



วารสารครูพิบูล

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

**Journal of Faculty of Education
Pibulsongkram Rajabhat University**

ปีที่ 13 ฉบับที่ 1 (มกราคม - มิถุนายน 2569)
Vol. 13 No. 1 (January - June 2026)

ISSN 3027-7701 (Print)

ISSN 3027-771X (Online)



Journal of Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University

ที่ปรึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พัชรพล มีทรัพย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ดร.ภัทรลักษณ์ ชินประภาพร มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ดร.ภาณุมาศ หน่อสินธุ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

1. ศาสตราจารย์ ดร.สมศักดิ์	สามัคคีธรรม	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ดิเรก	ธีระภูธร	มหาวิทยาลัยพะเยา
3. รองศาสตราจารย์ ดร.ทิววัฒน์	วัฒนกุลเจริญ	มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
4. รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ	โยเหลา	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. รองศาสตราจารย์ ดร.พัฒนา	แสงศักดิ์	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
6. รองศาสตราจารย์ ดร.กฤษยาภาณุจันทร์	โตพิทักษ์	มหาวิทยาลัยนเรศวร
7. รองศาสตราจารย์ ดร.ยุภาติ	ปณะราช	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
8. รองศาสตราจารย์ ดร.ณรงค์วัฒน์	มิ่งมิตร	มหาวิทยาลัยราชภัฏสมเด็จพระเจ้าพระยา
9. รองศาสตราจารย์ ดร.บุญยเสนอ	ตรีวิเศษ	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
10. รองศาสตราจารย์ ดร.กานต์	อัมพานนท์	มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์
11. รองศาสตราจารย์ ดร.สุรเจต	ไชยพันธ์พงษ์	สถาบันวิทยาการการจัดการแห่งแปซิฟิก
12. รองศาสตราจารย์ ดร.อนุ	เจริญวงศ์ระยับ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี
13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรรณะ	บรรจง	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี
14. รองศาสตราจารย์ ดร.นิคม	นาคอ้าย	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
15. รองศาสตราจารย์ ดร.นิรดา	เวชญาณลักษณ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
16. รองศาสตราจารย์ ดร.ภักพล	ปรีชาศิลป์	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สวนีย์	เสริมสุข	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา	ภูมิสิทธิพร	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
19. ดร.ณัฐฉิ	ชาวสะอาด	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

นางสาวพีชภาณุธรรมา ปานประสิทธิ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

กำหนดการเผยแพร่	ปีละ 2 ฉบับ มกราคม ถึง มิถุนายน และ กรกฎาคม ถึง ธันวาคม
ปีที่ 13 ฉบับที่ 1	มกราคม - มิถุนายน ISSN 3027-771X (Online) ISSN 3027-7701 (Print)
จำนวน	10 เล่ม
การเผยแพร่	ระบบออนไลน์ https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsr
ติดต่อ	กองบรรณาธิการวารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม (ส่วนวังจันทน์) 66 ถนนวังจันทน์ ตำบลในเมือง อำเภอเมืองพิษณุโลก จังหวัดพิษณุโลก 65000 โทรศัพท์/โทรสาร 0-5523-0597
e-mail	edujournal@psru.ac.th

บทบรรณาธิการ

วารสารครุฑพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ฉบับประจำปี 13 ฉบับที่ 1 (มกราคม – มิถุนายน 2569) มีจุดมุ่งหมายเพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัยและผลงานวิชาการ ทั้งภายในและภายนอกสถาบัน ซึ่งวารสารครุฑพิบูล ฯ เป็นพื้นที่ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในด้านการศึกษ สำหรับนิสิต นักศึกษา นักวิชาการ นักวิจัย คณาจารย์ และผู้ที่เกี่ยวข้องทางการศึกษา

วารสารครุฑพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ฉบับประจำปี 13 ฉบับที่ 1 (มกราคม – มิถุนายน 2569) กองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล ได้คัดสรรบทความวิจัยและบทความวิชาการ ที่นำเสนอองค์ความรู้ สอดรับกับการเปลี่ยนแปลงในยุคดิจิทัล การบูรณาการเพื่อสร้างนวัตกรรมทางเทคโนโลยีทางการศึกษาที่มีคุณประโยชน์ นำไปเป็นแนวทางในการประยุกต์และต่อยอดได้ สำหรับวารสารฉบับนี้ ประกอบไปด้วยหลากหลายสาขาวิชาคือ สาขาภาษาไทย สาขาภาษาอังกฤษ สาขาการศึกษาพิเศษ สาขาวิทยาศาสตร์ สาขาหลักสูตรและการสอน สาขาเทคโนโลยีการศึกษา และด้านจิตตปัญญาศึกษา รวมทั้งสิ้น 12 บทความ ซึ่งเป็นบทความจากภายในและภายนอกสถาบัน

กองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล ขอขอบคุณในความกรุณาของผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่พิจารณาคุณภาพของบทความ รวมทั้งที่ปรึกษาทีมกองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล มา ณ โอกาสนี้ และขอขอบคุณผู้ประพันธ์ทุกท่านที่สละเวลาและทุ่มเทแรงกายแรงใจในการรังสรรค์ผลงานวิชาการที่มีคุณค่าเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่กับวารสารครุฑพิบูล และขอขอบคุณผู้อ่านทุกท่านที่ให้การสนับสนุนวารสารครุฑพิบูล ด้วยดีเสมอมา

หวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความทั้ง 12 บทความนี้ จะเป็นแรงบันดาลใจให้แก่ นิสิต นักศึกษา นักวิชาการ นักวิจัย คณาจารย์ ตลอดจนผู้สนใจในแวดวงการศึกษา ได้นำไปต่อยอดความคิด สร้างสรรค์นวัตกรรม และร่วมกันขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาให้ก้าวหน้าอย่างมั่นคงในยุคดิจิทัลต่อไป

ภัทรลักษณ์ ชินประภาพ

บรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล

มิถุนายน 2569

สารบัญ

บทความวิจัย

การพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ และกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก	1
วาสนิดา สีดาว* กาญจนา วิชาญปกรณ์	
การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่าน จับใจความภาษาไทย โดยการใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3	17
พิมพ์ลี้ หิตช่วย* ปารุชยา เกียรติศิริ พณน้อย รอดชู	
ผลกระทบของประสบการณ์การบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักศึกษาระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย	29
ธิดิ นวพันธ์* ขวัญชนก หนูสง	
การศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการและแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนมีความบกพร่องทางการได้ยิน	44
จิรุตต์ ภูเจริญ* อนุชา ภูมิสิทธิพร สุวัชร ช่างพินิจ	
สภาพปัญหา ความต้องการ และแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	65
กาญจนา สุขพิทักษ์* สุวัชร ช่างพินิจ อนุชา ภูมิสิทธิพร	
การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เรื่อง แรงและการเคลื่อนที่ โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม	85
ณัฐพล อยู่เป็นสุข* ชนินันท์ พฤกษ์ประมุข	
การสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ	102
ชยาภรณ์ ไชยวงศ์* กฤตยากาญจน์ ไตพิทักษ์	
ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1	114
พรพิทักษ์ รสทองคำ* สิริพร เชาวน์ชัย	
สภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ในการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะ	128
อิทธิกร บุณนาค* ยศวีร์ สายฟ้า	
การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น	144
สมใจ กงเดิม ประมะ แก้วพวง*	

การประเมินความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ศิริวรรณ ท้วมภูทองดี* พชรวาลย์ มีทรัพย์	158
--	-----

บทความวิชาการ

การบูรณาการกระบวนการจัดการเรียนรู้แนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ทวัช บุญแสง นัฏฐารัตน์ ณ นคร กันต์กนิษฐ ธนัชพรพงศ์*	178
---	-----

การพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2
โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก
DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING SKILLS FOR MATTAYOMSUKSA 2 STUDENTS
BY USING THE DESIGN THINKING PROCESS AND RAFT STRATEGY WITH WEBBLOG

วาสิตา สีตา¹

Wasita Seeta

กาญจนา วิชาญปกรณ์²

Kanchana Witchayapakorn

Received Date: 4 October 2025

Revised Date: 3 January 2026

Accepted Date: 5 January 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

บทความวิจัยเรื่อง การพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก มีวัตถุประสงค์ ดังนี้ 1) เพื่อสร้างและหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก 3) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก โดยกลุ่มประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี จำนวน 490 คน แบ่งเป็น 13 ห้องเรียน และกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี จำนวน 30 คน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือที่ใช้สำหรับการวิจัย 1) แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 2) แบบประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 3) แบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

ผลการวิจัยพบว่า

1) แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีค่าประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 80.84/80.35 สูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 ที่ตั้งไว้

2) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3) ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บบล็อก มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 4.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) เท่ากับ 0.36 อยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: การเขียนเชิงสร้างสรรค์, กระบวนการคิดเชิงออกแบบ, กลวิธี RAFT, เว็บบล็อก

¹ นิสิตหลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร,
Student in Master of Education Program in Thai Language, Faculty of Education, Naresuan University.
Email Address: wasitas66@nu.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof, Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

Abstract

This research aimed to 1) develop and evaluate the efficiency of a creative writing instructional model based on the Design Thinking process and RAFT strategy integrated with weblogs for Mattayomsuksa 2 students, using the 75/75 efficiency criterion, 2) compare the students' creative writing ability before and after learning through the instructional model, and 3) investigate students' satisfaction with the learning activities. The population consisted of 490 Mattayomsuksa 2 students from 13 classrooms at Uttaradit Daruni School. The sample comprised 30 students from Class 2/1, selected through purposive sampling. The research instruments included 1) lesson plans for creative writing instruction using the Design Thinking process and the RAFT strategy integrated with weblogs, 2) a creative writing ability assessment, and 3) a student satisfaction questionnaire.

The results revealed that:

- 1) the instructional model achieved an efficiency of 80.84/80.35 (E1/E2), which exceeded the standard criterion of 75/75,
- 2) the students' creative writing ability after the intervention was significantly higher than before the intervention at the .05 level, and
- 3) the students' satisfaction with the instructional model was at the highest level, with a mean score (M) of 4.89 and a standard deviation (S.D.) of 0.36.

Keywords: Creative Writing, Design Thinking Process, RAFT Strategy, Weblogs

บทนำ

มนุษย์เป็นสัตว์สังคมที่ต้องพึ่งพาการสื่อสารเพื่อดำรงชีวิต ช่วยให้มนุษย์ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น แบ่งปันประสบการณ์ และสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกัน การสื่อสารสามารถเกิดขึ้นได้หลายรูปแบบ ทั้งการฟัง การพูด การอ่าน หรือการใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะการเขียนซึ่งเป็นทักษะสำคัญ เปรียบเสมือนสะพานเชื่อมโยงความคิด ความรู้สึก และประสบการณ์ระหว่างผู้คนผ่านตัวอักษรที่เรียบเรียงขึ้นเป็นประโยคจนสามารถใช้ติดต่อสื่อสารกันได้ ดังที่สุทธีวรรณ อินทะนก (2559) ได้กล่าวว่า การเขียนเป็นทักษะการสื่อสารที่มีความสำคัญต่อชีวิตประจำวันของมนุษย์ไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าทักษะการฟัง การพูด หรือการอ่าน การเขียนเป็นกระบวนการถ่ายทอดสารหรือเรื่องราวต่าง ๆ อาทิ ข้อมูล ข้อเท็จจริง ความรู้ สาระ ความรู้สึกนึกคิด ตลอดจนประสบการณ์ของผู้เขียนหรือผู้ส่งสารไปยังผู้อ่านหรือผู้รับสาร โดยเฉพาะในสังคมยุคดิจิทัลที่การสื่อสารเป็นไปอย่างรวดเร็วและหลากหลาย การเขียนจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการดำเนินชีวิตประจำวัน เพราะเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร แสดงความคิดเห็น และแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารผ่านสื่อสังคมออนไลน์และแพลตฟอร์มต่าง ๆ การฝึกฝนทักษะการเขียนอย่างสม่ำเสมอจึงมีความจำเป็นอย่างมาก เพราะจะช่วยให้สามารถสื่อสารความคิด ความรู้สึก และข้อมูลต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจนและแม่นยำ ไม่ว่าจะเป็นการเขียนอีเมล รายงาน บทความ หรือการโพสต์บนโซเชียลมีเดีย นอกจากนี้การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพยังช่วยลดปัญหาความเข้าใจผิดและทำให้การทำงานร่วมกันเป็นไปอย่างราบรื่น

การเขียนในชีวิตประจำวันมีหลากหลายรูปแบบ แต่การเขียนเชิงสร้างสรรค์นับเป็นรูปแบบที่โดดเด่นที่สุดในการกระตุ้นจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน เมื่อเทียบกับการเขียนรายงานหรือบทความที่มุ่งเน้นไปที่ข้อเท็จจริงและตรรกะ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ช่วยให้นักเรียนได้ถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิดและจินตนาการอันเกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์ของผู้เขียน นำเสนอเรื่องราวผ่านตัวหนังสือ ด้วยสำนวนภาษาที่สละสลวย ริเริ่มสร้างสรรค์ มีจุดหมายที่ชัดเจน เป็นเรื่องราวที่แปลกใหม่ไม่เหมือนใคร แสดงให้เห็นถึงลักษณะเฉพาะหรือความเป็นตัวตนของผู้เขียนเอง (พิริยะพงศ์ พิมพ์ลับ, 2565) เป็นสิ่งสำคัญที่แสดงถึงความเจริญงอกงามทางปัญญา ภูมิภาวะ องค์ความรู้ และมวลประสบการณ์ของผู้เขียน ซึ่งสำคัญเป็นอย่างยิ่งสำหรับการมีชีวิตอย่างมีความหมาย เนื่องจากเป็นเครื่องหมายแห่งการมีตัวตนและเกียรติภูมิทำให้ผู้เขียนรู้สึกมีคุณค่าและความภาคภูมิใจในตนเอง (ศิวกานท์ ปทุมสูติ, 2548) การเขียนเชิงสร้างสรรค์จึงเป็นทักษะที่ช่วยปลดปล่อยจินตนาการอันไร้ขอบเขตของนักเรียนให้สามารถถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดที่ซับซ้อนออกมาเป็นตัวอักษรได้อย่างอิสระ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องราวที่เกิดขึ้นจริงหรือจินตนาการที่สร้างสรรค์ขึ้นเองการเขียนรูปแบบนี้จึงเป็นมากกว่าการสื่อสาร แต่ยังช่วยให้นักเรียนได้ค้นพบตนเองและมีโลกทัศน์ที่กว้างไกลยิ่งขึ้น

กระทรวงศึกษาธิการ (2552) ได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ว่าเป็นทักษะสำคัญที่นักเรียนจะต้องเรียนรู้ จึงได้ระบุคุณภาพผู้เรียนในสาระการเขียนเมื่อจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ไว้ว่า นักเรียนจะต้องสามารถเขียนสื่อสารด้วยลายมือที่อ่านง่ายชัดเจน ใช้ถ้อยคำได้ถูกต้องเหมาะสมตามระดับภาษา เขียนคำขวัญ คำคม คำอวยพรในโอกาสต่าง ๆ โฆษณา คติพจน์ สุนทรพจน์ ชีวประวัติ อัตชีวประวัติ และประสบการณ์ต่าง ๆ เขียนย่อความ จดหมายกิจธุระ แบบกรอกสมัครงาน เขียนวิเคราะห์ วิวิจารณ์และแสดงความรู้ ความคิดหรือโต้แย้งอย่างมีเหตุผล ตลอดจนเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้าและเขียนโครงงานได้ และเมื่อพิจารณาตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง ในสาระที่ 2 การเขียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่า การเขียนเชิงสร้างสรรค์ เป็นตัวชี้วัดที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จะต้องเรียน โดยระบุไว้ในตัวชี้วัดที่ 2 เขียนบรรยายและพรรณนา ตัวชี้วัดที่ 3 เขียนเรียงความ และตัวชี้วัดที่ 7 เขียนวิเคราะห์ วิวิจารณ์ และแสดงความรู้ ความคิดเห็น หรือโต้แย้งในเรื่องที่อ่านอย่างมีเหตุผล ซึ่งทักษะการเขียนดังกล่าวไม่เพียงแต่จะช่วยให้นักเรียนสามารถถ่ายทอดความรู้ ความคิด จินตนาการได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่านั้น แต่ยังเป็นทักษะพื้นฐานในการเขียนระดับสูงต่อไปอีกด้วย

การเขียนเชิงสร้างสรรค์นั้นมีส่วนประกอบหลายประการ ซึ่งนักเรียนจะต้องวางแผนการทำงานของตนเองอย่างเป็นระบบและเป็นขั้นตอน โดยเริ่มจากขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) ขั้นการเขียน (Writing) และขั้นหลังการเขียน (Postwriting) ซึ่งเปรียบเสมือนการสร้างสรรค์ผลงานศิลปะชิ้นหนึ่งที่ต้องอาศัยวัตถุดิบสำคัญ ได้แก่ ความรู้ ความคิด และจินตนาการ เป็นองค์ประกอบหลักในการรังสรรค์ผลงานที่โดดเด่นและน่าสนใจ ต้องรู้จักการเลือกสรรถ้อยคำมาใช้ในการถูกต้องตามบริบทและสละสลวย จึงจะทำให้การเขียนประสบผลสำเร็จตามที่ต้องการได้ แม้ว่าการเขียนเชิงสร้างสรรค์จะเป็นทักษะที่สำคัญและ

มีความจำเป็นต่อการสื่อสารในชีวิตประจำวัน แต่การจัดการเรียนรู้ในหลายระดับชั้นยังคงเป็นสิ่งที่ต้องปรับปรุงและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง จากประสบการณ์ของผู้วิจัยที่สอนรายวิชาภาษาไทย ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี ได้สังเกตพฤติกรรมของนักเรียนและพบปัญหาในการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลายประการ เช่น นักเรียนส่วนใหญ่มีพื้นฐานในการเขียนค่อนข้างน้อย ไม่รู้จักรูปแบบและลักษณะของงานเขียนแต่ละประเภท และไม่มีการกำหนดเค้าโครงก่อนการเขียน ทำให้การลำดับเรื่องและเรียบเรียงเนื้อหาสับสน วกวน ขาดความต่อเนื่อง ในหนึ่งย่อหน้ามีใจความสำคัญมากกว่าหนึ่งเรื่อง และไม่สามารถเขียนข้อความหรืองานเขียนที่มีความยาวหลายย่อหน้า เช่น เรียงความ หรือบทความได้ ขาดความประณีตและพิถีพิถันในการเขียน จึงทำให้งานเขียนขาดเสน่ห์ในการนำเสนอเนื่องจากการเลือกใช้ถ้อยคำที่ไม่สละสลวย และไม่สามารถสะท้อนจินตนาการที่แปลกใหม่ของนักเรียนได้อย่างเต็มที่ โดยเฉพาะนักเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี ซึ่งมีความสามารถโดดเด่นในสาขาวิชาที่ตนเองสนใจ แต่กลับไม่ได้ให้ความสำคัญต่อการฝึกฝนและพัฒนาทักษะทางภาษาไทย ส่งผลให้มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ต่ำกว่าห้องเรียนปกติที่ได้ฝึกฝนทักษะการเขียนอย่างสม่ำเสมอ นอกจากนี้ ยังพบว่าการจัดการเรียนรู้ของครูส่วนใหญ่จะไว้วิธีการสอนแบบบรรยาย จากนั้นจึงมอบหมายหัวข้อหรือประเด็นให้นักเรียนกลับไปเขียนเองเป็นรายบุคคลแล้วนำมาพูดนำเสนอหน้าชั้นเรียน โดยไม่ได้ฝึกฝนให้นักเรียนรู้จักการวางแผนการเขียนอย่างเป็นขั้นตอน และไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน เพื่อกลับไปพัฒนาผลงานของตนเองให้ดียิ่งขึ้น แต่เป็นเพียงการเขียนข้อความเพื่อส่งครูเท่านั้น จึงทำให้นักเรียนขาดแรงจูงใจและความคิดสร้างสรรค์ในการเขียน เกิดความเบื่อหน่าย ไม่อยากเขียน จากการสัมภาษณ์นางสาวโสภีรัตน์ สุวรรณสุข ครูโรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี ซึ่งมีประสบการณ์สอนในรายวิชาภาษาไทยระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เป็นระยะเวลา 5 ปี พบว่า ปัญหาสำคัญในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ คือ นักเรียนมักจะเริ่มต้นเขียนโดยอาศัยความรู้สึกและอารมณ์ในขณะนั้นเป็นหลัก ทำให้ขาดการวางโครงเรื่องที่ชัดเจน การเรียบเรียงเนื้อหาจึงสับสน วกวน และขาดความเป็นระบบ เมื่อต้องเขียนให้ถึงจำนวนบรรทัดที่กำหนด นักเรียนจึงเขียนซ้ำประเด็นเดิม ๆ หรือเติมเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องเข้าไป ทำให้ผลงานขาดความน่าสนใจและสื่อความหมายได้ไม่ชัดเจน และอีกประเด็นหนึ่งคือวิธีการสอนของครูที่ยังคงเน้นการสอนตามหนังสือเรียนและการกำหนดหัวข้อตายตัว ช้าช้าจนเกินไป นักเรียนขาดโอกาสในการแสดงความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการของตนเอง ทำให้นักเรียนรู้สึกเบื่อหน่ายและไม่กระตือรือร้นที่จะเขียน ส่งผลให้ผลงานที่ได้ขาดความริเริ่มสร้างสรรค์ ซึ่งจงบกล วจนะเสถียร (2559) ได้เสนอแนวคิดไว้ว่า การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ให้ได้ผลนั้น ผู้สอนต้องจัดกิจกรรมที่น่าสนใจเพื่อกระตุ้นและส่งเสริมด้านความคิด จินตนาการ ควบคู่ไปกับการจัดสภาพแวดล้อมให้มีบรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการแสดงความคิด เพื่อให้นักเรียนสามารถถ่ายทอดเรื่องราวที่สร้างสรรค์เชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตนเอง โดยการให้การเขียนเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดที่แปลกใหม่โดยไม่จำกัดความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งผู้สอนจะต้องมีความเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและยอมรับในความคิดที่แปลกใหม่ของผู้เรียน ไม่เคร่งครัดหรือสร้างข้อจำกัดในการเขียนจนเป็นกฎเกณฑ์ที่อาจปิดกั้นความคิดและจินตนาการการสร้างสรรค์ของผู้เรียนได้

ผลการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า วิธีการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์วิธีหนึ่ง คือ การใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (Creative Confidence) ของนักเรียน เพื่อหาคำตอบจากวิธีการที่หลากหลาย มีการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง นำมาคิดวิเคราะห์ ทดลองและตัดสินใจเพื่อให้ได้ชิ้นงานที่ดีและเหมาะสมที่สุด ผ่านกิจกรรมที่ให้นักเรียนทำก่อให้เกิดความคิดที่หลากหลาย และนักเรียนได้ตัดสินใจลงมือปฏิบัติเพื่อทดลองสร้างชิ้นงาน โดยการศึกษาค้นคว้าประยุกต์ใช้ทักษะและความคิดขั้นสูงในการแก้ปัญหาสถานการณ์ในชีวิตจริง เป็นแนวคิดที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้ใช้ทั้งจินตนาการและการคิดเชิงวิเคราะห์ (สุดารัตน์ คงวิเชียร, 2563) ในแวดวงการศึกษาทั้งในและต่างประเทศ พบว่า กระบวนการคิดเชิงออกแบบถูกนำมาเป็นหลักในการจัดการเรียนรู้โดยเน้นให้นักเรียนได้สร้างสรรค์ผลงานจากการทำความเข้าใจปัญหาอย่างลึกซึ้ง โดยเฉพาะในรายวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ดังที่สมโภชน์ พูลเขตกิจ (2563) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนา กิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมหลังจากการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมอยู่ในระดับดีมาก มีทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีทักษะการทำงานเป็นทีม

ระหว่างเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมอยู่ในระดับดีมาก และนฤพร ดาวเรือง (2566) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดเชิงออกแบบเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แม้มีงานวิจัยก่อนหน้านี้มาบ้างแล้ว แต่มีช่องว่าง หรือมีประเด็นที่น่าสนใจ ผู้วิจัยจึงมีแนวคิดในการนำกระบวนการคิดเชิงออกแบบมาสังเคราะห์เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียน โดยเริ่มจากการค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ทั้งในด้านของเนื้อหา รูปแบบ และองค์ประกอบต่าง ๆ การกำหนดแนวทางในการพัฒนางานเขียน ด้วยการเขียนเค้าโครงหรือโครงร่าง (Outline) ของงานเขียน ลงมือสร้างสรรค์งานเขียนตามเค้าโครงที่กำหนดไว้ จากนั้นจึงนำเสนอแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมชั้นและครู เพื่อพัฒนาแบบร่างของงานเขียน และประเมินปรับปรุงงานเขียนตามคำแนะนำ เพื่อให้ได้งานเขียนที่สมบูรณ์

การพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ขั้นตอนก่อนการเขียน (Prewriting) นับว่ามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของกระบวนการเขียนโดยรวม เป็นขั้นตอนที่ช่วยให้นักเรียนเกิดกระบวนการคิดและเริ่มวางแผนว่าต้องการจะสื่อสารแนวคิดของตนเองออกมาในรูปแบบใดหากนักเรียนวางแผนในการเขียนได้ดีก็จะส่งผลให้ขั้นตอนในการเขียนนั้นเป็นไปอย่างราบรื่น การให้ความสำคัญกับขั้นตอนก่อนการเขียนจึงช่วยให้นักเรียนสามารถเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์มากยิ่งขึ้น (Prewriting) ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า กลวิธี RAFT เป็นกลวิธีการสอนเขียนที่เสริมสร้างให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดในขั้นตอนก่อนการเขียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดประสบการณ์และวัตถุดิบในการเขียนงานอย่างเป็นระบบ โดยอักษรทั้ง 4 ตัว มาจากคำว่า Role (บทบาทผู้เขียน) Audience (บทบาทผู้อ่าน) Form (รูปแบบ) และ Tense (รูปกริยาตามกาล) หรือ Topic (หัวข้อ) (ทวิช อัครตระกูลวงศ์, 2561) จากการศึกษางานวิจัยทั้งในและต่างประเทศพบว่า กลวิธี RAFT เป็นกลวิธีการสอนเขียนที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในระดับสากล ดังที่ Katty M. and Miriam T. (2023) ได้ศึกษาผลของการพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงพรรณนาโดยใช้กลวิธี RAFT ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในปี ค.ศ. 2021 - 2022 จากโรงเรียนรัฐบาลแห่งหนึ่ง ในเมืองโลมา ประเทศเอกวาดอร์ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT มีความสามารถในการเขียนเชิงพรรณนาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยเฉพาะในด้านของการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ที่นักเรียนมีพัฒนาการอย่างเห็นได้ชัด และพบว่ากลวิธี RAFT ช่วยส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์วิจารณ์ กระตุ้นจินตนาการ ความอยากรู้อยากเห็น และแรงจูงใจในการทำงานให้เสร็จสมบูรณ์อีกด้วย และ Prihatin N. et al. (2022) ได้ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT ที่มีต่อการพัฒนาทักษะการเขียนบรรยายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์ - คณิตศาสตร์ โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในประเทศอินโดนีเซีย ผลการศึกษาพบว่า ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT มีส่วนช่วยพัฒนาทักษะการเขียนบรรยายของนักเรียนได้ ในวงการการศึกษาไทย การนำกลวิธี RAFT มาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาการเขียนของนักเรียนนับเป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่น่าสนใจ โดยมีผลการศึกษาวิจัยจำนวน 2 ฉบับที่สนับสนุนประสิทธิผลของกลวิธีดังกล่าวในการส่งเสริมความสามารถการเขียน คือ ทวิช อัครตระกูลวงศ์ (2561) ที่ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับกลวิธี RAFT ที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ร่วมกับกลวิธี RAFT มีความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับกลวิธี RAFT มีความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และศิริศักดิ์ เนียมเจียมตัว (2561) ได้ศึกษาเรื่อง การแก้ปัญหาการเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้เทคนิค RAFT ร่วมกับแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/9 โรงเรียนศรีบุญยานนท์ ผลการศึกษาพบว่า การนำเทคนิค RAFT ร่วมกับแบบฝึกทักษะไปใช้ในการแก้ปัญหาการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ทำให้นักเรียนที่มีปัญหาการเขียนเชิงสร้างสรรค์มีผลการทดสอบความสามารถในการเชิงสร้างสรรค์ คิดเป็นร้อยละ 77.14, 75.24, 73.33 และ 71.43 ตามลำดับ ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 ตามที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ทุกคน ผู้วิจัยจึงมีแนวคิดที่จะนำกลวิธี RAFT มาใช้ในขั้นตอนก่อนการเขียน (Prewriting) ร่วมกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้

กระบวนการคิดเชิงออกแบบในขั้นที่ 1 และขั้นที่ 2 เพื่อช่วยกระตุ้นให้นักเรียนเกิดกระบวนการคิดผ่านการตอบคำถามตามองค์ประกอบทั้ง 4 ประการ คือ 1) Role บทบาทผู้เขียนเป็นใคร กำลังทำอะไร คิดอะไร รู้สึกอย่างไร 2) Audience ต้องการเขียนข้อความนี้เพื่อใคร และต้องการสื่อสารอะไร 3) Form รูปแบบการเขียนคืออะไร และ 4) Topic หัวข้อที่จะเขียนเกี่ยวกับอะไร เพื่อเป็นการกำหนดทิศทางและวางแผนงานเขียนของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ ก่อนจะเข้าสู่ขั้นตอนการเขียน (Writing) โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบต่อไป

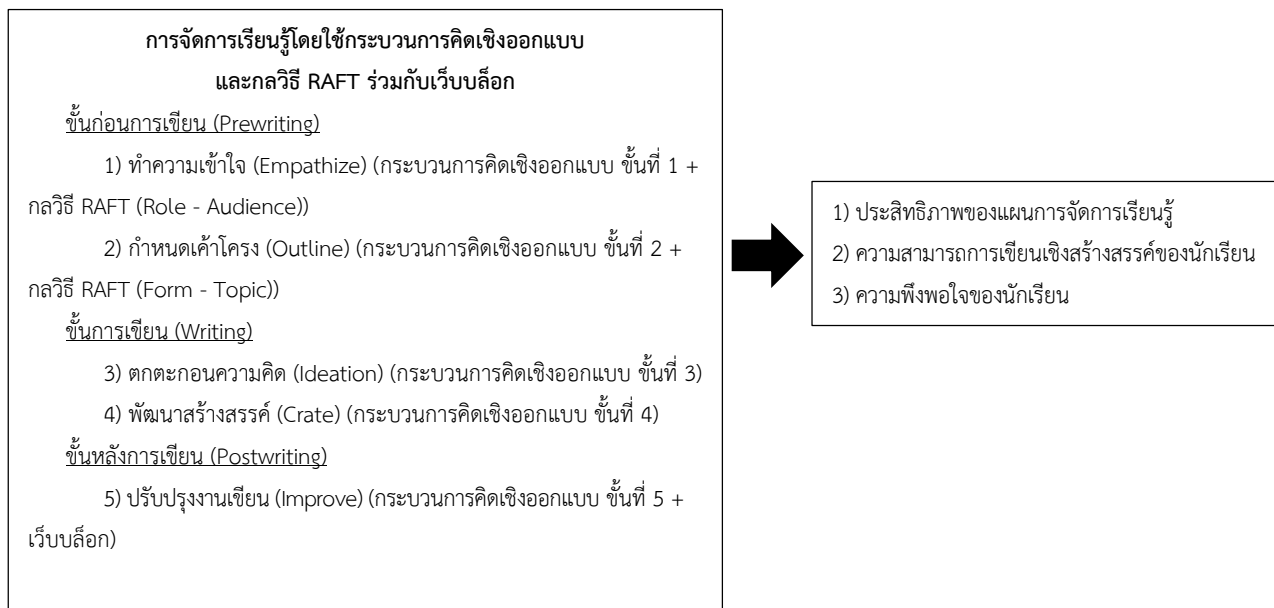
นอกจากการนำกระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT มาใช้ในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์แล้วในขั้นหลังการเขียน (Postwriting) ผู้วิจัยได้ส่งเสริมให้นักเรียนปรับปรุง พัฒนา และนำเสนอผลงานการเขียนของตนเองด้วยการเขียนผ่านเว็บไซต์ โดยเว็บไซต์เป็นแพลตฟอร์มออนไลน์ที่มีประโยชน์มากในการเรียนภาษา คุณสมบัติของเว็บไซต์นั้นจะช่วยส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักประเมินข้อมูลที่ได้อ่าน ให้ข้อมูลย้อนกลับในเรื่องที่ได้อ่านด้วยตนเอง ในขณะเดียวกันผู้เขียนก็สามารถนำข้อมูลย้อนกลับหรือข้อคิดเห็นเหล่านั้นมาปรับแก้งานของตนเองให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (Donohoo, J., 2006) สอดคล้องกับ Bull, G., Bull, G. และ Kajder, S. (2006) ที่กล่าวว่า เว็บไซต์จะเป็นตัวกระตุ้นและสร้างแรงจูงใจในการเขียนแก่นักเรียนอีกทางหนึ่ง เพราะผู้เขียนจะมีความกระตือรือร้นมากขึ้นเมื่อผู้อ่านมีได้มีเพียงครูผู้สอนและเพื่อนของตนเองเท่านั้น ผู้อ่านคนอื่น ๆ ที่สนใจสามารถเข้ามาอ่านงานเขียนและแสดงความคิดเห็นในเว็บไซต์ได้ด้วย การให้โอกาสนักเรียนได้มีส่วนร่วมในการสร้างสรรค์และเผยแพร่ผลงานจะส่งเสริมการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและยั่งยืน ทั้งยังช่วยพัฒนาความสามารถทักษะในการสื่อสารได้ ดังที่พรทิพย์ แสงสุวรรณ (2560) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาบทเรียนผ่านเว็บโดยใช้เว็บไซต์ เรื่อง การเขียนแสดงความรู้สึกและแสดงความคิดเห็น กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านกราม อำเภอบางบาล จังหวัดสุพรรณบุรี ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้บทเรียนผ่านเว็บโดยใช้เว็บไซต์เรื่องการเขียนแสดงความรู้สึกและแสดงความคิดเห็นวิชาภาษาไทย มีความสามารถในการเขียนแสดงความรู้สึกและแสดงความคิดเห็นวิชาภาษาไทย หลังเรียนสูงกว่าความสามารถดังกล่าวก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และ Maha, Elswawi (2020) ได้ศึกษาผลของการใช้บล็อกเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 30 คน ผลการศึกษาพบว่า คะแนนการประเมินทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์เฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงกล่าวได้ว่าเว็บไซต์ช่วยพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนได้ โดยการส่งเสริมให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำเสนอผลงานและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นในวงกว้าง การได้รับข้อเสนอแนะ และการติชมจากเพื่อนร่วมชั้นหรือผู้ใช้งานอื่น ๆ จะเป็นแรงกระตุ้นสำคัญให้นักเรียนพัฒนาผลงานการเขียนให้ดียิ่งขึ้น

จากความเป็นมาของปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บไซต์ เพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่สามารถพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสอดคล้องกับบริบทของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างและหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บไซต์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บไซต์
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บไซต์

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. กลุ่มประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี อำเภอเมืองอุตรดิตถ์ จังหวัดอุตรดิตถ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 490 คน แบ่งเป็น 13 ห้องเรียน
2. กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี อำเภอเมืองอุตรดิตถ์ จังหวัดอุตรดิตถ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 30 คน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เนื่องจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 เป็นนักเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี ซึ่งมีความสามารถโดดเด่นในสาขาวิชาที่ตนเองสนใจ แต่กลับไม่ได้ให้ความสำคัญต่อการฝึกฝนและพัฒนาทักษะทางภาษาไทยอย่างสม่ำเสมอ โดยเฉพาะในด้านของการเขียน ส่งผลให้มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ต่ำกว่าห้องเรียนปกติ ซึ่งอาจส่งผลต่อการนำเสนอผลงานหรือการสื่อสารความคิดเห็นในอนาคต จึงควรมีการจัดกิจกรรม การเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกฝนและพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์อย่างสม่ำเสมอ

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรต้น ได้แก่ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ และกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก
2. ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ และความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แบบแผนการวิจัยโดยการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนกับกลุ่มเดียว (The one - group pretest - posttest design) ในการประเมินความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แบบแผนการวิจัย

ทดสอบก่อนเรียน	การจัดกระทำ	ทดสอบหลังเรียน
T ₁	X	T ₂

เมื่อ T₁ แทน การประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ก่อนเรียน
X แทน การจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิด
เชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก
T₂ แทน การประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลังเรียน

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 โรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี อำเภอเมืองอุตรดิตถ์ จังหวัดอุตรดิตถ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 30 คนใช้ระยะเวลาในการทดลองจำนวน 13 ชั่วโมง โดยเก็บข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยจัดทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร เสนอต่อผู้อำนวยการโรงเรียนอุตรดิตถ์ดรุณี เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ของการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้
2. นำแบบประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ไปประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ก่อนเรียนกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 จำนวน 30 คน โดยใช้เวลา 1 ชั่วโมง
3. ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 จำนวน 36 คน ตามแผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 4 แผน ใช้เวลา 11 คาบ
4. นำแบบประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ไปประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ หลังเรียนกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 จำนวน 30 คน โดยใช้เวลา 1 ชั่วโมง
5. ประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วยแบบประเมินความพึงพอใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
6. ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มาวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน รายงาน และสรุปผลการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 4 แผน 11 คาบ โดยในแต่ละแผนจะเป็นขั้นตอนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ในสาระที่ 2 การเขียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก ดังนี้

- 1) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 หลักการเขียนเชิงสร้างสรรค์ จำนวน 2 คาบ
- 2) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 การเรียงความ จำนวน 3 คาบ
- 3) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 การเขียนบทความ จำนวน 3 คาบ
- 4) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 การเขียนบทวิจารณ์ จำนวน 3 คาบ

โดยผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน พบว่าแผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก (M = 4.83, S = 0.30)

2. แบบประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีลักษณะเป็นเกณฑ์การให้คะแนน (Rubric score) คะแนนเต็ม 20 คะแนน จำแนกเป็น 5 ด้าน ด้านละ 4 คะแนน ได้แก่ 1) ด้านเนื้อหาและรูปแบบของงานเขียน 2) ด้านการใช้ภาษา 3) ด้านการลำดับความคิด 4) ด้านกลไกประกอบการเขียน และ

5) ด้านคุณค่าในงานเขียน ผลการประเมินความตรงเชิงเนื้อหาด้วยดัชนีความสอดคล้องของแบบประเมินความสามารถ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่า แบบประเมินมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 และ วิเคราะห์ความเชื่อมั่นของเกณฑ์การประเมิน โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (α - Coefficient) พบว่า มีค่าความเชื่อมั่น 0.86 สามารถใช้วัดความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ได้

3. แบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้ กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการประเมิน ความตรงเชิงเนื้อหาด้วยดัชนีความสอดคล้องของแบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 2 พบว่า แบบประเมินความพึงพอใจมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 และวิเคราะห์ความเชื่อมั่นของเกณฑ์ การประเมิน โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (α - Coefficient) พบว่า มีค่าความเชื่อมั่น 0.82 สามารถใช้ได้ สอดคล้องตามจุดประสงค์

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาประสิทธิภาพของเครื่องมือ

1.1 วิเคราะห์ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิด เชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วยเกณฑ์มาตรฐาน E1/E2 และการ ประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้

1.2 วิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหาของแบบประเมินความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วยดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objectives Congruence: IOC) จากนั้นนำไป ทดลองใช้ (Try – out) เพื่อนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ความเชื่อมั่นของเกณฑ์การประเมิน โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา ของครอนบาค (α - Coefficient)

1.3 วิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหาของแบบประเมินความพึงพอใจที่มีต่อการจัดกิจกรรม การเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ด้วยดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objectives Congruence: IOC) จากนั้นนำไปทดลองใช้ (Try – out) เพื่อนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ความเชื่อมั่น โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (α - Coefficient)

2. วิเคราะห์คะแนนความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและ หลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก ด้วยการหาค่าเฉลี่ย ร้อยละ เพื่อตรวจสอบสมมติฐานด้วยสถิติการทดสอบทีแบบไม่อิสระ (t – test Dependent sample)

3. วิเคราะห์ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียน เชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก ด้วยการหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน

ผลการวิจัย

1. ผลการสร้างและหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิง ออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75

แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีค่าประสิทธิภาพ (E₁/E₂) เท่ากับ 80.84/80.35 แสดงว่าเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 มีรายละเอียดดังตาราง 2

ตารางที่ 2 ผลการหาประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ของแผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

นักเรียน	ผลการประเมินระหว่างเรียน แผนการจัดการเรียนรู้ที่				รวม	หลังเรียน
	1	2	3	4		
คะแนนเต็ม	20	20	20	20	80	20
คะแนนเฉลี่ย	16.10	15.80	16.50	16.27	64.67	16.07
เฉลี่ยร้อยละ	80.50	79.00	82.50	81.35	80.84	80.35
E_1/E_2	80.84					80.35

จากตาราง 2 พบว่า ประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ของแผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีค่าเท่ากับ 80.84/80.35 แสดงว่ากระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 ที่กำหนดไว้

2. ผลการเปรียบเทียบความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รายละเอียดดังตาราง 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อกของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน

การประเมิน	N	M	S	t	df	sig
ก่อนเรียน	30	13.87	1.31	10.70*	29	0.00
หลังเรียน	30	16.07	1.28			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 2 พบว่า ผลการเปรียบเทียบความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 13.93 และ 16.07 โดยคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก ในระดับมากที่สุด รายละเอียดดังตาราง 4

ตารางที่ 4 การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก

รายการประเมิน	M	S	แปลผล
1. ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้			
1.1 กิจกรรมการเรียนรู้ช่วยพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียน	4.90	0.40	มากที่สุด
1.2 กิจกรรมการเรียนรู้น่าสนใจ สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้	4.87	0.43	มากที่สุด
1.3 กิจกรรมการเรียนรู้มีขั้นตอนการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ	4.87	0.43	มากที่สุด
1.4 กิจกรรมการเรียนรู้เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	4.77	0.50	มากที่สุด
1.5 กิจกรรมการเรียนรู้เหมาะสมกับวัยของนักเรียน	4.93	0.25	มากที่สุด
1.6 กิจกรรมการเรียนรู้ใช้เวลาไม่มากหรือน้อยเกินไป	4.90	0.31	มากที่สุด
1.7 กิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมให้นักเรียนมีทัศนคติต่อการเขียนและการเรียนภาษาไทย	4.50	0.86	มากที่สุด
2. ด้านบรรยากาศการเรียนรู้			
2.1 บรรยากาศการเรียนรู้มีความท้าทาย กระตุ้นการเรียนรู้ของนักเรียน	4.93	0.25	มากที่สุด
2.2 บรรยากาศการเรียนรู้เปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่	4.90	0.40	มากที่สุด
2.3 บรรยากาศการเรียนรู้ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน	4.93	0.37	มากที่สุด
3. ด้านสื่อการเรียนรู้			
3.1 สื่อการเรียนรู้ที่น่าสนใจ ทันสมัย และแตกต่างไปจากการเรียนแบบปกติ	4.93	0.37	มากที่สุด
3.2 สื่อการเรียนรู้ส่งเสริมให้นักเรียนใช้เทคโนโลยีให้เกิดประโยชน์	4.93	0.25	มากที่สุด
3.3 สื่อการเรียนรู้ช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนได้ ดีขึ้น	4.87	0.51	มากที่สุด
4. ด้านผู้สอน			
4.1 ผู้สอนมีความรู้และมีความสามารถในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เป็นอย่างดี	4.97	0.18	มากที่สุด
4.2 ผู้สอนมีความตั้งใจและกระตือรือร้นในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	4.93	0.37	มากที่สุด
4.3 ผู้สอนอธิบายเนื้อหาและขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ชัดเจน	4.97	0.18	มากที่สุด
4.4 ผู้สอนมีการเตรียมความพร้อม เตรียมการสอนและตรงต่อเวลา	4.93	0.37	มากที่สุด
5. ด้านการวัดและประเมินผล			
5.1 วิธีการวัดและประเมินผลมีความหลากหลาย	4.90	0.31	มากที่สุด
5.2 วิธีการวัดและประเมินผลมีความเป็นธรรมกับนักเรียนทุกคน	4.97	0.18	มากที่สุด
5.3 นักเรียนสามารถตรวจสอบคะแนนของตนเองได้	4.93	0.37	มากที่สุด
รวม	4.89	0.36	มากที่สุด

จากตาราง 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 4.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) เท่ากับ 0.36 โดยมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด

สรุปได้ว่า แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีค่าประสิทธิภาพ (E1/E2) เท่ากับ 80.84/80.35 สูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 ที่ตั้งไว้ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 4.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) เท่ากับ 0.36 อยู่ในระดับมากที่สุด

อภิปรายผล

การวิจัยครั้งนี้ศึกษาผลการวิจัย 3 ประการ คือ 1) การสร้างและหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 2) การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก 3) การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก ผู้วิจัยสามารถอภิปรายผลการวิจัยได้ดังนี้

1. แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีค่าประสิทธิภาพ (E1/E2) เท่ากับ 80.84/80.35 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน 75/75 ที่ตั้งไว้ ทั้งนี้เนื่องจากผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ มาเป็นอย่างดี และได้จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ตามขั้นตอน โดยเริ่มจากศึกษามาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ศึกษาความหมายและองค์ประกอบของการเขียนเชิงสร้างสรรค์จากตำรา เอกสาร บทความ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อสังเคราะห์นิยามศัพท์เฉพาะของการวิจัย วิเคราะห์ความสอดคล้องของมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด สาระที่ 2 การเขียน เพื่อกำหนดเนื้อหาและการวัดประเมินผล กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ของแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ กำหนดเนื้อหาและจุดประสงค์การเรียนรู้ ตามเนื้อหาการเขียนเชิงสร้างสรรค์ในรายวิชาพื้นฐาน ท22101 ภาษาไทย 3 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากนั้นจึงจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 4 แผน 11 คาบ พร้อมทั้งกำหนดบทบาทของครูและนักเรียน ประกอบด้วยขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อกทั้ง 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 ทำความเข้าใจ (Empathize) ขั้นตอนที่ 2 กำหนดเค้าโครง (Outline) ขั้นตอนที่ 3 ตกตะกอนความคิด (Ideation) ขั้นตอนที่ 4 พัฒนาสร้างสรรค์ (Crate) และขั้นตอนที่ 5 ปรับปรุงงานเขียน (Improve) นำแผนการจัดการเรียนรู้ไปตรวจสอบพิจารณาความถูกต้องเหมาะสมทั้งด้านเนื้อหา จุดประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดประเมินผล โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน และทดลองใช้ (Try – out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนอุตรดิตถ์ครุณี ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างแต่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 2 ครั้ง ครั้งที่ 1 กับกลุ่ม 1:1 จำนวน 3 คน ครั้งที่ 2 กับกลุ่ม 1:10 จำนวน 9 คน เพื่อปรับปรุงแก้ไขจนได้แผนการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ แล้วจึงทดลองจริงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน ด้วยเหตุผลข้างต้นจึงทำให้การจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อกมีประสิทธิภาพเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สมโภชน์ พูลเขตกิจ (2563) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่พบว่า กิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่สร้างขึ้นมีประสิทธิภาพ 75.00/76.19 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ 75/75

2. ความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 หลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อกสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เนื่องจากกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นทำให้นักเรียนรู้จักการคิดและการวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่ขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) ขั้นการเขียน (Writing) และขั้นหลังการเขียน (Postwriting) การนำกลวิธี RAFT มาใช้ใน

ขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) จะช่วยกระตุ้นให้นักเรียนเกิดกระบวนการคิดผ่านการตอบคำถามตามองค์ประกอบทั้ง 4 ประการ คือ 1) Role บทบาทผู้เขียนเป็นใคร กำลังทำอะไร คิดอะไร รู้สึกอย่างไร 2) Audience ต้องการเขียนข้อความนี้เพื่อใคร และต้องการสื่อสารอะไร 3) Form รูปแบบการเขียนคืออะไร และ 4) Topic หัวข้อที่จะเขียนเกี่ยวกับอะไร เพื่อเป็นการกำหนดทิศทางและวางแผนงานเขียนของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ทวิช อัครตระกูลวงศ์ (2561) ที่ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับกลวิธี RAFT ที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ร่วมกับกลวิธี RAFT มีความสามารถในการเขียนความเรียงหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในขั้นตอนการเขียน (Writing) โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบ ซึ่งเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (Creative Confidence) และทักษะการแก้ปัญหา โดยเริ่มจากการค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ทั้งในด้านของเนื้อหา รูปแบบ และองค์ประกอบต่าง ๆ การกำหนดแนวทางในการพัฒนางานเขียน ด้วยการเขียนเค้าโครงหรือโครงร่าง (Outline) ของงานเขียน ลงมือสร้างสรรค์งานเขียนตามเค้าโครงที่กำหนดไว้ จากนั้นจึงนำเสนอแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมชั้นและครู เพื่อพัฒนาแบบร่างของงานเขียน และประเมินปรับปรุงงานเขียนตามคำแนะนำ จนได้งานเขียนที่สมบูรณ์ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สมโภชน์ พูลเขตกิจ (2563) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่พบว่า นักเรียนมีทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรมหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรม สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และในขั้นหลังการเขียน (Postwriting) ผ่านเว็บล็อก นักเรียนได้นำเสนอผลงานและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นในวงกว้าง การได้รับข้อเสนอแนะ และการติชมจากเพื่อนร่วมชั้นหรือผู้ใช้งานอื่น ๆ จะเป็นแรงกระตุ้นสำคัญให้นักเรียนพัฒนาผลงานการเขียนให้ดียิ่งขึ้น และส่งเสริมให้เกิดการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Maha, Elsawi (2020) ที่ได้ศึกษาผลของการใช้บล็อกเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 30 คน พบว่า คะแนนการประเมินทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์เฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อีกทั้งรัฐฉา ปุณยชัยปรีดา, สุวทนา สงวนรัตน์, และกรวดี แผนพรหม (2568) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT ที่มีต่อทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และพบว่า ผลการเปรียบเทียบทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 2) ผลความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ด้วยเหตุผลทั้งหมดข้างต้นจึงทำให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 4.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) เท่ากับ 0.36 อยู่ในระดับมากที่สุด เนื่องจากการจัดกิจกรรมดังกล่าวมีการบูรณาการแนวคิดและเทคนิคการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยเฉพาะกระบวนการคิดเชิงออกแบบซึ่งเริ่มขึ้นทำความเข้าใจ (Empathize) การค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ทั้งในด้านของเนื้อหา รูปแบบ และองค์ประกอบต่าง ๆ ขึ้นกำหนดเค้าโครง (Outline) การกำหนดแนวทางในการพัฒนางานเขียน ด้วยการเขียนเค้าโครงหรือโครงร่างงานของงานเขียน ขั้นตอนก่อนความคิด (Ideation) การจัดระเบียบความคิดเพื่อเรียบเรียงงานเขียนตามเค้าโครงที่กำหนดไว้ ขั้นพัฒนาสร้างสรรค์ (Crate) การนำเสนอแลกเปลี่ยนอย่างสร้างสรรค์ร่วมกับเพื่อนและครู เพื่อพัฒนาแบบร่างของงานเขียน และขั้นปรับปรุงงานเขียน (Improve) การประเมินและปรับปรุงงานเขียนตามคำแนะนำ เพื่อให้ได้งานเขียนที่สมบูรณ์ซึ่งกระบวนการเหล่านี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีอิสระในการคิดสร้างสรรค์ และทดลองวิธีการใหม่ ๆ ซึ่งส่งผลให้เกิดความภูมิใจในตนเองและเพิ่มความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ ขณะเดียวกันการใช้กลวิธี RAFT ยังช่วยส่งเสริมทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจาก RAFT เป็นวิธีการที่เปิดกว้างทางความคิด ให้นักเรียนสวมบทบาท (Role) ต่าง ๆ เขียนถึงผู้รับสารเฉพาะเจาะจง (Audience) ในรูปแบบหลากหลาย (Format) ตามหัวข้อที่กำหนด (Topic) จึงช่วยกระตุ้นจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ นักเรียนจึงรู้สึกว่าการ

เขียนมีคุณค่าและมีความหมาย ซึ่งช่วยสร้างทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้ด้านการเขียน นอกจากนี้ การนำเว็บล็อกมาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ยังส่งผลต่อความพึงพอใจของนักเรียน เนื่องจากเว็บล็อกเป็นสื่อออนไลน์ที่นักเรียนสามารถเผยแพร่ผลงานของตนเองให้เพื่อน ครู หรือบุคคลทั่วไปเข้ามาอ่าน แสดงความคิดเห็น และให้กำลังใจได้ จึงช่วยส่งเสริมความภาคภูมิใจในผลงาน และสร้างแรงผลักดันให้นักเรียนมีความตั้งใจในการผลิตงานเขียนให้ดีที่สุด ทั้งยังเป็นเวทีสำหรับการสื่อสารสองทางที่กระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ทวิช อัศวตระกูลวงศ์ (2561) ที่ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับกลวิธี RAFT ที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 พบว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ร่วมกับกลวิธี RAFT มีเจตคติต่อการเขียนความเรียงหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ Bull, G., Bull, G. และ Kajder, S. (2006) ที่กล่าวว่า เว็บล็อกจะเป็นตัวกระตุ้นและสร้างแรงจูงใจในการเขียนแก่นักเรียนอีกทางหนึ่ง เพราะผู้เขียนจะมีความกระตือรือร้นมากขึ้นเมื่อผู้อ่านมีได้มีเพียงครูผู้สอนและเพื่อนของตนเองเท่านั้น ผู้อ่านคนอื่น ๆ ที่สนใจสามารถเข้ามาอ่านงานเขียนและแสดงความคิดเห็นในเว็บล็อกได้ด้วย การให้โอกาสนักเรียนได้มีส่วนร่วมในการสร้างสรรค์และเผยแพร่ผลงานจะส่งเสริมการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและยั่งยืน ทั้งยังช่วยพัฒนาความสามารถทักษะในการสื่อสารได้

ผลการวิจัยข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อก มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 75/75 แสดงให้เห็นว่าแผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้พัฒนาทักษะของผู้เรียนได้จริง อีกทั้งยังพบว่านักเรียนมีความสามารถด้านการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นผลจากการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนคิดอย่างเป็นระบบ มีส่วนร่วมในการสื่อสาร ถ่ายทอดความคิด และปรับปรุงงานเขียนของตนเองอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะการใช้ RAFT ที่ช่วยกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์และการกำหนดบทบาทในการเขียน รวมถึงการใช้เว็บล็อกเป็นสื่อเผยแพร่ผลงานที่สร้างแรงจูงใจและพัฒนาทักษะการสื่อสารในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนรู้ในระดับมาก และเกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ในรายวิชาภาษาไทยอีกด้วย

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้านการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ครูผู้สอนควรให้ความสำคัญกับพื้นฐานความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน เนื่องจากผู้เรียนมีความแตกต่างกันทั้งในด้านทักษะ ความรู้ และประสบการณ์เดิม ดังนั้นครูจึงควรมีความยืดหยุ่นในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ปรับระดับความยากง่ายของเนื้อหาให้เหมาะสมกับพัฒนาการของผู้เรียน และใช้ความอดทนในการเสริมสร้างทักษะการเขียนอย่างต่อเนื่อง
2. ครูควรจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการแสดงออกทางความคิดและความสามารถอย่างสร้างสรรค์ของผู้เรียน โดยควรเอาใจใส่และให้ความสำคัญกับผู้เรียนอย่างทั่วถึง ทั้งนี้ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ซักถาม แสดงความคิดเห็น และรับคำแนะนำเป็นรายบุคคลอย่างใกล้ชิด เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความแตกต่างของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ
3. สำหรับการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ ครูควรพิจารณาถึงความพร้อมของผู้เรียนในด้านอุปกรณ์และความคุ้นเคยกับเทคโนโลยีที่ใช้ ทั้งนี้ควรจัดกิจกรรมเตรียมความพร้อม เช่น การแนะนำการใช้เครื่องมือก่อนเริ่มการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้งานสื่อและเทคโนโลยีได้อย่างคล่องแคล่ว และมีสมาธิจดจ่อกับเนื้อหาการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์โดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 4 แผน รวม 11 คาบเรียน อาจยังไม่เพียงพอหรือเหมาะสมสำหรับผู้เรียนที่มีพื้นฐานการเขียนน้อย ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไป ควรเพิ่มจำนวนแผนการจัดการเรียนรู้และขยายระยะเวลาในการจัดกิจกรรมให้เหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม เพื่อให้สามารถเสริมสร้างความเข้าใจและพัฒนาความสามารถการเขียนเชิงสร้างสรรค์ได้มากยิ่งขึ้น
2. การจัดการเรียนรู้การเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้กระบวนการคิดเชิงออกแบบและกลวิธี RAFT ร่วมกับเว็บล็อกเป็นแนวทางที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนของผู้เรียน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าแนวทางดังกล่าว

สามารถจูงใจผู้เรียน กระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ และพัฒนาทักษะการสื่อสารได้อย่างเป็นระบบ ซึ่งผู้วิจัยหรือผู้สนใจสามารถนำแนวทางนี้ไปประยุกต์ใช้ในรายวิชาภาษาต่างประเทศหรือรายวิชาที่เน้นการสื่อสารอื่น ๆ เพื่อขยายผลการเรียนรู้ให้ครอบคลุมและเกิดประโยชน์ในวงกว้างต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- จกมล วณะเสถียร. (2559). *การพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รูปแบบซินเนคติกส์*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ณัฐจุฑา ปุณยชัยปริดา, สุวิทนา สงวนรัตน์ และกรรณิณี แผนพรหม. (2568). ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธี RAFT ที่มีต่อทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารมณีเชษฐาราม วัฒนภูมิ*. 8(5). 530-540.
- ทวิช อัศวตระกูลวงศ์ (2561). *ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับกลวิธี RAFT ที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงและเจตคติต่อการเขียนความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6*. [ปริญญาานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นฤพร ดาวเรือง. (2566). *การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดเชิงออกแบบเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3*. [การค้นคว้าอิสระปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พรทิพย์ แสงสุวรรณ. (2560). *การพัฒนาบทเรียนผ่านเว็บโดยใช้เว็บล็อก เรื่อง การเขียนแสดงความรู้สึกและแสดงความคิดเห็น กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านGRAM อำเภอบึงนาราง จังหวัดศรีสะเกษ*. [การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต แขนงวิชาหลักสูตรและการสอน สาขาวิชาศึกษาศาสตร์]. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ปริยะพงศ์ พิมพ์ระลပ်. (2565). *การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบซินเนคติกส์ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ศิริศักดิ์ นิยมเจียมตัว. (2561). *การแก้ปัญหาการเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้เทคนิค RAFT ร่วมกับแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/9 โรงเรียนศรีบุญยานนท์*. *วารสารวิชาการ ครุศาสตร์สวนสุนันทา*, 20(1), 149-173.
- ศิวกานต์ ปทุมสูติ. (2548). *การเขียนสร้างสรรค์ ไม่ยากอะไรเลย*. ศูนย์การเรียนรู้ทุ่งสักอาศรม.
- สมโภชน์ พูลเขตกิจ (2563). *การพัฒนากระบวนการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเชิงออกแบบเพื่อเสริมสร้างทักษะด้านการสร้างสรรค์และนวัตกรรม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6*. [การค้นคว้าอิสระปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สุดารัตน์ คงวิเชียร. (2563). *การพัฒนาทักษะและกระบวนการทางคณิตศาสตร์ เรื่อง พื้นที่ผิวและปริมาตร โดยการจัดการเรียนรู้ด้วยกระบวนการคิดเชิงออกแบบ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- สุทธวิธรรณ อินทะกนก. (2559). *การเขียนเชิงสร้างสรรค์*. มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.
- Katty M. and Miriam T. (2023). RAFT strategy and writing descriptive texts among eighth-year students. *Ciencia latina Internacional*, 7(2), 2283-2301.

- Bull, G., Bull, G. & Kajder, S. (2006). *Writing with Weblogs: Reinventing Students Journals. Learning & Leading with Technology*. Vol.31 No.1. p.32-35.
- Donohoo, J. (2006). Increasing Literacy: Reflections on a Blog Pilot Project. *Learning and Leading with Technology*, 33(8), p.34-35
- Maha, Elswawi. (2020). The effectiveness of using blogs on improving secondary school students' creative writing skills. *journal of education sciences at hurghada faculty of education*, 3(4), 155-174.
- Prihatin N. et al. (2022). The Effect of RAFT Strategy on Students' Writing Ability. *Jadila*, 2(4), 470-478

การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์
ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

DEVELOPMENT OF THAI READING COMPREHENSION ACTIVITIES USING SQ4R READING
METHOD WITH THINK PAIR SHARE TECHNIQUES FOR PRATHOMSUKSA 3 STUDENTS

พิมวาลี หิตช่วย¹
Pimwalee Heetchuay

ปารุชยา เกียรติศิริ²
Parussaya Kiatkheeree

พนาน้อย รอดชู³
Phananoi Rotchu

Received Date: 6 February 2025

Revised Date: 6 August 2025

Accepted Date: 22 August 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ให้มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ตามเกณฑ์ 80/80 2) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความ ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 3) เพื่อเปรียบเทียบทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังการเรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 4) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ผลการวิจัยพบว่า 1) ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดมีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 83.12/85.00 สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด 2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 3) การวัดทักษะการอ่านจับใจความ โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 และ 4) ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรม การอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.56$, $S = 0.57$)

คำสำคัญ: การอ่านจับใจความ, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, วิธีการอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์, เทคนิคเพื่อนคู่คิด

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี, Master student, Degree of Master of Education Field in Curriculum and teaching for Education, Faculty of Education Surat Thani Rajabhat University. Email Address: d94053@gmail.com

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี, Assist. Prof. Dr., Faculty of Education Surat Thani Rajabhat University.

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี, Assist. Prof. Dr., Faculty of Education Surat Thani Rajabhat University

Abstract

The research aimed to 1) develop a Thai reading comprehension activity package based on the SQ4R instructional method integrated with the Think-Pair-Share technique for Prathomsuksa 3 students to have its efficiency 80/80 criterion (E1/E2), 2) compare Prathomsuksa 3 students' reading comprehension achievement before and after learning through the activity package, 3) compare the students' reading comprehension skills before and after the intervention, and 4) study the student satisfaction with the intervention.

The findings revealed that 1) the Thai reading comprehension activity package based on the SQ4R instructional method integrated with the Think-Pair-Share technique achieved an efficiency of 83.12/85.00 (E1/E2), which exceeded the established criterion of 80/80, 2) the students' reading achievement after the invention was significantly higher than before the intervention at a statistical level of .01, 3) the students' reading comprehension skills after the intervention were significantly higher than those before the intervention at a statistical level of .01, and 4) the students' satisfaction with the intervention was at the highest level, with a mean score of 4.56 and a standard deviation of 0.57.

Keywords: Reading Comprehension, Academic achievement, SQ4R teaching method, Think-Pair-Share technique

บทนำ

ภาษามีความสำคัญและจำเป็นมากต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์ เพราะภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร ซึ่งมนุษย์ไม่สามารถรวมกลุ่มเป็นสังคมได้ถ้าขาดสื่อที่สำคัญนี้ มนุษย์เป็นสัตว์สังคมที่ไม่สามารถอยู่คนเดียวได้ต้องติดต่อสื่อสารและอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่ม ดังนั้นภาษาที่ใช้จึงเป็นเครื่องมือสื่อสารสำคัญที่ทำให้สามารถเข้าใจกันได้ วรรณิ โสมประยูร (2542) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของภาษาสรุปได้ว่าภาษาเป็นเครื่องมือของสังคม ซึ่งทักษะทางภาษาที่มนุษย์ใช้ติดต่อสื่อสารกันก็คือ ภาษาศิลป์ อันได้แก่ การฟัง การอ่าน การพูด และการเขียน มนุษย์ใช้ทักษะทั้ง 4 นี้สร้างเสริมสติปัญญาและความคิด พัฒนาอาชีพและบุคลิกภาพ รวมทั้งสิ่งอื่น ๆ อีกมากมายให้กับตนเองและสังคม ด้วยเหตุนี้ภาษาจึงมีบทบาทและความสำคัญทุกชาติ

การอ่านจึงมีความสำคัญและจำเป็นมากในสังคมปัจจุบัน เพราะนอกจากจะอ่านเพื่อความบันเทิงแล้ว การอ่านยังเป็นการหาความรู้เพื่อให้ตามทันเหตุการณ์ ทั้งยังเพิ่มพูนความคิดของตน บุคคลที่มีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านอย่างแท้จริงย่อมสามารถนำความรู้ ความคิดไปใช้ให้เกิดประโยชน์ทั้งแก่ตนเองและสังคมได้เป็นอย่างดี ฉวีวรรณ คูหาภินันท์ (2542) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของการอ่านไว้อย่างน่าสนใจว่า การอ่านเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับทุกคน คนที่อ่านหนังสือไม่ออก นับว่าเป็นคนด้อยโอกาสอย่างยิ่ง การอ่านมีความสำคัญมากในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นการอ่านป้ายโฆษณา ฉลากยา หนังสือพิมพ์ แผนที่ พจนานุกรม ป้ายชื่อถนนหนทาง ตำรา นโยบาย ล้วนแต่เป็นสิ่งจำเป็นที่ทุกคนต้องอ่านในชีวิตประจำวัน การอ่านมีความสำคัญและจำเป็นต่อคนทุกอาชีพ ทุกเพศ ทุกวัย ช่วยให้เรารอบรู้ ฉลาด ทันโลก ทันต่อเหตุการณ์และเป็นกุญแจไขไปสู่ความสำเร็จ ซึ่งปัจจุบันโลกเราก้าวหน้าและเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา มนุษย์จึงจำเป็นต้องใช้การอ่านแสวงหาความรู้ให้ทันต่อความเจริญก้าวหน้าและความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น เพื่อช่วยให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมที่ซับซ้อนนี้ได้อย่างเหมาะสม

กระทรวงศึกษาธิการ (2551) ได้ให้ความสำคัญของวิชาภาษาไทยในฐานะที่เป็นเอกลักษณ์และภาษาประจำชาติ โดยได้กำหนดให้ภาษาไทยเป็นวิชาบังคับในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาและอุดมศึกษา การเรียนในระดับประถมศึกษาเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐานในการใช้ชีวิต สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตให้พร้อมที่จะทำประโยชน์กับสังคมตามบทบาทหน้าที่ของตน ในฐานะพลเมืองที่ดี ภายใต้ระบอบการปกครองที่มีพระมหากษัตริย์เป็นผู้นำ รู้ทันการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น มีสุขภาพดีทั้งร่างกายและจิตใจ ทำงานเป็นและครองชีวิตอย่างสงบสุข

จากการที่ผู้วิจัยสอนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 พบว่าปัญหาที่สำคัญของนักเรียน คือ มีนักเรียนจำนวนมากอ่านจับใจความไม่ได้ แยกใจความสำคัญไม่เป็น ทำให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ดังข้อมูลจากการรายงานการประเมินตนเองของโรงเรียนชุมชนบ้านเขาหลวง ปีการศึกษา 2565-2567 พบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยเฉลี่ยร้อยละ 68.57 ซึ่งต่ำกว่ามาตรฐานที่โรงเรียนกำหนด

จากปัญหาดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า การอ่านของนักเรียนยังไม่บรรลุมาตรฐานและตัวชี้วัดในด้านการจัดการเรียน นักเรียนขาดความรู้ความเข้าใจในการอ่าน ขาดทักษะการอ่านที่เป็นลำดับขั้นตอน ความแตกต่างระหว่างบุคคล นักเรียนขาดแรงจูงใจในการอ่านและเกิดเจตคติที่ไม่ดีในการอ่าน

ผู้วิจัยมีความเห็นว่า ควรหาวิธีการสอนที่ส่งเสริมทักษะการอ่าน ให้นักเรียนเกิดทักษะการอ่านที่มีประสิทธิภาพ เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษาและจุดมุ่งหมายของหลักสูตรในการจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาไทย โดยเฉพาะสาระการอ่าน ซึ่งวิธีการสอนวิธีหนึ่งที่สามารถส่งเสริมให้นักเรียนอ่านจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่านได้และส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์สูงขึ้น คือ วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ เป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถนำมาพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนให้สูงขึ้นได้ สุคนธ์ สิ้นพานนท์ และคณะ (2545) กล่าวถึงความสำคัญของวิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ว่าเป็นวิธีการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนเข้าใจเรื่องที่อ่านได้อย่างรวดเร็ว จับใจความสำคัญของเรื่องได้ดี โดยขั้นตอนของวิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ เริ่มจากการสำรวจ (Survey-S) ให้ผู้เรียนดูเนื้อหาอย่างรวดเร็ว เพื่อหาใจความสำคัญของเรื่องแล้วตั้งคำถาม (Question-Q) เป็นแนวทางในการอ่านอย่างลึกซึ้งเพื่อหาเนื้อความ (Read-R) จดบันทึกคำตอบที่ได้ (Record-R) พร้อมทั้งสรุปเนื้อหาสำคัญจากเรื่อง (Recite-R) และสะท้อนความคิดเห็นจากเรื่องที่อ่าน (Reflect-R) เมื่อพิจารณากระบวนการสอนอ่านทั้ง 6 ขั้นตอนแล้ว พบว่าขั้นตอนการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ในขณะที่เทคนิคเพื่อนคู่คิด กมลลักษณ์ บุญจันทร์ (2560) เป็นเทคนิคการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียน มีส่วนร่วมใน การเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ ทำให้เกิดการคิดหาคำตอบด้วยตัวเอง เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนด้วยกันและกระตุ้นให้ผู้เรียนหาข้อสรุปร่วมกับผู้อื่นอย่างเป็นระบบ โดยกำหนดขอบเขตการคิดและการพูดคุย

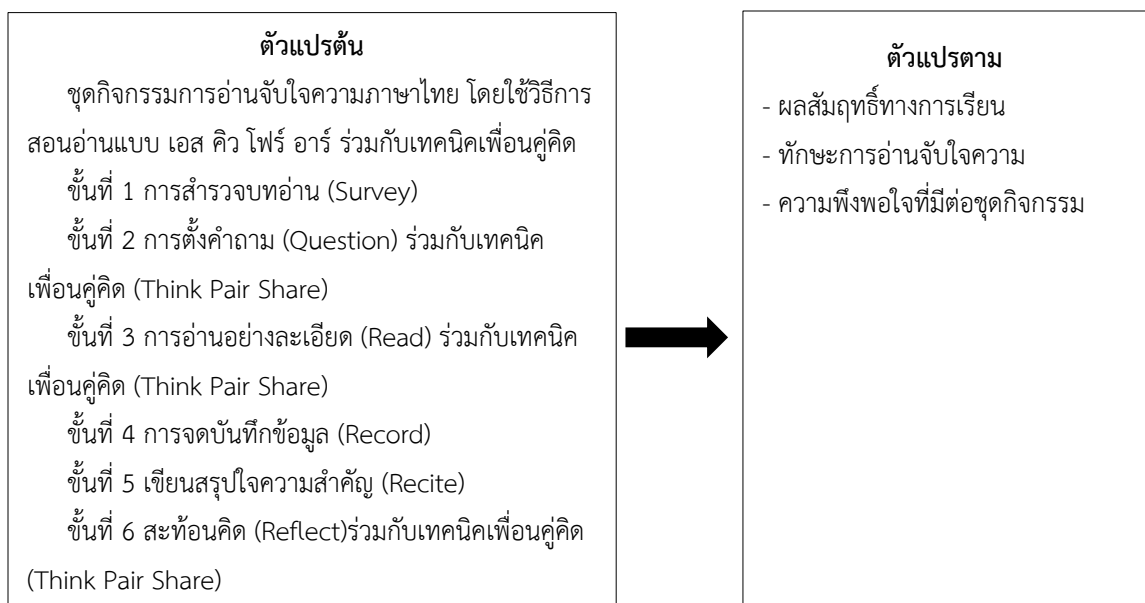
อย่างเป็นลำดับขั้นตอน ช่วยให้ผู้เรียนจดจำและคิดตามในประเด็นที่กำลังเรียนรู้ ได้ตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของตนเอง ทำให้เข้าใจเนื้อหาที่เรียนได้ดียิ่งขึ้น ฝึกทักษะการสื่อสารด้วยเหตุผล กล้าแสดงความคิดเห็น ลดปัญหาการแย้งตอบหรือไม่ตอบ เพราะมีคนอื่นตอบไปแล้วหรือกลัวคำตอบของตนจะไม่ถูกต้อง ฝึกการคิดวิเคราะห์และสังเคราะห์คำตอบจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น ซึ่ง ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2545) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมจะช่วยกระตุ้นความสนใจของนักเรียนต่อสิ่งที่เรียนและเปิดโอกาสให้ผู้เรียน มีส่วนร่วมในการค้นคว้าด้วยตัวเอง ช่วยสร้างความพร้อมและความมั่นใจให้แก่ครูผู้สอนสามารถจัดการกับปัญหาความแตกต่างระหว่างบุคคล ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ตามความสามารถ ความถนัด ความสนใจของตนเอง และยังช่วยพัฒนาให้ผู้เรียน เกิดการเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็ว ทั้งยังเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนการสอนอีกด้วย

จากความสำคัญและเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความ ให้มีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นและให้นักเรียนมีความพึงพอใจที่ดีต่อการอ่าน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ให้มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องการอ่านจับใจความ ก่อนเรียนและหลังเรียนที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
3. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังเรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้รูปแบบการวิจัยกลุ่มเดียวที่มีการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนชุมชนบ้านเขาหลวง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชุมพร เขต 2 จำนวน 2 ห้องเรียน รวม 38 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนชุมชนบ้านเขาหลวง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชุมพร เขต 2 จำนวน 1 ห้องเรียน รวมนักเรียนทั้งสิ้น 20 คน โดยผู้วิจัยได้มาโดยการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยสุ่ม

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น ได้แก่ ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความ โดยใช้วิธีการสอนแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

ตัวแปรตาม ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, ทักษะการอ่านจับใจความ, ความพึงพอใจต่อชุดกิจกรรม และวิธีการสอนแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. เครื่องมือที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้

1.1 แผนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 14 แผนการจัดการเรียนรู้ หาคูณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับ มาก ตามเกณฑ์การแปลผลของ สมนึก ภัททิยธนี (2549)

1.2 ชุดฝึกทักษะการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 4 ชุด หาคูณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับ มากที่สุด ตามเกณฑ์การแปลผลของ สมนึก ภัททิยธนี (2549)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนชุมชนบ้านเขาหลวง จำนวน 18 คน

2.1 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่องการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ โดยคำนวณหาค่าความเชื่อมั่นของข้อสอบทั้งฉบับ ตามวิธีการคำนวณของ Kuder Richardson (KR-20) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.71

2.2 แบบวัดทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่องการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อ และข้อสอบอัตนัยจำนวน 10 ข้อ โดยคำนวณหาค่าความเชื่อมั่นของข้อสอบทั้งฉบับ ตามวิธีการคำนวณของ Kuder Richardson (KR-20) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.63

2.3 แบบประเมินความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 ฉบับ

จำนวน 10 ข้อ แบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาตามวิธีของครอนบาร์ค ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.82

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ คะแนนแบบวัดทักษะการอ่านจับใจความ ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้ค่าเฉลี่ย (M) ค่าร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) ค่าประสิทธิภาพ (E_1/E_2) และสถิติทดสอบที (t -test)
2. วิเคราะห์ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยการหาค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) และค่าความเชื่อมั่น (Reliability)

การเก็บข้อมูล

1. ผู้วิจัยชี้แจงหลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการทำกิจกรรมและประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นให้นักเรียนเข้าใจ พร้อมทำความเข้าใจกับนักเรียนในเรื่องการเรียนรู้ด้วยการใช้ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เพื่อให้ได้ประสิทธิภาพสูงสุดของการใช้ชุดกิจกรรม
2. ดำเนินการสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียน (Pre-test) ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียน เรื่อง การอ่านจับใจความภาษาไทย แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ แบบวัดทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียน แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อและข้อสอบอัตนัยจำนวน 10 ข้อ ทำการบันทึกคะแนนไว้เพื่อเปรียบเทียบคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน
3. ดำเนินจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด จำนวน 14 แผนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ระยะเวลา 14 ชั่วโมง
4. ดำเนินการสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังเรียน (Post-test) ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังเรียน เรื่องการอ่านจับใจความภาษาไทย แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ แบบวัดทักษะการอ่านจับใจความหลังเรียน แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อและข้อสอบอัตนัยจำนวน 10 ข้อ นำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนสอบก่อนเรียนและนำไปวิเคราะห์ข้อมูล
5. ดำเนินการให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ตอบแบบประเมินความพึงพอใจที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 ฉบับ จำนวน 10 ข้อ แล้วนำไปวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบเอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

1. ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ให้มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ตามเกณฑ์ 80/80

ตารางที่ 1 ผลการใช้ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

จำนวน นักเรียน (20)	คะแนนก่อน เรียน (20)	ชุดที่ 1 (130)	ชุดที่ 2 (130)	ชุดที่ 3 (130)	ชุดที่ 4 (130)	คะแนนรวม (520)	คะแนนหลัง เรียน (20)
รวม	225	2,018	2,127	2,211	2,288	8,644	340
เฉลี่ย	11.25	100.90	106.35	110.55	114.40	432.20	17.00
คะแนนร้อยละ						$E_1 = 83.12$	$E_2 = 85.00$

จากตารางที่ 1 พบว่า ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด มีค่าประสิทธิภาพตามเกณฑ์ คือ 83.12/85.00 สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความ ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความภาษาไทย ก่อนเรียนและหลังการเรียนโดยการใช้ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

การวิเคราะห์	n	คะแนนเต็ม	M	S	t	Sig.
ก่อนเรียน	20	20	11.25	2.64	9.28**	.01
หลังเรียน	20	20	17	1.22		

หมายเหตุ ** $p < .01$

จากตารางที่ 2 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด พบว่าคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ผลการเปรียบเทียบการวัดทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังเรียน โดยการใช้ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบทักษะการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังการเรียนด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

การวิเคราะห์	n	คะแนนเต็ม	M	S	t	Sig.
ก่อนเรียน	20	20	11.45	2.58	8.64**	.01
หลังเรียน	20	20	8.160	1.38		

หมายเหตุ ** $p < .01$

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลการวัดทักษะการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ตารางที่ 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

ด้านที่	รายการประเมิน	M	S	ระดับความพึงพอใจ
1	ด้านปัจจัยนำเข้า	4.45	0.69	มาก
2	ด้านกระบวนการ	4.64	0.53	มากที่สุด
3	ด้านผลผลิต	4.62	0.54	มากที่สุด
	ค่าเฉลี่ย	4.56	0.57	มากที่สุด

จากตารางที่ 4 แสดงความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด โดยภาพรวมความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.56, S = 0.57) เมื่อพิจารณาในแต่ละด้าน พบว่า ด้านกระบวนการ มีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด (M = 4.64, S = 0.53) ด้านผลผลิต มีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด (M = 4.62, S = 0.54) และด้านปัจจัยนำเข้า (M = 4.45, S = 0.69) มีความพึงพอใจในระดับมาก

อภิปรายผล

จากผลการวิจัย เรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีข้อค้นพบที่ควรนำเสนอผลการอภิปรายผล ดังนี้

1. ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 20 คน ก่อนใช้ชุดกิจกรรมมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 11.25 จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน มีค่าประสิทธิภาพ (E_1) เท่ากับ 83.12 และคะแนนหลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 17 จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน มีค่าประสิทธิภาพ (E_2) เท่ากับ 85 แสดงว่า ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด มีค่าประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ทั้งนี้เนื่องมาจากชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย ถูกพัฒนามาอย่างเป็นระบบ หาค่าประสิทธิภาพของเครื่องมือผ่านการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ ปรับปรุง แก้ไขข้อมูลและนำคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญมาพัฒนาจนเป็นชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความ มีการนำชุดกิจกรรมไปทดลองใช้กับนักเรียนที่เป็นกลุ่มอย่างและนำข้อมูลมาปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่อง จนเป็นชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความที่สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น จนทำให้นักเรียนส่วนใหญ่ทำคะแนนได้ดีและบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ตามหลักการของ ธนเอก อึ้งเสื่อ (2555) ที่กล่าวว่า ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ นั้น คือ สื่อประกอบการเรียนการสอน ที่ถูกรวบรวมไว้อย่างสมบูรณ์ ตรงกับจุดประสงค์การเรียนรู้และเนื้อหาตามรายวิชานั้น ๆ เพื่อใช้ในการจัดการเรียนการสอน ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งในชุดกิจกรรมจะประกอบไปด้วยความหลากหลายของกิจกรรม ทำให้สามารถเสริมสร้างคุณภาพทางการศึกษาให้สูงขึ้นและช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาตรงตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับงานวิจัยของ อภัยพร สิลารักษ์ และ อ้อมธจิต เป้นศรี (2564) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยวิธีการสอนอ่านแบบ SQ4R เพื่อส่งเสริมทักษะการอ่านจับใจความสำคัญ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า ชุดกิจกรรมการเรียนรู้มีความเหมาะสมในระดับมาก และประสิทธิภาพ 77.50/79.56 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ 75/75 สอดคล้องกับของ ชลธิชา ปานยิ้ม (2566) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาชุดฝึกทักษะการอ่านจับใจความ ด้วยเทคนิคการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับแผนที่ความคิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาชุดฝึกทักษะการอ่านจับใจความ ด้วยเทคนิคการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับแผนที่ความคิด มีค่าประสิทธิภาพ 84.37/87.78 สอดคล้องกับงานวิจัยของ มาเต็ม พิศศรี, เยาวเรศ ใจเย็น และ

วิวัฒน์เพชรศรี (2567) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทย โดยการจัดการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า ชุดกิจกรรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทย โดยการจัดการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐานมีประสิทธิภาพเท่ากับ 84.09/85.96 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ 80/80 สอดคล้องกับงานวิจัยของ ช่อเพชร ศิริภักดิ์, ภูษิต บุญทองเถิง และ ประสพสุข ฤทธิเดช (2565) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ SQ4R ประกอบแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโคกล่ามผดุงวิทย์ ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาแบบฝึกทักษะการอ่านจับใจความภาษาไทย ด้วยรูปแบบ SQ4R สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีค่าประสิทธิภาพ 81.83/80.56 เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดและสอดคล้องกับงานวิจัยของ ธัญลักษณ์ อ่างแก้ว, ปิยาภรณ์ ทุษฐภูมิวิวัฒน์ และ นิศานาญ โสภภาพ (2566) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เรื่อง การอ่านจับใจความสำคัญ โดยใช้เทคนิคการอ่านแบบ SQ4R สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า ชุดกิจกรรมมีประสิทธิภาพเท่ากับ 81.98/81.49 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 80/80 แสดงให้เห็นว่า การใช้ชุดกิจกรรมในการเรียนการสอน จะทำให้เพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้มากขึ้นเพราะชุดกิจกรรมทำให้นักเรียนนำความรู้ที่ได้รับ ไปฝึกฝน สร้างความเข้าใจ และมีความชำนาญ จึงทำให้ชุดกิจกรรมที่สร้างหรือพัฒนาขึ้นสามารถทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นได้

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 20 คน พบว่ามีคะแนนหลังการใช้ชุดกิจกรรมสูงกว่าก่อนใช้ชุดกิจกรรม โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 11.25 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.64 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 17 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.22 และมีค่าสถิติเท่ากับ 9.28 เนื่องจาก วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เป็นวิธีการสอนที่เหมาะสมสำหรับการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาการอ่านคิดวิเคราะห์ เพราะมีขั้นตอนที่ชัดเจน ส่งผลให้นักเรียนคิดอย่างเป็นระบบ พัฒนาทักษะด้านการอ่านผ่านขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ที่เรียงลำดับจากง่ายไปหายาก โดยทุก ๆ ชุดกิจกรรมจะคำอธิบายรายวิชา ตลอดจนการแนะนำการใช้ชุดกิจกรรม จึงทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่เป็นระบบ เน้นการอ่านซ้ำ ๆ จนกว่าจะเข้าใจ มีการสอดแทรกเทคนิคเพื่อนคู่คิดเข้าไปเพื่อให้นักเรียนเรียนรู้การทำงานร่วมกันเป็นคู่ ส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าคิด กล้าแสดงออก ร่วมกันอภิปราย สรุปองค์ความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้นักเรียนสามารถทำแบบทดสอบหลังเรียนได้อย่างถูกต้อง จึงทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน สอดคล้องกับงานวิจัยของ พัฒนารี ธรรมาภิมณฑ์, สุกัลยา สุขเมธ และ วิมลรัตน์ จตุรานนท์ (2562) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยประยุกต์ใช้ การอ่านแบบ SQ4R ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียน โดยประยุกต์ใช้การอ่านแบบ SQ4R มีจำนวนนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ 28 คน คิดเป็นร้อยละ 100 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ อภิญา โนบรรเทา และ รัชกร ประสิทธิ์เตแสง (2563) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการอ่านจับใจความ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้การจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค SQ4R ร่วมกับแบบฝึกทักษะ ผลการวิจัยพบว่า มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ ศักดิ์สิทธิ์ ชัยทิพย์ และคณะ (2565) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ด้วยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับข้อมูลท้องถิ่นจังหวัดสุพรรณบุรี ผลการวิจัยพบว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

3. ผลการเปรียบเทียบการวัดทักษะการอ่านจับใจความ ก่อนเรียนและหลังเรียน ด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นักเรียนมีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 11.45 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.58 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 17 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.38 และมีค่าสถิติที่ เท่ากับ 8.64 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เนื่องจากการเรียนรู้ที่เป็นขั้นตอนอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการสังเกตการอ่าน การตั้งคำถามซึ่งกระบวนการนี้จะนำไปสู่การคิดวิเคราะห์อย่างเป็นขั้นตอน อีกทั้งยังนำเทคนิคเพื่อนคู่คิดเข้ามาสอดแทรกพร้อมกับขั้นที่ 2 (Question) โดยกำหนดให้นักเรียนอ่านเรื่องพร้อมตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่าน จากนั้นจับคู่กันเพื่อช่วยกันแลกเปลี่ยนคำถามที่ตั้งไว้ เป็นการสร้างแรงกระตุ้น

ให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องได้อย่างรวดเร็วมากขึ้น ขั้นที่ 6 (Reflect) ขั้นสะท้อนคิด นักเรียนแต่ละคนเขียนแสดงความคิดเห็นจากเรื่องที่อ่าน จากนั้นจับคู่แลกเปลี่ยนความคิดเห็นที่ตนเองได้เขียนไว้แล้วออกมาเสนอความรู้ที่ได้จากบทอ่านหรือข้อคิดที่ได้จากเรื่อง การนำคำตอบมาแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกันช่วยสร้างความมั่นใจในการคิด การตอบคำถามให้กับนักเรียนที่อยู่ในวัยเดียวกัน จะเข้าใจกันได้ดี ส่งผลให้นักเรียนสามารถทำกิจกรรมได้อย่างถูกต้อง เมื่อนักเรียนฝึกฝนตามกิจกรรมที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจะทำให้ให้นักเรียนสามารถทำแบบทดสอบได้ และพบว่ามิตักษะการอ่านจับใจความที่สูงขึ้นสอดคล้องกับงานวิจัยของ จริยญา หมื่นหนู (2565) ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความวิชาภาษาไทย โดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน อำเภอเมือง จังหวัดตรัง ผลการวิจัยพบว่า ทักษะการจับใจความสำคัญหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ อิดา บุปผาสาย (2559) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความ ด้วยเทคนิคการเรียนรู้แบบ SQ4R โดยใช้ข้อมูลท้องถิ่นจังหวัดกาญจนบุรี ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า การเปรียบเทียบทักษะการอ่านจับใจความของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ผลการศึกษาความพึงพอใจ ของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ด้วยชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 พบว่า ในภาพรวมมีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านที่มีค่าเฉลี่ยมากที่สุด คือ มีการส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักวิธีการอ่านจับใจความ เพราะวิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ เป็นวิธีการสอนที่มีการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย สร้างความสนใจและความกระตือรือร้นให้กับผู้เรียนเป็นอย่างมาก นักเรียนได้ออกแบบการเรียนรู้ด้วยตัวเอง ได้ลงมือปฏิบัติจากชุดกิจกรรม ได้เรียนรู้วิธีการทำงานเป็นคู่ ได้ตั้งคำถาม ตอบคำถาม ชักถามความคิดเห็นร่วมไปถึงการอภิปรายหน้าชั้นเรียน ทำให้นักเรียนไม่เกิดความเบื่อหน่ายในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และยังได้เทคนิคในการอ่านจับใจความสำคัญอีกด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยของ พรชนก อมรวัฒน์, ธัชฤทธิ์ เทียมธรรม และ ศุภวรรณ เล็กวิไล. (2566) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาความสามารถการอ่านจับใจความวิชาภาษาไทยโดยใช้การสอนแบบ SQ4R ร่วมกับการสอนอ่านแบบ DR-TA สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า หลังการใช้วิธีสอนแบบ SQ4R ร่วมกับการสอนอ่านแบบ DR-TA นักเรียนมีค่าเฉลี่ยของระดับความพึงพอใจภาพรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ 4.83 มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานที่ 0.38 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ เมทนิล อินทเอื้อ และ ศิริพร พึ่งเพ็ชร (2567) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาความสามารถการอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้แบบ SQ4R ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.65$, $S = 0.51$)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

- 1.1 ในการทำชุดกิจกรรม ควรมีการให้ความรู้กับนักเรียนอย่างละเอียดโดยเฉพาะขั้นตอนในการเรียนรู้แบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด จะทำให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วและถูกต้องตามวัตถุประสงค์
- 1.2 ครูผู้สอนควรมีการจัดกิจกรรมโดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดอย่างต่อเนื่อง จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดประสิทธิภาพในการอ่านและมีทักษะการอ่านที่ดีมากขึ้น
- 1.3 ครูผู้สอนควรเลือกเนื้อหาที่ใช้ในการพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด ที่เหมาะสมกับวัยและความสามารถของผู้เรียน
- 1.4 กิจกรรมการอ่านจับใจความโดยการใช้โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด มีขั้นตอนที่หลากหลาย ทั้งการตั้งคำถาม การอ่านเพื่อหาคำตอบ การจับใจความจากเรื่องที่อ่าน การสะท้อนความคิด ในขั้นตอนแต่ละกิจกรรม อาจใช้เวลาค่อนข้างมาก ผู้สอนอาจต้องยืดหยุ่นเวลาให้เหมาะสมกับกิจกรรมที่วางไว้
- 1.5 ระหว่างทำชุดกิจกรรมของนักเรียน ครูผู้สอนควรเดินสำรวจ ชักถาม ให้ข้อเสนอแนะ และสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน หากนักเรียนมีข้อสงสัยจะสามารถชักถามได้ทันที

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ชุดกิจกรรมการอ่านจับใจความ ควรพัฒนาเนื้อหาให้มีความหลากหลายและเป็นเนื้อหาที่ไม่ยากเกินไปของนักเรียน มีความทันสมัยและใช้ภาษาที่เหมาะสมกับวัย

2.2 ควรพัฒนาวิธีการสอนอ่านแบบเอส คิว โฟร์ อาร์ ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด ในช่วงชั้นและรายวิชาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน เช่น วิชาประวัติศาสตร์ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาสังคมศึกษา เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กมลลักษณ์ บุญจันทร์. (2560). การจัดการเรียนการสอนแบบเทคนิคการเรียนรู้แบบเพื่อนคู่คิด (Think pair Share) วิชาการประเมินผลการเรียนการสอนภาษาไทย. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จริญญา หมั่นหนู. (2565). การพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความวิชาภาษาไทยโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน อำเภอมะเข่ จังหวัดตรัง. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ไม้ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยหาดใหญ่.
- ฉวีวรรณ คูหาภินันท์. (2542). การอ่านและการส่งเสริมการอ่าน. โสภณการพิมพ์.
- ชลธิชา ปานยิ้ม. (2566). การพัฒนาชุดฝึกทักษะการอ่านจับใจความด้วยเทคนิคการเรียนรู้แบบ SQ4R ร่วมกับแผนที่ความคิดสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3. วารสารนิสิตวัจ, 25(1), 14-24.
- ช่อเพชร ศิริภักดิ์, ภูษิต บุญทองเถิง และประสพสุข ฤทธิเดช. (2565). การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ SQ4R ประกอบแบบฝึกทักษะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโคกล่ามผดุงวิทย. วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ, 16(2), 67-79.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. (2545). เอกสารการสอนชุดวิชาสื่อการสอนระดับประถมศึกษาหน่วยที่ 8-15 (พิมพ์ครั้งที่ 20). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ณเอก อึ้งเสื่อ. (2555). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยีเรื่องงานประดิษฐ์ใบตองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ธัญลักษณ์ อ่างแก้ว, ปิยาภรณ์ ภูษณาภิรัตน์ และนิศานาญ โสภานพ. (2566). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เรื่อง การอ่านจับใจความสำคัญ โดยใช้เทคนิคการอ่านแบบ SQ4R สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3. วารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพนธ์, 18(1), 41-54.
- ธิดา บู่สามสาย. (2559). การพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความ ด้วยเทคนิคการเรียนรู้แบบ SQ4R โดยใช้ ข้อมูลท้องถิ่นจังหวัดกาญจนบุรี ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน บัณฑิตวิทยาลัย]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- พรชนก อมรวัฒน์, ธัชพล เตียมธรรม และศุภวรรณ เล็กวิไล. (2566). การพัฒนาความสามารถการอ่านจับใจความวิชาภาษาไทยโดยใช้การสอนแบบ SQ4R ร่วมกับการสอนอ่านแบบ DR-TA สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3. Journal of Modern Learning Development, 8(2), 153-168.
- พัฒนีย์ ธรรมาภิมณฑ์, สุกัลยา สุเมอ และ วิมลรัตน์ จตุรานนท์. (2562). ผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยประยุกต์ใช้การอ่านแบบ SQ4R. วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์, 11(1), 99-116.
- มาเต็ม พิศศรี, เยาวเรศ ใจเย็น และวิวัฒน์ เพชรศรี. (2567). การพัฒนาชุดกิจกรรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทยโดยการจัดการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐานสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3. วารสารศึกษิตาลัย, 5(1), 43-56.

