muban Chombueng Rajabhat University

E-mail: sukanyasud@mcru.ac.th

Received 21 March 2026; Accepted 15 May 2026; Published 18 May 2026

Abstract

The transformation of digital society, the Fourth Industrial Revolution, and the rapid advancement of artificial intelligence have compelled education systems to accelerate the development of learners with competencies aligned with the demands of the modern world. Although Thailand has continuously implemented the Education 4.0 policy, results from the Programme for International Student Assessment (PISA) and English proficiency levels among Thai learners continue to reflect limitations in critical thinking, language use, and the application of technology. This article aims to synthesize and integrate three major conceptual frameworks: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), and Active Learning. The objective is to propose appropriate learning management approaches for the Thai educational context at the primary, secondary, and higher education levels. This was achieved through a synthesis of related literature, conceptual frameworks, and research both domestically and internationally. The synthesis reveals that CLIL, TPACK, and Active Learning are highly integrated and operate as a coherent system. Specifically, CLIL establishes learning goals encompassing both language and content; Active Learning defines learner-centered processes; and TPACK determines teacher competencies in designing technology-enhanced instruction. Furthermore, the integration of these three frameworks can be applied differently according to educational level. At the primary level, the focus is on building foundational language skills and learning through creative activities; at the secondary level, the emphasis shifts to analytical thinking and project-based learning; and at the higher education level, the priority is on developing professional competencies through the use of English, digital technology, and artificial intelligence. Nevertheless, implementation continues to face challenges related to teacher readiness, technological disparities, and integrated assessment. This article therefore presents policy recommendations and practical guidelines suitable for enhancing the quality of learning in the digital era.

Keywords: CLIL, TPACK, Active Learning, Learning Management in the Digital Era

บทนำ

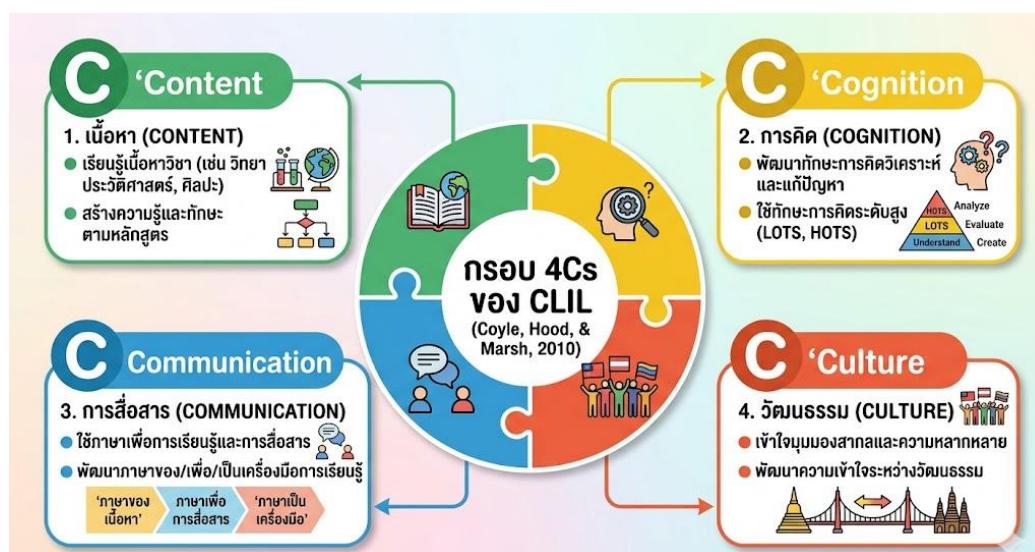
การศึกษาในศตวรรษที่ 21 กำลังเผชิญการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจากการพัฒนาเทคโนโลยีดิจิทัลและกระแสโลกาภิวัตน์ที่ส่งผลกระทบต่อรูปแบบการดำรงชีวิต การทำงาน และการเรียนรู้ของมนุษย์ (Voogt & Roblin, 2012) การปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่ 4 ประมาณพุทธศักราช 2554 ที่นำมาซึ่งเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์และระบบอัตโนมัติขั้นสูงได้เปลี่ยนแปลงลักษณะอาชีพและทักษะที่ตลาดแรงงานต้องการ ทำให้ระบบการศึกษาต้องปรับตัวเพื่อเตรียมความพร้อมผู้เรียนให้ก้าวทันโลกที่เปลี่ยนแปลง ซึ่งระบบการศึกษาในยุคปัจจุบันจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนจากแนวทางดั้งเดิมที่เน้นการถ่ายทอดความรู้แบบทางเดียว เนื่องจากโมเดลแบบครูเป็นศูนย์กลางที่เน้นการท่องจำมีขีดจำกัดในการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะที่จำเป็นสำหรับโลกยุคใหม่ องค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) ได้เน้นย้ำความจำเป็นในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิตและความสามารถในการปรับตัวเพื่อรับมือกับความผันผวนและความท้าทายของอนาคต ในบริบทของประเทศไทย การปฏิรูปการศึกษาได้กลายเป็นวาระเร่งด่วนระดับชาติ รัฐบาลได้กำหนดนโยบาย Thailand 4.0 และการศึกษา 4.0 เพื่อขับเคลื่อนประเทศโดยเน้นการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีความสามารถในการแข่งขันระดับสากล (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2560) อย่างไรก็ตาม ผลการสำรวจ PISA (Programme for International Student Assessment) แสดงให้เห็นว่านักเรียนไทยยังมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าค่าเฉลี่ย OECD (OECD, 2023) และดัชนีความสามารถทางภาษาอังกฤษของไทยยังอยู่ในระดับต่ำเมื่อเทียบกับประเทศในภูมิภาค สาเหตุสำคัญคือการขาดรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาสมรรถนะหลายด้านไปพร้อมกันอย่างมีประสิทธิภาพ

การจัดการเรียนรู้เชิงเนื้อหาและภาษาแบบบูรณาการ (CLIL: Content and Language Integrated Learning) ได้รับการยอมรับว่าเป็นแนวทางที่พัฒนาทั้งความรู้เนื้อหาวิชาและทักษะภาษาต่างประเทศไปพร้อมกันอย่างมีประสิทธิภาพ (Coyle et al., 2010) แนวคิด CLIL มีรากฐานจากทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ซึ่งเน้นว่าการเรียนรู้ภาษาจะมีประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อผู้เรียนได้ใช้ภาษานั้นเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้เนื้อหาที่มีความหมาย กรอบแนวคิด 4Cs ของ CLIL ประกอบด้วย Content, Communication, Cognition และ Culture ช่วยให้ออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาทักษะหลายมิติ ขณะเดียวกัน กรอบความรู้ทางเทคโนโลยี การสอน และเนื้อหา (TPACK :Technological Pedagogical Content Knowledge) ได้ถูกพัฒนาโดย Mishra & Koehler (2006) เพื่อเป็นกรอบที่ช่วยให้ครูบูรณาการเทคโนโลยีเข้ากับการสอน และ กรอบ TPACK เน้นการบูรณาการความรู้ 3 ด้าน คือ เนื้อหาวิชา วิธีการสอน และเทคโนโลยี เข้าด้วยกัน เพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหนือกว่าการสอนแบบดั้งเดิม (Koehler & Mishra, 2009) นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันได้รับการพิสูจน์ว่าสามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงได้ดีกว่าการเรียนแบบรับฟังเพียงอย่างเดียว (Freeman et al., 2014) กลยุทธ์การเรียนรู้เชิงรุกมีหลากหลายรูปแบบ เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน และการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน

การบูรณาการทั้ง 3 แนวคิด คือ CLIL, TPACK และ Active Learning จึงเป็นกุญแจสำคัญในการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้คุณภาพสูงที่ตอบโจทย์การศึกษาในยุคดิจิทัล อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดเหล่านี้มาบูรณาการยังคงเผชิญความท้าทายสำคัญหลายประการ ได้แก่ ครูขาดความเข้าใจเชิงลึกในโมเดล TPACK และไม่มีความมั่นใจในการบูรณาการเทคโนโลยี (Angeli & Valanides, 2009) ความแตกต่างของโครงสร้างพื้นฐานทางเทคโนโลยีระหว่างโรงเรียนในเมืองกับชนบท (กระทรวงศึกษาธิการ, 2562) และการเปลี่ยนบทบาทครูจากผู้ถ่ายทอดความรู้สู่ผู้อำนวยความสะดวกซึ่งต้องใช้เวลาและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง (Handelsman et al., 2004) ดังนั้น การศึกษานี้จึงมุ่งพิจารณาอย่างเป็นระบบถึงความท้าทายและโอกาสจากการบูรณาการองค์ประกอบทั้ง 3 ในบริบทของระบบการศึกษาไทย โดยคำนึงถึงความเป็นจริงของสภาพแวดล้อมการศึกษา ข้อจำกัดด้านทรัพยากร และปัจจัยบริบทที่เกี่ยวข้อง การศึกษามุ่งนำเสนอกรอบแนวคิดและแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมสำหรับการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ที่สามารถประยุกต์ใช้ในห้องเรียนไทยได้จริง เพื่อเป็นประโยชน์ต่อครู ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้กำหนดนโยบายในการปฏิรูปการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคมและเศรษฐกิจในยุคดิจิทัล

กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงเนื้อหาและภาษาแบบบูรณาการ (CLIL)

การจัดการเรียนรู้เชิงเนื้อหาและภาษาแบบบูรณาการ หรือ CLIL (Content and Language Integrated Learning) เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาวิชาผ่านสื่อกลางของภาษาต่างประเทศ โดยมีเป้าหมายคู่ขนานคือการพัฒนาทั้งความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาวิชาและความสามารถทางภาษาไปพร้อมกัน (Coyle et al., 2010) แนวคิดนี้เริ่มต้นขึ้นในทวีปยุโรป ตั้งแต่ทศวรรษที่ 1990 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้พลเมืองยุโรปสามารถใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกเหนือจากภาษาประจำชาติ (พรพิมล ประสงค์พร, 2557) หัวใจสำคัญของ CLIL คือการมุ่งเน้น 2 ทาง โดยเป็นการสอนทั้งรายวิชาหรือบางส่วนของวิชาด้วยภาษาต่างประเทศ ทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถทางภาษาได้อย่างเป็นธรรมชาติผ่านการใช้ภาษาในบริบทที่มีความหมาย (ภริชญา เผือกพรหม, 2559)



ภาพที่ 1 กรอบ 4Cs ของ CLIL (Content and Language Integrated Learning)

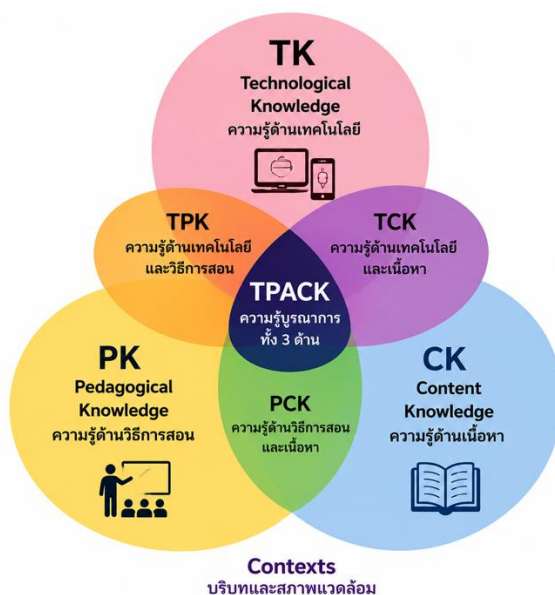
(Coyle et al., 2010)

จากภาพที่ 1 แสดงกรอบ 4Cs ของ CLIL ประกอบด้วย ด้าน **Content** คือเนื้อหาวิชาที่ควรเชื่อมโยงกับกระบวนการคิดและการวิเคราะห์ ด้าน **Cognition** เน้นกระตุ้นทักษะคิดขั้นสูงตามหลัก Bloom's Taxonomy ทั้งการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินค่า ไม่ใช่เพียงการจดจำ ด้าน **Communication** ให้ผู้เรียนใช้ภาษาหลากหลายบริบท ครอบคลุม Language of Learning (คำศัพท์จำเป็น) Language for Learning (ภาษาเพื่ออธิบายและตั้งคำถาม) และ Language through Learning (ภาษาใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้ร่วมกัน) และด้าน **Culture** พัฒนาความตระหนักในความหลากหลายทางวัฒนธรรมและทักษะการเป็นพลเมืองโลก นอกจากนี้ CLIL ยังมีรูปแบบยืดหยุ่น 3 ระดับ ได้แก่ Soft CLIL (การบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบเน้นพัฒนาทักษะภาษา) ที่เน้นพัฒนาภาษาโดยใช้เนื้อหาเป็นสื่อสนับสนุน Modular CLIL (การบูรณาการแบบรายหน่วยการเรียนรู้) ที่บูรณาการในระดับปานกลาง และ Hard CLIL (การบูรณาการแบบเน้นพัฒนาความรู้เนื้อหาวิชา) ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางเกือบทั้งหมด โดยการเลือกรูปแบบขึ้นอยู่กับความพร้อมของครู ระดับผู้เรียน และบริบทสถานศึกษา

หลักฐานเชิงประจักษ์ยืนยันประสิทธิผลของ CLIL อย่างชัดเจน ลัดดา หวังราชิต (2557) พบว่านักเรียนมีผลสัมฤทธิ์การอ่านภาษาอังกฤษสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ Dalton-Puffer (2011) ชี้ว่าผู้เรียน CLIL มีคลังคำศัพท์กว้างกว่าเนื่องจากได้ใช้ในบริบทจริง และอาทิตย์ ศรีจันทร์และคณะ (2560) พบว่าผู้เรียนมีความมั่นใจในการสื่อสารเพิ่มขึ้น เนื่องจากให้ความสำคัญกับการสื่อสารเนื้อหามากกว่าความถูกต้องทางภาษา อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จของ CLIL ขึ้นอยู่กับ 3 ปัจจัยหลัก ได้แก่ ความพร้อมด้านภาษาและความรู้เนื้อหาของครู การออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงเนื้อหากับการใช้ภาษาได้อย่างสมดุลตามกรอบ 4Cs และการวางแผนหลักสูตรเชิงระบบที่มีการวัดและประเมินผลสอดคล้องกับเป้าหมายคู่ขนาน

กรอบแนวคิดความรู้ทางเทคโนโลยี การสอน และเนื้อหา (TPACK)

กรอบแนวคิด TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ได้รับการพัฒนาโดย Mishra & Koehler (2006) เพื่ออธิบายความรู้ที่ครูต้องใช้ในการบูรณาการเทคโนโลยีเข้ากับการสอนอย่างมีประสิทธิภาพในยุคดิจิทัล กรอบแนวคิดนี้เป็นการต่อยอดจากแนวคิด PCK (Pedagogical Content Knowledge) ของ Shulman (1987) โดยเพิ่มมิติของเทคโนโลยีเข้ามาในกระบวนการจัดการเรียนการสอน TPACK แสดงถึงความสัมพันธ์เชิงซ้อนระหว่างความรู้ 3 ด้านหลัก ได้แก่ ความรู้ด้านเนื้อหา (Content Knowledge) ที่หมายถึงความเข้าใจในเนื้อหาวิชาอย่างลึกซึ้งซึ่งรวมถึงหลักการและทฤษฎี ความรู้ด้านวิธีการสอน (Pedagogical Knowledge) ที่ครอบคลุมกระบวนการและกลยุทธ์ในการถ่ายทอดความรู้และการจัดการชั้นเรียน และความรู้ด้านเทคโนโลยี (Technological Knowledge) ที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจเครื่องมือ ดิจิทัลและแอปพลิเคชันที่ทันสมัย



ภาพที่ 2 กรอบแนวคิด TPACK (Technological, pedagogical, and content knowledge)

ของ Mishra & Koehler (2006)

