

ความสัมพันธ์และการพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพ
ระหว่างเรียนจากประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการของนักศึกษาคณะครุศาสตร์
Relationships and Predictors of Self-Efficacy in Practicum Among Education
Students Based on Experiential Learning Components

จตุรงค์ อินทรรุ่ง¹

Chaturong Intrararong¹

Corresponding Author E-mail: intrararong@gmail.com

Received: 2026-01-10; Revised: 2026-02-12; Accepted: 2026-03-06

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการและการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน 2) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบดังกล่าว และ 3) สร้างสมการพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเอง กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาคณะครุศาสตร์ ชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม จำนวน 152 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น เครื่องมือวิจัยคือแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) 0.96 และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค 0.987 วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน ผลการวิจัยพบว่า

1) ประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการในภาพรวม มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในระดับสูงมาก ($R = .864$) 2) ตัวแปรพยากรณ์ที่สามารถพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มี 3 ตัวแปร ได้แก่ การใช้คำพูดชักจูง (X_3) ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (X_4) และประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (X_1) โดยร่วมกันพยากรณ์ความแปรปรวนได้ร้อยละ 74.70 เขียนสมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐานได้ดังนี้

$$Z'_Y = 0.325 (X_4) + 0.338 (X_3) + 0.255 (X_1)$$

ข้อค้นพบชี้ให้เห็นว่าแรงสนับสนุนทางสังคมและการจัดการอารมณ์เป็นปัจจัยหลักที่ส่งเสริมความมั่นใจในวิชาชีพครูระยะเริ่มต้น

คำสำคัญ: ประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ, การรับรู้ความสามารถของตนเอง, นักศึกษาคณะครุศาสตร์, การปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

¹ อาจารย์พิเศษ, คณะครุศาสตร์, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม

¹ Adjunct Lecturer, Faculty of Education, Nakhon Pathom Rajabhat University

Abstract

The objectives of this research were to: 1) study levels of practical learning experiences and teacher self-efficacy in professional practice; 2) examine their relationships; and 3) develop a predictive equation for teacher self-efficacy. The sample included 152 third-year education students at Nakhon Pathom Rajabhat University, selected via stratified random sampling. The instrument was a 5-point Likert scale questionnaire, validated with an IOC of 0.96 and a Cronbach's Alpha of 0.987. Data were analyzed using mean, standard deviation, Pearson's correlation, and Stepwise Multiple Regression. Findings revealed that:

1) overall experiential learning components were positively correlated with self-efficacy at a very high level ($R = .864$) at the .01 significance level. 2) Three variables significantly predicted self-efficacy at the .01 level: social persuasion (X_3), physiological and affective states (X_4), and mastery experiences (X_1). These predictors collectively accounted for 74.70% of the variance. The standardized predictive equation was:

$$Z'_Y = 0.325 (X_4) + 0.338 (X_3) + 0.255 (X_1)$$

The results indicate that social support and emotional management are crucial for fostering professional confidence in novice teacher students.

Keywords: Experiential Learning, Self-Efficacy, Teacher Students, Teaching Practicum

บทนำ

การศึกษาระดับอุดมศึกษาในปัจจุบันกำลังเผชิญกับคลื่นแห่งการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ อันเป็นผลมาจากการปฏิวัติทางเทคโนโลยีสารสนเทศ การหลอมรวมทางเศรษฐกิจและสังคมในระดับโลก และการก้าวเข้าสู่ยุคสังคมฐานความรู้ ความท้าทายเหล่านี้ทำให้ระบบการศึกษาต้องปรับเปลี่ยนจากการมุ่งเน้นการถ่ายทอดความรู้ การพัฒนาสมรรถนะที่ซับซ้อน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตและแข่งขันได้ในศตวรรษที่ 21 ความท้าทายประการแรกคือ การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของตลาดแรงงาน โลกกำลังต้องการบุคลากรที่มีทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ไม่สามารถจำกัดอยู่เพียงความรู้ในสาขาวิชาอีกต่อไป องค์การระหว่างประเทศ เช่น OECD และ UNESCO ต่างเน้นย้ำถึงความสำคัญของชุดทักษะที่เรียกว่า 4Cs ได้แก่ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การสื่อสาร การร่วมมือ และความคิดสร้างสรรค์ (Partnership for 21st Century Learning, 2019) นอกจากนี้ ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความสามารถในการปรับตัว และการเรียนรู้ตลอดชีวิต รับมือกับอาชีพที่ยังไม่เกิดขึ้นและเทคโนโลยีที่ไม่เคยมีมาก่อน ประการที่สองคือ การปฏิรูปการศึกษาภายใต้มาตรฐานสากลและภูมิภาค ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกต่างมุ่งสู่การยกระดับคุณภาพการศึกษาเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศ โดยมุ่งเน้นไปที่การประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนตามมาตรฐานสากล เช่น PISA ซึ่งผลการประเมินส่งผลสะท้อนโดยตรงไปยังความจำเป็นในการปรับปรุงหลักสูตร (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018) ในบริบทของอาเซียนเอง การสร้างมาตรฐานครูและการรับรองวิชาชีพก็เป็นส่วนหนึ่งของการผลักดันคุณภาพการศึกษาให้ทัดเทียมนานาชาติ ดังนั้น ความคาดหวังต่อผู้สอนจึงเพิ่มสูงขึ้นอย่างมาก ครูในศตวรรษที่ 21 ไม่ใช่เพียงผู้บรรยายหรือผู้ถ่ายทอดข้อมูลอีกต่อไป แต่ต้องเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ โค้ช และนักวิจัยเชิงปฏิบัติการที่สามารถวิเคราะห์ความแตกต่างของผู้เรียน และใช้เทคโนโลยีอย่างมีประสิทธิภาพ (Darling-Hammond, 2006) การผลิตบุคลากรครูที่สามารถตอบสนองต่อความคาดหวังที่ซับซ้อนนี้ จึงเป็นภารกิจหลักที่ท้าทายที่สุดของระบบอุดมศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง คณะครุศาสตร์ จึงต้องเข้ามามีบทบาทเชิงรุกในการผลิตครูที่มีสมรรถนะสูง (high-performing teachers) ภารกิจนี้ไม่ได้จำกัดอยู่แค่การให้ความรู้ทางวิชาการ (content knowledge) แต่ต้องเป็นการบูรณาการความรู้ทางด้านเนื้อหาวิชาเข้ากับความรู้ในเนื้อหาการสอน (Pedagogical Content Knowledge: PCK) อย่างเข้มข้น ซึ่ง PCK ถือเป็นหัวใจสำคัญของการสอนอย่างมีประสิทธิภาพตามแนวคิดของ Shulman (1987) โดยครูต้องเข้าใจว่าจะถ่ายทอดแนวคิดที่ซับซ้อนให้แก่ผู้เรียนที่มีภูมิหลังแตกต่างกันได้อย่างไร แม้สถาบันอุดมศึกษาจะพยายามบ่มเพาะความรู้และ PCK อย่างเต็มที่ด้วยการเตรียมความพร้อมให้นักศึกษาด้านการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ที่