- เมทนีดล อินทเอื้อ และศิริพร พึ่งเพ็ชร. (2567). การพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค SQ4R สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. *วารสาร มจร กาญจนปริทรรศน์*, 4(2), 117-128.
- วรรณิ์ โสมประยูร. (2542). *การสอนภาษาไทยระดับประถมศึกษา*. ไทยวัฒนาพานิช.
- ศักดิ์สิทธิ์ ชัยทิพย์ และคณะ. (2565). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความสำคัญของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่สอนโดยใช้วิธีการสอนแบบ SQ4R. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต*, 18(1), 79-96.
- สมนึก ภัททิยธนี. (2549). *การวัดผลการศึกษา*. ประสานการพิมพ์.
- สุคนธ์ สินธพานนท์ และคณะ. (2545). *การจัดกระบวนการเรียนรู้: เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. อักษรเจริญทัศน์.
- อภัยพร สิลารักษ์ และอ้อมธจิต แป้นศรี. (2564). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยวิธีการสอนอ่านแบบ SQ4R เพื่อส่งเสริมทักษะการอ่านจับใจความสำคัญ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารวิชาการนอร์ทเทิร์น*, 8(2), 53-61.
- อภิญา โนบัณฑิต และรัชกร ประสริเตสัง. (2563). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการอ่านจับใจความ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้การจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค SQ4R ร่วมกับแบบฝึกทักษะ. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 5(3), 153-164.

ผลกระทบของประสบการณ์การบูลลี่ในห้องเรียนภาษาอังกฤษต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้
ของนักศึกษาระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

THE EFFECTS OF BULLYING EXPERIENCES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOMS
ON LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THAILAND

ธิตี นวพันธ์¹
Thiti Nawapan

ขวัญชนก หนูสง²
Kwanchanok Nusong

Received Date: 30 April 2025

Revised Date: 23 August 2025

Accepted Date: 1 May 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาผลกระทบของประสบการณ์การบูลลี่ต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา (2) วิเคราะห์ปัจจัยของการบูลลี่ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ และ (3) ศึกษาวิธีการจัดการกับประสบการณ์การบูลลี่และแนวทางในการฟื้นฟูแรงจูงใจของนักศึกษา การวิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed-Methods Research Design) โดยเก็บข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1–4 สาขาภาษาอังกฤษเพื่อธุรกิจและสาขาที่เกี่ยวข้อง จำนวน 196 คน และเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์ถึงโครงสร้างนักศึกษาที่มีประสบการณ์การบูลลี่ จำนวน 8 คน

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาร้อยละ 98 เคยประสบกับการบูลลี่ในห้องเรียนภาษาอังกฤษ โดยรูปแบบที่พบบ่อย ได้แก่ การล้อเลียนสำเนียง การเพิกเฉยต่อความคิดเห็น และการวิจารณ์เชิงลบต่อทักษะภาษา ซึ่งส่งผลกระทบต่อความมั่นใจและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อังกฤษอย่างมีนัยสำคัญ ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบูลลี่ ได้แก่ ความแตกต่างด้านทักษะภาษา บรรยากาศการเรียนที่ไม่สนับสนุน และแรงกดดันทางสังคม ทั้งนี้ นักศึกษาบางส่วนสามารถฟื้นฟูแรงจูงใจได้ผ่านการสนับสนุนทางอารมณ์จากครู เพื่อน และครอบครัว รวมทั้งการพัฒนาแรงผลักดันภายในตนเอง เช่น การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้และการสร้างทัศนคติเชิงบวก ข้อค้นพบสำคัญสะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นในการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ปลอดภัย เป็นมิตร และเคารพความหลากหลาย เพื่อส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: การบูลลี่, แรงจูงใจในการเรียนภาษา, ความมั่นใจ, การฟื้นฟูแรงจูงใจ, นักศึกษามหาวิทยาลัย

¹ อาจารย์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง,
Lecturer, Faculty of Humanities and Social Sciences, Muban Chombueng Rajabhat University.
Email Address: thitinaw@mcru.ac.th

² อาจารย์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง,
Lecturer, Faculty of Humanities and Social Sciences, Muban Chombueng Rajabhat University.

Abstract

This study aimed to (1) examine the impact level of bullying experiences on undergraduate students' motivation to learn English, (2) analyze bullying factors that affect English learning motivation, and (3) investigate coping strategies and recovery mechanisms to restore students' motivation. A mixed-methods research design was employed. Quantitative data were collected through questionnaires from 196 undergraduate students in Business English and related fields across years 1–4, while qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 8 students who had direct experiences of bullying in English classrooms.

The findings revealed that 98% of the participants had encountered bullying in English classrooms. The most common forms included mocking of English accents, ignoring students' contributions, and negative comments on language ability. These experiences significantly undermined students' self-confidence and classroom participation. The key bullying factors were differences in language proficiency, unsupportive classroom environments, and peer pressure. However, some students were able to regain their motivation through emotional support from teachers, peers, and family, as well as through intrinsic motivation such as setting clear learning goals and developing positive attitudes toward English learning. Overall, the study highlights the importance of creating safe, supportive, and inclusive learning environments that respect diversity and foster sustainable English learning motivation.

Keywords: Bullying, Language learning motivation, Confidence, Motivation recovery, Undergraduate students

บทนำ

ในยุคโลกาภิวัตน์ ความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะภาษาอังกฤษ ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนในการเรียนรู้และการแข่งขันในตลาดแรงงานระดับนานาชาติ การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศในระดับอุดมศึกษาจึงได้รับความสนใจอย่างแพร่หลาย อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้รับอิทธิพลจากหลายปัจจัย ไม่ว่าจะเป็นด้านความรู้คิด (Cognitive Domain) ด้านจิตพิสัย (Affective Domain) และด้านทักษะปฏิบัติ (Psychomotor Domain) (Bloom et al., 1956) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ปัจจัยด้านอารมณ์มีบทบาทสำคัญในการกำหนดความมั่นใจ ความกล้าแสดงออก และแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษา (Horwitz et al. (1986) ผลกระทบทางอารมณ์เหล่านี้มีความสำคัญเป็นพิเศษในบริบทของประเทศไทย โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนต้องเผชิญกับพฤติกรรมการบูลลี่ในห้องเรียน ซึ่งอาจก่อให้เกิดความวิตกกังวลทางภาษา การปลีกตัวจากกิจกรรมการเรียนรู้ และความรู้สึกไม่ปลอดภัยทางจิตใจในระยะยาว (สถาบันราชภัฏเพชรบุรี, 2564) งานวิจัยในประเทศยังชี้ว่า ความมั่นใจและความกล้าแสดงออกเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียน (กาญจนา ศิริสวัสดิ์, 2562)

หนึ่งในปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญต่อกระบวนการเรียนรู้ภาษา คือ พฤติกรรมการบูลลี่ (Bullying) ซึ่งหมายถึงการกระทำที่มีเจตนาในการทำร้ายผู้อื่นทั้งทางร่างกาย วาจา และจิตใจ โดยอาศัยความไม่สมดุลของอำนาจ (Olweus, 1993; Rigby, 2003) โดยเฉพาะในบริบทของห้องเรียนภาษาอังกฤษที่ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ภาษาในการสื่อสารและแสดงออก พฤติกรรมการบูลลี่จึงเป็นอุปสรรคสำคัญที่อาจส่งผลกระทบต่อความกล้าแสดงออก ความเชื่อมั่นในตนเอง และแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ การบูลลี่ประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ ความตั้งใจในการทำร้าย (Intentionality) ความไม่สมดุลของอำนาจ (Power Imbalance) และความต่อเนื่องของพฤติกรรม (Repetition) (Olweus, 1993) ซึ่งสามารถแสดงออกในหลายรูปแบบ เช่น การบูลลี่ทางกายภาพ วาจา สังคม และการบูลลี่ทางออนไลน์ (Cyberbullying) พฤติกรรมเหล่านี้ล้วนส่งผลกระทบต่อสุขภาวะทางจิตใจ ความสัมพันธ์ทางสังคม และความรู้สึกปลอดภัยในการเรียนรู้ โดยเฉพาะในผู้เรียนที่แตกต่างทางเพศ เชื้อชาติ หรือสำเนียงภาษา ซึ่งมักตกเป็นเป้าของการบูลลี่ในรูปแบบซ่อนเร้น เช่น การล้อเลียน การเพิกเฉย หรือการกีดกันทางสังคม

การบูลลี่สามารถอธิบายได้ผ่านทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของ Bandura (1977) ซึ่งเสนอว่าพฤติกรรมการบูลลี่เกิดจากการเลียนแบบ (Modeling) บุคคลที่มีอิทธิพล เช่น เพื่อน ครอบครัว หรือสื่อ หากผู้กระทำไม่ได้รับผลทางลบ พฤติกรรมดังกล่าวจะมีแนวโน้มดำรงอยู่และแพร่กระจาย นอกจากนี้ ทฤษฎีบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง (Participant Role Theory) ของ Salmivalli et al. (1996) ได้เสนอว่าการบูลลี่ในบริบทของกลุ่มสังคมมักเกี่ยวข้องกับหลายบทบาท ได้แก่ ผู้กระทำ (Bully) เหยื่อ (Victim) ผู้สนับสนุน (Assistants) ผู้สังเกตการณ์ (Bystanders) และผู้ต่อต้าน (Defenders) ซึ่งมีผลต่อพลวัตของการบูลลี่ในชั้นเรียน งานวิจัยในประเทศไทยของจางรุณี พิชัย (2563) ที่ศึกษาบทบาทของนักเรียนมัธยมในสถานการณ์การบูลลี่พบว่า ผู้เรียนมีแนวโน้มสลับบทบาทระหว่างผู้สนับสนุนและผู้สังเกตการณ์ โดยขึ้นอยู่กับแรงกดดันจากกลุ่มเพื่อนและบรรยากาศในห้องเรียน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าบริบททางสังคมมีอิทธิพลโดยตรงต่อพฤติกรรมของผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับการบูลลี่

ในบริบทของการเรียนภาษาอังกฤษ การบูลลี่ส่งผลกระทบต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ในภาษาที่สอง (Second Language Identity) ของผู้เรียน โดยเฉพาะในกรณีของผู้ที่มีสำเนียงไม่ตรงตามมาตรฐาน หรือมีความหลากหลายทางเพศ ภาษา หรือเชื้อชาติ (Norton, 2013; Pappamihel, 2002) ผู้เรียนที่ประสบกับการบูลลี่มักเผชิญกับความวิตกกังวลกลัวการถูกประเมินจากเพื่อนร่วมชั้น และมีแนวโน้มหลีกเลี่ยงการสื่อสาร ซึ่งส่งผลกระทบต่อการลงทุนทางภาษา (Language Investment) และแรงจูงใจในการพัฒนาทักษะภาษาในระยะยาว (Mercer, 2011; Dörnyei, 2001) แรงจูงใจในการเรียนภาษามีบทบาทสำคัญในการกำกับพฤติกรรมการเรียนรู้ โดยสามารถจำแนกได้เป็น แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) ซึ่งเกิดจากความรักในภาษา ความสนใจในเนื้อหา หรือความรู้สึกท้าทาย และ แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) ที่เกิดจากแรงกดดันของสังคม ความคาดหวัง หรือผลตอบแทน เช่น โอกาสทางการศึกษาและการทำงาน (Deci and Ryan, 1985; Gardner, 1985) อย่างไรก็ตาม การบูลลี่อาจลดทอนแรงจูงใจทั้งสองประเภท ส่งผลให้ผู้เรียนรู้สึกหมดความมั่นใจ ไม่กล้าพัฒนา และขาดแรงผลักดันในการเรียนภาษาอังกฤษอย่างยั่งยืน ในบริบทของประเทศไทย งานวิจัยของณัฏฐ์ อินทรสุข (2560) พบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีอัตลักษณ์ทางภาษาอังกฤษแตกต่างจากภาพจำของสังคมไทย (เช่น สำเนียงที่ไม่เป็นแบบเจ้าของภาษา หรือความไม่มั่นใจในการพูด) มักถูกมองว่ามีศักยภาพต่ำ และถูกจำกัดบทบาทในการมีส่วนร่วมในห้องเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนสูญเสียความรู้สึกเป็นเจ้าของภาษา (ownership of language) และความมั่นใจในการใช้ภาษาของตนเองอย่างมีนัยสำคัญ จากองค์ความรู้และทฤษฎีที่กล่าวมา แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างการบูลลี่กับแรงจูงใจใน

การเรียนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา งานวิจัยนี้จึงมีความจำเป็นในการศึกษาผลกระทบดังกล่าวอย่างเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การออกแบบแนวทางจัดการเรียนการสอนและสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่ปลอดภัย สร้างแรงจูงใจ และส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาอย่างเต็มที่

วัตถุประสงค์ของการศึกษา

1. เพื่อศึกษาระดับผลกระทบของการบุลลีที่มีต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย
2. เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยของการบุลลีที่ส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ
3. เพื่อศึกษาวิธีการจัดการกับการบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษ

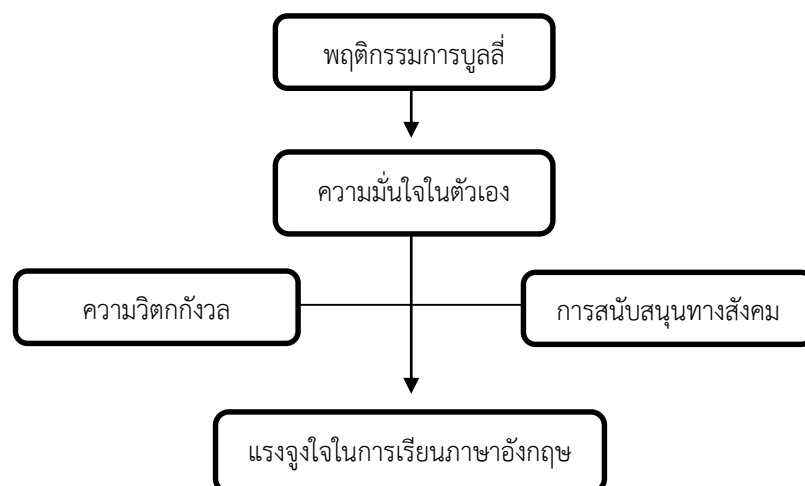
กรอบแนวคิดในการวิจัย

การบุลลีเป็นหนึ่งในปัจจัยที่ส่งผลกระทบในเชิงลบต่อความมั่นใจและสภาพจิตใจของผู้เรียน โดยเฉพาะในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ซึ่งผู้เรียนมักต้องใช้ทักษะการสื่อสารในที่สาธารณะ และแสดงออกถึงตัวตนผ่านภาษา ซึ่งอาจทำให้รู้สึกเปราะบางได้ง่าย โดยทั่วไปการบุลลีจะเกี่ยวข้องกับการลดความเชื่อมั่นในตนเอง และนำไปสู่ความวิตกกังวลในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Olweus, 1993; Olweus, 2013) ในการเรียนภาษาอังกฤษ ผู้เรียนที่เผชิญกับการบุลลีมักรู้สึกไม่กล้าแสดงออก หรือสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ส่งผลให้ขาดโอกาสในการพัฒนาทักษะ โดยเฉพาะในบริบทที่เน้นการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน เช่น การตอบคำถาม การอภิปราย หรือการนำเสนอหน้าชั้นเรียน นอกจากนี้ Dörnyei (2001) ยังระบุว่า แรงจูงใจมีบทบาทสำคัญในการรักษาความพยายามและความสม่ำเสมอในการฝึกฝนภาษา โดยเฉพาะในรูปแบบการเรียนรู้ที่ต้องการความกล้าแสดงออก และการมีส่วนร่วม หากแรงจูงใจลดลง ผู้เรียนจะขาดความมั่นใจและหลีกเลี่ยงสถานการณ์ทางภาษาซึ่งจะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางภาษาทั้งระยะสั้นและระยะยาว แรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาสามารถจำแนกได้เป็นสองประเภทหลัก ได้แก่

1. แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) คือ แรงผลักดันจากความต้องการภายในตัวผู้เรียนเอง เช่น ความพึงพอใจในความสำเร็จ ความสนใจในภาษา หรือความรักในการเรียนรู้ (Deci and Ryan, 1985) อย่างไรก็ตาม การบุลลีสามารถบั่นทอนแรงจูงใจภายในนี้ โดยทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่ “ตนเองไม่เหมาะสม” หรือ “ขาดความสามารถ” จนนำไปสู่การลดความพยายามในการเรียนภาษา (Dewaele and MacIntyre, 2014)

2. แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) เป็นแรงกระตุ้นที่เกิดจากสิ่งเร้าภายนอก เช่น รางวัล ความคาดหวังของผู้อื่น หรือผลประโยชน์ทางวิชาชีพ (Gardner, 1985) ถึงแม้ว่าผู้เรียนบางคนจะมีแรงจูงใจในการเรียนภาษาเพื่อเป้าหมายทางอาชีพหรือผลตอบแทนทางสังคม แต่หากเผชิญกับการบุลลีซ้ำๆ จากเพื่อนร่วมชั้น อาจทำให้รู้สึกว่แรงจูงใจนั้นไม่เพียงพอที่จะเอาชนะความกลัวหรือความกดดันจากสังคมได้ (Yashima, 2002)

จากองค์ความรู้ข้างต้น ผู้วิจัยจึงออกแบบกรอบแนวคิดของการวิจัยโดยเชื่อมโยง พฤติกรรมการบุลลีกับแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ผ่านตัวแปรด้านความมั่นใจ ความวิตกกังวล และการสนับสนุนทางสังคม ซึ่งสะท้อนถึงความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์การถูกบุลลีกับแรงจูงใจของผู้เรียนในบริบทของห้องเรียนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัยผลกระทบจากการบุลลีต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed-Methods Research Design) ประกอบด้วย การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยมีรายละเอียดการดำเนินการวิจัยดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยราชภัฏแห่งหนึ่ง ซึ่งลงทะเบียนเรียนในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 รวมทั้งสิ้น 400 คน กลุ่มตัวอย่างเชิงปริมาณ จำนวน 196 คน คำนวณจากสูตรของ Yamane (1973) ที่ระดับความคลาดเคลื่อน (e) .05 โดยใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) โดยแบ่งตามชั้นปีและคณะ เพื่อให้ได้กลุ่มตัวแทนที่หลากหลาย กลุ่มตัวอย่างเชิงคุณภาพ จำนวน 8 คน คัดเลือกจากผู้ตอบแบบสอบถามที่มีประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับการบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือในการเก็บข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ดังนี้

2.1 แบบสอบถาม (Questionnaire)

แบบสอบถามใช้สำหรับการเก็บข้อมูลเชิงปริมาณเกี่ยวกับประสบการณ์การบุลลี แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความมั่นใจ ความวิตกกังวล และการสนับสนุนทางสังคม โดยดัดแปลงมาจากแบบสอบถามที่พัฒนาโดย Olweus and Limber (2019) and Muluk et al. (2021) เพื่อให้สอดคล้องกับบริบทของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามในลักษณะเลือกตอบ จำนวน 5 ข้อ ได้แก่ เพศ ชั้นปี คณะที่สังกัด ประสบการณ์การถูกบุลลี และรูปแบบของการบุลลีที่เคยประสบ

ตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์การบุลลีที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ รวมถึงการจัดการกับสถานการณ์การบุลลี โดยใช้รูปแบบข้อคำถามมาตราส่วนประมาณค่าแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ ได้แก่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย เฉย ๆ ไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง รวมทั้งหมด 15 ข้อ

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของแบบสอบถามดำเนินการโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ซึ่งได้ค่า IOC (Index of Item-Objective Congruence) เฉลี่ยเท่ากับ .82 และได้มีการปรับปรุงแบบสอบถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญก่อนนำไปใช้จริง นอกจากนี้ ได้ทำการทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างนำร่อง จำนวน 30 คน เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ซึ่งได้ค่า .89 อยู่ในระดับสูง

2.2 แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview)

แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างใช้ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากนักศึกษาที่เคยประสบกับการบุลลี โดยมุ่งสำรวจลักษณะของประสบการณ์ ผลกระทบด้านอารมณ์ พฤติกรรมการเรียนรู้ และกลยุทธ์ในการรับมือ ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพนั้น ผู้วิจัยได้พัฒนาแนวคำถามจากประเด็นที่ปรากฏในวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับผลกระทบจากการบุลลีที่มีต่อการเรียนภาษา การลงทุนทางภาษา และการรับมือทางอารมณ์ของผู้เรียน โดยคำถามถูกออกแบบให้เปิดกว้าง มีความยืดหยุ่น และสามารถขยายความจากคำตอบของผู้ให้สัมภาษณ์ได้อย่างลึกซึ้ง ทั้งนี้เพื่อให้สามารถสะท้อนประสบการณ์ของผู้เรียนได้อย่างแท้จริงและหลากหลาย แบบสัมภาษณ์นี้ได้รับการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่านในด้านการสอนภาษาอังกฤษ และจิตวิทยาการศึกษา โดยได้ค่าดัชนี IOC เท่ากับ 0.93 แสดงถึงความสอดคล้องของคำถามกับเป้าหมายของการวิจัยเป็นอย่างดี จากนั้นจึงนำไปใช้กับกลุ่มผู้ให้ข้อมูลที่คัดเลือกแบบเจาะจง โดยดำเนินการสัมภาษณ์ในสภาพแวดล้อมที่ไม่กดดัน มีการขอความยินยอมล่วงหน้า และเก็บข้อมูลด้วยการบันทึกเสียงและการจดบันทึกควบคู่กัน เพื่อความถูกต้องและสมบูรณ์ในการวิเคราะห์เชิงคุณภาพต่อไป

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ดำเนินการตามขั้นตอนที่มีการวางแผนและกำกับดูแลอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วน ถูกต้อง และมีความน่าเชื่อถือ ทั้งนี้ งานวิจัยได้รับการรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคนของมหาวิทยาลัยรังสิต (รหัสโครงการ: COA. No. RSUERB2024-215) โดยยึดหลักคุณธรรม จริยธรรม และความเคารพในสิทธิของผู้เข้าร่วมวิจัย ดังนี้

3.1 การเตรียมความพร้อมในการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจัดเตรียมแบบสอบถามและแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง รวมถึงจัดเตรียมเอกสารชี้แจงข้อมูล โดยละเอียดเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย สิทธิของผู้เข้าร่วม ความสมัครใจ และการรักษาความลับของข้อมูล พร้อมแบบฟอร์มขอความยินยอม (Informed Consent) ซึ่งผู้เข้าร่วมสามารถเลือกที่จะเข้าร่วมหรือถอนตนออกจากกระบวนการได้ทุกขั้นตอนโดยไม่มีผลกระทบใด ๆ

3.2 การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณ

ผู้วิจัยแจกแบบสอบถามให้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 196 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) โดยแบ่งตามคณะและชั้นปีของนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร การแจกแบบสอบถามดำเนินการในรูปแบบออนไลน์ พร้อมชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการวิจัยและมาตรการปกป้องตัวตนของผู้ตอบแบบสอบถามอย่างชัดเจนก่อนเริ่มต้นการตอบแบบสอบถาม

3.3 การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ

ผู้วิจัยนัดหมายผู้ให้ข้อมูลแต่ละรายล่วงหน้าและจัดสัมภาษณ์แบบตัวต่อตัวในสถานที่ที่ปลอดภัย เงียบสงบ และเอื้อต่อการสนทนาอย่างเปิดเผย ใช้แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างที่ออกแบบไว้ล่วงหน้า โดยผู้ให้ข้อมูลได้ลงนามในแบบฟอร์ม ขอความยินยอมสำหรับการบันทึกเสียงก่อนเริ่มการสัมภาษณ์ ซึ่งใช้เวลาโดยเฉลี่ยประมาณ 30-45 นาทีต่อราย พร้อมมีการจดบันทึกภาคสนามประกอบ เพื่อเพิ่มความสมบูรณ์ของข้อมูลในการวิเคราะห์เชิงคุณภาพต่อไป

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการแยกการวิเคราะห์ออกเป็นสองส่วน ได้แก่ ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบสอบถาม และข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสัมภาษณ์ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

4.1 ข้อมูลเชิงปริมาณ

ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนและกรอกข้อมูลอย่างครบถ้วนมาดำเนินการตรวจสอบความถูกต้อง ก่อนป้อนข้อมูลเข้าสู่โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ SPSS เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลในลักษณะสถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) โดยผลการวิเคราะห์จะถูกตีความตามช่วงคะแนนและระดับการตอบสนองตามเกณฑ์ของ Pimentel (2010) ซึ่งระบุระดับความเห็นไว้ 5 ระดับ ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การแปลความหมายของมาตราส่วนแบบลิเคิร์ต 5 ระดับ (ดัดแปลงจาก Pimentel, 2010)

ระดับ	คำอธิบาย	ช่วง	การแปลความหมาย
5	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4.20 – 5.00	สูงมาก
4	เห็นด้วย	3.40 - 4.19	สูง
3	เฉย ๆ	2.60 – 3.39	ปานกลาง
2	ไม่เห็นด้วย	1.80 – 2.59	ต่ำ
1	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1.00 – 1.79	ต่ำมาก

4.2 ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างมาถอดความอย่างละเอียด ก่อนดำเนินการวิเคราะห์ด้วยวิธีวิเคราะห์เชิงเนื้อหาแบบธีม (Thematic Analysis) ตามขั้นตอนของ Braun and Clarke (2006) ซึ่งประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ (1) การทำความเข้าใจกับข้อมูล (2) การสร้างรหัสข้อมูลเบื้องต้น (3) การค้นหาธีมหรือหัวข้อหลัก (4) การตรวจสอบความสอดคล้องของธีม (5) การตั้งชื่อและอธิบายธีม และ (6) การสังเคราะห์และจัดทำรายงานผลการวิเคราะห์ ทั้งนี้ เพื่อให้สามารถระบุรูปแบบ แนวโน้ม และความสัมพันธ์ของประสบการณ์ที่สะท้อนผ่านเสียงของผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ได้อย่างเป็นระบบ

ผลการศึกษา

1. ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาภาษาอังกฤษ เพื่อการสื่อสาร จำนวนทั้งสิ้น 196 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) โดยพิจารณาตามชั้นปีและคณะที่สังกัดของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 76) และมาจากคณะครุศาสตร์ (ร้อยละ 66) นักศึกษาร้อยละ 98 ระบุว่าตนเคยมีประสบการณ์การถูกบูลลี่ในบริบทของการเรียนภาษาอังกฤษในชั้นเรียน โดยรูปแบบที่พบบ่อยที่สุด ได้แก่ การล้อเลียนสำเนียงภาษาอังกฤษ (ร้อยละ 74) การแสดงท่าทีประชดประชันหรือล้อเลียนด้วยน้ำเสียง (ร้อยละ 62) และการเพิกเฉยเมื่อนักศึกษาแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน (ร้อยละ 58) นอกจากนี้ ยังมีนักศึกษาร้อยละ 21 ที่ระบุว่าตนเคยถูกผู้สอนตำหนิอย่างรุนแรงเมื่อทำผิดพลาดในการใช้ภาษา เพื่อให้เห็นภาพรวมของกลุ่มตัวอย่างอย่างชัดเจน ผู้วิจัยจึงนำเสนอข้อมูลลักษณะทางประชากรศาสตร์ ซึ่งครอบคลุมเพศ ชั้นปี คณะ ประสบการณ์การถูกบูลลี่ และรูปแบบของการบูลลี่ที่นักศึกษาเคยประสบ โดยแสดงรายละเอียดในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ตารางลักษณะของประชากรของกลุ่มตัวอย่าง

ประเภท	ประเภทย่อย	จำนวน	ร้อยละ
เพศ	ชาย	46	23.47
	หญิง	150	76.53
ชั้นปี	1	66	33.67
	2	40	20.41
	3	56	28.57
	4	34	17.35
คณะ	มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์	48	24.49
	วิทยาศาสตร์	8	4.08
	เทคโนโลยีอุตสาหกรรม	7	3.57
	วิทยาการจัดการ	3	1.53
	ครุศาสตร์	130	66.33
ประสบการณ์การถูกบูลลี่	เคย	192	97.96
	ไม่เคย	4	2.04
รูปแบบการถูกบูลลี่ (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)	การล้อเลียนสำเนียงภาษาอังกฤษ	145	73.98
	การเพิกเฉยเมื่อแสดงความคิดเห็น	114	58.16
	การแสดงท่าทีประชดประชัน	121	51.73
	ถูกผู้สอนตำหนิอย่างรุนแรงเมื่อทำผิดพลาดในการใช้ภาษา	41	20.92

$n = 196$

2. ระดับผลกระทบของการบูลลี่ต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

การวิเคราะห์ระดับผลกระทบของการบูลลี่ที่มีต่อแรงจูงใจของนักศึกษาในการเรียนภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามตอนที่ 2 จำนวน 15 ข้อ ซึ่งวัดผลกระทบทั้งด้านประสบการณ์การถูกบูลลี่ในบริบทการเรียนภาษา ผลกระทบเชิงอารมณ์ พฤติกรรมการมีส่วนร่วมทางภาษา รวมถึงแนวโน้มการฟื้นฟูแรงจูงใจจากการสนับสนุนภายนอก โดยใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert scale) 5 ระดับ และวิเคราะห์ผลด้วยค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) โดยแสดงผลการวิเคราะห์รายละเอียดแต่ละรายการปรากฏในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แสดงผลการวิเคราะห์ประสพการณ์การบูลลี่ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

รายการ	M	S	ระดับ
1. ท่านมีประสพการณ์การ บูลลี่ที่เกี่ยวข้องกับความสามารถทางภาษา (เช่น สำเนียง, ความชำนาญ)	3.80	0.90	สูง
2. การบูลลี่ส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจของท่านในการเรียนภาษา	3.90	1.20	สูง
3. ท่านรู้สึกไม่มั่นใจในการใช้ภาษาที่กำลังเรียนรู้เพราะการบูลลี่	3.70	1.10	สูง
4. การบูลลี่ทำให้ท่านลังเลที่จะเข้าร่วมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษา (เช่น การพูดในชั้นเรียน การทำงานกลุ่ม)	3.80	1.10	สูง
5. ท่านหลีกเลี่ยงการฝึกภาษาในหรือนอกห้องเรียนเพราะการบูลลี่	3.30	1.10	ปานกลาง
6. การบูลลี่ทำให้ท่านรู้สึกไม่มั่นใจในการพูดหรือเขียนในภาษาที่ฉันทกำลังเรียนรู้	3.60	1.20	สูง
7. การบูลลี่ทำให้ท่านรู้สึกท้อแท้ที่จะเรียนภาษาต่อไป	3.40	1.20	ปานกลาง
8. การบูลลี่ทำให้ท่านไม่สามารถมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ภาษา เช่น งานที่มอบหมาย หรือการสอบ	3.20	1.10	ปานกลาง
9. การบูลลี่ที่ท่านประสพทำให้แรงจูงใจในการเรียนภาษาของฉันทลดลง	3.30	1.10	ปานกลาง
10. ท่านรู้สึกมุ่งมั่นที่จะพัฒนาทักษะภาษาเป็นการตอบสนองต่อการบูลลี่	3.70	0.90	สูง
11. ท่านสามารถเรียกความมั่นใจในการเรียนภาษาของท่านกลับมาได้หลังจากการบูลลี่หยุดลง	3.90	0.90	สูง
12. ท่านพบว่าการมีส่วนร่วมในปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ใช้ภาษาเป็นเรื่องยากเนื่องจาก การบูลลี่	3.50	1.00	สูง
13. การสนับสนุนจากผู้อื่น (ครู, ครอบครัว, หรือเพื่อน) ช่วยให้คุณกลับมามีแรงจูงใจในการเรียนรู้	4.10	0.90	สูง
14. การบูลลี่ที่ท่านประสพมีผลกระทบเชิงลบระยะยาวต่อเป้าหมายการเรียนภาษาของท่าน	3.30	1.10	ปานกลาง
15. การบูลลี่ทำให้ท่านคิดจะเลิกเรียนภาษา	2.80	1.30	ปานกลาง
รวม	3.60	0.70	สูง

จากตารางที่ 3 จะเห็นได้ว่าผลการวิเคราะห์โดยรวมอยู่ในระดับ “สูง” ($M = 3.60, S = 0.70$) ซึ่งสะท้อนว่า ประสพการณ์ การถูกบูลลี่มีอิทธิพลชัดเจนต่อแรงจูงใจของนักศึกษาในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะในมิติที่เกี่ยวข้องกับความมั่นใจ และพฤติกรรมการมีส่วนร่วมทางภาษา เช่น รายการที่ 2 “การบูลลี่ส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจ” ($M = 3.90, S = 1.20$) และรายการที่ 4 “การบูลลี่ทำให้ลังเลที่จะเข้าร่วมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษา” ($M = 3.80, S = 1.10$) ซึ่งอยู่ในระดับสูง แสดงถึงความวิตกกังวลและความกลัวการถูกประเมิณทางลบที่มีผลโดยตรงต่อการกล้าแสดงออกของผู้เรียนในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ

การสะท้อนจากการสัมภาษณ์สอดคล้องกับผลเชิงสถิติ เช่น นักศึกษาหลายคนเล่าว่าเมื่อถูกล้อเลียนสำเนียงหรือการใช้ภาษาที่ผิดพลาด ทำให้พวกเขาสูญเสียความมั่นใจและเลือกที่จะ “เงียบ” หรือไม่เข้าร่วมกิจกรรมอีกต่อไป สิ่งนี้ชี้ให้เห็นถึงผลกระทบในเชิงพฤติกรรม ที่จากเดิมผู้เรียนมีแรงจูงใจและกล้าใช้ภาษา แต่การถูกบูลลี่กลับทำให้แรงจูงใจลดลงและเกิดการหลีกเลี่ยง (avoidance behavior) เช่น ไม่กล้าพูดในชั้น ไม่กล้าเข้าร่วมงานกลุ่ม หรือหลีกเลี่ยงการฝึกใช้ภาษาในบริบทจริง

อย่างไรก็ตาม ผลการวิเคราะห์ยังพบประเด็นที่น่าสนใจในเชิงบวก เช่น รายการที่ 10 “มุ่งมั่นที่จะพัฒนาทักษะภาษาเป็นการตอบสนองต่อการบูลลี่” ($M = 3.70, S = 0.90$) และรายการที่ 11 “สามารถเรียกความมั่นใจกลับมาได้หลังจากการ บูลลี่หยุดลง” ($M = 3.90, S = 0.90$) อยู่ในระดับสูงเช่นกัน ซึ่งบ่งชี้ว่าผู้เรียนบางส่วนสามารถใช้ประสพการณ์ด้านลบเป็นแรงผลักดัน หรือสามารถฟื้นฟูแรงจูงใจได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อได้รับ “การสนับสนุนจากผู้อื่น” เช่น ครู เพื่อน หรือครอบครัว ($M = 4.10, S = 0.90$) ที่ถือว่าอยู่ในระดับสูงสุดของรายการทั้งหมด

ดังนั้น สามารถสรุปได้ว่า การบูลลี่ในห้องเรียนภาษาอังกฤษมี “ผลกระทบเชิงลบโดยตรง” ต่อแรงจูงใจของผู้เรียนทั้งในด้านอารมณ์ ความมั่นใจ และพฤติกรรมการมีส่วนร่วมทางภาษา แต่ในขณะเดียวกัน ผู้เรียนบางรายสามารถ “เปลี่ยนผลกระทบเชิงลบเป็นแรงผลักดัน” หรือฟื้นฟูแรงจูงใจผ่านการสนับสนุนทางสังคม ปัจจัยนี้จึงชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของบทบาทครูและเพื่อนร่วมชั้นในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและสนับสนุน เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดการบูลลี่กลายเป็นอุปสรรคระยะยาวต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาและความมั่นใจของผู้เรียน

เสียงสะท้อนจากผลการสัมภาษณ์นักศึกษายืนยันผลดังกล่าว เช่น

“ก่อนหน้านี้เราชอบพูดภาษาอังกฤษนะคะ แต่หลังจากที่เพื่อนล้อสำเนียง
ตอนนั้นถึงกับเงียบไปเลยคะ กลัวพูดผิด” (นักศึกษาคนที่ 1)

“เคยอ่านบทสนทนาในห้อง แล้วมีเพื่อนหัวเราะ ตอนนั้นรู้สึกอายมาก
หลังจากนั้นก็เลยไม่กล้าพูดอีกเลยคะ” (นักศึกษาคนที่ 2)

นอกจากนี้ นักศึกษาบางรายสะท้อนผลกระทบในรูปแบบอ้อม เช่น

“ถึงจะอยากพูด แต่กลัวจะพูดผิด กลัวเพื่อนจะเบื่อกหรือไม่อยากฟัง
ทำให้ไม่กล้าตอบอะไรเลยในห้อง” (นักศึกษาคนที่ 4)

จากข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่าการบูลลี่ในชั้นเรียนภาษาอังกฤษส่งผลกระทบเชิงลบอย่างชัดเจนต่อแรงจูงใจของผู้เรียน โดยเฉพาะในมิติของความมั่นใจและพฤติกรรมการมีส่วนร่วม ซึ่งอาจนำไปสู่การหลีกเลี่ยงการใช้ภาษาและการปิดกั้นศักยภาพในการพัฒนาทักษะทางภาษาของตนเอง

3. ปัจจัยของการบูลลี่ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

จากการพิจารณารายการที่ 1, 5, 8, 9 และ 14 ของแบบสอบถามตอนที่ 2 พบว่า มี ปัจจัยหลัก ของการบูลลี่ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจของผู้เรียนภาษาอังกฤษ ได้แก่ (1) การถูกบูลลี่เกี่ยวกับความสามารถทางภาษาโดยตรง (2) พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงการฝึกภาษา (3) ผลกระทบต่อสมาธิและการมีส่วนร่วมทางวิชาการ (4) การลดลงของแรงจูงใจในระยะยาว และ (5) ผลกระทบต่อเป้าหมายการเรียนรู้ภาษาในอนาคต โดยสามารถอธิบายได้ดังนี้

3.1. การถูกบูลลี่เกี่ยวกับความสามารถทางภาษาโดยตรง

ผลเชิงปริมาณ: รายการที่ 1 ได้ค่าเฉลี่ยสูง ($M = 3.80$) สะท้อนว่านักศึกษาจำนวนมากเคยมีประสบการณ์ถูกบูลลี่ในเรื่องสำเนียง ความชำนาญ หรือการใช้ภาษาไม่ถูกต้อง

ผลเชิงคุณภาพ: นักศึกษาหลายคนเล่าว่าการถูกล้อสำเนียงหรือถูกตำหนิจากครูส่งผลกระทบต่อความเชื่อมั่น เช่น

“เขาพูดว่าฉันสำเนียงแปลก เหมือนเลียนแบบหนัง ก็เลยเริ่มไม่พูด ไม่อยากทำอะไรเกี่ยวกับภาษาเลย” (นักศึกษาคนที่ 3)

“ครูเคยตำหนิเราว่าพูดแบบนี้ฟังไม่รู้เรื่อง แล้วก็ให้เราพูดต่อ ฉันจึงรู้สึกว่าจะไม่ควรพูดอีก” (นักศึกษาคนที่ 5)

ปัจจัยนี้สะท้อนว่าการถูกบูลลี่โดยตรงจากเพื่อนหรือผู้สอนมีอิทธิพลต่อ ความเชื่อมั่นในตนเอง (self-confidence) และทำให้ผู้เรียนรู้สึกท้อ “ไม่เก่งพอ” จนเลือกที่จะถอยห่างจากการใช้ภาษา

3.2. พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงการฝึกภาษา

ผลเชิงปริมาณ: รายการที่ 5 ($M = 3.30$) อยู่ในระดับปานกลาง แต่สะท้อนชัดเจนว่าผู้เรียนบางส่วนเลือก “เสี่ยง” การใช้ภาษาเพราะกลัวถูกบูลลี่

ผลเชิงคุณภาพ: ผู้เรียนอธิบายว่าตนเริ่มไม่ยอมตอบคำถามหรือไม่กล้าพูดต่อหน้าเพื่อน เช่น

“พอเพื่อนเมินเฉยเวลาที่เรานำเสนอภาษาอังกฤษ ก็เริ่มรู้สึกว่าจะไม่ควรพูด” (นักศึกษาคนที่ 6)

ปัจจัยนี้สัมพันธ์กับพฤติกรรม การถอนตัว (withdrawal behavior) ที่ลดโอกาสฝึกภาษา และทำให้แรงจูงใจเชิงพฤติกรรมลดลง แม้ในเชิงอารมณ์อาจยังอยากเรียนอยู่ แต่การกระทำกลับสะท้อนการหลีกเลี่ยง

3.3. ผลกระทบต่อสมาธิและการมีส่วนร่วมทางวิชาการ

ผลเชิงปริมาณ: รายการที่ 8 “ไม่สามารถมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ภาษา เช่น งานที่มอบหมายหรือการสอบ” ($M = 3.20$) อยู่ในระดับปานกลาง

ผลเชิงคุณภาพ: ผู้เรียนบางรายสะท้อนว่าการถูกล้อหรือถูกตำหนิทำให้ไม่กล้าได้ตอบและไม่กล้ามีส่วนร่วม แม้ในการทำงานที่เป็นทางการ

ปัจจัยนี้แสดงให้เห็นว่า การบูลลี่ส่งผลทางอ้อมต่อ ความใส่ใจ (attention) และการมีส่วนร่วมทางวิชาการ (academic engagement) ซึ่งเป็นตัวกลางที่เชื่อมโยงระหว่างแรงจูงใจภายในกับผลลัพธ์ทางการเรียน

3.4. ผลกระทบต่อแรงจูงใจในระยะยาว

ผลเชิงปริมาณ: รายการที่ 9 ($M = 3.30$) สะท้อนว่าผู้เรียนจำนวนไม่น้อยรู้สึกว่าการจูงใจลดลงเรื่อย ๆ หลังจากประสบเหตุการณ์บูลลี่

ผลเชิงคุณภาพ: คำให้สัมภาษณ์ เช่น “เคยโดนล้อที่หนึ่ง ก็ไม่กล้าพูดอีกเลย” ชี้ว่าผลกระทบนี้ไม่ใช่ชั่วคราว แต่ก่อให้เกิด การสั่งสมของประสบการณ์เชิงลบ (accumulated negative experiences) ที่ลดทอนแรงจูงใจในระยะยาว

3.5. ผลกระทบต่อเป้าหมายการเรียนรู้ภาษาในอนาคต

ผลเชิงปริมาณ: รายการที่ 14 ($M = 3.30$) อยู่ในระดับปานกลาง แต่ชี้ว่าผู้เรียนบางส่วนรู้สึกว่าการบูลลี่ส่งผลต่อการตั้งเป้าหมายและความต่อเนื่องในการเรียนภาษา

อภิปราย: ปัจจัยนี้เชื่อมโยงกับ L2 Motivational Self System โดยเฉพาะ “Ideal L2 Self” ที่อาจถูกบั่นทอนลงจากการบูลลี่ ทำให้ผู้เรียนไม่กล้าฝันหรือวางเป้าหมายระยะยาวกับการใช้ภาษา

การบูลลี่ส่งผลต่อแรงจูงใจของนักศึกษาในการเรียนภาษาอังกฤษผ่าน 5 ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ (1) การถูกบูลลี่เกี่ยวกับความสามารถทางภาษาโดยตรง (2) พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงการฝึกภาษา (3) ผลกระทบต่อสมาธิและการมีส่วนร่วมทางวิชาการ (4) การลดลงของแรงจูงใจในระยะยาว (5) การบั่นทอนเป้าหมายการเรียนรู้ภาษาในอนาคต

ปัจจัยเหล่านี้สัมพันธ์กันในเชิงระบบ กล่าวคือ ประสบการณ์บูลลี่โดยตรง → ความไม่มั่นใจ → พฤติกรรมการหลีกเลี่ยง → การลดการมีส่วนร่วม → ผลระยะยาวต่อแรงจูงใจและเป้าหมาย ซึ่งสอดคล้องกับข้อมูลเชิงคุณภาพที่นักศึกษาระบุถึงความรู้สึกท้อแท้ ความกลัวการประเมินจากผู้อื่น และการถูกเพิกเฉยในชั้นเรียน ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ช่วยขยายผลการวิเคราะห์ในเชิงลึก โดยนักศึกษาลายรายให้ข้อมูลว่า ตนรู้สึกหมดกำลังใจในการเรียนภาษาหลังจากถูกบูลลี่โดยตรง

4. วิธีการจัดการกับการบูลลี่และการฟื้นฟูแรงจูงใจ

การศึกษาวิธีการจัดการกับการบูลลี่และกระบวนการฟื้นฟูแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิเคราะห์จากรายการที่ 10, 11, 12, 13 และ 15 ในแบบสอบถามตอนที่ 2 ซึ่งครอบคลุมประเด็นด้านแรงผลักดันภายใน การเรียกคืนความมั่นใจ การสนับสนุนจากบุคคลรอบข้าง และแนวโน้มการเลิกเรียนภาษาเพราะการบูลลี่ ผลการวิเคราะห์พบว่า รายการที่ 13 “การสนับสนุนจากผู้อื่นช่วยให้กลับมามีแรงจูงใจในการเรียนรู้” มีค่าเฉลี่ยสูงสุดในแบบสอบถาม ($M = 4.1$) รองลงมาคือ รายการที่ 11 “สามารถเรียกคืนความมั่นใจในการเรียนภาษาได้หลังจากการบูลลี่หยุดลง” มีค่าเฉลี่ยระดับสูง ($M = 3.9$) และรายการที่ 10 “มุ่งมั่นที่จะพัฒนาทักษะภาษาเพื่อตอบสนองต่อการบูลลี่” ($M = 3.70$) แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนจำนวนไม่น้อยสามารถนำประสบการณ์เชิงลบมาเป็นแรงผลักดันในการพัฒนาตนเอง โดยมีแรงสนับสนุนจากบุคคลรอบข้างเป็นปัจจัยสำคัญในการเยียวยาทางจิตใจ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยืนยันข้อค้นพบเชิงปริมาณอย่างชัดเจน เช่น

“เพื่อนพูดกับเราว่า ไม่เป็นไรหรอก ลำบากทุกคนไม่เหมือนกันหรอก แค่งล้า

พูดก็พอ เราเลยเริ่มกลับมาฝึกพูดใหม่อีกครั้ง” (นักศึกษาคนที่ 6)

“ครูบอกเราว่า เสียงของเรามีเสน่ห์ ไม่ต้องเป๊ะ แค่ว่าจริงใจก็พอ แค่นี้ก็ทำให้เรา

กล้าพูดแล้วค่ะ” (นักศึกษาคนที่ 7)

“เราเคยโดนบูลลี่หนักมาก แต่เราเอามาเป็นแรงผลักดัน อยากรู้ให้เก่ง จนตอนนี้

เราพูดได้ดีขึ้นเยอะ” (นักศึกษาคนที่ 8)

อย่างไรก็ตาม รายการที่ 15 “การบูลลี่ทำให้คิดจะเลิกเรียนภาษา” มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.80$) แสดงถึงความเสียที่บางรายอาจตัดสินใจถอนตัวจากการเรียนภาษา หากไม่ได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม

ในการวิจัยครั้งนี้ พบว่า นักศึกษาร้อยละ 98 เคยมีประสบการณ์การถูกบูลลี่ โดยรูปแบบที่พบบ่อย ได้แก่ การล้อเลียนสำเนียง การเพิกเฉยต่อความคิดเห็น และการประชดประชัน ทั้งนี้ ระดับผลกระทบของการบูลลี่ต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษอยู่ในระดับสูง โดยเฉพาะด้านความลังเลที่จะใช้ภาษาและความไม่มั่นใจในตนเอง ปัจจัยสำคัญที่ลดทอนแรงจูงใจ ได้แก่ ความรู้สึกด้อยคุณค่าทางภาษา การประเมินทางลบจากผู้อื่น และการสะสมประสบการณ์เชิงลบที่ต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม นักศึกษาบางรายสามารถฟื้นฟูแรงจูงใจผ่านการสนับสนุนจากเพื่อน ครู และครอบครัว รวมถึงการเปลี่ยนประสบการณ์การบูลลี่ให้เป็นแรงผลักดันในการพัฒนาตนเอง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงบทบาทของสภาพแวดล้อมทางสังคมและจิตใจในการสร้างแรงจูงใจอย่างยั่งยืน

อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาครั้งนี้พบว่า การบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษมีความเชื่อมโยงอย่างมีนัยสำคัญกับระดับแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักศึกษาระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพได้สะท้อนให้เห็นถึงพลวัตของปัจจัยทางจิตวิทยาและสังคมที่ซับซ้อน ซึ่งส่งผลกระทบต่อความรู้สึกมั่นใจ การมีส่วนร่วมทางภาษา และการพัฒนาอัตลักษณ์ของผู้เรียนในบริบทของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ เพื่อให้เข้าใจถึงความหมายและนัยสำคัญของผลการวิจัยอย่างลึกซึ้ง จึงได้มีการอภิปรายผลในประเด็นหลักตามวัตถุประสงค์ของการศึกษา ดังต่อไปนี้

1. ระดับผลกระทบของการบุลลีต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา

การบุลลีส่งผลกระทบอย่างลึกซึ้งต่อแรงจูงใจของนักศึกษาในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะในด้านความมั่นใจและการกล้าแสดงออกในชั้นเรียน นักศึกษาหลายคนที่เคยมีแรงจูงใจในการฝึกฝนภาษาอย่างต่อเนื่องกลับลดระดับความพยายามลง เมื่อเผชิญกับการล้อเลียน สำเนียง หรือการตอบสนองเชิงลบจากเพื่อนหรือผู้สอน สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ขาดความเข้าใจและไม่ปลอดภัยทางอารมณ์ได้ส่งผลให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงการมีส่วนร่วมทางภาษาอย่างเห็นได้ชัด การค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Horwitz et al. (1986) ที่เสนอว่าความวิตกกังวลในการเรียนภาษาส่งผลให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ต้องใช้ภาษา และสะท้อนแนวคิดของ Pappamihel (2002) เกี่ยวกับความกลัวการถูกประเมินจากผู้อื่น ซึ่งเป็นปัจจัยที่ลดทอนความกล้าในการสื่อสารของผู้เรียนในบริบทห้องเรียนอย่างชัดเจน

2. ปัจจัยของการบุลลีที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

จากผลการสัมภาษณ์และแบบสอบถาม พบว่า ผู้เรียนที่เผชิญกับประสบการณ์การบุลลีมักแสดงออกถึงความไม่มั่นใจในการใช้ภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่มีการล้อเลียนสำเนียง การแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน หรือการถูกเมินเฉยเมื่อพูดผิด ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนรู้สึกอับอาย หลีกเลี่ยงการตอบคำถาม และไม่กล้าเข้าร่วมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารในภาษาอังกฤษ ประเด็นดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงอิทธิพลของการประเมินทางลบที่เกิดขึ้นในสภาพแวดล้อมห้องเรียน ซึ่งไม่เพียงลดทอนแรงจูงใจในการเรียนรู้ แต่ยังส่งผลกระทบต่ออัตลักษณ์ทางภาษาและความกล้าแสดงออกของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในบริบทที่ผู้เรียนไทยมักถูกเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานของเจ้าของภาษา (native-like standards) ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับอัตลักษณ์ทางภาษาของตนเอง ทั้งนี้ สอดคล้องกับงานของศิริลักษณ์ ชัยชาญ (2561) ที่ศึกษาความมั่นใจของนักเรียนมัธยมปลาย และพบว่าการล้อเลียนสำเนียงหรือวิธีการพูดเป็นหนึ่งในปัจจัยสำคัญที่บั่นทอนความกล้าแสดงออกและความไว้วางใจในตนเองของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อแรงจูงใจ ของนักศึกษามักเกิดจากประสบการณ์การบุลลีในรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับความสามารถทางภาษา เช่น การออกเสียงผิด ความไม่คล่องแคล่วหรือการใช้ภาษาที่ไม่เป็นธรรมชาติ การถูกประเมินโดยอิงจากมาตรฐานของ “ภาษาอังกฤษแบบเจ้าของภาษา” ทำให้ผู้เรียนรู้สึกด้อยคุณค่าในตนเอง และเมื่อประสบเหตุการณ์เช่นนี้อย่างต่อเนื่อง ก็อาจนำไปสู่การลดทอนแรงจูงใจภายใน รวมถึงการลดระดับการลงทุนทางภาษาในระยะยาว ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Norton (2013) และ Mercer (2011) ที่อธิบายว่า ความรู้สึกไม่ปลอดภัยและการถูกผลักให้ออกจากพื้นที่การเรียนรู้ที่ปลอดภัย ส่งผลให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนภาษาไม่คุ้มค่ากับการเสี่ยงแสดงออก ขณะเดียวกันยังสนับสนุนทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1977) ที่ชี้ว่าแบบอย่าง เชิงลบในห้องเรียนสามารถนำไปสู่พฤติกรรมเลียนแบบที่ถดถอย และบั่นทอนทั้งบรรยากาศการเรียนรู้ และระดับแรงจูงใจโดยรวมของผู้เรียน นอกจากนี้ ผลการศึกษายังสอดคล้องกับงานของธนพร สมบูรณ์ (2563) ที่พบว่า นักเรียนไทยที่เคยเผชิญกับการ บูลลี มีแนวโน้มหลีกเลี่ยงการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียน และแสดงระดับความวิตกกังวลที่สูงกว่ากลุ่มที่ไม่เคยประสบปัญหาดังกล่าว

3. วิธีการจัดการกับการบุลลีและการฟื้นฟูแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา

แม้ว่าการบุลลีจะส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจของผู้เรียนอย่างชัดเจน แต่ผลการวิจัยยังสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถในการฟื้นตัวและการปรับตัวของนักศึกษาบางกลุ่ม โดยมีปัจจัยสนับสนุนสำคัญ เช่น การได้รับการสนับสนุนทางอารมณ์จากครู เพื่อน หรือครอบครัว การได้รับคำยืนยันในความสามารถของตน รวมถึงการพัฒนาแรงจูงใจจากภายใน ผู้เรียนที่ได้รับแรงสนับสนุนจากบริบททางสังคมที่เข้าใจและไม่ตัดสิน มักสามารถกลับมามีความมั่นใจและกล้าแสดงออกมากขึ้นในการใช้ภาษา การค้นพบนี้สอดคล้องกับทฤษฎี Self-Determination Theory ของ Deci and Ryan (1985) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าความรู้สึก มีคุณค่าในตนเอง การรู้สึกเป็นที่ยอมรับ และการมีอำนาจควบคุมชีวิตการเรียนรู้ของตนเอง เป็นรากฐานที่สำคัญของแรงจูงใจอย่างยั่งยืน นอกจากนี้ ยังสนับสนุนแนวคิดของ Dörnyei (2001) ที่กล่าวว่า แรงจูงใจของผู้เรียนจะเข้มแข็งที่สุดเมื่อผู้เรียนมีเป้าหมายที่ชัดเจน และได้รับการส่งเสริมจากสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและมีพลังทางบวก

ข้อเสนอแนะ

งานวิจัยฉบับนี้นำเสนอข้อค้นพบใหม่ในบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา โดยเฉพาะประเด็นเกี่ยวกับ “การบุลลีทางภาษา” ซึ่งมุ่งวิเคราะห์ประสบการณ์เฉพาะของผู้เรียน เช่น การล้อเลียนสำเนียง และการประเมินทางลบจากผู้สอน ซึ่งยังไม่ค่อยปรากฏในงานวิจัยภาษาอังกฤษในบริบทไทยอย่างเป็นระบบ การใช้แนวทางการบูรณาการข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (Weaving Approach) ช่วยสะท้อนมุมมองที่ลึกซึ้งของผู้เรียน พร้อมเชื่อมโยงกับกรอบคิดจากจิตวิทยาการศึกษา สังคมวิทยา และภาษาศาสตร์ นำไปสู่ข้อเสนอเชิงนโยบายและแนวปฏิบัติด้านการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับบริบทท้องถิ่นอย่างมีประสิทธิภาพ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

ผลการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์การบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษกับแรงจูงใจของผู้เรียนในเชิงลึก อันสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ในหลายระดับ ดังนี้

1.1 ระดับผู้สอน อาจารย์ผู้สอนควรตระหนักถึงบทบาทสำคัญในการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ปลอดภัยเป็นมิตร และไม่ตัดสินผู้เรียนจากความแตกต่างทางภาษา ควรส่งเสริมการจัดกิจกรรมฝึกฝนทักษะทางภาษาที่เน้นความร่วมมือมากกว่าการแข่งขัน และให้ความสำคัญกับการให้กำลังใจหรือคำติชมอย่างสร้างสรรค์ (constructive feedback) เพื่อช่วยลดความกลัวและส่งเสริมความมั่นใจของนักศึกษาในการใช้ภาษาอังกฤษ

1.2 ระดับสถาบัน สถาบันอุดมศึกษาควรบูรณาการแนวคิด “พื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้” (Safe Learning Environment) สู่การออกแบบหลักสูตรและกระบวนการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะในรายวิชาทักษะการพูดหรือการสื่อสาร นอกจากนี้ ควรเชื่อมโยงกับแนวทางของภาครัฐ เช่น แนวทางการดำเนินงานโรงเรียนปลอดภัยของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2565) ที่เน้นความปลอดภัยทางกายและจิตใจ การประยุกต์ใช้นโยบายดังกล่าวในระดับอุดมศึกษาอาจอยู่ในรูปของกิจกรรมเสริมสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับความหลากหลายทางภาษาควบคู่กับความปลอดภัยทางจิตใจ รวมถึงการจัดอบรมให้แก่ครูผู้สอนเกี่ยวกับการระบุและจัดการสถานการณ์การบุลลีอย่างเหมาะสม

1.3 ระดับนักศึกษา ควรมีการจัดกิจกรรมแนะแนวหรือเวิร์กช็อปที่มุ่งเน้นการเสริมสร้างทักษะการรับมือกับสถานการณ์การบุลลี และส่งเสริมการฟื้นฟูแรงจูงใจในตนเอง ตลอดจนการพัฒนาทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ โดยให้นักศึกษาตระหนักถึงคุณค่าในตนเองและเรียนรู้ที่จะเคารพความแตกต่างของผู้อื่น

2. การเชื่อมโยงกับนโยบายการศึกษาไทย

ผลการวิจัยฉบับนี้สามารถเชื่อมโยงกับนโยบายการศึกษาของประเทศไทย โดยเฉพาะนโยบายด้าน “การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน” และ “การสร้างความปลอดภัยในสถานศึกษา” ซึ่งเป็นเป้าหมายหลักของทั้งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) และสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.) จากข้อค้นพบที่ชี้ว่า การบุลลีทางภาษา โดยเฉพาะการล้อเลียนสำเนียง มีผลต่อแรงจูงใจอย่างมีนัยสำคัญ ผลการวิจัยนี้จึงสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในด้านการพัฒนาหลักสูตรและแนวทางการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา โดยเฉพาะในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏซึ่งมีบทบาทหลักในการผลิตครูและพัฒนาท้องถิ่น หนึ่งในแนวทางที่สามารถปรับใช้ได้เหมาะสม คือ การออกแบบกิจกรรมภายใต้กรอบหลักสูตร Active English Classroom หรือ Creative Language Use ซึ่งมุ่งเน้นการพัฒนาทักษะภาษาเชิงบูรณาการลดความกลัวการประเมิน และสร้างพื้นที่การเรียนรู้ที่ปลอดภัย พร้อมเปิดโอกาสให้นักศึกษาได้ใช้อัตลักษณ์ทางภาษาของตนโดยปราศจากการตัดสิน นอกจากนี้ ผลการวิจัยนี้ยังสามารถใช้เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practice) ในการจัดอบรมเชิงปฏิบัติการสำหรับครูผู้สอนภาษาอังกฤษ ทั้งในระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา เพื่อพัฒนาทักษะในการออกแบบชั้นเรียนที่ส่งเสริมความมั่นใจ ไม่ตัดสินสำเนียง หรือความสามารถทางภาษาที่หลากหลายของผู้เรียน อันเป็นการยกระดับคุณภาพทางจิตวิทยาการศึกษาและความเท่าเทียมในห้องเรียนภาษาอังกฤษของไทยอย่างยั่งยืน

3. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

จากผลการวิจัยครั้งนี้ พบว่า การบุลลีในห้องเรียนภาษาอังกฤษส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในมิติของความมั่นใจในการใช้ภาษา การมีส่วนร่วมทางวิชาการ และการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ในระยะยาว นักศึกษาที่ประสบเหตุการณ์การบุลลีมักสะท้อนถึงความรู้สึกท้อแท้ ความกลัวการประเมินจากผู้อื่น และการถอนตัวจากกิจกรรมทางภาษา ขณะเดียวกัน ผลการวิจัยยังพบประเด็นเชิงบวกที่ผู้เรียนบางส่วนสามารถฟื้นฟูแรงจูงใจได้เมื่อได้รับการสนับสนุนจากครู ครอบครัว หรือเพื่อนร่วมชั้น สิ่งนี้สะท้อนถึงความซับซ้อนของแรงจูงใจที่ได้รับอิทธิพลทั้งจากประสบการณ์เชิงลบ (การบุลลี) และปัจจัยเชิงบวก (การสนับสนุนทางสังคม)

ด้วยข้อค้นพบดังกล่าว งานวิจัยในอนาคตควรได้รับการขยายขอบเขตให้ลุ่มลึกและครอบคลุมมากขึ้น เพื่อสร้างองค์ความรู้ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้เชิงนโยบายและการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีแนวทางดังนี้

3.1 ขยายกลุ่มตัวอย่าง งานวิจัยนี้มุ่งศึกษากลุ่มนักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษในสถาบันการศึกษาเพียงบางแห่งเท่านั้น การศึกษาครั้งต่อไปควรขยายขอบเขตไปยังสถาบันต่าง ๆ ทั่วประเทศ หรือเปรียบเทียบผลในแต่ละภูมิภาค เพื่อให้ได้ภาพรวมที่กว้างขวางและเป็นตัวแทนมากขึ้น

3.2 ศึกษาประสบการณ์ของผู้สอน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกที่ครอบคลุมยิ่งขึ้น ควรมีการวิจัยที่รวมความคิดเห็นหรือประสบการณ์ของครูผู้สอนในประเด็นเดียวกัน โดยศึกษาว่าผู้สอนรับรู้หรือจัดการกับพฤติกรรมการบูลลี่ในห้องเรียนภาษาอังกฤษอย่างไร และมีแนวทางส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียนในทางปฏิบัติอย่างไร

3.3 ออกแบบโปรแกรมแทรกแซง การศึกษาครั้งต่อไปอาจเน้นการทดลองใช้โปรแกรมแทรกแซง เช่น การจัดอบรมครู การสร้างกิจกรรมลดการบูลลี่ หรือการพัฒนาทักษะการเผชิญสถานการณ์ของผู้เรียน แล้วประเมินผลการเปลี่ยนแปลงทางแรงจูงใจ หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภายหลังการเข้าร่วมโปรแกรมนั้น ๆ

3.4 วิเคราะห์เชิงวาทกรรมและอัตลักษณ์ อาจมีการศึกษาเพิ่มเติมที่เจาะลึกประสบการณ์การบูลลี่ผ่านการวิเคราะห์เชิงวาทกรรม (discourse analysis) หรือการศึกษาอัตลักษณ์ของผู้เรียน (learner identity) เพื่อทำความเข้าใจกลไกของอำนาจในห้องเรียนภาษาอังกฤษและผลกระทบต่อการเรียนรู้ในระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น

บทสรุป

ผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นว่า การบูลลี่ในห้องเรียนภาษาอังกฤษส่งผลกระทบเชิงลบต่อแรงจูงใจของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในด้านความมั่นใจ ความกล้าแสดงออก และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางภาษา นักศึกษาที่เผชิญกับการล้อเลียนสำเนียง หรือการได้รับการปฏิบัติที่ไม่ให้คุณค่าจากเพื่อนและผู้สอน มักรู้สึกไม่ปลอดภัยในการใช้ภาษา และมีแนวโน้มหลีกเลี่ยงการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ผลดังกล่าวสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยที่มุ่งศึกษาระดับและลักษณะของผลกระทบจากการบูลลี่ต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยยังสะท้อนให้เห็นมิติที่สร้างสรรค์ กล่าวคือ การสนับสนุนทางอารมณ์จากครู เพื่อน และครอบครัว ตลอดจนแรงผลักดันจากภายในตนเอง มีบทบาทสำคัญในการฟื้นฟูแรงจูงใจของผู้เรียน การสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เป็นมิตร เคารพความหลากหลาย และไม่ตัดสิน จึงถือเป็นปัจจัยพื้นฐานที่มีส่วนส่งเสริมแรงจูงใจให้ยั่งยืน

ประเด็นสำคัญที่ควรกล่าวเพิ่มเติม คือ ลักษณะของ “การบูลลี่ทางภาษา” (linguistic bullying) ที่ปรากฏอย่างชัดเจน โดยเฉพาะการล้อเลียนสำเนียงภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทย ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะที่ยังไม่ค่อยได้รับการศึกษาอย่างลึกซึ้งในบริบทประเทศไทย ผลการวิจัยในครั้งนี้จึงมีคุณูปการในการเปิดพื้นที่ให้กับการศึกษาทำความเข้าใจผลกระทบของการบูลลี่ทางภาษาในมิติของแรงจูงใจ อัตลักษณ์ทางภาษา และความกล้าแสดงออกของผู้เรียน

ดังนั้น งานวิจัยนี้ได้เพียงชี้ให้เห็นถึงปัญหาเชิงจิตวิทยาและพฤติกรรมที่สัมพันธ์กับการบูลลี่ แต่ยังมีส่วนสนับสนุนองค์ความรู้ด้านการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (English Language Teaching – ELT) โดยเฉพาะในบริบทท้องถิ่นไทย อันเป็นการเน้นย้ำถึงความจำเป็นในการออกแบบการเรียนการสอนที่ตระหนักถึงบริบททางสังคม วัฒนธรรม และจิตวิทยาการศึกษาอย่างรอบด้าน เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเสริมสร้างแรงจูงใจและศักยภาพของผู้เรียนในระยะยาว

เอกสารอ้างอิง

- กาญจนา ศิริสวัสดิ์. (2562). การบุลลี่ในห้องเรียนและผลกระทบต่อการเรียนรู้ทางวิชาการของนักเรียน. *วารสารพัฒนาการศึกษา*, 12(2), 91-108.
- จารุณี พิชัย. (2563). การศึกษาบทบาทของนักเรียนในสถานการณ์การบุลลี่: กรณีศึกษานักเรียนระดับมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร. *วารสารจิตวิทยาและพฤติกรรมศึกษา*, 18(2), 75-92.
- ธนพร สมบูรณ์. (2563). การศึกษาพฤติกรรมการบุลลี่ในโรงเรียนประถมศึกษาและแนวทางป้องกัน. *วารสารวิจัยพฤติกรรมศาสตร์*, 11(3), 55-72.
- มนิรัตน์ อินทรสุข. (2560). อัตลักษณ์ของผู้เรียนภาษาอังกฤษในบริบทมหาวิทยาลัยไทย: การศึกษาด้วยแนวทางชาติพันธุ์วรรณา. *วารสารวิจัยภาษาและวัฒนธรรม*, 12(1), 33-50.
- ศิริลักษณ์ ชัยชาญ. (2561). ความมั่นใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในการเรียนภาษาอังกฤษในเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร. *วารสารภาษาและการสื่อสาร*, 14(1), 43-60.
- สถาบันราชภัฏเพชรบุรี. (2564). รายงานการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการบุลลี่ในห้องเรียนกับพฤติกรรมการเรียนรู้ทางวิชาการของนักศึกษามหาวิทยาลัย. สำนักวิจัยและบริการวิชาการ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). *แนวทางการดำเนินงานโรงเรียนปลอดภัย*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewaele, J.-M., and MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335–346.
- Muluk, S., Habiburrahim, H., Dahliana, S., and Akmal, S. (2021). The impact of bullying on EFL students' academic achievement at state Islamic universities in Indonesia. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 8(2), 120–137. <https://doi.org/10.22373/ej.v8i2.8996>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., and Limber, S. P. (2019). The Olweus bullying prevention program (OBPP): New evaluations and current status. In P. K. Smith (Ed.), *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations* (pp. 23–44). Routledge.

- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 327–355.
- Pimentel, J. L. (2010). A note on the usage of Likert scaling for research data analysis. *USM R&D Journal*, 18(2), 109–112.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., and Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Yamane, T. (1973). *Statistics: An introductory analysis* (3rd ed.). Harper and Row.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

การศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการและแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา
สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

A STUDY OF PROBLEMS, NEEDS, AND GUIDELINES FOR PROMOTING
PROBLEM-SOLVING SKILLS FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

จิรุตต์ ภูเจริญ¹

Jiroot Phucharoen

Received Date: 5 February 2026

อนุชา ภูมิสิทธิพร²

Anucha Phoommisittiporn

Revised Date: 27 April 2026

สุวพัชร ช่างพินิจ³

Suwapatchara Changpinit

Accepted Date: 15 May 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 99 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2) เพื่อศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา กลุ่มเป้าหมาย คือ ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 10 ท่าน ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ด้านการศึกษาพิเศษ ด้านจิตวิทยาการศึกษา ด้านหลักสูตรและการสอน และผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน พบว่า สภาพปัญหาโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 3.69$, $S = 0.89$) ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากเช่นกัน ($M = 4.18$, $S = 0.80$) และ ผลการศึกษาแนวในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาทางพบว่า แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรออกแบบการสอนที่เน้นประสบการณ์นำความรู้ไปใช้จริงเพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหา และประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตได้อย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: สภาพปัญหา, ความต้องการ, แนวทาง, ทักษะการคิดแก้ปัญหา, นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

¹นักศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

Doctoral students in Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University

Email Address : Jiroot.phu318@gmail.com

²ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาจารย์ประจำหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

Asst. Prof. Dr Lecturer in Doctoral Program in Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University

³ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาจารย์ประจำหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิตสาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

Asst. Prof. Dr Lecturer in Doctoral Program in Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University

Abstract

This research aimed to 1) investigate the problems and needs regarding the promotion of problem-solving skills among students with hearing impairments and 2) explore guidelines for enhancing problem-solving skills for these students.

The research instruments for the first objective included a questionnaire on the problems and needs for promoting problem-solving skills among students with hearing impairments. The sample, selected through multi-stage random sampling, consisted of 99 secondary school teachers of students with hearing impairments. The statistics used for data analysis were percentage, mean, and standard deviation.

For the second objective, the research instrument was an interview on guidelines for promoting problem-solving skills. The target group consisted of 10 experts in educational measurement and evaluation, special education, educational psychology, curriculum and instruction, and experts with hearing impairments. Data were analyzed using content analysis.

The findings revealed that the overall level of problems in promoting problem-solving thinking skills among students with hearing impairments was high ($M = 3.69$, $S = 0.89$). Likewise, the overall level of needs for promoting problem-solving skills was also high ($M = 4.18$, $S = 0.80$).

The study on the guidelines for promoting problem-solving skills found that instructional approaches for students with hearing impairments should be designed to emphasize learning experiences, thereby fostering problem-solving skills and supporting the sustainable application of these skills in everyday life.