จากภาพที่ 2 แสดงกรอบแนวคิด TPACK (Technological, pedagogical, and content knowledge) ของ Mishra & Koehler (2006) ที่แสดงถึงความสัมพันธ์เชิงซ้อนระหว่างความรู้ทั้ง 3 ด้านในลักษณะวงกลมซ้อนทับกัน โดยบริเวณที่ทับซ้อนเป็นคู่แสดงองค์ความรู้บูรณาการ ได้แก่ PCK (เนื้อหา+วิธีสอน) TCK (เนื้อหา+เทคโนโลยี) และ TPK (วิธีสอน+เทคโนโลยี) ส่วนจุดศูนย์กลางที่ทั้ง 3 วงซ้อนทับแสดง TPACK ซึ่งเป็นสมรรถนะบูรณาการสูงสุดที่ช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ กรอบนี้ยึดหลักสำคัญ 3 ประการ คือ หลักการบูรณาการที่ผสมผสานความรู้ทั้ง 3 ด้านอย่างสมดุล หลักการพลวัตที่ตระหนักว่าความรู้แต่ละด้านโดยเฉพาะเทคโนโลยีเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และหลักการเฉพาะบริบทที่เน้นว่าการประยุกต์ใช้ TPACK ต้องพิจารณาสภาพแวดล้อมและปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรม

TPACK มีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในหลายมิติ ความรู้ด้านเนื้อหาช่วยให้ครูเลือกประเด็นที่ตอบสนองความสนใจผู้เรียน ความรู้ด้านวิธีสอนช่วยเลือกกลยุทธ์ที่เหมาะสม เช่น การอภิปรายกลุ่ม การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หรือการเรียนรู้แบบโครงงาน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการทำงานร่วมกัน ขณะที่การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสม เช่น แพลตฟอร์มออนไลน์ เกมดิจิทัล และเครื่องมือทำงานร่วมกัน ช่วยสร้างปฏิสัมพันธ์และกระตุ้นแรงจูงใจ การออกแบบบนฐาน TPACK จึงทำให้การวางแผนการสอนครอบคลุมทั้งเนื้อหา วิธีสอน และเทคโนโลยีอย่างสมดุล ส่งผลให้ผู้เรียนได้

ลงมือปฏิบัติจริงและสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Puertedura, 2006) ซึ่งไม่เพียงพัฒนาความเข้าใจเชิงวิชาการ แต่ยังเสริมทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการเผชิญความท้าทายในโลกยุคดิจิทัล

กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) คือกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในกระบวนการเรียนรู้มากกว่าการรับฟังจากครูเพียงฝ่ายเดียว เป้าหมายสำคัญของการจัดการเรียนรู้ลักษณะนี้คือการส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้อย่างแท้จริง งานวิจัยของ Freeman et al. (2014) พบว่า Active Learning ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลดอัตราการสอบตกในรายวิชาในกลุ่ม STEM ได้อย่างมีนัยสำคัญ องค์ประกอบสำคัญประกอบด้วยการมีส่วนร่วมและปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ที่เปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้รับความรู้ไปสู่ผู้สร้างองค์ความรู้ การส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูง (Higher-Order Thinking) ได้แก่ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า การเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง รวมทั้งการฝึกทักษะการอ่าน การเขียน การตั้งคำถาม และการอภิปราย ลักษณะสำคัญของ Active Learning คือการส่งเสริมอิสระทางความคิดและความกล้าคิดนอกกรอบ สนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม และเชื่อมโยงเนื้อหากับสถานการณ์ในชีวิตจริง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม (สุจินตา คำเงินและคณะ, 2563)

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก ต้องอาศัยการเปลี่ยนบทบาทของครูจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” ไปสู่ “ผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้” ที่ทำหน้าที่ชี้แนะ กระตุ้น และสร้างบรรยากาศแห่งการเรียนรู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ (อนุสร หงษ์ขุนทด, 2567) ครูควรใช้คำถามปลายเปิด เช่น “ทำไม” และ “อย่างไร” เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนค้นหาคำตอบและสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยลดการบอกคำตอบโดยตรง รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ได้รับความนิยมมีหลายรูปแบบ ได้แก่ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning) ที่ใช้สถานการณ์ปัญหาเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนคิด วิเคราะห์ ตั้งสมมติฐาน และค้นหาคำตอบ การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) ที่ผู้เรียนสร้างผลงานหรือชิ้นงานที่เป็นรูปธรรม (พัทธ์ธันต์ แสงพลอย, 2565) การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative Learning) ที่ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสร้างองค์ความรู้ร่วมกัน การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน (Flipped Classroom) ที่ผู้เรียนศึกษาความรู้เบื้องต้นก่อนเข้าเรียน และใช้เวลาในชั้นเรียนสำหรับกิจกรรมปฏิบัติหรืออภิปราย รวมถึงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Learning) ที่เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง

กระบวนการสำคัญในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้เชิงรุก คือ โมเดล GPAS 5 Steps (จุจิรา เทพอาจ และ ดวงฤติ มะทะการ, 2565) ซึ่งประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ G (Gathering) ขั้นสังเกตและรวบรวมข้อมูลโดยใช้ความรู้เดิมเป็นพื้นฐาน P (Processing) ขั้นคิดวิเคราะห์และจัดกระทำข้อมูลอย่างเป็นระบบ A (Applying 1) ขั้นลงมือปฏิบัติและนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ A (Applying 2) ขั้นสื่อสารและนำเสนอผลงาน และ S (Self-Regulating) ขั้นประเมินตนเองเพื่อพัฒนาคุณค่าในตนเองและจิตสาธารณะ โมเดลดังกล่าวสามารถบูรณาการเข้ากับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ได้ในทุกหน่วยการเรียนรู้และทุกระดับชั้น ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง และเกิดการเรียนรู้เชิงรุกอย่างเป็นระบบ

การสังเคราะห์และบูรณาการกรอบแนวคิด CLIL, TPACK และ Active Learning

จากการทบทวนวรรณกรรมและกรอบแนวคิดทั้ง 3 แนวคิด พบว่า CLIL, TPACK และ Active Learning มีความเชื่อมโยงและเสริมสร้างซึ่งกันและกันอย่างมีนัยสำคัญ การบูรณาการกรอบแนวคิดทั้ง 3 จึงเป็นแนวทางที่มีศักยภาพสูงในการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะในบริบทของการจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่มุ่งเน้นทั้งการพัฒนาทักษะภาษาและเนื้อหาสาระไปพร้อมกัน

ตารางที่ 1 สังเคราะห์การบูรณาการกรอบแนวคิด CLIL, TPACK และ Active Learning เพื่อการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล

กรอบแนวคิด	แนวคิดสำคัญ	จุดเน้นของกรอบแนวคิด	ความเชื่อมโยงกับ กรอบแนวคิดอื่น	บทบาทในการ จัดการเรียนรู้
CLIL (Content and Language Integrated Learning)	การบูรณาการ เนื้อหาและภาษา	พัฒนาความรู้ด้านเนื้อหา และทักษะภาษาไปพร้อม กัน ผ่านหลักการ 4Cs ได้แก่ Content, Communication, Cognition และ Culture	เชื่อมโยงกับ Active Learning ในด้านการพัฒนาทักษะการคิด ขั้นสูงและการสื่อสาร และ เชื่อมโยงกับ TPACK ในด้านการ ออกแบบการเรียนรู้และการใช้ เทคโนโลยี	กำหนดเป้าหมาย การเรียนรู้ว่าผู้เรียน ควรเรียนรู้อะไร ทั้ง ด้านเนื้อหาและ ภาษา
TPACK (Technological, Pedagogical, and Content Knowledge)	การบูรณาการ ความรู้ด้าน เทคโนโลยี วิธีการสอน และ เนื้อหา	ส่งเสริมสมรรถนะครูใน การออกแบบและจัดการ เรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยี อย่างเหมาะสม	เชื่อมโยงกับ CLIL ในด้านการใช้ เทคโนโลยีสนับสนุนการเรียนรู้ ภาษาและเนื้อหา และเชื่อมโยง กับ Active Learning ในด้าน การออกแบบกิจกรรมเชิงรุก	กำหนดสมรรถนะครู และเครื่องมือที่ใช้ใน การจัดการเรียนรู้
Active Learning	การเรียนรู้เชิงรุก ที่เน้นผู้เรียนเป็น ศูนย์กลาง	ส่งเสริมการมีส่วนร่วม การลงมือปฏิบัติ การคิด วิเคราะห์ การอภิปราย และการสร้างองค์ความรู้ ด้วยตนเอง	เชื่อมโยงกับ CLIL ในด้านการใช้ ภาษาเพื่อการสื่อสารและการ เรียนรู้ และเชื่อมโยงกับ TPACK ในด้านการใช้เทคโนโลยี สนับสนุนกิจกรรมการเรียนรู้	กำหนดกระบวนการ เรียนรู้และวิธีการ เรียนรู้ของผู้เรียน
การบูรณาการ CLIL,TPACK และ Active Learning	การจัดการเรียนรู้ แบบบูรณาการ ในยุคดิจิทัล	พัฒนาผู้เรียนทั้งด้านภาษา เนื้อหา ทักษะการคิด ทักษะดิจิทัล และการ เรียนรู้ด้วยตนเอง	ทั้ง 3 กรอบแนวคิดทำงาน ร่วมกันอย่างเป็นระบบ โดย CLIL กำหนด “สิ่งที่เรียน” Active Learning กำหนด “วิธีการเรียน” และ TPACK กำหนด “สมรรถนะครูและ เครื่องมือ”	สร้างระบบการ จัดการเรียนรู้ที่ ตอบสนองบริบท การศึกษาไทยยุค ดิจิทัล

จากตารางที่ 1 แสดงการสังเคราะห์การบูรณาการกรอบแนวคิด CLIL, TPACK และ Active Learning เพื่อการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล โดยพบว่าแต่ละกรอบแนวคิดมีจุดเน้นและบทบาทที่แตกต่างกัน แต่สามารถเชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกันได้อย่างเป็นระบบ กล่าวคือ CLIL มุ่งเน้นการบูรณาการการเรียนรู้ด้านภาษาและเนื้อหาผ่านหลักการ 4Cs ได้แก่ Content, Communication, Cognition และ Culture เพื่อพัฒนาความรู้ด้านเนื้อหาและทักษะภาษาไปพร้อมกัน ขณะที่ TPACK มุ่งพัฒนาสมรรถนะครูในการบูรณาการความรู้ด้านเทคโนโลยี วิธีการสอน และเนื้อหา เพื่อออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทผู้เรียน ส่วน Active Learning มุ่งส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้เชิงรุกที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางผ่านการลงมือปฏิบัติ การคิดวิเคราะห์ การอภิปราย และการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยความเชื่อมโยงระหว่าง CLIL กับ Active Learning ปรากฏชัดในด้าน Cognition และ Communication ที่สอดคล้องกับการส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน (Coyle et al., 2010) ขณะที่ความรู้ด้านเทคโนโลยีใน TPACK ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือในการเข้าถึงเนื้อหา สร้างโอกาสให้ผู้เรียนใช้ภาษาเป้าหมาย และออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกที่หลากหลาย (Koehler et al., 2014) การบูรณาการทั้งสามกรอบจึงนำไปสู่ประโยชน์สำคัญ ได้แก่ การพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้านทั้งด้านภาษา ความรู้ ทักษะ

การคิด และทักษะดิจิทัล (Freeman et al., 2014; Dalton-Puffer, 2011) ตลอดจนการเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตและทำงานในสังคมดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากการสังเคราะห์การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning พบว่าแนวคิดทั้ง 3 สามารถประยุกต์ใช้ได้ในทุกระดับการศึกษา ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา จนถึงอุดมศึกษา แต่รูปแบบและระดับของการบูรณาการควรสอดคล้องกับพัฒนาการ ความพร้อมด้านภาษา ทักษะการคิด และความสามารถในการใช้เทคโนโลยีของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย โดยระดับประถมศึกษาควรเน้นการสร้างพื้นฐานด้านภาษา การสื่อสาร และการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ เช่น เกม เพลง นิทาน และกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ ควบคู่กับการใช้สื่อดิจิทัลที่เหมาะสมกับวัย เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมและสร้างทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้ภาษาและเทคโนโลยี ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ควรเริ่มจากการบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบเน้นพัฒนาทักษะภาษา (Soft CLIL) ร่วมกับกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกและการใช้เครื่องมือดิจิทัลพื้นฐาน เพื่อพัฒนาทักษะการคิด การสื่อสาร และการทำงานร่วมกัน ขณะที่ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสามารถยกระดับสู่การบูรณาการแบบรายหน่วยการเรียนรู้ (Modular CLIL) โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบโครงงาน การแก้ปัญหา และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นระบบ ส่วนระดับอุดมศึกษาควรใช้การบูรณาการแบบเน้นพัฒนาความรู้เนื้อหาวิชา (Hard CLIL) ควบคู่กับการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์เพื่อพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพ การคิดเชิงวิพากษ์ และการเรียนรู้เฉพาะทางในบริบทวิชาการและการทำงานจริง ซึ่งการกำหนดระดับและรูปแบบการบูรณาการที่เหมาะสมกับแต่ละช่วงการศึกษาดังกล่าว จะช่วยให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษาสามารถออกแบบการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน รวมทั้งส่งเสริมการพัฒนาทักษะภาษา ทักษะดิจิทัล ทักษะการคิดขั้นสูง และการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้อย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม การนำกรอบแนวคิดทั้ง 3 ไปใช้ในแต่ละระดับการศึกษายังคงเผชิญกับความท้าทายและโอกาสที่แตกต่างกัน ทั้งด้านความพร้อมของครู ทรัพยากร เทคโนโลยี และบริบทของสถานศึกษา ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสมในแต่ละระดับต่อไป

ความท้าทายและโอกาสในการบูรณาการกรอบแนวคิด CLIL, TPACK และ Active Learning

การบูรณาการกรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL) กรอบความรู้ด้านเทคโนโลยี การสอน และเนื้อหา (TPACK) และการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ถือเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคมดิจิทัลและการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตาม การนำกรอบแนวคิดทั้ง 3 ไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษายังคงเผชิญกับความท้าทายและโอกาสที่แตกต่างกันตามบริบทของระดับการศึกษา ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา จนถึงอุดมศึกษา โดยแต่ละระดับมีความพร้อมด้านภาษา พัฒนาการทางการคิด และการใช้เทคโนโลยีที่แตกต่างกัน

1. ความท้าทายในการบูรณาการ

1.1 ความพร้อมของครูและการจัดการเรียนรู้ ความท้าทายสำคัญประการหนึ่งคือความพร้อมของครูทั้งด้านภาษา เทคโนโลยี และการออกแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการ โดยเฉพาะการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL ซึ่งผู้สอนจำเป็นต้องมีความรู้ด้านเนื้อหาและความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสารทางวิชาการ (Ball et al., 2015) ในระดับประถมศึกษา ครูอาจเผชิญข้อจำกัดด้านการออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสมกับพัฒนาการของผู้เรียน ขณะที่ระดับมัธยมศึกษา ครูส่วนใหญ่ได้รับการฝึกฝนในสาขาวิชาเฉพาะมากกว่าการสอนแบบบูรณาการภาษาและเนื้อหา ส่วนในระดับอุดมศึกษา การจัดการเรียนรู้แบบเน้นพัฒนาความรู้เนื้อหาวิชา (Hard CLIL) จำเป็นต้องใช้สมรรถนะด้านภาษาและการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับสูง นอกจากนี้ การประยุกต์ใช้ TPACK ยังต้องอาศัยความสามารถของครูในการเลือกใช้เทคโนโลยีให้เหมาะสมกับเนื้อหา วิธีสอน และบริบทของผู้เรียน ซึ่งครูบางส่วนยังขาดความมั่นใจในการบูรณาการเทคโนโลยีเข้ากับการเรียนการสอน (Angeli & Valanides, 2009) รวมทั้งยังมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับ Active Learning โดยมุ่งเน้นเพียงกิจกรรมที่สร้างความสนุกสนาน แต่ไม่ได้ส่งเสริมกระบวนการคิดขั้นสูงอย่างแท้จริง