หลากหลายสอดคล้องกับความแตกต่างของผู้เรียน (ปณิสรา จันทร์ปาละ, ชรัญรักษ์ ปัญญามูลงษา, และวิมลพิภา บุญกลิ่น. 2565) แต่ยังคงพบปัญหาสำคัญคือ นักศึกษามีสภาวะความรู้สึกล้มเหลวหรือเครียดจากการปฏิบัติงานจริง (practice shock) ต้องเผชิญกับสถานการณ์การปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนที่มีความซับซ้อน ความหลากหลายของผู้เรียน นักศึกษามักเกิดความวิตกกังวลและขาดความมั่นใจ ซึ่งชี้ให้เห็นว่าลำพังเพียงสมรรถนะการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (teaching competency) อาจไม่เพียงพอต่อการขับเคลื่อนพฤติกรรมในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนที่มีคุณภาพได้อย่างยั่งยืน หากขาดพลังขับเคลื่อนภายในจิตใจที่เรียกว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (teacher self-efficacy) เป็นตัวแปรทางจิตวิทยาที่ทรงอิทธิพลที่สุดในการทำนายพฤติกรรมและความสำเร็จ โดยมีรากฐานมาจากทฤษฎีปัญญาสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1997) ซึ่งนิยามการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ว่าเป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการจัดระเบียบและปฏิบัติการเพื่อบรรลุผลสำเร็จในบริบทของวิชาชีพครู Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy (2007) ได้ขยายความนิยามว่า เป็นการตัดสินใจหรือความเชื่อของครูในความสามารถของตนเองที่จะจัดระเบียบ และปฏิบัติกิจกรรมการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน เพื่อส่งผลกระทบในเชิงบวกต่อผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ผลการวิจัยจำนวนมากยืนยันว่า ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในระดับสูงหลายประการ ได้แก่ ประการแรก ความมุ่งมั่นและความพยายาม (persistence) ครูที่มีการรับรู้ความสามารถตนเองสูงจะไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค (Ashton, & Webb. 1986) ประการที่สอง การจัดการชั้นเรียนและการเปิดรับนวัตกรรม ครูมีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการสอนระหว่างเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Guskey. 1988) ประการที่สาม สุขภาวะทางจิตใจ (well-being) โดยมีระดับความเครียดและภาวะหมดไฟ (burnout) ที่ต่ำกว่า และประการสุดท้าย ผลกระทบต่อผู้เรียน ซึ่งนำไปสู่การเพิ่มขึ้นของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในที่สุด ดังนั้น ภารกิจของคณะครุศาสตร์จึงต้องเป็นการสร้างการรับรู้ความสามารถในตนเองที่แข็งแกร่งควบคู่ไปกับสมรรถนะทางวิชาการ ความท้าทายจึงอยู่ที่การออกแบบกระบวนการที่สามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถได้อย่างเป็นระบบ Bandura (1997) ระบุว่าสิ่งนี้พัฒนาได้ผ่านแหล่งที่มา 4 ประการ ได้แก่ ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (mastery experiences) การเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่น (vicarious experiences) การใช้คำพูดชักจูง (verbal persuasion) และภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (physiological and emotional states)

สำหรับนักศึกษาคณะครุศาสตร์ แหล่งที่มาเหล่านี้ถูกหลอมรวมอยู่ในประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ (practical learning experience) ซึ่งมีรากฐานมาจากแนวคิด Learning by Doing ของ Dewey (1938) ประสบการณ์เหล่านี้เป็นกลไกสำคัญในการเปลี่ยนความรู้ทฤษฎีสู่การปฏิบัติจริง ทั้งผ่านการสังเกตการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (observation) การปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนแบบจุลภาค (microteaching) ไปจนถึงการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในสถานศึกษา (professional internship) การจัดประสบการณ์เชิงปฏิบัติการที่เข้มข้น ทำให้นักศึกษาได้เผชิญกับความซับซ้อน (encountering complexity) และได้บูรณาการทฤษฎีสู่การปฏิบัติที่นักศึกษาได้รับมอบหมายภารกิจที่ทำนายและปฏิบัติจนประสบความสำเร็จ (mastery experiences) จะเป็นการสร้างหลักฐานเชิงประจักษ์ภายในว่าตนเองมีสมรรถนะ ในขณะเดียวกันการได้สังเกตครูที่เลี้ยงหรือเพื่อนร่วมงานที่ประสบความสำเร็จ (vicarious experiences) ก็ช่วยสร้างความมั่นใจ (modeling) มากขึ้น ประสบการณ์เชิงปฏิบัติการ จึงเปรียบเสมือนเตาหลอมที่สำคัญที่สุดในการสร้างความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน แม้ว่าความสำคัญของการเรียนรู้เชิงปฏิบัติการในการสร้างครูที่มีความเชื่อมั่นสูงจะเป็นที่ยอมรับ ในทางทฤษฎี แต่ในทางปฏิบัติยังคงมีข้อจำกัดและช่องว่างของงานวิจัย (research gap) ที่สำคัญคือ งานวิจัยส่วนใหญ่มักศึกษาผลกระทบของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพโดยรวมต่อความสามารถในตนเองในช่วงเวลาสิ้นสุดการฝึกสอน (linear relationship studies) ทำให้ไม่สามารถระบุได้อย่างชัดเจนว่า องค์ประกอบย่อย (sub-components) ใดของประสบการณ์เชิงปฏิบัติการ เช่น คุณภาพของการสะท้อนคิด (reflection) ปริมาณการสังเกตการณ์ หรือระดับการควบคุมชั้นเรียน มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถด้านต่าง ๆ ของนักศึกษาอย่างแท้จริง นอกจากนี้ ในบริบทของคณะครุศาสตร์ไทย ยังมีการศึกษาที่สร้างแบบจำลองเชิงพยากรณ์ (predictive model) ที่ชัดเจนเพื่ออธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าวไม่มากพอ