Keywords: Problem conditions, Needs, Guidelines, Problem-solving skills, Hearing-impaired students

บทนำ

ทักษะการคิดแก้ปัญหาเป็นความสามารถทางสติปัญญาที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้และการดำรงชีวิตของผู้เรียน เนื่องจากเป็นกระบวนการที่ช่วยให้บุคคลสามารถแสวงหาข้อมูล วิเคราะห์สถานการณ์ ระบุสาเหตุของปัญหา พิจารณาทางเลือก และตัดสินใจเลือกแนวทางที่เหมาะสมในการแก้ไขปัญหาได้อย่างมีเหตุผลและมีประสิทธิภาพ โดยต้องอาศัยการคิดอย่างเป็นลำดับขั้น การเชื่อมโยงข้อมูล และการใช้เหตุผลอย่างรอบด้าน รวมทั้งการมองปัญหาได้หลากหลายมิติ (กมลพร ทองธิยะ และกิตติชัย สุธาสีโนบล, 2564) ทักษะดังกล่าวไม่เพียงส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ยังเป็นพื้นฐานสำคัญในการปรับตัวให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและการดำเนินชีวิตประจำวัน ทิศนา แคมมณี (2548) ได้อธิบายว่าทักษะการคิดแก้ปัญหาเป็นองค์ประกอบสำคัญของทักษะทางปัญญา ขณะที่ วิมลรัตน์ ชัยบุรินทร์ (2562) กล่าวว่าทักษะที่โลกยุคปัจจุบันให้ความสำคัญอย่างยิ่งและถูกจัดให้เป็นทักษะแห่งอนาคตคือ ทักษะการคิดแก้ปัญหาด้วยแนวทางใหม่ ซึ่งเป็นความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์ ค้นหาทางเลือกที่หลากหลาย เพื่อหาแนวทางการแก้ไขปัญหาที่เหมาะสม

อย่างไรก็ตาม นักเรียนจำนวนมากยังประสบปัญหาด้านทักษะการคิดแก้ปัญหา โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ซึ่งมีข้อจำกัดด้านการรับข้อมูลข่าวสารผ่านการฟัง ส่งผลต่อการเรียนรู้ การทำความเข้าใจเนื้อหา และการมีปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนในชั้นเรียน การจัดการเรียนรู้ที่เน้นการบรรยายและการถ่ายทอดความรู้ด้วยวาจาเป็นหลัก ทำให้นักเรียนกลุ่มนี้เข้าถึงเนื้อหาได้ไม่เต็มประสิทธิภาพ ส่งผลให้ขาดโอกาสในการคิด การตั้งคำถาม และการเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริง พรรณวดี ปัญจพรผล (2551) และ เกียรติ วงศ์ก้อม (2564) กล่าวว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจำเป็นต้องเรียนรู้ผ่านการมองเห็นหรือการใช้สายตาเป็นหลัก (Visual-based Approach) เนื่องจากการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทางตาเป็นช่องทางสำคัญในการสร้างความเข้าใจ ดังนั้น หากการจัดการเรียนรู้ไม่สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนย่อมส่งผลให้การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาเกิดขึ้นได้อย่างจำกัด

นอกจากนี้ ปัญหาสำคัญของการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินยังเกิดจากการที่ผู้เรียนมักคุ้นชินกับการจดจำเนื้อหา มากกว่าการฝึกคิดอย่างเป็นระบบและการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง ส่งผลให้นักเรียนไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา ระบุประเด็นสำคัญ หรือเสนอแนวทางแก้ไขที่เหมาะสมได้อย่างมีเหตุผล ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ เกศรา คนชา และอรพิน ศิริสัมพันธ์ (2560) ที่กล่าวว่าทักษะการคิดแก้ปัญหาเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้เหตุผล วิเคราะห์สถานการณ์ และตัดสินใจเลือกแนวทางในการจัดการปัญหาได้อย่างเหมาะสม ขณะเดียวกัน ญัฐศักดิ์ โลมาศ, เพียงฤทัย พุฒิกุลเกษม และจันทรา เจริญทอง (2566) พบว่า การจัดการเรียนรู้ที่เน้นการถ่ายทอดความรู้และการท่องจำมากกว่าการคิดวิเคราะห์ ส่งผลให้นักเรียนขาดโอกาสในการฝึกไตร่ตรอง ไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์ใกล้ตัว และไม่สามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นผู้เรียนที่มีข้อจำกัดด้านการรับรู้ เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หากไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมอาจส่งผลให้การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาเกิดขึ้นได้อย่างจำกัด จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการคิด วิเคราะห์ และการแก้ปัญหาอย่างสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนกลุ่มนี้

จากความสำคัญและปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยมุ่งเน้นการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาผ่านรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับลักษณะการรับรู้ของผู้เรียน โดยเฉพาะการใช้สื่อและกิจกรรมที่เน้นการมองเห็นเป็นฐาน เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์สถานการณ์ เชื่อมโยงความรู้ และตัดสินใจแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันจะนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพทางการเรียน การดำรงชีวิต และการอยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างเหมาะสม ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งศึกษาการศึกษาสภาพปัญหาความต้องการและแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
2. เพื่อศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการและแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยเพื่อการพัฒนาแบบการการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้การเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ ซึ่งการศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการและแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน แบ่งออกเป็น 2 ระยะดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

1. การศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการของทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ประชากร คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนโสตศึกษา จำนวน 21 โรงเรียน จำนวน 350 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 99 คน ได้มาโดยใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling) กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สูตร Taro Yamane (1973, อ้างถึงในพรณี ลีกิจวัฒน์, 2565) ดังนี้

ขั้นที่ 1 การแบ่งชั้นตามภูมิภาค (Stratified Sampling)

แบ่งโรงเรียนโสตศึกษาทั่วประเทศที่จัดการศึกษาเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 21 โรงเรียน ออกเป็น 6 ภูมิภาค ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้ เพื่อให้ครอบคลุมทุกพื้นที่และสะท้อนความหลากหลายของบริบทการจัดการศึกษา

ขั้นที่ 2 การคัดเลือกโรงเรียนแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

จากโรงเรียนโสตศึกษาในแต่ละภูมิภาค คัดเลือกเฉพาะโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับมัธยมศึกษา โดยกำหนดเกณฑ์คุณสมบัติ ดังนี้ 1) เป็นโรงเรียนโสตศึกษาที่จัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินโดยเฉพาะ และ 2) เปิดสอนในระดับชั้นมัธยมศึกษา ได้โรงเรียนที่ผ่านเกณฑ์ จำนวน 11 โรงเรียน ดังนี้

- 1) โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดตาก
- 2) โรงเรียนโสตศึกษาอนุสารสุนทร จังหวัดเชียงใหม่
- 3) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดเพชรบูรณ์
- 4) โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ กรุงเทพมหานคร
- 5) โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ กรุงเทพมหานคร
- 6) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดชลบุรี
- 7) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดอุดรธานี
- 8) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนครปฐม
- 9) โรงเรียนโสตศึกษาเทพรัตน์ จังหวัดประจวบคีรีขันธ์
- 10) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดสงขลา
- 11) โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดพังงา

ขั้นที่ 3 การสุ่มอย่างง่ายภายในโรงเรียน

จากโรงเรียนที่ผ่านการคัดเลือกทั้ง 11 โรงเรียน ทำการสุ่มอย่างง่ายโดยคัดเลือกครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับขั้นมัธยมศึกษาจากแต่ละโรงเรียน โรงเรียนละ 9 คน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 99 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสอบถามสภาพปัญหา ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยกำหนดประเด็นข้อคำถามในแบบสอบถามแบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ถูกสอบถาม

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพที่ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา จำนวน 30 ข้อ โดยเนื้อหาของแบบสอบถาม ตอนที่ 2 แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ประกอบด้วย 1) แนวคิด 2) เนื้อหา และ 3) วิธีการสอน

จากนั้นตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ได้แก่วิธีการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา การศึกษาจำนวน และผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน โดยใช้แบบประเมินค่าดัชนีของความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับจุดประสงค์ (Index of Item Objective Congruence: IOC) ได้ค่า IOC ตั้งแต่ 0.50 ถึง 1.00

จากนั้นนำแบบสอบถามแบบสอบถามสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินไปทดลองใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน เพื่อหาความเชื่อมั่นสอดคล้องกับแบบสอบถามโดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α) ของครอนบาคโดยค่าความเชื่อมั่นที่ยอมรับได้ตั้งแต่ 0.70 ขึ้นไป ผลการหาค่าความเชื่อมั่น พบว่า มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.97 แสดงให้เห็นว่าแบบสอบถามมีความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง และสามารถนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสอบถามสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

1) ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์การเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยจากงานธุรการระดับบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ทำหนังสือถึงผู้อำนวยการสถานศึกษาที่มีการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินของประเทศไทย จำนวน 11 โรงเรียน เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการใช้แบบสอบถามสภาพปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2) การเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยจะส่งหนังสือข้อมูลคำอธิบายและแบบสอบถาม เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างดำเนินการตอบแบบสอบถามส่งคืนตามวันเวลาที่ผู้ทำวิจัยนัดหมาย ผ่าน google forms กำหนดส่งในเวลาที่กำหนดภายในระยะ 1 เดือน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

มีขั้นตอนในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ถูกสอบถาม ใช้วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ ร้อยละ

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพที่ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา ใช้วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ โดยการหาความถี่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ในภาพรวมและรายข้อตามเกณฑ์การตัดสินคะแนนแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2554)

คะแนนเฉลี่ย 4.51–5.00 หมายถึง ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาอยู่ในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 3.51 – 4.50 หมายถึง ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาอยู่ในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 2.51 – 3.50 หมายถึง ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิด
แก้ปัญหาอยู่ในระดับปานกลาง

คะแนนเฉลี่ย 1.51 – 2.50 หมายถึง ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิด
แก้ปัญหาอยู่ในระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ย 1.00 – 1.50 หมายถึง ปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิด
แก้ปัญหาอยู่ในระดับน้อยที่สุด

5. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1) หาค่าร้อยละ (Percentage)

2) หาค่าคะแนนเฉลี่ย (M)

3) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)

ระยะที่ 2 การศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

การวิจัยในระยะที่ 2 การวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการสอนที่ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบเน้น
ประสบการณ์เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
โดยผลที่ได้จะนำไปใช้เป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการสอนในระยะต่อไป

1. กลุ่มเป้าหมาย คือ ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษาพิเศษ
ผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยาการศึกษา ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน และผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
ด้านละ 2 ท่าน รวมจำนวน 10 ท่าน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง ซึ่งมีเกณฑ์การคัดเลือก ดังนี้ 1) ต้องมีประสบการณ์
ในการสอนระดับอุดมศึกษาหรือการทำงานอย่างน้อย 5 ปี 2) สำเร็จการศึกษาไม่ต่ำกว่าปริญญาโท ส่วนผู้ทรงคุณวุฒิที่
มีความบกพร่องทางการได้ยินจะต้องมีความบกพร่องทางการได้ยินตั้งแต่ 90 เดซิเบลขึ้นไป มีประสบการณ์การสอนหรือทำงาน
กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินไม่น้อยกว่า 5 ปี หรือสำเร็จการศึกษาไม่ต่ำกว่าปริญญาตรี

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

การสร้างแบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
โดยแหล่งข้อมูล ได้แก่ ข้อมูลและประเด็นที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามสภาพปัญหาของทักษะ
การคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระยะที่ 1 มากร่างเป็นแบบสัมภาษณ์แนวทางใน
การส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยกำหนดประเด็นการสัมภาษณ์
3 ประเด็น คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ถูกสัมภาษณ์

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียน
ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ตอนที่ 3 ข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางในการพัฒนารูปแบบการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะ
การคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

จากนั้นตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา
(Content Validity) ได้แก่ผู้เชี่ยวชาญ ด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษาพิเศษจำนวน
ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาการศึกษาจำนวน และผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน โดยใช้แบบประเมินค่าดัชนีของ
ความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับจุดประสงค์ (Index of Item Objective Congruence: IOC) ได้ค่า IOC
ตั้งแต่ 0.50 ถึง 1.00

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

- 1) ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์การเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยจากงานธุรการระดับบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
- 2) ติดต่อประสานผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการใช้แบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- 3) เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิใช้แบบสัมภาษณ์สภาพแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งจะทำการบันทึกข้อมูลด้วยการจดบันทึกขณะสัมภาษณ์
- 4) รวบรวมข้อมูลที่ได้จากแบบสัมภาษณ์แนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อค้นหาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ตารางที่ 1 ค่าความถี่ และร้อยละ ข้อมูลผู้ตอบแบบสอบถาม

รายการข้อมูล	จำนวน	ร้อยละ
ระดับการศึกษา		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	7	7.07
ปริญญาตรี	67	67.68
สูงกว่าปริญญาตรี	25	25.25
รวม	99	100
สังกัดโรงเรียน		
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดตาก	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาอนุสารสุนทร	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดเพชรบูรณ์	9	100.00
โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระบรมราชูปถัมภ์	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ	9	100.00
โรงเรียนโสตจังหวัดอุดรธานี	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดชลบุรี	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนครปฐม	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาเทพรัตน์	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดสงขลา	9	100.00
โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดพังงา	9	100.00

รวม	99	100.00
ประสบการณ์		
ต่ำกว่า 5 ปี	12	12.12
5 – 10 ปี	33	33.33
มากกว่า 10 ปี	54	54.55
รวม	99	100.00

จากตารางที่ 1 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 99 คน ส่วนใหญ่มีระดับการศึกษาปริญญาตรี จำนวน 67 คน คิดเป็นร้อยละ 67.68 รองลงมาคือ สูงกว่าปริญญาตรี จำนวน 25 คน คิดเป็นร้อยละ 25.25 และต่ำกว่าปริญญาตรี จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 7.07 ด้านสังกัดโรงเรียน พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามมาจากโรงเรียนโสตศึกษาทางการได้ยินจำนวน 11 แห่ง แห่งละ 9 คน คิดเป็นร้อยละ 100.00 ของแต่ละโรงเรียน รวมทั้งสิ้น 99 คน ด้านประสบการณ์การทำงาน พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่มีประสบการณ์มากกว่า 10 ปี จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 54.55 รองลงมาคือ ประสบการณ์ 5-10 ปี จำนวน 33 คน คิดเป็นร้อยละ 33.33 และต่ำกว่า 5 ปี จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 12.12 ตามลำดับ

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในภาพรวมและรายด้าน

รายการข้อมูล	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	M	S	ระดับความคิดเห็น	M	S	ระดับความคิดเห็น
1. ด้านแนวคิด	3.67	0.92	มาก	4.15	0.81	มาก
2. ด้านเนื้อหา	3.68	0.90	มาก	4.18	0.80	มาก
3. ด้านวิธีการสอนเพื่อ ส่งเสริมทักษะการคิด แก้ปัญหา	3.73	0.86	มาก	4.20	0.79	มาก
รวม	3.69	0.89	มาก	4.18	0.80	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่า สภาพปัญหาในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 3.69$, $S = 0.89$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านที่ 3 ด้านวิธีการสอนที่ ($M = 3.73$, $S = 0.86$) รองลงมา ได้แก่ ด้านที่ 2 ด้านเนื้อหา ($M = 3.68$, $S = 0.90$) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด ได้แก่ ด้านที่ 1 ด้านแนวคิด ($M = 3.67$, $S = 0.92$) ตามลำดับ ทั้งนี้ทุกด้านอยู่ในระดับมาก

ส่วนความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.18$, $S = 0.80$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านที่ 3 ด้านวิธีการสอนที่ส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา ($M = 4.20$, $S = 0.79$) รองลงมา ได้แก่ ด้านที่ 2 ด้านเนื้อหา ($M = 4.18$, $S = 0.80$) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด ได้แก่ ด้านที่ 1 ด้านแนวคิด ($M = 4.15$, $S = 0.81$) ตามลำดับ ทั้งนี้ทุกด้านอยู่ในระดับมาก

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 (ด้านแนวคิด)

1. ด้านแนวคิด	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น
1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเข้าใจการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้	3.59	1.11	มาก	4.19	0.88	มาก
2. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเรียนรู้ได้ดีโดยไม่ต้องยกตัวอย่าง	3.65	1.15	มาก	4.18	0.89	มาก
3. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีทักษะการสังเกต	3.64	1.07	มาก	4.17	0.89	มาก
4. การเรียนรู้ควรเน้นการท่องจำมากกว่าการคิดแก้ปัญหา	3.64	1.11	มาก	4.02	0.96	มาก
5. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีทักษะการตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพ	3.63	1.05	มาก	4.08	0.96	มาก
6. ครูควรเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ทั้งหมดให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	3.64	1.05	มาก	4.06	0.99	มาก
7. ใช้วิธีการสอนเดียวกันสำหรับนักเรียนปกติไม่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างของนักเรียน	3.64	1.15	มาก	4.18	0.90	มาก
8. การปลูกฝังให้นักเรียนเห็นคุณค่าของตนเองและศักยภาพภายใน	3.76	0.98	มาก	4.19	0.89	มาก
9. การประยุกต์ประสบการณ์จริงสามารถช่วยให้นักเรียนพัฒนาได้	3.77	0.96	มาก	4.21	0.85	มาก
10. การใช้กรณีศึกษาในกระบวนการเรียนรู้มีประโยชน์ในการส่งเสริมทักษะ	3.79	0.98	มาก	4.20	0.86	มาก
รวม	3.67	0.92	มาก	4.15	0.81	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่า ด้านแนวคิดในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยรวม สภาพปัญหามีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 3.67, S = 0.92$) และความต้องการมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.15, S = 0.81$)

สภาพปัญหา เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อ 10 การใช้กรณีศึกษาในกระบวนการเรียนรู้มีประโยชน์ในการส่งเสริมทักษะ ($M = 3.79, S = 0.98$) รองลงมาคือ ข้อ 9 การประยุกต์ประสบการณ์จริงสามารถช่วยให้นักเรียนพัฒนาได้ ($M = 3.77, S = 0.96$) และข้อ 8 การปลูกฝังให้นักเรียนเห็นคุณค่าของตนเองและศักยภาพภายใน ($M = 3.76, S = 0.98$) ตามลำดับ ซึ่งทั้ง 3 ข้ออยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อ 1 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเข้าใจการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้ ($M = 3.59, S = 1.11$) รองลงมาคือ ข้อ 5 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีทักษะการตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพ ($M = 3.63, S = 1.05$) และข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 4 ข้อ ได้แก่ ข้อ 3 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีทักษะการสังเกต ข้อ 4 การเรียนรู้ควรเน้นการท่องจำมากกว่าการคิดแก้ปัญหา ข้อ 6 ครูควรเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ทั้งหมดให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และข้อ 7 ใช้วิธีการสอนเดียวกันสำหรับนักเรียนปกติไม่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างของนักเรียน ($M = 3.64$) ซึ่งทั้งหมดอยู่ในระดับมาก

ความต้องการ เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อ 9 การประยุกต์ประสบการณ์จริงสามารถช่วยให้นักเรียนพัฒนาได้ ($M = 4.21, S = 0.85$) รองลงมาคือ ข้อ 10 การใช้กรณีศึกษาในกระบวนการเรียนรู้มีประโยชน์ในการส่งเสริมทักษะ ($M = 4.20, S = 0.86$) และข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเข้าใจการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้ และข้อ 8 การปลูกฝังให้นักเรียนเห็นคุณค่าของตนเองและศักยภาพภายใน ($M = 4.19$) ซึ่งทั้ง 3 อันดับอยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อ 4 การเรียนรู้ควรเน้นการท่องจำมากกว่าการคิดแก้ปัญหา ($M = 4.02, S = 0.96$) รองลงมาคือ ข้อ 6 ครูควรเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ทั้งหมดให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ($M = 4.06, S = 0.99$) และข้อ 5 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีทักษะการตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพ ($M = 4.08, S = 0.96$) ตามลำดับ ซึ่งทั้ง 3 ข้ออยู่ในระดับมาก

ตารางที่ 4 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 (ด้านเนื้อหา)

2. ด้านเนื้อหา	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น
1. เนื้อหาการสอนที่ใช้ในปัจจุบันเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	3.64	1.00	มาก	4.20	0.86	มาก
2. เนื้อหาการสอนที่ใช้สามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับนักเรียน	3.66	1.00	มาก	4.18	0.86	มาก
3. เนื้อหาการสอนในปัจจุบันมีความท้าทายต่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่มี	3.67	0.95	มาก	4.23	0.83	มาก
4. เนื้อหาการสอนในปัจจุบันสามารถเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน	3.71	1.00	มาก	4.18	0.84	มาก
5. เนื้อหาที่ใช้มีภาษาที่เข้าใจง่ายและไม่ซับซ้อน	3.74	1.09	มาก	4.20	0.87	มาก
6. เนื้อหาที่มีความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนตามความต้องการของนักเรียน	3.74	1.00	มาก	4.13	0.84	มาก
7. การวัดผลและประเมินผลไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	3.63	1.02	มาก	4.21	0.89	มาก
8. วิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย	3.67	1.00	มาก	4.13	0.91	มาก
9. เนื้อหาในการสอนควรเน้นทฤษฎีมากกว่าปฏิบัติ	3.67	1.00	มาก	4.11	0.96	มาก
10. เนื้อหาที่สอนเน้นเรื่องนามธรรมมากกว่ารูปธรรม	3.74	1.03	มาก	4.17	0.98	มาก
รวม	3.68	0.90	มาก	4.18	0.80	มาก

จากตารางที่ 4 พบว่า ด้านเนื้อหาในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยรวม สภาพปัญหามีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 3.68$, $S = 0.90$) และความต้องการมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.18$, $S = 0.80$)

สภาพปัญหา เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 3 ข้อ ได้แก่ ข้อ 5 เนื้อหาที่ใช้มีภาษาที่เข้าใจง่ายและไม่ซับซ้อน ข้อ 6 เนื้อหาที่มีความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนตามความต้องการของนักเรียน และข้อ 10 เนื้อหาที่สอนเน้นเรื่องนามธรรมมากกว่ารูปธรรม ($M = 3.74$) รองลงมาคือ ข้อ 4 เนื้อหาการสอนในปัจจุบันสามารถเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ($M = 3.71, S = 1.00$) และข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 3 ข้อ ได้แก่ ข้อ 3 เนื้อหาการสอนในปัจจุบันมีความท้าทายต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ข้อ 8 วิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย และข้อ 9 เนื้อหาในการสอนควรเน้นทฤษฎีมากกว่าปฏิบัติ ($M = 3.67$) ซึ่งทั้งหมดอยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อ 7 การวัดผลและประเมินผลไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ($M = 3.63, S = 1.02$) รองลงมาคือ ข้อ 1 เนื้อหาการสอนที่ใช้ในปัจจุบันเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ($M = 3.64, S = 1.00$) และข้อ 2 เนื้อหาการสอนที่ใช้สามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับนักเรียน ($M = 3.66, S = 1.00$) ตามลำดับ ซึ่งทั้ง 3 ข้ออยู่ในระดับมาก

ความต้องการ เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อ 3 เนื้อหาการสอนในปัจจุบันมีความท้าทายต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ($M = 4.23, S = 0.83$) รองลงมาคือ ข้อ 7 การวัดผลและประเมินผลไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ($M = 4.21, S = 0.89$) และข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1 เนื้อหาการสอนที่ใช้ในปัจจุบันเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และข้อ 5 เนื้อหาที่ใช้มีภาษาที่เข้าใจง่ายและไม่ซับซ้อน ($M = 4.20$) ซึ่งทั้ง 3 อันดับอยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อ 9 เนื้อหาในการสอนควรเน้นทฤษฎีมากกว่าปฏิบัติ ($M = 4.11, S = 0.96$) รองลงมาคือ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 6 เนื้อหาที่มีความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนตามความต้องการของนักเรียน และข้อ 8 วิธีการวัดและประเมินผลที่หลากหลาย ($M = 4.13$) และข้อ 10 เนื้อหาที่สอนเน้นเรื่องนามธรรมมากกว่ารูปธรรม ($M = 4.17, S = 0.98$) ตามลำดับ ซึ่งทั้ง 3 ข้ออยู่ในระดับมาก

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของการศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ (3 ด้านวิธีการสอนในส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา)

3. ด้านวิธีการสอนในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น	M	S	ระดับ ความ คิดเห็น
1. วิธีการสอนในปัจจุบันมีความเหมาะสมในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา	3.69	0.93	มาก	4.20	0.81	มาก
2. การใช้กิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์การสะท้อนคิด	3.79	0.95	มาก	4.20	0.86	มาก
3. สื่อการสอนที่เหมาะสม เช่น ภาพประกอบ วิดีโอ หรือสื่อการสอนที่ใช้ภาษามือ	3.73	0.98	มาก	4.21	0.86	มาก
4. การเรียนรู้โดยใช้วิธีการที่สอนแบบเน้นประสบการณ์	3.76	0.98	มาก	4.18	0.86	มาก
5. การสอนในปัจจุบันช่วยให้นักเรียนหวนนึกมีโอกาสในการคิดและแก้ปัญหา	3.69	0.94	มาก	4.19	0.87	มาก
6. การสอนเน้นการเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านการทดลองหรือการทดสอบช่วยเสริม	3.68	0.95	มาก	4.20	0.86	มาก
7. การสอนเน้นการตั้งคำถามมีผลต่อการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน	3.68	1.02	มาก	4.21	0.86	มาก
8. การสอนเน้นไปที่การแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง	3.77	0.92	มาก	4.16	0.89	มาก
9. นักเรียนได้รับการสนับสนุนจากครูที่เพียงพอในการแก้ปัญหา	3.79	0.91	มาก	4.18	0.85	มาก
10. การสอนที่มีการจำลองสถานการณ์จริงช่วยให้นักเรียนหวนนึก	3.82	0.98	มาก	4.22	0.88	มาก
รวม	3.73	0.86	มาก	4.20	0.79	มาก

จากตารางที่ 5 พบว่า ด้านวิธีการสอนในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยรวม สภาพปัญหามีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 3.73$, $S = 0.86$) และความต้องการมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.20$, $S = 0.79$)

สภาพปัญหา เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อ 10 การสอนที่มีการจำลองสถานการณ์จริงช่วยให้นักเรียนหุนหวน ($M = 3.82$, $S = 0.98$) รองลงมาคือ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 2 การใช้กิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์และการสะท้อนคิด และข้อ 9 นักเรียนได้รับการสนับสนุนจากครูที่เพียงพอในการแก้ปัญหา ($M = 3.79$) และอันดับที่ 3 ได้แก่ ข้อ 8 การสอนเน้นไปที่การแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง ($M = 3.77$, $S = 0.92$) ซึ่งทั้งหมดอยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 6 การสอนเน้นการเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านการทดลองหรือการทดสอบ และข้อ 7 การสอนเน้นการตั้งคำถามมีผลต่อการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน ($M = 3.68$) รองลงมาคือ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1 วิธีการสอนในปัจจุบันมีความเหมาะสมในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา และข้อ 5 การสอนในปัจจุบันช่วยให้นักเรียนหุนหวนมีโอกาสในการคิดและแก้ปัญหา ($M = 3.69$) และอันดับถัดมาคือ ข้อ 3 สื่อการสอนที่เหมาะสม เช่น ภาพประกอบ วิดีโอ หรือสื่อการสอนที่ใช้ภาษามือ ($M = 3.73$, $S = 0.98$) ซึ่งทั้งหมดอยู่ในระดับมาก

ความต้องการ เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ข้อ 10 การสอนที่มีการจำลองสถานการณ์จริงช่วยให้นักเรียนหุนหวน ($M = 4.22$, $S = 0.88$) รองลงมาคือ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 3 สื่อการสอนที่เหมาะสม เช่น ภาพประกอบ วิดีโอ หรือสื่อการสอนที่ใช้ภาษามือ และข้อ 7 การสอนเน้นการตั้งคำถามมีผลต่อการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน ($M = 4.21$) และอันดับที่ 3 ได้แก่ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 3 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1 วิธีการสอนในปัจจุบันมีความเหมาะสมในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา ข้อ 2 การใช้กิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์และการสะท้อนคิด และข้อ 6 การสอนเน้นการเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านการทดลองหรือการทดสอบ ($M = 4.20$) ซึ่งทั้งหมดอยู่ในระดับมาก ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 อันดับสุดท้าย ได้แก่ ข้อ 8 การสอนเน้นไปที่การแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง ($M = 4.16$, $S = 0.89$) รองลงมาคือ ข้อที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อ 4 การเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนแบบเน้นประสบการณ์ และข้อ 9 นักเรียนได้รับการสนับสนุนจากครูที่เพียงพอในการแก้ปัญหา ($M = 4.18$) และอันดับถัดมาคือ ข้อ 5 การสอนในปัจจุบันช่วยให้นักเรียนหุนหวนมีโอกาสในการคิดและแก้ปัญหา ($M = 4.19$, $S = 0.87$) ตามลำดับ ซึ่งทั้ง 3 ข้ออยู่ในระดับมาก

2. ผลการศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 10 ท่าน ซึ่งครอบคลุมความเชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา การศึกษาพิเศษ จิตวิทยา หลักสูตรและการสอน และผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถสรุปสาระสำคัญเกี่ยวกับแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

2.1 ขั้นตอนของการคิดแก้ปัญหา

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ขั้นตอนของการคิดแก้ปัญหาที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรมีความชัดเจน เป็นลำดับ และสามารถปรับใช้ได้ตามบริบทของผู้เรียน โดยประกอบด้วย 6 ขั้นตอนที่มีความชัดเจนและเป็นลำดับ ได้แก่ 1) การกำหนดปัญหา 2) การตั้งสมมติฐาน 3) การวางแผน 4) การเก็บรวบรวมข้อมูล 5) การวิเคราะห์ข้อมูล และ 6) การสรุปและประเมินผล ทั้งนี้ จำนวนขั้นตอนควรมีความยืดหยุ่น ไม่ซับซ้อนจนเกินไป และควรสามารถสื่อสารผ่านกิจกรรมเชิงปฏิบัติได้ เพื่อให้เหมาะสมกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังคำกล่าวของผู้ทรงคุณวุฒิต่อไปนี้

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 1 ให้ความเห็นว่า การคิดแก้ปัญหาเป็นกระบวนการที่เกิดจากการเผชิญสถานการณ์ที่ท้าทาย และเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง โดยขั้นตอนที่สำคัญที่สุดคือการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ตั้งคำถาม ทดลอง และแลกเปลี่ยน

ความคิดเห็นภายในกลุ่ม ซึ่งช่วยพัฒนาการคิดแก้ปัญหาอย่างมีความหมาย โดยเฉพาะในผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ซึ่งต้องอาศัยการสื่อสารที่ชัดเจนในแต่ละขั้นตอน

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 2 เสนอว่า ขั้นตอนการคิดแก้ปัญหาควรเริ่มจากการทำความเข้าใจปัญหา การวิเคราะห์ข้อมูล การวางแผน การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนผล โดยแต่ละขั้นตอนควรเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนอธิบายเหตุผลด้วยรูปแบบการสื่อสารที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาได้อย่างเป็นระบบและยั่งยืน

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 ระบุว่า การแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพต้องเริ่มจากขั้นตอนการทำความเข้าใจปัญหาอย่างถ่องแท้ก่อน แล้วจึงกำหนดแนวทางและประเมินผลการดำเนินการ ทั้งนี้ ในแต่ละขั้นตอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรเน้นการใช้สื่อภาพ ภาษามือ และสถานการณ์จริง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงความหมายของปัญหาในแต่ละขั้นได้ดียิ่งขึ้น

2.2 แนวทางการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ในขั้นตอนของการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรมีแนวทางในการสอนที่เป็นปัจจัยสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ 1) ประสบการณ์เดิมของผู้เรียน 2) แรงจูงใจและอารมณ์ 3) ทักษะส่วนบุคคล และ 4) ความสามารถในการคิด โดยองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านนี้ต้องทำงานสัมพันธ์กันและส่งผลต่อคุณภาพของการคิดแก้ปัญหาของผู้เรียน ดังคำกล่าวของผู้ทรงคุณวุฒิต่อไปนี้

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 1 ให้ความเห็นว่า การสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรคำนึงถึงด้านประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมีความสำคัญอย่างมากต่อการคิดแก้ปัญหา เนื่องจากประสบการณ์เดิมจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ที่มีอยู่กับสถานการณ์ปัญหาที่เผชิญอยู่ได้อย่างรวดเร็ว อย่างไรก็ตาม การยึดติดกับวิธีการเดิมมากเกินไปอาจเป็นอุปสรรคต่อการคิดแก้ปัญหาในแนวทางใหม่ได้ โดยเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ครูควรออกแบบกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้นำประสบการณ์เดิมมาใช้ควบคู่กับการสำรวจแนวทางแก้ปัญหาใหม่ ๆ เพื่อให้ผู้เรียนไม่ยึดติดกับวิธีการใดวิธีการหนึ่งจนเกินไป

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 2 เห็นว่า แรงจูงใจและอารมณ์เป็นสิ่งที่ส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จในการคิดแก้ปัญหา แม้ผู้เรียนจะมีทักษะและความสามารถในการคิดแก้ปัญหา แต่หากขาดแรงจูงใจจากภายในก็ไม่อาจนำความสามารถเหล่านั้นมาใช้ได้อย่างเต็มศักยภาพ โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งอาจเผชิญกับความท้าทายด้านการสื่อสารในกระบวนการแก้ปัญหา ดังนั้นการจัดการเรียนรู้จึงต้องสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าคิด กล้าลงมือลองผิดลองถูก โดยไม่เกรงกลัวต่อความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้น เพื่อให้แรงจูงใจจากภายในของผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 ระบุว่า ทักษะและความสามารถในการคิดก็เป็นสิ่งที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ผู้เรียนที่มีความเชี่ยวชาญจะสามารถจัดระบบความรู้ เชื่อมโยงข้อมูล และนำกลยุทธ์ที่หลากหลายมาใช้ในการแก้ปัญหาได้อย่างยืดหยุ่น ควบคู่กับความสามารถในการคิดแบบอนกนัยที่ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นแนวทางแก้ปัญหาได้หลากหลายมุม สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การพัฒนาองค์ประกอบทั้งสองด้านนี้ต้องอาศัยการจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนผ่านสถานการณ์จริงและสถานการณ์จำลองอย่างสม่ำเสมอ เพื่อสะสมประสบการณ์และพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาได้อย่างยั่งยืน

โดยสรุป ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่า แนวทางการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินประกอบด้วย 4 ปัจจัยที่สำคัญ ได้แก่ 1) ประสบการณ์เดิมที่ต้องนำมาใช้อย่างยืดหยุ่น ไม่ยึดติดกับวิธีการเดิม 2) แรงจูงใจและอารมณ์ที่ต้องได้รับการส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าคิดและกล้าแก้ปัญหา 3) ความเชี่ยวชาญที่เกิดจากการฝึกฝนและสะสมประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง และ 4) ความสามารถในการคิดแบบอนกนัยที่ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นแนวทางแก้ปัญหาได้หลากหลาย ซึ่งปัจจัยทั้ง 4 ด้านนี้ล้วนมีความสำคัญและต้องได้รับการส่งเสริมพัฒนา

ควบคู่กันไปในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอย่างมีประสิทธิภาพ

3. ผลการศึกษาแนวทางในการพัฒนารูปแบบการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

3.1 แนวทางในการพัฒนารูปแบบการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า แนวคิดในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรใช้แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เนื่องจากเป็นแนวคิดที่เน้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง ซึ่งมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เรียนรู้ได้ดีผ่านประสบการณ์ สอดคล้องกับแนวคิดของ Kolb ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนสำคัญ ได้แก่ 1) ประสบการณ์รูปธรรม 2) การสังเกตและสะท้อนคิด 3) การสร้างแนวคิดรวบยอด และ 4) การทดลองปฏิบัติจริง โดยทั้ง 4 ขั้นตอนนี้ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ดังคำกล่าวของผู้ทรงคุณวุฒิต่อไปนี้

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 1 ให้ความเห็นว่า การส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรเริ่มจากการให้ผู้เรียนได้เผชิญกับสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลองที่ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวัน เพื่อให้เกิดประสบการณ์ตรง เพราะผู้เรียนจะสามารถเข้าใจปัญหาได้ชัดเจนมากขึ้นเมื่อได้ลงมือปฏิบัติจริง โดยเฉพาะการใช้กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง เช่น การแก้ปัญหาในชั้นเรียน การทำงานกลุ่ม หรือสถานการณ์ในสังคม จะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและพร้อมเข้าสู่กระบวนการคิดแก้ปัญหา

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 2 เสนอว่า ครูควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกัน เพราะจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมกับความรู้ใหม่ เกิดความเข้าใจในสาเหตุของปัญหา และสามารถสรุปเป็นแนวทางในการแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 ระบุว่า นักเรียนควรแสดงวิธีการแก้ปัญหาที่ตนเองสร้างขึ้นผ่านกิจกรรม เช่น การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า หรือบทบาทสมมติ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืนและสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้จริง โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การปฏิบัตินี้จะช่วยสร้างความมั่นใจและพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยสรุป ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่า แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb ซึ่งเป็นแนวทางที่เหมาะสมอย่างยิ่งในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เนื่องจากเป็นกระบวนการที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ผ่านการลงมือปฏิบัติ การสะท้อนคิด การสร้างองค์ความรู้ และการนำไปทดลองใช้จริงอย่างต่อเนื่อง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความคิดอย่างเป็นระบบ เข้าใจปัญหาอย่างลึกซึ้ง และสามารถประยุกต์ใช้ทักษะการคิดแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

3.2 รูปแบบการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง

จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า องค์ประกอบที่สำคัญของรูปแบบการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรมีองค์ประกอบหลักที่ชัดเจนและสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ จำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการ 2) แนวคิด 3) วัตถุประสงค์ 4) เนื้อหา 5) การจัดการเรียนการสอน และ 6) การวัดและประเมินผล โดยองค์ประกอบทั้ง 6 ด้านนี้ต้องสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังคำกล่าวของผู้ทรงคุณวุฒิต่อไปนี้

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 1 ให้ความเห็นว่า การพัฒนารูปแบบการสอนควรเริ่มต้นจากการกำหนดหลักการและแนวคิดที่ชัดเจน เนื่องจากเป็นส่วนสำคัญในการกำหนดการเรียนการสอน โดยหลักการควรมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ควรเน้นการลงมือปฏิบัติ และให้นักเรียนเกิดความรู้ด้วยตนเอง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริง และพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาได้

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 2 เสนอว่า วัตถุประสงค์และเนื้อหาของรูปแบบการสอนควรมีความชัดเจนและสอดคล้องกัน โดยวัตถุประสงค์ต้องมุ่งพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาอย่างเป็นลำดับ ตั้งแต่การมองเห็นปัญหา การวิเคราะห์สาเหตุ การวางแผน การตัดสินใจ ไปจนถึงการประเมินผลลัพธ์ของการแก้ปัญหา ขณะเดียวกัน เนื้อหาควรเป็นสถานการณ์ที่ใกล้ตัว ผู้เรียน สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน และเหมาะสมกับระดับพัฒนาการของผู้เรียน การเลือกใช้เนื้อหาที่สัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของนักเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจได้ง่ายขึ้น และสามารถนำความรู้ไปใช้ได้ อย่างเป็นรูปธรรม

ผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 ระบุว่า แนวทางการวัดประเมินผลเป็นส่วนที่สะท้อนประสิทธิภาพของรูปแบบการสอนอย่าง ชัดเจน เพราะการจัดการสอนที่ให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ได้คิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และร่วมกันแก้ปัญหา ดังนั้นควรใช้วิธีการที่หลากหลาย ไม่จำกัดเพียงการทดสอบ แต่ควรครอบคลุมการสังเกตพฤติกรรม การประเมินจากชิ้นงาน การปฏิบัติงานจริง และการสะท้อนคิดของผู้เรียน เพื่อให้สามารถสะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางการได้ยินได้อย่างเหมาะสม

โดยสรุป ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่า รูปแบบการสอนที่มีประสิทธิภาพสำหรับการส่งเสริม ทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จำเป็นต้องมีองค์ประกอบที่ครบถ้วนและสัมพันธ์กัน อย่าง เป็นระบบ ทั้งในด้านหลักการและแนวคิดที่เป็นรากฐานของการออกแบบ วัตถุประสงค์และเนื้อหาที่ชัดเจนและสอดคล้องกับ บริบทของผู้เรียน ตลอดจนกระบวนการจัดการเรียนรู้และการประเมินผลที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน องค์ประกอบ เหล่านี้ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

โดยสรุป ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่า รูปแบบการสอนที่มีประสิทธิภาพสำหรับการส่งเสริมทักษะการคิด แก้ปัญหาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จำเป็นต้องมีองค์ประกอบที่ครบถ้วนและสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ ทั้งในด้านหลักการและแนวคิดที่เป็นรากฐานของการออกแบบ วัตถุประสงค์และเนื้อหาที่ชัดเจนและสอดคล้องกับบริบทของ ผู้เรียน ตลอดจนกระบวนการจัดการเรียนรู้และการประเมินผลที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน องค์ประกอบเหล่านี้ล้วนเป็น ปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

อภิปรายผล

1. ผลการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่ มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ผลการวิจัย พบว่า สภาพปัญหาในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 3.69$, $S = 0.89$) และความต้องการโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.18$, $S = 0.80$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านวิธีการสอนที่ส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหามีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดในมิติของสภาพปัญหา ($M = 3.73$, $S = 0.86$) และความต้องการ ($M = 4.20$, $S = 0.79$) รองลงมาคือด้านเนื้อหา และด้านแนวคิด ตามลำดับ ทั้งนี้ทุกด้านอยู่ในระดับมาก

ผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ในปัจจุบันสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ยังขาดกระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ เรียนรู้จากประสบการณ์ตรง และใช้กระบวนการคิดแก้ปัญหา จากสถานการณ์จริงอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาของผู้เรียนยังไม่เกิดขึ้นอย่างเต็มศักยภาพ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ อาริรัตน์ แสนคำ และสิทธิญา ศรีจันทร์แก้ว (2565) ที่ศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการ ของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนงานประดิษฐ์ พบว่า สภาพปัญหาโดยรวมอยู่ในระดับมากทุกด้าน โดยเฉพาะด้านรูปแบบการจัดการ เรียนรู้ การใช้สื่อ และความพร้อมด้านอุปกรณ์การเรียนรู้ ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญของการจัดการเรียนรู้ที่เอื้อต่อ

การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริง นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไพศาล สุขใจรุ่งวัฒนา (2565) ที่ศึกษาสภาพและปัญหาเพื่อพัฒนาระบบการเรียนการสอนภาษาจีนทางออนไลน์ของนักศึกษามหาวิทยาลัยมหิดล พบว่า ภาพรวมของการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับมาก ($M = 4.46, S = 0.65$) โดยด้านปัญหาการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($M = 4.65, S = 0.53$) รองลงมาเป็นด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ($M = 4.42, S = 0.50$) สะท้อนให้เห็นว่าปัญหาเชิงกระบวนการและกิจกรรมการเรียนรู้เป็นประเด็นสำคัญที่ต้องได้รับการพัฒนา และสอดคล้องกับงานวิจัยของ พันธ์ นาคบุญ, อนุชา ภูมิสิทธิพร และสุขแก้ว คำสอน (2567) ที่ศึกษาสภาพการจัดการเรียนรู้รายวิชาเทคโนโลยีเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน พบว่า สภาพการจัดการเรียนรู้ที่เป็นจริงโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 3.72, S = 0.56$) ขณะที่สภาพที่คาดหวังมีความต้องการอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.61, S = 0.36$) สะท้อนให้เห็นช่องว่างระหว่างสภาพการจัดการเรียนรู้ที่เป็นจริงกับความคาดหวัง ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการวิจัยครั้งนี้ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ นิรดา สุทธีวิสิทธ์, กฤตยาภาณุจน์ โตพิทักษ์ และสรียา โชติธรรม (2565) ที่กล่าวว่า การแก้ปัญหาเป็นสมรรถนะที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง แม้นักเรียนจะมีองค์ความรู้และความสามารถ แต่เมื่อเกิดปัญหาหรืออุปสรรคก็ยังไม่สามารถเผชิญและฟันฝ่าอุปสรรคเหล่านั้นได้ หากผู้สอนได้นำจุดด้อยที่เกิดขึ้นไปหาแนวทางพัฒนาและส่งเสริมทักษะการจัดการกับปัญหา ก็จะช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะการคิดแก้ปัญหาที่ดีขึ้นได้

2. ผลการศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ผลการศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน พบว่า การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาควรอาศัยกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นลำดับชัดเจนและสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเฉพาะการจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ผ่านสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง การใช้ภาษามือ สื่อภาพ และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกัน ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจปัญหา วิเคราะห์สถานการณ์ และตัดสินใจเลือกแนวทางแก้ปัญหาได้อย่างเป็นระบบ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) ที่อธิบายว่า การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพเกิดจากวงจรการเรียนรู้ 4 ขั้น ได้แก่ ประสบการณ์รูปธรรม การสังเกตและสะท้อนคิด การสร้างแนวคิดรวบยอด และการทดลองปฏิบัติจริง ซึ่งเป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนสร้างความรู้จากประสบการณ์ตรงและสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้จริง โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เรียนรู้ได้ดีผ่านการมองเห็น การลงมือปฏิบัติ และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากกว่าการเรียนรู้เชิงนามธรรมเพียงอย่างเดียว นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ อนุชา ภูมิสิทธิพร (2568) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจอย่างเป็นรูปธรรม ลดความซับซ้อนของการคิดเชิงนามธรรม และส่งเสริมการคิดแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่นเดียวกับ ประภาวรรณ สมุทรเผ่าจินดา, อลงกรณ์ เกิดเนตร และชนินทร์ ฐิติเพชรกุล (2564) ที่พบว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ช่วยพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาทักษะการคิดและการแก้ปัญหา รวมทั้งสอดคล้องกับ อารีย์ ศรีสุกอง (2562) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้แบบประสบการณ์ช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เนื่องจากผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านการปฏิบัติจริงและการสะท้อนคิด ทำให้สามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์เดิมได้ดีขึ้น และสอดคล้องกับ พัทธยา ศรีเสมอ, จำลอง วงษ์ประเสริฐ และปริญญ์ มุลสิน (2568) ที่เสนอว่า การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และควรเปลี่ยนจากการรับความรู้แบบเดิมไปสู่การเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและสามารถนำความรู้ไปใช้ในการแก้ปัญหาได้อย่างยั่งยืน

ดังนั้น การส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจึงควรออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นการสร้างประสบการณ์ตรง การสะท้อนคิด และการนำความรู้ไปใช้จริง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาและประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตได้อย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ครูผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินควรนำผลการวิจัยด้านสภาพปัญหาและความต้องการไปใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหา โดยเน้นการจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง เผชิญสถานการณ์ปัญหา และสะท้อนผลการเรียนรู้อย่างเป็นขั้นตอน ทั้งนี้ควรใช้สื่อการเรียนรู้ที่หลากหลายและเหมาะสมกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เช่น สื่อภาพ ภาษามือ และสถานการณ์จำลอง เพื่อให้นักเรียนสามารถเข้าถึงสาระและแสดงกระบวนการคิดของตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ

1.2 ครูควรออกแบบการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับกระบวนการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน โดยเน้นการประเมินตามสภาพจริงและการประเมินระหว่างเรียนในแต่ละขั้นตอนของการคิดแก้ปัญหา ตั้งแต่การกำหนดปัญหา การตั้งสมมติฐาน การวางแผน การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล จนถึงการสรุปและประเมินผล เพื่อให้สามารถสะท้อนพัฒนาการด้านทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนได้อย่างครบถ้วนและต่อเนื่อง

1.3 หน่วยงานที่เกี่ยวข้องด้านการศึกษาพิเศษควรนำผลการวิจัยด้านความต้องการไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตร การอบรมครู และการนิเทศติดตามผลการจัดการเรียนการสอน โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหาในบริบทการศึกษาพิเศษ รวมทั้งสนับสนุนการพัฒนาสื่อและทรัพยากรการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเข้าถึงของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการวิจัยที่ศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระดับชั้นอื่น ๆ เช่น ระดับประถมศึกษา หรือมัธยมศึกษาตอนปลาย เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมและสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมกับช่วงวัยของผู้เรียน

2.2 ควรมีการวิจัยที่ศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมทักษะการคิดด้านอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เช่น ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทักษะการคิดสร้างสรรค์ และทักษะการสื่อสาร เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมด้านการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงสำหรับผู้เรียนกลุ่มนี้อย่างรอบด้าน

2.3 ควรมีการวิจัยที่ศึกษาแนวทางในการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินโดยเปรียบเทียบระหว่างโรงเรียนที่จัดการศึกษาเฉพาะกับโรงเรียนเรียนร่วม เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนบริบทการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายและสามารถนำไปพัฒนาแนวทางการส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสมกับบริบทของแต่ละโรงเรียน

เอกสารอ้างอิง

- กมลพร ทองธิยะ และกิตติชัย สุทธาสโนบล. (2564). การพัฒนาการคิดขั้นสูง: ความสามารถทางสติปัญญาที่สำคัญในโลกยุค New Normal. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 19(2), 28–44.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/suedujournal/article/view/254396/171298>
- เกียร วรงค์้อม. (2564). การพัฒนาชุดส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาและการสื่อสารเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระยะแรกเริ่ม. *วารสารวิทยาลัยราชสุตา*, 17(2), 49–63.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/RSjournal/article/view/257552/171858>
- เกศรา คณา และอรพิน ศิริสัมพันธ์. (2560). การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหา เรื่อง กฎหมายน่ารู้ ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบกรณีศึกษา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. *Veridian E-Journal, Silpakorn University ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ*, 10(2), 1180-1197.
<https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/98047>
- ณัฐศักดิ์ โลมาศ เพียงฤทัย พุฒิกุลเกษม และจันทรา เจริญทอง. (2566). การพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญหา รายวิชาหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคมด้วยการจัดการเรียนรู้รูปแบบ SSCS ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 21(1), 134-148
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/suedujournal/article/view/254909/176606>
- ทิตนา แคมมณี. (2548). *ศาสตร์การสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 4). ด่านสุทธาการพิมพ์.
- นิรดา สุทวิธธีวรรค์ กฤตยาภาณจน์ โดพิทักษ์ และสรียา โชติธรรม. (2565). การสร้างแบบวัดสมรรถนะการแก้ปัญหาแบบร่วมมือของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสารครูพิบูล*, 9(1), 52–68.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru/article/view/248600>
- บุญชม ศรีสะอาด. (2554). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 9). สุวีริยาสาส์น.
- ประภาวรรณ สมุทรเผ่าจินดา, อลงกรณ์ เกิดเนตร และ ชนินทร์ ฐิติเพชรกุล. (2564). ผลการใช้แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ ที่เน้นกิจกรรมเป็นฐานเพื่อพัฒนาสมรรถนะการใช้เทคโนโลยีในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของครูประจำศูนย์การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 36(3), 210–220. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/eduku/article/view/256621/174168>
- พนัส นาคบุญ, อนุชา ภูมิสิทธิพร และ สุขแก้ว คำสอน. (2567). การศึกษาสภาพการจัดการเรียนรู้รายวิชาเทคโนโลยีเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 52(1), 1–16. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/EDUCU/article/view/266008>
- พรณี ลีกิจวัฒน์. (2565). *วิธีการวิจัยทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 12). ภาควิชาครุศาสตร์อุตสาหกรรม คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง.
- พรณวดี ปัญจพรผล. (2551). การออกแบบสื่อปฏิสัมพันธ์ สำหรับนักเรียนบกพร่องทางการได้ยิน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 วิชาคณิตศาสตร์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปมหาบัณฑิต สาขาวิชาการออกแบบนิเทศศิลป์ ภาควิชาการออกแบบนิเทศศิลป์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- พัชญา ศรีเสมอ, จำลอง วงษ์ประเสริฐ และปริญญา มูลสิน. (2568). สภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาและการคิดเชิงคำนวณของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนขยายโอกาส. *วารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม*, 12(1), 55–69.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru/article/view/267122>

- ไพศาล สุขใจรุ่งวัฒนา. (2565). การศึกษาสภาพและปัญหาเพื่อพัฒนาระบบการเรียนการสอนภาษาจีนทางออนไลน์ของ
นักศึกษามหาวิทยาลัยมหิดล. *วารสาร มจร พุทธปัญญาปริทรรศน์*, 7(2), 104–116.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jmbr/article/view/256282>
- วิมลรัตน์ ชัยบุรินทร์. (2562). *ทฤษฎีและแนวคิดการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อนุชา ภูมิสิทธิพร. (2568). การพัฒนารูปแบบการสอนแบบเน้นประสบการณ์เพื่อส่งเสริมสมรรถนะด้านการศึกษาพิเศษสำหรับ
นักศึกษาครู. *วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ*, 14(1), 32–49.
<https://ejournals.swu.ac.th/index.php/rise/article/view/16899>
- อารีย์ ศรีสุกอง. (2562). ผลการจัดการเรียนรู้แบบประสบการณ์ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ความเป็นมาจะเป็น สำหรับ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. [การค้นคว้าอิสระปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน].
มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- อารีรัตน์ แสนคำ และสิทธิญา ศรีจันทร์แก้ว. (2565). การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของนักเรียนที่มีต่อการเรียน
งานประดิษฐ์ในยุคชีวิตวิถีใหม่. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 14(1), 454–465.
<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/suedureasearchjournal/article/view/258151>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.
Prentice-Hall.
- Yamane, T. (1973). *Statistics: An introductory analysis* (3rd ed.). Harper and Row.

สภาพปัญหา ความต้องการ และแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน
เพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

PROBLEMS, NEEDS, AND GUIDELINES FOR LOCAL WISDOM-BASED LEARNING
MANAGEMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

กาญจนา สุขพิทักษ์¹

Kanjana Sukpitag

Received Date: 5 February 2026

สุวพัชร ช่างพินิจ²

Suwapatchara Changpinit

Revised Date: 27 April 2026

อนุชา ภูมิสิทธิพร³

Anucha Phoommisittiporn

Accepted Date: 15 May 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการ และแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ การวิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ ระยะที่ 1 ประชากรประกอบด้วยผู้บริหารและครูการศึกษาพิเศษจากศูนย์การศึกษาพิเศษในเขตจังหวัดภาคเหนือตอนล่าง 9 จังหวัด ได้แก่ กำแพงเพชร ตาก นครสวรรค์ พิจิตร พิษณุโลก เพชรบูรณ์ สุโขทัย อุตรดิตถ์ และอุทัยธานี รวมทั้งสิ้น 409 คน ระยะที่ 2 กลุ่มเป้าหมายคัดเลือกแบบเจาะจงประกอบด้วยผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษ และประชาชนชาวบ้าน จำนวน 27 คน (จังหวัดละ 3 คน) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบถามสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ และแบบสัมภาษณ์แนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สถิติที่ใช้ คือ ค่าเฉลี่ย (μ) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (σ) และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการศึกษา พบว่า 1) สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และ 2) แนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน ควรเน้นกิจกรรมเชิงปฏิบัติการใช้สื่อที่เป็นรูปธรรม และการประเมินตามสภาพจริง อีกทั้งยังควรพัฒนาครูผ่านกระบวนการเรียนรู้ร่วมกับชุมชน ไม่ใช่เพียงการอบรมเชิงทฤษฎี

คำสำคัญ: สภาพปัญหา, ความต้องการ, แนวทางการจัดการเรียนรู้, ภูมิปัญญาท้องถิ่น, เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

¹ นักศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Doctoral Student in Field of Study Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.
Email Address: Kanjana.483s@gmail.com

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Asst. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Asst. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Special Education, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

Abstract

This research aimed to study the problems, needs, and guidelines for implementing local wisdom-based learning to promote the development of children with special needs. The research was conducted into two phases. In Phase 1, the population consisted of 409 administrators and special education teachers from Special Education Centers in nine provinces in the lower northern region in Thailand including Kamphaeng Phet, Tak, Nakhon Sawan, Phichit, Phitsanulok, Phetchabun, Sukhothai, Uttaradit, and Uthai Thani. In Phase 2, the target group was purposively selected, consisting of 27 administrators, special education teachers, and local wisdom experts (3 people per province). The research instruments included a questionnaire on the problems and needs regarding the implementation of local wisdom-based learning for the development of children with special needs, and an interview on guidelines for implementing such learning. The data were analyzed by using mean, standard deviation, and content analysis.

The results showed that 1) the overall levels of the problems and needs regarding the implementation of local wisdom-based learning for the development of children with special needs were high, and 2) the guidelines for implementing such learning should emphasize hands-on activities, the use of concrete instructional media, and authentic assessment. Furthermore, teacher development should be fostered through collaborative learning with the community, rather than relying solely on theoretical training.

Keywords: Problem, Needs, Learning Management, Local Wisdom, Children with Special Needs

บทนำ

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเป็นประเด็นสำคัญที่ได้รับความสนใจอย่างต่อเนื่องในระดับสากล โดยเฉพาะภายใต้กรอบอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการขององค์การสหประชาชาติ (United Nations, 2006) ซึ่งเน้นย้ำถึงสิทธิของบุคคลทุกคนในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม ปราศจากการเลือกปฏิบัติ และสอดคล้องกับศักยภาพเฉพาะบุคคล สำหรับบริบทของประเทศไทย รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560 มาตรา 54 ได้รับรองสิทธิของบุคคลในการได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ รวมถึงการจัดการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับคนพิการให้สอดคล้องกับความสามารถเฉพาะบุคคล ทั้งนี้ พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ได้กำหนดหลักการสำคัญในการจัดการศึกษาโดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง คำนึงถึงศักยภาพและความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล ซึ่งการดำเนินงานดังกล่าวถือเป็นภารกิจหลักของศูนย์การศึกษาพิเศษในการให้บริการช่วยเหลือ พิ้นฟู และพัฒนาศักยภาพของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดถูกจัดตั้งขึ้นเพื่อเป็นหน่วยงานหลักในการให้บริการทางการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในแต่ละพื้นที่ ทั้งในรูปแบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention: EI) และเตรียมความพร้อม การพัฒนาและฝึกอบรมผู้ดูแลคนพิการและบุคลากรที่จัดการศึกษาสำหรับคนพิการ การจัดระบบและส่งเสริมสนับสนุนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) การจัดระบบบริการช่วงเชื่อมต่อสำหรับคนพิการ (Transitional Services) การให้บริการฟื้นฟูสมรรถภาพเด็กพิการโดยครอบครัวและชุมชนด้วยกระบวนการทางการศึกษา การเป็นศูนย์ข้อมูลสารสนเทศด้านการศึกษาสำหรับเด็กพิการในพื้นที่บริการ การจัดระบบสนับสนุนการจัดการเรียนรวม และประสานงานการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในจังหวัด รวมทั้งภาระหน้าที่อื่นตามที่กฎหมายกำหนดหรือตามที่ได้รับมอบหมาย ก็ตามศูนย์การศึกษาพิเศษหลายแห่งยังมีข้อจำกัดในการจัดบริการที่สอดคล้องกับบริบทท้องถิ่น (ดุสิตา สันซัง และ สุนทรี วรรณไพเราะ, 2568) โดยเฉพาะการขาดการเชื่อมโยงทรัพยากรและภูมิปัญญาในชุมชนเข้ากับกระบวนการจัดการเรียนรู้ ทำให้การศึกษาดูแลความเชื่อมโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียนและชุมชน (จรี ชัยน และคณะ 2567)

การนำองค์ความรู้จากภูมิปัญญาท้องถิ่น ซึ่งเป็นองค์ความรู้ที่มีคุณค่าต่อวิถีชีวิตของชุมชนและเอื้อต่อการดำรงชีวิตอย่างสอดคล้องกับธรรมชาติและสภาพแวดล้อมมาประยุกต์ใช้ในการจัดการศึกษานับเป็นกลยุทธ์สำคัญในการพัฒนาสังคมในระดับฐานราก ภูมิปัญญาท้องถิ่นจึงถือเป็นทุนทางปัญญาที่มีความหลากหลายและครอบคลุมมิติทางสังคมอย่างกว้างขวาง (หทัยชนก คะตะสมบุรณ์, 2565) การจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานยังสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยมาตรา 23 กำหนดให้สถานศึกษาส่งเสริมการบูรณาการภูมิปัญญาไทยในการจัดการเรียนการสอน และมาตรา 24 เน้นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ยึดหยุ่น โดยอาศัยความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และชุมชน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพผ่านการเรียนรู้จากสภาพจริงในท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม การบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้าสู่หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้จำเป็นต้องอาศัยศักยภาพของครูในการออกแบบและพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม (นันทวิช นูนารถ, 2560) โดยมีหลักฐานเชิงประจักษ์ว่าการพัฒนาความสามารถของครูด้านการสร้างหลักสูตรภูมิปัญญาท้องถิ่นแบบบูรณาการ ส่งผลให้ครูมีความรู้และทักษะเพิ่มขึ้น และสามารถนำภูมิปัญญาท้องถิ่นไปประยุกต์ใช้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ปณณวิชญ์ ไบกุหลาบ และคณะ (2565) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาศักยภาพครูเป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้ลักษณะดังกล่าว นอกจากนี้ การประยุกต์ใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยเฉพาะในกลุ่มสาระพลศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเน้นการเรียนรู้จากสภาพจริง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และความร่วมมือของชุมชน สามารถส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ (ศศิพินต์ สุขบุญพันธ์, 2561; สุพัตรา ปัสังคโท และคณะ, 2566)

ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการ และแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานสำหรับการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในบริบทของศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงผสมผสาน ได้แก่ แบบสอบถามและการสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อรวบรวมข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษ และปราชญ์ชาวบ้านในพื้นที่ ข้อมูลที่ได้จะนำมาวิเคราะห์และสังเคราะห์เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของชุมชนและเหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของผู้เรียน ทั้งนี้ผลการวิจัยคาดว่าจะเป็นส่วนสนับสนุนสำคัญในการพัฒนานโยบาย แนวปฏิบัติ และการพัฒนาศักยภาพบุคลากรของศูนย์การศึกษาพิเศษ เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษให้เชื่อมโยงกับวิถีชีวิตจริงในท้องถิ่น และสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีคุณภาพและยั่งยืน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัญหา และความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ
2. เพื่อศึกษาแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้แบ่งการดำเนินงานออกเป็น 2 ระยะ โดยในระยะที่ 1 ศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ และในระยะที่ 2 เพื่อศึกษาแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

ประชากร

ประชากร ได้แก่ ผู้บริหารและครูการศึกษาพิเศษ จากศูนย์การศึกษาพิเศษในเขตจังหวัดภาคเหนือตอนล่าง 9 จังหวัด ได้แก่ กำแพงเพชร ตาก นครสวรรค์ พิจิตร พิษณุโลก เพชรบูรณ์ สุโขทัย อุตรดิตถ์ และอุทัยธานี ที่ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 409 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ แบบสอบถามสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัย แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง แบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบกึ่งโครงสร้าง ประกอบด้วย 3 ตอน ได้แก่

1. ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ประกอบด้วย สถานภาพ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ในการทำงาน เพื่อใช้บังคับคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่กำหนด จำนวน 3 ข้อ
2. ตอนที่ 2 ข้อมูลสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ จำนวน 40 ข้อ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) โดยกำหนดเกณฑ์คะแนนดังนี้ ระดับ 5 หมายถึง มากที่สุด ระดับ 4 หมายถึง มาก ระดับ 3 หมายถึง ปานกลาง ระดับ 2 หมายถึง น้อย และระดับ 1 หมายถึง น้อยที่สุด (บุญชม ศรีสะอาด, 2554)
3. ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

แบบสอบถามดังกล่าวผ่านการตรวจสอบความสมบูรณ์และความถูกต้องจากอาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษา
ร่วม ครอบคลุมด้านโครงสร้าง เนื้อหา และความเหมาะสมของภาษา จากนั้นนำไปตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ
จำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ด้านการศึกษาพิเศษ ด้านภูมิปัญญาท้องถิ่น
และด้านหลักสูตรและการสอน เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยใช้ดัชนีความสอดคล้อง
ระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of Item Objective Congruence: IOC) ได้ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60–1.00
ซึ่งถือว่าอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2554) และหาความเชื่อมั่นของแบบสอบถามใช้วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์
แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) โดยกำหนดเกณฑ์ค่าความเชื่อมั่นที่ยอมรับได้ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป
(บุญชม ศรีสะอาด, 2554) ผลการวิเคราะห์พบว่าค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.97 แสดงให้เห็นว่าแบบสอบถามมีความเชื่อมั่น
อยู่ในระดับสูงมาก และสามารถนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการขอรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์จากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
จากนั้นทำหนังสือขออนุญาตผู้อำนวยการศูนย์การศึกษาพิเศษทั้ง 9 จังหวัด และติดต่อประสานงานกับงานธุรการ
เพื่อขอรายชื่อผู้บริหาร และครูที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์และยินยอมเข้าร่วมวิจัย

การเก็บข้อมูลใช้วิธี Consent by Action โดยส่งหนังสือข้อมูลคำอธิบายและแบบสอบถามผ่าน Google Form
ให้กับผู้เข้าร่วมวิจัยตอบรับและดำเนินการตอบแบบสอบถามด้วยความสมัครใจ โดยผู้เข้าร่วมสามารถปฏิเสธการตอบ
แบบสอบถามได้ตลอดเวลา ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามทั้งหมด 409 ชุด นำมาวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)
เพื่อสังเคราะห์ประเด็นสำคัญและนำไปใช้ในการพัฒนาแบบสัมภาษณ์สำหรับระยะที่ 2

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบสอบถามมาวิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (μ) และค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน
(σ) จากนั้นแปลผลตามเกณฑ์การตัดสินคะแนน (บุญชม ศรีสะอาด, 2554) ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 4.51-5.00 หมายถึง มีปัญหา/ความต้องการอยู่ในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 3.51-4.50 หมายถึง มีปัญหา/ความต้องการอยู่ในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 2.51-3.50 หมายถึง มีปัญหา/ความต้องการอยู่ในระดับปานกลาง

คะแนนเฉลี่ย 1.51-2.50 หมายถึง มีปัญหา/ความต้องการอยู่ในระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ย 1.00-1.50 หมายถึง มีปัญหา/ความต้องการอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ระยะที่ 2 การศึกษาแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการ
จำเป็นพิเศษ

กลุ่มเป้าหมาย

ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษและภูมิปัญญาท้องถิ่นในเขตจังหวัดภาคเหนือตอนล่าง 9 จังหวัด จำนวน 27 คน
ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง โดยเลือกจังหวัดละ 3 คน ประกอบด้วย 1) ผู้บริหารที่มีประสบการณ์ทำงานในศูนย์การศึกษา
พิเศษอย่างน้อย 3 ปี 2) ครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานด้านเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างน้อย 3 ปี
3) ราษฎรชาวบ้านที่เคยมีส่วนร่วมในการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างน้อย 3 ปี

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสัมภาษณ์แนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการ
จำเป็นพิเศษ ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์เอกสาร งานวิจัย แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และประเด็นสำคัญที่ได้จากผล
การวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 1 แบบสัมภาษณ์ประกอบด้วย 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ ประกอบด้วย ชื่อ สถานภาพ ประสบการณ์ในการทำงาน และประสบการณ์ในการใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เพื่อใช้บังคับคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่กำหนดจำนวน 4 ข้อ

ตอนที่ 2 ข้อมูลแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ จำนวน 5 ข้อ

แบบสัมภาษณ์ผ่านการตรวจสอบความสมบูรณ์และความถูกต้องจากอาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษาร่วมครอบคลุมด้านโครงสร้าง เนื้อหา และความเหมาะสมของภาษา จากนั้นนำแนวคำถามสัมภาษณ์ไปตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ด้านการศึกษาพิเศษ ด้านภูมิปัญญาท้องถิ่น และด้านหลักสูตรและการสอน เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยใช้ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of Item Objective Congruence: IOC) โดยกำหนดเกณฑ์ค่าดัชนีตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป (บุญชม ศรีสะอาด, 2554) ผลการประเมินพบว่าแนวคำถามมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60–1.00 แสดงให้เห็นว่าแบบสัมภาษณ์มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย สามารถนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการภายใต้การรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์จากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม และทำหนังสือขออนุญาตผู้อำนวยการศูนย์การศึกษาพิเศษ ทั้ง 9 จังหวัด และติดต่อประสานงาน เพื่อขอรายชื่อผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษที่ทำงานในหน่วยบริการประจำอำเภอ รวมถึงปราชญ์ชาวบ้านตามรายชื่อในเครือข่ายของศูนย์การศึกษาพิเศษ ที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์และยินยอมเข้าร่วมวิจัยด้วยความสมัครใจ

การเก็บข้อมูลใช้วิธี Consent by Action โดยส่งหนังสือข้อมูลคำอธิบายและแบบยินยอมผ่าน Google Forms หลังจากนั้นดำเนินการสัมภาษณ์แบ่งเป็น 3 รอบ ได้แก่ 1) รอบผู้บริหารศูนย์การศึกษาพิเศษ 2) รอบครูการศึกษาพิเศษ และ 3) รอบปราชญ์ชาวบ้าน โดยใช้โปรแกรม Google Meet ในการสัมภาษณ์ เพื่อความสะดวกและความปลอดภัยของผู้เข้าร่วมวิจัย ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ทั้งหมดถูกบันทึกและรวบรวมอย่างเป็นระบบเพื่อนำไปวิเคราะห์ต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) และการวิเคราะห์เชิงหัวข้อ (Thematic Analysis) โดยมีขั้นตอนหลักดังนี้ 1) ถอดความ (Transcription) บันทึกการสัมภาษณ์ให้เป็นข้อความ 2) จัดหมวดหมู่และทำความเข้าใจความหมายของข้อมูล 3) วิเคราะห์หารูปแบบหรือธีมที่ซ้ำกันและเชื่อมโยงกัน 4) ตรวจสอบและปรับปรุงความถูกต้องของการวิเคราะห์ 5) สรุปผลการวิเคราะห์ในรูปแบบที่เข้าใจง่ายและนำเสนอข้อมูลเชิงลึกที่ค้นพบ เพื่อสรุปเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานสำหรับการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษที่มีความเหมาะสมและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง

ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

ตารางที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

รายการข้อมูล	จำนวน	ร้อยละ
สถานภาพ		
ผู้บริหาร	38	9.29
ครูผู้สอน	332	81.17
ผู้ดูแลเด็ก	39	9.54
ระดับการศึกษา		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	24	5.87
ปริญญาตรี	255	62.35
สูงกว่าปริญญาตรี	130	31.78
ประสบการณ์ในการทำงาน		
ต่ำกว่า 5 ปี	137	33.50
5 – 10 ปี	168	41.10
มากกว่า 10 ปี	104	25.40

จากตารางที่ 1 พบว่า ประชากรจำนวน 409 คน เมื่อจำแนกตามสถานภาพ ส่วนใหญ่เป็นครูผู้สอน จำนวน 332 คน (ร้อยละ 81.17) รองลงมาคือ ผู้ดูแลเด็ก จำนวน 39 คน (ร้อยละ 9.54) และผู้บริหาร จำนวน 38 คน (ร้อยละ 9.29) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาระดับการศึกษา พบว่าประชากรส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 255 คน (ร้อยละ 62.35) รองลงมาคือ ระดับสูงกว่าปริญญาตรี จำนวน 130 คน (ร้อยละ 31.78) และต่ำกว่าปริญญาตรี จำนวน 24 คน (ร้อยละ 5.87) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาประสบการณ์การทำงาน พบว่าประชากรส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงาน 5-10 ปี จำนวน 168 คน (ร้อยละ 41.10) รองลงมาคือ ประสบการณ์การทำงานต่ำกว่า 5 ปี จำนวน 137 คน (ร้อยละ 33.50) และประสบการณ์ในการทำงานมากกว่า 10 ปี จำนวน 104 คน (ร้อยละ 25.40) ตามลำดับ

ตารางที่ 2 สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษโดยพิจารณาภาพรวมและรายด้าน

ด้าน	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความ ต้องการ
1. ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	4.35	0.64	มาก	4.32	0.65	มาก
2. ด้านสื่อการสอน	4.44	0.58	มาก	4.43	0.59	มาก
3. ด้านการวัดและประเมินผล	4.44	0.62	มาก	4.44	0.63	มาก
4. ด้านประเพณีของภูมิปัญญาท้องถิ่น	4.31	0.73	มาก	4.29	0.76	มาก
ภาพรวม	4.39	0.64	มาก	4.37	0.66	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่า ภาพรวมของสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอยู่ในระดับมากทั้งสองด้าน ($\mu = 4.39$, $\sigma = 0.64$; $\mu = 4.37$, $\sigma = 0.66$) เมื่อพิจารณารายด้านของสภาพปัญหา พบว่า ด้านสื่อการสอนและด้านการวัดและประเมินผลอยู่ในลำดับสูงสุด

เท่ากัน ($\mu = 4.44$, $\sigma = 0.58$; $\mu = 4.44$, $\sigma = 0.62$) รองลงมาคือ ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ($\mu = 4.35$, $\sigma = 0.64$) และด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่นอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.31$, $\sigma = 0.73$) ความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ พบว่า ด้านการวัดและประเมินผลอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.44$, $\sigma = 0.63$) รองลงมาคือ ด้านสื่อการสอน ($\mu = 4.43$, $\sigma = 0.59$) และด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่นอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.29$, $\sigma = 0.76$)

ตารางที่ 3 สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความ ต้องการจำเป็นพิเศษในด้านกิจกรรมการเรียนการสอน

ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความ ต้องการ
1. ครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน	4.27	0.66	มาก	4.24	0.68	มาก
2. ครูผู้สอนมีการตระหนักถึง ความสำคัญในการนำภูมิปัญญา ท้องถิ่น	4.27	0.60	มาก	4.23	0.62	มาก
3. ครูผู้สอนมีการใช้ภูมิปัญญา ท้องถิ่นในการจัดกิจกรรมการ เรียนการสอน	4.29	0.71	มาก	4.25	0.73	มาก
4. ครูผู้สอนมีการส่งเสริมให้ ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในกิจกรรม การเรียนการสอน	4.32	0.68	มาก	4.29	0.69	มาก
5. ครูผู้สอนมีการส่งเสริมการนำ ความรู้จากปราชญ์ในชุมชนมาจัด กิจกรรม	4.25	0.73	มาก	4.21	0.74	มาก
6. ครูผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมี ส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียน การสอนทุกขั้นตอน	4.42	0.60	มาก	4.40	0.60	มาก
7. ครูผู้สอนมีการเตรียมความพร้อม สำหรับการนำภูมิปัญญาท้องถิ่น มาใช้	4.30	0.66	มาก	4.26	0.69	มาก
8. ครูผู้สอนใช้เทคนิคการสอนที่ หลากหลายและเหมาะสมกับ ความต้องการของเด็ก	4.40	0.60	มาก	4.38	0.61	มาก
9. ครูผู้สอนปรับกระบวนการและ วิธีการสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่ มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.44	0.59	มาก	4.42	0.59	มาก
10. ครูผู้สอนสร้างบรรยากาศ การเรียนรู้ที่อบอุ่นและปลอดภัย สำหรับเด็ก	4.50	0.56	มาก	4.47	0.57	มาก
รวม	4.35	0.64	มาก	4.32	0.65	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่า ภาพรวมของสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านกิจกรรมการเรียนการสอนอยู่ในระดับมากทั้งสองด้าน ($\mu = 4.35, \sigma = 0.64$; $\mu = 4.32, \sigma = 0.65$) เมื่อพิจารณารายชื่อของสภาพปัญหาและความต้องการด้านกิจกรรมการเรียนการสอน พบว่า ครูผู้สอนสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่อบอุ่นและปลอดภัยสำหรับเด็กอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.50, \sigma = 0.56$; $\mu = 4.47, \sigma = 0.57$) รองลงมาคือ ครูผู้สอนปรับกระบวนการและวิธีการสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ($\mu = 4.44, \sigma = 0.59$; $\mu = 4.42, \sigma = 0.59$) และครูผู้สอนมีการส่งเสริมการนำความรู้จากปราชญ์ในชุมชนมาจัดกิจกรรมอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.25, \sigma = 0.73$; $\mu = 4.29, \sigma = 0.76$)

ตารางที่ 4 สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในด้านสื่อการสอน

ด้านสื่อการสอน	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความ ต้องการ
1. ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่สอน	4.48	0.56	มาก	4.47	0.56	มาก
2. ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเด็ก	4.49	0.58	มาก	4.48	0.58	มาก
3. ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับประเภทความพิการของเด็ก	4.47	0.58	มาก	4.47	0.59	มาก
4. สื่อการสอนสามารถกระตุ้นความสนใจของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.46	0.56	มาก	4.44	0.57	มาก
5. สื่อการสอนมีความเหมาะสมกับระดับพัฒนาการของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.43	0.58	มาก	4.42	0.58	มาก
6. สื่อการสอนมีความสอดคล้องกับแผนการสอนเฉพาะบุคคลของเด็ก	4.41	0.60	มาก	4.40	0.61	มาก
7. สื่อการสอนสามารถทำให้ผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้	4.47	0.56	มาก	4.45	0.57	มาก
8. สื่อการสอนสอดคล้องกับแนวคิดภูมิปัญญาท้องถิ่นสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.34	0.66	มาก	4.31	0.67	มาก
9. สื่อการสอนสอดคล้องกับหลักสูตรสถานศึกษา	4.42	0.60	มาก	4.40	0.59	มาก
10. สื่อการสอนตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล	4.47	0.56	มาก	4.45	0.57	มาก
รวม	4.44	0.58	มาก	4.43	0.59	มาก

จากตารางที่ 4 พบว่า ภาพรวมของสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านสื่อการสอนอยู่ในระดับมากทั้งสองด้าน ($\mu = 4.44$, $\sigma = 0.58$; $\mu = 4.43$, $\sigma = 0.59$) เมื่อพิจารณารายข้อของสภาพปัญหา พบว่า ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเด็กอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.49$, $\sigma = 0.58$) รองลงมา คือ ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่สอน ($\mu = 4.48$, $\sigma = 0.56$) และสื่อการสอนสอดคล้องกับแนวคิดภูมิปัญญาท้องถิ่นสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.43$, $\sigma = 0.66$) ความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านสื่อการสอน พบว่า ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเด็กอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.48$, $\sigma = 0.58$) รองลงมาคือ ครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่สอนและครูจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับประเภทความพิการของเด็ก ($\mu = 4.47$, $\sigma = 0.56$; $\mu = 4.47$, $\sigma = 0.59$) และสื่อการสอนสอดคล้องกับแนวคิดภูมิปัญญาท้องถิ่นสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.31$, $\sigma = 0.67$) ตารางที่ 5 สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในด้านการวัดผลและประเมินผล

ด้านการวัดผลและประเมินผล	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความ ต้องการ
1. ครูมีการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนเป็นรายบุคคล	4.57	0.53	มากที่สุด	4.58	0.53	มากที่สุด
2. ครูมีการบันทึกความก้าวหน้าของผู้เรียนเป็นรายบุคคล	4.53	0.57	มากที่สุด	4.51	0.60	มากที่สุด
3. ครูมีการใช้เครื่องมือในการติดตามพัฒนาการของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.41	0.62	มาก	4.41	0.62	มาก
4. ครูมีการประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)	4.52	0.61	มากที่สุด	4.52	0.62	มากที่สุด
5. ครูมีการสื่อสารผลการประเมินให้ผู้ปกครองทราบ	4.46	0.61	มาก	4.46	0.61	มาก
6. ครูนำผลการประเมินมาใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้	4.48	0.59	มาก	4.48	0.59	มาก
7. ครูพัฒนาเครื่องมือวัดผลและประเมินผลให้ทันสมัยอยู่เสมอ	4.41	0.58	มาก	4.41	0.59	มาก
8. ครูได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการวัดผลและประเมินผลสำหรับเด็ก	4.42	0.62	มาก	4.43	0.62	มาก
9. ครูให้ปราชญ์ชาวบ้านมีส่วนร่วมในการวัดผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	4.27	0.73	มาก	4.28	0.75	มาก
10. การวัดผลประเมินผลสอดคล้องกับภูมิปัญญาท้องถิ่น	4.30	0.76	มาก	4.29	0.78	มาก
รวม	4.44	0.62	มาก	4.44	0.63	มาก

จากตารางที่ 5 พบว่า ภาพรวมของสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านการวัดผลและประเมินผลอยู่ในระดับมากทั้งสองด้าน ($\mu = 4.44$, $\sigma = 0.62$; $\mu = 4.44$, $\sigma = 0.63$) เมื่อพิจารณารายชื่อของสภาพปัญหา พบว่า ครูมีการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนเป็นรายบุคคลอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.57$, $\sigma = 0.53$) รองลงมา คือ ครูมีการบันทึกความก้าวหน้าของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ($\mu = 4.53$, $\sigma = 0.57$) และครูให้ปราชญ์ชาวบ้านมีส่วนร่วมในการวัดผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.27$, $\sigma = 0.73$) ความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านการวัดผลและประเมินผล พบว่า ครูมีการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนเป็นรายบุคคลอยู่ในลำดับสูงที่สุด ($\mu = 4.58$, $\sigma = 0.53$) รองลงมาคือ ครูมีการประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ($\mu = 4.52$, $\sigma = 0.62$) และครูให้ปราชญ์ชาวบ้านมีส่วนร่วมในการวัดผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.28$, $\sigma = 0.75$)

ตารางที่ 6 สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่น

ด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่น	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความ ต้องการ
1. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านเกษตรกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.33	0.75	มาก	4.31	0.78	มาก
2. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านโภชนาการมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.32	0.71	มาก	4.28	0.73	มาก
3. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านอุตสาหกรรมและหัตถกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.26	0.75	มาก	4.23	0.77	มาก
4. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านการแพทย์แผนไทยมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.27	0.80	มาก	4.24	0.85	มาก
5. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านการจัดการทรัพยากรธรรมชาติ	4.36	0.69	มาก	4.33	0.73	มาก
6. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านกองทุนและธุรกิจชุมชน มาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.24	0.79	มาก	4.21	0.82	มาก
7. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านศิลปวัฒนธรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.32	0.67	มาก	4.31	0.70	มาก

ด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่น	สภาพปัญหา			ความต้องการ		
	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ปัญหา	ค่าเฉลี่ย (μ)	ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (σ)	ระดับ ความต้องการ
8. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านภาษาและวรรณกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.29	0.73	มาก	4.27	0.77	มาก
9. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านปรัชญา ศาสนา และประเพณี มาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.40	0.67	มาก	4.38	0.70	มาก
10. ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่น มากกว่า 1 ด้านในการจัดการเรียนรู้	4.34	0.71	มาก	4.33	0.72	มาก
รวม	4.31	0.73	มาก	4.29	0.76	มาก

จากตารางที่ 6 พบว่า ภาพรวมของสภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่นอยู่ในระดับมากทั้งสองด้าน ($\mu = 4.31, \sigma = 0.73$; $\mu = 4.29, \sigma = 0.76$) เมื่อพิจารณารายข้อของสภาพปัญหา พบว่า ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านปรัชญา ศาสนาและประเพณีมาใช้ในการจัดการเรียนรู้อยู่ในลำดับสูงสุด ($\mu = 4.40, \sigma = 0.67$) รองลงมา คือ ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านการจัดการทรัพยากรธรรมชาติ ($\mu = 4.36, \sigma = 0.69$) และครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านกองทุนและธุรกิจชุมชนมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ อยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.24, \sigma = 0.79$) ความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษด้านประเภทของภูมิปัญญาท้องถิ่น พบว่า ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านปรัชญา ศาสนาและประเพณีมาใช้ในการจัดการเรียนรู้อยู่ในลำดับสูงสุด ($\mu = 4.38, \sigma = 0.70$) รองลงมา คือ ครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมากกว่า 1 ด้านในการจัดการเรียนรู้และครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านการจัดการทรัพยากรธรรมชาติ ($\mu = 4.33, \sigma = 0.72$; $\mu = 4.33, \sigma = 0.73$) และครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านกองทุนและธุรกิจชุมชนมาใช้ในการจัดการเรียนรู้อยู่ในลำดับน้อยที่สุด ($\mu = 4.21, \sigma = 0.82$)

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มเป้าหมายทั้ง 3 กลุ่ม ได้แก่ ผู้บริหารศูนย์การศึกษาพิเศษ ครูการศึกษาพิเศษ และปราชญ์ชาวบ้าน รวม 27 ท่าน (จังหวัดละ 3 ท่าน) เพื่อศึกษาแนวทางการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยมีประเด็นการสัมภาษณ์ 5 ประเด็น ผลการวิเคราะห์สรุปได้ดังนี้

1. แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

ผลการศึกษาแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ควรจัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง มีขั้นตอนชัดเจน สามารถปรับระดับความยากง่ายได้ตามศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ได้ไปต่อยอดในชีวิตจริง ดังคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์ ดังนี้

ผู้บริหารท่านที่ 1 (จังหวัดพิษณุโลก) กล่าวว่า "ควรจัดกิจกรรมโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เริ่มจากการวิเคราะห์ศักยภาพผู้เรียนเป็นรายบุคคล เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง มีขั้นตอนชัดเจน ปรับระดับความยากง่ายได้ และบูรณาการทักษะชีวิตควบคู่ไปกับการเรียนรู้"

ผู้บริหารท่านที่ 2 (จังหวัดนครสวรรค์) กล่าวว่า "การจัดกิจกรรมควรเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตชุมชน เพื่อให้เด็กสามารถนำความรู้ไปใช้ได้จริง และควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนมีส่วนร่วม"

ครูท่านที่ 1 (จังหวัดเพชรบูรณ์) กล่าวว่า "ควรจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับศักยภาพและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง จัดลำดับจากง่ายไปยาก และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกซ้ำอย่างต่อเนื่อง"

ครูท่านที่ 2 (จังหวัดสุโขทัย) กล่าวว่า "กิจกรรมที่ควรให้เด็กได้ลงมือทำเอง ไม่ใช่แค่ดูหรือฟัง และควรมีการทบทวนซ้ำ ๆ เพื่อให้เด็กจำได้และนำไปใช้ในชีวิตจริง"

ปราชญ์ชาวบ้านท่านที่ 1 (จังหวัดกำแพงเพชร) กล่าวว่า "ควรจัดกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับภูมิปัญญาที่มีอยู่จริงในพื้นที่ เน้นการลงมือปฏิบัติ และปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน เช่น การทำหัตถกรรมท้องถิ่นที่เด็กสามารถทำได้ตามความสามารถของตนเอง"

2. แนวทางการจัดทำและใช้สื่อการสอน

ผลการศึกษาแนวทางการจัดทำและใช้สื่อการสอนโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ควรใช้สื่อที่มีความเป็นรูปธรรม สัมผัสได้จริง เชื่อมโยงกับวิถีชีวิตชุมชน ใช้วัสดุและอุปกรณ์จากภูมิปัญญาท้องถิ่น สื่อควรเรียบง่าย ปลอดภัย และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ดังคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์ ดังนี้

ผู้บริหารท่านที่ 3 (จังหวัดตาก) กล่าวว่า "ควรใช้สื่อที่มีความเป็นรูปธรรม สัมผัสได้จริง และเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตชุมชน โดยใช้วัสดุและอุปกรณ์จากภูมิปัญญาท้องถิ่น สื่อควรเรียบง่าย ปลอดภัย และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ"

ผู้บริหารท่านที่ 4 (จังหวัดพิจิตร) กล่าวว่า "การนำวัสดุท้องถิ่นมาพัฒนาเป็นสื่อการสอนจะช่วยเชื่อมโยงการเรียนรู้กับชีวิตจริง ส่งเสริมทักษะชีวิตและทักษะอาชีพ"

ครูท่านที่ 3 (จังหวัดอุตรดิตถ์) กล่าวว่า "ควรใช้สื่อจากของจริงและวัสดุในท้องถิ่น เช่น งานหัตถกรรมและอุปกรณ์พื้นบ้าน สื่อควรเรียบง่าย ปลอดภัย และสามารถปรับใช้ให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน"

ครูท่านที่ 4 (จังหวัดอุทัยธานี) กล่าวว่า "สื่อที่ดีต้องทำให้เด็กเห็นภาพ จับต้องได้ และเข้าใจง่าย ไม่ซับซ้อนเกินไป"

ปราชญ์ชาวบ้านท่านที่ 2 (จังหวัดนครสวรรค์) กล่าวว่า "ควรใช้สื่อจากภูมิปัญญาท้องถิ่นโดยตรง เช่น วัสดุอุปกรณ์ และชิ้นงานจริง เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง"

3. แนวทางการวัดและประเมินผล

ผลการศึกษาแนวทางการวัดและประเมินผลในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ควรประเมินอย่างยืดหยุ่น โดยเน้นพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ใช้การประเมินตามสภาพจริงจากการลงมือปฏิบัติ เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนมีส่วนร่วม และเปรียบเทียบพัฒนาการของผู้เรียนกับตนเอง ดังคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์ ดังนี้

ผู้บริหารท่านที่ 5 (จังหวัดเพชรบูรณ์) กล่าวว่า "ควรประเมินอย่างยืดหยุ่น โดยเน้นพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ใช้การประเมินตามสภาพจริงจากการลงมือปฏิบัติ และเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนมีส่วนร่วม"

ผู้บริหารท่านที่ 6 (จังหวัดสุโขทัย) กล่าวว่า "การประเมินควรดูที่ความก้าวหน้าของเด็กแต่ละคน ไม่ควรเปรียบเทียบกับเพื่อน"

ครูท่านที่ 5 (จังหวัดพิษณุโลก) กล่าวว่า "ควรใช้การประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) เน้นการสังเกตพฤติกรรม บันทึกพัฒนาการรายบุคคล และแฟ้มสะสมผลงาน โดยเปรียบเทียบพัฒนาการของผู้เรียนกับตนเอง"

ครูท่านที่ 6 (จังหวัดตาก) กล่าวว่า "การประเมินควรดูจากการทำจริง ไม่ใช่แค่ข้อสอบ และควรให้เด็กแสดงให้เห็นว่าทำได้จริง"

ปราชญ์ชาวบ้านท่านที่ 3 (จังหวัดพิจิตร) กล่าวว่า "ควรประเมินจากการลงมือปฏิบัติจริงและพัฒนาการของผู้เรียน โดยเปรียบเทียบความก้าวหน้าของผู้เรียนกับตนเอง และใช้ข้อมูลจากครอบครัวและชุมชนประกอบ"

4. แนวทางการเลือกใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น

ผลการศึกษาแนวทางการเลือกใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ พบว่า ควรเลือกภูมิปัญญาที่ใกล้ตัวและนำไปใช้ได้จริง โดยเน้นภูมิปัญญาด้านหัตถกรรม ด้านการเกษตรและการดำรงชีวิต ด้านศิลปวัฒนธรรม และด้านการดำรงชีวิตและอาชีพพื้นบ้านที่สอดคล้องกับบริบทชุมชน ดังคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์ดังนี้

ผู้บริหารท่านที่ 7 (จังหวัดอุดรธานี) กล่าวว่า "ควรเลือกภูมิปัญญาที่ใกล้ตัวและนำไปใช้ได้จริง ได้แก่ ภูมิปัญญาด้านหัตถกรรม ด้านการเกษตรและการดำรงชีวิต และด้านศิลปวัฒนธรรม"

ผู้บริหารท่านที่ 8 (จังหวัดอุทัยธานี) กล่าวว่า "ภูมิปัญญาที่เหมาะสมต้องเป็นสิ่งที่เด็กสามารถทำได้ และนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน"