1.2 ความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรและเทคโนโลยี แม้เทคโนโลยีดิจิทัลจะมีบทบาทสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้ยุคใหม่ แต่สถานศึกษายังคงมีข้อจำกัดด้านโครงสร้างพื้นฐานและทรัพยากรที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะโรงเรียนในพื้นที่ชนบทหรือสถานศึกษาขนาดเล็กที่อาจขาดอุปกรณ์ดิจิทัล อินเทอร์เน็ต หรือแพลตฟอร์มการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2562) ความแตกต่างดังกล่าวส่งผลต่อโอกาสในการเข้าถึงการเรียนรู้แบบ Active Learning และการใช้เทคโนโลยีตามกรอบ TPACK อย่างเท่า

เทียม ในระดับประถมศึกษา ความท้าทายเพิ่มเติมคือการเลือกใช้เทคโนโลยีที่เหมาะสมกับวัยและปลอดภัยต่อผู้เรียน ขณะที่ระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาต้องเผชิญกับความซับซ้อนของการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้เฉพาะทาง รวมทั้งการออกแบบกิจกรรมที่สามารถบูรณาการภาษา เนื้อหา และทักษะดิจิทัลได้อย่างสมดุล

1.3 การวัดและประเมินผล การประเมินผลการเรียนรู้แบบบูรณาการถือเป็นอีกหนึ่งความท้าทายสำคัญ เนื่องจาก CLIL มุ่งพัฒนาทั้งด้านเนื้อหาและภาษาไปพร้อมกัน ทำให้ผู้สอนต้องออกแบบเครื่องมือประเมินที่สามารถสะท้อนผลลัพธ์ทั้งสองมิติได้อย่างเหมาะสม (Llinares & Whittaker, 2006) ขณะเดียวกัน Active Learning ยังเน้นการประเมินจากกระบวนการเรียนรู้ การคิดวิเคราะห์ และการลงมือปฏิบัติจริง ซึ่งแตกต่างจากการสอบแบบดั้งเดิม ในระดับประถมศึกษา การประเมินควรมุ่งเน้นพัฒนาการด้านการสื่อสารและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ส่วนระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาควรเพิ่มการประเมินทักษะการคิดขั้นสูง การแก้ปัญหา และสมรรถนะการใช้ภาษาในบริบททางวิชาการและวิชาชีพ

2. โอกาสในการบูรณาการ

2.1 การพัฒนาทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning ช่วยส่งเสริมการพัฒนาทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ทั้งด้านภาษา การคิดวิเคราะห์ การทำงานร่วมกัน และการใช้เทคโนโลยีอย่างสร้างสรรค์ (Coyle et al., 2010) ในระดับประถมศึกษา ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการสื่อสารและการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมเชิงโต้ตอบ ขณะที่ระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาสามารถต่อยอดสู่การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการประยุกต์ใช้ความรู้ในบริบทจริง

2.2 การพัฒนาเทคโนโลยีและปัญญาประดิษฐ์ ความก้าวหน้าของเทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์เปิดโอกาสให้ครูสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้หลากหลายและตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลมากขึ้น เช่น การใช้ ChatGPT, Canva AI หรือแพลตฟอร์มการเรียนรู้ออนไลน์เพื่อสนับสนุนการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL และ Active Learning (Holmes et al., 2023) เทคโนโลยีดังกล่าวช่วยลดข้อจำกัดด้านเวลา เพิ่มความยืดหยุ่นในการเรียนรู้ และส่งเสริมการเรียนรู้แบบเฉพาะบุคคล

2.3 ความพร้อมของผู้เรียนยุคดิจิทัล ผู้เรียนในยุคปัจจุบันเติบโตมากับเทคโนโลยีดิจิทัลและมีความคุ้นเคยกับการเรียนรู้ผ่านสื่อออนไลน์ ทำให้สามารถปรับตัวเข้ากับการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ได้ง่ายขึ้น โดยผู้เรียนระดับประถมศึกษาให้ความสนใจต่อสื่อมัลติมีเดียและกิจกรรมเชิงโต้ตอบ ขณะที่ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษามีความพร้อมในการใช้ภาษาอังกฤษและเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้เชิงวิชาการและวิชาชีพ ความพร้อมดังกล่าวถือเป็นปัจจัยสำคัญที่สนับสนุนให้การบูรณาการทั้ง 3 กรอบแนวคิดเกิดผลอย่างมีประสิทธิภาพ

2.4 การตอบสนองต่อความต้องการของตลาดแรงงาน ตลาดแรงงานในยุคเศรษฐกิจดิจิทัลต้องการบุคลากรที่มีทั้งทักษะภาษา ทักษะดิจิทัล และความสามารถในการเรียนรู้ตลอดชีวิต (World Economic Forum, 2020) การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning จึงเป็นแนวทางสำคัญในการเตรียมผู้เรียนให้มีสมรรถนะสอดคล้องกับความต้องการของสังคมและเศรษฐกิจในอนาคต โดยระดับประถมศึกษาเป็นช่วงวางรากฐานสำคัญ ขณะที่ระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาเป็นช่วงพัฒนาสมรรถนะเชิงลึกและวิชาชีพ

โดยสรุป การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning มีศักยภาพสูงในการยกระดับคุณภาพการศึกษาในทุกๆ ระดับ แม้จะมีข้อจำกัดด้านความพร้อมของครู ทรัพยากร และการประเมินผล แต่ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ความพร้อมของผู้เรียน และความต้องการของตลาดแรงงานยุคใหม่ ล้วนเป็นปัจจัยสนับสนุนสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาระบบการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

จากการวิเคราะห์ความท้าทายและโอกาสของการบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning พบว่าการนำกรอบแนวคิดทั้ง 3 ไปใช้ให้เกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม จำเป็นต้องกำหนดแนวทางที่สอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา ได้แก่ ระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษา เนื่องจากแต่ละระดับมีความแตกต่างด้านความพร้อมทางภาษา ทักษะการคิด และการใช้เทคโนโลยี ดังนั้น หน่วยงานทางการศึกษาและสถานศึกษาควรดำเนินการ ดังนี้

1. ระดับประถมศึกษา ควรเน้นการสร้างพื้นฐานด้านภาษา การสื่อสาร และการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ โดยกระทรวงศึกษาธิการควรสนับสนุนให้โรงเรียนใช้สื่อดิจิทัลที่เหมาะสมกับวัย เช่น เกมการศึกษา สื่อมัลติมีเดีย และกิจกรรม

ภาษาอังกฤษอย่างง่ายผ่านเพลง นิทาน และกิจกรรมกลุ่ม พร้อมทั้งพัฒนาครูประถมศึกษาให้สามารถออกแบบกิจกรรม Active Learning ที่เน้นการลงมือปฏิบัติและการมีส่วนร่วมของผู้เรียน เช่น การเรียนรู้ผ่านเกม (Game-Based Learning) และการเรียนรู้ผ่านกิจกรรม (Activity-Based Learning)

2. ระดับมัธยมศึกษา ควรส่งเสริมการบูรณาการภาษาอังกฤษเข้ากับเนื้อหาวิชาในลักษณะของ Soft CLIL และ Modular CLIL เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร และการทำงานร่วมกัน โดยสถานศึกษาควรสนับสนุนให้ครูใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เช่น Google Classroom, Padlet, Kahoot และ Mentimeter ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุก รวมทั้งส่งเสริมการเรียนรู้แบบโครงงาน (Project-Based Learning) และการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกคิด วิเคราะห์ และใช้ภาษาอังกฤษในบริบทจริง

3. ระดับอุดมศึกษา ควรพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบ Hard CLIL ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางในรายวิชาเฉพาะทาง ควบคู่กับการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์เพื่อพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพ โดยมหาวิทยาลัยควรสนับสนุนแพลตฟอร์มการเรียนรู้ออนไลน์ ระบบห้องเรียนอัจฉริยะ และการใช้เครื่องมือ AI เช่น ChatGPT, Canva AI หรือระบบ Learning Analytics เพื่อช่วยออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะบุคคล รวมทั้งส่งเสริมการทำงานร่วมกันระหว่างอาจารย์ในสาขาวิชาต่าง ๆ เพื่อออกแบบรายวิชาแบบบูรณาการภาษา เนื้อหา และเทคโนโลยีอย่างเป็นระบบ

4. ทุกระดับการศึกษา ควรปรับระบบการประเมินผลให้สอดคล้องกับแนวคิด Active Learning และ CLIL โดยลดการเน้นการสอบแบบท่องจำ และเพิ่มการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) เช่น การประเมินจากชิ้นงาน การนำเสนอ การอภิปราย การทำโครงงาน และแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) เพื่อสะท้อนพัฒนาการด้านภาษา การคิดวิเคราะห์ การใช้เทคโนโลยี และการแก้ปัญหาของผู้เรียนอย่างรอบด้าน

แนวปฏิบัติที่ดี

เพื่อให้การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning เกิดผลในทางปฏิบัติ สถานศึกษาควรดำเนินการให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนในแต่ละระดับ ดังนี้

1. ระดับประถมศึกษา ครูควรออกแบบกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการเล่น การลงมือปฏิบัติ และการสื่อสารอย่างง่าย เช่น การใช้คำศัพท์ภาษาอังกฤษผ่านเกม เพลง นิทาน หรือกิจกรรมบทบาทสมมติ พร้อมใช้สื่อดิจิทัลที่มีภาพ เสียง และการโต้ตอบ เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ ทั้งนี้ควรจัดกิจกรรมเป็นกลุ่มย่อยเพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้ร่วมกัน

2. ระดับมัธยมศึกษา ครูควรออกแบบหน่วยการเรียนรู้ที่บูรณาการภาษาอังกฤษเข้ากับเนื้อหาวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ หรือสังคมศึกษา โดยใช้กิจกรรมเชิงรุก เช่น การอภิปราย การทำโครงงาน การนำเสนอ และการแก้ปัญหา พร้อมทั้งใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อสนับสนุนการทำงานร่วมกันและการเรียนรู้ด้วยตนเอง เช่น Google Docs, Padlet และ Kahoot เพื่อพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงและการสื่อสารในบริบทจริง

3. ระดับอุดมศึกษา ควรจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและวิชาชีพ โดยใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารทางวิชาการและการทำงาน เช่น การวิเคราะห์กรณีศึกษา การทำโครงงานวิจัย การนำเสนอผลงาน และการเรียนรู้ร่วมกับภาคอุตสาหกรรม พร้อมทั้งใช้เทคโนโลยีและปัญญาประดิษฐ์ในการสนับสนุนการเรียนรู้เฉพาะบุคคลและการวิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้ของผู้เรียน

4. ระดับสถานศึกษา ผู้บริหารควรสนับสนุนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ระหว่างครูภาษา ครูเนื้อหา และครูด้านเทคโนโลยี เพื่อร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ รวมทั้งสนับสนุนงบประมาณ อุปกรณ์ดิจิทัล และการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning สามารถนำไปใช้ได้จริงและเกิดผลอย่างยั่งยืนในทุกระดับการศึกษา

สรุป

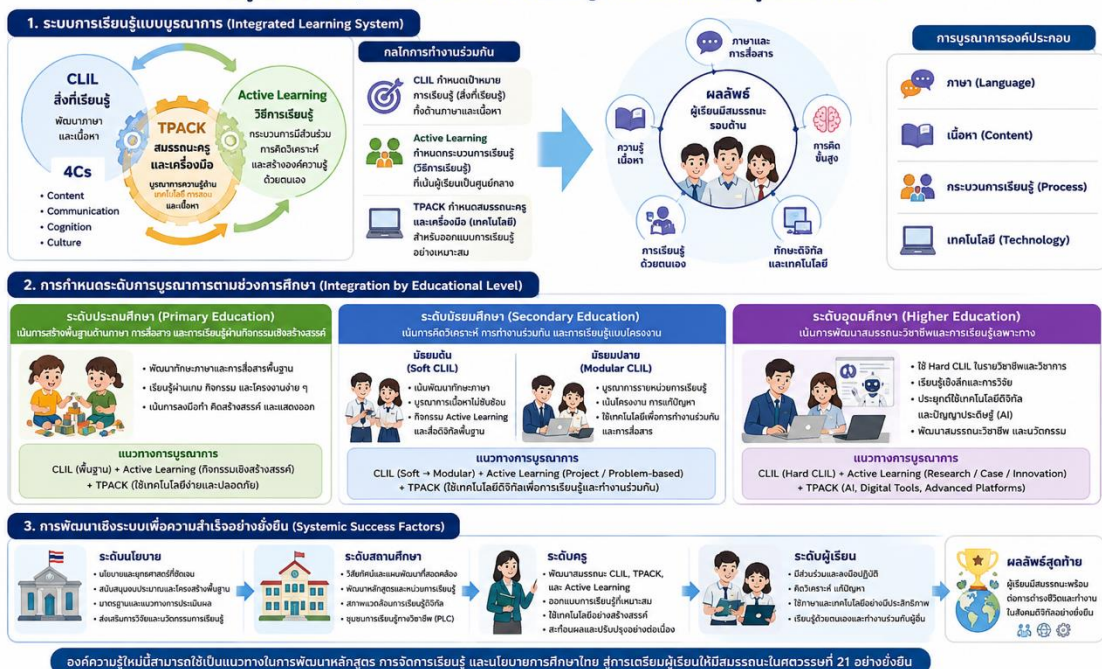
บทความนี้ได้สังเคราะห์และบูรณาการกรอบแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL) กรอบความรู้ด้านเทคโนโลยี การสอน และเนื้อหา (TPACK) และการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เพื่อเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทการศึกษาในยุคดิจิทัล ผลการศึกษาพบว่าแนวคิดทั้ง 3 มีความเชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกันอย่างเป็นระบบ โดย CLIL ทำหน้าที่กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ด้านภาษาและเนื้อหา Active Learning กำหนดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการมีส่วนร่วม การลงมือปฏิบัติ และการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ส่วน TPACK ช่วยพัฒนาสมรรถนะครูในการออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสม

การบูรณาการกรอบแนวคิดทั้ง 3 สามารถประยุกต์ใช้ได้ทุกระดับการศึกษา แต่ควรปรับให้เหมาะสมกับพัฒนาการและบริบทของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย โดยระดับประถมศึกษาควรเน้นกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ การเรียนรู้ผ่านเกม และการสร้างพื้นฐานด้านภาษาและการสื่อสาร ระดับมัธยมศึกษาควรส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การทำงานร่วมกัน และการเรียนรู้แบบโครงงานผ่านการบูรณาการภาษาและเนื้อหา ส่วนระดับอุดมศึกษาควรมุ่งพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพผ่านการเรียนรู้แบบ Hard CLIL (การบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบเน้นพัฒนาความรู้เนื้อหาวิชา) การใช้ภาษาอังกฤษในบริบทวิชาการ และการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์

อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้ยังเผชิญข้อจำกัดสำคัญ ได้แก่ ความพร้อมของครู ความเหลื่อมล้ำทางเทคโนโลยี และความซับซ้อนของการประเมินผลแบบบูรณาการ ดังนั้น การพัฒนานโยบาย การสนับสนุนโครงสร้างพื้นฐานทางดิจิทัล และการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง จึงเป็นปัจจัยสำคัญในการขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลให้เกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม

องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ใหม่: ระบบการเรียนรู้แบบบูรณาการในยุคดิจิทัล การบูรณาการ CLIL, TPACK และ Active Learning เพื่อพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนอย่างยั่งยืน



ภาพที่ 3 องค์ความรู้ใหม่

จากภาพที่ 3 แสดงองค์ความรู้ใหม่ด้านการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลผ่านการสังเคราะห์และบูรณาการกรอบแนวคิด CLIL, TPACK และ Active Learning ให้เป็น “ระบบการเรียนรู้แบบบูรณาการ” ที่เชื่อมโยงภาษา เนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ และเทคโนโลยีเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ โดย CLIL ทำหน้าที่กำหนด “สิ่งที่เรียนรู้” ผ่านการพัฒนาด้านภาษาและเนื้อหา Active Learning ทำหน้าที่กำหนด “วิธีการเรียนรู้” ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วม การคิดวิเคราะห์ และการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ส่วน TPACK ทำหน้าที่กำหนด “สมรรถนะครูและเครื่องมือ” สำหรับออกแบบการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสม

นอกจากนี้ บทความยังนำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับ “การกำหนดระดับการบูรณาการตามช่วงการศึกษา” โดยระดับประถมศึกษามุ่งสร้างพื้นฐานด้านภาษา การสื่อสาร และการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ ระดับมัธยมศึกษาเน้นการคิด วิเคราะห์ การทำงานร่วมกัน และการเรียนรู้แบบโครงงานผ่าน Soft CLIL (การบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบเน้นพัฒนาทักษะ ภาษา) และ Modular CLIL (การบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบรายหน่วยการเรียนรู้) ขณะที่ระดับอุดมศึกษาใช้ Hard CLIL (การบูรณาการภาษาและเนื้อหาแบบเน้นพัฒนาความรู้เนื้อหาวิชา) ร่วมกับเทคโนโลยีดิจิทัลและปัญญาประดิษฐ์เพื่อพัฒนา สมรรถนะวิชาชีพและการเรียนรู้เฉพาะทาง

อีกประเด็นสำคัญคือ ความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลควรขับเคลื่อนผ่านการพัฒนาเชิงระบบที่เชื่อมโยง ระดับนโยบาย สถานศึกษา ครู และผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง องค์ความรู้ดังกล่าวสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และนโยบายการศึกษาไทย เพื่อเตรียมผู้เรียนให้สมรรถนะสอดคล้องกับการดำรงชีวิตและการทำงานในสังคมดิจิทัล

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2562). รายงานการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อ การศึกษา. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- พัทธ์ธนันต์ แสงพลอย. (2565). การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน. วารสารวิชาการและวิจัย มทร.พระนคร, 16(1), 85–96.
- พรพิมล ประสงค์พร. (2557). การเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา: แนวทางพัฒนาการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษในไทย. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 16(3), 1–12.
- ภูริชญา เผือกพรหม. (2559). การพัฒนาหลักสูตรการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิดการบูรณาการเนื้อหาภาษา และการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รุจิรา เทพอาจ และ ดวงฤดี มะทะการ. (2565). การประยุกต์ใช้โมเดล GPAS 5 Steps ในการพัฒนาทักษะการ เรียนรู้. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 37(1), 45–62.
- ลัดดา หวังภษิต. (2557). ผลของการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษาต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน ภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วารสารศึกษาศาสตร์, 25(2), 45–56.
- สุจินดา คำเงิน, และคณะ. (2563). การส่งเสริมการเรียนรู้เชิงรุกผ่านกิจกรรมบูรณาการชีวิตจริง. วารสารครุศาสตร์, 48(2), 89–104.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2560). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560–2564). กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.
- อนุสร หงษ์ขุนทด. (2567). บทบาทของครูในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก. วารสารวิชาการครุศาสตร์, 23(2), 145–158.
- อาทิตย์ ศรีจันทร์ตร, และคณะ. (2560). ผลของการสอนตามแนวทฤษฎีบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL) ที่มีต่อ ความสามารถในการฟัง-พูด และความสนใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วารสารศาสตร์การศึกษาและการพัฒนามนุษย์, 1(2), 174–186.

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., Gentile, J., Lauffer, S., Stewart, J., Tilghman, S. M., & Wood, W. B. (2004). *Scientific teaching*. *Science*, 304(5670), 521–522.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers’ technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education*. Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(3–4), 1–26.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202–227.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2006). Linguistic analysis of secondary school students’ oral and written production in CLIL contexts: Studying social science in English. *Vienna English Working Papers*, 15(3), 28–32.
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations* (Rev. ed.). UNSW Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Puenteadura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://hippasus.com/resources/tte/>

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.

Harvard Educational Review, 57, 1-22.

UNESCO. (2021). *Education in Asia and the Pacific: Regional overview*. UNESCO

Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/>

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st

century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*,
44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.

การกำหนดและบันทึกโน้ตสำหรับวงปีพาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสาย เพื่อการเรียนการสอนดนตรีไทย

เอกสิทธิ์ สุนิมิตร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สาขาวิชาดนตรีศึกษา คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา

อีเมล : sunimirt@hotmail.com

รับต้นฉบับ 19 มกราคม 2569; ปรับแก้ไข 2 กรกฎาคม 2569; รับผิดชอบ 4 กรกฎาคม 2569

บทคัดย่อ

การกำหนดและการบันทึกโน้ตดนตรีไทยมีมาตั้งแต่อดีต บุคคลสำคัญในวงการดนตรีไทยหลายท่านประดิษฐ์คิดค้นการบันทึกโน้ตเพื่อการเรียนการสอนดนตรีไทยและเพื่อบันทึกโน้ตเพลงไว้มิให้สูญหาย การบันทึกโน้ตดนตรีไทยมีหลายรูปแบบ เช่น ตัวเลข ตัวอักษรภาษาอังกฤษ และตัวอักษรภาษาไทยแทนระดับเสียง การกำหนดและการบันทึกโน้ตดนตรีไทยถูกนำมาใช้เพื่อการเรียนการสอนเครื่องดนตรีไทยทั้งวงปีพาทย์และวงเครื่องสายโดยเฉพาะเครื่องดนตรีที่ทำหน้าที่ดำเนินทำนอง ได้แก่ ปี่ใน ระนาดเอก ข้องวงใหญ่ ข้องวงเล็ก และระนาดทุ้ม วงปีพาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสายคือวงปีพาทย์ที่เกิดจากการผสมผสานโครงสร้างระหว่างวงปีพาทย์และวงเครื่องสายโดยตัดเครื่องเสียงแหลมออกและเครื่องตีจะใช้ไม้นวมในการบรรเลงแทน การกำหนดระดับเสียงของวงปีพาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสายจะยึดเสียงของขลุ่ยเพียงออเป็นหลักทำให้จำเป็นต้องลดระดับเสียงของเครื่องปีพาทย์ลง 1 เสียง ส่งผลให้ผู้บรรเลงต้องคิดทางบรรเลงและแปรทำนองให้มีความสอดคล้องกับทางหลักของวง ผู้เขียนเห็นว่าการกำหนดและการบันทึกโน้ตดนตรีไทยสำหรับวงปีพาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสายเป็นเรื่องทรงคุณค่าต่อการเรียนการสอนดนตรีไทยจึงเรียบเรียงบทความนี้ขึ้นมา

คำสำคัญ : การกำหนดโน้ต, การบันทึกโน้ต, วงปีพาทย์, วงเครื่องสาย, วงปีพาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสาย, การเรียนการสอนดนตรีไทย

Musical Arrangement and Notation for the Mixed Piphat Mai Nuam and String Ensemble for Thai Music Education

Ekasit Sunimit

Assistant Professor, Phranakhon Si Ayutthaya Rajabhat University

Email: sunimirt@hotmail.com

Received 19 January 2026; Accepted 2 July 2026; Published 4 July 2026

Abstract

The systematization and notation of Thai music have a long historical background. Several prominent figures in the Thai music community have invented and developed notation systems to facilitate teaching and learning, as well as to preserve musical compositions from being lost over time. Thai musical notation takes various forms, utilizing numbers, English letters, and Thai characters to represent pitch levels. These notation systems have been applied to the instruction of Thai musical instruments in both *Piphat* and string ensembles, with a particular focus on melodic instruments such as the *Pi Nai*, *Ranat Ek*, *Khong Wong Yai*, *Khong Wong Lek*, and *Ranat Thum*. The mixed *Piphat Mai Nuam* and string ensemble is formed by integrating the structural elements of a traditional *Piphat* ensemble with a string ensemble. This is achieved by removing the high-pitched instruments and using padded mallets (*Mai Nuam*) for the percussion instruments. The pitch calibration for this mixed ensemble is anchored by the *Khloi Phiang Aw*, making it necessary to lower the pitch of the *Piphat* instruments by one step. Consequently, performers must adapt their playing techniques and melodic variations to harmonize with the ensemble's primary melody. Recognizing the profound value that musical arrangement and notation for the mixed *Piphat Mai Nuam* and string ensemble hold for Thai music education, the author has compiled this article.

Keywords: Musical Designation, Musical Notation, Piphat Ensemble, String Ensemble, Mixed Piphat Mai Nuam and String Ensemble, Thai Music Education

บทนำ

การเรียนการสอนดนตรีไทยมุ่งเน้นการฝึกทักษะให้กับผู้เรียนเป็นสำคัญ การถ่ายทอดทำนองดนตรีจากครูผู้สอนจะใช้การเรียนการสอนเชิงสาธิต หรือใช้การถ่ายทอดแบบมุขปาฐะคือการที่ครูท่องทำนองเพลงให้ผู้เรียนฟัง ซึ่งวิธีการเรียนลักษณะนี้เรียกว่า "การต่อเพลง"

ต่อมาการเรียนการสอนดนตรีไทยเริ่มเห็นความสำคัญของการจดบันทึกโน้ตเพลง จึงมีการจดบันทึกทำนองเพลง การบันทึกโน้ตเพลงไทยมีหลายรูปแบบ เช่น การบันทึกโน้ตเพลงไทยของพันโทพระอภัยพลรบเป็นการจดบันทึกโน้ตเพลงระบบที่เก่าแก่ที่สุดที่คนไทยประดิษฐ์ ระบบโน้ตของท่านเป็นระบบตัวอักษรไทยประยุกต์มาจากระบบโน้ตสากลเพราะท่านเห็นว่าเป็นระบบที่ซับซ้อน คนไทยไม่คุ้นเคย ท่านจึงประยุกต์โน้ตเพลงเป็นระบบตัวอักษรไทยให้สามารถศึกษาได้ง่ายขึ้น หลักการของการบันทึกโน้ตระบบตัวอักษรไทยนี้ท่านได้รับแนวคิดมาจากนักดนตรีชาวอังกฤษชื่อ จอร์น เฮอร์วิน (John Curwen, 14 November 1816 – 26 May 1880) เป็นต้นคิดใช้สำหรับขับร้องเรียกว่า ตอนิก ซอล-ฟา โนเตชั่น (Tonic Sol-Fa Notation) (อภัยพลรบ, พระ, 2453, น. 25)



ภาพที่ 1 ตัวอย่างโน้ตเพลงของพระอภัยพลรบ

ที่มา: อภัยพลรบ, พระ, 2455, น.7

นอกจากการบันทึกโน้ตของพระอภัยพลรบ มีการบันทึกโน้ตอีกประเภทหนึ่ง เรียกว่า “โน้ตเลขาสังคีต” เป็นโน้ตที่มีแนวคิดมาจากระบบโน้ตดนตรีของประเทศจีน สืบเนื่องจากขุนเจริญดนตรีการ(เจริญ โรหิตโยธิน) ได้สอนซอให้กับพระยาโกษาจารย์(บุญศรี ประภาศิริ) ท่านสนใจดนตรีไทยและภาษาจีนอย่างมาก โน้ตดังกล่าวประดิษฐ์ขึ้นโดยขุนเจริญดนตรีการซึ่งเป็นครูดนตรีไทยประจำ

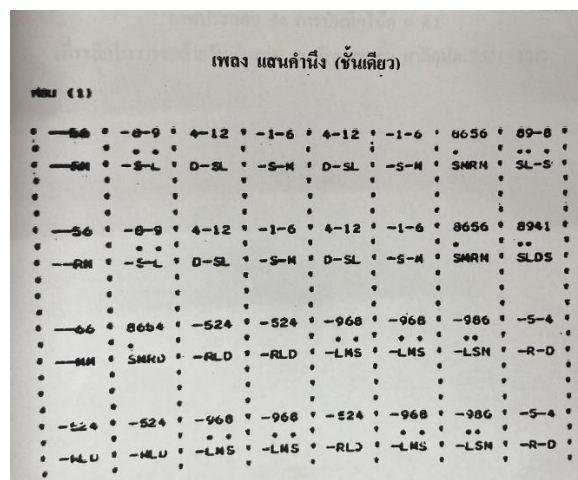
ร้านดุริยบรรณ เพื่อใช้ในการเรียนการสอนดนตรีไทยประเภทเครื่องสายโดยเฉพาะ เช่น ซอด้วง ซออู้ จะเข้และขิม



ภาพที่ 2 ปกหนังสือและโน้ตเลขาสังคีตย์

ที่มา: ดุริยบรรณ, 2525, น. 1

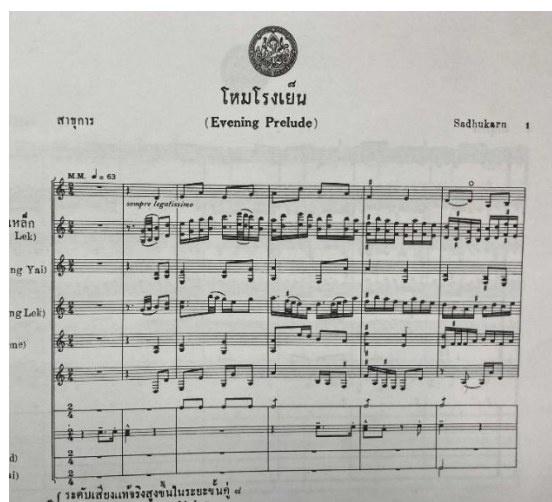
การบันทึกโน้ตที่ใช้ในการเรียนการสอนดนตรีไทยอีกประเภทหนึ่งคือ โน้ตตัวเลข 9 ตัว สำหรับซอ และ โน้ตตัวเลข 11 ตัวสำหรับจะเข้ของหลวงประดิษฐไพเราะ(ศร ศิลปบรรเลง) แต่ไม่ได้ได้รับความนิยมแพร่หลายมากนักเนื่องจากใช้เฉพาะกลุ่มเครื่องดนตรีประเภทเครื่องสายเท่านั้น โน้ตชนิดนี้ใช้ครั้งแรกที่โรงเรียนราชินีบน โดยเริ่มคิดค้นขึ้นเมื่อปี พ.ศ.2457 (ภิชาติ เลณีสวัสดิ์, 2543, น. 9) การบันทึกโน้ตของหลวงประดิษฐไพเราะใช้วิธีการนำตัวเลขมาบันทึกแทนโน้ตเพื่อบอกระดับเสียงต่างๆ ของบทเพลง โดยบันทึกเรียงกันไปทีละบรรทัด ในแต่ละบรรทัดจะถูกแบ่งออกเป็น 8 ห้องโน้ต



ภาพที่ 3 ตัวอย่างโน้ตเพลงของหลวงประดิษฐไพเราะ(ศร ศิลปบรรเลง)

ที่มา: อนุสรณ์คำนึงในวาระฉลองรอบร้อยปีเกิดของ หลวงประดิษฐไพเราะ(ศร ศิลปะบรรเลง), 2524, น. 127

ในปลายสมัยรัชกาลที่ 7 มีการพัฒนาวิธีการบันทึกเพลงไทยโดยมีสมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพเป็นประธานประชุมครุฑดนตรีวิเคราะห์การบรรเลงของเครื่องดนตรีไทยแต่ละชนิดเพื่อบันทึกด้วยโน้ตสากลและจัดทำรูปเล่ม มีเพียงเพลงชุดโหมโรงเย็นเท่านั้นที่จัดพิมพ์เป็นรูปเล่มสำเร็จเนื่องจากการเปลี่ยนแปลงการปกครองในปี พ.ศ. 2475 ทำให้กระบวนการบันทึกโน้ตสากลสิ้นสุดลง (สงบดีกธรรมวิหาร, 2566, น. 55) พัฒนาการด้านการบันทึกโน้ตเป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนดนตรีไทยประเภทต่างๆ เช่น วงปี่พาทย์ วงเครื่องสาย และวงมโหรี