งานวิจัยนี้จึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง ด้วยการตรวจสอบความสัมพันธ์และการสร้างสมการพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนจากองค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการของนักศึกษาคณะครุศาสตร์อย่างเป็นระบบ และเจาะลึกข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากการวิจัยนี้ จะไม่เพียงแต่ขยายขอบเขตความรู้

ทางทฤษฎีเท่านั้น แต่ยังเป็นกุญแจสำคัญให้ผู้บริหารหลักสูตรและคณาจารย์สามารถนำไปใช้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ (curriculum design) ที่แม่นยำและคุ้มค่าที่สุด เพื่อสร้างบัณฑิตครูที่ไม่เพียงแต่มีสมรรถนะ แต่มีความพร้อมและมั่นใจในการปฏิบัติงานจริงท่ามกลางความท้าทายของโลกการศึกษายุคใหม่ได้อย่างสมบูรณ์แบบ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ และระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนของนักศึกษาคณะครุศาสตร์
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนของนักศึกษาคณะครุศาสตร์
3. เพื่อสร้างสมการพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

สมมติฐานในการวิจัย

1. องค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนของนักศึกษาคณะครุศาสตร์
2. องค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการสามารถพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ได้

การทบทวนวรรณกรรม

ผู้วิจัยได้สังเคราะห์กรอบแนวคิดการวิจัยจากการทบทวนวรรณกรรมจากทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการเรียนรู้ของนักศึกษา ดังนี้

1. ทฤษฎีปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของอัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) เป็นรากฐานสำคัญของงานวิจัยนี้ ทฤษฎีนี้มีแนวคิดหลักคือ การกำหนดซึ่งกันและกันแบบสามเส้า (triadic reciprocal causation) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าพฤติกรรม (behavior) ปัจจัยส่วนบุคคล/ปัญญา (personal/cognitive factors) เช่น ความเชื่อ ความคาดหวัง และสภาพแวดล้อม (environmental factors) มีอิทธิพลต่อกันและกันอย่างต่อเนื่อง ในบริบทของการศึกษา ปัจจัยส่วนบุคคลที่สำคัญที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ซึ่งเป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการจัดระเบียบและปฏิบัติการเพื่อบรรลุผลสำเร็จ ทฤษฎีนี้จึงช่วยอธิบายว่า ประสบการณ์เชิงปฏิบัติการส่งผลกระทบต่อความเชื่อมั่น (T-SE) และนำไปสู่พฤติกรรม การสอนอย่างไร (Bandura, 1997)

2. แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (Teacher Self-Efficacy: T-SE) การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน หมายถึง การตัดสินใจหรือความเชื่อของครูในความสามารถของตนเองที่จะจัดระเบียบและปฏิบัติกิจกรรมการสอน เพื่อส่งผลกระทบในเชิงบวกต่อผลการเรียนรู้ของผู้เรียน T-SE ในระดับสูงมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการแสดงพฤติกรรมการสอนที่ดีหลายประการ งานวิจัยนี้จะใช้มิติของ T-SE ตามแนวคิดของ Tschanen-Moran, & Woolfolk Hoy (2007) ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบหลัก คือ

2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านกลวิธีในการสอน (efficacy for instructional strategies) ความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะใช้กลวิธีและเทคนิคการสอนที่หลากหลายเพื่อถ่ายทอดเนื้อหาที่ซับซ้อนและประเมินความเข้าใจของผู้เรียน

2.2 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการจัดการชั้นเรียน (efficacy for classroom management) ความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะควบคุมพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียน สร้างสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ และรักษาระเบียบวินัยในชั้นเรียน

2.3 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการมีส่วนร่วมของผู้เรียน (efficacy for student engagement) ความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะกระตุ้นแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน และส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย

3. แนวคิดเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ

3.1 หลักการของการศึกษาคูเชิงปฏิบัติการประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ (practical learning experience) คือ กลไกสำคัญในการเปลี่ยนความรู้ทฤษฎีสู่การปฏิบัติจริง มีรากฐานมาจากแนวคิด Learning by Doing ของ Dewey (1938) โดยเน้นให้ผู้เรียนได้เผชิญกับความซับซ้อน (encountering complexity) และบูรณาการทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ประสบการณ์นี้รวมถึงการสังเกตการสอน (observation) การสอนแบบจุลภาค (microteaching) และการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู (professional internship)

3.2 องค์ประกอบของประสบการณ์เชิงปฏิบัติการสามารถแบ่งและวัดผลได้ผ่านมิติของแหล่งที่มาของ self-efficacy ดังนี้ (Bandura. 1997)

3.2.1 ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (mastery experiences) เป็นแหล่งที่มาที่ทรงอิทธิพลที่สุด หมายถึง ประสบการณ์ที่บุคคลประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงานที่ท้าทายในบริบทของครู คือ การที่นักศึกษาได้รับมอบหมายภารกิจการสอนที่ซับซ้อนและสามารถปฏิบัติงานบรรลุผลสำเร็จ

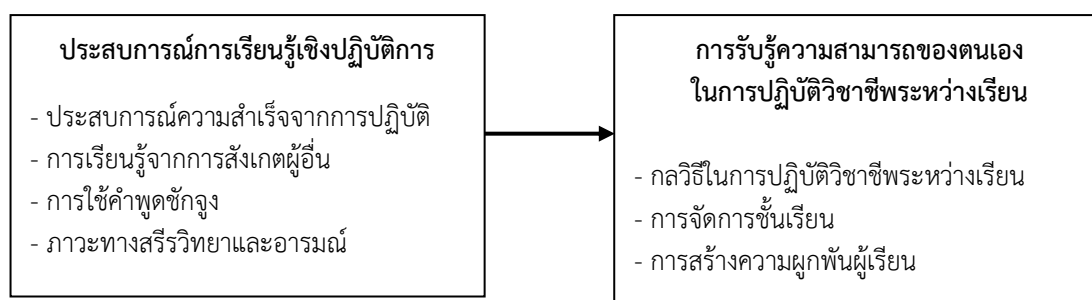
3.2.2 การเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่น (vicarious experiences) หมายถึง การที่บุคคลสังเกตแบบจำลอง (modeling) หรือบุคคลอื่นที่คล้ายคลึงกันปฏิบัติงานจนประสบความสำเร็จ ในบริบทของการศึกษา คือ การสังเกตครูพี่เลี้ยง หรือเพื่อนร่วมงานที่เก่งในการจัดการชั้นเรียน