ครูท่านที่ 7 (จังหวัดกำแพงเพชร) กล่าวว่า "ควรเลือกใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่มีความเป็นรูปธรรม ใกล้ตัว และสามารถนำไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน โดยมุ่งเน้นภูมิปัญญาที่ช่วยพัฒนาทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และการพึ่งพาตนเองของผู้เรียนเป็นสำคัญ"

ครูท่านที่ 8 (จังหวัดนครสวรรค์) กล่าวว่า "ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่ดีควรเป็นสิ่งที่เด็กเห็นในชีวิตประจำวัน เช่น การทำอาหารพื้นบ้าน การทำงานหัตถกรรม"

ปราชญ์ชาวบ้านท่านที่ 4 (จังหวัดเพชรบูรณ์) กล่าวว่า "ควรใช้ภูมิปัญญาด้านการดำรงชีวิตและอาชีพพื้นบ้าน ด้านหัตถกรรม และด้านศิลปวัฒนธรรมที่สอดคล้องกับบริบทชุมชน"

5. แนวทางการพัฒนาครูและการฝึกอบรม

ผลการศึกษาแนวทางการพัฒนาครูและการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างทักษะการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน พบว่า ควรมุ่งเน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงและการเชื่อมโยงกับบริบทชุมชน โดยให้ครูได้เรียนรู้ร่วมกับปราชญ์ชาวบ้านและแหล่งเรียนรู้ในชุมชน ไม่ใช่เพียงการอบรมเชิงทฤษฎี ดังคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์ ดังนี้

ผู้บริหารท่านที่ 9 (จังหวัดพิษณุโลก) กล่าวว่า "การพัฒนาครูควรมุ่งเน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และการเชื่อมโยงกับบริบทชุมชน เพื่อเสริมสร้างทักษะในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ควบคู่กับทฤษฎีสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และแนวคิดการเรียนรู้เชิงพื้นที่และชุมชนเป็นฐาน"

ผู้บริหารท่านที่ 10 (จังหวัดตาก) กล่าวว่า "ครูควรได้ลงพื้นที่เรียนรู้กับชุมชนจริงๆ ไม่ใช่แค่ฟังบรรยาย"

ครูท่านที่ 9 (จังหวัดพิจิตร) กล่าวว่า "การฝึกอบรมควรให้ครูได้ทำจริง ได้เรียนรู้จากปราชญ์ชาวบ้าน และได้ฝึกปฏิบัติกับเด็กจริง"

ปราชญ์ชาวบ้านท่านที่ 5 (จังหวัดอุทัยธานี) กล่าวว่า "การฝึกอบรมครูควรเชื่อมโยงกับปราชญ์ชาวบ้าน และแหล่งเรียนรู้ในชุมชน เพื่อถ่ายทอดภูมิปัญญาและประสบการณ์จริง"

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่า ผู้ให้ข้อมูลทั้ง 3 กลุ่มมีความคิดเห็นสอดคล้องกันในประเด็นสำคัญ โดยเห็นพ้องกันว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานควรยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง ปรับให้เหมาะสมกับศักยภาพและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน ใช้สื่อที่เป็นรูปธรรมและเชื่อมโยงกับชีวิตจริง ประเมินตามสภาพจริงโดยเปรียบเทียบพัฒนาการของผู้เรียนกับตนเอง เลือกใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่ใกล้ตัวและนำไปใช้ได้จริง และพัฒนาครูผ่านกระบวนการเรียนรู้ร่วมกับชุมชน ไม่ใช่เพียงการอบรมเชิงทฤษฎี

อภิปรายผล

จากผลการวิจัย สภาพปัญหา ความต้องการ และแนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน เพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

1. สภาพปัญหาและความต้องการในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

1.1 ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ผลการวิจัยพบว่า สภาพปัญหาและความต้องการโดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่อบอุ่นและปลอดภัย และการปรับกระบวนการสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งมีความแตกต่างด้านศักยภาพและข้อจำกัดจากพยาธิสภาพในแต่ละบุคคล

(ผดุง อารยะวิญญู, 2542) ส่งผลให้ครูเกิดความวิตกกังวลในการจัดกิจกรรม โดยเฉพาะเมื่อขาดความรู้และทักษะด้านการดูแล การจัดการพฤติกรรม และการส่งเสริมพัฒนาการ รวมถึงข้อจำกัดด้านข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิทางการศึกษาและภาวะของผู้เรียน ตลอดจนความไม่ชำนาญในการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการจัดการเรียนรู้ กัญญพร ลอยจั่ว และคณะ (2563) ดังนั้นการพัฒนาศักยภาพครูผ่านกระบวนการฝึกอบรมจึงมีความจำเป็น เพื่อเสริมสร้างองค์ความรู้ด้านการคัดแยกผู้เรียน การวางแผนการสอน การวัดและประเมินผล และการปรับวิธีการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละบุคคลควบคู่กับการส่งเสริมบทบาทของครูในการสร้างความร่วมมือกับผู้ปกครอง เพื่อให้การดูแลและพัฒนาเด็กเป็นไปอย่างต่อเนื่องและสอดคล้องกัน ระหว่างบ้านและโรงเรียน Taresh, et al. (2020) ทั้งนี้การฝึกอบรมยังช่วยพัฒนาทักษะ ความชำนาญและเจตคติที่เหมาะสมของครู อันส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอน ความเชื่อมั่นในตนเอง และความผูกพันต่อวิชาชีพ (Young, 2018; วรุษ สายทอง, วิมลรัตน์ จตุรานนท์ และ ปริญญา ทองสอน, 2562)

1.2 ด้านสื่อการเรียนการสอน ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาและความต้องการด้านสื่อการเรียนการสอน โดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยส่วนใหญ่มีสภาพปัญหาและความต้องการของครูในการจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเด็ก และครูต้องการจัดทำสื่อการสอนที่สอดคล้องเนื้อหาที่สอนและประเภทความพิการของเด็ก ทั้งนี้ภูมิปัญญาท้องถิ่นมีหลากหลายประเภท ได้แก่ ด้านเกษตรกรรม ด้านอุตสาหกรรมและหัตถกรรม ด้านการแพทย์แผนไทย ด้านการจัดการทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม ด้านกองทุนและธุรกิจชุมชน ด้านศิลปะวัฒนธรรม ด้านภาษา และวรรณกรรม ด้านปรัชญา ศาสนา และประเพณี และด้านโภชนาการ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2554) ซึ่งการเลือกมาประยุกต์มาใช้เป็นสื่อการเรียนการสอนไม่สามารถนำมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพหากขาดการออกแบบอย่างเป็นระบบให้สอดคล้องกับผู้เรียนเฉพาะกลุ่ม ดังนั้นจึงมีความจำเป็นต้องพัฒนาแนวทางและแผนการจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงระดับความสามารถเฉพาะบุคคลของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ รวมถึงลักษณะและประเภทของความพิการเป็นสำคัญ โดยการคัดเลือก ดัดแปลง และออกแบบสื่อจากวัสดุหรือกิจกรรมในท้องถิ่นให้เหมาะสมกับพัฒนาการด้านร่างกาย สติปัญญา การสื่อสาร และการรับรู้สัมผัสของผู้เรียน (ศศิพินต์ สุขบุญพันธ์, 2561) ตลอดจนกำหนดวิธีการใช้สื่ออย่างเป็นขั้นตอน มีความยืดหยุ่น และสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามบริบทของผู้เรียนแต่ละคน ทั้งนี้เพื่อให้สื่อการสอนดังกล่าวสามารถส่งเสริมการเรียนรู้ได้อย่างแท้จริง เกิดประสิทธิผลเชิงพัฒนาการ และตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กได้อย่างเหมาะสมและยั่งยืน (ศุภรสมิ์ ศิริพุทธิพันธ์, 2563)

1.3 ด้านการวัดและประเมินผล ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาและความต้องการโดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนและการบันทึกความก้าวหน้าเป็นรายบุคคล ตลอดจนการประเมินผลตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ดังนั้น การวัดและประเมินผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจึงจำเป็นต้องพัฒนาแนวทางและเครื่องมือที่สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของผู้เรียน โดยเน้นการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) ซึ่งมุ่งประเมินความสามารถจากการปฏิบัติกิจกรรมในบริบทจริง (Wiggins, 1998) ควบคู่กับการกำหนดเป้าหมายเชิงพฤติกรรมและเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจนในแผน IEP เพื่อให้ครูสามารถติดตามพัฒนาการและปรับการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน การประเมินในลักษณะนี้ยังช่วยให้เห็นความก้าวหน้าเชิงประจักษ์ และสะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ (นภาวัลย์ ช้วนัส, ทรงศรี ตุ่นทอง และ ทิพวัลย์ คำคง, 2562)

1.4 ด้านการเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นที่เหมาะสม ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาและความต้องการโดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยครูมีการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นด้านปรัชญา ศาสนาและประเพณี รวมถึงด้านการจัดการทรัพยากรธรรมชาติมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้ การเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นจำเป็นต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกับบริบททางวัฒนธรรม และประสบการณ์ของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดหลักสูตรพหุวัฒนธรรมและการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม (Culturally Responsive Teaching) ที่เน้นการบูรณาการเนื้อหาทางวัฒนธรรมเข้าสู่การเรียนการสอนอย่างเหมาะสม

โดยคำนึงถึงค่านิยม รูปแบบการสื่อสาร และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของผู้เรียน Carolyn Browning, Helsel (2020) ในบริบทของประเทศไทย การคัดเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นจึงควรอาศัยทั้งความเข้าใจในวัฒนธรรมชุมชนและการวิเคราะห์ศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้เนื้อหาที่นำมาใช้มีความหมาย เชื่อมโยงกับวิถีชีวิตจริง และส่งเสริมการเรียนรู้อย่างแท้จริง (ศศิพินต์ สุขบุณย์พันธ์, 2561; ศุภรสมิ์ ศิริพุทธิพันธ์, 2563) นอกจากนี้ ครูจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับค่านิยม รูปแบบการสื่อสาร รูปแบบการเรียนรู้ และบริบททางสังคมของผู้เรียนที่หลากหลาย เนื่องจากองค์ประกอบทางวัฒนธรรมเหล่านี้มีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้และการตอบสนองต่อการสอน จูรี ขยัน และคณะ (2567) ดังนั้นการเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นที่เหมาะสมควรเป็นกระบวนการที่มีการวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ ทั้งด้านเนื้อหา วัฒนธรรม และลักษณะเฉพาะของผู้เรียน เพื่อให้สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างบุคคล และส่งเสริมศักยภาพของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

2. แนวทางในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

2.1 แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอน ผลการวิจัยพบว่า แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ควรเน้นกิจกรรมเชิงปฏิบัติ โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง และเชื่อมโยงกิจกรรมการเรียนรู้กับวิถีชีวิตของชุมชน (ศุภรสมิ์ ศิริพุทธิพันธ์, 2563) ทั้งนี้เนื่องจากเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษมักเรียนรู้ได้ดีจากประสบการณ์ตรงและกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) ที่ระบุว่าผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดีเมื่อได้มีโอกาสลงมือปฏิบัติและสะท้อนประสบการณ์ของตนเอง (Kolb, 1984) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวเหมาะสมกับการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เนื่องจากสามารถช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์จริงได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ Carolyn Browning, Helsel (2020) ยังเสนอแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Communities of Learners) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม โดยเน้นการพัฒนาความรู้สึกร่วมกันและการพึ่งพาอาศัยกันและความรู้สึกของชุมชนที่นักเรียนเข้าใจว่าชีวิตและชะตากรรมของพวกเขาเชื่อมโยงกันอย่างใกล้ชิดและรู้สึกว่าเป็นภาระหน้าที่ทางศีลธรรมและการเมืองที่จะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ ผู้ให้ข้อมูลยังเสนอว่าควรจัดกิจกรรม ในรูปแบบกลุ่มย่อย โดยให้เด็กที่มีความสามารถแตกต่างกันช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ควรมีการเชื่อมโยงกับชุมชน โดยเฉพาะการนำปราชญ์ชาวบ้านเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่และชุมชน (Place-and Community-Based Education) ที่เน้นการใช้ทรัพยากรในท้องถิ่นและการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนและเห็นคุณค่าของภูมิปัญญาท้องถิ่น (Smith and Sobel, 2010) และยังสอดคล้องกับสนธิ์ เสริมสุข และ สุขแก้ว คำสอน (2565) ที่พบว่า วิธีการที่ครูนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียน การสอนคือ การนำปราชญ์ชาวบ้านมาสอนในโรงเรียน และครูมีความต้องการจำเป็นในการวางแผนร่วมกันระหว่างครูผู้สอนและปราชญ์ชาวบ้าน เพื่อร่วมกันวิเคราะห์องค์ความรู้ที่จะนำมาสอน ทั้งนี้การมีส่วนร่วมของปราชญ์ชาวบ้านไม่เพียงแต่ช่วยถ่ายทอดองค์ความรู้ได้อย่างถูกต้องและเป็นรูปธรรม แต่ยังช่วยให้นักเรียนเข้าใจได้ง่าย เนื่องจากปราชญ์ชาวบ้านใช้ภาษาถิ่นมีความเป็นกันเองและสามารถสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่อบอุ่น

2.2 แนวทางการจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอน ผลการวิจัยพบว่า สื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมควรเป็นสื่อที่พัฒนาจากวัสดุท้องถิ่น สามารถปรับแต่งได้ตามความต้องการของเด็กแต่ละคน และมีต้นทุนต่ำ (ศุภรสมิ์ ศิริพุทธิพันธ์, 2563) โดยควรมีการจัดทำคลังสื่อหรือธนาคารสื่อให้ครูสามารถยืม-คืนได้ และควรมีการพัฒนาความรู้ความสามารถของครูในการประดิษฐ์สื่อจากวัสดุในท้องถิ่น ทั้งนี้เนื่องจากสื่อที่พัฒนาจากวัสดุท้องถิ่นไม่เพียงแต่มีต้นทุนต่ำแต่ยังเป็นสื่อที่เด็กคุ้นเคยและสามารถเข้าถึงได้ง่าย ซึ่งช่วยให้การเรียนรู้มีความหมายและเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตจริงของผู้เรียน สอดคล้องกับหลักการพัฒนาสื่อการเรียนรู้อุปกรณ์สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ที่เน้นว่าสื่อควรเป็นรูปธรรมและสอดคล้องกับประสบการณ์ของผู้เรียน สอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ที่เน้นการใช้ทรัพยากรที่มีอยู่ในท้องถิ่น

เป็นฐานการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่อยู่รอบตัวและเกิดความรับผิดชอบต่อชุมชนของตนเอง (Smith and Sobel, 2010)

2.3 แนวทางการวัดและประเมินผล ผลการวิจัยพบว่า การวัดและประเมินผลในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานควรเน้นการประเมินตามสภาพจริง โดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล รวมทั้งใช้ ข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรม การปฏิบัติกิจกรรม และผลงานของผู้เรียนเป็นหลัก แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิด การประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) ซึ่งเน้นการประเมินความสามารถของผู้เรียนจากการปฏิบัติกิจกรรม ในสถานการณ์จริง (Wiggins, 1998) และยังสอดคล้องกับแนวทางการประเมินผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ที่เน้นการติดตามพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคลผ่านแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ดังที่ (นภาวัลย์ ช้วนส์, ทรงศรี ตุ่นทอง และ ทิพวัลย์ คำคง, 2562) ได้แสดงให้เห็นว่า การพัฒนาแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่มีการกำหนด จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมและเกณฑ์ การประเมินที่ชัดเจนตามศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน สามารถช่วยให้ครูติดตาม พัฒนาการและปรับการสอนได้อย่างเหมาะสม โดยใช้วิธีการประเมินจากการสังเกตพฤติกรรมการปฏิบัติงานจริงในกิจกรรมการวิ่ง และการกระโดด ซึ่งทำให้สามารถ วัดความก้าวหน้าของนักเรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม การประเมินดังกล่าวเป็นการประเมิน ตามสภาพจริงที่สอดคล้องกับบริบทของการเรียนรู้และศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน

2.4 แนวทางการพัฒนาครูและความร่วมมือกับชุมชน ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาครูเป็นปัจจัยสำคัญใน ความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยครูต้องได้รับการพัฒนาทั้งในด้านความรู้เกี่ยวกับ ภูมิปัญญาท้องถิ่น ทักษะในการออกแบบและจัดกิจกรรม และทัศนคติที่เปิดกว้างต่อการเรียนรู้จากชุมชน (นันทวิช นุนารถ, 2560) นอกจากนี้ ความร่วมมือกับชุมชนโดยเฉพาะปราชญ์ชาวบ้านและผู้ปกครอง เป็นอีกปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้การจัด การเรียนรู้มีประสิทธิภาพและยั่งยืน การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็น ฐาน เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ Taresh, et al. (2020) ดังที่ ศุภรสมิ์ ศิริพุทธิพันธ์ (2563) พบว่า เมื่อผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น ทำให้ ผู้ปกครองมีความพึงพอใจในระดับมากทั้งด้านปัจจัยนำเข้า ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ปกครอง เห็นว่าประโยชน์ของการนำเอาภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการเสริมสร้างพัฒนาการเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นสิ่งที่ดี เพราะ ถือได้ว่าเป็นการอนุรักษ์วัฒนธรรมและในการใช้อุปกรณ์วัสดุต่าง ๆ ก็หาง่ายและสะดวก การมีส่วนร่วมดังกล่าว ไม่เพียงแต่ช่วย ให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น แต่ยังช่วยสร้างความเข้าใจและการยอมรับจากผู้ปกครองและชุมชนต่อการศึกษา สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ทำให้เด็กได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องทั้งในสถานศึกษาและที่บ้าน

2.5 แนวทางการเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นที่เหมาะสม ผลการวิจัยพบว่า การเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่น ควรคำนึงถึงหลายปัจจัย ได้แก่ (1) ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้และทักษะที่ต้องการพัฒนา (2) ความเหมาะสม กับวัย ความสามารถ และความสนใจของเด็ก (3) ความพร้อมของทรัพยากรและวัสดุอุปกรณ์ในท้องถิ่น (4) ความปลอดภัยใน การปฏิบัติกิจกรรม และ (5) ความเป็นไปได้ในการดำเนินการ โดยควรมีการสำรวจและจัดทำฐานข้อมูลภูมิปัญญาท้องถิ่นใน พื้นที่อย่างเป็นระบบ พร้อมทั้งวิเคราะห์ศักยภาพในการนำมาใช้พัฒนาทักษะต่าง ๆ ของเด็ก แนวทางนี้สอดคล้องกับ Carolyn Browning, Helsel (2020) ที่เสนอว่า การจับคู่รูปแบบการสอนกับรูปแบบการเรียนรู้ของกลุ่มชาติพันธุ์ที่แตกต่างกัน เป็นสิ่งสำคัญในการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม โดยรูปแบบการเรียนรู้เกิดขึ้นโดยตรงจากค่านิยม ลักษณะเฉพาะ และการขัดเกลาทางวัฒนธรรม ครูสามารถจับคู่การสอนกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียนได้เท่าที่พวกเขาเข้าใจและ ออกแบบการสอนให้ตอบสนองโดยตรงต่อลักษณะทางวัฒนธรรมและการวางแผนทางของนักเรียนที่มีสีผิวแตกต่างกัน (Waitoller and Thorius, 2016) ในบริบทของประเทศไทยการเลือกภูมิปัญญาท้องถิ่นที่สอดคล้องกับลักษณะทางวัฒนธรรม ของชุมชนและรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ครูและผู้บริหารศูนย์การศึกษาพิเศษควรบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้าสู่การจัดการเรียนรู้ โดยส่งเสริมการสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับปราชญ์ชาวบ้านและชุมชน พัฒนาสื่อการสอนจากทรัพยากรในท้องถิ่น และออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นการลงมือปฏิบัติจริง รวมทั้งพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผลตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน

2. หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรสนับสนุนการพัฒนาระบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานอย่างเป็นรูปธรรม โดยจัดทำคู่มือหรือแนวทางการจัดการเรียนรู้ พัฒนาครูผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และสนับสนุนงบประมาณในการสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างศูนย์การศึกษาพิเศษกับชุมชน เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการพัฒนาและทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นระบบ พร้อมทั้งศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบดังกล่าวต่อการพัฒนาทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน

2. ควรขยายการวิจัยโดยศึกษาความเหมาะสมและประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวกับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในแต่ละประเภท รวมทั้งใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ เช่น กรณีศึกษา หรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อวิเคราะห์เชิงลึกเกี่ยวกับกระบวนการและปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- กัญญพร ลอยจิว, วิษณุดา ทองเครื่อง, ศุภชัย ณ ภีบาล และประเสริฐ ประสมรักษ์. (2563). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อความเครียดของครูผู้ดูแลเด็กพิเศษ ในศูนย์การศึกษาพิเศษเขตการศึกษาที่ 10. วารสารสำนักงานสาธารณสุขจังหวัดขอนแก่น, 2(1), 91–105. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/jkkpho/article/view/245227>
- จรี ขยัน, สาริพันธุ์ ศุภวรรณ, ชนกันทร บัญวัฒนะกุล และกัมปนาท บริบูรณ์. (2567). การพัฒนารูปแบบศูนย์การเรียนรู้เพื่อการสืบทอดภูมิปัญญาท้องถิ่นของชาวปากะเกอญอ. วารสาร มจร พุทธปัญญาปริทรรศน์, 9(6), 364–377. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jmbr/article/view/279591>
- ดุสิตา สันซัง, และสุนทรี วรรณไพเราะ. (2568). แนวทางการบริหารจัดการหน่วยบริการของศูนย์การศึกษาพิเศษ. วารสารศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนครราชสีมา, 4(1), 15–26. <https://so08.tci-thaijo.org/index.php/edunmcj/article/view/4135>
- นภาพัลย์ ช้วนัส, ทรงศรี ตุ่นทอง และทิพย์วัลย์ คำคง. (2562). การพัฒนาแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลเพื่อพัฒนาความสามารถในการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อยถึงปานกลาง ศูนย์การศึกษาพิเศษ เขตการศึกษา 6 จังหวัดลพบุรี. วารสารละครี มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี, 3(1), 35-50. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/lawasrijo/article/view/248196>
- นันธวัช นูนารถ. (2560). ภูมิปัญญาท้องถิ่นคุณค่าแห่งวิถีชีวิตวัฒนธรรมเพื่อการศึกษาที่ยั่งยืน. วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์, 12(34), 17-26. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/JSSRA/article/view/59467>
- บุญชม ศรีสะอาด. (2554). การวิจัยเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 9). สุวีริยาสาส์น.

- ปณณวิญญู ใบกุหลาบ, สุขแก้ว คำสอน, อนุ เจริญวงศ์ระยับ, พัทธราลัย มีทรัพย์ และสวณีย์ เสริมสุข. (2565). การพัฒนาความสามารถของครูด้านการสร้างหลักสูตรภูมิปัญญาท้องถิ่นแบบบูรณาการ. *วารสารครูพิบูล*, 9(2), 182-196.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru/article/view/249216>
- ผดุง อารยะวิญญู. (2542). *การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ*. แวนแก้ว.
- วรณัฐ สายทอง, วิมลรัตน์ จตุรานนท์ และปริญญา ทองสอน. (2562). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครูเพื่อส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานโรงเรียนเอกชน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร*, 16(72), 155-165.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/SNGSJ/article/view/95965>
- ศศิพินต์ สุขบุญพันธ์. (2561). การบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อส่งเสริมพัฒนาการ เด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยการมีส่วนร่วมจากผู้ปกครอง ในเขตอำเภอสนทราย จังหวัดเชียงใหม่. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 46(1), 100-116. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/EDUCU/article/view/113646>
- ศุภรสมิ์ ศิริพุดธิพันธ์ (2563). การประยุกต์ใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการเสริมสร้างพัฒนาการเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชนในเขตอำเภอแก่งกระจาน จังหวัดเพชรบุรี. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี*, 10(1), 140-150. <https://journal.pbru.ac.th/admin/upload/article/3121-2021-02-03.pdf>
- สวณีย์ เสริมสุข และสุขแก้ว คำสอน. (2565). การประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในจัดการเรียนการสอน. *วารสารการบริหารนิติบุคคลและนวัตกรรมท้องถิ่น*, 8(11), 389-404.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jsa-journal/article/view/258205>
- สุพัตรา ปัสังโกโท, กิตติกร รักษาพล, ھرรษา องค์กรสิงห์, รัชดาพรณ อินทรสุขสันติ, สุริยะ ประทุมรัตน์, อนงลักษณ์ หนูหมอก และเพ็ญพรรษา อัยปัตตมาวงศ์. (2566). การส่งเสริมพัฒนาการเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วยของเล่น ภูมิปัญญาในท้องถิ่น. *วารสารมณีเชษฐาราม วัดจอมมณี (Journal of Mani Chettha Ram Wat Chommani)*, 4(6), 93–107. <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/JMCR/article/view/3206>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2554). *รายงานการวิจัยประเมินผลการจัดการศึกษาของเทศบาล*. พรักหวานกราฟฟิค.
- หทัยชนก คตะสมบุรณ์. (2565). การประยุกต์ใช้ความรู้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการจัดการตนเองของชุมชน ตามหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง. *วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์*, 9(9), 296-313.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JMND/article/view/263908>
- Helsel, C. B. (2020). Review of the book *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (Third Edition)*, by Geneva Gay. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 1(3), 131.
<https://serials.atla.com/wabashcenter/article/view/1798>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Smith, G. A. and Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Taresh, S. M., Ahmad, N. A., Roslan, S. and Ma'rof, A. M. (2020). Preschool teachers' beliefs towards children with autism spectrum disorder (ASD) in Yemen. *Children*, 7(10), 1-20.
<https://www.mdpi.com/2227-9067/7/10/170>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

- Waitoller, F. R. and Thorius, K. A. K. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Young, K. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. *Issues in Educational Research*, 28(1), 220-236. <http://www.iier.org.au/iier28/young.pdf>

การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5
เรื่อง แรงและการเคลื่อนที่ โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

A CLASSROOM ACTION RESEARCH ON DEVELOPING FIFTH-GRADE STUDENTS'
PROBLEM-SOLVING SKILLS IN THE TOPIC OF FORCE AND MOTION USING
THE ENGINEERING DESIGN PROCESS

ณัฐพล อยู่เป็นสุข¹

Natapon Youpensuk

ชนินันท์ พฤกษ์ประมool²

Chaninan Pruekpramool

Received Date: 31 October 2025

Revised Date: 19 March 2026

Accepted Date: 10 April 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม 2) ศึกษาขนาดของผล (Effect size) ของการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวที่มีต่อทักษะการแก้ปัญหา และ 3) นำเสนอแนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม กลุ่มเป้าหมายคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสาธิตสังกัฒมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในเขตดุสิต กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 30 คน ได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม และ 2) แบบวัดทักษะการแก้ปัญหา สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์ค่าขนาดของผลด้วยสถิติ Hedges' g รวมทั้งการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า

1) นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยทักษะการแก้ปัญหาหลังการจัดการเรียนรู้ ($M = 32.03$, $S = 3.58$) สูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ ($M = 21.47$, $S = 4.12$) 2) การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนในระดับสูง ($g = 2.69$) และ 3) แนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ประกอบด้วย 3 แนวทาง ได้แก่ แนวทางที่ 1 การใช้คำถามชี้แนะเพื่อกระตุ้นการสะท้อนคิดระหว่างกระบวนการเรียนรู้ แนวทางที่ 2 การจัดกิจกรรมที่กำหนดบทบาทผู้เรียนในทีมอย่างชัดเจน และ แนวทางที่ 3 การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิพากษ์ผลจากข้อมูลจริง ทั้งสามแนวทางมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการด้านทักษะการแก้ปัญหาในทุกองค์ประกอบอย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: ทักษะการแก้ปัญหา, กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม, วิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน

¹ นิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิทยาศาสตร์ศึกษา คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,

M.Ed. Student in Science Education, Faculty of Science, Srinakharinwirot University.

Email Address: Natapon.yo@ssru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., ภาควิชาวิทยาศาสตร์ศึกษา คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,

Asst. Prof. Dr., Department of Science Education, Faculty of Science, Srinakharinwirot University.

Abstract

This study aimed to 1) compare the problem-solving skills of grade 5 students before and after learning through the Engineering Design Process (EDP), 2) examine the effect size of the intervention on students' problem-solving skills, and 3) propose best practices for implementing EDP in science teaching and learning. The target group consisted of 30 Grade 5 students enrolled in the first semester of the 2025 academic year at a demonstration school located in the Dusit District, Bangkok. The participants were selected through purposive selection. The research instruments consisted of 1) science lesson plans employing the Engineering Design Process and 2) a problem-solving skills test. Data were quantitatively analyzed using mean, standard deviation and Hedges' g for effect size, and qualitative data were analyzed using content analysis.

The findings revealed as follows. 1) The students' mean score on problem-solving skills after the intervention ($M = 32.03$, $S = 3.58$) was higher than before the intervention ($M = 21.47$, $S = 4.12$). 2) The effect size was 2.69, which is considered a large effect, indicating that the Engineering Design Process (EDP) was highly effective in enhancing students' problem-solving skills. 3) Three best practices for implementing EDP in science teaching and learning include 1) using guiding reflective questioning throughout the learning process, 2) emphasizing role-oriented collaborative learning, and 3) promoting evidence-based peer critique and iterative improvement among students. These practices effectively fostered students' problem-solving skills development across all components.

Keywords: Problem-solving skills, Engineering Design Process, Classroom Action Research

บทนำ

ในศตวรรษที่ 21 โลกกำลังเผชิญกับปัญหาที่ซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว การมีเพียงความรู้ไม่เพียงพอต่อการดำรงชีวิตและการทำงาน การศึกษาในยุคปัจจุบันจึงต้องมุ่งพัฒนาองค์ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะของผู้เรียนเพื่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ (Global Partnership for Education, 2020) โดยองค์การ World Economic Forum (2016) และ P21 Partnership for 21st Learning (2019) ระบุว่าทักษะการแก้ปัญหาเป็นหนึ่งในทักษะที่สำคัญต่อการทำงานและการใช้ชีวิตในศตวรรษที่ 21 ขณะที่ Hutchinson (2022) จัดให้เป็นหนึ่งใน 20 ทักษะที่ตลาดแรงงานทั่วโลกต้องการมากที่สุด สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะสำคัญด้านการคิดและการแก้ปัญหา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551; กระทรวงศึกษาธิการ, 2557) ทักษะการแก้ปัญหาเป็นกระบวนการทางปัญญาที่อาศัยการสังเกต การวิเคราะห์ การตั้งสมมติฐาน และการตรวจสอบแนวทางแก้ไข (Polya, 1971; Weir, 1974) ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติของการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ที่เน้นการสืบค้นและการทดลอง (Carin, 1997) โดยเฉพาะในช่วงวัยประถมศึกษาที่ผู้เรียนมีพัฒนาการทางสติปัญญาเริ่มเข้าสู่ระดับคิดเชิงรูปธรรมและนามธรรม (Piaget, 1962) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยจำนวนมากชี้ว่านักเรียนระดับประถมศึกษายังขาดทักษะการแก้ปัญหอย่างเป็นระบบ เนื่องจากการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนยังคงเน้นการสาธิตโดยครูเป็นหลัก ผู้เรียนมีบทบาทเพียงผู้สังเกตและรับฟัง (Hmelo-Silver, 2004; İnci Kuzu, 2021 OECD, 2018; จิตลดา รักน้อย และวรวุฒิ มั่นสุขพล, 2565; ปิยธิดา อินทรักษาทรัพย์, 2566; เพียงขวัญ แก้วเรือง, วิไลลักษณ์ ลังกา และอรอุมา เจริญสุข, 2565) ส่งผลให้นักเรียนไม่สามารถระบุปัญหา ตั้งสมมติฐาน หรืออธิบายเหตุผลได้ด้วยตนเอง สะท้อนถึงความจำเป็นในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาในฐานะสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน

การส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหามีจำเป็นต้องอาศัยแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มีลักษณะสำคัญหลายประการ ได้แก่ การฝึกฝนกระบวนการคิด การสร้างสถานการณ์ท้าทายใกล้ตัว การกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดค้นแนวทางการแก้ปัญหามีเหตุผล การลงมือปฏิบัติจริง การตั้งสมมติฐาน การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง และการให้คำแนะนำเกี่ยวกับการตีความและประเมินผล (Weir, 1974; ปาลิตา สุขสำราญ และ วาริรัตน์ แก้วอุไร, 2562) แนวทางดังกล่าวปรากฏในรูปแบบการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาทักษะการแก้ปัญหามากหลาย เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning) (Barrows, 1986; Hmelo-Silver, 2004) การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) (Johnson and Johnson, 2009) และการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ (Inquiry-Based Learning) (Pedaste et al., 2015; พัทธรา พลเยี่ยม และปาริชาติ ประเสริฐสังข์, 2567) อย่างไรก็ตาม กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม (Engineering Design Process: EDP) ได้รับการยอมรับว่าเป็นแนวทางที่มีประสิทธิภาพสูงสุดในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญห เนื่องจากมีลำดับขั้นตอนที่เป็นระบบและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง (Museum of Science, 2007; สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2560; สุธิดา การมี, 2560) ทั้งนี้ งานวิจัยในบริบทไทยจำนวนมาก โดยเฉพาะงานวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน พบว่าการจัดการเรียนรู้ตามแนวสะเต็มศึกษาที่เน้นกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมสามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหและสมรรถนะของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ (นิตยา หัสมินทร์ และคณะ, 2563; ชุติกานต์ เอี้ยวเล็ก, 2566) ทั้งนี้ แต่ละขั้นของ EDP สามารถส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหทั้ง 4 องค์ประกอบตามแนวคิดของ Weir (1974) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหา การสืบค้นและกำหนดสมมติฐาน และการตรวจสอบการแก้ปัญหได้อย่างเป็นระบบ กล่าวคือ ขั้นที่ 1 การระบุปัญหา (Problem Identification) ช่วยพัฒนาองค์ประกอบการระบุปัญหา โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์สถานการณ์จริง ตั้งคำถาม และจำแนกประเด็นสำคัญของปัญหา (Kolodner et al, 2003; สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2560) ขั้นที่ 2 การรวบรวมข้อมูลและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง (Related Information Search) สอดคล้องกับองค์ประกอบการนิยามปัญหา ผ่านการค้นคว้าและการเชื่อมโยงความรู้เดิมกับข้อมูลใหม่เพื่อสร้างความเข้าใจเชิงลึก (Hmelo-Silver, 2004) ขั้นที่ 3 การออกแบบแนวทางการแก้ปัญห (Solution Design) เชื่อมโยงกับองค์ประกอบการสืบค้นและกำหนดสมมติฐาน ผ่านการสร้างแนวทางและคาดคะเนผลลัพธ์ของการแก้ปัญหามีเหตุผล (สุกัญญา แซ่ลี,

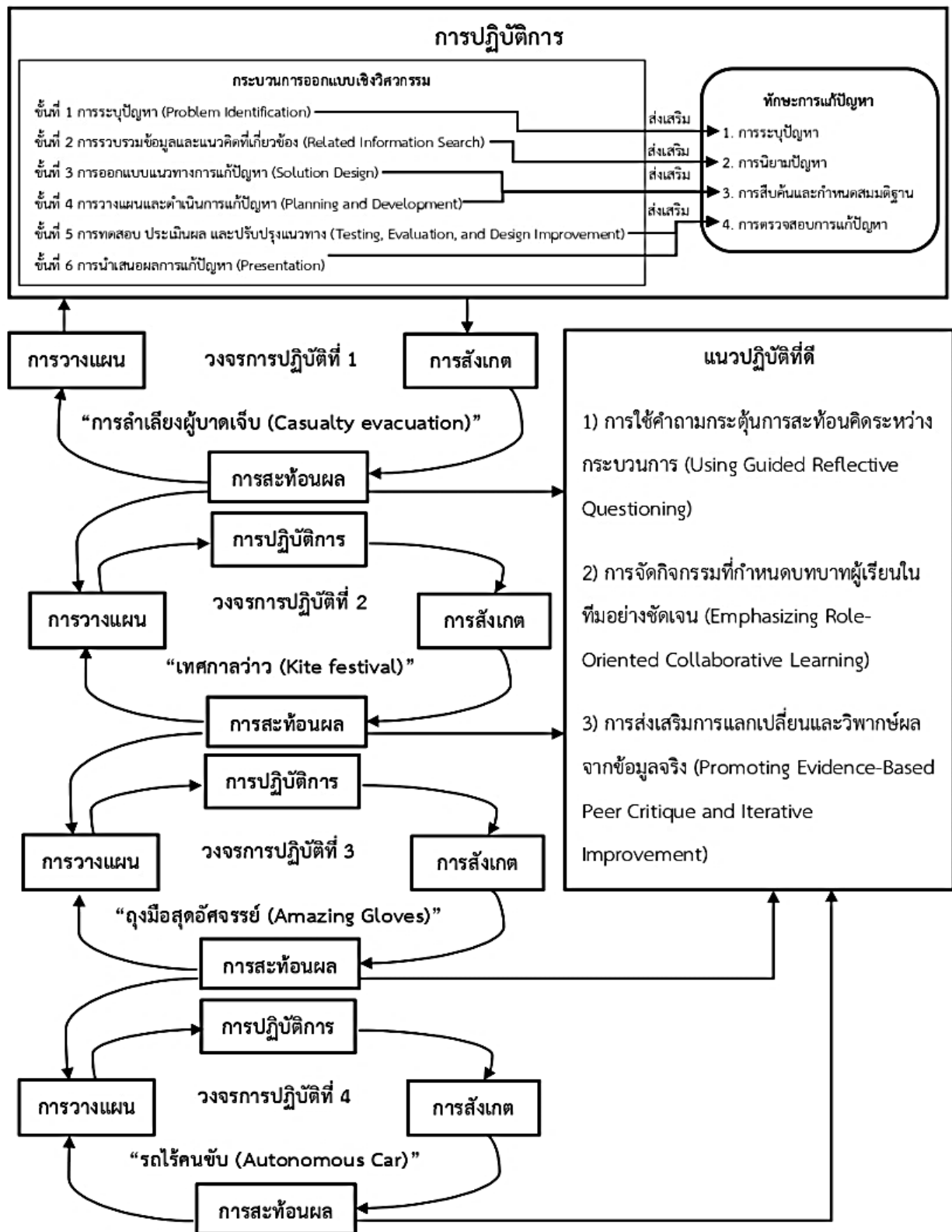
2562) ส่วนขั้นที่ 4 การวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหา (Planning and Development) เป็นกระบวนการสนับสนุนที่พัฒนาแนวคิดเชิงระบบและทักษะการทำงานร่วมกัน (Museum of Science, 2007) ขั้นที่ 5 การทดสอบ ประเมินผล และปรับปรุงแนวทาง (Testing, Evaluation, and Design Improvement) สอดคล้องกับองค์ประกอบการตรวจสอบการแก้ปัญหา โดยผู้เรียนทดลอง วิเคราะห์ และปรับปรุงแนวทางให้เหมาะสมมากขึ้น (Kolodner et al., 2003) และขั้นที่ 6 การนำเสนอผลการแก้ปัญหา (Presentation) เป็นการสะท้อนคิดและตรวจสอบตนเองผ่านการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2560) สอดคล้องกับงานของ Kolodner et al. (2003) ที่ชี้ว่ากระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมเป็นแนวทางที่ให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผลและตรวจสอบได้ด้วยตนเองเหมาะสมต่อการพัฒนาผู้เรียนระดับประถมศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมา พบว่า การจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเผชิญสถานการณ์ปัญหา ลงมือปฏิบัติ และสะท้อนผลจากข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหาได้อย่างมีนัยสำคัญ (Hmelo-Silver, 2004) โดยเฉพาะงานด้าน STEM และการออกแบบเชิงวิศวกรรมซึ่งชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการระบุปัญหา การออกแบบแนวทาง และการตรวจสอบผลลัพธ์อย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะเรื่อง แรงและการเคลื่อนที่ ระดับประถมศึกษา หลายงานวิจัยชี้ตรงกันว่า ผู้เรียนมักมีแนวคิดคลาดเคลื่อน โดยมีความเชื่อว่าแรงมีบทบาทเฉพาะเมื่อวัตถุเคลื่อนที่ หรืออธิบายการเคลื่อนที่ด้วยสามัญสำนึกมากกว่าหลักฐานเชิงวิทยาศาสตร์ (Dykstra and Sweet, 2009; Kruger et al., 1990; Narjaikaew, 2013) และแม้แต่ครูประถมศึกษาก็ยังพบความเข้าใจที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางฟิสิกส์จำนวนมาก ส่งผลให้การจัดการเรียนรู้อาจเป็นการบอกความรู้หรือการสาธิต มากกว่าเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทดสอบแนวคิดด้วยตนเอง จากการศึกษา สามารถระบุช่องว่างขององค์ความรู้ได้ว่า ยังขาดงานวิจัยเชิงปฏิบัติการในระดับประถมศึกษาที่ออกแบบกิจกรรมวิทยาศาสตร์ เรื่อง แรงและการเคลื่อนที่ โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมอย่างเป็นระบบ และศึกษาพัฒนาการของทักษะการแก้ปัญหาในตามองค์ประกอบภายใต้บริบทห้องเรียนจริง ดังนั้น งานวิจัยนี้จึงมุ่งเติมเต็มช่องว่างดังกล่าว ด้วยเหตุนี้ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผ่านการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม พร้อมทั้งมุ่งศึกษาค้นหาแนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้อย่างได้กระบวนการ วิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research) ที่มีขั้นตอนสำคัญ 4 ขั้น ได้แก่ การวางแผน การปฏิบัติการ การสังเกต และการสะท้อนผล ตามแนวคิดของ Kemmis and McTaggart (2014) ซึ่งแตกต่างจากการวิจัยเชิงทดลองที่มุ่งควบคุมตัวแปรเพื่อสรุปผลเชิงเปรียบเทียบเป็นหลัก โดยผู้วิจัยมีบทบาทเป็นครูผู้จัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนจริง สามารถออกแบบกิจกรรม ปรับปรุงกระบวนการ และพัฒนาบทบาทการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพัฒนาการและปัญหาจริงของผู้เรียนในแต่ละรอบการเรียนรู้ ทำให้เหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษาการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นทักษะเชิงกระบวนการที่ต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรม การสะท้อนผล และการปรับกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน และก่อให้เกิดการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาอย่างยั่งยืน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม
2. เพื่อศึกษาขนาดของผล (Effect size) ของการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมที่มีต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5
3. เพื่อเสนอแนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมที่ส่งผลต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research) ตามแนวคิดของ Kemmis and McTaggart (2014) ซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ ขั้นวางแผน (Plan) ผู้วิจัยสำรวจปัญหาในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์เรื่อง “แรงและการเคลื่อนที่” ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผ่านการสัมภาษณ์ การสังเกต พฤติกรรมการเรียนรู้ และการวิเคราะห์ผลแบบวัดทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียน พบว่านักเรียนส่วนใหญ่ยังไม่สามารถระบุปัญหา ตั้งสมมติฐาน หรืออธิบายเหตุผลได้อย่างเป็นระบบ ตัวอย่างเช่น นักเรียนอธิบายคำตอบโดยอาศัยความเชื่อส่วนตัว มากกว่าข้อมูลจากสถานการณ์ และคะแนนทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียนยังไม่สูงมากนักซึ่งจำเป็นต้องพัฒนานักเรียนในประเด็นนี้ จึงนำข้อมูลดังกล่าวมาวางแผนและพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม จำนวน 4 แผน เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาทั้ง 4 องค์ประกอบตามแนวคิดของ Weir (1974) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหา การสืบค้นและกำหนดสมมติฐาน และการตรวจสอบการแก้ปัญหา ขั้นปฏิบัติการ (Act) เป็นการนำแผนดังกล่าวไปใช้จริงกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 30 คน ในโรงเรียนสาธิตสังกัดมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในเขตดุสิต ดำเนินการจัดการเรียนรู้ทั้งหมด 4 หน่วย ใช้เวลาเรียนหน่วยละ 4 คาบ คาบละ 60 นาที โดยผู้วิจัยเป็นผู้สอนและดำเนินกิจกรรมด้วยตนเอง ขั้นการสังเกต (Observe) ผู้วิจัยได้สังเกตและบันทึกพฤติกรรมของนักเรียนในระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เก็บข้อมูลจากแบบบันทึกหลังการจัดการเรียนรู้ และแบบวัดทักษะการแก้ปัญหา (ก่อน-หลังเรียน) เพื่อใช้วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพของผู้เรียน และขั้นการสะท้อนผล (Reflect) ผู้วิจัยร่วมกับผู้สังเกตได้สะท้อนและวิเคราะห์ผลการดำเนินการในแต่ละรอบเพื่อหาปัญหา อุปสรรค และแนวทางปรับปรุง แล้วนำข้อค้นพบมาปรับแผนการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นก่อนเข้าสู่วงจรถัดไป การวิจัยนี้ดำเนินการครบทั้ง 4 วงจรปฏิบัติการเพื่อค้นหาแนวปฏิบัติที่ดีต่อการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายของการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2568 ของโรงเรียนสาธิตสังกัดมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในเขตดุสิต กรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นโรงเรียนสหศึกษา กลุ่มเป้าหมายได้รับการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) จากนักเรียนทั้งหมด 3 ห้องเรียน รวม 90 คน โดยพิจารณาจากการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ วิเคราะห์ผลแบบวัดทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียนและการสัมภาษณ์ พบว่า มีห้องเรียนหนึ่งที่นักเรียนส่วนใหญ่มีปัญหาในการแสดงออกซึ่งทักษะการแก้ปัญหา ในด้านการระบุปัญหา การตั้งสมมติฐาน และการอธิบายเหตุผล ผู้วิจัยจึงเลือกห้องเรียนดังกล่าวจำนวน 30 คน เป็นกลุ่มเป้าหมายในการในการวิจัยนี้

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น : การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

ตัวแปรตาม : ทักษะการแก้ปัญหา

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 2 ประเภทหลัก ได้แก่

1. เครื่องมือที่ใช้ในการดำเนินการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม ตามแนวคิดของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (2560) และแนวทางการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหามาตามแนวคิดของ Weir (1974) จำนวน 4 แผน ได้แก่ แผนที่ 1 การลำเลียงผู้บาดเจ็บ นักเรียนจำลองสถานการณ์การลำเลียงผู้บาดเจ็บจากพื้นที่ประสบภัยพิบัติ โดยใช้ยานพาหนะที่ออกแบบเองเพื่อเคลื่อนที่ผ่านเส้นทางจำลอง ที่มีความซับซ้อน เงื่อนไข คือ นักเรียนเลือกวัสดุได้ 2 ชนิดจากรายการที่กำหนด ใช้แรงจากเชือกและเครื่องขึงสปริงใน

การเคลื่อนที่และต้องควบคุมให้การล้าเลียงไม่ล้ม ผู้บาดเจ็บไม่ตก แผนที่ 2 เทศกาลว่าว นักเรียนได้รับมอบหมายให้ออกแบบและสร้างว่าวที่สามารถลอยขึ้นได้สูงและอยู่กลางอากาศได้นาน โดยใช้วัสดุและเวลาที่จำกัด เพื่อเข้าร่วมการแข่งขันในงานเทศกาลว่าวของโรงเรียน เงื่อนไข คือ ว่าวต้องลอยได้สูงอย่างน้อย 3 เมตร นานไม่น้อยกว่า 3 นาที ใช้วัสดุในการสร้างไม่เกิน 2 ชนิด จากรายการที่กำหนดและออกแบบโดยคำนึงถึง น้ำหนัก โครงสร้าง และแรงลม แผนที่ 3 ถังมือสุดอัจฉริยะ ใช้สถานการณ์จำลอง ในปี ค.ศ. 3024 เมืองดิมิเทอร์ซึ่งเป็นดินแดนเกษตรกรรมสุดท้ายของโลกเกิดเหตุบ่อน้ำมันพีชรั่วไหลลงในยูงฉาง ทำให้ผลไม้อันจำนวนมากปนเปื้อนน้ำมัน นักเรียนต้องออกแบบถังมือเพื่อใช้ในการเก็บผลไม้ เงื่อนไข คือ ออกแบบถังมือโดยใช้วัสดุที่กำหนด มีเวลาในการปฏิบัติ 3 นาทีต้องกอบกู้ผลไม้ให้ได้มากที่สุด แต่ละทีมเลือกผู้ปฏิบัติภารกิจได้ 1 คน และแผนที่ 4 รถไร้คนขับ นักเรียนออกแบบรถไร้คนขับที่สามารถหยุดในตำแหน่งเป้าหมายได้อย่างแม่นยำ ภายใต้บริบทของการใช้แรงเสียดทานอย่างเหมาะสม โดยจำลองสนามทดลองที่แบ่งเป็นพื้นที่ให้คะแนน และทดสอบรถภายใต้เงื่อนไข คือ รถต้องเริ่มจากจุดปล่อยเดียวกันบนพื้นเอียง รถต้องหยุดในพื้นที่เป้าหมาย (แดง 50 แต้ม, เขียว 30 แต้ม, ฟ้า 10 แต้ม) ได้ทดสอบ 3 ครั้ง คะแนนรวมสูงสุดเป็นผู้ชนะ โดยผ่านการตรวจสอบความสอดคล้องของเนื้อหา (Index of Consistency: IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ซึ่งมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.67–1.00 แสดงว่าเครื่องมือมีความสอดคล้องตามเกณฑ์

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดทักษะการแก้ปัญหาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอ้างอิงแนวคิดของ Weir (1974) ครอบคลุม 4 องค์ประกอบ คือ การระบุปัญหา การนิยามปัญหา การสืบค้นและกำหนดสมมติฐาน และการตรวจสอบการแก้ปัญหา แบบวัดมีลักษณะเป็นข้อคำถามปลายเปิดจำนวน 20 ข้อ (สถานการณ์ละ 4 ข้อ รวม 5 สถานการณ์) ผ่านการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน มีค่า IOC ระหว่าง 0.67–1.00 และตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) มีค่าเท่ากับ 0.87 ซึ่งอยู่ในระดับสูง เหมาะสมต่อการนำไปใช้

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้ประกอบด้วยการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ (Quantitative Data Analysis)

ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบวัดทักษะการแก้ปัญหาก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้สถิติพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาในภาพรวมและรายองค์ประกอบ พร้อมคำนวณค่าดัชนีขนาดของผล (Effect Size) ตามสูตรของ Hedges' g เพื่อประเมินระดับของผลการพัฒนา โดยอิงเกณฑ์การแปลผลของ Cohen (1988) ที่แบ่งระดับขนาดของผลเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ต่ำ (0.20–0.49) ปานกลาง (0.50–0.79) และสูง (≥ 0.80)

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ (Qualitative Data Analysis)

ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนระหว่างกิจกรรมและบันทึกลงในแบบบันทึกผลหลังการสอนของผู้วิจัย วิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) เพื่อสังเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมในการแก้ปัญหาในแต่ละองค์ประกอบ ข้อมูลทั้งหมดถูกจัดหมวดหมู่ (Coding) ตามประเด็นที่สะท้อนพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละวงจร และนำมาสังเคราะห์ร่วมกับผลเชิงปริมาณเพื่ออธิบายแนวโน้มการพัฒนาและสรุปเป็นแนวปฏิบัติที่ดี (Best Practices) ในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

ผลการวิจัย

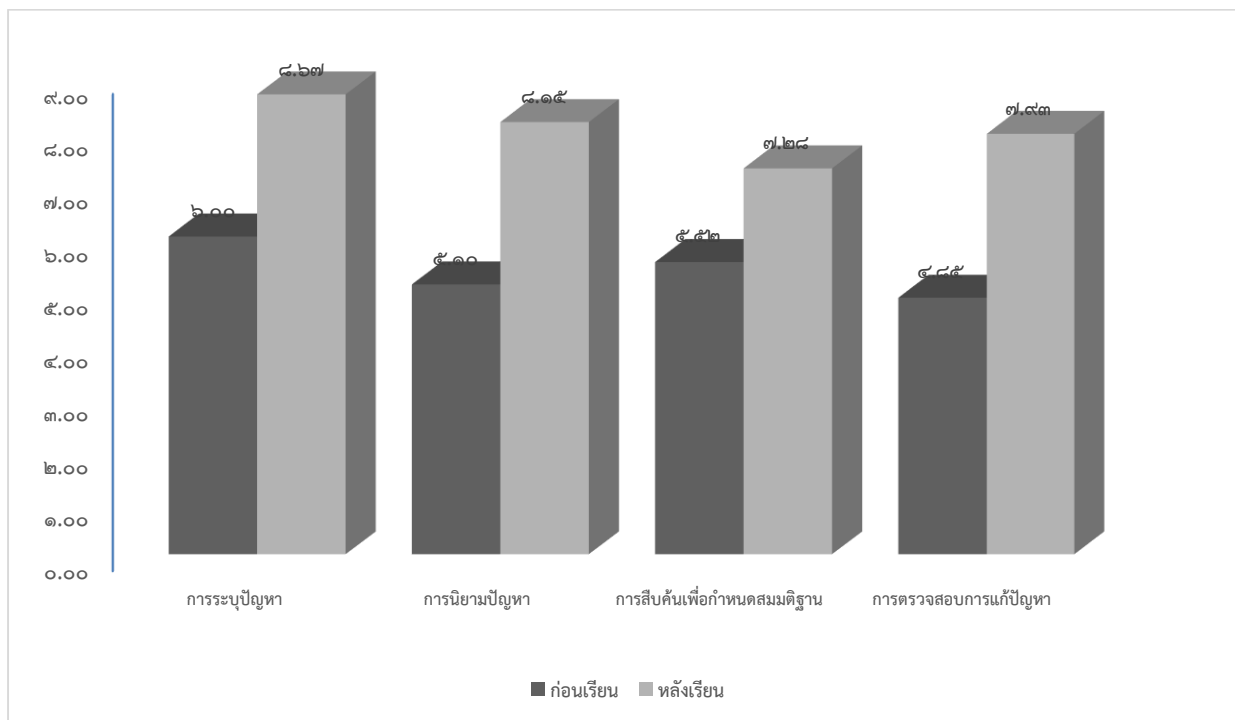
1. ผลการศึกษาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

เพื่อตอบจุดประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 ผู้วิจัยได้เปรียบเทียบคะแนนทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม พบว่า จากคะแนนเต็ม 40 คะแนน นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน ($M=32.03$, $S = 3.58$) สูงกว่าก่อนเรียน ($M=21.47$, $S = 4.12$) เมื่อพิจารณาแยกตามองค์ประกอบของทักษะการแก้ปัญหาทั้ง 4 ด้าน พบว่าทุกองค์ประกอบมีพัฒนาการเพิ่มขึ้น (ภาพที่ 2) โดยหลังเรียนองค์ประกอบ การระบุปัญหา มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 8.67$, $S = 0.88$) รองลงมาคือ การนิยามปัญหา ($M = 8.15$, $S = 0.95$) การตรวจสอบการแก้ปัญหา ($M = 7.93$, $S = 0.98$) และ การสืบค้นเพื่อกำหนดสมมติฐาน ($M = 7.28$, $S = 0.90$) ตามลำดับ ดังแสดงใน ตารางที่ 1

เพื่อตอบจุดประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ค่าขนาดของผล (Effect Size) ของการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่า การจัดการเรียนรู้นี้มีค่าขนาดของผลในระดับสูง ทั้งในภาพรวมและในแต่ละองค์ประกอบ ดังแสดงใน ตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

ทักษะการ แก้ปัญหา	n	คะแนน เต็ม	ก่อนเรียน			หลังเรียน			Effect size (Hedges'g)	แปล ผล
			M	95%CI	S	M	95%CI	S		
1. การระบุ ปัญหา	30	10	6.00	(5.55, 6.45)	1.25	8.67	(8.36, 8.98)	0.88	2.47	สูง
2. การนิยาม ปัญหา	30	10	5.10	(4.70, 5.50)	1.12	8.15	(7.81, 8.49)	0.95	2.94	สูง
3. การสืบค้นเพื่อ กำหนด สมมติฐาน	30	10	5.52	(5.14, 5.90)	1.05	7.28	(6.96, 7.60)	0.90	1.80	สูง
4. การตรวจสอบ การแก้ปัญหา	30	10	4.85	(4.46, 5.24)	1.08	7.93	(7.58, 8.28)	0.98	2.99	สูง
ทักษะการ แก้ปัญหาโดย ภาพรวม	30	40	21.47	(20.00, 22.94)	4.12	32.03	(30.75, 33.31)	3.58	2.69	สูง



ภาพ 2 แผนภูมิแท่งเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยทักษะการแก้ปัญหา ก่อน-หลังเรียน ตามองค์ประกอบ

2. แนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมที่ส่งผลต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

ผลการดำเนินการวิจัยตลอด 4 วงจรปฏิบัติการ พบแนวปฏิบัติที่ดีในการจัดการเรียนรู้ 3 แนวทาง ดังนี้

แนวทางที่ 1 การใช้คำถามกระตุ้นการสะท้อนคิดระหว่างกระบวนการ (Using Guided Reflective Questioning) แนวทางดังกล่าวค้นพบจากวงจรปฏิบัติการที่ 1 สถานการณ์เรื่อง การลำเลียงผู้บาดเจ็บ โดยในระหว่างเรียนพบว่านักเรียนยังขาดการสะท้อนคิดกันภายในกลุ่มโดยเฉพาะกลุ่มที่ยังทำภารกิจไม่สำเร็จ ครูจึงมีการใช้คำถามกระตุ้นในระหว่างการทดลอง ได้แก่ “ตอนนี้เรากำลังเจอกับปัญหาอะไร” หรือ “เราจะปรับปรุงอย่างไรให้ดีขึ้น” ซึ่งผลจากวงจรที่ 1 พบว่านักเรียนไม่ได้รับสาเหตุของปัญหาที่ชัดเจน เมื่อนำไปใช้ในวงจรที่ 2 สถานการณ์เรื่อง เทศกาลว่าว ครูได้ใช้ชุดคำถามเพิ่มเติม จากคำถามแรก ได้แก่ “นักเรียนคิดว่าอะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหานั้น” และนำไปใช้ในวงจรที่ 3 และ 4 พบว่าคำถามช่วยให้นักเรียนสามารถระบุและนิยามปัญหา สาเหตุ คาดคะเนแนวทางแก้ไข รวมถึงตรวจสอบผลได้ด้วยตนเอง โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนได้รับโอกาสทดสอบและปรับปรุงซ้ำในแต่ละรอบ ก่อให้เกิดกระบวนการคิดสะท้อนอย่างต่อเนื่อง ส่งผลให้พัฒนาทักษะการแก้ปัญหาครบทั้ง 4 องค์ประกอบอย่างเป็นธรรมชาติ

แนวทางที่ 2 การจัดกิจกรรมที่กำหนดบทบาทผู้เรียนในทีมอย่างชัดเจน (Emphasizing Role-Oriented Collaborative Learning) แนวทางดังกล่าวค้นพบจากวงจรปฏิบัติการที่ 1 จากการที่นักเรียนบางกลุ่มมีข้อขัดแย้งกันในการออกแบบและเลือกวัสดุ ดังตัวอย่างข้อความจากการสนทนากลุ่มหนึ่ง “เราว่าควรใช้ไม้ไผ่เสริมเป็นฐานรถ” ขณะที่อีกคนพูดว่า “ใช้ผ้าขดน่าจะแข็งแรงกว่าและเบากว่า” ครูจึงทำการทบทวนบทบาทของสมาชิกแต่ละคน เพื่อให้เกิดความเข้าใจและการยอมรับร่วมกัน โดยครูกล่าวว่า “ก่อนที่จะเราจะเริ่มสร้างจริง ๆ ครูอยากให้แต่ละคนในทีมลองทบทวนบทบาทของตัวเองนะครับ ว่าใครทำหน้าที่อะไร แล้วแต่ละบทบาทมีหน้าที่ช่วยตัดสินใจเรื่องไหน เช่น ใครเป็นคนควบคุมยานพาหนะ ใครจดบันทึกแรงจากเครื่องซิ่ง ใครสังเกตผล ใครดูเวลา ใครคอยสนับสนุน ถ้าเราเข้าใจหน้าที่กันชัด เราจะร่วมกันตัดสินใจได้ง่ายขึ้นครับ” หลังจากนั้น สมาชิกในทีมเริ่มแสดงบทบาทของตนอย่างชัดเจน ผลจากวงจรที่ 1 พบว่า

นักเรียนเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเองเป็นอย่างดีและยังมีการร่วมกันวางแผนเชิงกลยุทธ์ และนำไปดำเนินการต่อในวงจรที่ 2 พบว่า มีนักเรียนได้รับมอบหมายให้เป็นผู้จัดบันทึกระดับความสูงของวาวกลับนั่งนิ่งและไม่แสดงบทบาทใด ๆ ครูจึงเข้าไปพูดคุยกับกลุ่ม เพื่อสะท้อนความสำคัญของบทบาทแต่ละคน โดยกล่าวว่า “ทุกคนในทีมมีหน้าที่สำคัญนะครับ ถ้าไม่มีคนบันทึกความสูงเราก็ไม่รู้วาวกลับของเราลอยสูงพอไหม หรือเปรียบเทียบกับแบบอื่นได้อย่างไร เพราะฉะนั้นบทบาทของเราไม่ได้แค่ นั่งจดอย่างเดียว แต่เป็นคนช่วยทีมตัดสินใจจากข้อมูลจริงที่เราสังเกตได้ด้วยนะครับ เราลองช่วยกันดูอีกครั้งนะ” การพูดคุยกระตุ้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงหน้าที่ของตนเอง ส่งผลให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนข้อมูล คิดวิเคราะห์ และตัดสินใจร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ และได้นำไปใช้กับวงจรที่ 3 และ 4 แสดงให้เห็นว่าการมอบหมายบทบาทหน้าที่ในทีมคือ ผู้ออกแบบ ผู้ปฏิบัติการ ผู้บันทึกข้อมูล และผู้สังเกตการณ์ ทำให้นักเรียนเกิดความรับผิดชอบ เข้าใจบทบาท และตระหนักถึงความสำคัญของผู้อื่นในทีม การสื่อสารและตัดสินใจร่วมกันภายใต้บทบาทเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนสามารถระบุปัญหานิยามสาเหตุ เสนอสมมติฐานใหม่ และตรวจสอบแนวทางแก้ปัญหาผ่านการทำงานร่วมกันอย่างมีระบบ

แนวทางที่ 3 การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนและวิพากษ์ผลจากข้อมูลจริง (Promoting Evidence-Based Peer Critique and Iterative Improvement) แนวทางดังกล่าวค้นพบจากวงจรปฏิบัติการที่ 3 เรื่อง ฤกษ์มอสุดอัศจรรย์ พบว่านักเรียนมีการโต้แย้งกันในกลุ่มขณะเตรียมนำเสนอชิ้นงานว่าผลงานของตน “ประสบความสำเร็จ” หรือไม่ ครูจึงเข้าไปพูดคุยกับกลุ่มและกล่าวว่า “ในขั้นตอนนี้ เราไม่ได้ต้องแนะนำเสนอว่าเราทำได้ดีหรือไม่ดีนะครับ แต่เราควรอธิบายว่า เราได้เรียนรู้อะไรจากผลการทดลองจริง และเราจะพัฒนาอะไรต่อ ถ้าเรามีเวลาอีกสักรอบ ครูอยากให้ทุกคนลองดูข้อมูลจากรอบล่าสุดเวลาในการปฏิบัติ จำนวนผลไม้ที่หยิบได้ เปรียบเทียบกับรอบก่อนหน้า แล้วช่วยกันตัดสินใจว่า ถ้าเราอยากทำให้ดีขึ้นอีกเราจะปรับอะไร และทำไปถึงคิดแบบนั้น” คำถามของครูส่งผลให้นักเรียนหันกลับไปวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นรูปธรรมแทนการโต้แย้งจากความรู้สึก กลุ่มจึงตัดสินใจนำเสนอผลการทดลองเดิม พร้อมเสนอแนวทางพัฒนาเพิ่มเติมอย่างมีเหตุผล ซึ่งแสดงออกถึงการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และในไปใช้วงจรที่ 4 พบว่า ในระหว่างทดสอบชิ้นงานมีประเด็นคำถามเกิดกับนักเรียนระหว่างกลุ่มโดยเมื่อครูได้อินบทยสนทนาดังกล่าว จึงชวนให้นักเรียนทั้งห้องแลกเปลี่ยนประเด็นร่วมกัน แม้นักเรียนจะไม่มีข้อขัดแย้งหรือปัญหาในการดำเนินกิจกรรมภายในกลุ่มเหมือนในวงจรก่อนหน้า แต่การออกแบบให้มีการวิพากษ์ระหว่างกลุ่มโดยใช้ข้อมูลจริงเป็นฐาน เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น โดยแนวทางที่ 3 การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้อภิปรายและวิพากษ์ผลการทดลองของตนเองและของกลุ่มอื่นบนพื้นฐานของข้อมูลจริง ช่วยให้นักเรียนเกิดการคิดวิเคราะห์อย่างลึกซึ้ง มองเห็นจุดแข็งจุดอ่อนของแนวทางเดิม และสามารถกำหนดสมมติฐานหรือแนวทางปรับปรุงใหม่อย่างมีเหตุผล การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์แทนการคาดเดาทางความรู้สึก

โดยสรุป ทั้งสามแนวปฏิบัติสะท้อนให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ที่ใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม สามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนประถมศึกษาได้อย่างเป็นองค์รวม ผ่านการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง การทำงานร่วมกันอย่างมีบทบาท และการแลกเปลี่ยนข้อมูลจากผลการปฏิบัติจริง ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีความสามารถในการคิด วิเคราะห์ และตรวจสอบการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ

อภิปรายผล

ประเด็นที่ผู้วิจัยนำมาอภิปรายผลมี 3 ประเด็น คือ

ประเด็นอภิปรายที่ 1 ผลการเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังเรียนด้วยกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม

ผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนหลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมสูงกว่าก่อนได้รับการจัดการเรียนรู้ทั้งในภาพรวมและรายองค์ประกอบ แสดงให้เห็นว่า กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมเป็นขั้นตอนที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบในบริบทการเรียนรู้วิทยาศาสตร์เชิงปฏิบัติการในชั้นการระบุและนิยามปัญหา การนำเสนอสถานการณ์ที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง คือ การจัดการลำเลียงผู้บาดเจ็บหรือการประดิษฐ์ว่า ทำให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์บริบท ตีความขอบเขตของปัญหา และนิยามสิ่งที่เป็นปัญหาได้อย่างมีเหตุผล โดยโจทย์ปัญหาที่มีความหมายและเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงช่วยกระตุ้นแรงจูงใจและการคิดวิเคราะห์เชิงลึกในการนิยามปัญหา (Akben, 2020) ขั้นการรวบรวมข้อมูลและออกแบบแนวทางแก้ปัญหา ส่งเสริมการสืบค้นเพื่อกำหนดสมมติฐาน นักเรียนได้ฝึกตั้งข้อสงสัยและคาดคะเนผลลัพธ์จากข้อมูลจริง เช่น การทดลองแรงเสียดทานกับวัสดุต่าง ๆ เพื่อกำหนดแบบถ่วงมือหรือรถจำลอง ซึ่งสอดคล้องกับ Hmelo-Silver (2004) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้ผ่านการสืบค้นในบริบทจริงช่วยพัฒนา “การเรียนรู้ที่มีความหมาย” และสนับสนุนการสร้างสมมติฐานที่มีคุณภาพ ขั้นการวางแผน ดำเนินการ และทดสอบ เป็นช่วงที่ผู้เรียนได้นำสมมติฐานไปทดลองจริง ผ่านการวางแผน การจัดการบทบาทในทีม และการประเมินผลเบื้องต้น ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาการคิดเชิงระบบและความร่วมมือ ผลสอดคล้องกับ Ayaz and Sarikaya (2021) ที่พบว่าการเรียนรู้แบบออกแบบเชิงวิศวกรรมช่วยส่งเสริมการคิดเชิงกลยุทธ์และการตรวจสอบผลด้วยตนเอง ขั้นการประเมินและนำเสนอผลงาน ช่วยเสริมการตรวจสอบและสะท้อนการแก้ปัญหา นักเรียนต้องอธิบายแนวคิด วิธีการ และข้อจำกัดของตนเอง รวมถึงรับข้อเสนอแนะจากเพื่อนและครู ซึ่งเป็นกระบวนการตรวจสอบความสมเหตุสมผลของแนวทางที่เลือกใช้ สอดคล้องกับ Kolodner et al. (2003) และ Eisenkraft et al. (2019) ที่ระบุว่าทำให้ผู้เรียนทดสอบและนำเสนอแนวคิดด้วยตนเองช่วยเสริมความเข้าใจเชิงลึกและทักษะการประเมินตนเอง

นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยในองค์ประกอบที่ 1 การระบุปัญหา สูงที่สุด แสดงให้เห็นว่ากระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม มีประสิทธิภาพสูงในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจสถานการณ์และสามารถระบุปัญหาได้อย่างมีเหตุผล โดยเฉพาะในขั้นการทดสอบและปรับปรุงวิธีการแก้ปัญหา และการนำเสนอผลการแก้ปัญหา ซึ่งครูใช้คำถามเพื่อให้ผู้เรียนทบทวนสาเหตุของผลลัพธ์ที่ไม่เป็นไปตามเป้าหมาย ในกิจกรรมการลำเลียงผู้บาดเจ็บ และเทศกาลว่า นักเรียนสามารถวิเคราะห์ข้อผิดพลาดของการควบคุมแรงและแบบของว่าวได้อย่างเป็นเหตุผล ขณะที่กิจกรรมถ่วงมือสุดอัจฉริยะ และรถไร้คนขับ นักเรียนสามารถเชื่อมโยงข้อมูลจากผลการทดลองจริงและข้อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มไปสู่การระบุปัญหาอย่างแม่นยำ พัฒนาการดังกล่าวเกิดจากการที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง เผชิญข้อจำกัดและผลลัพธ์ด้วยตนเอง ภายใต้การสนับสนุนของครูที่ตั้งคำถามสะท้อนคิด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Weir (1974) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นอย่างมีคุณภาพเมื่อผู้เรียนเผชิญปัญหาจริงและมีแรงจูงใจในการวิเคราะห์ปัญหา ผลนี้ยังสอดคล้องกับ Kotseva (2019) ที่พบว่านักเรียนประถมมีแนวโน้มกลับไปวิเคราะห์และระบุปัญหาใหม่เมื่อแนวทางเดิมไม่สำเร็จ แสดงถึงการคิดแก้ปัญหาเชิงโครงสร้าง โดยการใช้ข้อมูลจริงร่วมกับคำถามของครูช่วยให้นักเรียนวิเคราะห์ความคลาดเคลื่อนและตั้งคำถามใหม่เพื่อระบุปัญหาได้อย่างแม่นยำยิ่งขึ้น (Şahin, 2021) ขณะเดียวกัน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบที่ 3 การสืบค้นเพื่อกำหนดสมมติฐาน มีคะแนนเฉลี่ยต่ำที่สุด สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Şahin (2021) เนื่องจากการตั้งสมมติฐานเป็นกระบวนการคิดเชิงนามธรรมที่ต้องอาศัยทักษะการสังเกต วิเคราะห์ และเชื่อมโยงข้อมูลจากหลายแหล่ง ผู้เรียนระดับประถมมักขาดประสบการณ์ในการแยกแยะตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับปัญหา และยังไม่สามารถอ้างอิงข้อมูลเพื่อสนับสนุนสมมติฐานได้อย่างเป็นระบบ แม้กิจกรรมจะเปิดโอกาสให้นักเรียนทดลองและตั้งข้อคาดคะเน เช่น ขั้นตอนการเลือกวัสดุที่เหมาะสมในกิจกรรมถ่วงมือสุดอัจฉริยะ หรือการทดลองแรงเสียดทานในกิจกรรมรถไร้คนขับ แต่การฝึกตั้งสมมติฐานยังไม่เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นเฉพาะด้าน จึงทำให้พัฒนาการในองค์ประกอบนี้ยังไม่ชัดเจน ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับ Jonassen (2000) ที่ระบุว่าผู้เรียนมักประสบปัญหาในการสร้างสมมติฐานหากไม่ได้รับแนวทางที่ชัดเจน

ประเด็นอภิปรายที่ 2 การศึกษาขนาดของผล (Effect size) ของการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมที่มีต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบที่ 4 การตรวจสอบการแก้ปัญหา มีขนาดของผลสูงที่สุด สะท้อนให้เห็นว่ากระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ผ่านการทดลอง การแลกเปลี่ยน ข้อเสนอแนะ และการสะท้อนคิดร่วมกัน ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการประเมินและปรับปรุงแนวทางแก้ปัญหาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะแนวทางที่ 3 การแลกเปลี่ยนและวิพากษ์ผลจากข้อมูลจริง ช่วยให้นักเรียนใช้ข้อมูลเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มเพื่อพัฒนาชิ้นงานอย่างมีระบบ ขณะที่แนวทางการใช้คำถามสะท้อนคิดและการทำงานเป็นทีมมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการประเมินผลด้วยเหตุผล ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Weir (1974) ที่อธิบายว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนประเมินผลการปฏิบัติของตนเอง โดยกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ทดลองซ้ำและรับข้อเสนอแนะจากเพื่อนช่วยพัฒนาแนวความคิดออกแบบได้ชัดเจน (Kotseva, 2019) ทั้งนี้ การจัดกิจกรรม STEM ตามกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมอย่างต่อเนื่องช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ด้านการคิดแก้ปัญหา โดยเฉพาะการประเมินและปรับปรุงแนวทางแก้ปัญหา (Öndes, 2025) ในทางกลับกัน องค์ประกอบที่ 3 การสืบค้นเพื่อกำหนดสมมติฐาน มีขนาดของผลต่ำที่สุด แม้อยู่ในระดับสูง แต่สะท้อนข้อจำกัดของผู้เรียนระดับประถมซึ่งยังขาดประสบการณ์ในการเชื่อมโยงข้อมูลเชิงนามธรรม การตั้งสมมติฐานจึงต้องได้รับการชี้แนะเพิ่มเติม สอดคล้องกับ Lin et al. (2021) ที่ยืนยันว่าการพัฒนาทักษะสมมติฐานต้องอาศัยการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ในช่วงต้นของกิจกรรม อย่างไรก็ตามค่าขนาดของผลในงานวิจัยนี้มีค่าสูงทั้งโดยภาพรวมและองค์ประกอบอาจเนื่องมาจากปัจจัยหลายประการ ได้แก่ จำนวนนักเรียนกลุ่มเป้าหมายที่มีจำนวนน้อยและความแปรปรวนของคะแนนต่ำ ซึ่งทำให้ค่าคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (standard error) ต่ำส่งผลให้ค่าขนาดของผลมีค่าสูง (Maxwell et al., 2008) รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนอาจมีผลเสริมทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจและมีส่วนร่วมในการเรียนสูงขึ้น (Roorda et al., 2011) นอกจากนี้ในการเรียนรู้นักเรียนได้ผ่านการทำซ้ำ และกระตุ้นจากครูอย่างต่อเนื่องซึ่งอาจส่งผลต่อความตั้งใจในการตอบคำถามทำให้คะแนนหลังเรียนต่างจากก่อนเรียนมากทำให้ขนาดของผลมีค่าสูง

ประเด็นอภิปรายที่ 3 แนวปฏิบัติที่ดีของกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมที่ส่งผลต่อทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

ผลการวิจัยชี้ว่าแนวปฏิบัติที่ดีทั้ง 3 แนวทางภายใต้กรอบกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม มีส่วนสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนในทุกองค์ประกอบ โดยเฉพาะในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งยังต้องอาศัยการชี้แนะเชิงกระบวนการที่ชัดเจน

แนวทางที่ 1 การใช้คำถามชี้นำเพื่อกระตุ้นการสะท้อนคิดระหว่างกระบวนการเรียนรู้ มีบทบาทสำคัญที่สุดในการส่งเสริมการคิดย้อนกลับ วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา และตรวจสอบแนวทางที่ใช้จริงในสถานการณ์จำลอง ครูใช้คำถามชี้นำในชั้นวางแผน ทดลอง และนำเสนอ เพื่อให้ให้นักเรียนระบุและนิยามปัญหาได้จากผลลัพธ์จริง รวมถึงพัฒนาการตั้งสมมติฐานและการประเมินผลอย่างมีเหตุผล ซึ่งสอดคล้องกับงานของ ศิริินภา คำหล้าทราย และลือชา ลดาชาติ (2565) ที่ระบุว่า การสะท้อนคิดระหว่างกระบวนการช่วยส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์และความเข้าใจเชิงแนวคิดอย่างลึกซึ้ง สามารถอธิบายได้ด้วยกรอบแนวคิดด้านอภิปญญา (Metacognition) ซึ่งเน้นการตระหนักรู้และควบคุมกระบวนการคิดของตนเอง โดยพบว่าเมื่อผู้เรียนได้ทำกิจกรรมสะท้อนคิดผ่านคำถามเชิงชี้นำ จะเกิดการตรวจสอบแผนการแก้ปัญหา การปรับแนวคิด และการประเมินผลการทดลองที่ดีขึ้น (Gillies et al., 2012)

แนวทางที่ 2 การเรียนรู้แบบมีบทบาทในทีมที่ชัดเจน ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงหน้าที่ของตนในกระบวนการแก้ปัญหา ผ่านการสังเคราะห์ข้อมูล แบ่งบทบาท และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเชิงเหตุผล ส่งผลให้พฤติกรรมกรนิยามปัญหา การตั้งสมมติฐาน และการตรวจสอบแนวทางเป็นระบบมากขึ้น ทั้งยังช่วยลดความคลุมเครือของการทำงานกลุ่ม ผลนี้สอดคล้องกับ Deehan et al. (2025) ที่ชี้ว่าการจัดบทบาทเฉพาะในทีม STEM ช่วยพัฒนาความรับผิดชอบร่วม การคิดวิเคราะห์ และการวางแผนเชิงกลยุทธ์อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งมีฐานคิดทางทฤษฎีจาก Social Interdependence Theory ซึ่งเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ระบุว่า การจัดบทบาทและโครงสร้างที่ชัดเจนช่วยให้สมาชิกใน

ทีมเกิดปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมกัน ส่งผลให้มีการแบ่งงาน การอภิปรายและสนับสนุนซึ่งกันและกัน รวมถึงการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น (Johnson et al., 2006)

แนวทางที่ 3 การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิพากษ์ผลจากข้อมูลจริง ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้หลักฐานจากผลลัพธ์จริงในการอภิปรายและปรับปรุงแนวทางแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผล การเปรียบเทียบผลงานระหว่างกลุ่มและการวิพากษ์ผลโดยอิงข้อมูลจริงช่วยให้นักเรียนเข้าใจข้อจำกัดของตนเองและสร้างแนวทางใหม่ที่มีคุณภาพมากขึ้น สอดคล้องกับหลัก Evidence-based Pedagogy ซึ่งเน้นการอ้างอิงข้อมูลหรือหลักฐานเชิงประจักษ์มาประกอบการอภิปรายและตัดสินใจ การอภิปรายที่อิงหลักฐานจริงทำให้ผู้เรียนไม่ได้พึ่งพาเพียงความคิดเห็นส่วนตัวหรือการคาดเดาเท่านั้น แต่เรียนรู้การใช้ข้อมูลเพื่อสนับสนุนการตัดสินใจและการประเมินผล (Bathgate et al., 2019)

จะเห็นได้ว่าทั้งสามแนวทางทำให้นักเรียนพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาได้อย่างต่อเนื่องและครบทั้ง 4 องค์ประกอบอย่างเป็นระบบ โดยความริเริ่มของงานวิจัยนี้ไม่ได้อยู่ที่การนำกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมมาใช้เพียงลำพังดัง งานวิจัยก่อนหน้านี้ซึ่งมักดำเนินกิจกรรมในลักษณะที่เปิดกว้าง และคาดหวังให้ผู้เรียนคิดด้วยตนเองค่อนข้างสูง (นิตยา หัสมิตร และคณะ, 2563; ชุติกานต์ เอี้ยวเล็ก, 2566) ซึ่งอาจเป็นข้อจำกัดสำหรับผู้เรียนระดับประถมศึกษา หากแต่อยู่ที่วิธีการออกแบบการใช้กระบวนการดังกล่าวให้เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนระดับประถมศึกษาการออกแบบสถานการณ์การเรียนรู้เรื่อง แรงและการเคลื่อนที่ ในงานวิจัยนี้ถูกพัฒนาให้สอดคล้องกับระดับพัฒนาการทางความคิด ประสบการณ์ใกล้ตัว และรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเพิ่มกลไกสนับสนุนอย่างชัดเจน ได้แก่ การใช้คำถามชี้แนะเพื่อกระตุ้นการสะท้อนคิดอย่างเป็นลำดับ การกำหนดบทบาทในทีมเพื่อสร้างความรับผิดชอบต่อหน้าที่ทางปัญญา และการจัดพื้นที่ให้มีการวิพากษ์ผลจากหลักฐานจริงอย่างเป็นระบบ องค์ประกอบเหล่านี้ทำให้ EDP ไม่ได้เป็นเพียงลำดับขั้นของกิจกรรม แต่เป็นโครงสร้างทางปัญญาที่ช่วยพยุ้งการคิดของผู้เรียน (Cognitive structuring) ตลอดกระบวนการแก้ปัญหา เปิดโอกาสให้นักเรียนมุ่งพัฒนาเหตุผลเชิงวิทยาศาสตร์ การตัดสินใจ และการสำรวจตรวจสอบได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1) แนวปฏิบัติที่ดีที่ค้นพบจากงานวิจัยนี้ มีข้อเสนอแนะในแต่ละแนวทางดังนี้ แนวทางที่ 1 การใช้คำถามกระตุ้นการสะท้อนคิดระหว่างกระบวนการ ครูควรใช้คำถามปลายเปิดระหว่างการทดลอง เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ ย้อนกลับ หาสาเหตุของผลลัพธ์ และทบทวนแนวทางอย่างมีเหตุผล แนวทางที่ 2 การจัดการเรียนรู้แบบมีบทบาทในทีมที่ชัดเจน ควรแบ่งหน้าที่ในกลุ่มอย่างเหมาะสม เพื่อส่งเสริมความร่วมมือ ความรับผิดชอบ และการคิดวิเคราะห์ร่วมกัน แนวทางที่ 3 การแลกเปลี่ยนและวิพากษ์ผลจากข้อมูลจริง ควรจัดกิจกรรมให้นักเรียนเปรียบเทียบผลงานโดยอิงข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อพัฒนาการคิดเชิงวิพากษ์และการปรับปรุงชิ้นงานอย่างมีเหตุผล

2) ควรเตรียมเครื่องมือสนับสนุนสำหรับครู ได้แก่ ชุดคำถามชี้แนะ และแบบสังเกตพฤติกรรม และนักเรียน ได้แก่ แบบสะท้อนคิด และบัตรบทบาท จะช่วยให้การจัดการเรียนรู้มีความชัดเจนขึ้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1) ควรจัดทำเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ต้นแบบหรือคู่มือ เพื่อเป็นประโยชน์กับผู้สนใจโดยออกแบบกิจกรรมที่เน้นการพัฒนาทักษะการสืบค้นเพื่อกำหนดสมมติฐาน ให้นักเรียนได้ฝึกคิดจากการทดลองย่อย การสังเกตข้อมูลจริง และการใช้คำถามชี้แนะเชิงวิเคราะห์ เพื่อส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลและการตั้งสมมติฐานอย่าง

2) ผลการวิจัยนี้สามารถเป็นฐานในการออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม และแนวการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหา

3) งานวิจัยนี้ใช้การประเมินผลที่อาศัยแบบทดสอบปลายเปิดเป็นหลัก แม้จะช่วยสะท้อนทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนได้ลึกซึ้งแต่ยังมีข้อจำกัดด้านความครอบคลุมของหลักฐาน งานวิจัยครั้งต่อไปควรใช้เครื่องมือหลายรูปแบบร่วมกัน

เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของผลลัพธ์ หรือควรเพิ่มเติมการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสังเกตพฤติกรรมและการสัมภาษณ์รายบุคคลหรือกลุ่มย่อย เพื่อให้เข้าใจมุมมอง กระบวนการคิด และปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

4) ควรเพิ่มเติมเครื่องมือสำหรับวัดและประเมินผลนักเรียนระหว่างดำเนินการจัดการเรียนรู้เพื่อสะท้อนการเปลี่ยนแปลงของนักเรียนในแต่ละรอบของวงจรปฏิบัติการวิจัยในชั้นเรียน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทยจำกัด.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2557, 13 ตุลาคม). *การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21*.
<https://www.moe.go.th/%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%A3%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99%E0%B8%A3%E0%B8%B9%E0%B9%89%E0%B9%83%E0%B8%99%E0%B8%A8%E0%B8%95%E0%B8%A7%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%A9%E0%B8%97%E0%B8%B5%E0%B9%88-2/>
- จิตลดา รักษ์น้อย และวราวุฒิ มั่นสุขพล. (2565). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบผสมผสานโดยใช้กระบวนการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 *วารสารสิรินธรปริทรรศน์*, 23(1), 43-56.
<https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jsr/article/view/249064>
- ชุดิگانต์ เอี้ยวเล็ก. (2566). ผลการจัดกิจกรรมวิทยาศาสตร์โดยใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมศาสตร์ที่มีต่อทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับเด็กปฐมวัย. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 34(2), 14-28.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edubuu/article/view/260418>
- นัตยา หัสสินทร์, และคณะ. (2563). การจัดการเรียนรู้ตามแนวสะเต็มศึกษาที่เน้นกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะการแก้ปัญหาแบบร่วมมือ. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 24(1), 166-175.
https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/download/242136/170885/912910
- ปาติดา สุขสำราญ และ วารินทร์ แก้วอุไร. (2562). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ตามแนวคิดสะเต็มศึกษาที่ส่งเสริมจิตวิทยาศาสตร์และทักษะการแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 21(3), 153-166.
https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/89495
- ปิยธิดา อินทรักษาทรัพย์. (2566). *การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการทำงานเป็นทีมด้วยการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ในวิชาวิทยาการคำนวณและการออกแบบสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2*. [วิทยานิพนธ์ศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน วิทยาลัยครุศาสตร์]. มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต. <https://libdoc.dpu.ac.th/thesis/Piyatida.Inth.pdf>
- พัชรา พลเยี่ยม และปาริชาติ ประเสริฐสังข์. (2567). แนวทางการจัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ 5 ขั้น (5E) ร่วมกับเทคนิคการใช้คำถามระดับสูง. *วารสารมนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และนวัตกรรม มหาวิทยาลัยกาฬสินธุ์*, 3(1), 68-85.
https://so02.tci-thaijo.org/index.php/hsi_01/article/view/258076
- ศิริณา คำหล้าทราย และลือชา ลดาชาติ. (2565). ผลการเรียนรู้พื้นฐานการออกแบบต่อความเข้าใจทางวิทยาศาสตร์และชุดความคิดเชิงผลของการเรียนรู้พื้นฐานการออกแบบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4: กรณีศึกษาในหัวข้อเรื่องพื้นเอียง. *วารสารวิจัย มข. สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ (ฉบับบัณฑิตศึกษา)*, 10(2), 141-155.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/gskkuhs/article/view/257354>
- สุธิดา การิณี. (2560, พฤศจิกายน-ธันวาคม). การใช้กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์และทักษะการแก้ปัญหา ตอนที่ 1. *นิตยสาร สสวท.*, 46(209), 23-27.
<http://designtechnology.ipst.ac.th/wp-content/uploads/sites/83/2018/10/Mag-209.pdf>

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2556). แนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เน้นสมรรถนะทาง
สาขาวิชาชีพ. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
<https://ops.moe.go.th/wp-content/uploads/2023/05/1.-%E0%B9%81%E0%B8%99%E0%B8%A7%E0%B8%97%E0%B8%B2%E0%B8%87%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B8%88%E0%B8%B1%E0%B8%94%E0%B8%97%E0%B8%B1%E0%B8%81%E0%B8%A9%E0%B8%B0%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%A3%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99%E0%B8%A3%E0%B8%B9%E0%B9%89%E0%B9%83%E0%B8%99%E0%B8%A8%E0%B8%95%E0%B8%A7%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%A9%E0%B8%97%E0%B8%B5%E0%B9%88-21.pdf>
- เพียงขวัญ แก้วเรือง, วิไลลักษณ์ ลังกา และอรอุมา เจริญสุข. (2565). การศึกษาการคิดเชิงคำนวณและผลสัมฤทธิ์ทาง
การเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (วิทยาการคำนวณ) เรื่องการใช้เหตุผลเชิงตรรกะในการแก้ปัญหาของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามกระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรม: การวิเคราะห์
ความแปรปรวนร่วมตัวแปรพหุนาม. *วารสารวิชาการ มจร บุรีรัมย์*, 7(2), 65-79.
<https://so06.tci-thaijo.org/index.php/ambj/article/download/256526/174875>
- Akben, N. (2020). Effects of the Problem-Posing Approach on Students' Problem-Solving Skills and
Metacognitive Awareness in Science Education. *Research in Science Education*, 50, 1143-1165.
<https://doi.org/10.1007/s11165-018-9726-7>
- Ayaz, E. and Sarikaya, R. (2021). The effect of engineering design based science teaching on decision
making, scientific creativity and design skills of classroom teacher candidates. *Journal of Education
in Science, Environment and Health*, 7(4), 309-328.
<https://doi.org/10.21891/jeseh.961060>
- Bathgate, M. E., Aragón, O. R., Cavanagh, A. J., Waterhouse, J. K., Frederick, J., and Graham, M. J. (2019).
Perceived support and evidence-based teaching in college STEM. *International Journal of STEM
Education*, 6(11), 1-14. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-019-0166-3>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Carin, A. A. (1997). Teaching modern science (7th ed.). Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum
Associates. <https://utstat.utoronto.ca/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Deehan, J., Redshaw, S., Danaia, L., Postlethwaite, F., Donnelly, A. and Morris, C. (2025). Understanding
STEM beyond the cities: A comprehensive review of non-metropolitan STEM education research,
International Journal of Educational Research Open, 5, 2666-3740.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100496>
- Gillies, R. M., Nichols, K., Burgh, G., and Haynes, M. (2012). The effects of two strategic and meta-cognitive
questioning approaches on children's explanatory behaviour, problem-solving, and learning during
cooperative, inquiry-based science. *International Journal of Educational Research*, 53, 93-106.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.003>
- Global Partnership for Education. (2020). *Education for 21st
century skills: Preparing students for the future*. Global Partnership for Education.
<https://www.globalpartnership.org>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational
Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

- Hutchinson, A. (2022). *The most in-demand skills: New notifications of opportunities in your network*. Social Media Today. Retrieved from <https://www.socialmediatoday.com/news/linkedin-shares-new-data-on-the-most-in-demand-skills-new-notifications-of/630978>
- İnci Kuzu, Çiğdem. (2021). Basic problem-solving-positioning skills of students starting first grade in primary school during the COVID-19 pandemic. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 84-103. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.6.2021>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118. http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Kemmis, S., McTaggart, R., and Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., and Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by design™ into practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1204_2
- Kotseva, I. (2019). Engineering design-based learning in integrative STEM education. *Science, Engineering & Education*, 4(1), 62-67. <https://jsee.uctm.edu/index.php/see/article/view/71>
- Lin, K.-Y., Wu, Y.-T., Hsu, Y.-S., and Williams, P. J. (2021). Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teachers' engineering design thinking. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00258-9>
- Maxwell, S. E., Kelley, K., and Rausch, J. R. (2008). Sample size planning for statistical power and accuracy in parameter estimation. *Annual Review of Psychology*, 59, 537–563. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17937603/>
- Museum of science. (2007). *Engineering is elementary: Engineering for Children*. Retrieved from <https://eiestore.com/engineering-grades-prek-8/engineering-is-elementary-grades-k-5.html>
- Öndeş, R. N. (2025). Effects of STEM practices on students' problem-solving skills: A meta-analysis study. *International journal of education in mathematics, science and technology*, 13(2), 439-461. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4697>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030>
- P21 Partnership for 21st learning. (2019). *P21 framework definitions*. Retrieved from https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf

- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., and Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Polya, G. (1971). How to solve it: A new aspect of mathematical method (2nd ed.). Princeton University Press. <https://www.yorku.ca/cberge/1420images/PolyaExcerpt.pdf>
- Prudhomme, G., Boujut, J., and Brissaud, D. (2003). Toward reflective practice in engineering design education. *International Journal of Engineering Education*, 19, 328-337. <https://www.ijee.ie/articles/Vol19-2/IJEE1356.pdf>
- Quinn, H., Heidi, S., and Keller, T. (2012). A framework for K-12 science education. National Academy of Sciences. https://smile.oregonstate.edu/sites/smile.oregonstate.edu/files/a_framework_for_k-12_science_education.pdf
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Şahin, H. (2021). The effect on STEM-based education program on problem solving skills of five year old children. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 69-88. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2021.9.4.325>
- Weir, J. J. (1974). Problem solving is everybody’s problem. *Science Teacher*, 41(4), 16-18. https://eric.ed.gov/?id=EJ098451&utm_source=chatgpt.com
- World Economic Forum. (2016). The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. <https://www.weforum.org>
- Yang, D. and Chittoori, B. (2022). Technology-supported Engineering Design and Problem Solving for Elementary Students. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(4), 524-542. <https://doi.org/10.46328/ijtes.406>

การสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ¹

DEVELOPMENT OF A DIGITAL COMPETENCY SCALE FOR STUDENT TEACHERS AT RAJABHAT UNIVERSITY

ชยาภรณ์ ไชยวงศ์²

Chayaporn Chaiwong

กฤษฎากาญจน์ โตพิทักษ์³

Krittayakan Topithak

Received Date: 31 March 2026

Revised Date: 7 May 2026

Accepted Date: 15 May 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) เพื่อสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ 2) เพื่อหาคุณภาพมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ 3) เพื่อพัฒนาเกณฑ์ปกติของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัล ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ จำนวน 400 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ จำนวน 38 ข้อ ผลการวิจัย พบว่า มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ด้านพื้นฐาน การเข้าถึงและความเข้าใจดิจิทัล 2) ด้านความรู้สารสนเทศและข้อมูล 3) ด้านการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกัน 4) ด้านการสร้างสรรค์ การผลิต และการเผยแพร่เนื้อหาดิจิทัล 5) ด้านการใช้ทรัพยากรอย่างปลอดภัยและยั่งยืน และ 6) ด้านการแก้ปัญหาด้วยนวัตกรรมและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง คุณภาพของมาตรวัดด้านความตรงเชิงเนื้อหา มีค่าระหว่าง 0.60-1.00 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ มีค่าระหว่าง 0.653-0.821 ความเที่ยงทั้งฉบับมีค่า 0.98 น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ ทุกตัวมีค่าเป็นบวก ซึ่งมีขนาดตั้งแต่ 0.754-0.859 เกณฑ์ปกติของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ ทั้งฉบับ T ปกติ มีค่าระหว่าง 22-68

คำสำคัญ: สมรรถนะ, มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัล, นักศึกษาครู

¹ บทความวิจัยเรื่องนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิจัยเรื่อง การสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ,

This research article is part of Development of a digital competency scale for student teachers at Rajabhat University

² นิสิตระดับปริญญาโท คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, M.Ed. student, Faculty of Education, Naresuan University.