ภาพที่ 4 ตัวอย่างโน้ตเพลงชุดโหมโรง

ที่มา: กรมศิลปากร, 2537, น. 1

การกำหนดและบันทึกโน้ตดนตรีไทยสำหรับการเรียนวงปี่พาทย์

วงปี่พาทย์คือวงดนตรีไทยที่มีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมของไทยมาช้านาน ใช้ในการบรรเลงประกอบพิธีกรรมงานมงคลและงานอวมงคล วงปี่พาทย์ที่เป็นมาตรฐานอยู่ในปัจจุบัน แบ่งออกเป็น 3 ขนาด ได้แก่ วงปี่พาทย์เครื่องห้า วงปี่พาทย์เครื่องคู่ และวงปี่พาทย์เครื่องใหญ่ (สมภาพ เขียวฉวี, 2566) เครื่องดนตรีที่ผสมอยู่ในวงปี่พาทย์ ประกอบด้วยเครื่องดนตรีประเภท เครื่องตีเป็นส่วนใหญ่ มีเครื่องเป่าก็คือปี่ (เรณู โกศินานนท์, 2535, น. 71) เครื่องดนตรีที่ทำหน้าที่ดำเนินทำนองของวงปี่พาทย์ประกอบด้วยเครื่องดนตรีดังต่อไปนี้

1. ปี่ใน
2. ระนาดเอก
3. ฆ้องวงใหญ่
4. ฆ้องวงเล็ก
5. ระนาดทุ้ม

การบรรเลงวงปี่พาทย์ จะมีตำแหน่งของการจัดวางเครื่องดนตรีทั้ง 5 ชนิดดังภาพ



ภาพที่ 5 เครื่องดนตรีดำเนินทำนองวงปี่พาทย์
(เรียงลำดับตามตัวเลขจาก 1 ถึง 5 : ปี่ใน, ฆ้องวงใหญ่, ฆ้องวงเล็ก, ระนาดทุ้ม)

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2569

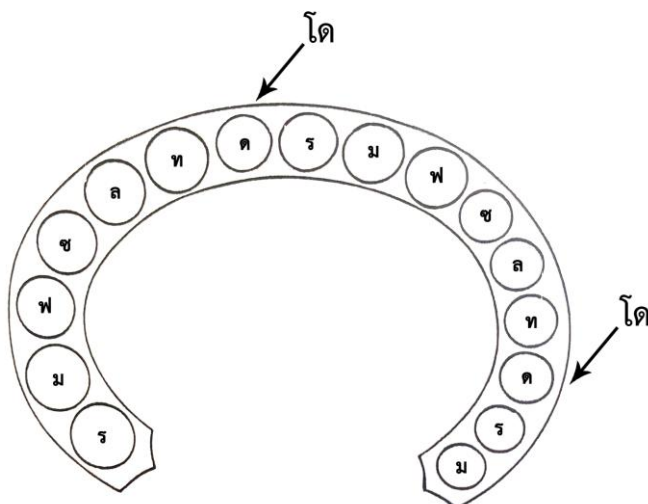
การเรียนดนตรีไทยประเภทวงปี่พาทย์ในปัจจุบันมีความจำเป็นต้องใช้โน้ตเข้ามาช่วยในการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น สอดคล้องกับภริทัต อรณการ และชัยพลกษ เมฆรา (2566) ได้ศึกษาวิธีการสอนดนตรี โดยนำชุดการสอนโน้ตดนตรีไทยขั้นพื้นฐานมาใช้ในการสอนดนตรี ผลการศึกษาพบว่า ผู้เรียนมีความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ (ภริทัต อรณการ และชัยพลกษ เมฆรา, 2566, น. 70-83) สำหรับวงปี่พาทย์โดยทั่วไปมีอยู่ 2 ลักษณะคือ วงปี่พาทย์ไม้แข็ง และวงปี่พาทย์ไม้นวม วงปี่พาทย์ไม้แข็งเป็นวงดนตรีไทยที่นิยมใช้บรรเลงในงานที่ต้องการเสียงดัง หรือสถานที่โล่งกลางแจ้ง หากบริเวณสถานที่ปิด หรืองานที่จัดภายในอาคาร จะบรรเลงด้วยวงปี่พาทย์ไม้นวมแทนเนื่องจากวงปี่พาทย์ไม้นวมจะใช้ขลุ่ยเพียงออแทนปี่และใช้ไม้นวมในการบรรเลง ให้เสียงนุ่มนวล อ่อนหวาน (จรินทร์ เทพสงเคราะห์, 2557, น. 56)

วงปี่พาทย์ไม้แข็งและวงปี่พาทย์ไม้นวม มีเครื่องดนตรีดำเนินทำนองอยู่ 2 ประเภท คือ เครื่องตี และเครื่องเป่า เครื่องดนตรีแต่ละชนิดมีเสียงไม่เหมือนกัน แม้จะมีเสียงต่างกัน ตามหลักของดุริยางคศาสตร์ ถือว่า เสียงดนตรีมีเสียงเรียงเป็นลำดับต่างกันอยู่ 7 เสียงเท่านั้น ส่วนเสียงที่เกิน 7 ออกไปนั้นก็เสียงซึ่งซ้ำกับเสียงภายใน ๗ เสียงนั่นเอง แต่มีระดับสูงหรือต่างกันเป็นชองคู่ 8 คู่ 15 คู่ 22 หากฟังดูให้ดีก็จะเป็นเสียงที่ซ้ำกัน(ไพศาล อินทวงศ์, 2546, น. 21) วิธีการบันทึกโน้ตดนตรีไทยจะ

ใช้ตัวอักษรพยัญชนะภาษาไทยแทนระดับเสียงต่าง ๆ เสียงเครื่องดนตรีไทยเปรียบเทียบกับเสียงระบบสากล มีอยู่ 7 เสียงคือ โด เร มี ฟา ซอล ลา ซี อักษรที่ใช้แทนเสียงจึงมี 7 ตัวคือ

ด	แทน	โด
ร	แทน	เร
ม	แทน	มี
ฟ	แทน	ฟา
ซ	แทน	ซอล
ล	แทน	ลา
ท	แทน	ซี (สมพงษ์ กาญจนผลิน, 2536, น. 31)

การกำหนดและบันทึกโน้ตของวงปี่พาทย์นี้จะยึดทางโน้ตเป็นหลัก ซึ่งเทียบได้กับลูกฆ้องวงใหญ่ ลูกที่ 7 และลูกที่ 14 เป็นหลัก โดยเริ่มต้นนับจากลูกฆ้องวงที่อยู่ด้านซ้ายมือสุดของผู้บรรเลงเป็นลูกแรก ลูกฆ้องทั้ง 2 ลูกที่กล่าวมานี้จะถูกกำหนดเป็นเสียงโด ดังภาพ



ภาพที่ 6 แสดงโน้ตทางโน้ตในฆ้องวงใหญ่

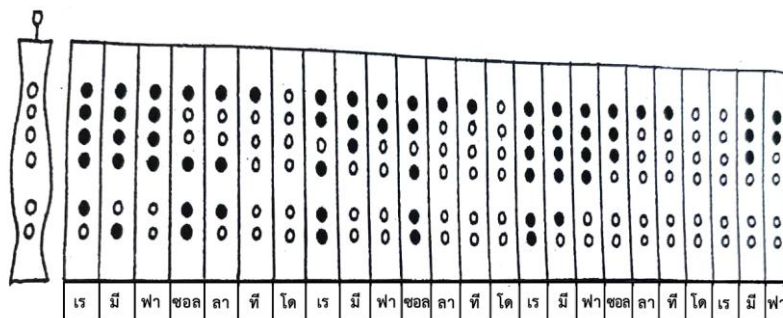
ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับปี่ใน

เครื่องดนตรีไทยประเภทเครื่องเป่าหรือที่เรียกว่า “ปี่” ประกอบอยู่ในวงดนตรีไทยมาอย่างยาวนาน ปี่ของไทยมีอยู่ด้วยกัน 3 ขนาด คือ

- ปี่นอก เป็นปี่ขนาดเล็ก เสียงเล็กแหลมสูง
- ปี่กลาง เป็นปี่ขนาดกลาง เสียงระดับกลาง
- ปี่ใน ปี่ขนาดใหญ่ เสียงต่ำกว่า

การบรรเลงวงปี่พาทย์ในปัจจุบัน ป็นอกกับปี่กลางไม่ค่อยได้ใช้ คงใช้แต่ปี่ในกันเป็นพื้น(ประดิษฐ์ อินทนิล, 2536, น. 32) ลักษณะและวิธีการบรรเลงของปี่ในนั้น จะเป่าเก็บถ้อยอย่างระนาดบ้าง โห่หวานบ้าง ให้มีท่าที่ภาคภูมิ มีหน้าที่ช่วยนำวงบ้างบางขณะ และสอดแทรกให้เพิ่มความไพเราะขึ้นแก่วงอย่างองอาจ (มนตรี ตราโมท, 2538, น. 32) ในระยะแรกนั้น การเรียนการสอนเครื่องดนตรีชนิดนี้ยังไม่มีสถาบันที่กโน้ต จะมีเพียงการบอกจากครูผู้สอน โดยใช้คำต่างๆแทนค่าของเสียงปี่ใน เช่น ตื่อ ตอ ตอแลต เป็นต้น ต่อมาภายหลังจึงมีการบอกและบันทึกเป็นตัวโน้ตแทนค่าระดับเสียง ซึ่งระดับเสียงจากหลักการเป่าปี่ในทำให้เกิดเสียง ดังต่อไปนี้



ภาพที่ 7 ตารางแสดงโน้ตปี่ใน

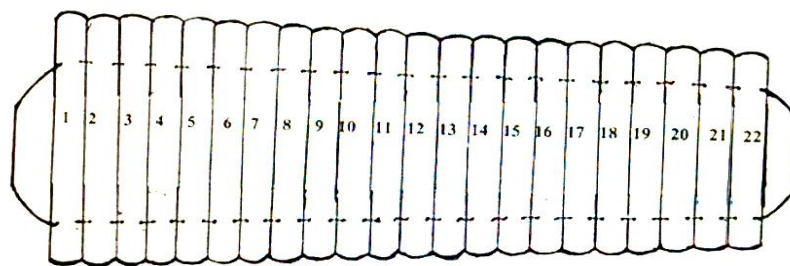
ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

การบันทึกโน้ตของปี่ใน จะใช้วิธีการบันทึกแบบโน้ตบรรทัดเดียว และมีการนำสัญลักษณ์จุดมาใส่ไว้ด้านบนและด้านล่างของตัวโน้ตเพื่อบ่งบอกว่าโน้ตตัวนั้นอยู่ในระดับเสียงสูงหรือระดับเสียงต่ำ

มริซม	รืทลช	ลทริล	รืททท	รืมริล	รืททท	ซลมฟ	ซทลช
-------	-------	-------	-------	--------	-------	------	------

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับระนาดเอก

ระนาดเอกเป็นเครื่องดนตรีที่ประสมอยู่ในวงปี่พาทย์ พัฒนามาจากกรับ ระนาดเอกประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ส่วนที่เป็นกล่องเสียงเรียกว่า “รางระนาดเอก” มีลักษณะเป็นรางนอนคล้ายเรือ มีฐานคล้ายพานรองรับ รางระนาดอาจทำด้วยไม้ธรรมดาหรือแกะสลักเป็นรูปลายไทยลงรักปิดทองเพื่อให้ดูสวยงาม และส่วนที่ 2 เป็นส่วนที่ทำให้เกิดเสียงเรียกว่า “ผืนระนาด” ซึ่งประกอบด้วยลูกระนาด ประมาณ 21-22 ลูก ทำด้วยไม้ไผ่ตงหรือไม้ชนิดอื่น มีรูปร่างขนาดเล็กคล้ายกรับ เจาะรูร้อยด้วยเชือกตลอดทั้งผืน ด้านล่างของลูกระนาดแต่ละลูกจะปาดให้มีความหนาบางไม่เท่ากันถ่างด้วยซี่ผึ้งเพื่อทำให้เกิดเสียงที่แตกต่างกัน (จรินทร์ เทพสงเคราะห์, 2557, น. 27-28) เนื่องจากระนาดเอกมีลูกระนาดจำนวนมาก จึงทำให้มีหลายเสียง และมีความกว้างของช่วงเสียงมากกว่าเครื่องดนตรีชนิดอื่นๆที่ประสมอยู่ในวงเดียวกัน โดยมีเสียงทั้งหมดดังนี้



ภาพที่ 8 ระบบโน้ตระนาดเอก

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

ลูกที่	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ระดับเสียง	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด	เร	มี	ฟา	ซอล	ลา	ที

ลูกที่	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
ระดับเสียง	โด	เร	มี	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด	เร	มี	ฟา

ภาพที่ 9 ตารางแสดงโน้ตระนาดเอก

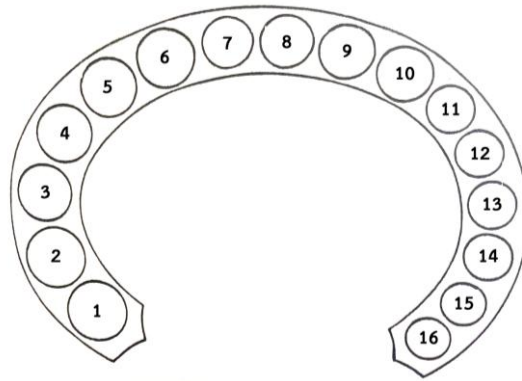
ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

ระนาดเอก โดยปกติตีพร้อมกันทั้งสองมือเป็นคู่แปด ดำเนินทำนองเก็บถี่ๆโดยตลอด แต่ว่าบางโอกาสอาจตีกรอหรือรวบบ้างก็ได้ มีหน้าที่เป็นผู้นำวง (สุรพล สุวรรณ, 2559 : 68) ซึ่งการตีคู่แปดนั้น เวลาบันทึกโน้ตใช้วิธีการบันทึกเฉพาะเสียงที่บรรเลงด้วยมือขวาเท่านั้น ดังโน้ตต่อไปนี้

รํรํร	รํทลซ	ฟมรม	ฟซลท	ลทรมํ	ทรํลท	ซลมฟ	ซทลซ
-------	-------	------	------	-------	-------	------	------

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับฆ้องวงใหญ่

ฆ้องวงใหญ่เป็นเครื่องดนตรีที่วิวัฒนาการมาจากฆ้องเดี่ยว ฆ้องคู่และฆ้องราว มีลักษณะเป็นวงวางราบกับพื้น เปิดช่องว่างไว้สำหรับเป็นทางเข้าของคนตีทางด้านหลังเล็กน้อย ลูกฆ้อง เรียงลำดับจากเสียงต่ำอยู่ทางด้านซ้ายมือของผู้บรรเลงไล่ระดับไปหาเสียงสูงด้านขวามือของผู้บรรเลง(สงบศึก ธรรมวิหาร, 2566, น. 161) มีจำนวนทั้งหมด 16 ลูก ซึ่งสามารถกำหนดเป็นโน้ตต่างๆ ได้ดังนี้



ภาพที่ 10 ระบบโน้ตฆ้องวงใหญ่

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

ลูกที่	1	2	3	4	5	6	7	8
ระดับเสียง	เร(ต่ำ)	มี(ต่ำ)	ฟา(ต่ำ)	ซอล(ต่ำ)	ลา(ต่ำ)	ที(ต่ำ)	โด	เร

ลูกที่	9	10	11	12	13	14	15	16
ระดับเสียง	มี	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด(สูง)	เร(สูง)	มี(สูง)

ภาพที่ 11 ตารางแสดงโน้ตฆ้องวงใหญ่

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

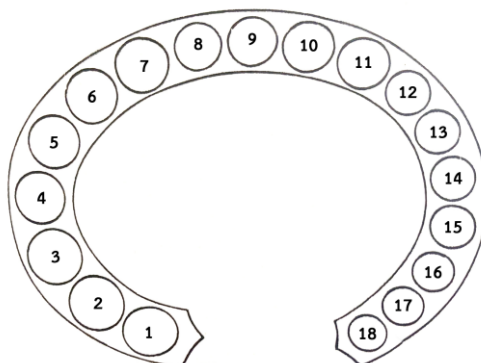
จากภาพที่ 11 ทำให้ทราบถึงตัวโน้ตในระดับต่าง ๆ ของฆ้องวงใหญ่ การบันทึกโน้ตทางฆ้องวงใหญ่จะใช้วิธีการบันทึกด้วยโน้ต 2 บรรทัดติดกัน โดยบรรทัดบนใช้บันทึกโน้ตสำหรับการบรรเลงด้วยมือขวา และบรรทัดล่างใช้บันทึกโน้ตที่บรรเลงด้วยมือซ้าย โน้ตที่อยู่ในระดับเสียงสูงจะใช้สัญลักษณ์จุดอยู่บนตัวโน้ต “ร” และโน้ตที่อยู่ในระดับเสียงต่ำใช้สัญลักษณ์จุดด้านล่างตัวโน้ต “ร” มีทำนองดังนี้