3.2.3 การใช้คำพูดชักจูง (verbal persuasion) หมายถึง การได้รับคำพูดให้กำลังใจ คำเสนอแนะเชิงบวก หรือการชักจูงจากบุคคลสำคัญ เช่น อาจารย์นิเทศก์ ครูพี่เลี้ยง เป็นต้น ว่าตนเองมีความสามารถที่จะปฏิบัติงานนั้นได้สำเร็จ

3.2.4 ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (physiological and emotional states) หมายถึง การตีความภาวะอารมณ์และความรู้สึกทางร่างกายที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน เช่น ความวิตกกังวล ความเครียด หรือภาวะช็อกจากการปฏิบัติงานจริง หากนักศึกษาสามารถจัดการหรือตีความภาวะอารมณ์ด้านลบได้อย่างเหมาะสม จะส่งผลให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น

จากผลการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถนำมาแสดงความสัมพันธ์ด้วยกรอบแนวคิดการวิจัย ดังภาพที่ 1

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ได้แก่ นักศึกษาคณะครุศาสตร์ ชั้นปีที่ 3 ของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2568 ซึ่งเป็นนักศึกษาที่มีประสบการณ์ในการเรียนรู้เชิงปฏิบัติการในรายวิชาชีพครู มีจำนวนรวมทั้งสิ้น 269 คน จาก 4 สาขาวิชา

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ นักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ชั้นปีที่ 3 ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2568 กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง ใช้สูตรของ Yamane (1973) ที่ระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 95 ความคลาดเคลื่อน $e = 0.05$ คำนวณได้จำนวนกลุ่มตัวอย่าง 161 คน ใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้น (stratified random

นัยสำคัญทางสถิติเข้าสู่สมการตามลำดับความสำคัญ ซึ่งจะช่วยให้ได้แบบจำลองพยากรณ์ ที่กระชับและมีประสิทธิภาพสูงสุด ในการอธิบายการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ ดังนี้

1. สถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถามส่วนมากเป็นเพศหญิง จำนวน 121 คน คิดเป็นร้อยละ 79.60 เป็นนักศึกษา สาขาวิชาพลศึกษามากที่สุด จำนวน 57 คน คิดเป็นร้อยละ 37.50 รองลงมาคือสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย จำนวน 52 คน คิดเป็นร้อยละ 34.20 สาขาวิชาการประถมศึกษา จำนวน 30 คน คิดเป็นร้อยละ 19.70 และสาขาเทคโนโลยีและนวัตกรรม การศึกษา จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 8.60

2. ระดับประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.48, S.D. = 0.53) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดและอยู่ใน ระดับมากที่สุด 2 ลำดับแรก ได้แก่ การเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่น ($\bar{X}$ = 4.51, S.D. = 0.54) และการใช้คำพูดชักจูง ($\bar{X}$ = 4.50, S.D. = 0.56) ตามลำดับ สำหรับด้านที่มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ได้แก่ ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ ($\bar{X}$ = 4.47, S.D. = 0.59) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ ($\bar{X}$ = 4.42, S.D. = 0.55) ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ระดับประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ

ข้อ	ประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ	ลำดับ
1.	ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (X_1)	4.42	0.55	มาก	4
2.	การเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่น (X_2)	4.51	0.54	มากที่สุด	1
3.	การใช้คำพูดชักจูง (X_3)	4.50	0.56	มากที่สุด	2
4.	ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (X_4)	4.47	0.59	มาก	3
	รวม (X_{tot})	4.48	0.53	มาก	

3. ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.43, S.D. = 0.56) เมื่อพิจารณารายข้อพบว่าอยู่ในระดับมากทุกข้อ การจัดการชั้นเรียนอยู่ในระดับสูงสุด ($\bar{X}$ = 4.41, S.D. = 0.59) รองลงมา คือ กลวิธีในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน ($\bar{X}$ = 4.43, S.D. = 0.55) และการสร้างความผูกพันผู้เรียน อยู่ในอันดับ สุดท้าย ($\bar{X}$ = 4.43, S.D. = 0.59) ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

ข้อ	การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพ ระหว่างเรียน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ	ลำดับ
1.	กลวิธีในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (Y_1)	4.43	0.55	มาก	2
2.	การจัดการชั้นเรียน (Y_2)	4.41	0.59	มาก	1
3.	การสร้างความผูกพันผู้เรียน (Y_3)	4.43	0.59	มาก	3
	รวม (Y_{tot})	4.43	0.56	มาก	

4. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงพหุระหว่างองค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการกับการรับรู้ ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน พบว่า โดยภาพรวมประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ (X_{tot}) มีความสัมพันธ์เชิงพหุกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน (Y_{tot}) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .859 แสดงว่ามีความสัมพันธ์ในระดับสูง ในลักษณะคล้ายตามกัน เมื่อ

พิจารณาประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการรายด้าน ($X_1 - X_4$) พบว่า มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน โดยรวม (Y_{tot}) ทุกด้านในระดับสูง ซึ่งเป็นความสัมพันธ์แบบคล้อยตามกัน โดยภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (X_4) มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนโดยรวม (Y_{tot}) อยู่ในระดับสูงที่สุด ($r_{xy} = .826$) รองลงมาคือ การใช้คำพูดชักจูง (X_3) ($r_{xy} = .824$) ประสพการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (X_1) ($r_{xy} = .792$) และการเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่น (X_2) ($r_{xy} = .771$) ตามลำดับ เมื่อแยกพิจารณาประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการรายด้าน ($X_1 - X_4$) กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนรายด้าน ($Y_1 - Y_3$) พบว่า มีความสัมพันธ์ในลักษณะคล้อยตามกันทุกคู่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.706 กับ 0.943 นั่นคือ ประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนต่างอธิบายซึ่งกันและกัน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุระหว่างองค์ประกอบของประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน

ตัวแปร	X_1	X_2	X_3	X_4	Y_1	Y_2	Y_3	X_{tot}	Y_{tot}
X_1	1.000								
X_2	.806**	1.000							
X_3	.808**	.874**	1.000						
X_4	.820**	.831**	.808**	1.000					
Y_1	.780**	.706**	.769**	.770**	1.000				
Y_2	.756**	.768**	.809**	.818**	.918**	1.000			
Y_3	.774**	.771**	.823**	.821**	.888**	.943**	1.000		
X_{tot}	.917**	.936**	.950**	.943**	.808**	.842**	.852**	1.000	
Y_{tot}	.792**	.771**	.824**	.826**	.961**	.982**	.972**	.859**	1.000

**มีนัยสำคัญทางสถิติ .01

ในการวิเคราะห์ประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการที่ส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน ปรากฏดังตาราง 4 – 6

ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนในการทดสอบนัยสำคัญของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F
Regression	3	36.027	12.009	144.528**
Residual	147	3.988	.021	

**มีนัยสำคัญทางสถิติ .01

จากตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน พบว่า ประสพการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ โดยภาพรวมมีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จึงคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ น้ำหนักความสำคัญของตัวพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ คะแนนมาตรฐาน และสร้างสมการการถดถอยพหุคูณ ปรากฏผลดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) ระหว่างตัวแปรทำนาย (X) ที่ได้รับการคัดเลือกเข้าสู่สมการถดถอยกับตัวแปรเกณฑ์ (Y_{tot}) ค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย (R^2) และค่า F จากการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่เพิ่มขึ้นแต่ละขั้น

ลำดับขั้นของการคัดเลือกตัวแปรทำนาย	ตัวแปรทำนายที่ได้รับการคัดเลือก	R	R^2	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F
1	X_4	.826	.683	.681	.320	320.925**
2	X_4, X_3	.853	.728	.725	.297	198.474**
3	X_4, X_3, X_1	.864	.747	.742	.288	144.528**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 5 ปรากฏว่าตัวแปรพยากรณ์ที่ดีซึ่งถูกเลือกเข้ามาคือ X_4 (ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์) ต่อจากนั้นได้เพิ่มตัวแปรทำนายเข้าไปในแต่ละขั้นของการวิเคราะห์ โดยเพิ่ม X_3 (การใช้คำพูดชักจูง) ปรากฏว่ามีค่าสัมประสิทธิ์ของการทำนาย (R^2) เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกขั้น ตัวแปรที่มีค่า Partial R สูงในลำดับต่อไป คือ X_1 (ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ) จนไม่สามารถจะทำให้สัมประสิทธิ์ของการทำนายเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสิ้นสุดการพิจารณาเพิ่มตัวแปรที่ขั้นที่ 3 จึงสรุปได้ว่า ประสบการณ์การเรียนรู้ เชิงปฏิบัติการโดยภาพรวม (Y_{tot}) ที่ดีที่สุด คือ ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ รองลงมาตามลำดับคือ การใช้คำพูดชักจูง และประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ ตามลำดับ

ตารางที่ 6 ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยในรูปคะแนนดิบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนของตัวแปรทำนาย (SE.b) ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยในรูปคะแนนมาตรฐาน (Beta) ค่า t ในการทดสอบนัยสำคัญของคะแนนดิบ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) ค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย (R^2) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการทำนาย (SE.est) และค่าคงที่ (a)

ตัวแปรที่ได้รับการคัดเลือกเข้าสมการ	b	SE.b	Beta	t
ค่าคงที่ (Constant)	.398	.197		2.020**
ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (X_4)	.311	.088	.325	3.516**
การใช้คำพูดชักจูง (X_3)	.336	.089	.338	3.755**
ประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ (X_1)	.255	.078	.252	3.268**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

R = .864 R^2 = .747 Adjusted R Square = .742 SE.est = .288 a = .398

จากตารางที่ 6 พบว่าตัวแปรพยากรณ์ที่ได้รับการคัดเลือกเข้าสมการทั้ง 3 ตัว คือ ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ การใช้คำพูดชักจูง และประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ ส่งผลทางบวกต่อตัวแปรเกณฑ์ คือ การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าน้ำหนักความสำคัญในรูปคะแนนมาตรฐานเท่ากับ 0.311, 0.336 และ 0.255 ตามลำดับ

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า สหสัมพันธ์พหุคูณประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน มีค่าเท่ากับ 0.864 มีความคลาดเคลื่อนในการพยากรณ์ 0.288 และสามารถพยากรณ์ได้ร้อยละ 74.70 ซึ่งถือว่าเป็นการพยากรณ์ที่มีประสิทธิภาพสูงมาก สามารถเขียนเป็นสมการพยากรณ์การถดถอยพหุคูณได้ดังนี้

สมการพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z'_Y = 0.325 (X_4) + 0.338 (X_3) + 0.255 (X_1)$$

อภิปรายผล

จากการวิจัยมีประเด็นสำคัญที่นำมาอภิปรายผลตามสมมติฐานได้ดังนี้:

1. ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยมีค่า $R = .864$ และตัวพยากรณ์ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 74.7 ($R^2 = .747$) ซึ่งถือว่าเป็นความสัมพันธ์ในระดับสูงมาก ความสัมพันธ์ในระดับสูงนี้สะท้อนให้เห็นว่า การที่นักศึกษาได้รับประสบการณ์เชิงปฏิบัติการที่เข้มข้นและครอบคลุม เป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยยกระดับความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีปัญญาสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1997) ที่ระบุว่า การรับรู้ความสามารถของบุคคล (self-efficacy) เกิดจากการประมวลข้อมูลจากแหล่งประสบการณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะในบริบทของวิชาชีพครูที่เน้นการฝึกปฏิบัติจริง แสดงให้เห็นว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการของคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์ ไม่ได้ให้ความสำคัญเพียงแต่ด้านใดด้านหนึ่ง แต่เป็นการบูรณาการแหล่งข้อมูลความสามารถ (sources of efficacy) ทั้ง 4 ด้านเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้นักศึกษาสามารถประมวลข้อมูลประสบการณ์ (cognitive processing) จนเกิดเป็นความเชื่อมั่นในตนเองที่แข็งแกร่งเมื่อนักศึกษาได้รับประสบการณ์เชิงปฏิบัติการที่เข้มข้นครบถ้วนทั้ง 4 ด้าน ซึ่งประกอบด้วย ประการแรก คือ นักศึกษาได้รับประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (mastery experiences) หมายถึง การที่นักศึกษาได้ฝึกปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนแล้วสามารถคูณชั้นเรียนได้จริง หรือจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้บรรลุวัตถุประสงค์ ความสำเร็จนี้จะทำให้ความมั่นใจเพิ่มขึ้นอย่างมาก ประการที่สอง คือ การได้เห็นตัวอย่างหรือประสบการณ์จากผู้อื่น (vicarious experiences) หมายถึง การได้ไปสังเกตการสอนของครูพี่เลี้ยง หรือเห็นเพื่อนนักศึกษาด้วยกันปฏิบัติหน้าที่ได้ดี ทำให้เกิดความมั่นใจในตนเอง นอกจากการสังเกตครู พี่เลี้ยงแล้ว การใช้ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน (peer observation) ในระหว่างการฝึกปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน ยังเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้นักศึกษาเห็นแนวทางการปฏิบัติที่หลากหลาย และปรับใช้กับตนเองได้ ประการที่สาม คือ การใช้คำพูดโน้มน้าวหรือการได้รับแรงกระตุ้น (social persuasion) หมายถึง การได้รับคำชมจากอาจารย์นิเทศก์ เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงสร้างสรรค์ (constructive feedback) จากอาจารย์นิเทศก์ ซึ่งไม่ใช่แค่การให้คะแนน แต่คือการสร้างพลังใจ หรือคำยืนยันจากเพื่อนว่านักศึกษามีความสามารถ จะช่วยลดความกังวลและเพิ่มความเชื่อมั่นมากขึ้น และประการสุดท้าย คือ สภาวะทางอารมณ์และสรีระ (physiological and affective states) หมายถึง หากนักศึกษารู้สึกผ่อนคลาย ไม่ตื่นเต้นเกินไปขณะยืนหน้าชั้นเรียน นักศึกษาจะรู้สึกมั่นใจว่าตนเองพร้อม และมีศักยภาพในการจัดเรียนรู้ ย่อมส่งผลให้เพิ่มความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเองเพิ่มสูงขึ้นตามไปด้วย โดยเฉพาะผลความสัมพันธ์รายคู่ที่พบว่าทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์ทางบวก สิ่งนี้ยืนยันตามทฤษฎีปัญญาสังคมของ Bandura (1997) ที่ระบุว่า การรับรู้ความสามารถของบุคคลไม่ได้เกิดขึ้นเอง แต่เกิดจากการประมวลข้อมูลจากแหล่งประสบการณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะในบริบทของคณะครุศาสตร์ที่เน้นการฝึกปฏิบัติจริง การได้รับข้อมูลย้อนกลับและสภาวะแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ย่อมเป็นปัจจัยหลักที่ขับเคลื่อนความมั่นใจของนักศึกษาในการก้าวเข้าสู่การเป็นครูวิชาชีพ แสดงให้เห็นว่า การออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นการลงมือปฏิบัติ (action-based learning) ของคณะครุศาสตร์ ไม่เพียงแต่สร้างทักษะทางกายภาพ แต่ยังเป็นการสร้างโครงสร้างทางปัญญาที่เอื้อให้นักศึกษาสามารถปรับเปลี่ยนสภาวะทางอารมณ์ที่ตื่นเต้น ให้กลายเป็นแรงผลักดันในการพัฒนาตนเอง นอกจากนี้ ยังสะท้อนว่าปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้และการได้รับข้อมูลย้อนกลับอย่างเป็นระบบ เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยลดช่องว่างระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติ (theory-practice gap) ทำให้นักศึกษารู้สึกถึงความพร้อมในการประกอบวิชาชีพครูสูงขึ้น ประเด็นที่น่าสนใจจากการศึกษาครั้งนี้คือ เมื่อพิจารณาน้ำหนักอิทธิพลรายด้าน พบว่า การใช้คำพูดชักจูง มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงที่สุด รองลงมาคือ สภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ และประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ ตามลำดับ ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าในบริบทของนักศึกษามีแรงสนับสนุนทางสังคม (social persuasion) เช่น การได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงบวก (constructive feedback) การชื่นชม และการเสริมแรงจากอาจารย์นิเทศก์หรือเพื่อน ๆ เป็นกลไกหลักที่ช่วยผลักดันความมั่นใจในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ การที่สภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์มีอิทธิพลในระดับสูงใกล้เคียงกัน แสดงให้เห็นว่าความสามารถในการจัดการกับความตื่นเต้นและสภาวะทางจิตใจขณะยืนหน้าชั้นเรียน เป็นตัวแปรสำคัญที่ทำให้นักศึกษารู้สึกถึงความพร้อมในการปฏิบัติหน้าที่ ซึ่งบรรยากาศการเรียนรู้ที่เกื้อกูลและเป็นพื้นที่ปลอดภัย (safe zone) นั้น มีส่วนช่วยให้นักศึกษาลดความวิตกกังวลและเปลี่ยนความประหม่าให้เป็นพลังในการพัฒนาทักษะการสอน สอดคล้องกับ Kahraman, & Sungur (2011) ที่กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของบุคคลจะเกิดผลลัพธ์เชิงบวกหากสภาวะทางกายภาพและทางอารมณ์อยู่ในภาวะที่พร้อม