Email Address: pinpaklovegm@gmail.com

³ รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

Abstract

This research aimed to 1) develop a digital competency scale for Rajabhat University student teachers, 2) determine the quality of the digital competency scale, and 3) develop normative criteria for the digital competency scale. The sample consisted of 400 Rajabhat University student teachers selected using multi-stage random sampling. The research instrument was a 38-item digital competency scale for Rajabhat University student teachers. The results showed that the digital competency scale for Rajabhat University student teachers was constructed using six components: 1) basic digital access and literacy, 2) information and data literacy, 3) communication, interaction, and collaboration, 4) digital content creation, production, and dissemination, 5) safe and sustainable resource use, and 6) innovative problem solving and continuous learning. The quality of the scale was also assessed. The content validity of the scale ranged from 0.60 to 1.00. The item discrimination index ranged from 0.653 to 0.821. The overall reliability analysis yielded a value of 0.98. All observed variable component weights were positive, ranging from 0.754 to 0.859. The normal T-value for the entire digital competency scale ranged from 22 to 68.

Keywords: Competence, Digital competence scale, Student teacher

บทนำ

ในยุคที่เทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามามีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนทุกภาคส่วนของสังคม ประเทศไทยได้กำหนดทิศทาง การพัฒนาผ่าน แผนระดับชาติดำเนินการพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม (พ.ศ. 2561–2580) หรือ Digital Thailand โดยมีวิสัยทัศน์มุ่งเน้นการปฏิรูปประเทศไปสู่การเป็นเศรษฐกิจและสังคมที่ขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีดิจิทัลอย่างเต็มศักยภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในยุทธศาสตร์ที่ 5 ที่ว่าด้วยการพัฒนากำลังคนให้พร้อมเข้าสู่ยุคเศรษฐกิจและสังคมดิจิทัล ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนประเทศจากระยะที่ 2 (Digital Inclusion) ไปสู่ระยะที่ 3 (Full Transformation) ที่มุ่งเน้นการใช้ดิจิทัลสร้างนวัตกรรมและความมั่งคั่งอย่างยั่งยืน (พระบรมราชโองการ ประกาศแผนระดับชาติดำเนินการพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม 2562)

ท่ามกลางการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว "การศึกษา" คือรากฐานสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้กับพลเมืองยุคใหม่ สถานศึกษาจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนบทบาทและกระบวนการเรียนรู้ให้เท่าทันต่อสถานการณ์ สอดคล้องกับเป้าหมายของ แผนระดับชาติ ที่มุ่งหวังให้คนไทยมีความรู้เท่าทันและสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีได้อย่างสร้างสรรค์ ด้วยเหตุนี้ครูในฐานะบุคลากรต้นน้ำของกระบวนการจัดการศึกษา จึงต้องได้รับการพัฒนาให้มีสมรรถนะดิจิทัล ที่เข้มแข็งไม่ใช่เพียงในด้านการใช้งาน พื้นฐาน แต่ต้องครอบคลุมถึงการออกแบบการเรียนรู้ การสร้างสรรค์นวัตกรรม และการรักษาความปลอดภัยในโลกออนไลน์ เพื่อทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนในศตวรรษที่ 21

อย่างไรก็ตาม การจะพัฒนากำลังคนให้มีคุณภาพตามแนวทางของแผนระดับชาติฯ จำเป็นต้องเริ่มจากการมีเครื่องมือ ประเมินที่เป็นมาตรฐาน โดยเฉพาะในกลุ่ม นักศึกษาครู ซึ่งกำลังจะก้าวออกไปเป็นบุคลากรหลักในสถานศึกษา หากการเตรียมความพร้อมในระดับอุดมศึกษายังขาดทิศทางหรือเกณฑ์การวัดสมรรถนะที่ชัดเจนและสอดคล้องกับมาตรฐานระดับชาติ ย่อมส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการผลิตครูยุคใหม่ที่ต้องเผชิญกับความท้าทายในยุค Full Transformation

มหาวิทยาลัยราชภัฏในฐานะสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น และเป็นองค์กรหลักในการผลิตอาชีวครู ได้ตระหนัก ถึงความสำคัญของการสร้าง "ครูฐานสมรรถนะ" ตามมาตรฐานวิชาชีพ (คุรุสภา 2562) ที่กำหนดให้ผู้ประกอบวิชาชีพครูต้องมีทักษะในการเลือกใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการสื่อสารและการจัดการเรียนรู้ และกรอบแนวคิด PTRU Model ซึ่งประกอบด้วย 17 สมรรถนะดิจิทัล เป็นกรอบสมรรถนะหลักที่กลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏกำหนดขึ้น เพื่อสะท้อนความสามารถของนักศึกษาครู ได้อย่างรอบด้าน ครอบคลุมตั้งแต่ทักษะพื้นฐานในการรู้ดิจิทัล (Digital Literacy) การสื่อสารและการทำงานร่วมกัน (Communication and Collaboration) การสร้างสรรค์เนื้อหา (Digital Content Creation) ความปลอดภัย (Digital Safety) ไปจนถึงทักษะการแก้ปัญหาและนวัตกรรม (Problem Solving) (ที่ประชุมอธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏและสมาคมบดี ครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏ 2566)

แม้ว่ากรอบแนวคิด PTRU จะมีความชัดเจนในเชิงองค์ประกอบ แต่ในปัจจุบันยังคงมีความท้าทายในการแปลงสมรรถนะ เหล่านี้ให้เป็นเครื่องมือวัดผลที่มีประสิทธิภาพ มีความเป็นปรนัย และมีความตรง ตามหลักการวัดและประเมินผลการศึกษา เพื่อใช้ในการจำแนกระดับความสามารถของนักศึกษาครูอย่างเป็นระบบ การมี "มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัล" ที่มีคุณภาพ จึงถือเป็น เครื่องมือสำคัญที่จะช่วยให้มหาวิทยาลัยราชภัฏสามารถวินิจฉัยจุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนาของนักศึกษาได้อย่างแม่นยำ แต่ใน ปัจจุบันปัญหาสำคัญที่พบคือการขาดแคลนเครื่องมือวัด และการประเมินผลที่มีมาตรฐานและมีความเฉพาะเจาะจงกับบริบทของ นักศึกษาครูมหาวิทยาลัยราชภัฏ เครื่องมือประเมินที่มีอยู่ส่วนใหญ่มักเน้นการวัดทักษะทางเทคนิคขั้นพื้นฐาน หรือเป็นเพียง แบบประเมินตนเองที่ขาดการตรวจสอบคุณภาพเชิงประจักษ์ ทำให้ผลการประเมินอาจไม่สะท้อนถึงความสามารถที่แท้จริงในการ นำเทคโนโลยีไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนจริง

จากความสำคัญและปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะดำเนินการ สร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู เพื่อให้ได้เครื่องมือที่มีมาตรฐาน ผลการวิจัยในครั้งนี้ไม่เพียงแต่จะช่วยให้ทราบถึงระดับสมรรถนะดิจิทัลที่แท้จริงของนักศึกษาครู แต่ยังเป็นข้อมูลสารสนเทศที่สำคัญสำหรับคณะครุศาสตร์และศึกษาศาสตร์ในการปรับปรุงหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน เพื่อสร้าง “ครูดิจิทัล” ที่สามารถขับเคลื่อนการศึกษาของไทยให้บรรลุเป้าหมายตามยุทธศาสตร์ชาติได้อย่างเป็นรูปธรรม

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ
2. เพื่อหาคุณภาพมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ
 - 2.1 ความตรงเชิงเนื้อหา
 - 2.2 ความตรงเชิงโครงสร้าง
 - 2.3 อำนาจจำแนก
 - 2.4 ความเที่ยง
3. เพื่อพัฒนาเกณฑ์ปกติของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัย เรื่อง การสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัย ดังนี้

การสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง จากแนวคิด Hair, et al. (1998) ได้กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมคือ 10-20 คนต่อตัวแปรพหุในการวิจัยหนึ่งตัวแปร ทั้งนี้งานวิจัยนี้มีตัวแปรทั้งหมด 38 ตัวแปร ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมคือ 380-760 คน ผู้วิจัยจึงกำหนดกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 400 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นมาตรวัดความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ ประกอบด้วย 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ประกอบด้วย เพศ ชั้นปีการศึกษา และสถาบันศึกษา มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ตอนที่ 2 ความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู ประกอบด้วยข้อคำถาม 6 ด้าน คือ ด้านพื้นฐานการเข้าถึงและความเข้าใจดิจิทัล ด้านความรู้สารสนเทศและข้อมูล ด้านการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกัน ด้านการสร้างสรรคการผลิต และการเผยแพร่เนื้อหาดิจิทัล ด้านการใช้ทรัพยากรอย่างปลอดภัยและยั่งยืน และด้านการแก้ปัญหาด้วยนวัตกรรม และการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ นำข้อคำถามไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ในการวัด (Index of Item Objective Congruence : IOC) แล้วไปทดลองใช้กับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนก และหาความเที่ยง โดยใช้สูตร หาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha - Coefficient) ของครอนบาค

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยติดต่อขอหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ถึงผู้บริหารมหาวิทยาลัยราชภัฏ 4 แห่ง เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลจากนักศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ ปีการศึกษา 2567 ตรวจสอบจำนวนและความถูกต้องของมาตรวัดที่ได้รับกลับคืน และหาค่าความตรงเชิงโครงสร้างด้วยเทคนิค Confirmatory factor analysis

การสร้างเกณฑ์ปกติ (NORM) ของความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มหาวิทยาลัยราชภัฏผู้วิจัยได้ดำเนินการหลังจากได้โมเดลการวัดความเป็นครูดิจิทัลแล้ว นำมาสร้างเกณฑ์ปกติของความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยเกณฑ์ปกติที่สร้างขึ้น คือ ค่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile) และคะแนนที (T-score) ที่แปลงจากคะแนนดิบ (Raw Score) โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป

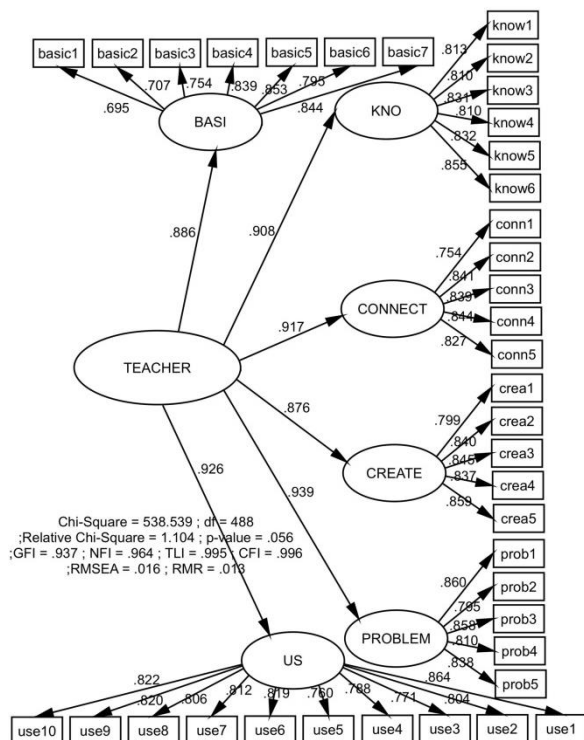
ผลการวิจัย

1. มาตรฐานความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏผลการวิจัย มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ด้านพื้นฐานการเข้าถึงและความเข้าใจดิจิทัล 2) ด้านความรู้ด้านสารสนเทศและข้อมูล 3) ด้านการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกัน 4) ด้านเนื้อหาดิจิทัล การสร้างสรรค์ การผลิต และการเผยแพร่ 5) ด้านการใช้ทรัพยากรอย่างปลอดภัยและยั่งยืน และ 6) ด้านการแก้ปัญหาด้วยนวัตกรรมและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

2. ความตรงเชิงเนื้อหาของมาตรวัดมีค่าระหว่าง 0.60-1.00 อำนาจจำแนกมีค่าระหว่าง 0.653-0.821 ความเที่ยงทั้งฉบับมีค่า 0.98 และความตรงเชิงโครงสร้างของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ พบว่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวมีค่าเป็นบวก ซึ่งมีขนาดตั้งแต่ 0.754-0.859 โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างโดยการนำข้อคำถามในแต่ละด้านมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โดยเริ่มจากการศึกษาความสัมพันธ์ของข้อคำถามแต่ละข้อ ตรวจสอบค่า Bartlett's Test of Sphericity และค่า KMO (Kaiser-Meyer-Olin Measure of Sampling Adequacy) แล้วจึงดำเนินการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป Amos ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ตามลำดับ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปร

TEACHER	แทน	สมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู
BASIC	แทน	ด้านพื้นฐานการเข้าถึงและความเข้าใจดิจิทัล
KNOW	แทน	ด้านความรู้สารสนเทศและข้อมูล
CONNECT	แทน	ด้านการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกัน
CREAT	แทน	ด้านการสร้างสรรค์ การผลิต และการเผยแพร่เนื้อหาดิจิทัล
USE	แทน	ด้านการใช้ทรัพยากรอย่างปลอดภัยและยั่งยืน
PROB	แทน	ด้านการแก้ปัญหาด้วยนวัตกรรมและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง



ภาพ 1 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่ 2 ขององค์ประกอบสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู

ตารางที่ 1 ดัชนีความสอดคล้องกลมกลืนขององค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่ 2 ขององค์ประกอบสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู

ค่าดัชนี	เกณฑ์ที่ใช้พิจารณา	ค่าสถิติ	ผลการตรวจสอบ
χ^2/df	< 5 ยอมรับได้	1.104	ผ่าน
NFI	≥ 0.80 ยอมรับได้	0.964	ผ่าน
RMSEA	< 0.10 ยอมรับได้	0.016	ผ่าน
CFI	≥ 0.85 ดี	0.996	ผ่าน
GFI	> 0.90 ดี	0.937	ผ่าน
TLI	≥ 0.85 ดี	0.995	ผ่าน
RMR	≤ 0.05 ดี	0.013	ผ่าน

จากตาราง 1 พบว่า ค่าไคสแควร์ (χ^2) = 538.539 ค่าองศาอิสระ (df) = 488 โดยได้พิจารณาค่าสถิติจากค่าไคสแควร์สัมพันธ์ (χ^2/df), ค่า NFI, RMSEA, CFI, GFI, TLI และ RMR ซึ่งผ่านตามเกณฑ์ สรุปได้ว่าองค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่ 2 ขององค์ประกอบสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตารางที่ 2 ค่าประมาณพารามิเตอร์ และค่าสถิติในโมเดลมาตรฐานวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		Sig	R ²
	b	B		
BASIC	.886	1.000	***	.785
KNOW	.908	1.266	***	.824
CONNECT	.917	1.093	***	.841
CREATE	.876	1.241	***	.767
USE	.939	1.353	***	.857
PROB	.926	1.330	***	.881
basic1	.695	1.000	***	.484
basic2	.707	1.031	***	.499
basic3	.754	1.195	***	.569
basic4	.839	1.304	***	.705
basic5	.853	1.332	***	.727
basic6	.795	1.296	***	.632
basic7	.844	1.306	***	.712
know1	.813	1.000	***	.661
know2	.810	.947	***	.656
know3	.831	.954	***	.691
know4	.810	.938	***	.656
know5	.832	1.055	***	.692
know6	.855	1.073	***	.731
conn1	.754	1.000	***	.568
conn2	.841	1.205	***	.706
conn3	.839	1.074	***	.704
conn4	.844	1.153	***	.712
conn5	.827	1.201	***	.684
crea1	.799	1.000	***	.639
crea2	.840	1.059	***	.706
crea3	.845	1.072	***	.714
crea4	.837	1.062	***	.700
crea5	.859	1.056	***	.738
use1	.864	1.000	***	.747
use2	.804	.928	***	.646
use3	.771	.928	***	.595
use4	.788	.933	***	.622
use5	.760	.898	***	.578
use6	.819	.999	***	.670
use7	.812	1.000	***	.660

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		Sig	R ²
	b	B		
use8	.806	.993	***	.649
use9	.820	1.014	***	.673
use10	.822	.953	***	.676
prob1	.860	.983	***	.740
prob2	.795	.995	***	.633
prob3	.858	.900	***	.736
prob4	.810	.934	***	.655
prob5	.838	.948	***	.702

$\chi^2 = 538.539$ df = 488 p-value = .056 RMSEA = .016
GFI = .937 AGFI = .905 NFI = .964 CFI = .996

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สองของโมเดลมาตรฐานวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ พบว่า 1) ค่าไค-สแควร์ หารด้วยองศาอิสระ (df) มีค่าเท่ากับ 1.104 ค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 538.539 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 488 2) ค่าความน่าจะเป็น P-Value เท่ากับ .056 (ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ) 3) ค่าดัชนีความกลมกลืน (GFI ; Goodness of Fit Index) เท่ากับ .937 ความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI ; Adjust Goodness of Fit Index) เท่ากับ .905 4) ค่าดัชนีวัดเปอร์เซ็นต์ความกลมกลืน (NFI) เท่ากับ .964 และดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ .996 และ 5) ค่าดัชนีรากกำลังสองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) เท่ากับ .016 ซึ่งค่าดัชนีทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้วัดตัวแปรแฝง พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวเป็นองค์ประกอบที่แท้จริงของตัวแปรแฝง ซึ่งพิจารณาได้จากค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวที่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .754-.859 ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ของตัวแปรสังเกตได้มีค่าระหว่าง .568-.747 แสดงรายละเอียดดังแผนภาพ 1 และตาราง 2

3. เกณฑ์ปกติของมาตรฐานวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยได้นำแบบวัดจำนวน 38 ข้อ ไปทดลองกับนักศึกษาครู จำนวน 400 คน จากนั้นนำผลมาวิเคราะห์หาเกณฑ์ปกติ โดยใช้คะแนน T ปกติ ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ทั้งฉบับ ดังนี้

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์คะแนนมาตรฐานที่แบบแจกแจงปกติของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูมหาวิทยาลัยราชภัฏ

คะแนนดิบ	คะแนน T ปกติ	คะแนนดิบ	คะแนน T ปกติ	คะแนนดิบ	คะแนน T ปกติ
190	68	166	52	142	39
189	64	165	51	140	39
188	62	164	51	139	38
187	60	163	51	138	35
186	59	162	50	137	38
185	59	161	50	136	37
184	58	160	49	135	37
183	58	159	49	134	36
182	57	158	49	133	36
181	57	157	48	132	36
180	57	156	48	131	35
179	56	155	47	130	35
178	56	154	47	128	34
177	55	153	46	127	34
176	55	152	45	126	34
175	55	151	43	125	34
174	54	150	43	122	33
173	54	149	42	121	33
172	53	148	41	119	32
171	53	147	41	118	32
170	46	146	41	116	31
169	52	145	40	114	29
168	52	144	40	104	25
167	52	143	40	93	22

จากตาราง 3 พบว่า ผลการวิเคราะห์คะแนนมาตรฐานที่ของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ
ทั้งฉบับ จากกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 400 คน มีคะแนนดิบอยู่ระหว่าง 93-190 คะแนน มีค่า T ปกติ อยู่ระหว่าง 22-68

ตารางที่ 4 แสดงผลการวิเคราะห์เกณฑ์ปกติ เพื่อใช้เป็นเกณฑ์การประเมินของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูมหาวิทยาลัยราชภัฏ

คะแนนดิบ	คะแนน T ปกติ	การแปลผล
มากกว่า 182	มากกว่า 57	มากที่สุด
158-182	49-57	มาก
143-157	40-48	ปานกลาง
116-142	31-39	น้อย
น้อยกว่า 116	น้อยกว่า 31	น้อยที่สุด

จากตาราง 4 พบว่า เกณฑ์ประเมินสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ แบ่งเป็น 5 ระดับ โดยเมื่อมีคะแนนดิบมากกว่า 182 คะแนน หมายถึง ผู้ทำมาตรวัดมีสมรรถนะดิจิทัลอยู่ในระดับมากที่สุด คะแนนดิบอยู่ในช่วงระหว่าง 158-182 คะแนน หมายถึง ผู้ทำมาตรวัดมีสมรรถนะดิจิทัลอยู่ในระดับมาก คะแนนดิบอยู่ในช่วงระหว่าง 143-157 คะแนน หมายถึง ผู้ทำมาตรวัดมีสมรรถนะดิจิทัลอยู่ในระดับปานกลาง คะแนนดิบอยู่ในช่วงระหว่าง 116-142 คะแนน หมายถึง ผู้ทำมาตรวัดมีสมรรถนะดิจิทัลอยู่ในระดับน้อย และคะแนนดิบน้อยกว่า 116 คะแนน หมายถึง ผู้ทำมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลอยู่ในระดับน้อยที่สุด

อภิปรายผล

การสร้างมาตรวัดความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยสรุปประเด็นการอภิปรายผลการวิจัยเป็น 3 ประเด็น คือ 1) ผลการสร้างมาตรวัดความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ 2) ผลการหาคุณภาพมาตรวัดความเป็นครูดิจิทัลสำหรับนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ และ 3) ผลการสร้างเกณฑ์ปกติของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ผลการสร้างมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ จากการศึกษาองค์ประกอบของสมรรถนะดิจิทัล มีรายละเอียดดังนี้ องค์ประกอบของสมรรถนะดิจิทัล 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านความสามารถในการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล ด้านความรู้สารสนเทศและข้อมูล ด้านการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกัน ด้านการสร้างสรรค์ การผลิตและการเผยแพร่เนื้อหาดิจิทัล ด้านการใช้ทรัพยากรอย่างปลอดภัยและยั่งยืน และด้านการแก้ปัญหาด้วยนวัตกรรมและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง รวมข้อคำถามจำนวนทั้งสิ้น 38 ข้อ ซึ่งองค์ประกอบดังกล่าวมีความสอดคล้องกับ Cosgrove and Cachia (2025) ที่มีกรอบความสามารถด้านดิจิทัล ทั้งหมด 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการค้นหา ประเมิน และจัดการข้อมูล ด้านการสื่อสารและการทำงานร่วมกัน ด้านการสร้างสรรค์เนื้อหา ด้านความปลอดภัย สุขภาวะ และการใช้งานอย่างรับผิดชอบ และด้านการระบุและแก้ไขปัญหา

2. ผลการหาคุณภาพมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ การอภิปรายในประเด็นของคุณภาพของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ มีรายละเอียด ดังนี้

2.1 รูปแบบของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูเป็นมาตรวัดแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) โดยแบ่งข้อคำถามตามองค์ประกอบทั้ง 6 องค์ประกอบ แล้วให้นักศึกษาครูแสดงความคิดเห็น ซึ่งการใช้มาตรวัดแบบมาตราส่วนประมาณค่าจะสามารถจำแนกระดับของสิ่งที่ต้องการประเมินได้หลายระดับ และสะดวกต่อการนำข้อมูลที่ได้ไปประมวลผล ดังที่บุญชม ศรีสะอาด (2553) ได้กล่าวว่าแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ว่าเป็นเครื่องมือที่เหมาะสมมากที่สุดในการวัดระดับความคิดเห็นหรือพฤติกรรม โดยช่วยให้ผู้วิจัยสามารถวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณได้ละเอียดกว่าแบบสำรวจแบบ "ใช่-ไม่ใช่" นอกจากนี้ยังสะดวกต่อการนำไปประมวลผลทางสถิติ เช่น การหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) เพื่อแปลความหมายคะแนนที่ได้

2.2 จากผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา เมื่อแสดงหลักฐานความตรงเชิงเนื้อหาโดยให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน พิจารณาจากค่าดัชนีวัดความสอดคล้องของข้อคำถามกับตัวบ่งชี้ (IOC) โดยข้อคำถามที่ใช้ได้จะต้องมีค่า IOC ร้อยละ 50 ($IOC \geq 0.50$) ซึ่งแสดงว่าข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหาที่มุ่งวัด ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) พบว่าข้อคำถามจำนวน 38 ข้อ ที่สร้างขึ้นมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60 – 1.00 แสดงว่าข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับ ตัวบ่งชี้ที่มุ่งวัดทุกข้อ แสดงว่ามาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความตรงเชิงเนื้อหาตามเกณฑ์ที่กำหนด และยังเป็นการแสดงถึงคุณภาพของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู ทำให้มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูสามารถวัดได้ตรงตามองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ที่กำหนดขึ้น

2.3 จากผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ เมื่อแสดงหลักฐานความตรงเชิงโครงสร้างของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โมเดลสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูทั้ง 6 องค์ประกอบมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดย ประกอบด้วย 1) ค่าไค-สแควร์ ทหารด้วยองศาอิสระ (df) มีค่าเท่ากับ 1.104 ค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 538.539 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 488 2) ค่าความน่าจะเป็น P-Value เท่ากับ .056 (ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ) 3) ค่าดัชนีความกลมกลืน (GFI ; Goodness of Fit Index) เท่ากับ .937 ความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI ; Adjust Goodness of Fit Index) เท่ากับ .987 4) ค่าดัชนีวัดเปอร์เซ็นต์ ความกลมกลืน (NFI) เท่ากับ .964 และดัชนีวัดระดับความกลมกลืน เปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ .996 และ 5) ค่าดัชนีรากกำลังสอง ของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) เท่ากับ .016 ซึ่งค่าดัชนีทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด จากเกณฑ์การพิจารณา ค่าสถิติอยู่ในเกณฑ์การยอมรับทุกค่า จึงเป็นสิ่งบ่งชี้ว่าโมเดลความเป็นครูดิจิทัลทั้ง 6 องค์ประกอบ มีความสอดคล้องกับข้อมูล เชิงประจักษ์อันเป็นหลักฐานความตรงเชิงโครงสร้างของมาตรวัด ซึ่งแนวคิดนี้มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2548); McIntire and Miller (2007) กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นการแสดงหลักฐานความตรงเชิงโครงสร้าง โดยหลักฐานที่แสดงนั้นเป็นการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูล หากโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลจะบ่งชี้ถึง โมเดลองค์ประกอบที่ศึกษาเป็นหลักฐานที่ยืนยันองค์ประกอบคุณลักษณะที่วัดสอดคล้องกับสุภมาส อังสุโชติ, สมถวิล วิจิตรวรรณ และรชนีกุล ภิญญานาวัฒน์ (2554) ที่กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นการศึกษาทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ก่อนว่าคุณลักษณะที่ผู้วิจัยต้องการศึกษามีองค์ประกอบอะไรบ้าง องค์ประกอบนั้นๆ วัดด้วยตัวแปรสังเกตได้อะไรบ้าง ซึ่งจาก ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงคุณภาพของแบบวัดการคิดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นว่าสามารถวัดได้ตามองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ที่กำหนด

2.4 จากผลการตรวจสอบความเที่ยงของมาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ เมื่อแสดง หลักฐานความเที่ยง (reliability) โดยการประมาณค่าด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ซึ่งเป็นค่าที่แสดงถึง มาตรวัดสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ มีค่าความเที่ยงอยู่ในระดับมาก (0.980) ทั้งนี้เนื่องจากข้อ คำถามที่ใช้ในแต่ละองค์ประกอบของสมรรถนะดิจิทัลมีความสอดคล้องเหมาะสมกับมาตรวัด ศิริชัย กาญจนวาสี (2544) ที่กล่าวว่า ค่าความเที่ยงของข้อคำถามรายข้อ เป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงความสอดคล้องภายในของแบบวัด เป็นค่าที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนา แบบวัดให้มีคุณภาพ โดยการเลือกข้อคำถามที่มีค่าความเที่ยงของข้อคำถามรายข้อสูงๆ จะทำให้คุณภาพของแบบวัดทั้งฉบับ ด้านความเที่ยงของข้อคำถามรายข้อสูงๆ จะทำให้ คุณภาพของแบบวัดทั้งฉบับด้านความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency Reliability) มีค่าสูงด้วย

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. มหาวิทยาลัยและคณะครุศาสตร์ควรนำผลที่ได้จากมาตรวัดมาวิเคราะห์เพื่อ "ปิดช่องว่าง" (Gap Analysis) ของหลักสูตร โดยหากพบว่านักศึกษามีคะแนนสมรรถนะดิจิทัลด้านใดต่ำ ควรจัดให้มีกิจกรรมเสริมหลักสูตร เพื่อพัฒนาทักษะเหล่านั้นให้ถึง เกณฑ์มาตรฐานก่อนที่นักศึกษาจะออกไปฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษา

2. มหาวิทยาลัยและคณะครุศาสตร์ควรพัฒนามาตรวัดนี้ให้เป็นระบบการประเมินแบบออนไลน์ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือ ประเมินสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูตามระยะเวลา (เช่น ประเมินตอนเข้าเรียน และก่อนสำเร็จการศึกษา) ผลคะแนนที่ได้ สามารถนำไปออกเป็น Digital Badge หรือใบรับรองสมรรถนะดิจิทัล ประกอบกับใบปริญญาบัตร ซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างมาก สำหรับนักศึกษาในการใช้เป็นหลักฐานยืนยันความสามารถต่อหน่วยงานผู้ใช้ครู (สพฐ. หรือโรงเรียนเอกชน) ตามทิศทางของ แผนพัฒนาดิจิทัลระดับชาติ

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. หลังจากที่ได้มาตัววัดที่มีคุณภาพแล้ว ควรมีการวิจัยต่อยอดเพื่อพัฒนา "ชุดฝึกอบรม" หรือ "แพลตฟอร์มการเรียนรู้ดิจิทัล" ที่ออกแบบมาเพื่อแก้ปัญหาตามจุดอ่อนที่พบจากการประเมินในครั้งนี้ โดยอาจเน้นไปที่การสร้างรูปแบบการเรียนรู้แบบผสมผสาน (Blended Learning) หรือการใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) เพื่อดูว่าเมื่อนักศึกษาผ่านการพัฒนาแล้ว คะแนนจากมาตัววัดที่สร้างขึ้นมีการเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่
2. ควรมีการนำมาตัววัดนี้ไปทดลองใช้กับนักศึกษาครูในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ หรือกลุ่มมหาวิทยาลัยอื่น ๆ เพื่อนำข้อมูลมาสร้าง “เกณฑ์ปกติ” (Norm) ในระดับชาติ ซึ่งจะช่วยให้สามารถเปรียบเทียบสมรรถนะดิจิทัลของนักศึกษาครูในแต่ละบริบทพื้นที่ได้ชัดเจนขึ้น และยังเป็น การตรวจสอบความตรงของมาตัววัดเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่หลากหลายขึ้น (Cross-validation) เพื่อให้เครื่องมือมีความเป็นสากลและเป็นมาตรฐานเดียวกัน

เอกสารอ้างอิง

- คุรุสภา. ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562. (2562, 20 มีนาคม) *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 136 ตอนพิเศษ 68 ง. หน้า 18-20.
- ที่ประชุมอธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏและสภาคณบดีครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏ. (2566). *หลักสูตรผลิตครูฐานสมรรถนะ มหาวิทยาลัยราชภัฏ. การประชุมนำเสนอรูปแบบร่วมในการผลิตบัณฑิตและพัฒนาครูฐานสมรรถนะ เพื่อพัฒนากำลังคน สำหรับศตวรรษที่ 21*. ห้องประชุมจันทน์จรัส ชั้น 3 อาคารสำนักงานอธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม บุญชม ศรีสะอาด. (2553). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 8). สุวีริยาสาสน.
- พระบรมราชโองการ เรื่อง นโยบายและแผนระดับชาติว่าด้วยการพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม พ.ศ. 2561-2580. (2562, 11 เมษายน). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 136 ตอนที่ 47 ก. หน้า 1-71.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2544). *การเลือกใช้สถิติที่เหมาะสมสำหรับการวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 3). บุญศิริการพิมพ์.
- _____. (2548). *ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม*. โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภมาส อังคุโชติ, สมถวิล วิจิตรวรรณ และรัชนิกุล ภิญโญภาณุวัฒน์. (2554). *สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์ และพฤติกรรมศาสตร์ : เทคนิคการใช้โปรแกรม LISEL* (พิมพ์ครั้งที่ 3). เจริญติมันคงการพิมพ์.
- Cosgrove, J. and Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework* (5th ed.). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>
- Joseph F. Hair, Jr., William C. Black, Ronald L. Tatham, and Rolph E. Anderson (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Prentice-Hall.
- McIntire, S. A. and Miller, L. A. (2007). *Foundations of psychological testing: A practical approach* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2006-21987-000>

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1

FACTORS AFFECTING THE BEING OF DIGITAL ORGANIZATION OF SCHOOLS UNDER
THE LOEI PRIMARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE 1

พรพิทักษ์ รสทองคำ¹

Phonphithak Rodthongkham

สธิพร ชาวนชัย²

Sathiraporn Chaowachai

Received Date: 31 January 2025

Revised Date: 9 June 2025

Accepted Date: 9 July 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 2) ศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 และ 4) สร้างสมการพยากรณ์องค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณ โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ ได้แก่ ผู้บริหารและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำนวน 428 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบถามระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา และแบบสอบถามระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณ ค่า 5 ระดับ โดยมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60-1.00 ได้ค่าความเชื่อมั่นของการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา เท่ากับ 0.838 และมีค่าความเชื่อมั่นของปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ เท่ากับ 0.742 ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ เท่ากับ 0.693 ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา เท่ากับ 0.778 และปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เท่ากับ 0.693 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า 1) ระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก 2) ระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก 3) ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 อยู่ระหว่าง 0.702 – 0.790 และ 4) ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ประกอบด้วย การกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ (X1) ความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ (X2) การจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา (X3) ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา (X4) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) เท่ากับ 0.854 มีอำนาจพยากรณ์ (R^2) ได้ร้อยละ 72.80 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.166 เขียนสมการได้ ดังนี้สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$Y = 1.251 + 0.300 (X1) + 0.089 (X2) + 0.141 (X3) + 0.188 (X4)$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z_y = 0.370 (X1) + 0.120 (X2) + 0.220 (X3) + 0.255 (X4)$$

คำสำคัญ: ปัจจัยที่ส่งผล, การเป็นองค์กรดิจิทัล, การบริหารการศึกษา

¹ นิสิตปริญญาโท คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Master Student, Faculty of Education, Naresuan University,
Email Address: phonphithakr66@nu.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assistant Professor Dr., Faculty of Education, Naresuan University,

Abstract

The research aimed to 1) study the level of digital organization among schools under Loei Primary Educational Service Area Office 1, 2) investigate the levels of factors influencing schools' digital organization, 3) study the relationships among the factors, and 4) develop predictive equations for schools' digital organization. A quantitative research design was employed. The participants consisted of 428 school administrators and teachers under Loei Primary Educational Service Area Office 1. The research instruments included a questionnaire measuring the level of schools' digital organization and the other questionnaire measuring factors influencing schools' digital organization. The item-objective congruence (IOC) indices ranged from 0.60 to 1.00. The reliability coefficients were 0.838 for the digital organization scale, 0.742 for vision and strategic planning, 0.693 for technology utilization capacity, 0.778 for school infrastructure, and 0.693 for leadership of school administrators. The data were analyzed using mean, standard deviation, Pearson's correlation coefficient, standard multiple regression analysis. The research revealed as follows. 1) The overall level of schools' digital organization was high. 2) The overall levels of the factors influencing schools' digital organization were also high. 3) The relationships among the factors ranged from 0.702 to 0.790. 4) Four factors influencing schools' digital organization consists of defining vision and strategies (X1), technology utilization capability (X2), school infrastructure (X3), and leadership of school administrators (X4). The predictive model yielded a multiple correlation coefficient (R) of 0.854, with a coefficient of determination (R²) of 72.80%, and the standard error of estimate was 0.166. The prediction equations were as follows:

Predictive equation of raw scores:

$$\hat{Y} = 1.251 + 0.300 (X1) + 0.089 (X2) + 0.141 (X3) + 0.188 (X4)$$

Predictive equation of standard scores:

$$\hat{Z}_y = 0.370 (X1) + 0.120 (X2) + 0.220 (X3) + 0.255 (X4)$$

Keywords: Influencing Factors, Becoming a digital organization, Education administration

บทนำ

ปัจจุบันโลกกำลังก้าวเข้าสู่กระแสการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีดิจิทัลในศตวรรษที่ 21 ที่รวดเร็ว ซับซ้อน และมีความผันผวนสูง ซึ่งเข้ามามีบทบาทสำคัญต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์เป็นอย่างมาก ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีดิจิทัลอย่างก้าวกระโดดในปัจจุบันก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีดิจิทัลอย่างฉับพลัน (Disruptive technology) ซึ่งส่งผลกระทบต่อกระบวนการเรียนการสอนในสถานศึกษา การจัดการทรัพยากร การเดินทาง การใช้ข้อมูลข่าวสารเพื่อการบริหารและการจัดการ ทั้งภาคเศรษฐกิจและสังคมล้วนแต่ได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงนี้ หรืออาจกล่าวได้ว่าการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีดิจิทัลมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันกับทุกเรื่องในชีวิตประจำวันของมนุษย์ และส่งผลกระทบต่อระบบการศึกษาไทยในทุก ๆ ด้าน การเตรียมความพร้อมในด้านกำลังคน หน่วยงาน และองค์กรให้สามารถปรับตัวและรู้เท่าทันต่อกระแสความเปลี่ยนแปลงของโลกที่มีพลวัตและการแข่งขันอย่างเสรีและไร้พรมแดนจึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติจึงกำหนดยุทธศาสตร์การศึกษาระยะ 20 ปี (พ.ศ. 2561-2580) เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการศึกษาของประเทศให้สอดคล้องกับแนวโน้มเทคโนโลยีดิจิทัลและเศรษฐกิจดิจิทัล โดยมุ่งเน้นการปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนให้สามารถใช้เทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ โปร่งใส และมีประสิทธิผล ส่งผลให้รูปแบบการเรียนรู้ การบริหารจัดการศึกษา และการให้บริการทางการศึกษามีการเปลี่ยนแปลงโดยเน้นการนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมถึงส่งเสริมให้การศึกษาเป็นไปตามหลักธรรมาภิบาล (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562) การบริหารจัดการองค์กรในรูปแบบเดิมจึงไม่ตอบสนองต่อความสามารถในการแข่งขันและการเปลี่ยนแปลงในปัจจุบันที่เทคโนโลยีดิจิทัลมีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงอย่างก้าวกระโดดได้ องค์กรจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนโครงสร้างพื้นฐาน โดยการนำเทคโนโลยีสมัยใหม่เข้ามาบูรณาการในการดำเนินงาน (จันทร์จิรา เหลลราช, 2564) หน่วยงานต่าง ๆ ของภาครัฐจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนเพื่อพัฒนาองค์กรไปสู่การเป็นองค์กรดิจิทัล ด้วยการพัฒนาและบริหารข้อมูลสารสนเทศขององค์กรด้วยระบบดิจิทัล ปรับโครงสร้างพื้นฐานองค์กร การปรับเปลี่ยนวิธีการดำเนินงาน ปรับเปลี่ยนกระบวนการคิดของผู้ปฏิบัติงาน และยกระดับการใช้งานเครื่องมือและอุปกรณ์ในองค์กรโดยนำเทคโนโลยีและนวัตกรรมดิจิทัลมาใช้เพื่อให้องค์กรเกิดความคล่องตัวทางดิจิทัล เพื่อพัฒนาความเชี่ยวชาญที่หลากหลายเพื่อรองรับกับสถานการณ์ใหม่ ๆ ในอนาคตในการเปลี่ยนแปลงองค์กรสู่การเป็น “องค์กรดิจิทัล (Digital Organization)” ต้องอาศัยการเปลี่ยนผ่านที่มีใช้การจัดซื้ออุปกรณ์ไอที หรือ การลงทุนด้านโปรแกรมแต่เพียงเท่านั้น แต่จำเป็นต้องคำนึงถึงบริบทหลาย ๆ ด้านไม่ว่าจะเป็นการปรับกระบวนการคิด วิสัยทัศน์ และความเชื่อมั่นของคนในองค์กร การปรับกระบวนการทำงานที่เน้นการเชื่อมโยงฐานข้อมูลขนาดใหญ่และเป็นข้อมูลชุดเดียวกันโดยนำเทคโนโลยีมาเป็นส่วนหนึ่งในการจัดเก็บ วิเคราะห์ และประมวลผล การปรับทักษะการใช้เทคโนโลยีของบุคลากรในองค์กรให้มีความรู้ ความสามารถ ตลอดจนทักษะในการใช้เทคโนโลยีที่ทันสมัย รวมถึงการปรับวัฒนธรรมการทำงานแบบดิจิทัล (ปฐมนิธรรฐา มาเชก, 2565) และทำให้องค์กรสามารถอยู่รอดท่ามกลางความเปลี่ยนแปลง อย่างรวดเร็วของโลกในยุคโลกาภิวัตน์

การที่องค์กรการศึกษาจะประสบความสำเร็จ และอยู่รอดท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของโลกอย่างรวดเร็วดังกล่าว ขึ้นอยู่กับการมีความคิดสร้างสรรค์ การค้นพบสิ่งใหม่ ๆ และการสร้างวัฒนธรรมแบบใหม่จากองค์กรแบบดั้งเดิม (Traditional Organization) ที่เน้นสั่งการจากบนลงล่างผู้บังคับบัญชาเป็นผู้ควบคุมสั่งการ และวางแผนการทำงานทั้งหมดต้องเปลี่ยนลักษณะองค์กรไปสู่การเป็นองค์กรดิจิทัล ที่ต้องมีการพัฒนาปัจจัยด้านวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาที่สามารถสร้างแรงบันดาลใจ สามารถนำการพัฒนาและการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ปัจจัยด้านเทคโนโลยีดิจิทัล ปัจจัยด้านโครงสร้างองค์กรที่แสดงถึงความสัมพันธ์ของงานต่าง ๆ ที่ครอบคลุมและปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาที่ต้องเป็นผู้ที่มีความริเริ่มสร้างสรรค์และเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงในทางเทคโนโลยีดิจิทัล ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ (นลข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันติรจนาวงศ์, 2567) ที่ได้ทำวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพัทลุง พบว่า ปัจจัยที่ผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา ได้แก่ ด้านภาวะผู้นำของผู้บริหาร ด้านบุคลากร ด้านงบประมาณ ด้านกฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวกับเทคโนโลยีดิจิทัล และ ด้านเครือข่ายการบริหารจัดการเทคโนโลยีดิจิทัล การปรับเปลี่ยนสู่องค์กรดิจิทัลจะมีหลายปัจจัยที่สำคัญ หากแต่ไม่มีกระบวนการจัดการที่มีคุณภาพและทันต่อการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีและรูปแบบการแข่งขัน การกำหนดและวางเป้าหมายของกิจกรรม รวมถึงการวางแผนแนวทางในการดำเนินงาน การประเมินผลและการปรับปรุง

ที่เหมาะสมกับบริบทและสภาพแวดล้อมขององค์กร ย่อมไม่อาจส่งผลให้การปรับเปลี่ยนสู่องค์กรดิจิทัลประสบความสำเร็จได้ ในขณะเดียวกันผู้นำองค์กรที่มีวิสัยทัศน์ด้านดิจิทัลจะเป็นผู้ริเริ่มดำเนินการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมดิจิทัลเพื่อให้ผู้ปฏิบัติงาน พร้อมสำหรับการเปิดรับการปรับเปลี่ยนสู่ดิจิทัลด้วย ซึ่งการมีวัฒนธรรมที่ยอมรับการเปลี่ยนแปลงการให้ความสำคัญกับการเปิดกว้าง ความเต็มใจที่จะยอมรับเทคโนโลยีดิจิทัล และสามารถนำไปใช้จะต้องดำเนินงานก่อนที่จะเข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนสู่ดิจิทัล ซึ่งในแต่ละองค์กรไม่จำเป็นต้องดำเนินการตามลำดับ หากแต่สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม ของบริบทองค์กรแต่ละแห่งเพื่อให้การปรับเปลี่ยนสู่ดิจิทัลมีประสิทธิภาพและประสบความสำเร็จ (จันทร์จิรา เหลลราช, 2564)

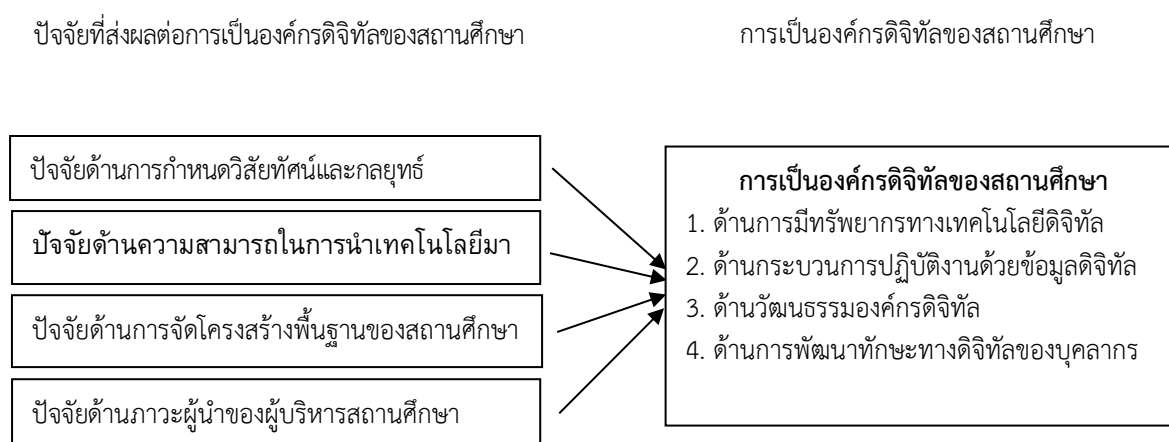
ในปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ได้ดำเนินการขับเคลื่อน การพัฒนาคุณภาพการศึกษาด้วย การใช้เทคโนโลยี และนวัตกรรมในการขับเคลื่อนเพื่อ “สร้างโรงเรียนคุณภาพด้วยเทคโนโลยี และนวัตกรรม น้อมนำหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงอย่างยั่งยืน” โดยมีการประกาศนโยบายด้านประสิทธิภาพ ข้อที่ 2 พัฒนาระบบเทคโนโลยีดิจิทัลและนำระบบข้อมูลสารสนเทศมาเป็นกลไกหลักในการดำเนินงาน (Digitalize Process) การเชื่อมโยง และการแบ่งปันข้อมูล (Sharing Data) รวมถึงมีเป้าประสงค์ ข้อที่ 7 มีการนำระบบข้อมูลสารสนเทศ และเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้ในการบริหารจัดการอย่างมีประสิทธิภาพ มีระบบการบริหารจัดการที่ได้มาตรฐาน มีประสิทธิภาพ เหมาะสมกับบริบท แต่จากรายงานผลการปฏิบัติการประจำปีงบประมาณ 2566 พบว่ายังมีปัญหาและอุปสรรคในการ ดำเนินงานดังกล่าว เนื่องจากความแตกต่างของข้อมูล และเทคโนโลยีของแต่ละหน่วยงาน ทำให้การเชื่อมโยงข้อมูลหากันไม่ สามารถทำได้ภายในเงื่อนไข โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัล ของนลกข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันติรจนาวงศ์ (2567), กฤตบุญ แก้วโชติ (2565), นฤมล เพ็ชร พรายพริ้ง (2564), จันทร์จิรา เหลลราช (2564), โกศล จิตวิรัตน์ (2562), Rueckel, Mühlburger, and Koch. (2020), วงศ์ผกา กลอนสุด (2561) เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สรุปได้ว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา ประกอบด้วย ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา ปัจจัยด้านภาวะผู้นำ ของผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำเป็นต้องมีกลุ่มงานหลักด้านดิจิทัล เพื่อการศึกษาในระดับส่วนกลางและเขตพื้นที่ กำหนดมาตรฐานและแผนพัฒนาแม่บทด้านการพัฒนาหน่วยงานหรือ สถานศึกษาในด้านเทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1, 2566) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำเป็นต้องมีการพัฒนาเพื่อก้าวสู่การเป็น องค์กรดิจิทัลเพื่อให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงที่ก้าวล้ำทางดิจิทัล โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการ เป็นองค์กรดิจิทัล ของนลกข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันติรจนาวงศ์ (2567), วชิระ บุญสาร (2564), ศุภัทพร อุปพงษ์ (2562), ฌนอมวรรณ ช่างทอง (2562), Ananyin, et al. (2018), Ilomäki and Lakkala (2018), Soule, et al. (2016) เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหาการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สรุปได้ว่า การเป็นองค์กรดิจิทัลของ สถานศึกษา ประกอบด้วย ด้านการมีทรัพยากรทางเทคโนโลยีดิจิทัล ด้านกระบวนการปฏิบัติงานด้วยข้อมูลดิจิทัล ด้านวัฒนธรรมองค์กรดิจิทัล ด้านการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลของบุคลากร

จากเหตุผลที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 เพื่อนำผลการวิจัยไปเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับบุคลากร และหน่วยงานทางการศึกษา ประยุกต์ใช้ในการบริหารจัดการเพื่อพัฒนาองค์กรทางการศึกษาไปสู่การความเป็นองค์กรดิจิทัล สามารถนำข้อมูลไปสู่การปฏิบัติและเป็นแนวทางในการขับเคลื่อนการดำเนินงานภายในสถานศึกษาหรือหน่วยงานเพื่อให้เกิด ประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อหน่วยงานต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1
2. เพื่อศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1
4. เพื่อสร้างสมการพยากรณ์องค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ผู้บริหารและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำนวน 1,335 คน
2. กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ปีการศึกษา 2567 กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากตารางสำเร็จรูปของเครจซี่และมอร์แกน (Krejcie R. V. and Morgan, 1970 อ้างอิงใน สถิรพร เชาวน์ชัย, 2561) ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 428 คน จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 137 คน โดยวิธีเจาะจงและครูผู้สอนจำนวน 291 คน โดยทำการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ตามสัดส่วนของครูในสถานศึกษาแต่ละอำเภอ

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรพยากรณ์ ได้แก่ ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีทั้งหมด 4 ตัวแปร ประกอบด้วย

- 1.1 ด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์
- 1.2 ด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้
- 1.3 ด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา
- 1.4 ด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา

2 ตัวแปรเกณฑ์ ได้แก่ การเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีทั้งหมด 4 องค์ประกอบ ประกอบด้วย

- 2.1 ด้านการมีทรัพยากรทางเทคโนโลยีดิจิทัล
- 2.2 ด้านกระบวนการปฏิบัติงานด้วยข้อมูลดิจิทัล
- 2.3 ด้านวัฒนธรรมองค์กรดิจิทัล
- 2.4 ด้านการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลของบุคลากร

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม (Questionnaire) ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check List) มุ่งสำรวจข้อมูลเบื้องต้นของผู้ตอบแบบสอบถาม จำแนกตามเพศ ตำแหน่ง และประสบการณ์ทำงานของผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 3 ข้อ

ตอนที่ 2 ระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) โดยผู้วิจัยนำแบบสอบถามเสนอผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน พิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแล้วหาค่าดัชนีความสอดคล้อง โดยเกณฑ์ IOC อยู่ในระดับเท่ากับหรือมากกว่า 0.5 ขึ้นไป ถือว่าข้อนั้นมีความสอดคล้องสามารถนำไปใช้ได้ ซึ่งผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญได้ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60-1.00 จากนั้นนำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับผู้บริหารและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำนวน 30 คน แล้วหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ของครอนบาค (Cronbach, 1990) ได้ค่าความเชื่อมั่นของการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา เท่ากับ 0.838 และในด้านย่อย พบว่า ด้านการมีทรัพยากรทางเทคโนโลยีดิจิทัล เท่ากับ 0.558 ด้านกระบวนการปฏิบัติงานด้วยข้อมูลดิจิทัล เท่ากับ 0.622 ด้านวัฒนธรรมองค์กรดิจิทัล เท่ากับ 0.566 ด้านการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลของบุคลากร เท่ากับ 0.581

ตอนที่ 3 ระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) โดยผู้วิจัยนำแบบสอบถามเสนอผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน พิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแล้วหาค่าดัชนีความสอดคล้อง โดยเกณฑ์ IOC อยู่ในระดับเท่ากับหรือมากกว่า 0.5 ขึ้นไป ถือว่าข้อนั้นมีความสอดคล้องสามารถนำไปใช้ได้ ซึ่งผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญได้ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60-1.00 จากนั้นนำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับผู้บริหารและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 จำนวน 30 คน แล้วหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach, 1990) ได้ค่าความเชื่อมั่น พบว่า ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ เท่ากับ 0.742 ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ เท่ากับ 0.693 ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา เท่ากับ 0.778 และปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เท่ากับ 0.693

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามโดยสถิติพื้นฐานได้แก่ความถี่และร้อยละ
2. วิเคราะห์ข้อมูลระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลและระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ใช้การหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
3. วิเคราะห์ข้อมูลระดับความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษากับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson' Product Moment Correlation Coefficient)
4. วิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ ค่าสถิติ Tolerance และ Variance Inflation Factor : VIF ด้วยเกณฑ์ค่า Tolerance ต้องมากกว่า 1.0 และค่า VIF ต้องไม่เกิน 10
5. วิเคราะห์ตัวแปรพยากรณ์ที่ดีของการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ด้วยการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ (Enter Multiple Regression Analysis)

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1

ตารางที่ 1 ตารางแสดงระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลยเขต 1

การเป็นองค์กรดิจิทัล	M	S	แปลผล
1. ด้านการมีทรัพยากรทางเทคโนโลยีดิจิทัล	4.37	0.39	มาก
2. ด้านกระบวนการปฏิบัติงานด้วยข้อมูลดิจิทัล	4.38	0.41	มาก
3. ด้านวัฒนธรรมองค์กรดิจิทัล	4.42	0.33	มาก
4. ด้านการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลของบุคลากร	4.40	0.39	มาก
รวม	4.39	0.32	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า ระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.39$, $S = 0.32$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่าอยู่ในระดับมากทุกด้าน และด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านวัฒนธรรมองค์กรดิจิทัล มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.42$, $S = 0.33$) รองลงมา คือ ด้านการพัฒนาทักษะทางดิจิทัลของบุคลากร มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.40$, $S = 0.39$) ตามด้วยด้านการปฏิบัติงานด้วยข้อมูลดิจิทัลมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.38$, $S = 0.41$) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือ ด้านการมีทรัพยากรทางเทคโนโลยีดิจิทัล มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.37$, $S = 0.39$)

2. ผลการศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1

ตารางที่ 2 ตารางแสดงปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัล	M	S	แปลผล
1. ด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์	4.31	0.39	มาก
2. ด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้	4.42	0.43	มาก
3. ด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา	4.34	0.49	มาก
4. ด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา	4.47	0.43	มาก
รวม	4.39	0.39	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่า ระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1 ในภาพรวม อยู่ในระดับมาก ($M = 4.39$, $S = 0.39$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับมากทุกด้าน และด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.47$, $S = 0.43$) รองลงมา ได้แก่ ด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.42$, $S = 0.43$) และข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด ได้แก่ ด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.31$, $S = 0.39$)

3. ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1

ตารางที่ 3 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1

ตัวแปร	X1	X2	X3	X4	Y
X1	-				
X2	0.849**	-			
X3	0.718**	0.828**	-		
X4	0.586**	0.681**	0.674**	-	
Y	0.780**	0.790**	0.757**	0.702**	-

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.702 – 0.790 และปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาเลย เขต 1 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด ได้แก่ ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ ($r_{xy} = 0.790$) รองลงมา ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ ($r_{xy} = 0.780$) และต่ำที่สุด ได้แก่ ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา ($r_{xy} = 0.702$) ซึ่งตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ (X1) ตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ (X2) ตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา (X3) มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา (X4) มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. แสดงผลการวิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ ค่าสถิติ Tolerance และ Variance inflation Factor: VIF

ตารางที่ 4 แสดงผลการวิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ ค่าสถิติ Tolerance และ Variance inflation Factor: VIF

ที่	ตัวแปรพยากรณ์	Collinearity Statistic	
		Tolerance	VIF
1.	ด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์	0.279	3.586
2.	ด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้	0.172	5.812
3.	ด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา	0.291	3.437
4.	ด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา	0.498	2.007

จากตารางที่ 4 พบว่า ตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 4 ตัว มีค่า Tolerance ต่ำสุด คือ 0.172 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ต้องมากกว่า 0.1 และค่า VIF มีค่าระหว่าง 2.007 – 5.812 ซึ่งมีค่าไม่เกิน 10 แสดงว่าตัวแปรพยากรณ์แต่ละตัวมีความเป็นอิสระต่อกัน จึงไม่เกิดภาวะร่วมเส้นตรงเชิงพหุ (Multicollinearity) ดังนั้น ข้อมูลดังกล่าวสามารถนำไปวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณได้

5. ผลการสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1

ตารางที่ 5 แสดงการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบปกติของตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1

ตัวแปรพยากรณ์	b	SE _b	β	t	Sig
ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์(X1)	.300	.039	.370	7.721*	.000
ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้(X2)	.089	.045	.120	1.970*	.049
ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา(X3)	.141	.030	.220	4.675*	.000
ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา (X4)	.188	.026	.255	7.091*	.000
R	= 0.854				
R ²	= 0.728				
R ² _{adj}	= 0.726				
SE _{est}	= 0.16569				
F	= 283.746				
a	= 1.251				

จากตารางที่ 5 พบว่า ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกตัว ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) เท่ากับ 0.854 มีอำนาจพยากรณ์ (R²) สามารถทำนายความแปรปรวนของการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาได้ร้อยละ 72.80 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.166

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

^

$$Y = 1.251 + 0.300 (X_1) + 0.089 (X_2) + 0.141 (X_3) + 0.188 (X_4)$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

^

$$Z_y = 0.370 (X_1) + 0.120 (X_2) + 0.220 (X_3) + 0.255 (X_4)$$

อภิปรายผล

1. ผลการศึกษาระดับการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้เนื่องมาจาก ผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีการพัฒนาและบริหารด้านสารสนเทศขององค์กร โดยเน้นที่จะพัฒนาองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับระบบสารสนเทศทั้งหมด มีการปรับโครงสร้างพื้นฐานองค์กร การปรับเปลี่ยนวิธีการดำเนินงาน ปรับเปลี่ยนกระบวนการคิดของผู้ปฏิบัติงาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ ปุณณัฐธามาเชค (2565) ที่กล่าวว่า การเป็นองค์กรดิจิทัล (Digital Organization) ต้องอาศัยการเปลี่ยนผ่านที่จำเป็นต้องคำนึงถึงบริบทหลาย ๆ ด้านทั้งในด้านความเชื่อมั่นของคนในองค์กร การปรับกระบวนการทำงานที่เน้นการเชื่อมโยงฐานข้อมูลขนาดใหญ่และเป็นข้อมูลชุดเดียวกัน โดยนำเทคโนโลยีมาเป็นส่วนหนึ่งในการจัดเก็บ วิเคราะห์ และประมวลผล ตลอดจนการปรับวัฒนธรรมการทำงานแบบดิจิทัล สอดคล้องกับ วชิระ บุญสาร (2564) ที่กล่าวว่า การเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาขอนแก่น เขต 5 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้เนื่องมาจาก เทคโนโลยีดิจิทัลได้หลอมรวมเข้ากับการใช้ชีวิตของผู้คน และเปลี่ยนโครงสร้างรูปแบบกิจกรรมทางเศรษฐกิจกระบวนการผลิต การค้า การบริการ และกระบวนการทางสังคมอื่น ๆ รวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ส่งผลให้องค์กรต่าง ๆ ยอมรับการเข้ามาของเทคโนโลยีดิจิทัลใหม่ ๆ โดยไม่ต่อต้านและนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้ในการดำเนินงานมากขึ้น และยังสอดคล้องกับ ฅนอมวรรณ ช่างทอง (2562) ได้ทำวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรมของผู้บริหารสถานศึกษาและความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาในอำเภอท่าชนะ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 2 พบว่า ความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาในอำเภอท่าชนะ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 2 ในภาพรวม อยู่ในระดับมากเช่นกัน

2. ผลการศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 พบว่า ปัจจัยที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา ทั้งนี้เนื่องมาจาก ผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีความสามารถในการบริหารสถานศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล และมีความสามารถในการถ่ายทอดวิสัยทัศน์ดิจิทัลแก่บุคลากรในสถานศึกษา มีการพัฒนาตนเองด้านการใช้เทคโนโลยีอย่างต่อเนื่อง รวมถึงกระตุ้นให้บุคลากรในสถานศึกษาสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างหลากหลายและส่งเสริมการทำงานร่วมกันของบุคลากรในสถานศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับ จันทรจิรา เหลลราช (2564) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงเพื่อเข้าสู่การเป็นองค์กรดิจิทัลต้องอาศัยปัจจัยหลายอย่าง ทั้งในด้านการปรับเปลี่ยนวิธีการดำเนินงานและเปลี่ยนความคิดของผู้ปฏิบัติงานอย่างเร่งด่วน เพื่อให้ทันต่อการแข่งขันในยุคปัจจุบัน และยังสอดคล้องกับ นลภข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันติธนาวงศ์ (2567) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ศึกษามัธยมศึกษาพัทลุง พบว่า พบว่า ระดับปัจจัยด้านผู้นำขององค์กรอยู่ในระดับมากเช่นกัน

3. ผลการศึกษาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีความสัมพันธ์ในทางบวกระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.702 – 0.790 และปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด ได้แก่ ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ ทั้งนี้เนื่องมาจาก การที่ผู้บริหารสถานศึกษาและครูมีกระบวนการนำเอาเทคโนโลยีดิจิทัลที่มีความทันสมัยและหลากหลายมาปรับใช้ในกระบวนการปฏิบัติงาน มีความสามารถในการดำเนินงานด้านการพัฒนาความสามารถของระบบเทคโนโลยีดิจิทัลของสถานศึกษา ส่งผลให้สถานศึกษามีรูปแบบการดำเนินงานที่สามารถปรับตัว

ต่อการเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งสอดคล้องกับ นลกข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันตรจนาวงศ์ (2567) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพัทลุง พบว่า ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาในภาพรวม มีความสัมพันธ์กันทางบวกอยู่ในระดับสูงกับความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา โดยปัจจัยด้านเครือข่ายการบริหารจัดการเทคโนโลยีดิจิทัลมีความสัมพันธ์กันทางบวกสูงที่สุดต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อผลการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 พบว่า 4 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา และปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 สามารถสรุปและอภิปรายผลการวิจัย ได้ดังนี้

4.1 ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ทั้งนี้เนื่องมาจากผู้บริหารสถานศึกษาและครูมีความรู้ความเข้าใจในเทคโนโลยี สามารถร่วมกันกำหนดวิสัยทัศน์และ กลยุทธ์เพื่อให้สถานศึกษาเป็นองค์กรดิจิทัล สามารถนำกระบวนการปฏิบัติงานภายในสถานศึกษาที่เป็นดิจิทัลที่เหมาะสมและสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามสถานการณ์มาใช้ได้ ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ วงศ์ผกา กลอนสุต (2561) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การเปลี่ยนแปลงรูปแบบองค์กรด้วยกระบวนการทางดิจิทัล กรณีศึกษารณาคารพาณิชย์แห่งหนึ่ง โดยศึกษาปัจจัยความพร้อมการเปลี่ยนแปลงองค์กรด้วยดิจิทัล ได้แก่ ปัจจัยด้านกลยุทธ์ ปัจจัยด้านเทคโนโลยี ปัจจัยด้านโครงสร้างองค์กร และ ปัจจัยด้านวัฒนธรรมองค์กร ผลการวิจัยพบว่าความพร้อมขององค์กรในการเปลี่ยนแปลงด้วยกระบวนการทางดิจิทัล พบว่ารณาคารพาณิชย์ที่ทำการศึกษามีความพร้อมปัจจัยด้านกลยุทธ์ที่สุด ซึ่งเป็นจุดอ่อนด้านความพร้อมมากที่สุดคือปัจจัยด้านวัฒนธรรมองค์กร และยังสอดคล้องกับ นฤมล เพ็ชรพรายพริ้ง (2564) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสู่การเป็นองค์กรดิจิทัล พบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการพัฒนาสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสู่การเป็นองค์กรดิจิทัลที่สำคัญ ได้แก่ ด้านการนำองค์กร ด้านโครงสร้างองค์กร ด้านการพัฒนาบุคลากร ด้านนโยบายกลยุทธ์และการนำไปปฏิบัติ และด้านการนำนวัตกรรมมาใช้

4.2 ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ทั้งนี้เนื่องมาจาก ผู้บริหารสถานศึกษาและครูมีความสามารถในการกระบวนการนำเอาเทคโนโลยีดิจิทัลที่มีความทันสมัยและหลากหลายมาปรับใช้ในการปฏิบัติงาน รวมถึงสามารถดำเนินงานด้านการพัฒนาความสามารถของระบบเทคโนโลยีดิจิทัลของสถานศึกษา เพื่อให้สถานศึกษามีรูปแบบการดำเนินงานที่สามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้เป็นอย่างดี ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ ศิวพร แต่มคู, กุลชลี จงเจริญ และ ฐิติกรณ์ ยาวีไชย จารึกศิลป์ (2561) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลในการบริหารของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1 ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านภาวะผู้นำทางเทคโนโลยีของผู้บริหารสถานศึกษา ปัจจัยด้านวัฒนธรรมการใช้เทคโนโลยีของสถานศึกษา ปัจจัยด้าน การนำนโยบายสู่การปฏิบัติที่เข้มแข็ง ปัจจัยด้านการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีสารสนเทศ และปัจจัยด้านการเตรียมบุคลากรเพื่อพร้อมรับการเปลี่ยนแปลง ส่งผลต่อส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลในการบริหารของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยปัจจัยทั้งหมดร่วมกันทำนายการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลในการบริหารของสถานศึกษาได้ร้อยละ 77.2 และยังสอดคล้องกับ โกศล จิตวิรัตน์ (2562) ได้ทำการวิจัยเรื่องปัจจัยแห่งความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงสู่องค์กรดิจิทัลไทยแลนด์ 4.0 ในศตวรรษที่ 21 พบว่า ปัจจัยแห่งความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงสู่องค์กรดิจิทัลไทยแลนด์ 4.0 มีดังนี้ บทบาทผู้นำ โครงสร้างองค์กร การเตรียมคนรับการเปลี่ยนแปลงสู่องค์กรดิจิทัล ความสามารถในการนำเทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาใช้ในกระบวนการทำงาน การเร่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลง และปรับตัวความมุ่งมั่น และวัฒนธรรมองค์กร

4.3 ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ทั้งนี้เนื่องมาจาก โครงสร้างการบริหารงานของสถานศึกษามีรูปแบบใหม่ในยุคดิจิทัล มีความยืดหยุ่นสูง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงรูปแบบโครงสร้างการบริหารงานแบบลำดับ

ขึ้นเป็นการบริหารจัดการแบบเครือข่ายมากขึ้น แบ่งปันข้อมูลสารสนเทศระหว่างกันได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ อริสรา โทหวบุญล้อม (2566) ได้ทำวิจัยเรื่อง รูปแบบปัจจัยที่เอื้อต่อการเปลี่ยนผ่านองค์กรสู่ดิจิทัลผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่เอื้อต่อการเปลี่ยนผ่านองค์กรสู่ดิจิทัล มี 8 รูปแบบปัจจัย คือ ปัจจัยด้านพนักงาน ในเรื่องของความคิดทัศนคติและพฤติกรรมความสามารถและการประยุกต์ใช้งานเทคโนโลยีดิจิทัล ด้านการเรียนรู้การพัฒนาความรู้และทักษะการสื่อสารและมีส่วนร่วม ปัจจัยด้านผู้นำ ผู้นำที่มีอิทธิพลต่อพนักงาน ทักษะความสามารถด้านเทคโนโลยีดิจิทัลของผู้นำ การให้การสนับสนุนด้านงบประมาณ และการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านจากผู้บริหารระดับกลาง ปัจจัยด้านเทคโนโลยีตั้งแต่การเตรียมความพร้อมด้านเทคโนโลยี การจัดการงบประมาณและเงินทุน การบริหารจัดการในส่วนของเครื่องมือ (Tools) ระบบ (IS) และข้อมูลและสารสนเทศในองค์กร (Data and Information) ปัจจัยด้านเป้าหมายและทิศทาง คือ กำหนดเป้าหมายองค์กร กำหนดกลยุทธ์ และการปรับเปลี่ยนกฎหมายกฎระเบียบ และนโยบายที่สนับสนุนการเปลี่ยนแปลง ปัจจัยด้านวัฒนธรรมองค์กร การปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมและวัฒนธรรมในองค์กร ปัจจัยด้านโครงสร้างองค์กร ปรับเปลี่ยนเพื่อให้องค์กรสามารถปรับตัวได้เร็วและคล่องตัวมากยิ่งขึ้น และปัจจัยภายนอก ที่สนับสนุนการเป็นองค์กรดิจิทัล และยังสอดคล้องกับ Rueckel, Mühlburger, and Koch. (2020) ได้ทำการวิจัยเรื่อง An updated framework of factors enabling digital transformation พบว่า ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเริ่มต้นการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลที่ชัดเจน รวมถึงความเชื่อมโยงกับแง่มุมของการบริหารจัดการ ได้แก่ ด้านปฏิบัติการ เชิงกลยุทธ์ เชิงโครงสร้าง และเชิงนโยบาย สามารถช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานเตรียมองค์กรของตนสำหรับการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4.4 ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ทั้งนี้เนื่องมาจาก ผู้บริหารสถานศึกษามีความสามารถในการบริหารสถานศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล และมีความสามารถในการถ่ายทอดวิสัยทัศน์ดิจิทัลแก่บุคลากรในสถานศึกษามีการพัฒนาตนเองด้านการใช้เทคโนโลยีอย่างต่อเนื่อง รวมถึงกระตุ้นให้บุคลากรในสถานศึกษาสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างหลากหลาย ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ นลกข เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และ สุทธิวรรณ ตันติรจนวงศ์ (2567) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพัทลุง ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านเครือข่ายการบริหารจัดการเทคโนโลยีดิจิทัลปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหาร ปัจจัยด้านกฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวกับเทคโนโลยี และ ปัจจัยด้านงบประมาณ สามารถพยากรณ์การเป็นองค์กรดิจิทัลได้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา ทั้ง 4 ด้าน ร่วมกันทำนายความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา ได้ร้อยละ 66.90 และยังสอดคล้องกับ จันทรจิรา เหลลราช (2564) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยแห่งความสำเร็จในการปรับเปลี่ยนสู่องค์กรดิจิทัล พบว่า ปัจจัยแห่งความสำเร็จของการปรับเปลี่ยนสู่ดิจิทัล คือ วัฒนธรรมองค์กร กลยุทธ์ดิจิทัล เทคโนโลยีดิจิทัล ภาวะผู้นำองค์กร ผู้ปฏิบัติงาน และกระบวนการจัดการ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ปัจจัยด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัล ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงจำเป็นต้องสร้างความเข้าใจร่วมกันกับครูผู้สอนในการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์เพื่อให้สถานศึกษาเป็นองค์กรดิจิทัล สถานศึกษาควรกำหนดเป้าหมายและทิศทางของการเป็นองค์กรสู่ดิจิทัลอย่าง ชัดเจน ว่าต้องการและมีความจำเป็นในการสร้างการเปลี่ยนผ่านในระดับใด บริการ หรือกระบวนการใดบ้างที่ต้องเปลี่ยนแปลง โดยอาจเรียงตามลำดับความสำคัญที่มีผลกระทบต่อสถานศึกษา

2. ปัจจัยด้านความสามารถในการนำเทคโนโลยีมาใช้ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัล ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาควรส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีในทุกด้านของการบริหารงาน รวมถึงมีการจัดสรรงบประมาณในการดำเนินงานด้านการปรับปรุงและพัฒนาความสามารถของระบบสารสนเทศของสถานศึกษา

3. ปัจจัยด้านการจัดโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงควรกำหนดโครงสร้างการบริหารงานของสถานศึกษาในยุคดิจิทัลที่มีความยืดหยุ่นสูง โดยเปลี่ยนรูปแบบการบริหารงานจากแบบลำดับชั้นเป็นการบริหารจัดการแบบเครือข่าย ซึ่งทำให้ การแบ่งปันข้อมูลสารสนเทศระหว่างหน่วยงานต่าง ๆ ทำได้อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

4. ปัจจัยด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาความสามารถในการบริหารสถานศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล และกระตุ้นให้บุคลากรในสถานศึกษาสามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างหลากหลาย

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการบริหารองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 เนื่องจากหากเข้าใจปัจจัยเหล่านี้ จะสามารถปรับปรุงแนวทางการบริหารให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการดำเนินงาน ลดอุปสรรค และสร้างความพร้อมให้กับบุคลากรในการปรับตัวเข้าสู่การเป็นองค์กรดิจิทัลได้ดียิ่งขึ้น

2. ควรศึกษาแนวทางการพัฒนาความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลยเขต 1 เนื่องจากการมีแนวทางที่ชัดเจนจะช่วยให้สถานศึกษาสามารถกำหนดนโยบายและแผนยุทธศาสตร์ที่เหมาะสมกับบริบทของตัวเองได้

เอกสารอ้างอิง

กฤตบุญ แก้วโชติ. (2565). ปัจจัยที่มีผลต่อการเปลี่ยนผ่านสู่การเป็นองค์กรดิจิทัลของสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา.

[สารนิพนธ์ปริญญารัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์ ภาควิชารัฐประศาสนศาสตร์ คณะรัฐศาสตร์]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

โกศล จิตวิรัตน์. (2562). ปัจจัยแห่งความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงสู่องค์กรดิจิทัลไทยแลนด์ 4.0 ในศตวรรษที่ 21.

วารสารวิชาการ Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts), 12(6), 1796-1816. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/187251>

จันทร์จิรา เหลลาราช. (2564). ปัจจัยแห่งความสำเร็จในการปรับเปลี่ยนสู่องค์กรดิจิทัล. วารสารสารสนเทศศาสตร์, 39(4), 81-94. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jiskku/article/view/252348/171605>

ถนอมวรรณ ช่างทอง. (2562). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรมของผู้บริหารสถานศึกษาและความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา ในอำเภอท่าชนะ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 2. [การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต แขนงวิชาการบริหารการศึกษา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์]. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

นลภช เกตุพลสังข์, โสภนา สุดสมบูรณ์ และสุทธิวรรณ ตันติรจนาวงศ์. (2567). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพัทลุง. วารสารวิชาการ การจัดการภาครัฐและเอกชน, 6(1), 47-59. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/appm/article/view/262138>

นฤมล เพ็ชรพรายพริ้ง. (2564). การพัฒนาสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสู่การเป็นองค์กรดิจิทัล. [การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญารัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต แขนงวิชาการบริหารรัฐกิจ สาขาวิชาวิทยาการจัดการ]. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

- บุญณัฐ มาเชก. (2565). *การบริหารองค์กรทางการศึกษาในยุคดิจิทัล (Administration of Educational Organization in Digital Era)*. ภาควิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- วงศ์ผกา กลอนสุด. (2561). *การเปลี่ยนแปลงรูปแบบองค์กรด้วยกระบวนการทางดิจิทัล กรณีศึกษา ธนาคารพาณิชย์แห่งหนึ่ง [การค้นคว้าอิสระปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชานโยบายและการบริหารดิจิทัล วิทยาลัยนวัตกรรม]*. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- วชิระ บุญสาร. (2564). *แนวทางการพัฒนาความเป็นองค์กรดิจิทัลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาขอนแก่น เขต 5. [การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต แขนงวิชาบริหาร การศึกษา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์]*. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ศิวพร แต่มคู, กุลชลี จงเจริญ และธิตติกรณียาวิไชย จารึกศิลป์. (2567). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัลในการ บริหารของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1. *วารสารวิจัยทางการ ศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 19(1), 30-45.
<https://ejournals.swu.ac.th/index.php/jre/article/view/15758/12847>
- ศุภัทพร อุปพงษ์ (2562). *การพัฒนากระบวนการเปลี่ยนผ่านสู่โรงเรียนดิจิทัลสำหรับโรงเรียนประถมศึกษาเอกชนในภาค ตะวันออกเฉียงเหนือตอนบนของไทย. [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสาร การศึกษา ภาควิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา]*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สถิพร เชาวนชัย. (2561). *การวิจัยทางการบริหารการศึกษา เอกสารประกอบการสอน วิชา 354517 การวิจัยทางการ บริหารการศึกษา*. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1. (2566). *รายงานผลการปฏิบัติงานประจำปี พ.ศ. 2566. ฝายนโยบาย และแผน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1*.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- อริสรา โทงบุญล้อม (2566). *รูปแบบปัจจัยที่เอื้อต่อการเปลี่ยนผ่านองค์กรสู่ดิจิทัล. [สารนิพนธ์ปริญญาการจัดการมหาบัณฑิต วิทยาลัยการจัดการ]*. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- Ananyin, et al. (2018). Digital organization: Transformation into the new reality. *Business Informatics*, 2(44) 45-54. [https://bijournal.hse.ru/en/2018--2%20\(44\)/221379493.html](https://bijournal.hse.ru/en/2018--2%20(44)/221379493.html)
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper Collins Publishers.
- Ilomäki and Lakkala (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(25) 1-32
<https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-018-0094-8>
- Rueckel, Mühlburger, and Koch. (2020). An updated framework of factors enabling digital transformation. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 12(4) 1-10
<https://aisel.aisnet.org/pajais/vol12/iss4/1/>
- Soule, et al. (2016). *Becoming a digital organization: The journey to digital dexterity*. MIT Center for Digital Business Working Paper

สภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะ AN ANALYSIS OF THE CURRENT IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED CURRICULUM IN SMALL ELEMENTARY SCHOOLS

อิทธิกร บุนนาค¹
Ittikorn Bunnag

ยศวีร์ สายฟ้า²
Yotsawee Saifah

Received Date: 23 June 2025

Revised Date: 15 November 2025

Accepted Date: 24 December 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในการดำเนินการตามหลักสูตรฐานสมรรถนะ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูผู้สอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก จำนวน 420 คน ซึ่งได้จากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) จาก 20 จังหวัด ใน 4 ภูมิภาคของประเทศไทย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามความคิดเห็นแบบสองส่วน ซึ่งผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและค่าความเชื่อมั่น การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กมีศักยภาพในการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตามยังคงมีความจำเป็นในการส่งเสริมและพัฒนา ด้านหลักสูตรสถานศึกษา หลักสูตรรายวิชา และการวัดและประเมินผล ตลอดจนการเชื่อมโยงเนื้อหาให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนและชุมชน สะท้อนถึงความจำเป็นในการสนับสนุนเชิงโครงสร้าง ทรัพยากร และองค์ความรู้ของครู เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นในบริบทโรงเรียนขนาดเล็ก

คำสำคัญ: หลักสูตรฐานสมรรถนะ, โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก, สภาพปัจจุบัน

¹ นิสิตปริญญาโท คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, Master Degree Student, Faculty of Education, Chulalongkorn University.
Email Address: nont29018@gmail.com

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Assoc. Prof., Ph.D., The Dean of Faculty of Education, Chulalongkorn University.