-ร -ท	-ล - -	ซซ - -	ลล -ท	-ร -มี	-ร - -	ทท - -	ลล -ซ
-ร -ท	-ล -ซ	---ล	---ท	-ร -มี	-ร -ท	---ล	---ซ

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับฆ้องวงเล็ก

การดำเนินงานเก็บถี่ๆของเครื่องดนตรีที่ประสมอยู่ในวงปี่พาทย์ นอกจากระนาดเอกแล้วยังมีเครื่องดนตรีอีกชิ้นหนึ่ง คือ ฆ้องวงเล็ก เป็นเครื่องดนตรีที่เกิดขึ้นในสมัยรัชกาลที่ 3 ลักษณะทางกายภาพของฆ้องวงเล็กมีความใกล้เคียงกับฆ้องวงใหญ่ แต่เดิมเรามีแค่ฆ้องวงใหญ่บรรเลงทำนองหลักอย่างที่นักดนตรีเรียกว่า “ลูกฆ้อง” ก็คือฆ้องวงใหญ่นี้เอง (เดิมเรียกฆ้องวง) ซึ่งฆ้องวงใหญ่เกิดขึ้นก็เมื่อมีฆ้องวงเล็กเป็นคู่ ฆ้องวงเล็กมีขนาดเล็กกว่า แต่จำนวนลูกฆ้องวงมากกว่า คือมี 18 ลูก (มากกว่าวงใหญ่

2 ลูก) วิธีเดินทำนองก็เป็นฝ่ายนำ กล่าวคือ แปรทางฆ้องวงใหญ่ให้เป็นทำนองเต็ม คล้ายระนาดเอก แต่ต่างกันที่วิธีบรรเลงเท่านั้น(สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์, 2539, น. 28)



ภาพที่ 12 ระบบโน้ตฆ้องวงเล็ก

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

ลูกที่	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ระดับเสียง	โด(ต่ำ)	เร(ต่ำ)	มี(ต่ำ)	ฟา(ต่ำ)	ซอล(ต่ำ)	ลา(ต่ำ)	ที(ต่ำ)	โด	เร

ลูกที่	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ระดับเสียง	มี	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด(สูง)	เร(สูง)	มี(สูง)	ฟา(สูง)

ภาพที่ 13 ตารางแสดงโน้ตฆ้องวงเล็ก

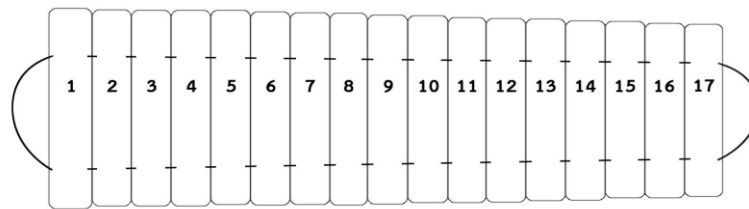
ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

การบันทึกโน้ตฆ้องวงเล็กนี้ ใช้วิธีการบันทึกเช่นเดียวกับฆ้องวงใหญ่ โดยแยกโน้ตที่บรรเลงด้วยมือขวากับโน้ตที่บรรเลงด้วยมือซ้ายบันทึกไว้ที่บรรทัดล่าง และใช้สัญลักษณ์จุดเพื่อเป็นการกำหนดว่าโน้ตตัวที่มีจุดอยู่ในระดับเสียงสูงหรือเสียงต่ำ ดังทำนองต่อไปนี้

รึม--	รืท- -	ล- ท-	ท -รื -	รื -ม-	ม-รื -	ทล --	รืท --
--รืท	- -ลช	-ช-ล	-ล-ท	-ท -รื	-ท -ล	--ชม	--ลช

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับระนาดทุ้ม

จากที่ได้กล่าวเกี่ยวกับระนาดเอกในข้างต้นแล้ว มีเครื่องดนตรีที่สำคัญของวงปี่พาทย์อีกชิ้นหนึ่ง ที่มีความคล้ายคลึงกับระนาดเอก ทำหน้าที่บรรเลงสอดแทรกหยอกล้อไปกับทำนอง เครื่องดนตรีชิ้นนี้เรียกว่า “ระนาดทุ้ม” เป็นเครื่องดนตรีที่เกิดขึ้นในสมัยรัชกาลที่ 3 แห่งกรุงรัตนโกสินทร์ โดยเลียนแบบระนาดเอก ลูกระนาดทำด้วยไม้ชนิดเดียวกันกับระนาดเอก แต่หลาวลูกระนาดให้มีขนาดกว้างและยาวกว่าลูกระนาดเอก ประดิษฐ์วางให้มีรูปร่างแตกต่างจากรางระนาดเอก คือมีรูปคล้ายหีบไม้ แต่โค้งด้านบน มีไขนปิดด้านหัวและท้าย มีเท้าเตี้ยๆรอง ๔ มุมวาง ลูกระนาดทุ้มมีจำนวน 17 -18 ลูก มีเสียงทุ้มต่ำกว่าระนาดเอก จึงเรียก “ระนาดทุ้ม”(ประดิษฐ์ อินทนิล, 2536, น. 24) เสียงของระนาดทุ้มเกิดจากการตีลงไปบนลูกระนาดที่ร้อยติดกันด้วยเชือก โดยเรียงจากลูกใหญ่สุดไปจนถึงลูกเล็กสุด ประกอบกันเป็นผืน มีระดับเสียงต่างๆ



ภาพที่ 14 ระบบโน้ตระนาดทุ้ม

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

ลูกที่	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ระดับเสียง	เร	มี	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด	เร	มี

ลูกที่	10	11	12	13	14	15	16	17
ระดับเสียง	ฟา	ซอล	ลา	ที	โด	เร	มี	ฟา

ภาพที่ 15 ตารางแสดงโน้ตระนาดทุ้ม

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

เนื่องจากระนาดทุ้มมีวิธีการบรรเลงทั้งแบบคู่แปดและแบบแบ่งมือซ้าย-ขวา ในการบันทึกโน้ตใช้วิธีการบันทึกแบบสองบรรทัดติดกันเช่นเดียวกับการบันทึกโน้ตฆ้องวงใหญ่และฆ้องวงเล็ก มีทำนองดังนี้

-ม --	รท --	ชม --	-ท --	ลช --	ชม --	รท --	-ช --
--รท	--ลช	--รท	-ท --	--ทร	--รท	--ลช	-ช --

การกำหนดและบันทึกโน้ตดนตรีไทยสำหรับการเรียนวงเครื่องสาย

วงเครื่องสาย เป็นวงดนตรีที่ประกอบด้วยเครื่องดนตรีประเภทมีสายเป็นหลัก ใช้บรรเลงขับกล่อมในงานทั่วไป สามารถจำแนกรูปแบบของวงตามแบบแผนได้ 2 ขนาดดังนี้

- 1) วงเครื่องสายเครื่องเดียว
- 2) วงเครื่องสายเครื่องคู่ (สมภพ เขียวมณี, 2566)

เครื่องดนตรีที่มีสายเหล่านี้ จะมีการตั้งเสียงของสายแต่ละเครื่องแตกต่างกัน โดยยึดเสียงจากขลุ่ยเพียงออเป็นหลัก ลักษณะการบรรเลงของเครื่องดนตรีในวงเครื่องสายจำแนกได้ดังนี้

1. ซอด้วง สีเป็นทำนองเพลง ซึ่งมีเก็บถี่ โหยหวนเป็นเสียงยาวบ้าง มีหน้าที่เป็นผู้นำวงและเป็นหลักในการดำเนินเนื้อเพลง
2. ซออู้ สีเป็นทำนองเพลงโดยหยอกล้อยั่วเย้าไปกับผู้ทำทำนองเพลงอื่นๆ
3. จะเข้ ดีดโดยเก็บถี่บ้าง ห่างๆบ้าง สอดแทรกทำนองให้เกิดความไพเราะ
4. ขลุ่ยเพียงออ เป่าเก็บถี่บ้าง โหยหวนเป็นเสียงยาวๆบ้าง ดำเนินทำนองเพลง (ภิชาติ เลณะสวัสดิ์, 2543, น. 17)



ภาพที่ 16 เครื่องดนตรีดำเนินทำนองวงเครื่องสาย

(เรียงลำดับตามตัวเลขจาก 1 ถึง 4 : ซอด้วง, ซออู้, จะเข้, ขลุ่ยเพียงออ)

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

การบรรเลงวงดนตรีประเภทใดประเภทหนึ่งนั้น สิ่งสำคัญที่สุดคือการเลือกระดับเสียงที่จะใช้บรรเลงให้เหมาะสมกับวงหรือเครื่องดนตรีที่ประกอบอยู่ในวงเดียวกัน เพื่อให้บรรเลงได้อย่างสะดวกทุกเครื่องมือ สำหรับการบรรเลงของวงเครื่องสาย ทางที่บรรเลงได้สะดวกที่สุดคือทางเพียงออ

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับซอด้วง

ซอด้วงเป็นซอสองสาย กะโหลกเดิมทำด้วยกระบอกไม้ไผ่ ในปัจจุบันนิยมใช้ไม้เนื้อแข็ง เจาะกลึง ขึ้นหน้ากะโหลกซอด้วยหนังงูเหลือม คันทวนตอนบนปาดปลาย ลักษณะคล้ายโขนเรือ มีลูกบิด 2 อัน สอดคันชักระหว่างสายซอทั้ง 2 เส้น เนื่องจากรูปร่างลักษณะของซอคล้ายด้วงดักสัตว์จึงเรียกชื่อว่า “ซอด้วง” ใช้ประสมในวงเครื่องสายและมโหรี ทำหน้าที่เป็นเครื่องนำวงในวงเครื่องสาย(ณรงค์ชัย ปิฎกฤษดิ์, 2542, น. 40) มีเสียงเล็กแหลม ทำให้เกิดระดับเสียงต่างๆด้วยวิธีการใช้คันชักที่สายซอทั้งสองแล้วกดนิ้วลงบนสายทั้งสอง จะมีเสียงที่ปรากฏดังนี้

การกดนิ้ว	สายเปล่า	กดนิ้วชี้	กดนิ้วกลาง	กดนิ้วนาง	กดนิ้วก้อย
สายเอก	เร	มี	ฟา	ซอล(สูง)	ลา(สูง)
สายทุ้ม	ซอล	ลา	ที	โด	

ภาพที่ 17 ตารางแสดงระบบโน้ตซอด้วง

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

การกำหนดและบันทึกโน้ตซอด้วง จะใช้พยัญชนะอักษรไทยแทนค่าระดับเสียง เช่น ด ร ม ฟ ซ ล และ ท เป็นต้น ยกเว้นกรณีที่มีโน้ตซ้ำกันดังเช่น โน้ตเสียงซอลที่ปรากฏกับการสีสายเปล่าสายทุ้ม และเสียงซอลที่เกิดจากการสีสายเอกนิ้วนาง จะใช้การบันทึกโดยการเพิ่มจุดข้างบนตัวโน้ต “ซุ” แทนเสียงซอลสูง และ “ซ” แทนเสียงปกติ ดังทำนองนี้

ทซลท	ดลทด	รทดรี	มดรีม	ลดซล	ดรีมซุ	มรีดล	ดมรีด
------	------	-------	-------	------	--------	-------	-------

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับซออู้

ซออู้ เป็นเครื่องดนตรีที่มีสายอยู่จำนวน 2 สาย คือ สายเอก และ สายทุ้ม ในการบรรเลงเครื่องสายโดยทั่วไปนั้น ซออู้จะเทียบเสียงตั้งต้นที่สายทุ้มตรงกับการปิดนิ้วขลุ่ยเพียงออหมดทุกรู เรียกเสียงนั้นว่า “เสียงเพียงออ” เทียบเท่าเสียง “โด” ในบันไดเสียงบีแฟลตของดนตรีสากล จากนั้นจึงเทียบสายเอกให้มีเสียงสูงขึ้นจากสายทุ้มเป็นระยะคู่ห้า จะได้เสียง “ซอล” (ปกรณ์ รอดช้างเผื่อน, 2559, น. 46)

การกดนิ้ว	สายเปล่า	นิ้วชี้	นิ้วกลาง	นิ้วนาง	นิ้วก้อย
สายเอก	ซอล	ลา	ที	โด(สูง)	เร(สูง)
สายทุ้ม	โด	เร	มี	ฟา	

ภาพที่ 18 ตารางแสดงระบบโน้ตซออู้

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

จากภาพที่ 18 จะพบว่า มีโน้ตเสียงโดที่เกิดขึ้นจากการส่ายเปล่าของสายทุ้ม และโน้ตเสียงโดที่เกิดจากการกดนิ้วนางสายเอกด้วย ในการกำหนดและบันทึกโน้ตซอจะใช้การบันทึกด้วยพยัญชนะ “ด” เพื่อแทนเสียงส่ายเปล่า และบันทึกด้วยพยัญชนะ “ค” แทนเสียงโดสูง ดังทำนองต่อไปนี้

ชรมช	ดมรด	รตมร	มรชม	ดคัมช	คัลชม	รชตร	ชมรด
------	------	------	------	-------	-------	------	------

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับจะเข้

จะเข้เป็นเครื่องดนตรีไทยประเภทเครื่องดีดมีสายจำนวน 3 สาย สันนิษฐานว่าเป็นเครื่องดนตรีที่ได้รับแบบมาจากมอญ(นิภา โสภาสัมฤทธิ์, 2566) ประสมอยู่ในวงเครื่องสาย การเทียบเสียงของจะเข้ สายเอกตรงกับสายทุ้มของซอฮู้ และเมื่อกดนมที่แปดของสายเอกแล้วเท่ากับสายเอกของซอด้วง สายกลางเวลาตั้งเป็นเสียงคู่ห้ากับสายเอก สำหรับสายลวดนั้นตั้งเสียงเดียวกับสายเอกแต่ต่ำกว่าสายเอกอยู่หนึ่งช่วงทบเสียง

- สายเอกเทียบตรงกับโด ของขลุ่ยเพียงออ
- สายกลางเทียบตรงกับซอล
- สายลวดเทียบตรงกับโด ช่วงทบเสียงล่าง(ต่ำกว่าหนึ่งช่วงเสียงของขลุ่ยเพียงออ)

(เฉลิมศักดิ์ พิกุลศรี, 2542, น. 36)

เนื่องจากจะเข้มีสายที่ใช้บรรเลงจำนวน 3 สาย จึงทำให้มีตัวโน้ตที่มีเสียงซ้ำกันของแต่ละสายปรากฏอยู่ โดยเฉพาะสายที่ 1 หรือที่เรียกว่า สายเอก กับสายที่ 3 ที่เรียกว่า สายลวด ซึ่งสายทั้งสองเส้นนี้จะเริ่มต้นจากโน้ตเสียง โด เป็นลำดับแรก ไต่สูงขึ้นไปถึงโน้ตเสียงมีสูงในลำดับสุดท้าย เสียงของจะเข้ประกอบด้วยกัน 36 เสียง สายละ 12 เสียง (รวมเสียงส่ายเปล่า) โดยส่ายเปล่าสายเอกและสายลวดจะเป็นเสียงเดียวกัน นักดนตรีไทยกำหนดให้เข้าใจโดยง่าย โดยมักแปลงเสียงกันว่า เสียงโดส่วนสายทุ้มนั้นจะเป็นเสียงที่ต่ำกว่าสายเอกและสายลวด ๔ เสียง ได้แก่ เสียงซอล(ขำคม พรประสิทธิ์, 2560, น. 5) ตามตารางโน้ตต่อไปนี้