ผ่อนคลาย เป็นสภาวะเชิงบวก และการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะช่วยให้นักศึกษามีความมุ่งมั่นพยายามอย่างไม่ย่อท้อเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ และนักศึกษายังมีการรับรู้ความสามารถตนเองมากเท่าไร พวกเขาจะมีการกำกับตนเองในการเรียนรู้และมีกลยุทธ์ทางปัญญาสูงช่วยเสริมสร้างความมั่นใจและการเรียนรู้ของนักศึกษา สอดคล้องกับงานวิจัยที่ค้นพบว่าการรับรู้ความสามารถตนเองนั้นเป็นปัจจัยสำคัญในการมีส่วนร่วมด้านวิชาการและความสำเร็จ (Puklek Levpušček, & Zupančič. 2009; Schunk, & Mullen. 2012; Ventura, Salanova, & Llorens. 2015) การรับรู้ความสามารถส่งอิทธิพลต่อการเสริมสร้างการผูกใจมั่นในการเรียน ในขณะที่ Vayre, & Pignault (2014) และ Vayre, & Vonthron (2017) ค้นพบว่าการรับรู้ความสามารถนั้นส่งผลต่อการมีส่วนร่วมทางอารมณ์และปัญญารวมถึงความสำเร็จในการเรียน โดยนักศึกษาที่มีการรับรู้ความสามารถสูง จะมีความเชื่อมั่นในตนเองและอดทนต่ออุปสรรคและความท้าทายสูง อย่างไรก็ตาม แม้ว่าประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติจะมีน้ำหนักอิทธิพลรองลงมา แต่ยังคงมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งยืนยันว่าการที่หลักสูตรเปิดโอกาสให้นักศึกษาได้ลงมือปฏิบัติจริง จนบรรลุวัตถุประสงค์ในแต่ละกิจกรรม เป็นการวางรากฐานทางประสบการณ์ที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริง ส่งผลให้นักศึกษาสามารถประมวลข้อมูลประสบการณ์จนเกิดเป็นความเชื่อมั่นที่ชัดเจนในการก้าวเข้าสู่การเป็นครูมืออาชีพในอนาคต

2. ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณพบว่า ภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ การใช้คำพูดชักจูง และประสบการณ์ความสำเร็จจากการปฏิบัติ สามารถพยากรณ์ตัวแปรตามได้ร้อยละ 74.70 อาจเนื่องมาจาก อิทธิพลของภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ เป็นตัวพยากรณ์แรกที่เข้าสู่สมการและมีอำนาจพยากรณ์สูง สะท้อนว่าสำหรับนักศึกษาปีที่ 3 ที่กำลังปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน ด้านความรู้สึกรู้สึกและการจัดการอารมณ์ คือหัวใจสำคัญที่สุด เนื่องจากนักศึกษามักมีความตื่นเต้นและประหม่าเมื่อต้องเผชิญกับผู้เรียนจริง (practice shock) หากนักศึกษาสามารถควบคุมภาวะอารมณ์ให้คงที่ และมองความตื่นเต้นเป็นพลังในเชิงบวก จะส่งผลให้ความเชื่อมั่นในการใช้กลวิธีสอนและการจัดการชั้นเรียนเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว (Hoy, & Spero. 2005) การจัดการอารมณ์จึงเป็นกลไกการเอาตัวรอด (coping mechanism) ที่สำคัญที่สุด ก่อนที่จะไปถึงขั้นการจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ (Pajares, 1996) เมื่อนักศึกษาสามารถจัดการอารมณ์ให้สงบได้ จะทำให้พื้นที่ทางปัญญาเปิดรับคำแนะนำได้ดียิ่งขึ้นในทางกลับกัน หากนักศึกษามีสภาวะทางอารมณ์ที่ปั่นป่วน แม้จะได้รับคำชมที่ดีเพียงใดก็อาจจะไม่สามารถปรับตนเองจนเกิดเป็นความมั่นใจได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Pendergast, Garvis, & Keogh (2011) ที่พบว่าการจัดการกับภาวะอารมณ์ช่วยลดอาการที่นำไปสู่ความเครียด ความไม่มั่นใจ (practice shock) ในนักศึกษาระหว่างฝึกประสบการณ์การเรียนรู้เชิงปฏิบัติการได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ปณิสรา จันทรปาละ, ชรัญรักษ์ ปัญญามูลงษา, และ วิมพิวภา บุญกลิ่น (2565) ที่พบว่าการเตรียมความพร้อมและการสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ช่วยลดความวิตกกังวลและส่งเสริมความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาครูไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลำดับต่อมา อิทธิพลของการใช้คำพูดชักจูงมีค่าน้ำหนักคะแนนมาตรฐานสูงที่สุด อาจเป็นเพราะว่า นักศึกษาในระยะเริ่มต้นของการฝึกปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียนยังมีความไม่มั่นใจในทางวิชาชีพสูง (professional vulnerability) การได้รับคำยืนยันจากผู้เชี่ยวชาญ เช่น อาจารย์ นิเทศก์ หรือครูพี่เลี้ยงจึงเปรียบเสมือนการประทับตราความถูกต้อง (validation) ที่ช่วยให้นักศึกษากล้าที่จะทดลองใช้นวัตกรรมการสอนใหม่ ๆ สิ่งนี้ บ่งชี้ว่า คุณภาพของคำแนะนำมีความมากกว่าปริมาณการฝึกสำหรับนักศึกษาในระดับนี้ เพราะคำแนะนำที่ชัดเจน ช่วยลดความสับสนและสร้างแนวทางในการพัฒนาตนเองได้รวดเร็วกว่าการลองผิดลองถูกเพียงลำพัง (Zimmerman. 2000) แสดงให้เห็นว่าคำชมเชย การเสริมแรงและคำแนะนำเชิงบวกจากอาจารย์นิเทศหรือครูพี่เลี้ยง มีผลต่อความมั่นใจของนักศึกษามากกว่าประสบการณ์อื่นใด สอดคล้องกับ Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy (2007) ที่กล่าวว่า คำสนับสนุนทางสังคมมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อครูมือใหม่ ส่วนอิทธิพลของประสบการณ์ความสำเร็จ แม้จะเป็นตัวพยากรณ์ที่มีนัยสำคัญ แต่น้ำหนักความสำคัญน้อยกว่าภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ และการใช้คำพูดชักจูง อาจเป็นเพราะนักศึกษาปีที่ 3 มักจะมองความสำเร็จในระดับรายคาบหรือรายกิจกรรม ซึ่งยังไม่สะสมเป็นสมรรถนะวิชาชีพ (professional competence) ที่ถาวร จึงทำให้ความเชื่อมั่น ยังมีความผันแปรตามการสนับสนุนรอบข้างอยู่สูง อีกทั้งยังมีชั่วโมงปฏิบัติไม่มากพอที่จะสร้างฐานความเชื่อมั่น จากความสำเร็จด้วยตนเองเพียงอย่างเดียว จึงยังต้องอาศัยปัจจัยด้านอารมณ์และการสนับสนุนจากภายนอกมาช่วยประคับประคอง ส่วนประเด็นการสังเกตผู้อื่น ไม่เข้าสู่สมการพยากรณ์ แม้นักศึกษาจะมีค่าเฉลี่ยประสบการณ์ด้านนี้สูงที่สุด ตามแนวคิดของ Bandura (1997) การสังเกตจะได้ผลดีต่อเมื่อผู้สังเกตมีความตั้งใจ (attention) และสามารถจดจำ (retention) จนนำไปสู่การกระทำตาม (production) ซึ่งนักศึกษาส่วนใหญ่สังเกต แต่ไม่ได้วิเคราะห์ เพราะว่าการสังเกตอย่างเดียวไม่ได้ช่วยสร้างความมั่นใจ หากไม่ได้มีการสะท้อนคิด (reflection) หรือไม่ได้ลงมือทำด้วยตนเอง (Knoblauch, &