Abstract

This research aimed to investigate the current conditions of competency-based curriculum implementation in small-sized elementary schools under the Office of the Basic Education Commission. A quantitative research design was adopted. The sample consisted of 420 teachers from small-sized elementary schools, selected through stratified random sampling from 20 provinces across four regions of Thailand. The research instrument was a two-part structured questionnaire which had been validated for content validity and reliability. The data were analyzed using descriptive statistics including mean and standard deviation. The findings revealed that small-sized elementary schools demonstrated a certain level of readiness to implement competency-based learning. However, further support and development are needed in several areas including school curriculum, subject curriculum, and assessment and evaluation. In addition, the integration of learning content that aligns with learners' contexts and community environments is required. These findings underscore the critical need for structural support, adequate resource allocation, and the continuous development of teachers' professional competencies in order to enhance the overall effectiveness of competency-based learning management in small-sized elementary school contexts.

Keywords: Competency-Based Curriculum, Small-Sized Elementary Schools, Current Situation

บทนำ

การพัฒนาทุนมนุษย์ถือเป็นหัวใจสำคัญในการยกระดับคุณภาพชีวิตของประชาชนและส่งเสริมศักยภาพการแข่งขันของประเทศในระดับสากล โดย “การศึกษา” ทำหน้าที่เป็นกลไกหลักในการพัฒนาองค์ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของประชาชนในทุกช่วงวัย ประเทศไทยจึงกำหนดให้การศึกษาเป็นบทบาทสำคัญในแผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2560–2579 ซึ่งเน้นการพัฒนาคอนไทยให้มีสมรรถนะสอดคล้องกับบริบทการเปลี่ยนแปลงของโลกศตวรรษที่ 21 และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน โดยเฉพาะเป้าหมายที่ 4 ว่าด้วยการสร้างหลักประกันว่าทุกคนมีโอกาสได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมและครอบคลุมตลอดชีวิต (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) อย่างไรก็ตามแม้ประเทศไทยจะใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 มาเป็นเวลานาน แต่หลักสูตรดังกล่าวยังมีข้อจำกัดในเชิงโครงสร้าง เช่น การกำหนดตัวชี้วัดจำนวนมาก เน้นเนื้อหามากกว่าทักษะ และขาดความยืดหยุ่นในการนำไปใช้กับบริบทที่หลากหลาย ซึ่งส่งผลให้ครูยังจัดการเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหาและการท่องจำมากกว่าการพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 (คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา, 2562) จากข้อจำกัดข้างต้น คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษาจึงเสนอให้มีการปรับเปลี่ยนแนวทางการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิด “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” (Competency-Based Curriculum: CBC) ซึ่งมีจุดมุ่งหมาย เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะในสถานการณ์จริง ผ่านสมรรถนะหลัก เช่น การคิดขั้นสูง การสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และการจัดการตนเอง (Office of the Education Council, 2020) แนวคิดนี้สอดคล้องกับทิศทางการพัฒนาหลักสูตรของหลายประเทศ เช่น ฟินแลนด์ สิงคโปร์ และแคนาดา ที่ต่างมุ่งเน้นการเรียนรู้เชิงรุก การประเมินสมรรถนะ และการจัดการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Finnish National Board of Education, 2016; Ministry of Education Singapore, 2024; Ontario Ministry of Education, 2016)

ในประเทศไทย กระทรวงศึกษาธิการได้เริ่มทดลองใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะในบางพื้นที่และอยู่ระหว่างการเตรียมประกาศใช้ในวงกว้าง แต่หนึ่งในความท้าทายสำคัญคือ โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กซึ่งมีอยู่มากถึงกว่าร้อยละ 50 ของโรงเรียนทั่วประเทศ (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2567) โรงเรียนกลุ่มนี้มักประสบปัญหาขาดแคลนครูวิทยากร ทั้งด้านงบประมาณ บุคลากร และสื่อการเรียนรู้ ส่งผลต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา, 2567) นอกจากนี้ ยังมีข้อค้นพบว่า โรงเรียนขนาดเล็กบางแห่งไม่สามารถจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองเป้าหมายของหลักสูตรได้อย่างเต็มที่ เนื่องจากมีครูไม่ครบชั้น ครูไม่ตรงวิชาเอก หรือมีภาระงานอื่นนอกเหนือจากการสอน ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนผ่านสู่ระบบหลักสูตรฐานสมรรถนะที่ต้องการการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการและยืดหยุ่นสูง (กลุ่มวิจัยและพัฒนานโยบาย สำนักนโยบายและแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2557) อย่างไรก็ตาม การปรับใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนขนาดเล็กอาจไม่ใช่อุปสรรคเพียงอย่างเดียว หากแต่สามารถเป็นโอกาสในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อบริบทเฉพาะได้มากขึ้น ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับกรอบแนวคิดหลักสูตรสถานศึกษาที่เปิดกว้างการสนับสนุนเชิงนโยบาย และการจัดการทรัพยากรอย่างเหมาะสม

ในบริบทของการศึกษาคครั้งนี้ คำว่า “สภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่” หมายถึง ภาพรวมการดำเนินงานจริงของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในการนำนโยบายและหลักสูตรฐานสมรรถนะไปใช้ในบริบทโรงเรียน โดยครอบคลุมทั้งด้านการวางแผนหลักสูตร การจัดการกระบวนการเรียนรู้ การประเมินผลสมรรถนะผู้เรียน การบริหารจัดการทรัพยากร ตลอดจนบทบาทของครู ผู้บริหาร และการสนับสนุนจากชุมชน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงจุดแข็ง ข้อจำกัด และความท้าทายที่เกิดขึ้นจริงในสถานการณ์ปัจจุบัน ทั้งนี้แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะ (competency) ซึ่งหมายถึง ความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะส่วนบุคคลเพื่อเผชิญและแก้ไขปัญหาในสถานการณ์จริงนั้น ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายในระดับองค์การนานาชาติอย่าง OECD (2019) และ UNESCO (2021) ต่างชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาโดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และพัฒนาสมรรถนะที่รอบด้านเพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับชีวิตในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะในกลุ่มประเทศที่ประสบความสำเร็จด้านการศึกษา มักจะให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงระหว่างหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้ และการประเมินสมรรถนะอย่างสอดคล้อง เพื่อให้สามารถทำความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับ “สภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่” ในการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ผู้วิจัยจึงได้กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยเพื่อศึกษาภาพรวมของการดำเนินงาน ทั้งระบบ โดยแบ่งออกเป็น 8 มิติหลัก

จากปัญหาและความสำคัญที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงเห็นความสำคัญของการศึกษาสภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก เพื่อให้สามารถเข้าใจบริบท เงื่อนไข และข้อจำกัดที่มีอยู่ อันจะนำไปสู่การวางแผน การจัด การเรียนการสอนและการนำหลักสูตรฐานสมรรถนะมาใช้ให้สอดคล้องกับศักยภาพของโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยหวังว่าสารสนเทศที่ได้จากการศึกษานี้จะเป็นประโยชน์ต่อการกำหนดทิศทางการพัฒนา การสนับสนุนเชิงนโยบาย และการออกแบบแนวทางการส่งเสริมการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนขนาดเล็กให้เกิดความเป็นไปได้อย่างแท้จริง ทั้งยังสามารถสร้างความเสมอภาคทางการศึกษา และยกระดับคุณภาพของการเรียนรู้ในระดับประถมศึกษาโดยเฉพาะในพื้นที่ที่มีข้อจำกัดด้านทรัพยากร ทั้งในด้านบุคลากร งบประมาณ และสื่อการเรียนรู้ ตลอดจนเพื่อให้การขับเคลื่อนนโยบาย ด้านหลักสูตรในระดับชาติสอดคล้องกับความเป็นจริงในระดับพื้นที่ และนำไปสู่การพัฒนาการศึกษาของประเทศอย่างยั่งยืนในระยะยาว

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันที่เป็นอยู่ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะใน 8 ด้าน ได้แก่ (1) ด้านหลักสูตรสถานศึกษาฐานสมรรถนะ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

ประชากรการวิจัย

ประชากรของการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูผู้สอนระดับประถมศึกษาที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนขนาดเล็กภายใต้สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานทั่วประเทศ อย่างไรก็ตาม จำนวนประชากรที่แท้จริงไม่สามารถตรวจสอบได้อย่างชัดเจน จากฐานข้อมูลสารสนเทศในปีที่ทำการวิจัย จึงจัดเป็นกรณีของประชากรที่ไม่ทราบขนาด การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจึงใช้สูตรของ Cochran (1953) โดยกำหนดระดับความเชื่อมั่น 95%

กลุ่มตัวอย่างการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างการวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ ครูผู้สอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้มาจากการใช้สูตรของ Cochran (Cochran, 1953) ซึ่งจำนวนขนาดกลุ่มตัวอย่างน้อยที่สุดที่ควรใช้ในงานวิจัยนี้ คือ 385 คน อย่างไรก็ตาม เพื่อป้องกันการสูญหายหรือไม่ได้รับข้อมูลตอบกลับจากกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยจึงเพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่างร้อยละ 20 รวมเป็น 460 คน และได้ส่งแบบสอบถามผ่านระบบออนไลน์ google form ไปยังกลุ่มตัวอย่าง ผลการเก็บรวบรวมข้อมูลพบว่า มีผู้ตอบกลับจำนวน 420 คน คิดเป็นอัตราการได้รับแบบสอบถามคืน (returning rate) ร้อยละ 91.30 ซึ่งอยู่ในระดับที่สามารถนำไปวิเคราะห์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 1 แสดงการกำหนดแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) กลุ่มตัวอย่าง

ระดับชั้นภูมิ	การคัดเลือกตัวอย่างวิจัย			
ชั้นภูมิที่ 1	ภาคกลาง	ภาคเหนือ	ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	ภาคใต้
ชั้นภูมิที่ 2	ลพบุรี, ราชบุรี, สุพรรณบุรี, เพชรบุรี, นครนายก	เชียงใหม่, น่าน, พะเยา, ลำปาง, แม่ฮ่องสอน	ศรีสะเกษ, มุกดาหาร, บุรีรัมย์, นครราชสีมา, นครพนม	ตรัง, กระบี่, ชุมพร, ปัตตานี, นครศรีธรรมราช
ชั้นภูมิที่ 3	จังหวัดละ 23 คน	จังหวัดละ 23 คน	จังหวัดละ 23 คน	จังหวัดละ 23 คน
รวม	115 คน	115 คน	115 คน	115 คน

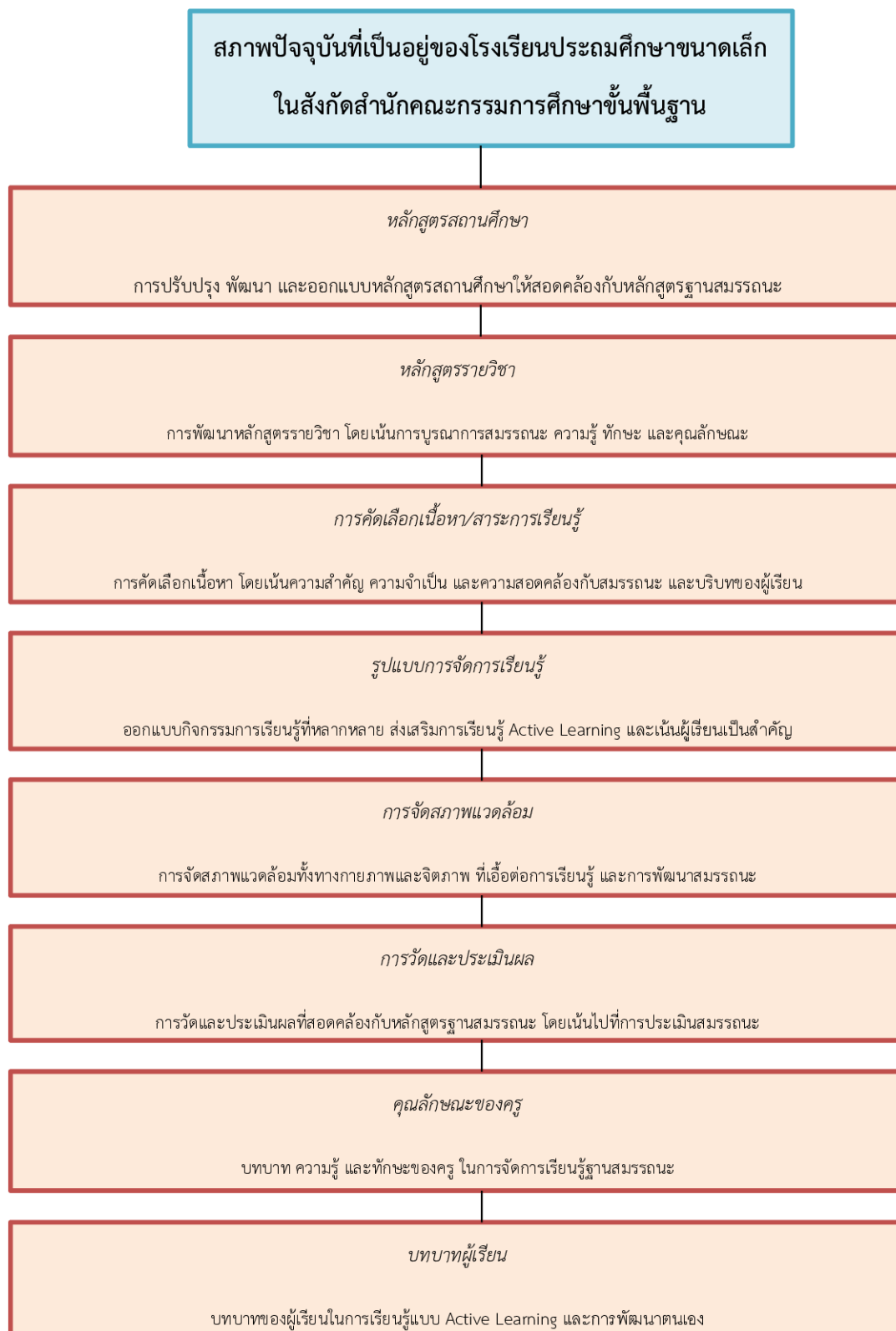
เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แบบสอบถามความคิดเห็นเพื่อสำรวจสภาพการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้อาจารย์ในบริบทโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก จำนวน 50 ข้อ ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบ สองขั้นตอนใน 1 ข้อคำถาม ประกอบด้วย (1) เป็น Checklist ให้ผู้ตอบระบุว่า “ใช่, ปฏิบัติ” หรือ “ไม่ใช่, ไม่ได้ปฏิบัติ” (2) เป็นมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 3 ระดับ ได้แก่ 3 = ดำเนินการได้ครบถ้วนสมบูรณ์ / 2 = ดำเนินการได้ค่อนข้างครบถ้วน / 1 = ดำเนินการได้แต่ค่อนข้างไม่ครบถ้วน สำหรับการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยเสนอแบบสอบถามให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่านพิจารณาความเหมาะสมของข้อคำถามแต่ละข้อ โดยใช้วิธีการคำนวณ ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์การวัด (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ผลปรากฏว่าแบบสอบถามมีค่าดัชนี IOC ตั้งแต่ 0.60 ถึง 1.00 ซึ่งถือว่าอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์ ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) หลังจากได้รับข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามไปปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม ก่อนนำไปทดลองใช้ (Try-Out) กับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นครูที่ไม่ได้อยู่ในกลุ่มตัวอย่างหลัก จำนวน 30 คน เพื่อประเมินคุณภาพของเครื่องมือ ในภาพรวม จากนั้น ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบสอบถามทั้งฉบับ โดยใช้วิธีการคำนวณ สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.92 ซึ่งอยู่ในระดับสูงตามเกณฑ์มาตรฐานทางจิตวิทยาเครื่องมือวิจัย (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ดังนั้น แบบสอบถามชุดนี้จึงถือว่ามีความเหมาะสมทั้งด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและความเชื่อมั่นในระดับสูง เหมาะสมที่จะนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูล และนำข้อมูลเข้าสู่โปรแกรมวิเคราะห์ทางสถิติ การวิเคราะห์ข้อมูลดำเนินการในรูปแบบสถิติเชิงพรรณนา โดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) เพื่ออธิบายแนวโน้มของความคิดเห็นจากกลุ่มตัวอย่างในประเด็นที่ศึกษา โดยกำหนดความหมาย ร้อยละของการปฏิบัติ ตามแนวคิดของ Best and Kahn (2006) ไว้ ดังนี้ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง มาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปานกลาง และต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง น้อย) และกำหนดความหมายระดับของการปฏิบัติด้วยวิธีแบ่งตามอันตรภาคชั้นตามแนวคิดของ Best and Kahn (2006) ไว้ ดังนี้ (2.51-3.00 หมายถึง มาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง น้อย)

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยจะแบ่งนำเสนอออกเป็นสองส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม และ ส่วนที่ 2 สภาพการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้อาเซียนสมรรถนะในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก

ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 84.05 ในขณะที่เพศชายคิดเป็นร้อยละ 15.95 กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่อยู่ในตำแหน่งอื่น ๆ (คศ.2 และคศ.3) คิดเป็นร้อยละ 49.76 ในขณะที่มีครู (คศ.1) คิดเป็นร้อยละ 27.62 และครูผู้ช่วย คิดเป็นร้อยละ 22.62 โดยที่ส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาตรี ร้อยละ 74.52 สาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาสาขาอื่น ๆ โดยคิดเป็นร้อยละ 77.14 ในขณะที่ยังสำเร็จการศึกษาสาขาประถมศึกษา คิดเป็นเพียงร้อยละ 22.86 ประสบการณ์การทำงานส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอื่น ๆ มากที่สุดคิดเป็นร้อยละ 52.62 และอยู่ในช่วงจำนวน 0 – 5 ปี คิดเป็นร้อยละ 47.38 นอกจากนี้ยังพบว่า โรงเรียนขนาดเล็กทั้งหมดไม่มีการเพิ่มสมรรถนะอื่นๆ นอกเหนือจาก 5 สมรรถนะหลักในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
- ชาย	67	15.95
- หญิง	353	84.05
ตำแหน่ง		
- ครูผู้ช่วย	95	22.62
- ครู (คศ.1)	116	27.62
- อื่น ๆ	209	49.76
ระดับการศึกษาสูงสุด		
- ปริญญาตรี	313	74.52
สาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา		
- ประถมศึกษา	96	22.86
- อื่น ๆ	324	77.14
ประสบการณ์ในการทำงาน		
จำนวน 0 – 5 ปี	199	47.38
อื่น ๆ (6-10 ปี, 11-15 ปี, มากกว่า 15 ปี)	221	52.62
โรงเรียนมีการเพิ่มสมรรถนะอื่นๆ นอกเหนือจาก 5 สมรรถนะหลักในหลักสูตรแกนกลางหรือไม่		
ไม่มี	420	100.00
มี	0	-

ส่วนที่ 2 สภาพปัจจุบันของการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้อาเซียนสมรรถนะในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ในส่วนที่ 2 นี้จะอยู่ในรูปแบบตาราง โดยจะแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแต่ละข้อคำถาม และสรุปภาพของแต่ละด้าน ตลอดจนรายงานระดับของการปฏิบัติในแต่ละประเด็น (เช่น อยู่ในระดับน้อย ปานกลาง หรือมาก) เพื่อให้สามารถสังเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณได้อย่างเป็นระบบและชัดเจน

ตารางที่ 3 ด้านที่ 1 หลักสูตรสถานศึกษาฐานสมรรถนะ

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	กำหนดสมรรถนะสำคัญ สอดคล้องกับจุดเน้น	80.24 (19.76)	มาก	2.03 (0.75)	ปานกลาง
2	หลักสูตรออกแบบสอดคล้องต่อการพัฒนาสมรรถนะ	90.00 (10.00)	มาก	1.97 (0.57)	ปานกลาง
3	จัดทำโครงสร้างหลักสูตรให้มีความยืดหยุ่น	61.43 (38.57)	ปานกลาง	1.69 (0.56)	ปานกลาง
4	โครงสร้างเวลาเรียนเหมาะสมกับสมรรถนะที่ต้องการ	92.14 (7.86)	มาก	2.71 (0.47)	มาก
5	มีกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่สอดคล้องกับสมรรถนะ	63.10 (36.90)	ปานกลาง	1.84 (0.58)	ปานกลาง
6	เขียนคำอธิบายแสดงสมรรถนะที่ต้องการพัฒนา	65.71 (34.29)	ปานกลาง	1.86 (0.57)	ปานกลาง
7	เกณฑ์การเลื่อนชั้นและจบการศึกษาเน้นการวัดสมรรถนะ	51.19 (48.81)	น้อย	1.67(0.47)	ปานกลาง
ภาพรวม		71.97 (28.03)	ปานกลาง	1.97 (0.57)	ปานกลาง

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ผลการศึกษาสภาพการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ด้านที่ 1 หลักสูตรสถานศึกษาฐานสมรรถนะ พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 1.97, S = 0.57$) อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาในรายข้อ พบประเด็นที่มีความน่าสนใจ ได้แก่ ข้อคำถามที่ 7 “หลักสูตรมีเกณฑ์การเลื่อนชั้นและจบการศึกษาโดยมุ่งเน้นการวัดสมรรถนะ” ร้อยละของการปฏิบัติอยู่ที่ 51.19 อยู่ในระดับ น้อย และระดับปฏิบัติเฉลี่ยต่ำที่สุดในกลุ่ม ($M = 1.67, S = 0.47$) อยู่ในระดับปานกลาง และข้อคำถามที่ 3 ระบุว่า “หลักสูตรมีการจัดทำโครงสร้างหลักสูตรให้มีความยืดหยุ่น” พบว่ามีระดับของการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำเช่นกันที่ร้อยละ 61.43 แม้จะอยู่ในระดับปานกลาง แต่อาจสะท้อนถึงข้อจำกัดของโรงเรียนขนาดเล็กในการออกแบบโครงสร้างหลักสูตรให้ยืดหยุ่น ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 4 ด้านที่ 2 หลักสูตรระดับรายวิชาในรูปแบบการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	รายวิชามีคำอธิบายที่เชื่อมโยงกับสมรรถนะ	88.10 (11.90)	มาก	2.51 (0.54)	มาก
2	กำหนดสมรรถนะเป็นเป้าหมายอย่างชัดเจน	53.33 (46.67)	น้อย	2.02 (0.55)	ปานกลาง
3	รายวิชาระบุวิธีสอนที่ส่งเสริมสมรรถนะผู้เรียน	96.90 (3.10)	มาก	2.52 (0.60)	มาก
4	ระบุสื่อ แหล่งเรียนรู้ที่สนับสนุนการเรียนรู้ด้วยตนเอง	50.48 (49.52)	น้อย	2.11 (0.58)	ปานกลาง
5	กำหนดวิธีประเมิน ทั้งระหว่างและหลังเรียน เพื่อวัดสมรรถนะ	70.24 (29.76)	ปานกลาง	2.34 (0.66)	ปานกลาง
6	กำหนดเนื้อหา และโครงสร้างที่ยืดหยุ่น	55.71 (44.29)	น้อย	2.36 (0.63)	ปานกลาง
ภาพรวม		69.05 (30.95)	ปานกลาง	2.29 (0.59)	ปานกลาง

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 2 หลักสูตรระดับรายวิชาในรูปแบบการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ พบว่า ค่าเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 2.29, S = 0.59$) สะท้อนถึงระดับการนำแนวคิดดังกล่าวไปปฏิบัติจริงในหลักสูตรรายวิชาในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตาม มีข้อคำถามบางข้อที่แสดงให้เห็นถึงข้อจำกัดของการดำเนินงาน ดังนี้ ข้อคำถามที่ 4 “รายวิชาระบุสื่อและแหล่งเรียนรู้ที่สนับสนุนการเรียนรู้ด้วยตนเอง” ร้อยละของการปฏิบัติอยู่ที่ 50.48 อยู่ในระดับ น้อย และระดับของการปฏิบัติอยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 2.11, S = 0.58$) บ่งชี้ว่าครูยังมีข้อจำกัดในการออกแบบแหล่งเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึงได้อย่างหลากหลายและต่อเนื่อง อาจเกิดจากข้อจำกัดด้านงบประมาณ สื่อดิจิทัล และ ข้อคำถามที่ 6 “รายวิชากำหนดเนื้อหาและโครงสร้างรายสัปดาห์ที่ยืดหยุ่นและปรับเปลี่ยนได้” ร้อยละของการปฏิบัติอยู่ที่ 55.71 อยู่ในระดับ น้อย และระดับของการปฏิบัติอยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 2.36, S = 0.63$) ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 5 ด้านที่ 3 การคัดเลือกที่มา/เนื้อหาประสบการณ์หรือสิ่งที่จะสอน

ข้อ	ข้อความ	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	เนื้อหา ประสบการณ์สอดคล้องกับช่วงวัยของผู้เรียน	91.90 (8.10)	มาก	2.66(0.53)	มาก
2	สอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้และความสนใจ	96.43 (3.57)	มาก	2.54(0.64)	มาก
3	จัดลำดับจากง่ายไปยาก และคำนึงถึงความซับซ้อนของเนื้อหา	94.52 (5.48)	มาก	2.45(0.70)	ปานกลาง
4	มีความทันสมัย สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน	88.33(11.67)	มาก	2.46(0.61)	ปานกลาง
5	สะท้อนความต้องการของผู้ปกครอง ชุมชน และสังคม	61.19(38.81)	ปานกลาง	2.02(0.59)	ปานกลาง
6	ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงสมรรถนะที่พึงประสงค์ได้	88.33(11.67)	มาก	2.41(0.60)	ปานกลาง
ภาพรวม		86.78 (13.22)	มาก	2.42 (0.61)	ปานกลาง

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 3 การคัดเลือกที่มา/เนื้อหาประสบการณ์หรือสิ่งที่จะสอน พบว่า ร้อยละของการปฏิบัติในด้านนี้อยู่ที่ 86.78 อยู่ในระดับ ปานกลาง ระดับปฏิบัติเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 2.42, S = 0.61$) แสดงถึงการนำหลักการของหลักสูตรฐานสมรรถนะไปใช้ในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตามมีข้อความที่สะท้อนประเด็นที่น่าสนใจ เช่น ข้อคำถามที่ 5 “เนื้อหา กิจกรรม และประสบการณ์สะท้อนความต้องการของผู้ปกครอง ชุมชน และสังคม” ร้อยละของการปฏิบัติอยู่ที่ 61.19 อยู่ในระดับ ปานกลาง ทั้งยังมีระดับการปฏิบัติเฉลี่ยที่ต่ำที่สุด ($M = 2.02, S = 0.59$) ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 6 ด้านที่ 4 การจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ

ข้อ	ข้อความ	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	มุ่งฝึกทักษะหรือสมรรถนะของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง	84.76 (15.24)	มาก	2.56 (0.61)	มาก
2	ปรับเปลี่ยนให้เหมาะกับผู้เรียนแต่ละราย	82.14 (17.86)	มาก	2.28 (0.66)	ปานกลาง
3	เน้น Active Learning และผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง	97.38 (2.62)	มาก	2.64 (0.55)	มาก
4	ส่งเสริมการใช้ความรู้แก้ปัญหาในชีวิตจริง	97.38 (2.62)	มาก	2.46 (0.63)	ปานกลาง
5	ส่งเสริมเจตคติแบบฐานสมรรถนะ เช่น ความร่วมมือในการทำงานเป็นทีม	91.67 (8.33)	มาก	2.23 (0.78)	ปานกลาง
6	กิจกรรมการเรียนรู้มีการบูรณาการในรูปแบบต่าง ๆ	77.92 (22.08)	ปานกลาง	2.52 (0.57)	มาก
7	ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน เช่น การตั้งคำถาม แสดงความคิดเห็น และทำงานกลุ่ม	89.23 (10.77)	มาก	2.60 (0.57)	มาก
8	ใช้สื่อ เทคโนโลยี และนวัตกรรมที่หลากหลาย	93.08 (6.92)	มาก	2.47 (0.58)	ปานกลาง
ภาพรวม		86.78 (13.22)	มาก	2.47 (0.62)	ปานกลาง

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 4 การจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ พบว่า ร้อยละของการปฏิบัติในด้านนี้อยู่ที่ 86.78 อยู่ในระดับ มาก ในส่วนของระดับปฏิบัติเฉลี่ยรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ ปานกลาง ($M = 2.47, S = 0.62$) สะท้อนว่าครูสามารถจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับแนวทางฐานสมรรถนะได้ดีในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตาม มีข้อความที่ 6 “กิจกรรมการเรียนรู้มีการบูรณาการในรูปแบบต่าง ๆ” ซึ่งเป็นเพียงข้อเดียวในด้านนี้ ที่มีร้อยละของการปฏิบัติ 77.92 อยู่ในระดับ ปานกลาง ดังตารางที่ 6

ตารางที่ 7 ด้านที่ 5 การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	สภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น มุมเรียนรู้ พื้นที่ทำงานกลุ่ม หนังสือและสื่อ	94.03 (5.97)	มาก	2.47 (0.63)	ปานกลาง
2	มีบรรยากาศเชิงบวก เช่น การให้กำลังใจ การชื่นชม และการยอมรับความเห็นต่าง	95.94 (4.06)	มาก	2.59 (0.61)	มาก
3	มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน และนักเรียนกับนักเรียน เช่น การช่วยเหลือ และให้กำลังใจกัน	97.38 (2.62)	มาก	2.75 (0.43)	มาก
ภาพรวม		96.66 (3.34)	มาก	2.60 (0.56)	มาก

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 5 การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ พบว่า ภาพรวมมีระดับการปฏิบัติเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก (ร้อยละ 96.66) และระดับที่ปฏิบัติเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก (M = 2.60, S = 0.56) ดังตาราง 7

ตาราง 8 ด้านที่ 6 การวัดและประเมินผลฐานสมรรถนะ

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	กำหนดเกณฑ์ชัดเจน โดยเน้นสมรรถนะผู้เรียน	72.95 (27.05)	ปานกลาง	2.57 (0.57)	มาก
2	มีเกณฑ์ยืดหยุ่น ปรับให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคลได้	85.13 (14.87)	มาก	2.54 (0.57)	มาก
3	มีเครื่องมือ และวิธีการวัดผลหลากหลาย เพื่อประเมินสมรรถนะผู้เรียนรอบด้าน	76.14 (23.86)	ปานกลาง	2.53 (0.62)	มาก
4	เน้นประเมินตามสภาพจริง	89.95 (10.05)	มาก	2.61 (0.59)	มาก
5	เน้นการประเมินระหว่างเรียน	87.80 (12.20)	มาก	2.59 (0.56)	มาก
6	ใช้ผลการประเมินเพื่อวางแผนการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	76.92 (23.08)	ปานกลาง	2.57 (0.58)	มาก
7	สื่อสารผลการวัด ประเมินแก่ผู้เรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง เพื่อแจ้งความก้าวหน้าและพัฒนาการ	68.82 (31.18)	ปานกลาง	2.57 (0.61)	มาก
ภาพรวม		79.67 (20.33)	ปานกลาง	2.57 (0.59)	มาก

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 6 การวัดและประเมินผลฐานสมรรถนะ พบว่า ภาพรวมของร้อยละการปฏิบัติอยู่ที่ 79.67 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับ ปานกลาง ระดับปฏิบัติเฉลี่ยรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ มาก (M = 2.57, S = 0.59) และมีข้อคำถามที่สะท้อนประเด็นที่น่าสนใจ เช่น ข้อคำถามที่ 7 “สื่อสารผลการวัดและประเมินแก่ผู้เรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง เพื่อแจ้งความก้าวหน้าและพัฒนาการ” ร้อยละของการปฏิบัติต่ำที่สุดในด้านนี้ที่ 68.82 อยู่ในระดับ ปานกลาง ดังตารางที่ 8

ตารางที่ 9 ด้านที่ 7 คุณลักษณะของครู

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	วิเคราะห์หลักสูตรและออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายสำหรับผู้เรียนประถมศึกษาได้	95.95 (4.05)	มาก	2.59 (0.60)	มาก
2	มีทัศนคติเชิงบวก รับฟัง และเคารพความแตกต่าง	97.14 (2.86)	มาก	2.68 (0.47)	มาก
3	สนับสนุนให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง	93.08 (6.92)	มาก	2.63 (0.54)	มาก
4	ส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าลงมือทดลอง	96.67 (3.33)	มาก	2.54 (0.56)	มาก
5	พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องเพื่อเพิ่มพูนความรู้	96.67 (3.33)	มาก	2.63 (0.55)	มาก
6	ให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน ประเมินผลผู้เรียนรายบุคคล เพื่อให้ทราบจุดเด่นและจุดที่ควรพัฒนา	79.52 (20.48)	ปานกลาง	2.55 (0.60)	มาก
ภาพรวม		93.17 (6.83)	มาก	2.60 (0.55)	มาก

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 7 คุณลักษณะของครู พบว่า ภาพรวมของร้อยละการปฏิบัติอยู่ที่ 93.17 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับ มาก และระดับ ปฏิบัติเฉลี่ยรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ มาก ($M = 2.60, S = 0.55$) แสดงให้เห็นถึงจุดแข็งของลักษณะครูในโรงเรียนขนาดเล็ก ที่มีทัศนคติเชิงบวก พัฒนตนเองอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณารายชื่อ พบว่า ข้อคำถามที่ 6 “ท่านให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียนประเมินศึกษาเป็นรายบุคคล เพื่อให้ผู้เรียนทราบจุดเด่น และจุดที่ควรพัฒนาของตนเอง” มีระดับของการปฏิบัติที่น้อยที่สุดในด้านนี้ที่ร้อยละ 79.52 อยู่ในระดับ ปานกลาง ดังตารางที่ 9

ตารางที่ 10 ด้านที่ 8 บทบาทผู้เรียน

ข้อ	ข้อคำถาม	ร้อยละของการปฏิบัติ (ไม่ปฏิบัติ)	แปลผล	ระดับปฏิบัติเฉลี่ย M (S)	แปลผล
1	ส่งเสริมความรับผิดชอบและความกระตือรือร้น	100 (0)	มาก	2.53 (0.61)	มาก
2	ส่งเสริมทักษะการค้นคว้า แสวงหาความรู้	96.67 (3.33)	มาก	2.52 (0.56)	มาก
3	ส่งเสริมให้ลองผิดลองถูกโดยไม่กลัวความล้มเหลว	99.52 (0.48)	มาก	2.47 (0.58)	ปานกลาง
4	ส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น	100 (0)	มาก	2.52 (0.61)	มาก
5	ส่งเสริมให้สื่อสารและแสดงความคิดเห็นกับผู้อื่น	97.14 (2.86)	มาก	2.53 (0.61)	มาก
6	ส่งเสริมให้ประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองและเพื่อน	95.48 (4.52)	มาก	2.42 (0.70)	ปานกลาง
7	ส่งเสริมให้นำความรู้ และทักษะไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงได้	96.67 (3.33)	มาก	2.56 (0.61)	มาก
ภาพรวม		97.93 (2.07)	มาก	2.51 (0.61)	มาก

*ร้อยละของการปฏิบัติ (ร้อยละ 80-100 หมายถึง ปฏิบัติมาก, ร้อยละ 60-79 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง และ ต่ำกว่าร้อยละ 60 หมายถึง ปฏิบัติน้อย)

*ระดับของการปฏิบัติ (2.51-3.00 หมายถึง ปฏิบัติในระดับมาก, 1.51-2.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง ปฏิบัติในระดับน้อย)

ด้านที่ 8 บทบาทผู้เรียน พบว่า ภาพรวมของร้อยละการปฏิบัติอยู่ที่ 97.93 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับ มาก และระดับ ปฏิบัติเฉลี่ยรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ มาก ($M = 2.51, S = 0.61$) ซึ่งถือเป็นด้านที่มีคะแนนสูงที่สุดในทุกด้านที่ศึกษา ดังตารางที่ 10

อภิปรายผล

ผลการศึกษาครั้งนี้มีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจภาพรวมของการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีข้อจำกัดเชิงบริบทและทรัพยากร ผู้วิจัยขออภิปรายผลทั้ง 8 ด้านตามกรอบการประเมินดังต่อไปนี้

(1) ด้านหลักสูตรสถานศึกษาฐานสมรรถนะ ผลการวิจัยในด้านนี้ภาพรวมอยู่ในระดับ “ปานกลาง” ซึ่งถือเป็นหนึ่งในสามด้านที่ได้คะแนนน้อยที่สุด สะท้อนถึงความท้าทายสำคัญในการเปลี่ยนผ่านจากระบบการจัดการเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหาไปสู่ระบบที่เน้นผลลัพธ์ของผู้เรียนเชิงสมรรถนะ ซึ่งจำเป็นต้องเริ่มต้นจากกระบวนการวางแผนหลักสูตรที่ชัดเจน สอดคล้องกับบริบทผู้เรียน ทั้งนี้งานวิจัยของ Ngeno, et al. (2021) พบว่า โรงเรียนที่มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับหลักสูตรฐานสมรรถนะจะสามารถออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาได้อย่างมีเป้าหมาย และมีการกำหนดสมรรถนะที่ต้องการให้เกิดอย่างชัดเจน ส่งผลให้การจัดกิจกรรมและการประเมินผลเชื่อมโยงกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากการวิจัยในครั้งนี้บ่งชี้ว่าครูในโรงเรียนขนาดเล็กยังมีข้อจำกัดในหลายด้าน เช่น ขาดความมั่นใจในการกำหนดสมรรถนะเป้าหมาย ขาดแนวทางการออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับสมรรถนะอย่างแท้จริง หรือไม่มีโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาที่สะท้อนกรอบแนวคิดฐานสมรรถนะ ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของ OECD (2020) ที่ชี้ว่าการออกแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะในประเทศสมาชิกหลายแห่งเผชิญกับความไม่ต่อเนื่องระหว่างนโยบายระดับชาติ กับการนำไปใช้ในระดับสถานศึกษา โดยเฉพาะโรงเรียนที่มีทรัพยากรน้อย สรุปได้ว่า ด้านการวางแผนและออกแบบหลักสูตรเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะ หากยังคงอยู่ในระดับปานกลาง ย่อมส่งผลต่อความเชื่อมโยงของการจัดการเรียนรู้ การประเมินผล และการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีทิศทาง ดังนั้น การยกระดับด้านนี้ควรเริ่มต้นจากการเสริมสร้างความเข้าใจเชิงระบบของครู การพัฒนาเครื่องมือวางแผนหลักสูตรแบบเน้นสมรรถนะ และการสนับสนุนให้โรงเรียนมีความร่วมมือทางวิชาชีพ เพื่อออกแบบหลักสูตรที่ตอบโจทย์การพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง

(2) ด้านหลักสูตรระดับรายวิชาในรูปแบบฐานสมรรถนะ ผลการวิจัยในด้านนี้อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งถือเป็นหนึ่งในสามด้านที่ได้คะแนนน้อยที่สุดเช่นเดียวกับด้านที่แล้ว สะท้อนให้เห็นถึงข้อจำกัดในการออกแบบหลักสูตรรายวิชาให้สอดคล้องกับแนวคิดของการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ ผลการวิจัยข้างต้นสอดคล้องกับงานของ Darling-Hammond, et al. (2020) ซึ่งชี้ว่าการออกแบบหลักสูตรในระบบฐานสมรรถนะควรตั้งอยู่บนกรอบเส้นทางการเรียนรู้ที่ก้าวหน้า (learning progression) ซึ่งสามารถยืดหยุ่นปรับเปลี่ยนได้ตามระดับความสามารถของผู้เรียน และเชื่อมโยงระหว่างผลลัพธ์การเรียนรู้กับบริบทการใช้จริง ซึ่งเป็นสิ่งที่ยังไม่ปรากฏชัดในการวางแผนรายวิชาของโรงเรียนขนาดเล็ก นอกจากนี้ การที่ครูจำนวนมากยังไม่สามารถระบุ “แหล่งเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง” ได้ อาจสะท้อนถึงข้อจำกัดด้านทรัพยากร โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็กที่ไม่มีคลังสื่อ หรือระบบสนับสนุนเทคโนโลยีการศึกษา จากข้อค้นพบนี้ จึงกล่าวได้ว่า แม้ครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กจะมีความตั้งใจในการออกแบบรายวิชาให้สอดคล้องกับหลักสูตรฐานสมรรถนะ แต่การขาดเครื่องมือช่วยเหลือเชิงโครงสร้าง ตลอดจนแนวทางตัวอย่างที่สามารถนำไปปรับใช้ในรายวิชาต่าง ๆ ได้จริง อาจเป็นข้อจำกัดสำคัญที่ขัดขวางการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับรายวิชาได้

(3) ด้านการคัดเลือกเนื้อหา/ประสบการณ์การเรียนรู้ ผลการวิจัยในด้านนี้มีระดับการปฏิบัติโดยรวมอยู่ในระดับมาก อย่างไรก็ตามมีข้อค้นพบที่น่าสนใจ คือในเรื่องของ “เนื้อหา กิจกรรม และประสบการณ์ที่ถูกสำรวจจากความต้องการของผู้ปกครอง ชุมชน และสังคม” มีคะแนนเฉลี่ยต่ำที่สุดในกลุ่มนี้ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Priestley, et al. (2023) ที่ระบุว่า ในระบบการศึกษาที่เน้นมาตรฐานกลาง ครูมักจะออกแบบเนื้อหาตามกรอบที่กำหนดจากส่วนกลางมากกว่าความต้องการของผู้เรียนและชุมชน ส่งผลให้เกิดช่องว่างระหว่าง หลักสูตรที่ตั้งใจ (intended curriculum) และ หลักสูตรที่ปฏิบัติจริง (enacted curriculum) ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากโครงสร้างหลักสูตรที่ยังคงใช้ “ตัวชี้วัด” เป็นฐานการวางแผน ทำให้การเลือกเนื้อหาและกิจกรรมยังคงยึดเนื้อหาตามกลุ่มสาระ มากกว่าความจำเป็นของสมรรถนะในบริบทชีวิตจริง ซึ่งสวนทางกับแนวคิดของ OECD (2019) ที่เสนอให้มีการเลือกเนื้อหาบนพื้นฐานของ “value-based selection” คือเนื้อหาที่มีคุณค่า ใช้ได้จริง และเชื่อมโยงกับชุมชน นอกจากนี้การที่ครูยังไม่สามารถสะท้อนความต้องการของชุมชนในการออกแบบหน่วยการเรียนรู้ อาจเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดในการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ซึ่ง ในบริบทโรงเรียนขนาดเล็ก การสร้างเครือข่ายระหว่างโรงเรียนกับชุมชนบางครั้งมีแนวโน้มต่ำ เนื่องจากภาระงานครูสูง และไม่มีการส่งเสริมให้ชุมชนมีส่วนร่วมอย่างเป็นระบบ ดังนั้น การคัดเลือกเนื้อหาที่ยังไม่ตอบโจทย์สมรรถนะตามบริบท จะส่งผลให้การเรียนรู้มีลักษณะไม่เชื่อมโยงกับปัญหาในชีวิตจริง และผู้เรียนอาจขาดแรงจูงใจในท้ายที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Voogt and Roblin (2012) ที่สรุปว่า การเรียนรู้ที่พัฒนาสมรรถนะจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถเห็นความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่เรียนกับสิ่งที่ใช้ในชีวิตจริง

(4) ด้านการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ ผลการวิจัยพบว่า ในด้านนี้แม้ภาพรวมจะมีร้อยละของการปฏิบัติในระดับ “มาก” แต่เมื่อพิจารณารายข้อกลับพบว่ากิจกรรมบางประเภทแม้จะมีการปฏิบัติแต่มีระดับปฏิบัติเฉลี่ยที่ค่อนข้างต่ำกว่าข้ออื่น เช่น “การปรับเปลี่ยนให้เหมาะกับผู้เรียนแต่ละราย” และ “การส่งเสริมเจตคติแบบฐานสมรรถนะ” ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของ Tomlinson (2017) ที่ระบุว่า โรงเรียนขนาดเล็กและครูประถมที่รับผิดชอบหลายกลุ่มสาระมักมีข้อจำกัดในการออกแบบการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (differentiated instruction) ส่งผลให้แม้จะมีกิจกรรมการเรียนรู้ แต่ไม่ได้ตอบสนองต่อระดับพัฒนาการหรือความต้องการเฉพาะของผู้เรียนอย่างแท้จริง ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากข้อจำกัดด้านเวลา ทักษะการออกแบบกิจกรรมแบบยืดหยุ่น ตลอดจนเครื่องมือที่สนับสนุนให้ครูสามารถออกแบบและจัดการเรียนรู้ตามแนวทาง ‘การพัฒนาสมรรถนะเฉพาะรายบุคคล’ นอกจากนี้ การที่ครูยังมีคะแนนเฉลี่ยการปฏิบัติค่อนข้างต่ำในข้อที่เกี่ยวข้องกับ “การบูรณาการกิจกรรม” อาจสะท้อนให้เห็นถึงการจัดการเรียนรู้ที่ยังคงยึดแนวทางแยกเป็นรายสาระวิชามากกว่าการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการตามแนวคิดของหลักสูตรฐานสมรรถนะ ซึ่งมุ่งเน้นการบูรณาการความรู้ ทักษะ และเจตคติผ่านภาระงานที่มีความซับซ้อน (Mulder, 2014) อันจะเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับโลกแห่งความเป็นจริงและการพัฒนาสมรรถนะในชีวิตจริงของผู้เรียน จากข้อค้นพบข้างต้น จึงกล่าวได้ว่า แม้ครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กจะสามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับหนึ่ง แต่การออกแบบกิจกรรมที่เน้นการพัฒนาสมรรถนะเฉพาะบุคคล การบูรณาการข้ามกลุ่มสาระ และการสร้างสถานการณ์ท้าทาย ยังเป็นประเด็นที่ต้องได้รับการสนับสนุนอย่างเร่งด่วน

(5) ด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กมีระดับการดำเนินงานด้านการจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ตามแนวคิดฐานสมรรถนะอยู่ในระดับ “มาก” อย่างไรก็ตาม ในประเด็นที่ว่า “ห้องเรียนมีสภาพแวดล้อมที่หลากหลาย เช่น มุมเรียนรู้ พื้นที่ทำงานกลุ่ม หนังสือ และสื่อการเรียนรู้” กลับ

พบว่ามีความเหมาะสมที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับองค์ประกอบอื่น ๆ ในกลุ่มเดียวกัน ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอของ Barrett, et al. (2019) ที่ระบุว่า แม้โรงเรียนจะสามารถสร้างบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวกและความสัมพันธ์ที่ดีในชั้นเรียนได้ แต่หากยังขาดความพร้อมด้านโครงสร้างพื้นฐานทางกายภาพ เช่น มุมเรียนรู้ที่หลากหลายหรือสื่อการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ก็อาจเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนอย่างเต็มศักยภาพ สถานการณ์นี้อาจสะท้อนข้อจำกัดที่เป็นลักษณะเฉพาะของโรงเรียนขนาดเล็ก อาทิ ขนาดของพื้นที่ห้องเรียนที่จำกัดงบประมาณที่ไม่เพียงพอ และขาดบุคลากรสนับสนุนที่มีความเชี่ยวชาญในการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ ส่งผลให้การจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Learning Space) ยังคงอยู่ในรูปแบบดั้งเดิมหรือเป็นการจัดแบบรูปแบบเดียวสำหรับทุกคน (one size fit all) มากกว่าจะสามารถตอบสนองต่อความแตกต่างและความต้องการเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน แนวโน้มนี้ขัดแย้งกับข้อเสนอของ OECD (2019) ที่เน้นว่าสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ควรมีความยืดหยุ่น สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ และเปิดโอกาสให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างหลากหลาย ในทางกลับกันการที่โรงเรียนมีคะแนนสูงในเรื่องความสัมพันธ์เชิงบวกในห้องเรียน สะท้อนให้เห็นถึงวัฒนธรรมการดูแล เอาใจใส่ และความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนที่ถือเป็นจุดแข็งสำคัญของโรงเรียนขนาดเล็ก วัฒนธรรมดังกล่าวช่วยเสริมสร้างความมั่นคงทางอารมณ์ ความไว้วางใจ และการกล้าแสดงออกของผู้เรียน ซึ่งล้วนเป็นฐานสำคัญในการพัฒนาสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ไม่ว่าจะเป็นด้านความร่วมมือ การคิดวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ และการสื่อสาร (Immordino-Yang, 2015) จากข้อค้นพบนี้ สามารถสรุปได้ว่าการจัดสภาพแวดล้อมและความสัมพันธ์ในโรงเรียนขนาดเล็ก ถือเป็นจุดแข็งที่มีคุณค่า และควรรักษาไว้อย่างต่อเนื่อง ควบคู่ไปกับการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานทางกายภาพ และนวัตกรรมการจัดพื้นที่เรียนรู้ที่ตอบโจทย์การเรียนรู้แบบหลากหลาย เพื่อให้โรงเรียนขนาดเล็กสามารถขับเคลื่อนการเรียนรู้ฐานสมรรถนะได้อย่างมีประสิทธิภาพ

(6) ด้านการวัดและประเมินผลฐานสมรรถนะ ผลการวิจัยพบว่า ในภาพรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ ปานกลาง โดยข้อค้นพบในด้านนี้เกี่ยวข้องกับ “การสื่อสารผลการประเมินแก่ผู้เรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง” มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด แสดงให้เห็นว่ากระบวนการแจ้งความก้าวหน้า และพัฒนาการของผู้เรียน ยังไม่มีระบบที่ชัดเจน และยังไม่ถูกรวมเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนหรือระดับโรงเรียน Guskey and Brookhart (2019) และ Tomlinson (2017) อธิบายว่าหนึ่งในอุปสรรคสำคัญของการประเมินตามแนวคิดสมรรถนะ คือการนำเสนอผลลัพธ์การเรียนรู้ในรูปแบบที่หลุดพ้นจากการให้คะแนนหรือเกรด โดยควรเน้นการแจ้งพัฒนาการ (growth-oriented reporting) ซึ่งครอบคลุมทั้งจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา และแนวทางการเรียนรู้ในอนาคตในทำนองเดียวกัน งานของ Lafferty and Barnes (2024) เน้นว่า การสื่อสารผลการเรียนรู้ควรเป็น “การสนทนาเพื่อสะท้อนผล” (assessment dialogue) มากกว่าการแจ้งผลแบบทางเดียว โดยครูควรใช้การสะท้อนกลับ (feedback) อย่างมีความหมาย ใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย และมีช่องทางที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วมของผู้เรียนและผู้ปกครอง เช่น แบบประเมินร่วม (joint reflection forms) แฟ้มสะสมงาน (student portfolios) กล่าวโดยสรุป แม้ครูในโรงเรียนขนาดเล็กจะตระหนักถึงความสำคัญของการประเมินเพื่อพัฒนา แต่ระบบประเมินที่ใช้ในปัจจุบันอาจยังขาดองค์ประกอบหลักที่สำคัญได้แก่ การประเมินในบริบทจริง การใช้ผลประเมินเพื่อนำไปสู่การพัฒนา และการสื่อสารผลการประเมินแก่ผู้เรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งล้วนเป็นหัวใจสำคัญของหลักสูตรฐานสมรรถนะ หากไม่มีการออกแบบระบบประเมินที่รอบด้านและเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนขนาดเล็ก ย่อมส่งผลกระทบต่อความสามารถในการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะอย่างแน่นอน โดยครูควรได้รับการพัฒนาศักยภาพทั้งในด้านแนวคิด และเครื่องมือการประเมิน เพื่อให้สามารถใช้ในการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ และสะท้อนพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างรอบด้านในบริบทของโรงเรียนขนาดเล็ก

(7) ด้านคุณลักษณะของครู จากผลการวิจัยพบว่า ในภาพรวมของด้านนี้อยู่ในระดับ มาก แสดงให้เห็นถึงความพยายามในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และแสดงให้เห็นถึงศักยภาพในการจัดการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ยกเว้นประเด็นที่เกี่ยวกับ การสื่อสารผลการประเมินไปยังนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่าง ๆ William (2011) ชี้ให้เห็นว่าต้องเน้นย้ำถึงจุดแข็งของนักเรียน ส่วนที่ควรปรับปรุง และข้อเสนอแนะสำหรับทิศทางการเรียนรู้ในอนาคต เพื่อส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะอย่างรอบด้าน ยิ่งไปกว่านั้น การให้ข้อมูลป้อนกลับแบบรายบุคคล (individualized feedback) แก่นักเรียนระดับประถมศึกษา ยังคงเป็นจุดอ่อนที่เด่นชัดของครูโดยทั่วไป และจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาต่อไป นอกจากนี้ Brookhart (2017) ได้กล่าวว่าการสื่อสารที่แม่นยำในลักษณะนี้ จะช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับสถานะการเรียนรู้ของตนเอง และมีทิศทางที่ชัดเจนในการพัฒนาศักยภาพ ซึ่งถือเป็นหนึ่งในแก่นแท้ของการเรียนรู้ที่เน้นสมรรถนะ

(8) **ด้านบทบาทของผู้เรียน** ผลการวิจัยในด้านนี้ชี้ให้เห็นว่า โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กมีการส่งเสริมบทบาทของผู้เรียนในระดับมาก โดยผู้เรียนส่วนใหญ่สามารถแสดงออกทางความคิด แสดงความคิดเห็น และสื่อสารอย่างมั่นใจในห้องเรียน ซึ่งสะท้อนถึงพัฒนาการด้านความกล้าแสดงออกและความมั่นใจในบริบทที่ปลอดภัย อาจถือเป็นอีกหนึ่งจุดแข็งที่ควรรักษาไว้ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาถึงแนวโน้มขององค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการประเมินตนเอง การสะท้อนผลการเรียนรู้ และการกำกับตนเอง พบว่า มีค่าเฉลี่ยของระดับการปฏิบัติต่ำกว่าข้ออื่น ๆ แม้จะเล็กน้อย ซึ่งแนวคิดของ Bandura (2001) ชี้ว่า “ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาได้อย่างแท้จริงก็ต่อเมื่อเขาสามารถควบคุม ทบทวน และกำกับกระบวนการเรียนรู้ของตนเองได้” นอกจากนี้งานของ Matulaitiene, et al. (2025) ยังยืนยันว่า สภาพแวดล้อมห้องเรียนที่ได้รับการออกแบบให้เอื้อต่อการสะท้อนตนเอง และการกำกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง (self-regulated learning) จะช่วยพัฒนาคุณลักษณะของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะระดับประถมศึกษา ที่เป็นช่วงเวลาสำคัญในการสร้างรากฐานของสมรรถนะตลอดชีวิต

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

จากผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กมีศักยภาพในการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตามยังคงมีความจำเป็นในการพัฒนา ด้านหลักสูตรสถานศึกษา หลักสูตรรายวิชา และการวัดและประเมินผล ผู้วิจัยขอแบ่งข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ไว้ 3 ฝ่าย ได้แก่

1. **ผู้กำหนดนโยบาย** กระทรวงศึกษาธิการอาจนำสารสนเทศจากการวิจัยไปใช้เพื่อประกอบการออกแบบแนวทางการสนับสนุนโรงเรียนขนาดเล็กในการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะ เช่น การจัดสรรงบประมาณสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา หลักสูตรรายวิชา การอบรมครูแบบต่อเนื่อง เป็นต้น
2. **เขตพื้นที่การศึกษา** เขตพื้นที่การศึกษาอาจนำข้อมูลสารสนเทศจากการวิจัยไปใช้เพื่อพัฒนาแนวทางนิเทศและส่งเสริมการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ เช่น การจัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ครูระหว่างโรงเรียนต่าง ๆ การสร้างชุมชนวิชาชีพ (PLC) และช่วยออกแบบวิธีการวัดและประเมินผลตามสมรรถนะ ที่ครูสามารถนำไปใช้ได้จริงในโรงเรียนขนาดเล็ก เป็นต้น
3. **สถานศึกษา** ผู้บริหาร และครูอาจใช้ข้อมูลสารสนเทศนี้ เตรียมความพร้อมในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้มีความชัดเจนในด้านสมรรถนะเป้าหมาย การจัดทำโครงสร้างรายวิชา การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับบริบทของผู้เรียนและชุมชน รวมถึงการใช้เครื่องมือประเมินที่หลากหลาย และการให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นต้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรขยายกลุ่มเป้าหมายในการศึกษาให้ครอบคลุมถึงผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ปกครอง และนักเรียน เพื่อสะท้อนมุมมองที่หลากหลาย และนำไปสู่การออกแบบนโยบาย และแนวทางสนับสนุนที่สอดคล้องกับความต้องการของทุกภาคส่วน โดยเฉพาะการประเมินผลกระทบของหลักสูตรฐานสมรรถนะที่มีต่อผู้เรียนโดยตรง
2. ควรดำเนินการวิจัยเชิงอนาคต (Futures Research) เพื่อศึกษาทิศทาง แนวโน้ม และภาพอนาคตของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กภายใต้บริบทของการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะ อันจะช่วยให้สามารถมองเห็นผลกระทบทั้งด้านบวกและด้านลบ ตลอดจนปัจจัยผลักดันและปัจจัยเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้นในระยะกลางถึงระยะยาว
3. ควรดำเนินการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods Research) โดยผสมผสานข้อมูลเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพเข้าด้วยกัน เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึกผู้บริหาร ครูผู้สอน หรือการสังเกตการจัดการเรียนการสอนจริงในห้องเรียน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ลึกซึ้ง รอบด้าน และสามารถอธิบายกลไก กระบวนการ และปัจจัยเชิงบริบทที่ตัวเลขเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียวไม่อาจสะท้อนได้อย่างครบถ้วน

เอกสารอ้างอิง

- กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. (2567). รายงานประจำปี 2566. กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา.
<https://www.eef.or.th/wp-content/uploads/2024/04/AnnualReport2566.pdf>.
- คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา. (2562). รายงานพันธกิจปฏิรูปการศึกษาไทย. คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา. <http://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1734-file.pdf>.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2567). สถิติประจำปีการศึกษา 2566. โรงพิมพ์อักษรไทย (น.ส.พ.ฟ้าเมืองไทย).
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. <https://bic.moe.go.th/images/stories/pdf/EDU2560-2579full.compressed.pdf>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barrett, P., et al. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. The World Bank. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604388.pdf>
- Best, J. W., and Kahn, J. V. (2006) *Research in Education* (10th ed.). Pearson Education Inc.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cochran, W. G. (1953). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., et al. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Opetushallitus.
- Guskey, T. R., and Brookhart, S. M., (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Lafferty, K., and Barnes, M. (2024). *Competency-based Assessment: Evidence-based Insights and Strategies for Educators*. Routledge.
- Matulaitiene, J., et al. (2025). Teacher-and student-related factors supporting primary school students' self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 10, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1503867>
- Ministry of Education Singapore. (2024, September 17). *21st century competencies*.
<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- Ngeno, B., et al. (2021). Teachers' attitude towards implementation of the competence-based curriculum in primary schools in Kericho County. *East African Journal of Education Studies*, 3(1), 116-129.
<https://doi.org/10.37284/eajes.3.1.342>
- Office of the Education Council. (2020). *Thailand's Competency-Based Education Framework*. Ministry of Education. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1782-file.pdf>

- Ontario Ministry of Education. (2016). *21st century competencies: Foundation document for discussion*. Queen's Printer for Ontario. http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- _____. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367e0acb/19cf08df-en.pdf
- Priestley, M., et al. (2023). Curriculum making and teacher agency. In Tierney, T., Rizvi, F., Ercikan K., (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 188–197). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03030-X>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed). ASCD.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Voogt, J., and 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>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ
และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น
DEVELOPMENT OF AN ADDITIONAL COURSE IN ELDERLY CARE TO ENHANCE OLDER
ADULTS' QUALITY OF LIFE IN FOUR DIMENSIONS AND STRENGTHEN SOCIAL
COMPETENCE AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

สมใจ กงเดิม¹
Somjai Kongtem

ปรมะ แก้วพวง²
Parama Khaewphuang

Received Date: 22 March 2026

Revised Date: 30 April 2026

Accepted Date: 15 May 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และ 2) ศึกษาประสิทธิผลของหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมดังกล่าว การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา ดำเนินการ 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและความต้องการจำเป็น กลุ่มเป้าหมายคือผู้สูงอายุในเขตอำเภอเมือง จังหวัดเพชรบูรณ์ จำนวน 25 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้คือแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง ระยะที่ 2 การพัฒนาหลักสูตรและตรวจสอบคุณภาพ กลุ่มเป้าหมายคือผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน เครื่องมือที่ใช้คือ แบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตร และระยะที่ 3 การทดลองใช้และประเมินผลหลักสูตร กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 โรงเรียนบ้านโตก จำนวน 30 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้น เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ คู่มือประกอบการใช้หลักสูตร แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุ แบบประเมินความสามารถทางสังคม และแบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียน เครื่องมือวิจัยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00 และแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.86 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าความถี่ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์เนื้อหา และการทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างสัมพันธ์กัน

ผลการวิจัย พบว่า

1. ผลการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม พบว่า ผู้สูงอายุมีความต้องการจำเป็นในการดูแล 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ ด้านสังคม และด้านเศรษฐกิจ และหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$, $S = 0.77$)

2. ผลการศึกษาประสิทธิผลของการใช้หลักสูตร พบว่า

2.1 นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุหลังการใช้หลักสูตรสูงกว่าก่อนการใช้หลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยก่อนการใช้หลักสูตรมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 14.79 ($S = 2.81$) และหลังการใช้หลักสูตรมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 26.61 ($S = 1.87$) ($t = 28.94$, $p < .05$)

2.2 นักเรียนมีความสามารถทางสังคมหลังการใช้หลักสูตรสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ($M = 32.45$, $S = 2.10$)

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประจักษ์กุลวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์,
Asst. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Phetchabun Rajabhat University.
Email: somjai.kong@pcru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประจักษ์กุลวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์,
Asst. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Phetchabun Rajabhat University.

2.3 นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.38$, $S = 0.74$)

คำสำคัญ: การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม, การดูแลผู้สูงอายุ, คุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ, ความสามารถทางสังคม

Abstract

This research aimed to 1) develop an additional course, “Elderly Care for Enhancing the Quality of Life of the Elderly in Four dimensions and Promoting Social Competence among Lower Secondary school Students” and 2) examine the effectiveness of the developed course. This study employed a research and development design consisting of three phases. Phase 1 involved a study of basic information and needs assessment. The target group consisted of 25 elderly people living in Mueang District, Phetchabun Province, selected through purposive sampling. A semi-structured interview was used to collect the data. Phase 2 involved curriculum development and quality validation. The target group consisted of five curriculum experts who evaluated the appropriateness of the course using a curriculum evaluation form. Phase 3 involved curriculum implementation and evaluation of the developed course. The sample, selected stratified random sampling, consisted of 30 lower secondary school students in Grades 7–9 at Ban Tok School. The research instruments included a curriculum implementation manual, a knowledge and understanding test on elderly care, a social competence assessment form, and a student satisfaction questionnaire. The item-objective congruence indices of the research instruments ranged from 0.60 to 1.00, and the knowledge and understanding test had a reliability coefficient of 0.86. The data were analyzed using frequency, percentage, mean, standard deviation, content analysis, and dependent samples t-test. The research findings were as follows:

1. The needs assessment indicated that elderly people required support in four dimensions: physical, psychological, social, and economic. Overall, the level of appropriateness of the course was high ($M = 4.13$, $S = 0.77$).

2. The effectiveness of the implementation of the course showed that:

2.1 Students’ knowledge and understanding of elderly care after the implementation of the course was significantly higher than before the implementation at the .05 level. The mean score before the implementation was 14.79 ($S = 2.81$), while the mean score after the implementation was 26.61 ($S = 1.87$) ($t = 28.94$, $p < .05$).

2.2 Students’ social competence after the implementation of the course was higher than the specified criterion ($M = 32.45$, $S = 2.10$).

2.3 Students’ overall satisfaction with the learning activities in the course was at a high level ($M = 4.38$, $S = 0.74$).

Keywords: Additional Course Development, Elderly Care, Quality of Life in Four Dimensions, Social Competence

บทนำ

ปัจจุบันโลกกำลังเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากรเข้าสู่สังคมผู้สูงอายุอย่างรวดเร็ว เนื่องจากอัตราการเกิดลดลงและอายุขัยเฉลี่ยที่เพิ่มสูงขึ้น ในปี ค.ศ. 2020 มีประชากรอายุ 65 ปีขึ้นไปจำนวน 727 ล้านคน และคาดว่าจะเพิ่มขึ้นเป็นมากกว่า 1.5 พันล้านคนในปี ค.ศ. 2050 (United Nations, 2020) สำหรับประเทศไทยกำลังก้าวเข้าสู่สังคมผู้สูงอายุอย่างสมบูรณ์ จากอัตราการเกิดที่ลดลงอย่างต่อเนื่อง ขณะที่จำนวนผู้สูงอายุเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน โดยตั้งแต่ปี พ.ศ. 2565 เป็นต้นมา ประเทศไทยได้เข้าสู่สังคมผู้สูงอายุโดยสมบูรณ์ และมีแนวโน้มจะก้าวเข้าสู่สังคมผู้สูงอายุระดับสุดยอด (super-aged society) ในอนาคต การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวส่งผลกระทบต่อโครงสร้างประชากร เศรษฐกิจ และวิถีชีวิตของคนในสังคม โดยเฉพาะภาระการดูแลผู้สูงอายุที่เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง จังหวัดเพชรบูรณ์มีจำนวนผู้สูงอายุเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 15.01 ในปี พ.ศ. 2557 เป็นร้อยละ 22.13 ในปี พ.ศ. 2567 หรือมีจำนวน 211,826 คน อยู่ในอันดับที่ 20 ของประเทศ และอันดับที่ 4 ของภาคเหนือ อีกทั้งมีค่าดัชนีการสูงวัยเท่ากับ 156.47 (สำนักงานสถิติจังหวัดเพชรบูรณ์, 2568) สถานการณ์ดังกล่าวส่งผลให้สมาชิกในครอบครัวที่อยู่ในวัยแรงงานและเยาวชนต้องรับบทบาทเป็นผู้ดูแลผู้สูงอายุเป็นหลัก จึงควรเตรียมผู้เรียนให้มีความรู้ ความเข้าใจ และทักษะพื้นฐานในการอยู่ร่วมกับผู้สูงอายุ รวมทั้งทักษะการดูแลตนเองที่สามารถนำไปใช้ใน ชีวิตจริงได้ตั้งแต่วัยเยาว์ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2561)

การเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างประชากรส่งผลให้แนวคิดเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุเปลี่ยนจากการมุ่งเน้นสุขภาพร่างกายเพียงอย่างเดียว ไปสู่การดูแลแบบองค์รวมที่ครอบคลุมทั้งร่างกาย จิตใจ สังคม และเศรษฐกิจ ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่สัมพันธ์กับคุณภาพชีวิตของผู้สูงวัย (จิราพร เกศพิชญวัฒนา และคณะ, 2561) แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับแผนปฏิบัติการด้านผู้สูงอายุ ระยะที่ 3 (พ.ศ. 2566–2580) ที่มุ่งยกระดับคุณภาพชีวิตของผู้สูงอายุในทุกมิติ (กรมกิจการผู้สูงอายุ, 2566) ทั้งนี้ การดูแลแบบองค์รวมไม่เพียงต้องอาศัยความรู้เฉพาะด้าน แต่ยังจำเป็นต้องมีทักษะทางสังคมและอารมณ์ เช่น การเข้าใจความแตกต่างระหว่างวัย ความเห็นอกเห็นใจ และการสื่อสารอย่างเหมาะสม คุณลักษณะเหล่านี้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional Learning: SEL) ที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น และสร้างความสัมพันธ์ที่ดีในสังคม (Durlak et al., 2011) ความสามารถดังกล่าวจึงมีความสำคัญต่อการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมสำหรับการสื่อสาร การเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น การทำงานร่วมกัน การตัดสินใจ และแก้ปัญหาอย่างเหมาะสม ตลอดจนการปฏิบัติต่อผู้สูงอายุด้วยความเคารพและรับผิดชอบ ผลการศึกษาของ Atkins et al. (2023) ยังพบว่า การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และช่วยส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การสร้างทักษะเหล่านี้ให้เกิดขึ้นจริงควรอาศัยกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ มีส่วนร่วมในกิจกรรม และเรียนรู้จากสถานการณ์จริง การเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) จึงเป็นแนวทางที่เหมาะสม ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมายได้ดีกว่าการสอนแบบบรรยาย (Freeman et al., 2014)

ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนต้น (early adolescence) ซึ่งเป็นช่วงสำคัญของพัฒนาการด้านสังคมและอารมณ์ เป็นวัยที่เริ่มสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น ปรับตัวต่อสังคม และพัฒนาอัตลักษณ์ของตนเองอย่างต่อเนื่อง การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการอยู่ร่วมกับผู้อื่น รวมถึงการเรียนรู้เกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุ จึงสอดคล้องกับพัฒนาการในช่วงวัยนี้ เนื่องจากเปิดโอกาสให้ได้ฝึกการสื่อสาร การเข้าใจผู้อื่น และการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในบริบทของโรงเรียน ซึ่งมีส่วนส่งเสริมพัฒนาการทั้งด้านวิชาการและด้านสังคม (Roeser et al., 2000) อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาที่ผ่านมายังสะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา ยังมีข้อจำกัดทั้งด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์รวมถึงความรู้เกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุ โดย สุภารัตน์ พัฒนแหว (2564) พบว่า นักเรียนมีการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์อยู่ในระดับปานกลาง ขณะที่ อุษณีย์ เทพวรชัย และคณะ (2564) พบว่า นักเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ ร้อยละ 85.4 มีคะแนนความรู้เกี่ยวกับการดูแล

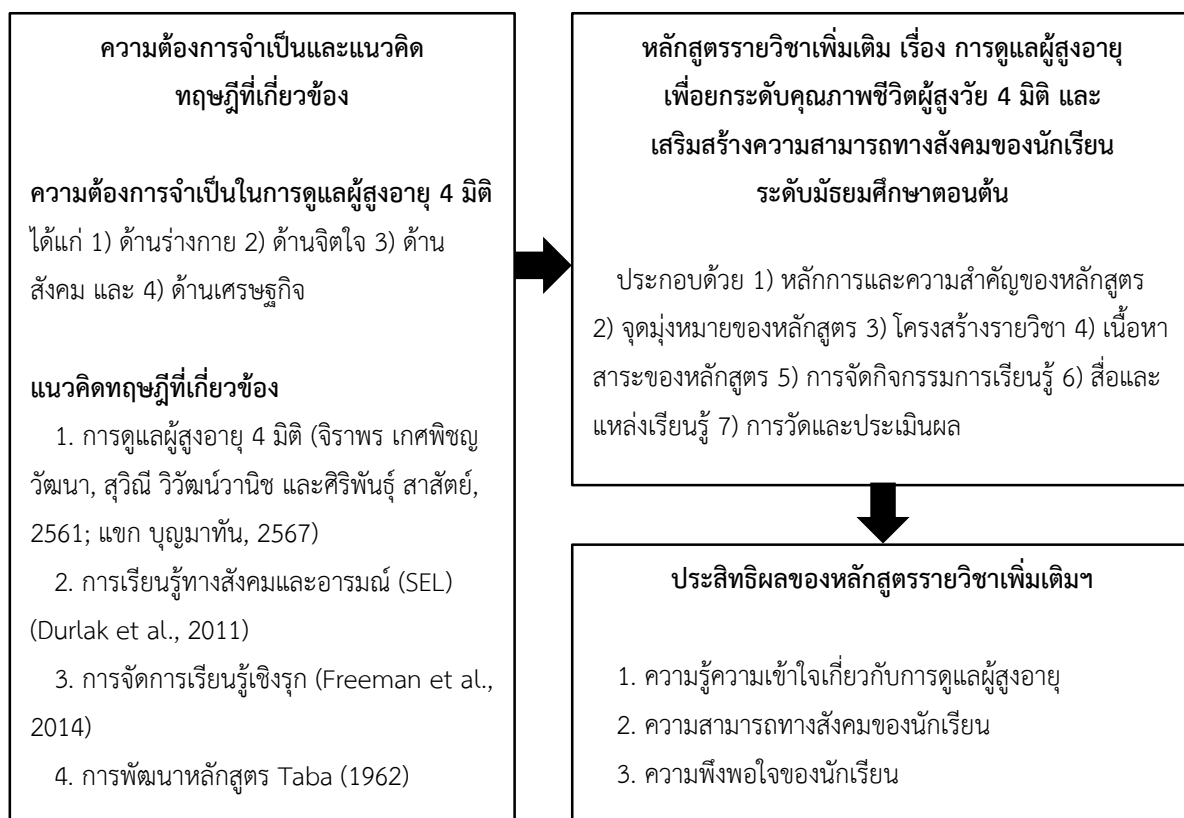
ผู้สูงอายุอยู่ในระดับต่ำ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังควรได้รับการส่งเสริมทั้งด้านความรู้เกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุและทักษะทางสังคมที่จำเป็นต่อการปฏิบัติต่อผู้สูงวัยอย่างเหมาะสม อย่างไรก็ตาม แม้การส่งเสริมความรู้และทักษะดังกล่าวจะมีความสำคัญ แต่การจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษายังมีข้อจำกัด เนื่องจากส่วนใหญ่ยังเน้นเนื้อหาทางวิชาการเป็นหลัก ขณะที่สาระเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุยังไม่ครอบคลุมทุกมิติ ทั้งด้านสุขภาพ สังคม เศรษฐกิจ และสภาพแวดล้อม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2564) อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาและทบทวนวรรณกรรม พบว่า กระบวนการจัดการเรียนรู้ด้านการดูแลผู้สูงอายุในช่วง ที่ผ่านมามีส่วนใหญ่มุ่งเน้นการพัฒนาองค์ความรู้ในลักษณะแบบแยกส่วน และเน้นเฉพาะบางด้าน อาทิเช่น การดูแลสุขภาพพื้นฐานเป็นหลัก (Fox et al., 2022) ขณะที่การบูรณาการองค์ความรู้ร่วมกับการพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของผู้เรียนยังมีข้อจำกัด (Miller & Teaster, 2020) ซึ่งสอดคล้องกับบริบทการศึกษาไทยที่หลักสูตรการศึกษาในระดับต่าง ๆ ยังไม่ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 ส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้แต่ขาดทักษะและสมรรถนะในการประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง อีกทั้งการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาส่วนใหญ่มุ่งเน้นเนื้อหาสาระและการจดจำเป็นสำคัญ ซึ่งเป็นข้อจำกัดต่อการพัฒนาทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 (สุชาติ คุ่มสุทธิ, 2566) จากสภาพปัญหาและความจำเป็นดังกล่าว ผู้วิจัยจึงเห็นความสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงวัย 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ผ่านการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มุ่งพัฒนาความรู้ความเข้าใจด้านการดูแลผู้สูงอายุทั้งด้านร่างกาย จิตใจ สังคม และเศรษฐกิจ ควบคู่กับการพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของผู้เรียน เพื่อให้ นักเรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการดูแลและอยู่ร่วมกับผู้สูงอายุในครอบครัวและชุมชนได้อย่างเหมาะสม อันจะเป็นแนวทางสำคัญในการเตรียมความพร้อมของเยาวชนต่อการดำรงชีวิตในสังคมสูงวัยอย่างมีคุณภาพในระยะยาวต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงวัย 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น
2. เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการใช้หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงวัย 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้แก่
 - 2.1 เพื่อเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียนก่อนและหลังการใช้หลักสูตร
 - 2.2 เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของนักเรียนหลังการใช้หลักสูตร
 - 2.3 เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และข้อมูลความต้องการจำเป็นของผู้สูงอายุ ผู้วิจัยได้สังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดการวิจัย ดังแสดงในภาพ 1



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ดำเนินการวิจัยเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและความต้องการจำเป็น

มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการดูแลผู้สูงอายุ และใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนาหลักสูตร โดยมีรายละเอียดการดำเนินงานดังนี้

1.1 กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ ผู้สูงอายุที่มีอายุตั้งแต่ 60 ปีขึ้นไป อาศัยอยู่ในเขตอำเภอเมือง จังหวัดเพชรบูรณ์ จำนวน 25 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากผู้ที่สมัครใจเข้าร่วมการวิจัย

1.2 ตัวแปรที่ศึกษา คือ ความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการดูแลผู้สูงอายุใน 4 มิติ ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ ด้านสังคม และด้านเศรษฐกิจ

1.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview)

แบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ (1) ข้อมูลทั่วไป และ (2) ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็น โดยผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน และมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80–1.00

1.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ผู้สูงอายุเป็นรายบุคคลตามประเด็นที่กำหนดไว้ ในแบบสัมภาษณ์ พร้อมทั้งบันทึกข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อความถูกต้องและครบถ้วนของข้อมูล

1.5 การวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้ค่าความถี่และร้อยละ สำหรับข้อมูลเชิงปริมาณ ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อจัดหมวดหมู่ข้อมูลและ สังเคราะห์ประเด็นสำคัญเพื่อนำไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตร

ระยะที่ 2 การพัฒนาหลักสูตรและตรวจสอบคุณภาพ

มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม และตรวจสอบความเหมาะสมของหลักสูตรก่อนนำไปทดลองใช้ โดยนำผลการศึกษาความต้องการจำเป็นจากระยะที่ 1 มาสังเคราะห์ร่วมกับแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง การพัฒนาหลักสูตรในระยะนี้ใช้แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของ Taba (1962) เป็นแนวทาง โดยเริ่มจากการศึกษาความต้องการจำเป็น การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร การคัดเลือกเนื้อหา การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และการกำหนดวิธีวัดและประเมินผล โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ซึ่งมีความเชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตรและการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

2.2 ตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่

2.2.1 ตัวแปรต้น คือ หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

2.2.2 ตัวแปรตาม คือ ผลการประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้องของหลักสูตร

2.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) โดยกำหนดเกณฑ์การยอมรับคุณภาพที่ค่าเฉลี่ย (M) ≥ 3.50 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) ≤ 1.00

2.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยนำแบบประเมินไปให้ผู้เชี่ยวชาญประเมิน และรวบรวมข้อมูลเพื่อนำมาวิเคราะห์ โดยผู้วิจัยนำร่างหลักสูตรพร้อมเอกสารประกอบการใช้หลักสูตรเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน เพื่อประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้องของหลักสูตร จากนั้นรวบรวมข้อเสนอแนะและข้อคิดเห็น เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรให้มีความสมบูรณ์และถูกต้องก่อนนำไปทดลองใช้

2.5 การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตร โดยใช้ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) และสังเคราะห์ข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพเพื่อประกอบการพิจารณาคุณภาพของหลักสูตรในภาพรวม

ระยะที่ 3 การทดลองใช้หลักสูตรและประเมินผล

มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการใช้หลักสูตร และความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่

3.1.1 ประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 ของโรงเรียนบ้านโคก ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565

3.1.2 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 ของโรงเรียนบ้านโคก

จำนวน 30 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ตามระดับชั้นเรียน

3.2 ตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่

3.2.1 ตัวแปรต้น คือ หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

3.2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุ ความสามารถทางสังคม และความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร

3.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

3.3.1 คู่มือประกอบการใช้หลักสูตร ซึ่งประกอบด้วยหน่วยการเรียนรู้จำนวน 7 หน่วย ได้แก่ 1) ความสำคัญของผู้สูงอายุในสังคม 2) การเปลี่ยนแปลงของผู้สูงอายุในมิติต่าง ๆ 3) การส่งเสริมสุขภาพผู้สูงอายุ 4) การปฐมพยาบาลผู้สูงอายุเบื้องต้น 5) การประยุกต์ใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นในการดูแลผู้สูงอายุ 6) การสื่อสารกับผู้สูงอายุอย่างมีประสิทธิภาพ และ 7) การให้บริการและดูแลผู้สูงอายุด้วยจิตสาธารณะ และแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 10 แผน รวมเวลา 20 ชั่วโมง โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เน้นการเรียนรู้เชิงรุก เช่น กิจกรรมสถานการณ์จำลอง การฝึกปฏิบัติ การจำลองบทบาทผู้ดูแลผู้สูงอายุ การฝึกสื่อสารกับผู้สูงอายุ การเรียนรู้จากบริบทจริงในชุมชน และกิจกรรมจิตสาธารณะเพื่อการดูแลผู้สูงอายุ เพื่อพัฒนาทั้งความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุและความสามารถทางสังคมของผู้เรียน มีผลการประเมินความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$, $S = 0.77$)

3.3.2 แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจชนิดปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.86

3.3.3 แบบประเมินความสามารถทางสังคมของนักเรียน จำนวน 10 ข้อ ซึ่งผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80–1.00

3.3.4 แบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร ซึ่งมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.60–1.00

3.4 แบบแผนการทดลอง ใช้การทดลองแบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลัง (One Group Pre-test and Post-test Design)

3.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่กำหนด จำนวน 10 แผน รวมเวลา 20 ชั่วโมง โดยดำเนินการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) จากนั้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนที่กำหนด และดำเนินการทดสอบหลังเรียน (Post-test) เพื่อวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียน พร้อมทั้งประเมินความสามารถทางสังคมและความพึงพอใจของนักเรียนภายหลังสิ้นสุดการทดลอง

3.6 การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติทดสอบทีแบบกลุ่มตัวอย่างสัมพันธ์กัน (Dependent Samples t-test) เพื่อเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียน และใช้ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) ในการวิเคราะห์ระดับความสามารถทางสังคมและความพึงพอใจของนักเรียน

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม และตอนที่ 2 ผลการศึกษาประสิทธิผลของการใช้หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม

1.1 ผลการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมนำเสนอเป็น 2 ส่วน ได้แก่ ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการดูแลผู้สูงอายุ และผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมที่พัฒนาขึ้น

1.1.1 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นของผู้สูงอายุ

จากการศึกษาความต้องการจำเป็นของผู้สูงอายุ พบว่า ปัญหาและความต้องการครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ ด้านสังคม และด้านเศรษฐกิจ ซึ่งข้อมูลดังกล่าวได้นำมาใช้เป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การดูแลผู้สูงอายุทั้ง 4 ด้านเป็นประเด็นสำคัญที่ควรนำมาใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตร เพื่อให้เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับความต้องการของผู้สูงอายุและบริบทของผู้เรียน

1.1.2 ผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม

ผู้วิจัยได้นำหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมที่พัฒนาขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสม ผลการประเมินปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม

รายการประเมิน	M	S	ระดับความเหมาะสม
1. หลักการและความสำคัญของหลักสูตร	4.18	0.76	มาก
2. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร	4.10	0.80	มาก
3. โครงสร้างรายวิชา	4.05	0.79	มาก
4. เนื้อหาสาระของหลักสูตร	4.16	0.73	มาก
5. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	4.12	0.75	มาก
6. สื่อและแหล่งเรียนรู้	4.14	0.74	มาก
7. การวัดและประเมินผล	4.16	0.77	มาก
รวมเฉลี่ย	4.13	0.77	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า หลักสูตรมีความเหมาะสมในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.13, S = 0.77$) โดยผลการประเมินผ่านเกณฑ์การยอมรับที่กำหนดไว้ คือมีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานไม่เกิน 1.00 ผลดังกล่าวสะท้อนว่า หลักสูตรมีองค์ประกอบที่เหมาะสม ทั้งด้านหลักการและความสำคัญ จุดมุ่งหมาย โครงสร้างรายวิชา เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อและแหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล จึงสามารถนำไปทดลองใช้กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างได้