นมที่	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
สายเอก	ด	ร	ม	ฟ	ช	ล	ท	ค	ร	ม	ฟ	ช
สายทุ้ม	ช	ล	ท	ค	ร	ม	ฟ	ช	ล	ท	ค	ร
สายลวด	ค	ร	ม	ฟ	ช	ล	ท	ค	ร	ม	ฟ	ช

ภาพที่ 19 ตารางแสดงระบบโน้ตจะเข้

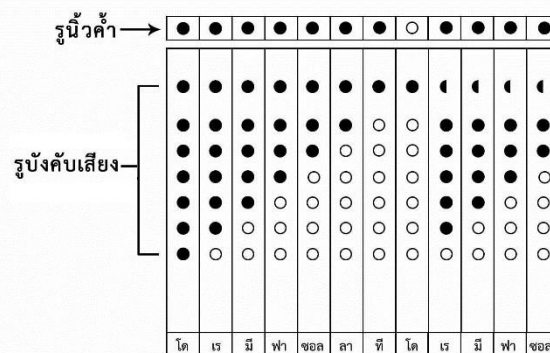
ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

ด้วยเครื่องดนตรีชนิดนี้มีสายทั้งหมดจำนวน 3 สาย การบันทึกโน้ตจำเป็นต้องใช้วิธีบันทึก 3 บรรทัดติดกัน โดยโน้ตบรรทัดแรกเป็นโน้ตที่ใช้สำหรับการบรรเลงด้วยสายเอก ส่วนโน้ตบรรทัดที่สองเป็นโน้ตที่ใช้สำหรับการบรรเลงด้วยสายทุ้ม และโน้ตบรรทัดที่สามเป็นโน้ตที่ใช้สำหรับการบรรเลงด้วยสายลวด สามารถบันทึกเป็นทำนองดังนี้

ซลซม	ซมรด	---ด	ซดรม	รมซล	มซรม	ดรมร	ซมรด
----	----	----	----	----	----	----	----
----	----	-ด --	----	----	----	----	----

การกำหนดระดับเสียงและการบันทึกโน้ตสำหรับขลุ่ยเพียงออ

ขลุ่ยเพียงออคือเครื่องดนตรีที่จัดอยู่ในประเภทเครื่องเป่าของไทยชนิดหนึ่ง ใช้สำหรับบรรเลงร่วมอยู่ในวงปี่พาทย์ไม้นวม และวงเครื่องสาย มีหน้าที่ดำเนินทำนองเพลงด้วยวิธีเป่าเก็บบ้าง โหยหวนบ้าง สอดแทรกไปกับเครื่องดนตรีอื่นๆในวง ระดับเสียงต่างๆของขลุ่ยเพียงออเกิดจากรูปร่างเสียงทั้ง 8 หากปิดหมดทุกรูจะได้ระดับเสียงต่ำที่สุดคือเสียงโด (ด) และหากต้องการระดับเสียงอื่นที่สูงขึ้นไปก็เปิดนิ้วเรียงลำดับไปจะได้เสียงตามที่ต้องการ(จรัญ กาญจนประดิษฐ์, 2554, น. 69)



ภาพที่ 20 ระบบโน้ตขลุ่ยเพียงออ

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุณีมิตร, 2567

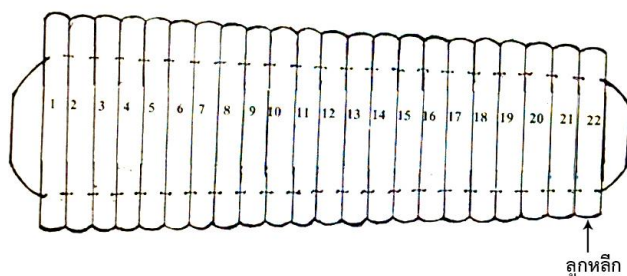
การบันทึกโน้ตของขลุ่ยเพียงออ มีวิธีการบันทึกเหมือนกับซอด้วงและซออู้โดยใช้วิธีการบันทึกแบบโน้ตบรรทัดเดียว และมีจุดที่ด้านบนและด้านล่างของตัวโน้ตเพื่อบอกระดับเสียงสูง-ต่ำ สามารถบันทึกเป็นทำนองได้ดังนี้

ซลซร	ซลซค	ทคร์ค	ทลซม	รคัลซ	มซรซ	มรดร	ซมรด
------	------	-------	------	-------	------	------	------

การกำหนดโน้ตสำหรับการบรรเลงร่วมกันของวงปี่พาทย์และวงเครื่องสายกรณี : วงปี่พาทย์ไม้ نرم

นอกจากวงปี่พาทย์จะใช้บรรเลงกลางแจ้งอย่างเดียวแล้วยังสามารถปรับให้นำมาบรรเลงภายในอาคาร ประกอบการแสดงมหรสพได้ โดยเปลี่ยนไม้ตีของระนาดเอกและฆ้องวงใหญ่เป็นไม้ نرم ซึ่งจะทำให้เสียงเบาลง นอกจากนี้ได้นำเอาขลุ่ยเพียงออมาเป่าแทนปี่ในเพื่อลดความดังของเสียงลง บางครั้งอาจใช้ซออู้มาสีคลอเสียงนักร้องด้วย เรียกวงชนิดนี้ว่า “วงปี่พาทย์ไม้ نرم” (พงษ์ศิลป์ อรุณรัตน์, 2550, น. 117)

จากข้อมูลข้างต้นวงปี่พาทย์ไม้ نرمนั้น เกิดจากการนำเครื่องดนตรีที่อยู่ในวงปี่พาทย์และวงเครื่องสายมาประสมวงกัน โดยมีได้นำปี่ในมาบรรเลง แต่จะใช้ขลุ่ยเพียงออบรรเลงแทน ด้วยเหตุนี้จึงทำให้มีการปรับเลื่อนระดับเสียงจากทางในของวงปี่พาทย์มาเป็นระดับเสียงทางเพียงออแทน เพื่อให้เกิดความเหมาะสมในเรื่องของเสียง จึงมีการนำผืนระนาดที่ทำจากไม้ไผ่ขมมาบรรเลงแทนผืนระนาดที่ทำจากไม้จริง ผืนระนาดไม้ไผ่ขมนั้น น้ำเสียงจะมีความนุ่มนวล จึงเหมาะสำหรับนำมาใช้ในวงปี่พาทย์ไม้ نرمและวงมโหรี ลูกระนาดจะมีทั้งหมด 21-22 ลูก ลูกระนาดลูกที่ 22 นี้มีชื่อเรียกว่า “ลูกหลัก” หรือ “ลูกหลิบ” (เฉลิมศักดิ์ พิกุลศรี, 2542, น. 43) กล่าวคือ จากโน้ตเสียงโดทางในของลูกฆ้องวงใหญ่ลูกที่ 7 และลูกที่ 14 จะขยับลดระดับเสียงลงมาเป็นลูกที่ 6 และลูกที่ 13 แทน กรณีของระนาดเอกซึ่งถือว่าเป็นเครื่องดนตรีที่สำคัญและเป็นผู้นำวงปี่พาทย์ที่มีจำนวนลูกระนาดทั้งหมด 22 ลูก เมื่อมีการขยับลดระดับเสียงลงมา จะทำให้เกิดโน้ตเพิ่มขึ้นสำหรับลูกระนาดลูกที่ 22 ปรากฏอยู่ทางด้านขวามือของผู้บรรเลง ในทางดนตรีเรียกลูกระนาดดังกล่าวว่า “ลูกหลัก”



ภาพที่ 21 แสดงลูกหลักผืนระนาดเอก

ที่มา: เอกสิทธิ์ สุนิมิตร, 2567

วิธีการบรรเลงและดำเนินทำนองของเพลงไทยนั้นสามารถทำได้หลายอย่างอันเป็นเอกลักษณ์และลักษณะพิเศษของเพลงไทยเรา ใช้วิธีการแปลทำนองเป็นทางของแต่ละเครื่องมือโดยมีเสียงลูกตกของทำนองหลักเป็นจุดหมายเดียวกัน (นิตยา รุสสมัย, 2566) นักดนตรีไทยก็จะบรรเลงโดยแปลลูกฆ้องนี้ออกเป็นทำนองเต็มให้เข้ากับเครื่องดนตรีของตน

ลักษณะเด่นของการดนตรีไทยอยู่ตรงนี้ คือ อยู่ตรงที่ความมีอิสระที่จะแปรหรือบรรเลงตามที่เห็นว่าไพเราะที่สุด ดังนั้น ลูกฆ้องลูกเดียวกันจะแปลเป็นทางหวานหยดย้อย ซาบซึ้ง หรือจะแปลเป็นเก็บ ขยี้ อย่างไรก็ได้ อย่างไรก็ตาม ผู้บรรเลงจะต้องคำนึงถึงความพอดี ความเหมาะสม สมควรตามกาลเทศะและอารมณ์ของแต่ละเพลงด้วย(ไพศาล อินทวงศ์, 2546, น. 43) การแปรทำนองของระนาด

เอกลี้นั้นมีผลต่อลูกหลักเป็นอย่างมาก ซึ่งทำนองแปรของระนาดเอกในบางทำนองจะบรรเลงโดยใช้ลูกหลักด้วย แต่ก็มีทำนองแปรบางทำนองที่มีได้ใช้ลูกหลักในการบรรเลงเลย ตามทฤษฎีของวิเชียร กองโชค (2569) ได้กล่าวไว้ว่า “การบรรเลงระนาดเอกด้วยระดับเสียงทางเพียงอออาจใช้ลูกหลักหรือไม่ใช้ก็ได้ มิได้มีข้อห้ามแต่อย่างใด ถ้าทำนองใดมีความจำเป็นที่ต้องใช้ลูกหลักก็จะใช้ แต่ถ้าไม่จำเป็นก็ไม่ใช้” ในทางเดียวกันการใช้ลูกหลักของระนาดเอกในการบรรเลงนั้น เมื่อผู้บรรเลงได้ทำการบรรเลงระนาดเอกที่มีลูกหลัก ก็ควรที่จะใช้ลูกหลักนั้นบรรเลงด้วย ท่านยังกล่าวต่ออีกว่ามีของอยู่ก็ต้องนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ ถ้ามีแล้วไม่ใช้ไม่ใช่สิ่งที่ถูกต้องมากนัก (ประสิทธิ์ ดนตรี 2569) และในทางตรงกันข้าม เมื่อบรรเลงเพลงประเภทเสภาด้วยผืนระนาดที่มีลูกหลัก ผู้บรรเลงจะต้องแปรทำนองโดยไม่ใช้ลูกหลัก ยกเว้นการบรรเลงวงปีพาทย์ไม้นวมมีความจำเป็นต้องบรรเลงให้ครอบคลุมลูกหลักที่มีอยู่ด้วย (ถาวร สดแสงจันทร์ 2569)

ชำนาญ สวycastleข้าว ได้ให้ทฤษฎีเกี่ยวกับเรื่องนี้ว่า เมื่อบรรเลงวงปีพาทย์ไม้นวม ผู้บรรเลงระนาดเอกต้องแปรทางระนาดเอกของตนให้ใกล้เคียงกับทางซอด้วงมากที่สุดเพื่อให้เกิดความกลมกลืนในการบรรเลง เนื่องจากซอด้วงนั้นมีระดับเสียงที่ใช้กับการบรรเลงด้วยเสียงของโน้ตซอลสูง ซึ่งตรงกับระดับเสียงลูกหลักของระนาดเอก จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้บรรเลงระนาดเอกจะต้องใช้ลูกหลักในการบรรเลงด้วย(ชำนาญ สวycastleข้าว 2569) วิธีการบรรเลงระนาดเอกนั้นควรบรรเลงให้ทั่วทั้งผืนระนาด ไม่ว่าจะเป็นผืนระนาดเอกนั้นจะมีจำนวนลูกระนาด 21 หรือ 22 ลูกก็ตาม ทั้งยังเป็นการแสดงถึงความชาญฉลาดในการแปรทำนองของผู้บรรเลงระนาดเอกอีกด้วย(วิเชียร เกิดผล 2569) และในบางกรณีการใช้ลูกหลักอาจต้องมืองค์ประกอบอื่นเพิ่มเติมด้วย เช่น การพิจารณาความสัมพันธ์ของวรรคเพลงที่มาต่อท้ายด้วยว่ามีความสัมพันธ์กันมากน้อยเพียงใด กล่าวคือเมื่อใช้ลูกหลักในการบรรเลงเพลงวรรคแรกแล้วสามารถที่จะบรรเลงเพลงวรรคที่สองได้เช่นเดียวกัน(ชำนาญ แก้วสว่าง 2569)

นอกจากองค์ประกอบเรื่องวรรคเพลงที่นำมาบรรเลงติดต่อกันแล้ว ในการใช้ลูกหลักจะต้องคำนึงถึงความกลมกลืนของระดับเสียงเครื่องดนตรีที่บรรเลงร่วมวงอีกด้วย โดยเฉพาะการแปรทำนองของระนาดเอก จะต้องแปรทำนองให้มีความใกล้เคียงกับทำนองของซอด้วงมากที่สุด ซอด้วงมีระดับเสียงซอลสูง เมื่อนำมาบรรเลงร่วมกัน ผู้บรรเลงระนาดเอกต้องบรรเลงลูกหลักด้วยเพื่อให้เกิดความกลมกลืนระหว่างเครื่องดนตรีทั้งสองชนิดนี้(ถาวร ศรีผ่อง 2569) ในเรื่องเดียวกันการแปรทำนองเป็นปฏิภาณไหวพริบของผู้บรรเลง ซึ่งต้องคิดและแปรทำนองให้มีความหลากหลายมากที่สุด การแปรทำนองนั้นควรนำลูกหลักมาใช้กับกลอนด้วย หรือเรียกว่า “กลอนแตก” และต้องคำนึงถึงสำเนียงเพลงที่บรรเลง โดยจะต้องคิดทำนองที่ตรงกับสำเนียงภาษาของเพลงที่บรรเลงด้วย จึงจะทำให้เกิดความไพเราะสมบูรณ์ของเพลง(ทรงศักดิ์ เสนีย์พงศ์ 2569) การใช้ลูกหลักในการบรรเลงนั้น จะช่วยให้ทำนองที่แปรเป็นทางระนาดเอกมีความสละสลวย ไม่ขัดกับการบรรเลงของ ซอด้วงซึ่งเป็นผู้นำการบรรเลงของวงด้วยกัน เครื่องดนตรีทั้งสองชนิดนี้มีการบรรเลงทำนองด้วยวิธีใกล้เคียงกัน ฉะนั้นควรมีการแปรทำนองไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ เมื่อผู้บรรเลงซอด้วงมีการแปรทำนองขึ้นไปทางเสียงสูง ผู้บรรเลงระนาดเอกก็ต้องแปรทำนองขึ้นไปทางเสียงสูงเช่นกัน(จุมพล ปัญจะ 2569) จากทฤษฎีที่กล่าวมา