Woolfolk Hoy. 2008) ข้อมูลจากการสังเกตนั้นย่อมไม่ถูกเปลี่ยนเป็นความเชื่อมั่นในศักยภาพตนเอง หรือขาดกระบวนการ ถอดบทเรียน (lesson study) ร่วมกันอย่างจริงจัง ทำให้การเห็นตัวอย่าง ไม่สามารถเปลี่ยนเป็นความเชื่อมั่นในศักยภาพ ตนเองได้เท่ากับการได้รับคำแนะนำตรงจากอาจารย์หรือการได้ลองควบคุมอารมณ์ตนเองในสถานการณ์จริง

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 สำหรับอาจารย์นิเทศและครูพี่เลี้ยงควรเน้นการใช้เทคนิคการนิเทศแบบเสริมสร้างพลัง (empowerment coaching) โดยให้ความสำคัญกับข้อมูลย้อนกลับเชิงบวกและการสะท้อนคิด (reflection) มากกว่าการประเมินเพื่อตัดสินคะแนน เนื่องจากนักศึกษายังอยู่ในสภาวะเปราะบางทางวิชาชีพ

1.2 สำหรับผู้บริหารหลักสูตร ควรจัดกิจกรรมเตรียมความพร้อมก่อนฝึกปฏิบัติ (pre-practicum) ที่เน้นการจัดการสภาวะอารมณ์และจิตวิทยาครู เพื่อลดสภาวะ practice shock และช่วยให้นักศึกษาสามารถเปลี่ยนความตื่นตันทันที เป็นพลังเชิงบวกได้

1.3 การปรับปรุงกิจกรรมการสังเกตการสอน จากผลที่พบว่าการสังเกตไม่เข้าสู่สมการพยากรณ์ ควรปรับจากการสังเกตแบบ passive observation เป็นการสังเกตเชิงวิเคราะห์ร่วมกับการถอดบทเรียน (lesson study) เพื่อให้เกิดการประมวลผลข้อมูลทางปัญญาที่มีประสิทธิภาพ

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาเชิงคุณภาพ (qualitative research) เพื่อเจาะลึกถึงพฤติกรรมการสนับสนุนของครูพี่เลี้ยงที่ ส่งผลต่อใจของนักศึกษามากที่สุด

2.2 ควรมีการศึกษาเชิงทดลองเพื่อเปรียบเทียบรูปแบบการนิเทศที่เน้นการสะท้อนคิดกับการนิเทศแบบปกติ เพื่อยืนยันประสิทธิภาพในการยกระดับการรับรู้ความสามารถตนเอง

3. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

ในระดับคณะหรือสถาบันผลิตครู ควรมีการกำหนดนโยบายที่สนับสนุนการสร้างพื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้ (safe learning zone) โดยเน้นระบบการนิเทศที่ให้คำปรึกษาเชิงบวก (supportive coaching) มากกว่าการมุ่งเน้นการ ประเมินเพื่อตัดสินผลเพียงอย่างเดียว เพื่อช่วยประคับประคองสภาวะอารมณ์และเสริมสร้างความเชื่อมั่นให้กับนักศึกษาในช่วง เริ่มฝึกปฏิบัติวิชาชีพ

เอกสารอ้างอิง

ปณิสรา จันทรปาละ, ชรัญรักษ์ ปัญญามูลงษา, และวิมพวิภา บุญกลิ่น. (2565). การพัฒนารูปแบบการเตรียมความพร้อม การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัย ราชภัฏลำปาง. วารสารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์. 5(3): 155-166.

Ashton, & Webb. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. London: Longman Publishing Group.

Bandura. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*. 57(3): 300-314.

Dewey. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-perception, and attitudes toward innovative instructional practices. *Teaching and Teacher Education*. 4(3): 199-206. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90005-7)

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*. 21(3): 343-356.

- Kahraman, N., & Sungur, S. (2011). Antecedents of elementary students' self-regulated learning strategies. **Hacettepe University Journal of Education**. 40: 269-280.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. **Teaching and Teacher Education**. 24(1): 166-179.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). **The future of education and skills: Education 2030**. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**. 66(4): 543-578.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). **Framework for 21st century learning**. Retrieved 1 June 2025, from <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. **Australian Journal of Teacher Education**. 36(12): 46-58.
- Puklek Levpušček, M., & Zupančič, M. (2009). Math self-efficacy and perfectionism: The role of individual and family factors in predicting math achievement in adolescents. **Studia Psychologica**. 51(2): 153-168.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), **Handbook of research on student engagement**. (pp. 219-235). New York: Springer.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. 57(1): 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j474w3u4j3446011>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**. 23(6): 944-956.
- Vayre, E., & Pignault, A. (2014). A systemic approach to interpersonal relationships and self-efficacy beliefs of French psychology students. **World Journal of Education**. 4(4): 54-67.
- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological distance of students of distance education: Self-efficacy, self-regulation and social support. **European Review of Applied Psychology**. 67(2): 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.002>
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. **The Journal of Psychology**. 149(3): 277-302.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**. 23(6): 944-956.
- Yamane, T. (1973). **Statistics: An introductory analysis**. New York: Harper. & Row.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**. 25(1): 82-91.