ตอนที่ 2 ผลการศึกษาประสิทธิผลของการใช้หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม

ผลการศึกษาประสิทธิผลของการใช้หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมนำเสนอเป็น 3 ประเด็น ได้แก่ 1) ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียนก่อนและหลังการใช้หลักสูตร 2) ผลการศึกษาความสามารถทางสังคมของนักเรียนหลังการใช้หลักสูตร และ 3) ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร ดังนี้

2.1 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียนก่อนและหลังการใช้หลักสูตร

ผู้วิจัยได้เปรียบเทียบคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียนก่อนและหลังการใช้หลักสูตร ผลการวิเคราะห์ปรากฏดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุของนักเรียนก่อนและหลังการใช้หลักสูตร

การทดสอบ	N	คะแนนเต็ม	M	S	t	p
ก่อนเรียน	30	30	14.79	2.81	28.94*	< .05
หลังเรียน	30	30	26.61	1.87	-	-

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนการใช้หลักสูตรเท่ากับ 14.79 ($S = 2.81$) และคะแนนเฉลี่ยหลังการใช้หลักสูตรเท่ากับ 26.61 ($S = 1.87$) ซึ่งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t = 28.94$, $p < .05$) โดยคะแนนเฉลี่ยหลังการใช้หลักสูตรสูงกว่าก่อนการใช้หลักสูตร ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุเพิ่มขึ้นหลังการใช้หลักสูตร และสะท้อนว่าหลักสูตรสามารถส่งเสริมผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

2.2 ผลการศึกษาความสามารถทางสังคมของนักเรียนหลังการใช้หลักสูตร

ผู้วิจัยได้ประเมินความสามารถทางสังคมของนักเรียน โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม ผลการวิเคราะห์ปรากฏดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการประเมินความสามารถทางสังคมของนักเรียน

ตัวแปร	คะแนนเต็ม	เกณฑ์ร้อยละ 70	M	S	สรุปผลเทียบเกณฑ์
ความสามารถทางสังคม	40	28.00	32.45	2.10	สูงกว่าเกณฑ์

จากตารางที่ 3 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมเท่ากับ 32.45 ($S = 2.10$) ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็มที่กำหนดไว้ (28 คะแนน) ผลดังกล่าวสะท้อนว่า นักเรียนมีความสามารถทางสังคมผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรช่วยส่งเสริมทักษะทางสังคมที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นและการปฏิบัติต่อผู้สูงอายุอย่างเหมาะสม

2.3 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร

ผู้วิจัยได้ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรภายหลังสิ้นสุดการทดลอง โดยครอบคลุมด้านปัจจัยนำเข้า ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต ผลการวิเคราะห์ปรากฏดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตร

รายการประเมินความพึงพอใจ	M	S	ระดับความพึงพอใจ
ด้านปัจจัยนำเข้า (เนื้อหาและสื่อการเรียนรู้)	4.49	0.75	มาก
ด้านกระบวนการ (กิจกรรมการจัดการเรียนรู้)	4.56	0.74	มากที่สุด
ด้านผลผลิต (ความรู้และทักษะที่ได้รับ)	4.09	0.75	มาก
รวมเฉลี่ย	4.38	0.74	มาก

จากตารางที่ 4 พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.38$, $S = 0.74$) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านกระบวนการมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($M = 4.56$) รองลงมาคือด้านปัจจัยนำเข้า ($M = 4.49$) และด้านผลผลิต ($M = 4.09$) ตามลำดับ ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรในระดับสูง โดยเฉพาะด้านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งสะท้อนว่ากิจกรรมที่ใช้ในหลักสูตรมีความเหมาะสมและเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

อภิปรายผล

1. จากผลการวิจัยพบว่า หลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม เรื่อง การดูแลผู้สูงอายุเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตผู้สูงอายุ 4 มิติ และเสริมสร้างความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น มีความเหมาะสมในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$, $S = 0.77$) และผ่านเกณฑ์การยอมรับที่กำหนดไว้ โดยมีค่าเฉลี่ย (M) ตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) ไม่เกิน 1.00 ซึ่งบ่งบอกว่าหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพและพร้อมนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่ดำเนินการอย่างเป็นระบบตามแนวคิดของ Taba (1962) และสอดคล้องกับแนวคิดการวิจัยและพัฒนา (Research and Development: R&D) ของ รัตนะ บัวสนธิ์ (2562) ซึ่งมีลักษณะเป็นกระบวนการต่อเนื่อง ตั้งแต่การศึกษาและวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและปัญหา การออกแบบและพัฒนาเพื่อสร้างนวัตกรรมที่มีคุณภาพตามเกณฑ์ ไปจนถึงการทดลองใช้และประเมินผลอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้หลักสูตรมีความสมบูรณ์และน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น อีกทั้งหลักสูตรยังพัฒนาขึ้นจากข้อมูลความต้องการจำเป็นของผู้สูงอายุ เพื่อนำมาใช้เป็นกรอบในการกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน สถานศึกษาและชุมชน นอกจากนี้ การที่หลักสูตรครอบคลุมการดูแลผู้สูงอายุใน 4 มิติ (ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ ด้านสังคม และด้านเศรษฐกิจ) ยังสอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น แวก บุญมาทัน (2567) ที่พบว่า การจัดทำหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมเพื่อยกระดับคุณภาพผู้สูงอายุ 4 มิติ มีความสำคัญต่อการตอบสนองความต้องการในสังคมสูงวัย รวมถึงการศึกษาของ จักรกฤษ ปิจดี และ ประไพวรรณ ด่านประดิษฐ์ (2566) ที่กล่าวถึงความจำเป็นในการเตรียมความพร้อมด้านการดูแลผู้สูงอายุในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษา และแนวคิดของสมชาย แสงอุด, หยกแก้ว กมลวรรณ และวชิ ปัญญาใส (2568) ที่ระบุว่า แนวทางการพัฒนาทักษะชีวิตผู้สูงอายุใน 4 มิติ ช่วยยกระดับคุณภาพชีวิตของผู้สูงอายุได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ ประมว แก้วพวง (2567) ที่พบว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมในระดับมาก เนื่องจากมีกระบวนการพัฒนาอย่างเป็นระบบ อาศัยแนวคิดการพัฒนาหลักสูตร มีการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ และนำไปใช้เพื่อประเมินผลหลักสูตรอย่างเป็นขั้นตอน ซึ่งสะท้อนว่าการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานจากข้อมูลความต้องการจำเป็นและผ่านการตรวจสอบคุณภาพสามารถทำให้หลักสูตรมีความเหมาะสมและนำไปใช้ได้จริง

2. จากผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุหลังการใช้หลักสูตร สูงกว่าก่อนการใช้หลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t = 28.94$, $p < .05$) โดยมีค่าเฉลี่ยหลังการใช้หลักสูตร ($M = 26.61$, $S = 1.87$) สูงกว่าก่อนการใช้หลักสูตร ($M = 14.79$, $S = 2.81$) อย่างเห็นได้ชัด ซึ่งบ่งบอกว่าหลักสูตรที่

พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการออกแบบกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากสถานการณ์ใกล้ตัว ฝึกปฏิบัติ และเชื่อมโยงความรู้กับการดูแลผู้สูงอายุในชีวิตจริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ของ Bonwell and Eison (1991) ที่ระบุว่าทำให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมและคิดวิเคราะห์จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย มากกว่าการฟังบรรยายเพียงอย่างเดียว เช่นเดียวกับ ผลการศึกษาของ Freeman et al. (2014) ที่พบว่าการเรียนรู้เชิงรุกช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ถึง 0.47 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) และช่วยลดอัตราการสอบตกได้มากกว่าการบรรยายแบบดั้งเดิมถึง 1.5 เท่า โดยเฉพาะในชั้นเรียนขนาดเล็ก ($n \leq 50$) ที่กิจกรรมเชิงรุกจะส่งผลต่อความเข้าใจในเนื้อหาได้อย่างสูงสุด นอกจากนี้ ในด้านทักษะทางสังคม พบว่านักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยหลังใช้หลักสูตรเท่ากับ 32.45 ($S = 2.10$) ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม สะท้อนว่านักเรียนมีความสามารถทางสังคมอยู่ในระดับสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกิจกรรมการเรียนรู้ในหลักสูตรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกการสื่อสาร การเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น การทำงานร่วมกัน รวมถึงการตัดสินใจและแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับผู้สูงอายุ ส่งผลให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติต่อผู้สูงอายุด้วยความเคารพและรับผิดชอบ ซึ่งสอดคล้องกับองค์ประกอบสำคัญของความสามารถทางสังคม ผลการวิจัยดังกล่าวยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Durlak et al. (2011) ที่พบว่า โปรแกรมการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional Learning: SEL) ส่งผลเชิงบวกต่อทักษะทางสังคมและพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ รวมถึงงานวิจัยของ กรวรรณ บุญโตและ วิรัช วันบรรเจิด (2568) ที่บ่งบอกว่าการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวและสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคมได้อย่างเหมาะสม

3. จากผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติมโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.38, S = 0.74$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($M = 4.56, S = 0.74$) ซึ่งสะท้อนว่าการออกแบบและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สามารถตอบสนองต่อความต้องการและลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วม ลงมือปฏิบัติ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งเป็นกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับบริบทใกล้ตัวของผู้เรียน เช่น การสื่อสารกับผู้สูงอายุ การเรียนรู้เกี่ยวกับบทบาทของครอบครัวและชุมชน และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมจิตสาธารณะ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ที่ช่วยกระตุ้นความสนใจและแรงจูงใจในการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ การจัดกิจกรรมที่บูรณาการทักษะทางสังคมและอารมณ์ยังส่งผลให้ผู้เรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ โดยสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Durlak et al. (2011) ที่พบว่าการพัฒนาการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (SEL) ช่วยให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อตนเองและผู้อื่นเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ กมล โพธิ์เย็น (2564) ที่กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุกซึ่งเน้นการเพิ่มบทบาทของผู้เรียนผ่านกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การอภิปรายกลุ่มย่อยและการใช้กรณีศึกษา ช่วยสร้างประสบการณ์ตรงและส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจและสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการสะท้อนคิด (Reflection) อย่างมีความหมายและสอดคล้องกับการศึกษาของ ประมะ แก้วพวง (2567) ที่พบว่า ผู้เข้ารับการอบรมมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมาก โดยเฉพาะกิจกรรมที่ทำให้เกิดความสนใจในการฝึกปฏิบัติและเปิดโอกาสให้มีส่วนร่วมในการคิดและลงมือปฏิบัติ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยนี้ที่พบว่า ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมาก โดยเฉพาะด้านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งสะท้อนว่ากิจกรรมที่เน้นการมีส่วนร่วมและการปฏิบัติจริงช่วยส่งเสริมความพึงพอใจของผู้เรียนได้

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ครูหรือผู้สอนควรศึกษาองค์ประกอบของหลักสูตร คู่มือการใช้หลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้ให้เข้าใจก่อนนำไปใช้ โดยเฉพาะแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกและการประเมินความสามารถทางสังคมของผู้เรียน
2. สถานศึกษาควรปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน ผู้เรียน และชุมชน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เกี่ยวกับการดูแลผู้สูงอายุกับสถานการณ์จริงได้
3. การนำหลักสูตรไปใช้ควรประสานความร่วมมือกับครอบครัว ชุมชน หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงและฝึกทักษะทางสังคมในการอยู่ร่วมกับผู้สูงอายุ

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาผลการใช้หลักสูตรกับนักเรียนระดับชั้นอื่น หรือสถานศึกษาที่มีบริบทแตกต่างกัน เพื่อเปรียบเทียบผลและตรวจสอบความเหมาะสมของหลักสูตร
2. ควรศึกษาผลระยะยาวของหลักสูตรต่อพฤติกรรมการดูแลและการอยู่ร่วมกับผู้สูงอายุของนักเรียน
3. ควรพัฒนาสื่อหรือกิจกรรมการเรียนรู้เพิ่มเติมที่เชื่อมโยงกับบริบทชุมชน เพื่อส่งเสริมความรู้ ความเข้าใจ และทักษะทางสังคมของผู้เรียน

เอกสารอ้างอิง

- กรมกิจการผู้สูงอายุ. (2566). *แผนปฏิบัติการด้านผู้สูงอายุ ระยะที่ 3 (พ.ศ. 2566–2580)*. กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์.
- กรวรรณท์ บุญโตนต์ และวิรัช วันบรรเจิด. (2568). การพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของผู้เรียน. *วารสารสังคมศึกษาปริทรรศน์*, 1(2), 62–75. https://so11.tci-thaijo.org/index.php/J_SSR/article/view/1257
- กมล โพธิเย็น. (2564). Active Learning: การจัดการเรียนรู้ที่ตอบโจทย์การจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21. *วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 19(1), 1–13.
- จักรกฤษ ปิจติ และประไพวรรณ ด่านประดิษฐ์. (2566). การดูแลสุขภาพผู้สูงอายุ นักเรียนมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร. *วารสารการพยาบาล*, 25(1), 1–14. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/vnj/article/view/261349>
- จิราพร เกศพิชญวัฒนา, สุวิณี วิวัฒน์วานิช และศิริพันธุ์ สาสัตย์. (2561). รายงานการสังเคราะห์หมโนทัศน์นิยามและความหมายของตัวชี้วัดภายใต้แผนผู้สูงอายุแห่งชาติ ฉบับที่ 2 (พ.ศ. 2545–2564). มูลนิธิสถาบันวิจัยและพัฒนาผู้สูงอายุไทย.
- แขก บุญมาทัน. (2567). การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพิ่มเติม การยกระดับแรงยึดเหนี่ยวทางสังคม ในสังคมสูงวัยเพื่อคุณภาพผู้สูงอายุ 4 มิติ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารราชภัฏเพชรบูรณ์สาร*, 26(2), 29–43. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/jpcru/article/view/265473>
- ปรมะ แก้วพวง. (2567). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมระยะสั้นสำหรับเกษตรกร เพื่อเพิ่มขีดความสามารถด้านมาตรฐานการเพาะปลูกและการจัดการตลาดมะขามหวาน. *วารสารครุพิบูล*, 11(2), 54–65. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru/article/view/264980/183575>
- รัตนะ บัวสนธ์. (2562). วิจัยและพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 11(2), 1–11. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/suedureasearchjournal/article/view/236088>

- สมชาย แปรอุดม, หยกแก้ว กมลวรรณ และวชิ ปัญญาใส. (2568). แนวทางการบริหารการจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะชีวิต
ผู้สูงอายุใน 4 มิติ ของศูนย์ส่งเสริมการเรียนรู้ ในสังกัดสำนักงานส่งเสริมการเรียนรู้จังหวัดอุดรธานี. *วารสาร
สังคมศาสตร์วิชาการ คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย*, 18(2), 134–154.
https://so04.tci-thaijo.org/index.php/social_crru/article/view/274306
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). รายงานการวิจัยเปรียบเทียบเพื่อพัฒนาโยบาย เรื่อง การส่งเสริมการเรียนรู้ของ
ผู้สูงอายุในประเทศไทย. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2564). รายงานการสังเคราะห์งานวิจัยผู้สูงอายุในประเทศไทย ระหว่างปี
พ.ศ. 2558–2563. พริกหวานกราฟฟิค. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1878-file.pdf>
- สำนักงานสถิติจังหวัดเพชรบูรณ์. (2568). บทวิเคราะห์ประเด็นผู้สูงอายุ 2568. กลุ่มวิชาการสถิติและวางแผน
https://phchabun.nso.go.th/images/ebook/Elder_2568.pdf
- สุชาติ คุ่มสุทธิ. (2566). หลักสูตรฐานสมรรถนะสู่การพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี*, 17(2),
236–256. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/journaldru/article/view/262305>
- สุภารัตน์ พัฒนหาว. (2564). การเสริมสร้างการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นโดยการ
ให้คำปรึกษากลุ่ม. *วารสาร “ศึกษาศาสตร์ มจร” คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาราชวิทยาลัย*, 9(2),
42–53. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/edj/article/view/253002>
- อุษณีย์ เทพวรชัย, สมร ยอดพินิจ, ณัฐภา เดชเกษม และอุดม คมพัยค์. (2564). ความรู้ด้านการดูแลสุขภาพผู้สูงอายุในบ้าน
ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ในจังหวัดปทุมธานี. *วารสารวิชาการ สถาบันวิทยาการจัดการแห่งแปซิฟิก
(สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 7(2), 671–679. [https://so05.tci-thaijo.org/index.php/pacific/
article/download/255913/173676](https://so05.tci-thaijo.org/index.php/pacific/article/download/255913/173676)
- Atkins, J. L., Vega-Uriostegui, T., Norwood, D. and Adamuti-Trache, M. (2023). Social and emotional
learning and ninth-grade students’ academic achievement. *Journal of Intelligence*, 11(9), 185.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11090185>
- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George
Washington University.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. (2011). The impact of
enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal
interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fox, M. T., Butler, J. I. and Persaud, M. (2022). Integrated holistic care for older adults: A framework for
pedagogical advancement. *Journal of Aging Studies*, 60, 100994.
<https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100994>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. and 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.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- Miller, M. and Teaster, P. B. (2020). Beyond the basics: A systematic review of social and emotional learning in gerontology education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41(2), 145–158.
<https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1661852>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. and Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020). *World population ageing 2020 highlights: Living arrangements of older persons*. https://digitallibrary.un.org/record/3898412/files/undesa_pd-2020_world_population_ageing_highlights.pdf

การประเมินความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน
ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

NEEDS ASSESSMENT FOR INTERNAL QUALITY ASSURANCE IMPLEMENTATION
AT THE BASIC EDUCATION LEVEL OF SCHOOLS UNDER LOCAL
ADMINISTRATIVE ORGANIZATIONS IN PHICHIT PROVINCE

ศิริวรรณ ท้วมภูทองดี¹

Siriwan Thuamphuthongdee

พัชรราวลัย มีทรัพย์²

Phutcharawalai Meesup

Received Date: 25 October 2025

Revised Date: 7 January 2026

Accepted Date: 17 February 2026

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อระบุความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานการประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาประกอบด้วยผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างจากโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวน 16 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 196 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือการวิจัย คือแบบสอบถามการประเมินความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานการประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร โดยมีความตรงเชิงเนื้อหาเท่ากับ 1.00 ทุกข้อ, ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามสภาพที่เกิดขึ้นจริง มีค่าเท่ากับ 0.98 และค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามสภาพที่ควรจะเป็น มีค่าเท่ากับ 0.99 วิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าดัชนีความสำคัญของลำดับความต้องการจำเป็น และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการศึกษา พบว่า

ความต้องการจำเป็นด้านการดำเนินการ มีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสูงสุด ($PNI_{modified} = 0.15$) รองลงมา คือ ด้านการเตรียมการ และด้านการรายงานผล ($PNI_{modified} = 0.14$) ตามลำดับ และจากการวิเคราะห์เมทริกซ์เพื่อระบุประเด็นที่ต้องปรับปรุงเร่งด่วน พบว่า ด้านการเตรียมการ ประเด็นที่ต้องได้รับการพัฒนา ได้แก่ การวางแผนพัฒนาบุคลากรเกี่ยวกับการให้ความรู้, การสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน และการกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษาด้วยวิธีการที่หลากหลาย ด้านการดำเนินการ ประเด็นที่ต้องพัฒนาเร่งด่วน ได้แก่ การจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน, การสร้างการยอมรับโดยทำความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน, การแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน, การพัฒนาความรู้และทักษะในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแก่บุคลากรอย่างต่อเนื่อง และการจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล และด้านการรายงานผล ประเด็นที่ต้องพัฒนาเร่งด่วน คือ การวิเคราะห์สังเคราะห์ผลการประเมินจำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้

คำสำคัญ: ความต้องการจำเป็น, การดำเนินงานการประกันคุณภาพภายใน, ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม, Master's degree student in Educational Research and Evaluation, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University. Email Address: siriwan.thu@psru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม, Asst. Prof. Dr., Lecturer of Educational Research and Evaluation, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

Abstract

This study aimed to identify the priority needs for implementing the internal quality assurance system at the basic education level in schools under local government organizations in Phichit Province. The sample consisted of 196 school administrators, teachers, and support staff from 16 schools under local government organizations, selected through multistage random sampling. The research instrument was a needs assessment questionnaire on the implementation of the internal quality assurance system at the basic education level in the schools under local government organizations in Phichit Province. The questionnaire demonstrated content validity with an item-objective congruence (IOC) index of 1.00 for all items. The reliability coefficients were 0.98 for the current-state assessment and 0.99 for the desirable-state questionnaire. The data were analyzed using frequency, percentage, mean, standard deviation, the Modified Priority Needs Index (PNI_{modified}), and content analysis.

The findings revealed that the implementation dimension had the highest priority need for development ($PNI_{\text{modified}} = 0.15$), followed by the preparation and reporting dimensions ($PNI_{\text{modified}} = 0.14$), respectively. Matrix analysis further identified the most urgent areas for improvement. In the preparation dimension, priority should be given to personnel development planning regarding providing knowledge, motivating staff to engage in internal quality assessment, and providing various approaches to enhance personnel's knowledge and understanding of internal quality assessment. In the implementation dimension, urgent improvements included developing clear operational manuals for relevant personnel, building acceptance through comprehensive understanding of plans among all personnel and stakeholders, interpreting data against established assessment criteria, continuously developing personnel's knowledge and skills in internal quality assurance implementation, and providing effective data collection instruments. In the reporting dimension, the urgent development area was the analysis and synthesis of evaluation results based on educational standards and indicators.

Keywords: Needs Assessment, Internal Quality Assurance Implementation, Basic Education Level

บทนำ

การศึกษาเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนามนุษย์ สังคม และประเทศชาติ โดยเฉพาะในยุคที่โลกมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วเช่นปัจจุบัน การศึกษาจึงเปรียบเสมือนกุญแจสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาในทุกมิติ และโลกยุคศตวรรษที่ 21 ซึ่งมีการแข่งขันสูงโดยเฉพาะด้านเทคโนโลยีที่เข้ามามีบทบาทสำคัญในทุกแง่มุมของชีวิต การพัฒนาคุณภาพการศึกษาจึงจำเป็นต้องได้รับการบริหารจัดการอย่างมีประสิทธิภาพโดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับเด็กและเยาวชน (UNESCO, 2016; World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021) สำหรับประเทศไทย การพัฒนาคุณภาพการศึกษาเป็นหนึ่งในวาระสำคัญของชาติ เนื่องจากยังคงมีความท้าทายในหลายมิติ ทั้งความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาระหว่างเมืองและชนบท คุณภาพครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ยังต้องพัฒนา การพัฒนาคุณภาพการศึกษาเปรียบเสมือนการวางรากฐานที่แข็งแกร่งให้กับอนาคต ช่วยให้ผู้เรียนเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีความรู้ ความสามารถ และทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข พร้อมรับมือกับการเปลี่ยนแปลงที่อาจเกิดขึ้น ดังนั้น การลงทุนในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาจึงเป็นสิ่งที่คุ้มค่าเพราะจะนำไปสู่ความเจริญก้าวหน้าของทั้งบุคคล สังคม และประเทศชาติในระยะยาว (World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021)

การประกันคุณภาพการศึกษามีความสำคัญต่อการพัฒนา และยกระดับคุณภาพการศึกษาของไทย โดยมีพื้นฐานจากความเชื่อว่าเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ผลการประเมินคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาเป็นข้อมูลที่มีค่าในการนำไปปรับปรุงพัฒนางานด้านต่าง ๆ เพื่อบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และฉบับแก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2545 ได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา โดยกำหนดให้มี "หมวดที่ 6 ว่าด้วยมาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา" ซึ่งกำหนดให้สถานศึกษาทุกแห่งต้องประเมินตนเองทุกปีเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารงาน เปิดเผยผลการประเมินต่อสาธารณชน และรับการตรวจสอบจากคณะกรรมการประเมินคุณภาพภายนอกทุก 5 ปี โดย สมศ. ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องตระหนักและดำเนินการตามสาระสำคัญในกฎหมาย มาตรา 47-51 อย่างครบถ้วนและถูกต้อง เนื่องจากปัญหาคุณภาพการจัดการศึกษาเป็นประเด็นสำคัญที่ต้องเร่งแก้ไขด้วยการยกระดับคุณภาพการศึกษาขึ้นพื้นฐานอย่างทั่วถึง การประเมินคุณภาพการศึกษาจึงเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา การประเมินผลที่มีประสิทธิภาพจะสะท้อนผลการดำเนินงานที่เที่ยงตรง ถูกต้อง แสดงถึงระดับความสำเร็จ ความมั่นใจ และความพึงพอใจของทั้งสถานศึกษาและชุมชน ในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอันจะนำไปสู่การยอมรับจากบุคลากรในชุมชนและสาธารณชนทั่วไป (สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) สอดคล้องกับงานวิจัยของปรีชา ทรัพย์ย้อย (2566) พบว่า การประกันคุณภาพภายในเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาและมีความสัมพันธ์กับประสิทธิผลของโรงเรียน และสุชาติ สุขบำรุงศิลป์, ภารดี อนันต์นาวี และสลาพร พงษ์พิบูล (2563) ที่พัฒนารูปแบบการบริหารจัดการประกันคุณภาพภายในที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่า การประกันคุณภาพภายในเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษา โดยต้องมีระบบและกลไกที่ชัดเจน มีการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน และมีการประเมินผลที่มีประสิทธิภาพเพื่อสะท้อนผลการดำเนินงานที่เที่ยงตรงและสร้างความมั่นใจแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

จากการสังเคราะห์ผลการประกันคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ซึ่งประกอบด้วยโรงเรียนในจังหวัดพิจิตร จำนวน 16 โรงเรียน ในปีการศึกษา 2565 และ 2566 พบว่า ภาพรวมผลการประเมินอยู่ในระดับดีถึงดีเลิศอย่างต่อเนื่อง โดยในปีการศึกษา 2565 ระดับดี 55.56% และระดับดีเลิศ 44.44% และปี 2566 มีผลการประเมินระดับดี 50% และดีเลิศ 50% ผลการประเมินรายมาตรฐานทั้งด้านคุณภาพผู้เรียน กระบวนการบริหารและจัดการ และการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญก็อยู่ในระดับดีถึงดีเลิศเช่นกัน อย่างไรก็ตาม แม้ผลลัพธ์การประเมินจะอยู่ในระดับที่ดีแต่รายงานยังชี้ให้เห็นถึงความท้าทายที่สำคัญ คือ การจัดทำและใช้ประโยชน์จากระบบประกันคุณภาพภายในที่ยังขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล ซึ่งปัญหาไม่ได้อยู่ที่ผลลัพธ์ของการประเมินแต่อยู่ที่กระบวนการของการประกันคุณภาพภายใน โดยสามารถแบ่งปัญหาออกเป็น 2 ประเด็นหลัก คือ 1. ปัญหาด้านการรายงานและการจัดทำข้อมูล (SAR) ดังนี้ 1.1 ความไม่สมบูรณ์ของรายงาน ข้อมูลในรายงานการประเมินตนเอง (SAR) ยังไม่ครบถ้วนและขาดความชัดเจน ทำให้ไม่สามารถสะท้อนผลการดำเนินงานที่แท้จริงได้อย่างครบถ้วน 1.2 การขาดการเปรียบเทียบและการระบุตัวชี้วัด การสรุปผลการประเมินยังไม่ชัดเจนเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเป้าหมายที่ตั้งไว้ และการระบุตัวชี้วัดในแต่ละมาตรฐานยังขาดความละเอียด 1.3 การขาดกลไกการขับเคลื่อน โรงเรียนยังไม่ได้แต่งตั้งคณะกรรมการหรือกลไกที่ชัดเจนเพื่อดูแลการประกันคุณภาพและการบริหารวิชาการอย่างเป็นระบบ 2. ปัญหาด้านการนำผลไปใช้เพื่อการพัฒนา

อย่างต่อเนื่อง ดังนี้ 2.1 ขาดการนำผลไปใช้ให้เกิดประโยชน์ แม้จะมีผลการประเมินแต่โรงเรียนยังขาดการนำข้อมูลเหล่านั้นไปใช้เพื่อการวางแผนและปรับปรุงคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน 2.2 ขาดการพัฒนาในทุกมาตรฐาน จุดที่ควรพัฒนายังคงมีอยู่ทุกมาตรฐาน แสดงให้เห็นว่าการปรับปรุงที่ผ่านมายังไม่สามารถแก้ปัญหาได้ครบถ้วน ดังนั้นปัญหาไม่ได้อยู่ที่ผลลัพธ์ของการประเมินซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในระดับดี แต่เป็นที่กระบวนการของการประกันคุณภาพภายในซึ่งยังต้องได้รับการพัฒนาอย่างเร่งด่วน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของการจัดทำรายงานที่เป็นมาตรฐานและการนำผลประเมินมาใช้เป็นฐานข้อมูลเพื่อการตัดสินใจและพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม การประกันคุณภาพการศึกษาจึงต้องทำอย่างจริงจังไม่ใช่แค่ได้คะแนนดี (รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2565), (2566) และสำนักทดสอบทางการศึกษา (2565) รายงานการประเมินภายนอก : ผลการประเมิน SAR ภายใต้สถานการณ์ COVID – 19 ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน) และการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาให้เป็นส่วนหนึ่งของกลไกบริหารจัดการการศึกษาเป็นหัวใจสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษา โดยคำนึงถึงหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ 1. หลักการมีส่วนร่วม ทุกภาคส่วนในสถานศึกษาต้องร่วมแรงร่วมใจในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา 2. หลักการร่วมรับผิดชอบ ทุกคนต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ พร้อมแสดงหลักฐานที่ตรวจสอบได้ 3. หลักการประกันคุณภาพ บุคลากรทุกคนมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของระบบประกันคุณภาพภายใน โดยอาศัยกระบวนการดำเนินการพัฒนาคุณภาพด้วยวงจรคุณภาพแบบ PDCA คือ มีกระบวนการวางแผนกำหนดเป้าหมายคุณภาพ (Plan) ดำเนินการตามแผน ควบคุมกับการติดตามตรวจสอบและประเมินคุณภาพระหว่างดำเนินงาน (Do & Check) กระบวนการนำผลการประเมินมา เป็นฐานการตัดสินใจพัฒนาหรือยกระดับคุณภาพให้สูงขึ้นต่อเนื่องตามลำดับ (Act) อีกทั้งระบบประกันคุณภาพภายในมีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งของสถานศึกษาและสร้างความเชื่อมั่นต่อสังคม สถานศึกษาจึงอาศัยแนวคิด การพัฒนาเชิงระบบของ เดมมิง (Deming Circle หรือ PDCA) โดยมีขั้นตอนการดำเนินงาน ประกอบด้วย 3 ด้าน ดังนี้ 1. ด้านการเตรียมการ ได้แก่ 1) การเตรียมความพร้อมของบุคลากร 2) การแต่งตั้งคณะกรรมการ และ 3) การเตรียมความพร้อมด้านทรัพยากรอื่น ๆ 2. ด้านการดำเนินการ ได้แก่ 1) การวางแผนการปฏิบัติงาน 2) การดำเนินการตามแผน 3) การตรวจสอบประเมินผล และ 4) การนำผลการประเมินมาปรับปรุงงาน และ 3. ด้านการรายงานผล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543) กรอบการดำเนินงานประกันคุณภาพ 3 ด้านนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของมยุรี วรวรรณ (2563) ที่ศึกษาแนวทางการพัฒนาการดำเนินงานประกันคุณภาพ โดยพบว่าปัญหาหลักเกิดจากทั้ง 3 ด้าน คือ การเตรียมการการดำเนินการและการรายงานผล และสอดคล้องกับเฉลิมพล วิโรจน์รัตน์ และสุวัฒน์ จุลสุวรรณ (2565) ที่พบว่า การพัฒนาแนวทางการดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษาโดยใช้วงจรคุณภาพสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่า สถานศึกษามีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเตรียมการ ด้านการดำเนินการตามวงจร PDCA และด้านการรายงานผล โดยด้านการเตรียมการวางแผนมีความต้องการจำเป็นสูงสุด เมื่อพัฒนาแนวทางที่ประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ 35 แนวทาง โดยใช้วงจรคุณภาพเป็นกลไกขับเคลื่อนผลการประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้พบว่าอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่าการใช้วงจร PDCA ในการพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในเป็นแนวทางที่มีประสิทธิภาพและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานศึกษา

การประเมินความต้องการจำเป็น (Needs Assessment) เป็นกระบวนการสำคัญในการขับเคลื่อนการประกันคุณภาพการศึกษา โดยมีหลักการพื้นฐานในการระบุช่องว่างระหว่างสภาพที่เป็นอยู่กับสภาพที่ควรจะเป็น (Kaufman and English, 1981; Witkin and Altschuld, 1995) เพื่อนำไปสู่การจัดลำดับความสำคัญและการจัดสรรทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ (Altschuld and Kumar, 2010) รวมทั้งการสร้างฐานข้อมูลเชิงประจักษ์สำหรับการตัดสินใจเชิงกลยุทธ์ (Altschuld and Watkins, 2014; Watkins et al., 2012) และส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Altschuld and Kumar, 2010; Gupta, Sleezer and Russ-Eft, 2007) กรอบแนวคิดทางทฤษฎีที่สำคัญประกอบด้วย Organizational Elements Model (OEM) ของ Kaufman (1992) ที่จำแนกความต้องการเป็น 5 ระดับตั้งแต่ระดับทรัพยากรไปจนถึงระดับสังคม, Gap Analysis Framework ของ Witkin และ Altschuld (1995) ที่วิเคราะห์ช่องว่างด้านผลการปฏิบัติงาน ความรู้ ทักษะ และทรัพยากร, Three-Phase Model ของ Altschuld และ Watkins (2014) ที่กำหนดกระบวนการประเมินเป็น 3 ระยะคือการประเมินเบื้องต้น การประเมิน และหลังการประเมิน และแนวคิดของ Clark และ Estes (2008) ที่เน้นการวิเคราะห์ช่องว่างทั้ง 3 มิติคือความรู้ แรงจูงใจ และองค์กร อีกทั้งสุวิมล ว่องวานิช (2558) ได้พัฒนารอบการประเมินโดยบูรณาการแนวคิดตะวันตกเข้ากับบริบทไทยและประยุกต์ใช้ Modified Priority Needs Index (PNI_{modified}) งานวิจัยที่

สนับสนุน พบว่า Altschuld และ Kumar (2010) ได้ศึกษา 127 สถาบันใน 15 ประเทศ พบว่า สถาบันที่ใช้ Needs Assessment มีความสามารถแก้ไขปัญหาได้ตรงจุดมากกว่า 3.2 เท่า และ Clark และ Estes (2008) ชี้ว่าต้องคำนึงถึงช่องว่าง 3 มิติ คือ Knowledge Gap, Motivation Gap และ Organizational Gap เมื่อนำมาบูรณาการกับการประกันคุณภาพการศึกษา โดยใช้ Needs Assessment ร่วมกับ Matrix Analysis ตามแนวคิดของสุวิมล ว่องวาณิช (2558) จะช่วยเพิ่มความแม่นยำในการระบุปัญหา ส่งเสริมการวางแผนพัฒนาที่มีประสิทธิภาพ เพิ่มการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และสร้างฐานข้อมูลเพื่อการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

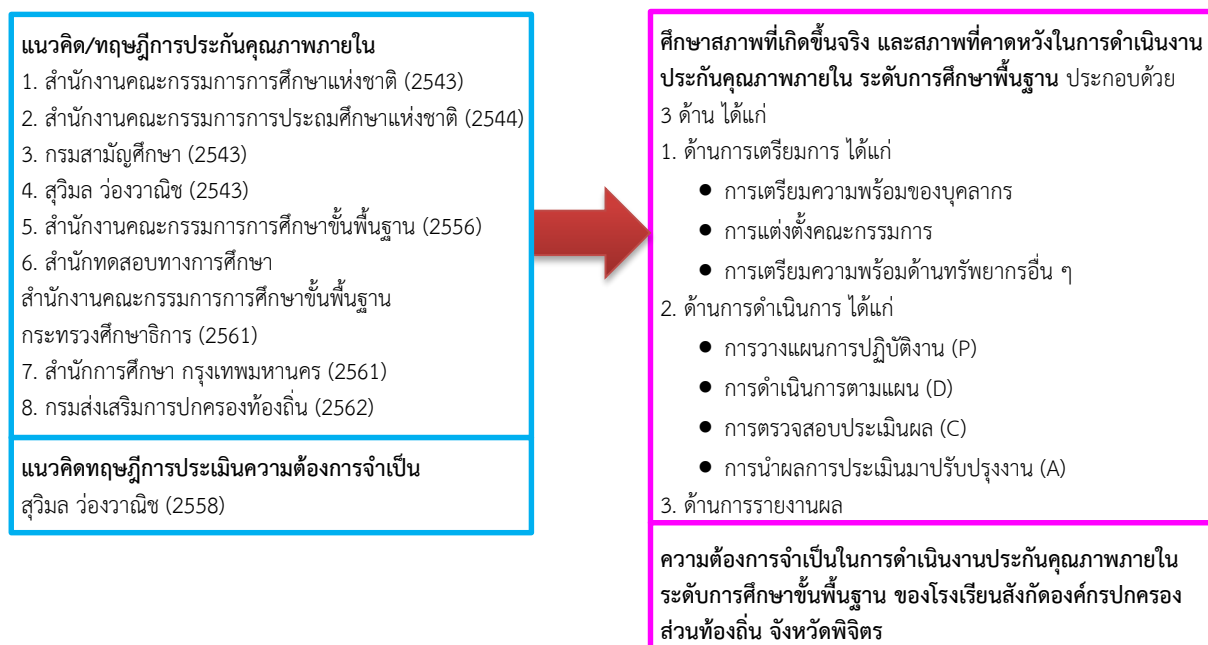
จากความสำเร็จและปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียน สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร เพื่อให้โรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ได้ทราบถึงปัญหาที่เป็นจุดอ่อนเพื่อนำไปปรับปรุง และพัฒนาการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาให้มีคุณภาพ และแก้ไขปัญหาได้อย่างตรงจุด ต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อระบุความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียน สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการศึกษาและสังเคราะห์ แนวคิด ทฤษฎี และเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543), สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544), กรมสามัญศึกษา (2543), สุวิมล ว่องวาณิช (2543), สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2556), สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2561), สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2561) และกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น (2562) โดยใช้เทคนิควิธีการหาค่าดัชนีลำดับความต้องการจำเป็นแบบปรับปรุง (Modified Priority Needs Index = PNI_{modified}) สามารถกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยได้ดังนี้



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่

ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ปีการศึกษา 2567 จำนวน 16 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 399 คน โดยจำแนกตามขนาดสถานศึกษาเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

1. สถานศึกษาขนาดเล็ก จำนวน 4 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนเทศบาล 4 จำนวน 12 คน, โรงเรียนเทศบาล 1 บางมูลนาก จำนวน 13 คน, โรงเรียนเทศบาลทับคล้อ จำนวน 9 คน และโรงเรียนอนุบาลองค์การบริหารส่วนตำบลย่านยาว จำนวน 9 คน

2. สถานศึกษาขนาดกลาง จำนวน 10 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนบางลายพิทยาคม จำนวน 19 คน, โรงเรียนเทศบาล 2 สาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ จำนวน 33 คน, โรงเรียนเทศบาลตะพานหินวิทยาการ จำนวน 22 คน, โรงเรียนเทศบาล 3 “5 ธันวาคมหาราช” จำนวน 11 คน, โรงเรียนเทศบาลบ้านท่าหลวง จำนวน 16 คน, โรงเรียนเทศบาลโพธิ์ประทับช้าง จำนวน 50 คน, โรงเรียนเทศบาลโพธิ์ประทับช้างวิทยาลัย จำนวน 19 คน, โรงเรียนอนุบาลเทศบาลตำบลสากเหล็ก จำนวน 14 คน, โรงเรียนเทศบาลราษฎร์เจริญ จำนวน 13 คน และโรงเรียนอนุบาลองค์การบริหารส่วนตำบลเมืองเก่า จำนวน 11 คน

3. สถานศึกษาขนาดใหญ่ จำนวน 2 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนเทศบาล 2 วัดชัยมงคล จำนวน 69 คน และโรงเรียนเทศบาลบ้านปากทาง จำนวน 79 คน

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่

ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ปีการศึกษา 2567 จำนวน 16 โรงเรียน โดยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้ตารางสำเร็จรูปของเครจซี่และมอร์แกน (Krejcie and Morgan, 1970) ที่ระดับความเชื่อมั่น 95% ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งสิ้น 196 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) โดยแบ่งตามขนาดของสถานศึกษาเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

1. สถานศึกษาขนาดเล็ก จำนวน 4 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนเทศบาล 4 จำนวน 5 คน, โรงเรียนเทศบาล 1 บางมูลนาก จำนวน 6 คน, โรงเรียนเทศบาลทับคล้อ จำนวน 4 คน และโรงเรียนอนุบาลองค์การบริหารส่วนตำบลย่านยาว จำนวน 4 คน รวม 19 คน

2. สถานศึกษาขนาดกลาง จำนวน 10 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนบางลายพิทยาคม จำนวน 10 คน, โรงเรียนเทศบาล 2 สาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ จำนวน 17 คน, โรงเรียนเทศบาลตะพานหินวิทยาการ จำนวน 11 คน, โรงเรียนเทศบาล 3 “5 ธันวาคมหาราช” จำนวน 5 คน, โรงเรียนเทศบาลบ้านท่าหลวง จำนวน 8 คน, โรงเรียนเทศบาลโพธิ์ประทับช้าง จำนวน 25 คน, โรงเรียนเทศบาลโพธิ์ประทับช้างวิทยาลัย จำนวน 10 คน, โรงเรียนอนุบาลเทศบาลตำบลสากเหล็ก จำนวน 6 คน, โรงเรียนเทศบาลราษฎร์เจริญ จำนวน 6 คน และโรงเรียนอนุบาลองค์การบริหารส่วนตำบลเมืองเก่า จำนวน 5 คน รวม 103 คน

3. สถานศึกษาขนาดใหญ่ จำนวน 2 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนเทศบาล 2 วัดชัยมงคล จำนวน 34 คน และโรงเรียนเทศบาลบ้านปากทาง จำนวน 40 คน รวม 74 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถาม เรื่องการประเมินความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) ประกอบด้วย เพศ อายุ ตำแหน่ง วุฒิการศึกษา วิทยฐานะ และประสบการณ์ในการทำงาน

ตอนที่ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร มีลักษณะเป็นแบบมาตราประเมินค่า 5 ระดับ (Rating Scale) ในรูปแบบการตอบสนองคู่ (Dual-Response Format) คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง

น้อย และน้อยที่สุด ประกอบด้วย 3 ด้าน รวมทั้งสิ้น 52 ข้อ ดังนี้ 1. ด้านการเตรียมการ จำนวน 8 ข้อ, 2. ด้านการดำเนินการ จำนวน 39 ข้อ และ 3. ด้านการรายงานผล จำนวน 5 ข้อ

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

หาคุณภาพโดยนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการหาค่า IOC โดยประเด็นข้อคำถามแต่ละข้อมีค่า IOC เท่ากับ 1.00 ทุกข้อ และนำไปทดลองใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน และตรวจสอบความเชื่อมั่นด้วยวิธีหาประสิทธิภาพแอลฟา ของครอนบาค (Alpha - Coefficient) ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามสภาพที่เกิดขึ้นจริง เท่ากับ 0.98 และได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามสภาพที่ควรจะเป็น เท่ากับ 0.99

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ดำเนินการติดต่อขอหนังสือขอความอนุเคราะห์จากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยจากโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 16 โรงเรียน พร้อมทั้งมีการประสานงานทางโทรศัพท์ถึงผู้ประสานงานการเก็บข้อมูลของแต่ละสถานศึกษา โดยการนำส่งแบบสอบถามด้วยตนเอง
2. ติดตามผลการตอบแบบสอบถามที่ได้มาวิเคราะห์ข้อมูล
3. เมื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเสร็จทุกโรงเรียนแล้ว นำแบบสอบถามทั้งหมดมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบแล้วนำข้อมูลที่ได้รับกลับคืนมาและอยู่ในสภาพสมบูรณ์ ถูกต้อง ครบถ้วน มาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ ต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร โดยเลือกใช้ 2 วิธีประกอบการจัดลำดับความต้องการจำเป็น ดังนี้

1. การวิเคราะห์ Modified Priority Needs Index (PNI_{modified}) ซึ่งเป็นสูตรของ นางลักขณ์ วิรัชชัย และ สุวิมล ว่องวานิช (อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวานิช, 2558) ได้ปรับการคำนวณมาจากค่าดัชนี PNI โดยการหารค่าผลต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวัง (I = Importance) และค่าเฉลี่ยสภาพที่เกิดขึ้นจริง (D = Degree of Success) ด้วยค่าเฉลี่ยของสภาพที่เกิดขึ้นจริงในปัจจุบัน (D) เพื่อถ่วงน้ำหนัก หลังจากนั้นนำผลที่ได้มาจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น โดยจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นใช้การเรียงค่าจากมากไปหาน้อย ดังสูตรต่อไปนี้

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

เมื่อ	PNI _{modified}	หมายถึง	ดัชนีการเรียงลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น
	I	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวัง
	D	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยของสภาพที่เกิดขึ้นจริง

โดยมีเกณฑ์ในการเลือกตอบในส่วนของสภาพที่เกิดขึ้นจริง/สภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ใช้วิธีการให้คะแนนตามน้ำหนักของตัวเลือก ดังนี้

- | | | |
|-------------|---------|--|
| 4.51 - 5.00 | หมายถึง | สภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอยู่ในระดับมากที่สุด |
| 3.51 - 4.50 | หมายถึง | สภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอยู่ในระดับมาก |
| 2.51 - 3.50 | หมายถึง | สภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอยู่ในระดับปานกลาง |
| 1.51 - 2.50 | หมายถึง | สภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอยู่ในระดับน้อย |
| 1.00 - 1.50 | หมายถึง | สภาพที่เกิดขึ้นจริงและสภาพที่คาดหวังในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอยู่ในระดับน้อยที่สุด |

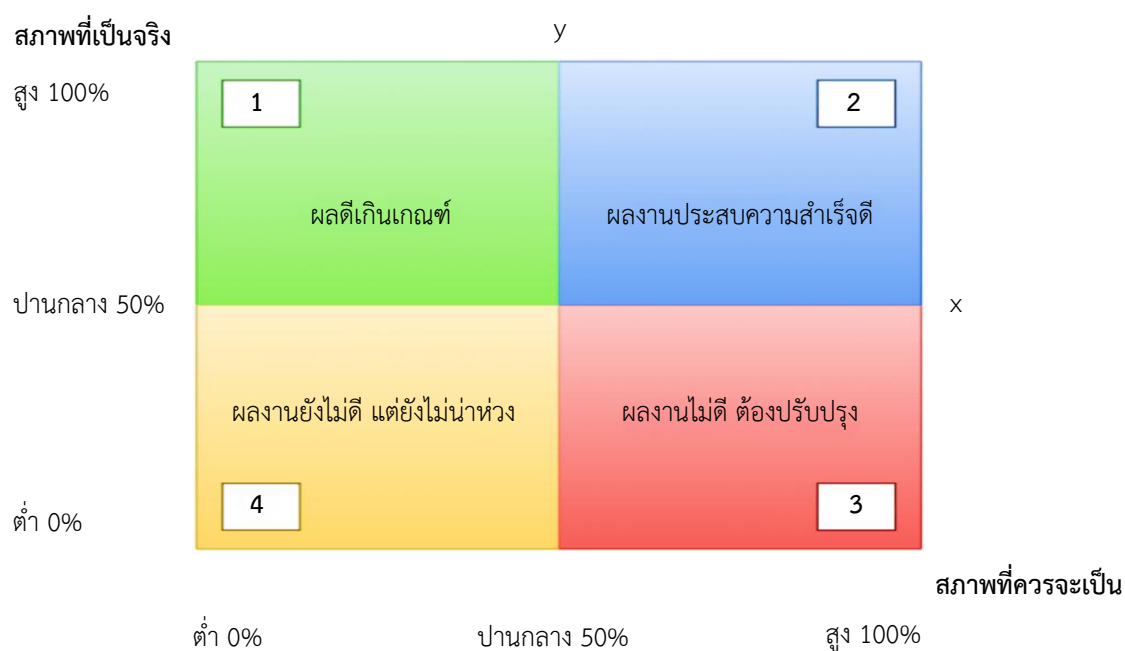
2. การวิเคราะห์เมทริกซ์ (Matrix Analysis) เป็นวิธีการวิเคราะห์ที่เน้นการเสนอผลการดำเนินงานของสถานศึกษาในส่วนที่เป็นจุดแข็ง และจุดที่ควรได้รับการพัฒนา วิเคราะห์โดยแบ่งตารางออกเป็น 4 ช่อง แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่เกิดขึ้นจริง และสภาพที่คาดหวัง (สุมิต ว่องวานิช, 2558) ซึ่งผู้วิจัยกำหนดจุดตัดโดยใช้คะแนนเฉลี่ยรวมของแต่ละชุดข้อมูลของคะแนนเฉลี่ย ดังนี้ จุดตัดของเมทริกซ์ด้านการเตรียมการ (4.52, 3.96) ด้านการดำเนินการ (4.56, 3.96) และด้านการดำเนินการ (4.56, 4.01)

โดยกำหนดให้

แกน x แทน ความคาดหวังของครูในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

แกน y แทน สภาพที่เกิดขึ้นจริงของครูในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

ทั้ง 4 ช่องมีการแปลความหมาย ดังนี้



ภาพ 2 เมทริกซ์ความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่เกิดขึ้นจริง และสภาพที่คาดหวัง

ผลการวิจัย

ผลการระบุความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

การระบุความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการเตรียมการ 2) ด้านการดำเนินการ และ 3) ด้านการรายงานผล ในส่วนนี้เป็นขั้นตอนของการระบุความต้องการจำเป็น โดยนิยามความต้องการจำเป็นตามโมเดลความแตกต่าง และจัดลำดับความสำคัญของการระบุความต้องการจำเป็นโดยใช้สูตรคำนวณ Modified Priority Needs Index (PNI_{modified}) รวมถึงใช้เทคนิคการวิเคราะห์เมทริกซ์ (matrix analysis) เพื่อแสดงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่คาดหวัง และสภาพที่เกิดขึ้นจริง (สุมิต ว่องวานิช, 2558)

ผลการวิเคราะห์ พบว่า ในภาพรวม ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างมีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาด้านการดำเนินการ มีค่า PNI_{modified} สูงที่สุดเป็นอันดับแรกเท่ากับ 0.15 หากพิจารณารายข้อในแต่ละด้าน พบว่า

1. **ด้านการเตรียมการ** พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างมีความต้องการจำเป็นได้รับการสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน และการกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษาด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชุมชี้แจง การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน เป็นต้นอันดับแรก รองลงมาคือ การวางแผนพัฒนาบุคลากรเกี่ยวกับการให้ความรู้ และการสร้างเจตคติที่ดีต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน มีค่า PNI_{modified} เท่ากับ 0.17 และ 0.16 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่คาดหวัง และสภาพที่เกิดขึ้นจริงของการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ด้านการเตรียมการ พบว่า สิ่งที่ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้าง ต้องดำเนินการอย่างเร่งด่วนตามความคาดหวัง คือ การวางแผนพัฒนาบุคลากรเกี่ยวกับการให้ความรู้, การสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน และการกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษา ด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชุมชี้แจง การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน และสิ่งที่ควรดำเนินการ แต่ไม่เร่งด่วน คือ การสร้างเจตคติที่ดีต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน

2. **ด้านการดำเนินการ** พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างมีความต้องการจำเป็นได้รับการจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน, การสร้างการยอมรับ โดยทำความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน และการแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน เป็นต้นอันดับแรก รองลงมาคือ การกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกคณะกรรมการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน, การกำหนดงบประมาณที่จะใช้ในการปฏิบัติงาน, การพัฒนาความรู้ และทักษะในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแก่บุคลากรอย่างต่อเนื่อง, ครู นักเรียน ผู้ปกครองและชุมชนร่วมกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมินให้เหมาะสมกับสภาพทั่วไปของโรงเรียนและชุมชน, การจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล, การวิเคราะห์ข้อมูลรายบุคคล และภาพรวม เพื่อรู้จุดเด่น จุดด้อยที่ต้องส่งเสริมและพัฒนา, การตรวจสอบกระบวนการและผลการประเมินตนเอง และการนำผลการประเมินมาวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อยที่ควรพัฒนา เพื่อจัดระดับความสำคัญของปัญหา มีค่า PNI_{modified} เท่ากับ 0.18 และ 0.17 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่คาดหวัง และสภาพที่เกิดขึ้นจริงของการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ด้านการดำเนินการ พบว่า สิ่งที่ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้าง ต้องดำเนินการอย่างเร่งด่วนตามความคาดหวัง คือ บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องของสถานศึกษา ทุกคนดำเนินงานตามแผนที่กำหนดไว้อย่างครบถ้วนตามความรับผิดชอบของแต่ละฝ่าย, การนำผลการประเมินมาแก้ไขปรับปรุงระบบการประเมินตนเอง, การจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก ได้แก่ สถานที่ เอกสาร สื่อ วัสดุอุปกรณ์ เพื่อการประกันคุณภาพภายใน, การนำผลการประเมินมาพัฒนาระบบข้อมูลสารสนเทศให้มีความสมบูรณ์ ถูกต้อง เหมาะสม ใช้ได้สะดวก รวดเร็ว และเพียงพอ, การพัฒนาความรู้ และทักษะในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแก่บุคลากรอย่างต่อเนื่อง, การจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพ เพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล, การนำผลการประเมินมาวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อยที่ควรพัฒนา เพื่อจัดระดับความสำคัญของปัญหา, การแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน, การวิเคราะห์ข้อมูลรายบุคคลและภาพรวม เพื่อรู้จุดเด่นจุดด้อยที่ต้องส่งเสริมและพัฒนา, การตรวจสอบกระบวนการและผลการประเมินตนเอง, การจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน และการสร้างการยอมรับโดยทำความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน และสิ่งที่ควรดำเนินการ แต่ไม่เร่งด่วน คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลระดับรายบุคคล และภาพรวมด้วยวิธีการที่หลากหลาย, การจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพ เพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล, การจัดหางบประมาณที่จะใช้ในการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน และครู นักเรียน ผู้ปกครองและชุมชนร่วมกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมินให้เหมาะสมกับสภาพทั่วไปของโรงเรียนและชุมชน

3. **ด้านการรายงานผล** พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างมีความต้องการจำเป็นได้รับการวิเคราะห์สังเคราะห์ผลการประเมินจำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้ เป็นต้นอันดับแรก รองลงมาคือ การสรุปรวบรวมผลการดำเนินงาน และผลการประเมินคุณภาพภายใน และการจัดประชุมบุคลากรและผู้เกี่ยวข้องเพื่อจัดทำรายงานประเมินตนเอง/รายงานประจำปี มีค่า PNI_{modified} เท่ากับ 0.15 และ 0.14 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสภาพที่คาดหวัง และสภาพที่เกิดขึ้นจริงของการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ด้านการรายงานผล พบว่า สิ่งที่ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้าง ต้องดำเนินการอย่างเร่งด่วนตามความคาดหวัง คือ การวิเคราะห์ สังเคราะห์ผลการประเมินจำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้ แสดงดังตาราง 1 และตาราง 2

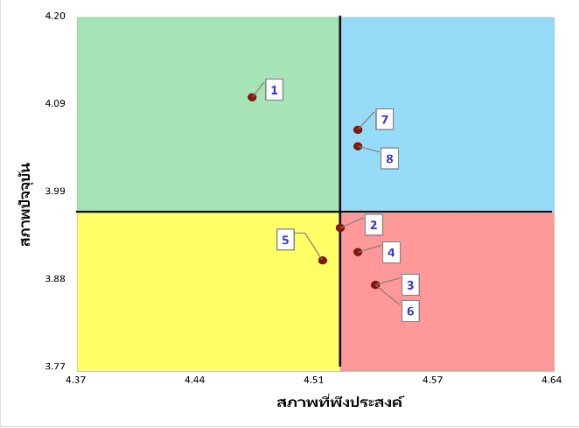
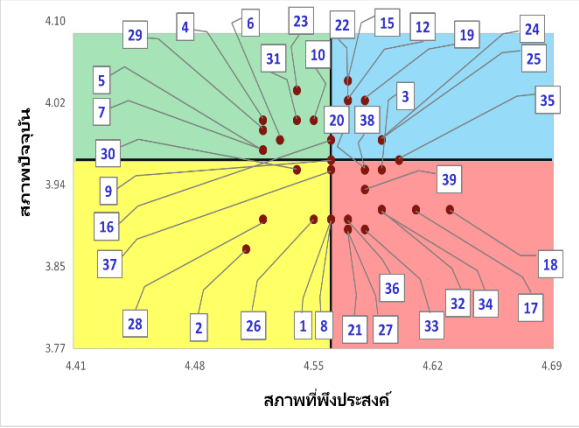
ตารางที่ 1 แสดงผลการวิเคราะห์การจัดลำดับความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

ข้อรายการ	(I)	(D)	(I-D)	PNI _{modified}	ลำดับ
1. ด้านการเตรียมการ					
1.1 การสำรวจข้อมูลพื้นฐานของบุคลากรในสถานศึกษา เช่น อายุ วุฒิการศึกษา สาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา ความสามารถพิเศษหรือความถนัด ประสบการณ์ทำงาน/การประเมินภาระงานที่รับผิดชอบ	4.47	4.10	0.37	0.09	5
1.2 การสำรวจความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินผลภายใน เจตคติต่อการประเมินผลภายใน	4.52	3.94	0.58	0.15	3
1.3 การสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน	4.54	3.87	0.67	0.17	1
1.4 การวางแผนพัฒนาบุคลากร เกี่ยวกับการให้ความรู้	4.53	3.91	0.62	0.16	2
1.5 การสร้างเจตคติที่ดีต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	4.51	3.90	0.61	0.16	2
1.6 การกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษาด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชุมชี้แจง การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน	4.54	3.87	0.67	0.17	1
1.7 การแต่งตั้งคณะกรรมการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	4.53	4.06	0.47	0.12	4
1.8 การกำหนดบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบของคณะกรรมการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	4.53	4.04	0.49	0.12	4
2. ด้านการดำเนินการ					
2.1 การกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกคณะกรรมการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	4.56	3.90	0.66	0.17	2
2.2 การจัดหางบประมาณที่จะใช้ในการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	4.51	3.87	0.64	0.16	3
2.3 การจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก ได้แก่ สถานที่ เอกสาร สื่อ วัสดุอุปกรณ์ เพื่อการประกันคุณภาพภายใน	4.59	3.95	0.64	0.16	3
2.4 การกำหนดเป้าหมายและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ชุมชน	4.52	4.00	0.52	0.13	6
2.5 การจัดลำดับความสำคัญของเป้าหมาย	4.52	3.97	0.55	0.14	5
2.6 การกำหนดแนวทางการดำเนินงาน	4.53	3.98	0.55	0.14	5
2.7 การกำหนดระยะเวลาในการปฏิบัติงาน	4.52	3.97	0.55	0.14	5
2.8 การกำหนดงบประมาณที่จะใช้ในการปฏิบัติงาน	4.56	3.90	0.66	0.17	2

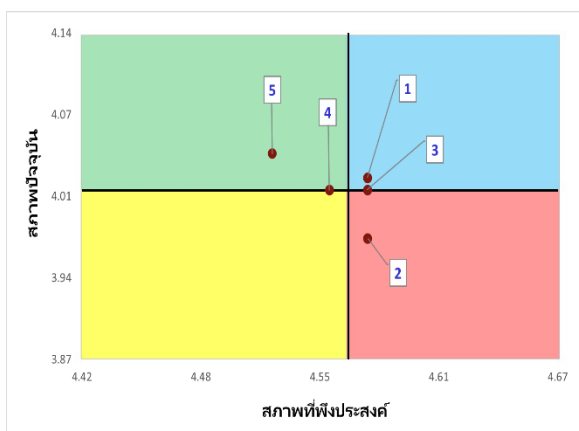
ข้อรายการ	(I)	(D)	(I-D)	PNI _{modified}	ลำดับ
2.9 การกำหนดผู้รับผิดชอบในการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถ	4.56	3.96	0.60	0.15	4
2.10 การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา/ ธรรมนูญโรงเรียน	4.55	4.00	0.55	0.14	5
2.11 การจัดทำแผนปฏิบัติการประจำปีที่สอดคล้องกับแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา/ธรรมนูญโรงเรียน	4.55	4.12	0.43	0.10	8
2.12 การจัดทำแผนการประเมินคุณภาพการศึกษา	4.57	4.02	0.55	0.14	5
2.13 การจัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตร	4.61	4.15	0.46	0.11	7
2.14 การจัดทำแผนงบประมาณ	4.57	4.11	0.46	0.11	7
2.15 บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องของสถานศึกษาทุกคนมีส่วนร่วมในการจัดทำแผน	4.57	4.04	0.53	0.13	6
2.16 การจัดทำระบบข้อมูลสารสนเทศเพื่อเป็นพื้นฐานในการดำเนินงาน	4.56	3.98	0.58	0.15	4
2.17 การจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน	4.61	3.91	0.70	0.18	1
2.18 การสร้างการยอมรับ โดยทำความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน	4.63	3.91	0.72	0.18	1
2.19 บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องของสถานศึกษาทุกคนดำเนินงานตามแผนที่กำหนดไว้อย่างครบถ้วนตามความรับผิดชอบ ของแต่ละฝ่าย	4.58	4.02	0.56	0.14	5
2.20 จัดสิ่งอำนวยความสะดวกหรือทรัพยากรสำหรับการปฏิบัติงานตามแผนทุกแผนอย่างเพียงพอ	4.58	3.95	0.63	0.16	3
2.21 การพัฒนาความรู้ และทักษะในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแก่บุคลากรอย่างต่อเนื่อง	4.57	3.89	0.68	0.17	2
2.22 การกำกับ ติดตามการดำเนินงานให้บรรลุตามแผน	4.57	4.02	0.55	0.14	5
2.23 การส่งเสริมการดำเนินงานให้บรรลุตามแผน	4.54	4.03	0.51	0.13	6
2.24 การให้การนิเทศ เพื่อให้บุคลากรสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ	4.59	3.98	0.61	0.15	4
2.25 การจัดทำกรอบการประเมินให้มีความเชื่อมโยงกับเป้าหมายคุณภาพหรือมาตรฐานการศึกษา	4.59	3.98	0.61	0.15	4
2.26 ครู นักเรียน ผู้ปกครองและชุมชนร่วมกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมินให้เหมาะสม กับสภาพทั่วไปของโรงเรียนและชุมชน	4.55	3.90	0.65	0.17	2
2.27 การจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล	4.57	3.89	0.68	0.17	2
2.28 การจัดทำเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล	4.52	3.90	0.62	0.16	3
2.29 การเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง และสรุปเป็นภาพรวมของสถานศึกษา	4.52	3.99	0.53	0.13	6

ข้อรายการ	(I)	(D)	(I-D)	PNI _{modified}	ลำดับ
2.30 การเก็บรวบรวมข้อมูล ระดับรายบุคคล และภาพรวม ด้วยวิธีการที่หลากหลาย	4.54	3.95	0.59	0.15	4
2.31 การเก็บรวบรวมข้อมูลระดับชั้น รายวิชา และภาพรวมของสถานศึกษา	4.54	4.00	0.54	0.13	6
2.32 การวิเคราะห์ข้อมูลรายบุคคล และภาพรวม เพื่อรู้จุดเด่น จุดด้อยที่ต้องส่งเสริมและพัฒนา	4.59	3.91	0.68	0.17	2
2.33 การแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน	4.58	3.89	0.69	0.18	1
2.34 การตรวจสอบกระบวนการและผลการประเมินตนเอง	4.59	3.91	0.68	0.17	2
2.35 การจัดประชุมบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการประเมินตนเองอย่างต่อเนื่อง	4.60	3.96	0.64	0.16	3
2.36 การนำผลการประเมินมาวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อย ที่ควรพัฒนา เพื่อจัดระดับความสำคัญของปัญหา	4.57	3.90	0.67	0.17	2
2.37 การใช้ผลการประเมินมาวางแผนดำเนินการพัฒนาคุณภาพไปสู่มาตรฐานการศึกษาที่กำหนด	4.56	3.95	0.61	0.15	4
2.38 การนำผลการประเมินมาแก้ไขปรับปรุงระบบการประเมินตนเอง	4.58	3.95	0.63	0.16	3
2.39 การนำผลการประเมินมาพัฒนาระบบข้อมูลสารสนเทศให้มีความสมบูรณ์ ถูกต้อง เหมาะสม ใช้ได้สะดวก รวดเร็ว และเพียงพอ	4.58	3.93	0.65	0.16	3
3. ด้านการรายงานผล					
3.1 การสรุปรวบรวมผลการดำเนินงานและผลการประเมินคุณภาพภายใน	4.57	4.02	0.55	0.14	2
3.2 การวิเคราะห์ สังเคราะห์ผลการประเมิน จำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้	4.57	3.97	0.60	0.15	1
3.3 การจัดประชุมบุคลากรและผู้เกี่ยวข้อง เพื่อจัดทำรายงานประเมินตนเอง/รายงานประจำปี	4.57	4.01	0.56	0.14	2
3.4 การจัดทำรายงานการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง สมบูรณ์	4.55	4.01	0.54	0.13	3
3.5 การนำเสนอผลการประเมินเผยแพร่ให้ผู้เกี่ยวข้อง ทราบและรายงานต้นสังกัด	4.52	4.04	0.48	0.12	4

ตารางที่ 2 แสดงการวิเคราะห์เมทริกซ์ของการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร

รายการการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน	ผลงานไม่ดี ต้องปรับปรุง	ผลงานยังไม่ได้ แต่ยังไม่น่าห่วง
1. ด้านการเตรียมการ 	- 4. การวางแผนพัฒนาบุคลากรเกี่ยวกับการให้ความรู้ - 3. การสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน - 6. การกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษา ด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชุมชี้แจง การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน	- 5. การสร้างเจตคติที่ดีต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน
2. ด้านการดำเนินการ 	- 20. บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องของสถานศึกษาทุกคนดำเนินงานตามแผนที่กำหนดไว้ อย่างครบถ้วนตามความรับผิดชอบของแต่ละฝ่าย - 38. การนำผลการประเมินมาแก้ไขปรับปรุงระบบการประเมินตนเอง - 3. การจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก ได้แก่ สถานที่ เอกสารสื่อ วัสดุอุปกรณ์ เพื่อการประกันคุณภาพภายใน - 39. การนำผลการประเมินมาพัฒนาระบบข้อมูลสารสนเทศให้มีความสมบูรณ์ถูกต้อง เหมาะสม ใช้ได้สะดวก รวดเร็ว และเพียงพอ - 21. การพัฒนาความรู้ และทักษะในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแก่บุคลากรอย่างต่อเนื่อง	- 30. การเก็บรวบรวมข้อมูลระดับรายบุคคล และภาพรวม ด้วยวิธีการที่หลากหลาย - 28. การจัดทำเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล - 2. การจัดหางบประมาณที่จะใช้ในการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน - 26. ครู นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชนร่วมกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมินให้เหมาะสมกับสภาพทั่วไปของโรงเรียนและชุมชน

รายการการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน	ผลงานไม่ดี ต้องปรับปรุง	ผลงานยังไม่ได้ แต่ยังไม่น่าห่วง
2. ด้านการดำเนินการ (ต่อ)	- 27. การจัดหาเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล - 36. การนำผลการประเมินมาวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อยที่ควรพัฒนา เพื่อจัดระดับความสำคัญของปัญหา - 33. การแปลความหมายข้อมูล โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน - 32. การวิเคราะห์ข้อมูลรายบุคคล และภาพรวมเพื่อรู้จุดเด่น จุดด้อยที่ต้องส่งเสริมและพัฒนา - 34. การตรวจสอบกระบวนการและผลการประเมินตนเอง - 17. การจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน - 18. การสร้างการยอมรับโดยทำความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน	
3. ด้านการรายงานผล	- 2. การวิเคราะห์ สังเคราะห์ผลการประเมินจำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้	-



อภิปรายผล

จากผลการวิจัยสามารถอภิปรายผลการระบุความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร ได้ดังนี้

1. **ด้านการเตรียมการ** พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร มีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาสูงสุดใน 2 ประเด็นหลัก คือ การสร้างแรงจูงใจเกี่ยวกับการดำเนินการประเมินผลภายใน ($PNI_{modified} = 0.17$) และการกำหนดรูปแบบและวิธีการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่บุคลากรในสถานศึกษาด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชุมชี้แจง การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน ($PNI_{modified} = 0.17$) ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะบุคลากรขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประกันคุณภาพภายใน และขาดความตระหนักในความสำคัญของการประกันคุณภาพ รวมถึงครูบางส่วนยังไม่ให้ความร่วมมือในการทำงานอย่างเต็มที่ และอาจรวมถึงปัญหาของเจ้าหน้าที่ของหน่วยงานต้นสังกัดขาดความรู้ความเข้าใจในการบริหารงาน ซึ่งสอดคล้องกับหลักการประกันคุณภาพภายในของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543) ที่ระบุว่าการประกันคุณภาพเป็นหน้าที่ของบุคลากรทุกคนในสถานศึกษา และต้องให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วม เพราะการที่บุคลากรขาดความรู้ความเข้าใจและแรงจูงใจจะทำให้ไม่สามารถปฏิบัติหน้าที่ในการประกันคุณภาพได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ การเสริมสร้างความรู้ด้วยวิธีการที่หลากหลายยังสอดคล้องกับแนวคิดของกรมวิชาการ (2544) ที่เน้นความสำคัญของการสร้างความรู้ ทักษะและความมั่นใจแก่บุคลากรทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา เพื่อสร้างโอกาสให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับแนวทางของอุทุมพร จามรมาน (2544) ที่เน้นการสร้างความรู้ความเข้าใจให้กับทุกคนในสถานศึกษาว่าการประกันคุณภาพการศึกษาคืออะไร ทำไมต้องทำ และทำอย่างไร ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกและสำคัญที่สุดก่อนการดำเนินการใด ๆ การขาดความรู้ความเข้าใจของบุคลากรที่พบในการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องโดยตรงกับงานวิจัยของอลิสา จันทรวี, กษมา ศรีสุวรรณ และบุญเลิศ วีระพรกานต์ (2566) ที่พบว่าบุคลากรทางการศึกษาไม่มีความรู้ความเข้าใจในระบบประกันคุณภาพการศึกษา แสดงให้เห็นว่าเป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่พบได้ทั่วไปในสถานศึกษาหลายแห่งและต้องได้รับการแก้ไขอย่างเป็นระบบยิ่งไปกว่านั้น ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์ (Matrix analysis) ยังชี้ให้เห็นว่าการวางแผนพัฒนาบุคลากรด้านความรู้และแรงจูงใจอยู่ในกลุ่ม "ผลงานไม่ดี ต้องปรับปรุง" ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ช่วยระบุจุดอ่อนและประเด็นที่ต้องพัฒนาเร่งด่วน สะท้อนถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการพัฒนาบุคลากรด้านความรู้และแรงจูงใจในแง่ของการดำเนินการแก้ไข ผลการวิจัยสอดคล้องกับปัจจัยความสำเร็จของ Saunders (1999 อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543) ที่ระบุว่าการสร้างความตระหนักและความรู้ความเข้าใจเป็นปัจจัยพื้นฐานที่จะทำให้บุคลากรเห็นความสำคัญและเต็มใจที่จะปฏิบัติงานประกันคุณภาพ และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Arogundade and Belo (2019) ที่เสนอว่าหน่วยงานกำกับดูแลการศึกษาควรติดตามกิจกรรมของครูอย่างใกล้ชิด และจัดการประชุมเชิงปฏิบัติการอย่างสม่ำเสมอสำหรับผู้บริหาร เพราะการพัฒนาบุคลากรอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอจะช่วยให้บุคลากรได้รับความรู้และทักษะที่จำเป็นในการปฏิบัติงานประกันคุณภาพ และยังเป็นการสร้างความรู้ความตระหนักในความสำคัญของงานอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะส่งผลต่อความสำเร็จของระบบประกันคุณภาพโดยรวม

2. **ด้านการดำเนินการ** พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร มีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาสูงสุดใน 3 ประเด็นหลัก คือ การจัดทำคู่มือการปฏิบัติงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน, การสร้างการยอมรับโดยทั่วความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของแผนแก่บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องทุกคน และการแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน ($PNI_{modified} = 0.18$ ทั้ง 3 ประเด็น) ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะการขาดความรู้ความเข้าใจในกระบวนการทำงาน องค์กรขาดความเป็นเอกภาพในการดำเนินงาน และปัญหาตัวชี้วัดการประกันคุณภาพภายในและภายนอกไม่สอดคล้องกันซึ่งนำไปสู่การทำงานที่ซ้ำซ้อนและขาดความต่อเนื่อง ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับหลักการประกันคุณภาพภายในของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543) ที่ระบุว่า “การที่จะดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายต้องทำให้การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารจัดการและการทำงานของบุคลากรทุกคนในสถานศึกษา ไม่ใช่เป็นกระบวนการที่แยกส่วนมาจากการดำเนินงานตามปกติของสถานศึกษา” และสอดคล้องกับหลักการของกรมวิชาการ (2544) ข้อ 6 ที่เน้นว่า “การประกันคุณภาพการศึกษานับความสำคัญของการสร้างความรู้ ทักษะและความมั่นใจแก่บุคลากรที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา เพื่อสร้างโอกาสให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล” นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับแนวทางการทำงานของอุทุมพร จามรมาน

(2544) ที่กำหนดให้ "สร้างความเข้าใจให้กับทุกคนในสถานศึกษาของตนว่า การประกันคุณภาพการศึกษาคืออะไร ทำไมต้องทำ และอย่างไร" รวมถึง "ทำความเข้าใจกับสาระที่ประเมิน" ซึ่งสะท้อนถึงความจำเป็นในการสร้างความเข้าใจ ที่ถูกต้องและครบถ้วนแก่บุคลากรทุกระดับ ทั้งนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับปัจจัยความสำเร็จที่ Saunders (1999, อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543) ระบุว่า "ผู้มีส่วนร่วมในการประเมินต้องเข้าใจบทบาทการประเมิน และกระบวนการประเมิน" และ "เป็นการประเมินที่มีการใช้วิธีวิทยาการและจะต้องมีความตระหนักในการประเมิน" โดยผลการวิจัยที่พบว่าการแปลความหมายข้อมูลโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมินมีความต้องการจำเป็นสูง สะท้อน ปัญหาในการทำความเข้าใจวิธีวิทยาการประเมินอย่างชัดเจน สอดคล้องกับปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการประเมิน คุณภาพภายในที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543) ระบุไว้ในข้อ 4 ว่า "การกำหนดผู้รับผิดชอบในการดำเนินการประเมินผลภายใน โดยบุคลากรของสถานศึกษาเป็นทีมนั้น จำเป็นต้องมีผู้ที่รับผิดชอบในการประสานงานและ กำกับ ติดตาม การดำเนินการอย่างเป็นระบบ เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและความมั่นใจในการดำเนินงาน" และสอดคล้อง กับข้อมูลจาก OFSTED (อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543) ที่ระบุว่า "แผนปฏิบัติงานไม่มีคุณภาพ" และ "การขาดการสนับสนุนช่วยเหลือ" เป็นปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อความก้าวหน้าของโรงเรียน โดยผลการวิจัยที่พบว่าองค์กร ขาดความเป็นเอกภาพในการดำเนินงานและมีการทำงานที่ซ้ำซ้อนและขาดความต่อเนื่อง สะท้อนปัญหาคุณภาพของแผนและ การขาดการสนับสนุนดังกล่าว ทั้งนี้ ยังสอดคล้องกับแนวทางของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2546) ในขั้นตอนที่ 1 การควบคุมคุณภาพการศึกษา ข้อ 5 ที่กำหนดให้ "จัดทำแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาแล้วร่วมกันจัดลำดับ ความสำคัญของเป้าหมาย และกำหนดภารกิจของสถานศึกษา" และสอดคล้องกับมโนทัศน์ที่ถูกต้องของสุวิมล ว่องวานิช (2543) ข้อ 7 ที่ระบุว่า "เป็นงานที่ต้องทำให้ถูกต้องตามหลักวิธีการ ผู้ทำต้องมีความรู้ในการประเมิน" นอกจากนี้ ผลการวิจัย ยังสอดคล้องโดยตรงกับผลการวิเคราะห์เมทริกซ์ (Matrix analysis) ที่พบว่าประเด็นเหล่านี้อยู่ในกลุ่ม "ผลงานไม่ดี ต้องปรับปรุง" จำนวนมาก สะท้อนให้เห็นว่าแม้จะมีการเตรียมการที่ดีแต่ในขั้นตอนการปฏิบัติจริงยังขาดประสิทธิภาพ โดยชี้ให้เห็นว่าปัญหาสำคัญในด้านการดำเนินการคือการขาดความชัดเจนในบทบาทหน้าที่ของบุคลากรและความเข้าใจ ในกระบวนการทำงาน ส่งผลให้การปฏิบัติงานตามแผนไม่เป็นไปอย่างครบถ้วน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของสุปรียา สงค์ดำ (2564) ที่พบว่าแนวทางพัฒนาที่สำคัญคือ สถานศึกษาต้องแต่งตั้งผู้รับผิดชอบในการดำเนินงานด้านต่าง ๆ มีการนิเทศ กำกับ ติดตาม ตรวจสอบและประเมินผลการดำเนินงาน และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Wartini, Slamet and Indriayu (2020) ที่เน้นย้ำถึงความสำคัญของการกำหนดผู้รับผิดชอบที่ชัดเจน การจัดทำระบบปฏิบัติงานที่เป็นมาตรฐาน และการสร้าง ความเข้าใจในระบบประกันคุณภาพ เพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพสูงสุด ดังนั้น การที่บุคลากร ไม่สามารถดำเนินงานตามแผนได้อย่างมีประสิทธิภาพ สะท้อนถึงปัญหาเชิงโครงสร้างและการบริหารจัดการที่ต้องแก้ไขเร่งด่วน โดยเฉพาะการจัดหาเครื่องมือและสิ่งอำนวยความสะดวกที่เหมาะสม และการพัฒนาทักษะบุคลากรอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะ นำไปสู่การพัฒนากระบวนการประกันคุณภาพภายในที่มีประสิทธิภาพและยั่งยืนต่อไป

3. ด้านการรายงานผล พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และพนักงานจ้างของโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วน ท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร มีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาสูงสุด คือ การวิเคราะห์ สังเคราะห์ผลการประเมิน จำแนกตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้ ($PNI_{modified} = 0.15$) ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะบุคลากรขาดความชำนาญในการนำข้อมูลปริมาณ มากที่ถูกเก็บรวบรวมมาแปลผลและสรุปเป็นสารสนเทศอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับมาตรฐานและตัวบ่งชี้ที่ซับซ้อน ส่งผลให้การพัฒนาจำเป็นต้องมุ่งเน้นที่การเสริมสร้างทักษะการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้สามารถจัดทำรายงานผลการ ประเมิน ตนเอง (SAR) ที่มีคุณภาพและนำไปสู่การปรับปรุงได้จริง ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดการประกันคุณภาพภายในตาม วงจร PDCA โดยเฉพาะขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบและประเมินผล (Check: C) และขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงแก้ไข (Act: A) ที่สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2546) ระบุว่า "การตรวจสอบประเมินผลเป็นกลไกสำคัญที่จะกระตุ้น ให้เกิดการพัฒนา เพราะจะทำให้ได้ข้อมูลย้อนกลับที่แสดงว่าการดำเนินงานที่ผ่านมาบรรลุเป้าหมายเพียงใด โดยการประเมิน ต้องจัดวางกรอบการประเมิน จัดเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล แปลความข้อมูล และตรวจสอบ ปรับปรุงคุณภาพ การประเมิน" นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับหลักการประกันคุณภาพภายในที่กรมวิชาการ (2544) เสนอว่า "การตรวจสอบ การวัดและประเมินผลในบริบทของการประกันคุณภาพ มีจุดประสงค์สำคัญเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลย้อนกลับ สำหรับใช้ในการ วางแผนเพื่อการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง มิใช่การจับผิดหรือการตัดสินให้รางวัลหรือลงโทษ" รวมทั้งสอดคล้อง กับระบบการประเมินตนเองของสถานศึกษาที่สุวิมล ว่องวานิช (2543) นำเสนอในขั้นตอนที่ 8 การวิเคราะห์ข้อมูล และ

ขั้นตอนที่ 9 การวิเคราะห์จุดแข็งและจุดอ่อนของสถานศึกษา โดยระบุว่า "การวิเคราะห์ข้อมูลเป็นขั้นตอนสำคัญที่เชื่อมโยงระหว่างการเก็บข้อมูลกับการนำข้อมูลไปใช้" และยังสอดคล้องกับการจัดทำรายงานผลการประเมินตนเอง (SAR) ที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543) และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2546) เสนอว่า "เมื่อสถานศึกษาดำเนินการประเมินผลภายในเสร็จแล้วจะจัดทำรายงานโดยรวบรวมผลการดำเนินงานและผลการประเมินมาวิเคราะห์จำแนกตามมาตรฐานการศึกษาและเขียนรายงาน" ทั้งนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับแนวคิดการใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา (Data for Quality Educational Development) ที่สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2561) อธิบายว่า "การใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาเป็นกระบวนการที่นำข้อมูลสารสนเทศที่มีอยู่ไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในด้านต่าง ๆ โดยข้อมูลเหล่านี้ได้มาจากผลการประเมินจากแหล่งต่าง ๆ ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา" และสอดคล้องกับการประเมินคุณภาพการศึกษาตามแนวคิดของ CIDREE (อ้างถึงใน Saunders, 1999) ที่ระบุว่า "การประเมินตนเองของสถานศึกษาสามารถให้ความเข้าใจที่ลึกซึ้งกับสภาพความจริงที่เป็นอยู่ของสถานศึกษาหรือบอกจุดที่จะปฏิบัติและสิ่งที่เกิดการเปลี่ยนแปลง" นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับงานวิจัยของสุพรรณรัตน์ ศรีปัดเนตร (2563) ที่เสนอแนวทางที่ต้องกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแต่ละกิจกรรมในการพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาและสรุปข้อมูลเป็นสารสนเทศเพื่อใช้ในการจัดทำรายงานประจำปี (SAR) และสอดคล้องโดยตรงกับผลการวิเคราะห์เมทริกซ์ (Matrix analysis) ที่ระบุว่า การวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลอยู่ในกลุ่ม "ผลงานไม่ดี ต้องปรับปรุง" โดยชี้ให้เห็นว่าปัญหาสำคัญในด้านการรายงานผล คือ การขาดความสามารถในการนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาวิเคราะห์อย่างเป็นระบบเพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพได้อย่างแท้จริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่พบในงานวิจัยของอลิสรา จันทวี กษมา ศรีสุวรรณ และบุญเลิศ วีระพรกานต์ (2566) และ Darmaji, et al. (2020) ที่ชี้ให้เห็นถึงปัญหาการขาดหลักฐานร่องรอยและระบบการจัดเก็บข้อมูลที่ไม่เป็นระเบียบ ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการประกันคุณภาพ การเชื่อมโยงผลวิจัยเหล่านี้บ่งชี้ว่า การพัฒนาการรายงานผลไม่ใช่เพียงแค่การจัดทำรายงาน แต่เป็นการสร้างความสามารถในการตรวจสอบ (Check) และวิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. สถานศึกษาควรจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรที่มุ่งเน้นการสร้างขวัญและกำลังใจ พร้อมทั้งจัดกิจกรรมการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระบบประกันคุณภาพภายในอย่างต่อเนื่องและหลากหลาย เช่น การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการ, การประชุมชี้แจง, และการศึกษาดูงานจากโรงเรียนต้นแบบ เพื่อให้บุคลากรเห็นความสำคัญและมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่
2. สถานศึกษาควรมีการจัดทำคู่มือปฏิบัติงานที่ชัดเจนสำหรับบุคลากรแต่ละฝ่าย และพัฒนาระบบการจัดเก็บข้อมูลสารสนเทศให้มีความสมบูรณ์ถูกต้องและใช้งานง่าย เพื่อให้สามารถนำข้อมูลมาวิเคราะห์และประเมินผลได้อย่างรวดเร็วและแม่นยำ ซึ่งจะช่วยให้การดำเนินงานมีประสิทธิภาพและลดภาระงานที่ไม่จำเป็น
3. ผู้บริหารสถานศึกษาควรส่งเสริมให้มีการจัดตั้งชุมชนแห่งการเรียนรู้ (PLC) หรือคณะทำงานที่เกี่ยวข้องกับงานประกันคุณภาพ เพื่อให้บุคลากรได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้และทำความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตนเอง นอกจากนี้ ควรมีการวิเคราะห์และสังเคราะห์ผลการประเมิน เพื่อนำไปสู่การระบุจุดเด่น จุดด้อย และวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาต่อไปอย่างเป็นรูปธรรม

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการวิจัยเชิงคุณภาพเพิ่มเติม เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) หรือการจัดกลุ่มสนทนา (Focus group discussion) เพื่อสำรวจปัจจัยเชิงลึกที่ส่งผลต่อการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน รวมถึงอุปสรรคและแนวทางแก้ไขจากประสบการณ์จริงของผู้ปฏิบัติงาน
2. ควรมีการขยายการวิจัยไปยังจังหวัดหรือภูมิภาคอื่นที่มีบริบทคล้ายคลึงกัน เพื่อให้สามารถเปรียบเทียบและหาข้อสรุปในภาพรวมได้กว้างขึ้น ซึ่งจะช่วยให้ได้ข้อค้นพบที่ครอบคลุมและสามารถนำไปใช้ในการกำหนดนโยบายได้
3. ควรมีการศึกษากรณี (Case study) ของโรงเรียนต้นแบบที่มีการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยแห่งความสำเร็จที่ทำให้โรงเรียนเหล่านั้นสามารถดำเนินการได้ดีเยี่ยม ทั้งในด้านการบริหารจัดการ, การพัฒนาบุคลากร, และการสร้างวัฒนธรรมองค์กร เพื่อนำมาเป็นแนวทาง ในการพัฒนา และปรับใช้กับโรงเรียนอื่น ๆ

เอกสารอ้างอิง

- กรมวิชาการ. (2544). การประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา: กรอบและแนวการดำเนินงานเอกสารชุดการประกันคุณภาพ ลำดับที่ 1. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- กรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น. (2562). คู่มือการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาปฐมวัย และระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น กระทรวงมหาดไทย (ฉบับปรับปรุง สำหรับปีการศึกษา 2562 เป็นต้นไป). กรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น.
- กรมสามัญศึกษา. (2543). การนิเทศเพื่อพัฒนากระบวนการประกันคุณภาพการศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1. ม.ป.พ.
- _____. (2543). แนวทางการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- เฉลิมพล วิโรจน์รัตน์ และสุวัฒน์ จุลสุวรรณ. (2565). การพัฒนาแนวทางการดำเนินงานการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา โดยใช้วงจรคุณภาพ สำหรับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาสุรินทร์. วารสารมณีเชษฐาราม วัดจอมมณี, 8(3), 937–951.
<https://so07.tci-thaijo.org/index.php/JMCR/article/view/7486/5015>
- ปรีชา ทรัพย์ย้อย. (2566). การประกันคุณภาพภายในกับประสิทธิผลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษานครปฐม เขต 1. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยศิลปากร. <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/5120/1/620620015.pdf>
- มยุรี วรวรรณ. (2563). แนวทางการพัฒนาการดำเนินงานประกันคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนมัธยมวัดหนองแขม. [การค้นคว้าอิสระศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยศิลปากร. <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/3305/1/61252333.pdf>
- สถานศึกษา สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร. (2565). รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา (SAR) ปีการศึกษา 2565. องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร.
- สถานศึกษา สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร. (2566). รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา (SAR) ปีการศึกษา 2566. องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จังหวัดพิจิตร.
- สำนักทดสอบทางการศึกษา. (2565). รายงานการประเมินภายนอก : ผลการประเมิน SAR ภายใต้สถานการณ์ COVID – 19 ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร. (2561). เอกสารประกันคุณภาพการศึกษา หลักเกณฑ์และแนวปฏิบัติการดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร. โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2544). การประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา: ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (เล่ม 5). โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2546). เอกสารการประกันคุณภาพการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานฯ.