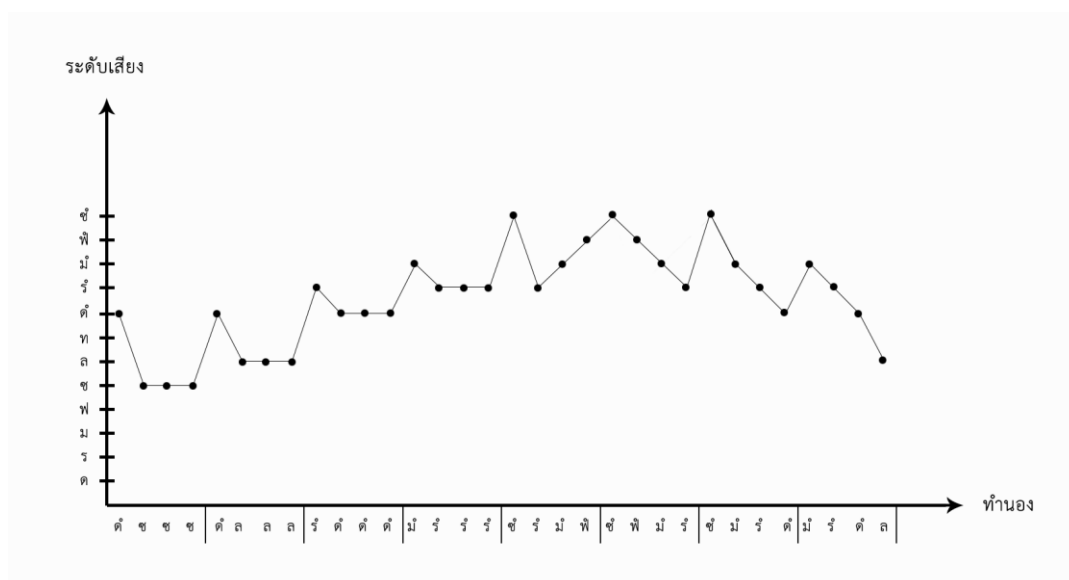
ถือเป็นข้อมูลที่จะช่วยให้ผู้บรรเลงระนาดเอกสามารถนำไปปรับใช้ เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ของการบรรเลงต่อไป

ความสัมพันธ์ของทางระนาดเอกกับการดำเนินทำนองของเครื่องสาย

วิธีบรรเลงระนาดเอกร่วมกับวงเครื่องสาย สิ่งสำคัญที่สุดคือผู้บรรเลงระนาดเอกต้องคิดหาทางแปรเป็นทำนองทางระนาดเอกให้มีความใกล้เคียงกับทางหลักของวงเครื่องสายมากที่สุด อีกทั้งมีความสอดคล้องและสัมพันธ์กัน บรรเลงให้ไปในทิศทางเดียวกัน โดยใช้วิธียึดเสียงโน้ตลูกตกสุดท้ายของวรรคเพลงเป็นหลัก ดังตัวอย่าง

ทำนองหลักของเครื่องสาย

ดํซซซ	ดํลลล	รํดํดํ	มํรํรํ	ซํรํมํ	ซํมํมํ	ซํมํรํ	มํรํดํ
-------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

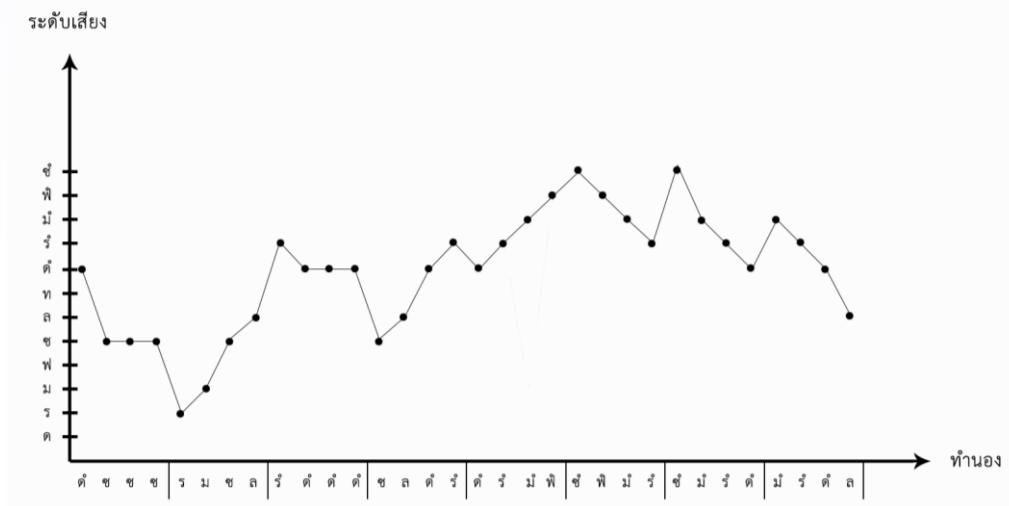


ภาพที่ 22 กราฟแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ทำนองหลักของเครื่องสาย

จากวรรคเพลงทำนองหลักของเครื่องสายข้างต้นนี้ เป็นทำนองที่มีความยาวจำนวน 8 ห้องโน้ต จวบวรรคด้วยโน้ตเสียง ลา ผู้บรรเลงระนาดเอกสามารถคิดแปรทำนองเป็นทางระนาดเอกได้หลายทำนอง ดังนี้

ทำนองระนาดเอกทำนองที่ 1

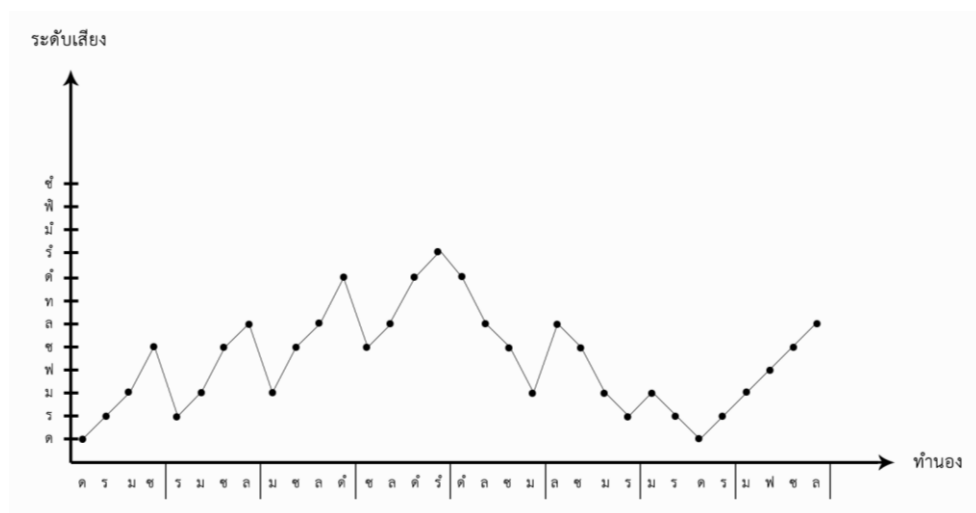
ดํซซซ	รํมซล	รํดํดํ	ซลดํ	ดํรํมํ	ซํมํมํ	ซํมํรํ	มํรํดํ
-------	-------	--------	------	--------	--------	--------	--------



ภาพที่ 23 กราฟแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ทำนองระนาดเอกทำนองที่ 1

ทำนองระนาดเอกทำนองที่ 2

ดรัมช	รุมชล	มชลต์	ชลตร์	ดลชม	ลชมร	มรตร	มฟชล
-------	-------	-------	-------	------	------	------	------



ภาพที่ 24 กราฟแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ทำนองระนาดเอกทำนองที่ 2

หากพิจารณาทำนองที่ปรากฏจะพบว่า ทางระนาดเอกทั้งสองทำนองใช้วิธีแปรทำนองโดยยึดเสียงลูกตกเสียงเดียวกันคือโน้ตเสียง ลา แต่ทิศทางการดำเนินทำนองไม่เหมือนกัน โดยเฉพาะทำนองที่ 2 นั้น มีความแตกต่างกับทำนองหลักของเครื่องสายมาก ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกับระหว่างทำนองที่ 1 กับทำนองที่ 2 จะเห็นว่าทำนองที่ 1 มีการเคลื่อนที่ของทำนองไปในทิศทางเดียวกันและมีความสอดคล้อง

กับทางหลักของวงเครื่องสายมากที่สุด ฉะนั้นในการบรรเลงวงปี่พาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสายผู้บรรเลง
ระนาดเอกควรนำทำนองระนาดเอกทำนองที่ 1 มาใช้ในการบรรเลง จึงจะส่งผลให้การบรรเลง
มีความสมบูรณ์ที่สุด

สรุป

การกำหนดโน้ตเจาะจงที่เครื่องดนตรีเพื่อใช้เป็นหลักแทนเสียงในการเรียนการสอนทักษะ
เครื่องดนตรีไทยแต่ละเครื่องมือ เพื่อให้เกิดความสะดวกในการเรียนการสอนทั้งวงปี่พาทย์และ
วงเครื่องสาย จากนั้นจึงนำระบบเสียงไปใช้กับวงปี่พาทย์ไม้นวมผสมเครื่องสาย โดยกำหนดเสียงของ
วงปี่พาทย์ผสมเครื่องสายเป็นระดับเสียงทางเพียออ ซึ่งมีผลต่อผู้ที่เรียนการบรรเลงวงปี่พาทย์ต้องลด
ระดับเสียงลงมา 1 เสียง ส่งผลทำให้เกิดเสียงในการบรรเลงเพิ่มขึ้น โดยเฉพาะผู้บรรเลงระนาดเอกต้อง
หาวิธีการบรรเลงให้เหมาะสม จึงจะทำให้การบรรเลงมีประสิทธิภาพสูงสุด

เอกสารอ้างอิง

- กรมศิลปากร. (2537). *เพลงชุดโหมโรงเย็น*. นครปฐม : มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ข้าคม พรประสิทธิ์. (2560). *การดีดจะเข้ขั้นพัฒนา*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จรินทร์ เทพสงเคราะห์. (2557). *พื้นฐานดนตรีไทย*. สงขลา : บันลือการพิมพ์.
- จุมพล ปัญจะ. 359/631 หมู่5 ตำบลศาลายา อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม.
(13 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์.
- จรัญ กาญจนประดิษฐ์. (2554). *ขลุ่ยเพียงออ*. ขอนแก่น : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- เฉลิมศักดิ์ พิกุลศรี. (2542). *สังคีตนิยมว่าด้วยดนตรีไทย*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.
- ชำนาญ แก้วสว่าง. ครูชำนาญการพิเศษ. วิทยาลัยนาฏศิลปอ่างทอง. (13 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- ชำนาญ สวยคำขาว. ครูชำนาญการพิเศษ. วิทยาลัยนาฏศิลปอ่างทอง. (13 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- ณรงค์ชัย ปิฎกักรัตน์. (2542). *สังคีตนิยม*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา.
- ศุริยบรรณ. (2525). *เลขาสังคีตเล่มที่ 13* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ : สันทวี.
- ถาวร ศรีผ่อง. อาจารย์ประจำโรงเรียนจิตรลดา (บริเวณพระตำหนักจิตรลดารโหฐาน พระราชวังดุสิต).
กรุงเทพฯ. (14 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- ถาวร สดแสงจันทร์. ครูชำนาญการพิเศษ. วิทยาลัยนาฏศิลปสุพรรณบุรี. (13 มิถุนายน 2569).
สัมภาษณ์
- ทรงศักดิ์ เสนีย์พงศ์. ศิลปินอาวุโส. 111/1 หมู่บ้านตำบลบ้านปทุม อำเภอสามโคก จังหวัดปทุมธานี.
(14 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- นิภา โสภาสัมฤทธิ์. (2566). *วิจิตรลักษณ์ทางจะเข้ตำรับครูทองดี สุจริตกุลสู่การสร้างสรรค*.
[วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรบัณฑิต]. สถาบันบัณฑิตพัฒนศิลป์.
- นิตยา รุ่งสมัย. (2566). *การเดี่ยวระนาดเอก ชุด ประสานเสียงสำเนียงเบญจศิลป์*
[วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรบัณฑิต]. สถาบันบัณฑิตพัฒนศิลป์.
- ปกรณ์ รอดช้างเผื่อน. (2559). *เครื่องสายปี่ชวา*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประดิษฐ์ อินทนิล. (2536). *ดนตรีไทยและนาฏศิลป์*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์สุวีริยาสาส์น.
- ประสิทธิ์ ดนตรี. 46/4 ตำบลบางชะนี อำเภอบางบาล จังหวัดพระนครศรีอยุธยา.
(14 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- พงษ์ศิลป์ อรุณรัตน์. (2550). *ปฐมบทดนตรีไทย*. นครปฐม : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ไพศาล อินทวงศ์. (2546). *รอบรู้เรื่องดนตรีไทย*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์สุวีริยาสาส์น.
- ภิชาติ เลนะสวัสดิ์. (2543). *ปฏิบัติพื้นฐานเครื่องสายไทย*. (พิมพ์ครั้งที่2). กรุงเทพฯ : โสภณการพิมพ์.
- ภูริทัต อรณการ และชัยพฤกษ์ เมฆรา. (2566). *การสร้างชุดการสอนโน้ตเพลงไทยขั้นพื้นฐาน*
โดยใช้ทฤษฎีโน้ตดนตรีไทยใหม่. *วารสารดนตรีและการแสดง*, 9(2), 70-83.
- มนตรี ตราโมท. (2538). *ดุริยศาสตร์ของมนตรี ตราโมท* [หนังสืออนุสรณ์งานศพ]. ธนาคารกสิกรไทย.

- มูลนิธิหลวงประดิษฐไพเราะ (ศร ศิลปบรรเลง) และกรมศิลปากร. (2524). อนุสรณ์คำนึ่งในวาระฉลองรอบร้อยปีเกิด หลวงประดิษฐไพเราะ (ศร ศิลปบรรเลง). บัณฑิตการพิมพ์.
- เรณู โกศินานนท์. (2535). *นาฏดุริยางคศาสตร์กับสังคมไทย*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- วิเชียร กองโชค. *อดีตหัวหน้าหมวดดุริยางค์ไทย. กองดุริยางค์ทหารบก กรุงเทพฯ.*
(14 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์
- วิเชียร เกิดผล. *ครูอาวุโสบ้านพาทยรัตน์. 58 หมู่ 4 ตำบลบ้านใหม่ อำเภอพระนครศรีอยุธยา จังหวัดพระนครศรีอยุธยา. (14 มิถุนายน 2569). สัมภาษณ์*
- สงบศึก ธรรมวิหาร. (2566). *ดุริยางค์ไทย*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์. (2539). *ปกิณกะการดนตรีไทยและเพลงไทย*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ : คอมฟอร์ม.
- สมพงษ์ กาญจนผลิน. (2536). *ดนตรีไทยโน้ตและวิธีฝึก*. กรุงเทพฯ : ต้นอ้อ.
- สมภาพ เขียวมณี. (2566). *กลวิธีการบรรเลงสู่การสร้างสรรค์บทเพลงสำหรับเครื่องสีในวงดนตรีไทย* [วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปดุริยางค์บัณฑิต]. สถาบันบัณฑิตพัฒนศิลป์.
- สุรพล สุวรรณ. (2559). *ดนตรีไทยในวัฒนธรรมไทย*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อภัยพลรบ, พระ. (2453). *ประวัตินายพันโท พระอภัยพลรบ และดนตรีไทยวิทยา*. กรุงเทพฯ : ไสภณพิพรรฒธนากร.
- _____. (2455). *แบบหัดอ่านเสียง เล่ม 1*. กรุงเทพฯ : ไสภณพิพรรฒธนากร.



คำแนะนำการเตรียมต้นฉบับ

วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์เป็นวารสารที่พิมพ์เผยแพร่บทความวิจัย (Research articles) และบทความวิชาการ (Academic article) ในสาขาวิชาต่าง ๆ ทางด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มีกำหนดออกปีละ 2 ฉบับ คือ เดือนมกราคม – มิถุนายนและ เดือนกรกฎาคม – ธันวาคม ผู้เขียนบทความทุกท่านสามารถส่งเรื่องมาลงตีพิมพ์ได้โดยไม่จำเป็นต้องเป็นสมาชิกหรือสังกัดมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ผลงานที่จะได้รับการพิจารณาลงตีพิมพ์ในวารสารต้องไม่เคยถูกนำไปพิมพ์เผยแพร่ในวารสารอื่นใดมาก่อนพร้อมทั้งได้รับการพิจารณาจากผู้ประเมินอิสระ (Reviewer) จากภายนอกมหาวิทยาลัยในสาขาวิชานั้นๆ จำนวน 3 ท่าน และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการ บทความอาจถูกดัดแปลง แก้ไข คำสำนวน และรูปแบบการนำเสนอตามที่กองบรรณาธิการเห็นสมควรผู้เขียนบทความสามารถค้นรายละเอียดต่างๆ ของการเตรียมต้นฉบับได้จากเว็บไซต์ www.tci-thaijo.org./index.php/bruj

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์



044-611221 ต่อ 8601



<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/brujs>