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2556). *แนวทางการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2553* เล่มที่ 1. โรงพิมพ์ชุมนุมพณิชยกรรมการเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2543). *การออกแบบการประเมินผลภายใน*. ห้างหุ้นส่วนจำกัด วี ที ซี คอมมิวนิเคชั่น.
- _____. (2543). *แนวทางการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา: เพื่อพร้อมรับการประเมินภายนอก*. พิมพ์ดี.
- สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2561). *แนวทางการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพการศึกษา ตามกฎกระทรวงการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561*. ห้างหุ้นส่วนจำกัด เอ็น.เอ.รัตนเทอดดี.
- สุชาดา สุขบำรุงศิลป์, ภารดี อนันต์นาวี และสถาพร พงษ์พิบูล. (2563). การพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการประกันคุณภาพภายในที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *e-Journal of Education Studies, Burapha University*, 2(3), 17–33.
<https://buuir.buu.ac.th/xmlui/handle/1234567890/4114>
- สุปรียา สงค์ดำ. (2564). *การศึกษาสภาพและแนวทางการพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของ สหวิทยศึกษามิตรภาพมวกเหล็ก สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสระบุรี เขต 2*. [สารนิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนอร์ทกรุงเทพ.
https://tdc.thailis.or.th/tdc/browse.php?option=show&browse_type=title&titleid=623842&query=Array&s_mode=Array&date_field=date_create&date_start=2567&date_end=2568&limit_lang=&limited_lang_code=tha&order=&order_by=title&order_type=ASC&result_id=1&maxid=2
- สุพรรณรติ ศรีปัดเนตร. (2563). *การศึกษาปัญหาการดำเนินงานการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุรินทร์ เขต 3*. [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.
https://tdc.thailis.or.th/tdc/browse.php?option=show&browse_type=title&titleid=621720&query=Array&s_mode=Array&date_field=date_create&date_start=2567&date_end=2568&limit_lang=&limited_lang_code=tha&order=&order_by=title&order_type=ASC&result_id=1&maxid=1
- สุวิมล ว่องวาณิช. (2543). *คู่มือการประเมินภายในสถานศึกษาตามมาตรฐานการศึกษา: การออกแบบระบบการประเมินภายใน*. ห้างหุ้นส่วนจำกัด วี ที ซี คอมมิวนิเคชั่น.
- _____. (2558). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- อลิสา จันทรี, กิษมา ศรีสุวรรณ และบุญเลิศ วีระพรกานต์. (2566). *แนวทางการประกันคุณภาพการศึกษาภายในของศูนย์พัฒนาเด็กเล็กตามมาตรฐานสถานพัฒนาเด็กปฐมวัยแห่งชาติ พ.ศ. 2562 ในอำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช*. *วารสารมหาจุฬานาครธรรม์*, 10(5), 34-45.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JMND/article/view/269160/178458>
- อุทุมพร จามรมาน. (2544). *วิธีทำประกันคุณภาพการศึกษาของโรงเรียน*. โรงพิมพ์พันธ์.
- Altschuld, J. W., and Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment: An overview* (Vol. 1). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452256795>
- Altschuld, J. W., and Watkins, R. (2014). A primer on needs assessment: More than 40 years of research and practice. *New Directions for Evaluation*, 2014(144), 5–18. <https://doi.org/10.1002/ev.20099>
- Arogundade, B. B., and Belo, F. A. (2019). Quality Assurance and Internal Efficiency of Primary School Teachers in Ekiti State. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(2), 49-55.
<https://doi.org/10.2478/mjss-2019-0022>
- Clark, R. E., and Estes, F. (2008). *Turning research into results: A guide to selecting the right performance solutions*. Information Age Publishing.

- Darmaji, et al. (2020). Sistem Penjaminan Mutu Internal Sekolah Di Satuan Pendidikan Dasar (Studi Kasus di SD Plus Al-Kautsar Malang) Internal Quality Assurance System in Primary School (Case Study at Al-Kautsar Plus Primary School Malang). *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 5(2), 172-186.
<https://doi.org/10.29407/jpdn.v5i2.13190>
- Gupta, K., Sleezer, C. M., and Russ-Eft, D. F. (2007). *A practical guide to needs assessment* (2nd ed.). Pfeiffer.
- Kaufman, R. and English, F.W. (1981). *Needs assessment: Concepts and application*. NJ: Educational Technology Publications.
- Kaufman, R. (1992). *Mapping educational success: Strategic thinking and planning for school administrators*. Corwin Press.
- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Saunders, L. (1999). Who or what is school' self-evaluation for?. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 414-429. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.414.3489>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Wartini, S., Slamet, and Indriayu, M. (2020). Implementation of the Internal Quality Assurance System in Improving the State Primary School Culture. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 397. (pp. 219-229). Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.029>
- Watkins, R., West Meiers, M., and Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. The World Bank.
<https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8868-6>
- Witkin, B. R. and Altschuld, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessment: A Practical Guide*. Sage Publications.
- World Bank, UNESCO, and UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank.

การบูรณาการกระบวนการจัดการเรียนรู้แนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
THE INTEGRATING THE LEARNING PROCESS WITH THE CONCEPT OF COACHING
AND THE CONCEPT OF CONTEMPLATIVE EDUCATION

ทวัช บุญแสง¹

Tawat Boonsaeng

นัชชาฎารัตน์ ณ นคร²

Natchadarat N Nakorn

กนกตัญญู ธนัชรพวงศ์³

Kankanit Tanatpornpong

Received Date: 28 May 2024

Revised Date: 30 September 2024

Accepted Date: 30 October 2024

บทคัดย่อ

บทความวิชาการ

แนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถบูรณาการในระดับหลักการพื้นฐาน ทั้งสองแนวคิดมีฐานคติบนปรัชญามนุษย์นิยม วางเป้าหมายการเปลี่ยนผ่านที่ระดับพื้นฐานที่สุดของความเป็นมนุษย์ ในฐานะปัจเจกบุคคล กล่าวคือเปลี่ยนบุคลิกภาพใหม่ในบุคคลเดิม ลักษณะการบูรณาการมีความกลมกลืน ร่วมมือ ทับซ้อน สอดประสานกันในรายละเอียดของกิจกรรมกระบวนการเรียนรู้ ผู้สอนนำหลักการพื้นฐานนี้ไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนให้สอดคล้องกับบุคลิกภาวะของผู้เรียนได้ทุกระดับการศึกษาผ่านดุลยพินิจของผู้สอนและสถานการณ์ในห้องเรียน บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอหลักการพื้นฐานการบูรณาการการจัดการกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษา และเพื่อนำเสนอความสอดคล้องและความแตกต่างระหว่างแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เรียบเรียงเนื้อหาการบูรณาการตามกระบวนการเรียนรู้เริ่มที่การนำเข้าสู่บทเรียน ตามด้วยกิจกรรมของกระบวนการเรียนรู้องค์ความรู้ของมิติการเรียนรู้พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย ขั้นตอนสุดท้ายคือการประเมินผลการเรียนรู้

คำสำคัญ: การบูรณาการ, แนวคิดการโค้ช, แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

¹ อาจารย์, วิทยาลัยนวัตกรรมการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา วิทยาเขตสตูล,

Lecturer, College of Innovation and Management, Songkhla Rajabhat University, Satun Campus.

² อาจารย์, คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต, Lecturer, Faculty of Education, Phuket Rajabhat University.

³ อาจารย์, คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง,

Lecturer, Faculty of Humanity and Society, Muban Chombueng Rajabhat University.

Email Address: bi2222@hotmail.com

Abstract

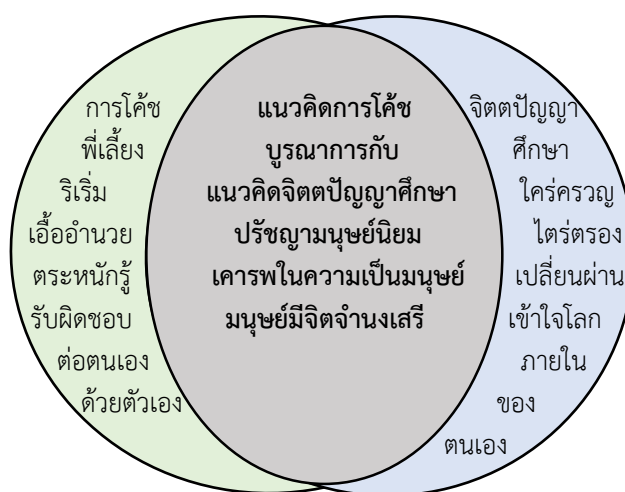
The concept of coaching and the concept of contemplative education can be integrated at the level of their fundamental principles. Both concepts are grounded in a humanistic philosophy that emphasizes transformation at the most basic level of humanity by fostering personal growth and renewing one's way of being while maintaining individual identity. Their integration is characterized by harmony, complementarity, and interconnectedness throughout the learning process. Instructors can adapt and apply these shared principles to suit learners' developmental levels across all educational stages through professional judgment and responsiveness to classroom contexts. This academic article aims to present the fundamental principles for integrating the concept of coaching with the concept of contemplative education in learning management and to illustrate their application in educational settings. It also examines the similarities and differences between the two concepts. The framework of integration is organized according to the stages of the learning process, beginning with lesson introduction, followed by learning activities that promote cognitive, affective, and psychomotor development, and concluding with learning assessment.

Keywords: Integrating, Concept of coaching, Concept of contemplative education

บทนำ

กระบวนการจัดการเรียนรู้มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ มีลำดับขั้นตอนของการก้าวหน้าไปที่ละขั้นตอนจนจบจนผู้เรียนบรรลุผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายของตนเอง การจัดการกระบวนการเรียนรู้ให้ความสำคัญกับความพร้อมของผู้เรียนเป็นหลัก การเตรียมผู้เรียนให้พร้อมกับการเรียนรู้มีหลากหลายเทคนิควิธี การเลือกใช้เทคนิควิธีการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมสำหรับการเรียนรู้แปรผันตามคุณลักษณะพื้นฐานของผู้เรียน เทคนิควิธีการที่เป็นที่นิยมโดยทั่วไปและสามารถนำไปใช้ได้กับผู้เรียนทุกระดับการศึกษา และ/หรือผู้เรียนทุกประเภท ได้แก่ การนั่งสมาธิของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การใช้เวลานั่งสมาธิขึ้นกับผู้สอน ผู้เรียน และสถานการณ์ในชั้นเรียน ถ้าต้องการให้ได้ผลสำเร็จของการนั่งสมาธิให้ทำเป็นประจำ จัดให้ต่อเนื่องตลอดภาคการศึกษา ตลอดปีการศึกษาและตลอดทุกชั้นเรียนเพื่อสร้างความคุ้นเคยให้เกิดความสงบนิ่งทางความคิดและจิตใจ เมื่อเกิดเป็นความคุ้นเคยต่อไปจะได้พฤติกรรมนี้ และกลายเป็นพฤติกรรมถาวรในที่สุด การริเริ่มให้ผู้เรียนนั่งสมาธิให้มีลักษณะของการเชิญชวนให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความสำคัญ และประโยชน์ที่ผู้เรียนจะได้รับมากกว่าการสั่งให้ทำ ธรรมชาติของมนุษย์เมื่อปฏิบัติเองด้วยความสมัครใจของตนเอง สามารถปฏิบัติตามปรัชญามนุษยนิยม (Grudin, 2026) การเชิญชวนผู้เรียนให้ริเริ่มนั่งสมาธิด้วยการนำการโค้ชมาใช้ มีลักษณะมุ่งใจโดยเริ่มจากการทำความรู้จักกันและกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ผู้สอนให้ข้อมูลเรื่องประโยชน์ของสมาธิ ให้ผู้เรียนตัดสินใจเองว่าจะทำสมาธิหรือไม่ อย่างไร เริ่มเมื่อไร ใช้เวลาเท่าไร ตามหลักการของแนวคิดการโค้ช

แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เป็นการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้เข้าใจโลกภายในของตนเอง คือเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด ความเข้าใจในตนด้วยจิตของตนเองอย่างยอมรับความจริง เผชิญหน้ากับความเป็นปัจจุบันด้วยปัญญา ใช้จิตและปัญญาของตนเองสำรวจตนเองเรื่องอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด ทศตนคติต่อตนเองและสรรพสิ่งรอบตัวด้วยใจเปิดกว้าง มองเห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น น้อมรับความแตกต่างระหว่างสรรพสิ่งรอบตัวด้วยหัวใจเป็นธรรม เป็นกลาง นำสู่การตระหนักรู้ในตน ชื่นชมในคุณค่าของตนเองและผู้อื่น มีมุมมองที่หลากหลายเกี่ยวกับชีวิตและความจริงของมนุษย์ (สิริรัตน์ นาकिन, 2562) สามารถบูรณาการสอดประสานการเรียนรู้เป็นวงกลมทับซ้อนแบบหลวมกันบนหลักการพื้นฐาน (basic fundamental) ของการเคารพในความเป็นมนุษย์ มนุษย์มีจิตจำนงเสรีในการเลือกด้วยศักยภาพและความต้องการจำเป็นของตนเองเป็นหลัก สอดคล้องกับแนวคิดการโค้ชที่ให้ความสำคัญกับประสิทธิภาพกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนา ระดับปัจเจก สร้างความตระหนักรู้และความรับผิดชอบต่ตนเองเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ ภายใต้สภาพบรรยากาศที่เอื้ออำนวยให้เรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อค้นหาแนวทางการพัฒนาตนเอง ให้ผู้เรียนได้กำกับตนเอง ได้ค้นหาวิธีแก้ไขปัญหา และความรู้สึกนึกคิดของตนเอง (Frater, 2021)



ภาพ 1 การบูรณาการแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

วัตถุประสงค์ของการศึกษา

1. เพื่อนำเสนอหลักการพื้นฐานในการบูรณาการการจัดการกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา และการประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษา
2. เพื่อนำเสนอความสอดคล้องและความแตกต่างระหว่างแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

ผลการศึกษา

1. หลักการพื้นฐานในการบูรณาการการจัดการกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษา

การบูรณาการกระบวนการเรียนรู้แนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาในหลักการพื้นฐาน สามารถนำหลักการพื้นฐานนี้ไปประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษาให้สอดคล้องกับบุคลิกภาวะของผู้เรียนตามความเหมาะสมในการนำไปใช้ภายใต้ดุลยพินิจของผู้สอนและสถานการณ์ในห้องเรียน สามารถนำไปใช้กับผู้เรียนได้ทุกช่วงชั้น ทุกระดับการศึกษา ทุกกลุ่มสาระ และทุกมิติการเรียนรู้ทั้งพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย หลักการพื้นฐานของทั้งสองแนวคิดนี้วางบนปรัชญา มนุษยนิยม ให้ความเคารพในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ตามความต้องการจำเป็นของปัจเจกชนผู้มีจิตงานเสรีในการเลือก การตัดสินใจด้วยตนเอง เพื่อตนเอง แนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามุ่งการเปลี่ยนผ่านระดับพื้นฐานที่สุดของความเป็นมนุษย์ กล่าวคือเปลี่ยนบุคลิกภาพใหม่ในบุคคลเดิมผ่านกระบวนการหลัก 7C ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา บูรณาการด้วยการใช้พลังคำถามของแนวคิดการโค้ช กระตุ้นความคิดต่อยอดไปจากองค์ความรู้เดิม หรือประสบการณ์เดิมของผู้เรียน บนฐานของความไว้วางใจ ศรัทธาต่อความมุ่งมั่นของผู้เรียนในความพยายามเปลี่ยนผ่านไปจากเดิมภายใต้บรรยากาศ สนับสนุนสนทนา ไม่ด่วนตัดสิน ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้มากกว่าคำตอบ ใช้คำถามและตอบคำถามเป็น กระบวนการค้นพบคำตอบด้วยตนเองแทนการทดสอบผู้เรียน

การบูรณาการแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ สามารถนำไปใช้ได้ทุกขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ เริ่มจากการทำความเข้าใจกันก่อนระหว่างผู้สอนและผู้เรียน เพิ่มรายละเอียดของการรู้จักกันด้วยความไว้วางใจ เชื่อใจกัน เคารพกันและกัน ตามแนวปฏิบัติในชั้นเรียน ประเด็นเติมเต็มเข้าไปในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันนี้ ได้แก่ การสื่อสารด้วยความเท่าเทียม เสมอภาคกัน เปิดกว้างเพื่อนำไปสู่การเสริมสร้างศักยภาพและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้เรียนให้มากขึ้น การสื่อสารแบบเปิดกว้าง เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ขอข้อมูลเพิ่มเติม แบ่งปันประสบการณ์ส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนของตนเอง ให้ผู้เรียนได้รู้สึกว่าได้รับการเคารพและเห็นคุณค่าของการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ทักษะด้านอารมณ์ สังคม รวมถึงการสื่อสาร การเอาใจใส่ การสร้างและรักษาความสัมพันธ์มีผลกระทบระยะยาวต่อการพัฒนาของผู้เรียน ประสิทธิภาพการเรียนรู้ และสุขภาพจิต การสื่อสารที่ท้าทายใจสามารถเพิ่มความมั่นใจ และช่วยให้ผู้เรียนชื่นชมการเติบโตของตนเองในขณะที่ต้องบรรลุตามเป้าหมายของตนเองในห้องเรียน

การนำเข้าสู่วิธีเรียน

การนำเข้าสู่วิธีเรียนมีความสำคัญตรงการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมรับความรู้ใหม่ ๆ ธรรมชาติของผู้เรียนทุกคนทุกระดับมีข้อมูลบางอย่างตกตะกอนในความคิด ในอารมณ์ ความรู้สึก ค้างคาอยู่เช่นนั้น ความคิด ความรู้สึก ผู้สอนช่วยผู้เรียนให้ปล่อยวางข้อมูลดังกล่าวลงก่อนชั่วคราวหรือถาวรได้ ผ่านการเชิญชวนผู้เรียนให้ทำกิจกรรมของหลักการปฏิบัติความสงบนิ่ง ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา มุ่งเน้นความสงบ ตั้งมั่นของร่างกาย จิตใจ ความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ผู้เรียนสามารถฝึกปฏิบัติความสงบนิ่งผ่านกระบวนการใคร่ครวญ

กระบวนการใคร่ครวญ เป็นการเรียนรู้ที่เน้นประสบการณ์ของผู้เรียน จัดลำดับความสำคัญของประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียนและให้ความสำคัญกับประสบการณ์ชีวิตของผู้เรียนและความเชื่อมโยงที่เป็นเอกลักษณ์กับเนื้อหาที่จะเรียนรู้ต่อไป การหยุดคิดใคร่ครวญช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความหมายที่แท้จริงในการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนรับรู้ถึงคุณค่าหรือความหมายในกิจกรรมการเรียนรู้ จะสามารถเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้เพิ่มเติมได้ตามประสบการณ์ของผู้เรียนแต่ละคน การฝึกใคร่ครวญ มีความหลากหลายและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับสาขาวิชาต่าง ๆ และหัวข้อต่าง ๆ มากมาย ได้แก่ การฝึกสติ การสังเกตธรรมชาติ การฟังอย่างลึกซึ้ง การฝึกความเห็นอกเห็นใจ และอื่น ๆ กระตุ้นผู้เรียนให้ปรับตัวอย่างเงียบ ๆ ในพื้นที่การเรียนรู้ของตนเอง ห้องเรียน พื้นที่เสมือนจริง ฯลฯ (Faerm, 2020) การตั้งสติอยู่ที่การหายใจนั้นคือการอยู่กับปัจจุบัน อยู่กับลมหายใจเข้า-ออกของตนเอง ขณะที่ยังมีลมหายใจเข้า-ออกได้ หมายความว่ายังมีชีวิตอยู่ ณ ขณะปัจจุบันนี้

การตั้งสติให้มาจดจ่อที่ชั้นเรียนนี้ ณ เวลานั้น กล่าวคือ ชักชวนผู้เรียนให้อยู่กับปัจจุบันขณะ ณ เวลานั้น ณ ที่นี้ หมายถึง กระบวนการพัฒนาปรับปรุง ประสิทธิภาพในเวลาปัจจุบันนี้ ประเด็นนี้คือ การพัฒนาสติ อารมณ์ ความคิดให้อยู่คงที่กับปัจจุบันขณะ (วิชัย วงษ์ใหญ่ และ มาร์ต พัฒนาผล, 2563) สอดคล้องกับหลักการสำคัญของแนวคิดของพุทธศาสนา (พุทธทาสภิกขุ, 2565) ผู้เรียนทุกคน ทุกระดับสามารถตั้งสติได้ วิธีการตั้งสติของแต่ละคนต่างกัน ดังนั้นแนวคิดการโค้ชนำมาสอดประสานแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาในการช่วยตั้งสติ โดยก่อนตั้งสติผู้สอนรู้จักผู้เรียนก่อนเป็นรายบุคคลตามแนวคิดการโค้ช (Erchul, 2023) การรู้จักผู้เรียนก่อนของแนวคิดการโค้ชมีหลายวิธี ดังเช่น การสร้างความไว้วางใจ การสร้างสัมพันธภาพที่ดีบนพื้นฐานของการยอมรับนับถือ การปฏิบัติต่อผู้เรียนด้วยความเคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ การคงไว้ซึ่งความเอาใจใส่ ผู้เรียนให้สม่ำเสมอ การฟังผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง ไม่ด่วนตัดสิน ตั้งใจฟังสิ่งที่ผู้เรียนต้องการสื่อสาร ชักถามข้อมูลที่เกี่ยวข้องอย่างรอบด้าน ให้ออกาสผู้เรียนเสนอสิ่งที่ต้องการด้วยวิธีการที่นุ่มนวล (วิชัย วงษ์ใหญ่ และ มาร์ต พัฒนาผล, 2562) แล้วให้ผู้เรียนเลือกวิธีการตั้งสติที่สอดคล้องกับพฤติกรรม ความสามารถ ความถนัดของตนเอง อย่างเช่น การเลือกเป้าหมายของสมาธิ จะเป็น ที่ลมหายใจ การเขียนภาพมันดาลา การนั่งในความสงบ การเลือกอยู่กับธรรมชาติ หรือการทำสมาธิแบบอื่น ๆ ตามแนวพุทธ เช่น การสวดมนต์ การปลุกวิเวก เป็นต้น

จากหลักการพื้นฐานดังกล่าวข้างต้น สามารถนำแนวคิดทั้งสองแนวคิดไปใช้ในบริบททางการศึกษาได้หลากหลาย ด้วยการประยุกต์การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับผู้เรียน ชั้นเรียน รายวิชา เป้าหมายของการจัดกิจกรรมและอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ งานวิจัยของวัชร อมรโรจน์วรูฒิ นิรมล สมตัว และเบญจพร ทิพยผลาผลกุล (2563) งานวิจัยของเพ็ญจมาศ คำธนะ และคณะ (2563) และวิไล ทองแผ่ (2561) นำการโค้ชมาใช้ในทิศทางเดียวกัน แต่ต่างบริบทกัน

งานวิจัยของวัชร อมรโรจน์วรูฒิ นิรมล สมตัว และเบญจพร ทิพยผลาผลกุล (2563) และงานวิจัยของเพ็ญจมาศ คำธนะ และคณะ (2563) ใช้การโค้ชในฐานะ ผู้กระทำ (actor) คือเป็นผู้โค้ช (coacher) แทนผู้สอน (teacher) ในงานวิจัยของวัชร อมรโรจน์วรูฒิ นิรมล สมตัว และเบญจพร ทิพยผลาผลกุล (2563) ให้ผู้สอนสวมบทบาทการโค้ชแบบโค้ชการรู้คิด (cognitive coach) เพื่อกระตุ้นผู้เรียนให้เรียนรู้จิตบริการด้วยหัวใจความเป็นมนุษย์ และใช้กระบวนการโค้ชร่วมกับเริ่มที่การสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับบทบาทของงานจิตบริการด้วยหัวใจความเป็นมนุษย์ ผู้สอนแสดงออกถึงความไว้วางใจต่อผู้เรียนโดยเฉพาะด้านจิตใจ ประเด็นนี้สำคัญมากในฐานะจุดเริ่มต้นเพื่อสร้างความไว้วางใจต่อกันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนตลอดการศึกษา การให้เกียรติ เคารพในความเป็นมนุษย์ผ่านการเปิดโอกาสให้เลือก ตัดสินใจเองในการเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ ภายใต้กติกาของเป้าหมายการเรียนรู้ ประเด็นนี้ของการโค้ชสอดคล้องกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาคือการเคารพความเป็นมนุษย์ของผู้เรียน แสดงออกชัดเจนผ่านรูปธรรมทางพฤติกรรม เช่น การเลือกเอง แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาให้ความสำคัญกับเรื่องละเอียดอ่อนของจิตใจ ใช้ในการพัฒนาตนเองมากกว่าผู้อื่น มีผลโดยตรงต่อความเมตตาของผู้เรียนต่อผู้อื่น นั่นหมายถึงการคิดถึงผู้อื่นในสังคมที่ตนอยู่ร่วมด้วยได้ด้วยความเห็นอกเห็นใจในความเป็นมนุษย์ (Colaianne, Galla and Roeser, 2020) ใกล้เคียงกับงานวิจัยของเพ็ญจมาศ คำธนะ และคณะ (2563) ผู้สอนสวมบทบาทผู้โค้ช ต่างกันที่ผู้สอนในงานวิจัยนี้เป็นผู้โค้ชแบบเพื่อน (peer coach) เพื่อกระตุ้นผู้เรียนให้เรียนรู้ตามแผนการเรียนรู้บนพื้นที่ปลอดภัย (safe zone) ให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยที่จะแลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก และประสบการณ์ออกมา เพื่อเพิ่มการปรับกระบวนการทางความคิด (growth mindset) ในการเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้รับบริการ (ผู้อื่น) ตามสภาพจริงโดยไม่ตัดสินผู้รับบริการ (ผู้อื่น) ตามกรอบความคิดของตนเอง มองผู้อื่นอย่างเข้าใจด้วยกระบวนการเรียนรู้ การเข้าใจตนเองและผู้อื่นมีความสำคัญต่อตนเอง อยู่ในทิศทางเดียวกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เรื่องการฝึกปฏิบัติสมาธิเพื่อเพิ่มการรับรู้ภายในจิตใจ การยอมรับ และการไม่ด่วนตัดสินผู้อื่น (Emerson, et al., 2020)

การโค้ช สามารถใช้ในฐานะกระบวนการเรียนรู้ของงานวิจัยของวิไล ทองแผ่ (2561) และงานวิจัยนี้ยังนำแนวคิดการโค้ชบูรณาการกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาด้วย ทั้งนี้ทั้งนั้นการเริ่มต้นนำเข้าสู่บทเรียนมีลักษณะของกระบวนการใกล้เคียงกันทั้งการใช้การโค้ชหรือการใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การโค้ชทำหน้าที่ริเริ่มและนำเข้าสู่กระบวนการทางจิตตปัญญาศึกษา เช่น กระตุ้นให้เห็นความสำคัญของการทำสมาธิของจิตตปัญญาศึกษาก่อนเรียน วิธีการทำสมาธิเลือกเองตามความถนัด และนี่คือการแสดงความเคารพในความเป็นมนุษย์ของผู้เรียน การโค้ชในฐานะกระบวนการของวิไล ทองแผ่ (2561) มีรายละเอียดของการโค้ชแบบ reflective coach ดังนี้ หากจุดสนใจ ค้นหาความเป็นไปได้ วางแผนทำสิ่งที่เป็นไปได้ ก้าวข้ามพ้นอุปสรรคสรุปว่าได้อะไร และนำกิจกรรมของแนวคิดจิตตปัญญามาร่วมใช้ในการโค้ชด้วย ดังเช่น การหาความสมดุลของฐานกาย ฐานใจ

ฐานสมอง สร้างพื้นที่ปลอดภัย มีการฝึกสมาธิตลอด ใคร่ครวญตนเองตามลำพัง ใช้เวลาร่วมกับผู้อื่นเพื่อเรียนรู้ด้านใน คือความคิด ความรู้สึก อารมณ์ของตนเองเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นด้วยโปรแกรม NLP (Neuro Linguistic Program) และใช้กิจกรรมของการโค้ชคือการใช้พลังคำถามกระตุ้นความคิด เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาตนเอง

สรุป การนำแนวคิดการโค้ชบูรณาการกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาในขั้นนำเข้าสู่บทเรียน การโค้ชทำงานใน บทบาทการริเริ่ม กระตุ้นผู้เรียนให้ตระหนักถึงความสำคัญของการเตรียมตัวก่อนเรียนตามหลักการพิจารณาด้วยใจอย่าง ใคร่ครวญ (contemplate) และหลักความรักความเมตตา (compassion) ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา จัดเตรียมผู้เรียนให้ พร้อมทั้งความคิด ความรู้สึก ทักษะคิด บนฐานของความไว้วางใจกันและกัน รัก และเมตตาต่อตนเองและผู้อื่นภายใต้พื้นที่ ปลอดภัย สามารถเปิดเผยตัวตน ความคิดของตนเองออกมาได้อย่างปราศจากการตัดสิน

การเรียนรู้องค์ความรู้ของมิติการเรียนรู้พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย

สภาพแวดล้อมที่ซับซ้อนในห้องเรียนและโรงเรียนที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลาในปัจจุบัน ผู้สอนศึกษากลยุทธ์การสอน ที่ให้ผลกระทบบสูง พัฒนาและรักษากิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อสนับสนุนความต้องการการเรียนรู้ที่หลากหลาย การจัดการพลวัต ทางพฤติกรรมต่าง ๆ ของผู้เรียน รวมทั้งสภาพจิตใจของผู้เรียนด้วย ขณะเดียวกันก็มุ่งมั่นในการคงไว้ซึ่งความเข้มแข็ง ทางวิชาการและเป็นไปตามมาตรฐาน ผู้สอนเป็นสถาปนิกแห่งการเรียนรู้ในห้องเรียน ผสมผสานความรู้ด้านการออกแบบ การเรียนรู้ วิทยาศาสตร์การรู้คิด ทฤษฎีการเรียนรู้ และองค์ความรู้อื่นที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ เช่น การผลิตสื่อ การเรียนรู้ การวัดและประเมินผล เป็นต้น ผู้สอนใช้กลยุทธ์การสอนเพิ่มเติมเพื่อให้ผู้เรียนได้บรรลุมิติการเรียนรู้ตั้งแต่กิจวัตร การคิดที่กระตุ้นการมีส่วนร่วมทางปัญญาไปจนถึงกลยุทธ์การเรียนรู้แบบร่วมมือที่ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมและทักษะ การทำงานร่วมกัน (Rhoads, 2024)

ภาระงานของผู้สอนโดยทั่วไปของกระบวนการเรียนรู้ขั้นต่อไปคือการนำเนื้อหาสาระที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุ ตามวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้เข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ เนื้อหาสาระที่ต้องการให้ผู้เรียนรู้มี 3 มิติ ได้แก่ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย

การเรียนรู้มิติพุทธิพิสัย

การเรียนรู้มิติพุทธิพิสัย ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กระบวนการรู้คิด ทฤษฎีการรู้คิด (cognitive theory) เน้นการ สร้างความคิด (conceptual aspects) ผู้เรียนเป็นผู้จัดระเบียบและประมวลผลข้อมูลที่ได้รับ ผู้เรียนจึงไม่ใช่เป็นเพียงผู้รับข้อมูล หรือผู้ตอบสนองที่ไม่รู้สึกตัว แต่ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติในกระบวนการเรียนรู้ จัดระเบียบข้อมูลให้เป็นระบบ ใช้กลวิธีการ เรียนรู้ กลวิธีการจำ นำความรู้ที่ได้ไปเก็บรักษาไว้ในความจำได้ สิ่งที่คุณเรียนทุกคนมีและใช้ในกระบวนการพื้นฐาน (basic process) ในระหว่างกระบวนการรู้คิดประกอบด้วย 1) การสังเกต (observation) อาศัยความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม และการเลือกรับรู้ 2) การหารูปแบบทั่วไป (finding pattern and generalizing) เป็นความสามารถในการจัดกลุ่มสิ่งเร้า หรือการมีความคิดรวบยอดที่ได้จากการรับรู้ ประกอบด้วยการเปรียบเทียบความเหมือน ความแตกต่างของข้อมูล การจัดกลุ่ม โดยใช้เกณฑ์ต่าง ๆ และการหาความสัมพันธ์ 3) การสรุปโดยใช้แบบฉบับ (forming conclusion based on pattern) ทำได้โดยการอนุมาน การสร้างสมมติฐาน การทำนาย หรือการทดลองนำไปใช้ 4) การประเมินสิ่งที่สรุป (assessing conclusion) ทำได้โดยการดูความคงเส้นคงวา ประเมินด้านอคติ พิจารณาหลักการพื้นฐานของการสรุป (พาสนา จุลรัตน์, 2563)

แนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเข้ามามีบทบาทในการทำงานของกระบวนการรู้คิด เริ่มจากการโค้ชนำ หลัก 3Es ได้แก่ Engage Empower และ Enliven ของวิชัย วงษ์ใหญ่ และ มารุต พัฒนาผล (2562) มาใช้สร้างความผูกพัน ความไว้วางใจ เคารพด้วยความเชื่อมั่นในความสำเร็จของการเรียนรู้ เสริม กระตุ้นพลังการเรียนรู้ สร้าง growth mindset ให้รักการเรียนรู้ รักความก้าวหน้า เชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่จะประสบความสำเร็จได้ตามขั้นตอนของกระบวนการ เรียนรู้ตามหลักการพื้นฐานของแนวคิดการโค้ชคือการปลดล๊อคศักยภาพเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพสูงสุด (วิชัย วงษ์ใหญ่ และ มารุต พัฒนาผล, 2564) กระตุ้นการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมอย่างต่อเนื่องด้วยการใช้พลังคำถาม เพื่อกระตุ้นความคิดผู้เรียน นำหลักการของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้คือหลักการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ (connection) ระหว่างผู้เรียนกับความรู้ภายนอก มิติการเชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ ของกิจกรรมเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงด้วยการ ปฏิบัติ ดังเช่นงานวิจัยของพรวิไล สุขมาก (2564) เรื่องการจัดการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาผสมผสานการเรียนรู้จาก

การปฏิบัติเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการพัฒนาหลักสูตร จัดกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรด้วยตนเอง วางแผนปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรอย่างใคร่ครวญ กำหนดแผนงานการพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนด้วยความตั้งใจและมั่นใจว่าประสบความสำเร็จได้หลักสูตรตามต้องการ ปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรอย่างไต่ตรอง ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามแผนงานที่กำหนดไว้จนครบขั้นตอน ได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงคือได้พัฒนาหลักสูตรเอง ตามหลักการเผชิญความจริง (confronting reality) หลักความต่อเนื่อง (continuity) คือการพัฒนาหลักสูตรจนครบขั้นตอนของกระบวนการ และหลักความมุ่งมั่น (commitment) สอดคล้องกับหลัก Engage ของการโค้ช ในความหมายของการยึดมั่นสัญญาที่จะทำให้สำเร็จ ได้ผลผลิตการเรียนรู้ คือได้หลักสูตรตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้

การเรียนรู้มีมิติพิสุทธิศาสตร์ ส่วนมากวัดผลการเรียนรู้ผ่านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีการนำแนวคิดการโค้ชไปใช้จัดการเรียนรู้และให้ผลการเรียนตามเป้าหมายในงานวิจัยของ Glover, Reddy and Crouse (2023) และ Russell (2023) นำแนวคิดการโค้ชไปใช้จัดกระบวนการเรียนรู้ให้ผลผลิตคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น มีงานวิจัยบูรณาการแนวคิดการโค้ชแบบสอดประสานในกระบวนการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมการให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ การใช้คำถามเพื่อการกระตุ้นความคิด ดังเช่นงานวิจัยของเมษยา คนชื่อ (2561) เรื่องการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาการพัฒนาโปรแกรม (ภาษาซี) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนชัยบาดาลวิทยาโดยจัดการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาด้วยกระบวนการฝึกความสงบนิ่ง ฝึกความเคลื่อนไหว ฝึกกิจกรรมทางสังคม ฝึกสร้างสรรค์ ฝึกสร้างความสัมพันธ์ งานวิจัยของพัชรี ปรีเปรม (2564) เรื่องผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องเศษส่วนและทศนิยมและเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 นำกระบวนการ 7C ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในกระบวนการเรียนรู้ กิจกรรม 7C สอดประสานแนวคิดการโค้ชไว้แบบร่วมกัน ทับซ้อนกันในขณะเดียวกันด้วย งานวิจัยของสิทธิชัย สมเสร็จ (2564) เรื่องการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่องสมการกำลังสองโดยใช้กิจกรรมจิตตปัญญาศึกษาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ใช้กระบวนการฟัง (listening) การใคร่ครวญ (contemplate) การกระทำอย่างมีเงื่อนไข (condition action) การเชื่อมโยง (connectedness) ความต่อเนื่อง (continuity) ความหมายเดียวกับความยึดมั่นในความสำเร็จตามเป้าหมาย ความมุ่งมั่นเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเพื่อบรรลุเป้าหมายของแนวคิดการโค้ช (วิชัย วงษ์ใหญ่ และ มารุต พัฒนาผล, 2562)

งานวิจัยของกันต์กนิษฐ ธนัชรพวงศ์ และ นัฏฐารัตน์ ณ นคร (2565) เรื่องการวิเคราะห์ห่อภิมาน: การจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยการโค้ช และงานวิจัยของกันต์กนิษฐ ธนัชรพวงศ์ และ นัฏฐารัตน์ ณ นคร (2566) เรื่องการสังเคราะห์งานวิจัยเรื่องการจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยจิตตปัญญาศึกษา: การวิเคราะห์ห่อภิมาน ให้ข้อค้นพบในทิศทางเดียวกันว่า การจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดการโค้ช และแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถนำมาใช้จัดกระบวนการเรียนรู้มีพิสุทธิศาสตร์เพียงจัดองค์ประกอบการเรียนรู้ให้พร้อมเพรียง ดำเนินกระบวนการเรียนรู้ให้ต่อเนื่อง トラบเท่าที่ผู้เรียนยังอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนรับความรู้ใหม่ ๆ เข้าไปบูรณาการกับความรู้เดิม สังเคราะห์ข้อมูลออกมาผ่านการสะท้อนคิด เช่น การตั้งคำถามเอง การตอบคำถามผู้สอนด้วยการสังเกตกระบวนการคิด หมายความว่าผู้เรียนได้ใช้กระบวนการรู้คิด กระบวนการเรียนรู้สำคัญกว่าความถูกต้อง (Espinal, 2022)

สรุป หัวใจสำคัญของแนวคิดการโค้ชคือการใช้พลังคำถาม การให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้มากกว่าคำตอบ การกระตุ้นความคิด และความต่อเนื่องในการเรียนรู้จนประสบความสำเร็จตามเป้าหมายการเรียนรู้ สอดคล้องกับหลักการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ (connection) หลักการเผชิญความจริง (confronting reality) หลักความต่อเนื่อง (continuity) และหลักความมุ่งมั่น (commitment) ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การทำงานของแนวคิดทั้งสองมีความคล้ายคลึงกันต่างกันตรงที่แนวคิดการโค้ชให้ความสำคัญกับการใช้พลังคำถามเพื่อกระตุ้นความคิด

การเรียนรู้มีจิตพิสัย

จิตพิสัยเป็นกระบวนการภายในของมนุษย์เกี่ยวข้องกับอารมณ์ ความรู้สึก ความสนใจ เจตคติ ค่านิยม แรงจูงใจ ความตื่นตัว ความท้าทาย ความคับข้องใจ ล้วนแล้วแต่เป็นอารมณ์และประสบการณ์ แสดงออกทางพฤติกรรมหรือกระทำออกมาตามอารมณ์ ความรู้สึก ไม่ว่าจะเป็นความสนใจ เจตคติ ความชื่นชม ค่านิยม จนพัฒนาเป็นคุณลักษณะของตนเอง ทักษะเหล่านี้สามารถสอนได้ เช่น การควบคุมตนเองหรือการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Brouse, 2021; Teachmint, 2023)

ผู้เรียนทุกคน ได้เรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมอย่างมีค่านิยมตามที่สังคมกำหนด เพื่อความสงบสุขของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง กระบวนการเรียนรู้ในการสร้างคุณลักษณะเฉพาะตน หรือบุคลิกภาพของจิตพิสัย มีขั้นตอนการเรียนรู้

รับรู้ เรียงตามลำดับขั้นตอน ดังนี้ 1) การรับรู้ (receiving or attending) เริ่มทำความรู้จักเริ่มสนใจ เต็มใจรับรู้ เลือกรับสิ่งเร้าที่ต้องการ 2) การตอบสนอง (responding) แสดงปฏิกิริยาโต้ตอบสิ่งเร้าด้วยความยินยอม เต็มใจ และพึงพอใจในการตอบสนอง 3) การเกิดค่านิยม (valuing) บุคคลมองเห็น ชื่นชม ยอมรับ และสร้างคุณค่าของการตอบสนองสิ่งเร้าหรือประสบการณ์แล้วกลายมาเป็นสิ่งที่ยึดถือในโอกาสต่อไป 4) การจัดระบบคุณค่า (organization) นำค่านิยมที่สร้างไว้มาจัดระบบ และปรับสิ่งที่ขัดแย้งกัน เพื่อนำมาเป็นค่านิยมสำหรับยึดถือปฏิบัติต่อไป 5) การสร้างลักษณะนิสัย (characterization by a value complex) นำค่านิยมที่จัดระบบคุณค่าที่มีในตัว เข้าเป็นค่านิยมแบบถาวรและทำหน้าที่ควบคุมพฤติกรรมของบุคคลไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์ใด ๆ ก็แสดงพฤติกรรมตามค่านิยมที่ยึดถือตลอดไป และสม่ำเสมอจนเกิดลักษณะนิสัยประจำตัวของแต่ละบุคคล (Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, 2023)

การจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้จิตพิสัยตามเป้าหมายที่วางไว้แล้ว ค่อนข้างละเอียดอ่อนเพราะผู้เรียนทุกคนมีคุณลักษณะหนึ่งติดตัวมาแล้วก่อนเข้าสู่สถาบันการศึกษาแม้จะเป็นเด็กอนุบาลก็ตาม ที่เรียกว่าความรู้เดิม (prior knowledge) กระบวนการเรียนรู้ใช้แนวคิดการโค้ชบูรณาการกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ชวนเชิญผู้เรียนให้มาสวมบทบาท (take role) บุคลิกลักษณะใหม่ตามที่ขึ้นเรียนกำหนดไว้ นั่นคือการเปลี่ยนแปลงระดับพื้นฐานที่สุดต่อการสวมบทบาทใหม่ต่างไปจากเดิมด้วยความเต็มใจ และยินดีของตนเองด้วยตนเอง เช่น ความฉลาดทางอารมณ์ในงานวิจัยของยุพิน ศรีชาติ (2562) ใช้กระบวนการเรียนรู้ 3 ขั้นตอนใหญ่ ๆ ได้แก่ การรับรู้อย่างลึกซึ้ง (deep sensing) การใคร่ครวญ (contemplation) การเฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริง (meditation) ในทุกขั้นตอนใหญ่มีขั้นตอนย่อย ดังนี้ 1) check-in คือ ขั้นการเตรียมความพร้อมในการเรียน โดยให้มีสติอยู่กับตัวก่อนเริ่มกิจกรรม เช่น การนั่งสมาธิ การหยิบบัตรแสดงความรู้สึก การเวียนน้ำขັນแรกเริ่มนี้นำแนวคิดการโค้ชมาใช้ร่วมกับการเชิญชวนให้มีสติด้วย 2) dialogue คือ ขั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยการเข้ากลุ่มสนทนา แลกเปลี่ยนเรื่องราวจากประสบการณ์หรือสถานการณ์ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต ทุกคนพูดและฟังเพื่อนพูดอย่างใคร่ครวญ ไตร่ตรอง ผู้สอนนำการใช้พลังคำถามของแนวคิดการโค้ชเข้ามากระตุ้นความคิดผู้เรียน 3) reflection คือ ขั้นการฝึกปฏิบัติ พิจารณาประเด็นปัญหาจากสถานการณ์ที่กำหนด พิจารณาผลดีและผลเสียที่เกิดจากการตัดสินใจเลือกกระทำ สามารถบอกแนวทางปฏิบัติจากสถานการณ์นั้น ๆ ฟังแล้ววิเคราะห์ สะท้อนความคิด ตามหัวข้อ และประเด็นต่าง ๆ 4) check-out คือ ขั้นการประยุกต์ใช้ เป็นขั้นพิจารณาปัญหาที่เป็นสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจเลือกกระทำ ให้คิดตัดสินใจและแสดงเหตุผลเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ได้เสนอรวมทั้งบทวนบทเรียนด้วยตนเองว่าวันนี้ผู้เรียนได้เรียนรู้อะไร 5) journaling คือ ขั้นการจดบันทึก เป็นขั้นการแสดงให้เห็นความก้าวหน้าเป็นระยะ ๆ โดยการบันทึกผ่านแบบบันทึกอนุทิน บทวนเป็นระยะ ๆ ส่งผู้สอน นั่นคือขั้นตอนการถอดบทเรียน (lesson learned) ของแนวคิดการโค้ชนั่นเอง

การพัฒนาจิตสาธารณะในงานวิจัยของสิริธร ยัมประเสริฐ (2562) กระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาใกล้เคียงกัน เริ่มจากการเตรียมพร้อม รับรู้อย่างลึกซึ้ง ใคร่ครวญด้วยใจ เฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริง มุ่งปฏิบัติการภายใต้บรรยากาศของสุนทรียสนทนา แนวคิดการโค้ชเข้ามาบูรณาการในขั้นเริ่มต้น สร้างความตระหนักถึงการเปลี่ยนผ่านไปสู่สภาวะบุคลิกภาพใหม่ตามค่านิยมของสังคมนั้น

สรุป การเรียนรู้มิติจิตพิสัยใช้แนวคิดการโค้ชบูรณาการกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสอดคล้องกัน ไปในทุกกระบวนการเรียนรู้ เริ่มที่การกระตุ้นความคิดให้ตระหนักถึงความสำคัญของการเปลี่ยนผ่านสู่บุคลิกลักษณะใหม่ด้วยสภาพแวดล้อมสุนทรียสนทนา กระบวนการเรียนรู้มีดังนี้เป็นเรื่องละเอียดอ่อน เกิดการเปลี่ยนผ่านไปสู่ระดับพื้นฐานที่สุดของความเป็นมนุษย์คือการเปลี่ยนผ่านไปสู่สภาวะบุคลิกภาพใหม่ บุคลิกภาพใหม่ด้วยตนเองภายใต้เงาของบุคคลเดิม

การเรียนรู้มิติทักษะพิสัย

ทักษะพิสัย เป็นการเรียนรู้การพัฒนาการเคลื่อนไหวของร่างกายขั้นพื้นฐานจนถึงการกระทำ (activity) ที่ซับซ้อน และมีความต่อเนื่องของกระบวนการที่เริ่มต้นด้วยกระบวนการที่ง่ายที่สุดและสิ้นสุดด้วยกระบวนการที่ซับซ้อนที่สุด มุ่งเน้นที่ทักษะทางกายภาพ เช่น การพัฒนาการประสานมือและตา การใช้ทักษะการสั่งงาน ช่วยให้ผู้คนปฏิบัติงานทางร่างกายในชีวิตประจำวันและในที่ทำงาน กระบวนการเหล่านี้มักทำให้บุคคลเรียนรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมรอบตัวและสามารถจัดการกับสภาพแวดล้อมนั้นได้ด้วยการเคลื่อนไหวของร่างกาย (Cratty and Noble, 2022; Atkinson, 2023)

กระบวนการเรียนรู้ทักษะพิสัย 1) ขั้นการรับรู้ (perception) รับรู้ในสิ่งที่จะทำให้โดยให้ผู้เรียนสังเกตการทำงานอย่างตั้งใจ ต้องการให้ผู้เรียนแสดงความตระหนักหรือความรู้เกี่ยวกับพฤติกรรมที่จำเป็นในการดำเนินการทักษะ 2) ขั้นการเตรียมความพร้อม (set) ปรับตัวให้พร้อม เพื่อการทำงานหรือแสดงพฤติกรรมนั้นทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์โดยการปรับตัวให้

พร้อมที่จะเคลื่อนไหวหรือแสดงทักษะนั้น ๆ 3) ขั้นการสนองตอบภายใต้การควบคุม (guided response) ผู้เรียนสามารถทำตามขั้นตอนที่เกี่ยวข้องในทักษะตามที่กำหนด เป็นขั้นที่ให้โอกาสแก่ผู้เรียนในการตอบสนองต่อสิ่งที่รับรู้ ด้วยการเลียนแบบการกระทำ หรือการแสดงทักษะนั้น หรือการลองผิดลองถูก 4) ขั้นการให้ลงมือกระทำ (mechanism) ผู้เรียนประสบผลสำเร็จในการปฏิบัติ และเกิดความเชื่อมั่นในการทำสิ่งนั้น ๆ นี่คือการก้าวข้ามการเรียนรู้ทักษะที่ซับซ้อนต่อไป 5) ขั้นการกระทำอย่างชำนาญ (complex overt response) ผู้เรียนสามารถทำได้อย่างคล่องแคล่ว ชำนาญ เป็นไปโดยอัตโนมัติ และด้วยความเชื่อมั่นในตนเอง สามารถเคลื่อนไหวได้ซับซ้อน ชำนาญ ถูกต้อง รวดเร็ว แม่นยำ และสิ้นเปลืองน้อยที่สุดโดยไม่ลังเล 6) ขั้นการปรับปรุง/ประยุกต์ใช้ (adaptation) ช่วยให้ผู้เรียนปรับปรุงทักษะหรือการปฏิบัติของตนให้ดียิ่งขึ้น และประยุกต์ใช้ทักษะที่ตนได้รับการพัฒนาในสถานการณ์ต่าง ๆ 7) ขั้นการคิดริเริ่ม (origination) ผู้เรียนสามารถปฏิบัติ หรือกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างชำนาญและสามารถประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย ผู้ปฏิบัติจะเริ่มเกิดความคิดใหม่ ๆ ในการกระทำหรือปรับการกระทำนั้นให้เป็นไปตามที่ตนต้องการ เน้นความคิดสร้างสรรค์ตามทักษะที่ได้รับการพัฒนาอย่างสูง (Gulzar, 2021)

การนำแนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้บูรณาการในกระบวนการเรียนรู้ทักษะพิสัย เริ่มจากการกระตุ้นผู้เรียนให้รับรู้ด้วยแนวคิดการโค้ชถึงความสำคัญของการได้ทักษะใหม่ตามที่สังคมคาดหวังผ่านสถาบันการศึกษา เตรียมผู้เรียนให้พร้อมทั้งฐานกาย ใจ สมอง เพื่อปฏิบัติตามทักษะใหม่ด้วยการเลียนแบบการกระทำ หรือการแสดงทักษะนั้น หรือการลองผิดลองถูกภายใต้บรรยากาศสุภาพสนทนาของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ดังตัวอย่างงานวิจัยของนิธินาถ อุดมสันต์ (2564) เรื่อง การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมภาวะผู้นำสำหรับนักศึกษาปฐมวัยโดยใช้กระบวนการจิตตปัญญาศึกษาในจังหวัดร้อยเอ็ดด้วยกระบวนการ 7C ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา หรืองานวิจัยของกิตติพัฒน์ ศรีชัย (2565) เรื่องการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามหลักไตรสิกขาร่วมกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะของความเป็นพลเมืองดีสำหรับนักเรียนประกาศนียบัตรวิชาชีพด้วยกระบวนการฟัง น้อมสอใจอย่างใคร่ครวญ ฝึมองเห็นตามที่เป็นจริง หรืองานวิจัยของอารีย์ลักษณ์ ประการแก้ว (2563) เรื่องผลการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่ส่งผลต่อพฤติกรรมความกตัญญูตเวทีของเด็กปฐมวัย ใช้กระบวนการฟัง เปิดใจรับรู้ น้อมสอใจอย่างใคร่ครวญ ฝึมองเห็นตามที่เป็นจริง มุ่งสู่ประสบการณ์ ประสานการเชื่อมโยง ทั้งหมดทั้งมวลนี้สามารถสอดประสานกิจกรรมของการโค้ชลงไปได้แบบผสมผสานด้วยการกระตุ้นให้คิดในทุกขั้นตอนของกระบวนการ คิด เลือก รับทักษะใหม่ ประสานเชื่อมโยงกับทักษะเดิม มุ่งสู่ประสบการณ์ใหม่ ทักษะใหม่

สรุป การนำแนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในการเรียนรู้ทักษะพิสัยให้สอดคล้องกัน โดยเน้นที่การปฏิบัติ ประสานเชื่อมโยงกับทักษะเดิมด้วยการกระตุ้นให้คิด เลือก รับทักษะใหม่ด้วยแนวคิดการโค้ช ใช้บรรยากาศของสุภาพสนทนาของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ปฏิบัติให้ต่อเนื่องด้วยความมุ่งมั่นตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

การประเมินการเรียนรู้

ขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการเรียนรู้ มาถึงการประเมินว่าตลอดกระบวนการเรียนรู้ ผู้เรียนได้อะไรบ้าง การประเมินในปัจจุบันใช้การประเมินเพื่อการพัฒนามากกว่าประเมินเพื่อการตัดสิน การประเมินเพื่อการพัฒนาประเมินความก้าวหน้าของการเรียนรู้เพื่อการปรับ เปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน การประเมินเพื่อการพัฒนา นำผลการเรียนรู้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์เพื่อช่วยผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายในระดับระบบ (วิจารณ์ พานิช, 2564) กล่าวคือเป้าหมายของระดับสังคม ต้องการผู้เรียนมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ อย่างเช่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) (2553) ที่ผู้สอนใช้เป็นแนวทางการพัฒนาผู้เรียน ในงานวิจัยของพัชรินทร์ รุจิรานุกูล (2560) เรื่องการพัฒนาแผนการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาเพื่อเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ (ทั่วประเทศ) ใช้กระบวนการเตรียมความพร้อม การสนทนา การสะท้อนการเรียนรู้ การทบทวนความรู้ด้วยตนเอง การทบทวนความรู้ด้วยการจดบันทึกสอดแทรกด้วยแนวคิดการโค้ชลงไปในทุกขั้นตอนของกระบวนการ ได้แก่ การใช้พลังคำถามกระตุ้นความคิดของผู้เรียน

การประเมินเมื่อจบกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาใช้การสะท้อนคิด แนวคิดการโค้ชก็ใช้การสะท้อนคิดเช่นกัน ยกตัวอย่างโมเดล EPAOR ในงานวิจัยของคันธทรัพย์ ชมพูพาทย์ สัจธรรม พรทวีกุล และ จิตราภรณ์ วงศ์คำจันทร์ (2562) จัดองค์ประกอบรูปแบบการชี้แนะและการเป็นพี่เลี้ยงในการนำแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อความคิดสร้างสรรค์ไปใช้ในสถานศึกษา มี 7 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ การเป็นพี่เลี้ยงและให้คำชี้แนะ บทบาท การสังเกตและการสะท้อน ระบบสนับสนุน การติดตามผล กระบวนการเป็นพี่เลี้ยงและให้คำชี้แนะ

มีกระบวนการเตรียมความรู้และบทบาท การร่วมวางแผนการสอน การปฏิบัติและสังเกต การสะท้อนผล การประเมิน การเรียนรู้เมื่อจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและแนวคิดการโค้ช ใช้แนวทางการประเมินทั้ง 3 แนวทางนี้ ประกอบกัน ได้แก่ Assessment of learning ใช้ประเมินสรุป Assessment for learning ใช้ประเมินระหว่างการสอน และ Assessment as learning ผู้เรียนใช้ประเมินของตนเอง (Harapnuik, 2020)

สรุป หลักการประเมินการเรียนรู้ใช้หลักการเดียวกัน เครื่องมือการประเมินการเรียนรู้ต่างกัน เช่น มิติพุทธิพิสัย ใช้แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบทดสอบเรียนก่อน-หลังเรียน แบบบันทึกมโนทัศน์ในการประเมิน มิติจิตพิสัย ใช้เครื่องมือ แบบบันทึกการสะท้อนคิด (journaling) อนุทินการเรียนรู้ การเล่าเรื่อง (story telling) ผู้เรียนประเมินตนเอง มิติทักษะพิสัยใช้เครื่องมือ แบบสังเกต/ประเมินพฤติกรรมเรียน/การทำงาน แบบประเมินผลการปฏิบัติงาน แบบสังเกตทักษะกระบวนการทำงาน เป็นต้น

2. ความสอดคล้องและความแตกต่างระหว่างแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

แนวคิดการโค้ชและแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา มีความสอดคล้องกันในหลักการพื้นฐาน กล่าวคือยึดปรัชญามนุษย์นิยมเป็นหลักในการกำหนดวางหลักการพื้นฐาน แนวทางปฏิบัติ กิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ ทั้งสองแนวคิดให้ความสำคัญในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ ตามความต้องการจำเป็นของปัจเจกชน ผู้มีจิตจำนงเสรีในการเลือก การตัดสินใจด้วยตนเอง เพื่อตนเอง แนวคิดจิตตปัญญาศึกษามุ่งการเปลี่ยนผ่านระดับพื้นฐานที่สุดของความเป็นมนุษย์ กล่าวคือเปลี่ยนบุคลิกภาพใหม่ในบุคคลเดิมผ่านกระบวนการหลัก 7C ของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาบูรณาการด้วยการใช้พลังคำถามของแนวคิดการโค้ช กระตุ้นความคิดต่อยอดไปจากองค์ความรู้เดิม หรือประสบการณ์เดิมของผู้เรียน บนฐานของความไว้วางใจ ศรัทธาต่อความมุ่งมั่นของผู้เรียนในความพยายามเปลี่ยนผ่านไปจากเดิมภายใต้บรรยากาศสุนทรียสนทนา ไม่ด่วนตัดสิน ปลอดภัยสภาพเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพสูงสุด ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้มากกว่าคำตอบ ใช้คำถามและตอบคำถามเป็นกระบวนการค้นพบแทนการทดสอบผู้เรียน

การบูรณาการแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ สามารถนำไปใช้ได้ทุกขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ เริ่มจากการทำความเข้าใจกันก่อนระหว่างผู้สอนและผู้เรียน เพิ่มรายละเอียดของการรู้จักกันด้วยความไว้วางใจ เชื่อใจกัน เคารพกันและกัน ตามปกติธรรมดาของทุกชั้นเรียนก็ปฏิบัติตามแนวทางนี้ ประเด็นเดิมเดิมเข้าไปในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันนี้ ได้แก่ การสื่อสารด้วยความเท่าเทียม เสมอภาคกัน เปิดกว้างเพื่อนำไปสู่การเสริมสร้างศักยภาพและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้เรียนให้มากขึ้น การสื่อสารแบบเปิดกว้าง เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ขอข้อมูลเพิ่มเติม แบ่งปันประสบการณ์ส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนของตนเอง ให้ผู้เรียนรู้สึกได้ว่า ได้รับการเคารพ และเห็นคุณค่าของการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ทักษะด้านอารมณ์ สังคม รวมถึงการสื่อสาร การเอาใจใส่ การสร้างและรักษาความสัมพันธ์มีผลกระทบระยะยาวต่อการพัฒนาของผู้เรียน ประสิทธิภาพการเรียน และสุขภาพจิต การสื่อสารที่ท้าทายใจ สามารถเพิ่มความมั่นใจ และช่วยให้ผู้เรียนชื่นชมการเติบโตของตนเองในขณะที่ต้องบรรลุตามเป้าหมายของตนเองในห้องเรียน (Espinal, 2022)

ความแตกต่างระหว่างแนวคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาอยู่ที่การนำแนวคิดทั้งสองแนวคิดไปใช้ในบริบททางการศึกษามากกว่า การนำผู้เรียนเข้าสู่บทเรียนด้วยการโค้ช มีความสำคัญต่อกระบวนการเรียนรู้ขั้นตอนต่อไปผ่านการเชิญชวนผู้เรียนเปิดโลกทัศน์ของกระบวนการเรียนรู้แบบบูรณาการกับการฝึกความสงบนิ่งของหลักการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ ตามติดด้วยหลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ การเชื่อมโยงตัวตนของตนเองกับความรู้ภายนอกเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้องค์ความรู้มิติพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย เรียนรู้ความจริงของชีวิตตามหลักการเผชิญความจริง ความจริงนี้ ได้แก่ ความรู้พุทธิพิสัยเพื่อนำความรู้ไปใช้ในการดำรงชีวิต เช่น คณิตศาสตร์เบื้องต้นเพื่อป้องกันตัวเอง ถูกเอาเปรียบจากการคำนวณเรื่องการใช้จ่ายเงินในชีวิตประจำวัน นำความรู้ไปใช้ในการดำรงชีวิต เช่น เป็นวิศวกร แพทย์ ช่างเครื่องยนต์ประเภทต่าง ๆ เป็นต้น ความรู้จิตพิสัยเพื่อสร้างความมุ่งมั่น ตั้งใจเรียนอย่างต่อเนื่องจนจบออกมาอาชีพเลี้ยงตนเองได้ตามหลักความต่อเนื่องและหลักความมุ่งมั่น ความรู้ทักษะพิสัยเพื่อสร้างทักษะการดำรงชีพ เช่น วาดน้ำได้ ขับรถได้ ทักษะอาชีพ เช่น แพทย์ พยาบาล ครู เป็นต้น

บทสรุป

การจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยการบูรณาการแนวความคิดการโค้ชกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถบูรณาการกระบวนการเรียนรู้ได้ทุกมิติการเรียนรู้ทั้งพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย เพื่อผู้ที่สนใจและบุคลากรทางการศึกษานำไปประยุกต์ใช้ได้ มีขั้นตอนการเรียนรู้แยกเป็น 3 ขั้นตอนกว้าง ๆ ได้แก่ การนำเข้าสู่บทเรียน การเรียนรู้องค์ความรู้ และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

พุทธิพิสัย การนำเข้าสู่บทเรียน การนำผู้เรียนเข้าสู่กระบวนการรู้คิด เน้นการสร้างความคิด ความรู้ใหม่เชื่อมโยงกับความคิด ความรู้เดิมที่มีอยู่ก่อนแล้วด้วยกันทุกคนผ่านกระบวนการสงบนิ่งทางจิตใจเพื่อนำสู่ความสงบนิ่งทางความคิดด้วยการใคร่ครวญของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเลือกใช้การใคร่ครวญเลือกให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนที่จะทำได้ด้วยการโค้ชผู้เรียนให้เลือกวิธีการสงบนิ่งด้วยตนเองโดยผู้สอนทำหน้าที่พี่เลี้ยง ช่วยเลือก การเรียนรู้องค์ความรู้พุทธิพิสัย นำหลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ หลักการเผชิญความจริง หลักความต่อเนื่อง และหลักความมุ่งมั่นของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเชื่อมโยงองค์ความรู้เดิมของผู้เรียนกับองค์ความรู้ใหม่ในชั้นเรียน ผ่านกระบวนการรู้คิด ได้แก่ การสังเกต การหารูปแบบที่หลากหลายและทั่วไปได้ การสรุปโดยใช้แบบฉบับ และการประเมินสิ่งที่สรุป (assessing conclusion) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้มากกว่าความถูกต้อง และการแสดงออกด้านความรู้ที่หลากหลายไม่ได้เจาะจงให้อยู่ในกรอบเท่านั้น เช่น การตั้งคำถามในชั้นเรียน

จิตพิสัย การนำเข้าสู่บทเรียนด้วยการโค้ช เชื่อเชิญ จูงใจให้ผู้เรียนสวมบทบาทใหม่ ใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาด้วยการรับรู้อย่างลึกซึ้งผ่านสภาพแวดล้อมแบบสุนทรียสนทนา การเรียนรู้องค์ความรู้จิตพิสัย เริ่มที่การรับรู้ การตอบสนอง การเกิดค่านิยมใหม่ การจัดระบบคุณค่าให้เห็นคุณค่าของตนเองและเห็นคุณค่าของคนอื่น และการสร้างลักษณะนิสัยใหม่ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ด้วยการถอดบทเรียน

ทักษะพิสัย การนำเข้าสู่บทเรียน เริ่มจากการกระตุ้นผู้เรียนให้รับรู้ด้วยการนำวิธีที่หลากหลายของจิตตปัญญาศึกษามานวนกกับแนวความคิดการโค้ช เกิดทักษะและนำวิธีการที่แสดงถึงความสำคัญของการได้ทักษะใหม่ตามที่สังคมคาดหวังผ่านชั้นเรียนและสถาบันการศึกษา เตรียมผู้เรียนให้พร้อมทั้งฐานกาย ใจ สมอง เพื่อปฏิบัติตามทักษะใหม่ด้วยการเรียนรู้และเลียนแบบการกระทำที่ดีและเหมาะสมผ่านการเรียนรู้องค์ความรู้ทักษะพิสัยที่ขั้นการรับรู้ ขั้นการเตรียมความพร้อมขั้นการสนองตอบภายใต้การควบคุม ขั้นการให้ลงมือกระทำ ขั้นการกระทำอย่างชำนาญ ขั้นการปรับปรุง/ประยุกต์ใช้ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ สามารถปฏิบัติได้ตามทักษะใหม่ได้

เอกสารอ้างอิง

- กิตติพัฒน์ ศรีชัย. (2565). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามหลักไตรสิกขาร่วมกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะของความเป็นพลเมืองดี สำหรับนักเรียนประกาศนียบัตรวิชาชีพ. [วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- กันตกนิษฐ ธนัชพรพงศ์ และณัฐฎารัตน์ ณ นคร. (2565). การวิเคราะห์ทอภิมาน: การจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยการโค้ช. มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง.
- _____. (2566). การสังเคราะห์งานวิจัยเรื่องการจัดการเรียนรู้ด้วยจิตตปัญญาศึกษา: การวิเคราะห์ทอภิมาน. มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง.
- คันธทรัพย์ ชมพูพาทย์, สัจธรรม พรทวีกุล และจิตราภรณ์ วงศ์คำจันทร์. (2562). รูปแบบการชี้แนะและการเป็นพี่เลี้ยงในการนำแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อความคิดสร้างสรรค์ไปใช้ในสถานศึกษา. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด.
- นิธินาถ อุดมสันต์. (2564). การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมภาวะผู้นำสำหรับนักศึกษาปฐมวัยโดยใช้กระบวนการจิตตปัญญาศึกษาในจังหวัดร้อยเอ็ด. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด.
- พาสนา จุลรัตน์. (2563). จิตวิทยาการรู้คิด (Cognitive Psychology). สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- พรวิไล สุขมาก. (2564). การจัดการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาผสมผสานการเรียนรู้จาก
การปฏิบัติเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการพัฒนาหลักสูตร. คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.
- พัชรีย์ ปริเปรม. (2564). ผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียน เรื่อง เศษส่วนและทศนิยม และเจตคติ ต่อวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1.
[วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาคณิตศาสตร์ศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- พัชรินทร์ รุจิรานุกุล. (2560). การพัฒนาแผนการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาเพื่อสร้างเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์
ของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ. [วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาและ
การพัฒนาสังคม]. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- พุทธทาสภิกขุ. (2565). ผลของจิตตภาวนา คือ มรรค ผล นิพพาน. (ต่อ). บริษัทพิมพ์ดีจำกัด.
- เพ็ญมาศ คำณะ, เยาวลักษณ์ มีบุญมาก, จิรียา อินทนา และกัลยา ศรีมหันต์. (2563). รูปแบบการจัด
การศึกษาดูงานการเชิงสร้างสรรค์เพื่อเสริมสร้างอัตลักษณ์บริการด้วยหัวใจความเป็นมนุษย์ ของนักศึกษาพยาบาล
วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนี ราชบุรี. สถาบันพระบรมราชชนก สำนักงานปลัดกระทรวงสาธารณสุข.
- เมษยา คนชื้อ. (2561). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชา การพัฒนาโปรแกรม (ภาษาซี) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่4 โรงเรียนชัยบาดาลวิทยา โดยจัดการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษา. [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตร
มหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยนอร์ทกรุงเทพ.
- ยุพิน ศรีชาติ. (2562). การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ด้วยกิจกรรมจิตตปัญญาศึกษาสำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1.
[วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว]. มหาวิทยาลัย
มหาสารคาม.
- วิจารณ์ พานิช. (2564). *Developmental Evaluation: 30. บรรยายสั้นๆ เรื่อง DE ที่ สกสว.*
<https://www.gotoknow.org/posts/691579>
- วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนา. (2562). กระบวนการโค้ชเพื่อพัฒนาศักยภาพผู้เรียน. บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้.
- _____. (2563). *Internal Coaching: การโค้ชจากด้านใน*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้.
- _____. (2564). *ปลดล็อกศักยภาพผู้เรียน: Unlock Students' Potential*. บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้.
- วัชร อมรโรจน์วรุตม์ นิรมล สมตัว และเบญจพร ทิพย์ผลาผลกุล. (2563). การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ
เพื่อพัฒนาจิตบริการด้วยหัวใจความเป็นมนุษย์ของนักศึกษาพยาบาล สังกัดสถาบันพระบรมราชชนก.
สถาบันพระบรมราชชนก สำนักงานปลัดกระทรวงสาธารณสุข.
- วิไล ทองแผ่. (2561). การพัฒนาโปรแกรมฝึกการโค้ชตนเองบนฐานจิตตปัญญาศึกษาเพื่อปรับการเรียน
เปลี่ยนการสอนสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู. มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี.
- สิทธิชัย สมเสร็จ. (2564). การพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ เรื่อง สมการกำลังสอง โดยใช้กิจกรรม
จิตตปัญญาศึกษา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา
คณิตศาสตร์ศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- สิริธร ยิ้มประเสริฐ. (2562). การพัฒนารูปแบบการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อส่งเสริมจิตสาธารณะของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัย
ราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา.
- สิริรัตน์ นาคิน. (2562, ตุลาคม 20). *จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education)*.
<https://www.urbiner.com/post/contemplative-education>

- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.). (2553).
แนวทางการพัฒนา การวัดและการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษา
ขั้นพื้นฐาน 2551. ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- อารีย์ลักษณ์ ประการแก้ว. (2563). ผลการจัดประสบการณ์ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่ส่งผลต่อพฤติกรรมความกตัญญู
กตเวทิตะของเด็กปฐมวัย. [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาศาสตร์]. มหาวิทยาลัยราชภัฏ
พระนคร.
- Atkinson, S. P. (2023). *Psychomotor Domain*. <https://sijen.com/research-interests/taxonomies/psychomotor-domain>
- Brouse, K. (2021). *Understanding the Affective Domain of Learning*.
<https://www.graduateprogram.org/2021/05/understanding-the-affective-domain-of-learning>
- Cratty, B. J. and Noble, C. E. (2022). psychomotor learning. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/science/psychomotor-learnin>
- Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo. (2023). *Bloom's Taxonomy*.
<https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence>
- Colaianne, B. A., Galla, B. M. and Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41–50. <https://doi.org/10.1177/0165025419870864>
- Emerson, L.-M., de Diaz, N. N., Sherwood, A., Waters, A. and Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>
- Erchul, W. P. (2023). As we coach, so shall we consult: A perspective on coaching research in education. *Journal of school psychology*, 96, 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.004>
- Espinal, E. (2022, August 24). *How teachers can use a coaching approach to empower students in the classroom*.
<https://thoughtleadership.org/how-teachers-can-use-a-coaching-approach-to-empower-students-in-the-classroom/>
- Faerm, S. (2020). Contemplative Pedagogy in the College Classroom: Theory, Research, and Practice for Holistic Student Development. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 78, 159-182. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi78.3669>
- Frazer, G. (2021, May 4). *Coaching for Impact in Education*.
<https://learningcultures.org/news/coaching-for-impact-in-education>
- Glover, T. A., Reddy L. A. and Crouse, K. (2023, February). Instructional coaching actions that predict teacher classroom practices and student achievement. *Journal of School Psychology*. 96, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.006>
- Grudin, R. (2026, March 14). *humanism*. <https://www.britannica.com/topic/humanism>
- Gulzar, A. A. (2021, May 4). Psychomotor Domain - Simpson's Taxonomy.
<https://www.educere.pk/psychomotor-domain-simpsons-taxonomy.html>
- Harapnuik, D. (2020, December 24). *Assessment OF/FOR/AS Learning. It's About Learning Creating Significant Learning Environments*. <https://www.harapnuik.org/?p=8475>
- Rhoads, M. (2024, February 2). *The Modern Instructional Coach*.
<https://matthewrhoads.com/2024/02/02/the-modern-instructional-coach/>

Russell, D. (2023, September 13). *Research news: A collaborative approach to coaching in schools*.
https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/research-news-a-collaborative-approach-to-coaching-in-schools

Teachmint@wp. (2023). *Affective Domain*. <https://www.teachmint.com/glossary/a/affective-domain/>

เกี่ยวกับวารสารครุพิบูล

นโยบายและขอบเขตการตีพิมพ์ :

วารสารครุพิบูล เป็นวารสารในกลุ่มสังคมศาสตร์ (Social Science) ที่เปิดรับและเผยแพร่ผลงานวิจัย และผลงานทางวิชาการ โดยมีขอบเขตของเนื้อหาในการเผยแพร่บทความเกี่ยวกับศาสตร์ทางการศึกษา สังคมศาสตร์และศาสตร์ในสาขาวิชาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในแขนงต่าง ๆ อาทิ หลักสูตรและการสอน การพัฒนาหลักสูตร การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา การวิจัยทางการศึกษา การวัดและประเมินผลทางการศึกษา เทคโนโลยีการศึกษา สารสนเทศการศึกษา จิตวิทยาการศึกษา สื่อทางการศึกษา ศิลปวัฒนธรรม โดยบทความที่เปิดรับจะนำเสนอองค์ความรู้จากผลการวิจัยทางด้านการศึกษาเป็นหลักและใน ศาสตร์สาขาวิชาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องเป็นอันดับรอง

โดยบทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์และเผยแพร่ในวารสารครุพิบูลนั้นจะต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ใดมาก่อน และหรือไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารฉบับอื่น หากตรวจสอบพบว่ามีกรณีตีพิมพ์ซ้ำซ้อน ถือเป็นการละเมิดลิขสิทธิ์ของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว และบทความที่ส่งมาทุกบทความจะต้องได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการ โดยกองบรรณาธิการมีสิทธิ์แก้ไขบทความตามความเหมาะสม

ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความในวารสารอย่างเคร่งครัด โดยใช้แบบฟอร์ม/รูปแบบบทความ การอ้างอิงตามรูปแบบที่วารสารกำหนด ทั้งนี้ทัศนะและความคิดเห็นที่ปรากฏในบทความ ถือเป็นการรับผิดชอบต่อผู้เขียนบทความ โดยไม่ถือเป็นทัศนะและความรับผิดชอบต่อวารสารครุพิบูล

ผู้เขียนจะต้องยินยอมปฏิบัติตามเงื่อนไขที่กองบรรณาธิการวารสารกำหนด และยินยอมให้บรรณาธิการ แก้ไขความสมบูรณ์ของบทความได้ในขั้นตอนสุดท้ายก่อนเผยแพร่

ประเภทของบทความที่รับตีพิมพ์:

ทั้งนี้วารสารครุพิบูล ได้เปิดรับบทความประเภท “บทความวิจัย” (Research Article) เป็นหลัก และรับบทความประเภท “บทความวิชาการ” (Academic Article) และ “บทความปริทัศน์” (Review Article) เป็นอันดับรอง

กระบวนการพิจารณาบทความ:

บทความทุกเรื่องจะได้รับการพิจารณากลั่นกรองโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review: Double Blind) จำนวน 3 ท่านต่อบทความ

บทความจากผู้นิพนธ์ภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสารจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ ทั้งภายนอกและภายใน โดยไม่เป็นผู้ทรงคุณวุฒิที่อยู่ภายใต้สังกัดเดียวกันกับผู้นิพนธ์ ส่วนบทความจากผู้นิพนธ์ภายใน จะได้รับการประเมินจากผู้นิพนธ์ภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสาร โดยมีลำดับขั้นตอนและกระบวนการในการพิจารณาบทความ ดังนี้ ขั้นตอนการลงทะเบียนบทความเพื่อตีพิมพ์วารสารครุพิบูล

ขั้นตอนการรับบทความและลงทะเบียนบทความเพื่อตีพิมพ์ในวารสารครูพิบูล (Process for submitting articles for publication)

วารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม (Journal of Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University) "จัดอยู่ในวารสารกลุ่มที่ 2 : วารสารที่ผ่านการรับรองคุณภาพของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย Thai Citation Index (TCI) และอยู่ในฐานข้อมูล TCI เป็นระยะเวลา 5 ปี โดยมีการรับรองคุณภาพวารสารตั้งแต่วันที่ 1 มกราคม พ.ศ. 2568 ไปจนถึง วันที่ 31 ธันวาคม พ.ศ. 2572"

ขั้นตอนการเข้าสู่ระบบ ThaiJo เพื่อขอตีพิมพ์บทความในวารสารครูพิบูล ดังนี้

1. ผู้ที่สนใจสามารถสมัครและส่งบทความผ่านทางระบบ ThaiJo ที่หน้า website (ระบบออนไลน์) ยินดีต้อนรับทุกท่านส่งบทความเข้าสู่ระบบ ThaiJo (วารสารครูพิบูล)
Website: <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru>
2. ขอให้ท่านส่งไฟล์เข้าสู่ระบบ ThaiJo โดยยึดรูปแบบตาม template และแบบฟอร์ม ของวารสารครูพิบูล ดาวน์โหลดแบบฟอร์มต่าง ๆ ที่ FORM DOWNLOADS โดยศึกษารายละเอียดที่ FOR AUTHOR และส่งไฟล์เข้าระบบฯ ดังนี้
 - 2.1) ส่งไฟล์ บทความวิจัย/บทความวิชาการ โดย save เป็นไฟล์ Word
 - 2.2) ส่งไฟล์ บทความวิจัย/บทความวิชาการ โดย save เป็นไฟล์ .pdf
 - 2.3) ส่งไฟล์ แบบเสนอเพื่อพิจารณาตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารครูพิบูล โดย save เป็นไฟล์ .pdf โดยใช้ ลายเซ็นต่ออิเล็กทรอนิกส์ ของผู้วิจัย/เจ้าของบทความฯ ตามที่แจ้งรายละเอียดในแบบฟอร์ม ได้เลย
3. ภายหลังจากการอัปโหลดบทความลงระบบ ThaiJo แล้ว ผู้เขียนติดต่อผู้ประสานงาน กองบรรณาธิการ (นางสาวพิชานันท์ ปานประสิทธิ์ e-Mail: edujournal@psru.ac.th และแจ้งทางโทรศัพท์ 065-1492263)
4. กองบรรณาธิการวารสารพิจารณาบทความในเบื้องต้นและแจ้งผลการพิจารณาให้เจ้าของบทความทราบ (ผ่านระบบ Thaijo)
5. ผู้เขียนบทความ โอนเงินพร้อมส่งหลักฐานการโอนเงินตามที่ผู้ประสานงานแจ้งให้โอนเท่านั้น โดยชำระค่าลงทะเบียนในอัตรา 5,000 บาท (ประกาศมหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เรื่อง อัตราค่าธรรมเนียมในการขอตีพิมพ์เผยแพร่วารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ ลงวันที่ 18 ตุลาคม 2565) เป็นต้นไป
6. ผู้เขียนส่งเรื่องการชำระเงินพร้อมหลักฐานการโอนเงินตาม แบบฟอร์มแจ้งการชำระเงินค่าลงทะเบียนบทความวารสารครูพิบูล และแจ้งการชำระเงิน ใน Google Form (จากนั้นโทรศัพท์แจ้งผู้ประสานงาน เบอร์ : 065-1492263)
7. วารสารครูพิบูล ดำเนินการส่งบทความให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review: Double Blind) จำนวน 3 ท่านตอบบทความ "ซึ่งมาจากต่างสถาบัน" เพื่อพิจารณาและประเมินคุณภาพบทความ

8. แจ้งผลการพิจารณาบทความแก่ผู้เขียนบทความ ดังนี้
 - ผ่าน แบบมีเงื่อนไขโดยให้ผู้เขียนดำเนินการแก้ไขตามคำแนะนำต่าง ๆ ของบทความ
 - ไม่ผ่าน แจ้งเจ้าของบทความจะตีกลับบทความคืนผู้เขียน ส่วนค่าลงทะเบียนที่ชำระเงินมาแล้วนั้น ทางเราขอสงวนสิทธิ์ไม่คืนเงินไม่ว่ากรณีใด ๆ ก็ตาม
9. ผู้เขียนตรวจสอบผลที่ระบบ ThaiJo (วารสารครุพิบูล)
10. วารสารครุพิบูล ออกใบตอบรับการขออนุญาตไปยังเจ้าของบทความ (ระยะเวลาโดยประมาณ 60 - 90 วัน)

ภาษาที่รับตีพิมพ์ :

บทความวิจัย บทความวิชาการ และหรือบทความปริทัศน์ที่รับตีพิมพ์รับบทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

กำหนดออก :

กำหนดออกตีพิมพ์ 2 ฉบับ ต่อปี ดังนี้

ฉบับที่ 1 มกราคม ถึง มิถุนายน

ฉบับที่ 2 กรกฎาคม ถึง ธันวาคม

ค่าธรรมเนียมในการตีพิมพ์:

วารสารครุพิบูล มีค่าธรรมเนียมการตีพิมพ์ ทั้งฉบับภาษาไทยและภาษาอังกฤษ บทความละ 5,000 บาท โดยจะเรียกเก็บค่าธรรมเนียมการตีพิมพ์ ก็ต่อเมื่อบทความได้ผ่านการพิจารณาของบรรณาธิการฯ และกองบรรณาธิการวารสารฯ พร้อมทั้งได้แก้ไขเนื้อหาและรูปแบบของบทความตามคำแนะนำเรียบร้อยแล้ว ซึ่งบทความพร้อมเข้าสู่กระบวนการประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ต่อไป

นโยบายด้านลิขสิทธิ์ :

ขอคิดเห็น ทศนะที่ปรากฏและแสดงในบทความต่าง ๆ ของวารสารครุพิบูล ถือเป็นความคิดเห็น และความรับผิดชอบโดยตรงของผู้เขียนบทความนั้น ๆ มิใช่เป็นความเห็นและความรับผิดชอบใด ๆ ของวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ทั้งนี้บทความ เนื้อหา และข้อมูล ฯลฯ ที่เผยแพร่ถือเป็นลิขสิทธิ์เฉพาะของวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม หากบุคคลหรือหน่วยงานใดต้องการนำทั้งหมดหรือส่วนหนึ่งส่วนใดไปเผยแพร่ต่อหรือเพื่อกระทำการใด ๆ จะต้องได้รับอนุญาตเป็นลายลักษณ์อักษร จากวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เท่านั้น

อย่างไรก็ตามบทความใดที่ผู้อ่านเห็นว่าได้มีการลอกเลียนหรือแอบอ้างโดยปราศจากการอ้างอิงหรือทำให้เข้าใจผิดว่าเป็นผลงานของผู้เขียน กรุณาแจ้งให้กองบรรณาธิการทราบ จะเป็นพระคุณยิ่ง

