



วารสารศึกษาศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

ปีที่ 4 ฉบับที่ 1

มกราคม - มิถุนายน 2569

ISSN : 2985 - 0878 (Print)

ISSN : 2985 - 0886 (Online)



**JOURNAL OF EDUCATION
PANYAPHAT
SURINDRA RAJABHAT UNIVERSITY**

January - June 2026

Vol. 4 No.1



journaledu.srru.ac.th



0 4451 4611 , 0 4451 4612



คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

: Faculty of Education , SRRU

วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

Journal of Education Panyaphat

Surindra Rajahat University

ISSN 2985-0886 (Online) / ISSN 2985-0878 (Print)

กำหนดเผยแพร่

วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ กำหนดการเผยแพร่ ปีละ 2 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 (มกราคม - มิถุนายน) และ ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม)

วัตถุประสงค์

วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่ผลงานทางวิชาการที่มีคุณภาพ ส่งเสริมการสร้างและแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ด้านการศึกษา สนับสนุนการพัฒนานวัตกรรม แนวคิด และแนวปฏิบัติทางการศึกษาที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง ตลอดจนส่งเสริมการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน สถานศึกษา ชุมชน และสังคมแห่งการเรียนรู้อย่างยั่งยืนในบริบทของการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเทคโนโลยี

ขอบเขตของวารสาร

วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ รับผิดชอบตีพิมพ์บทความวิจัยและบทความวิชาการด้านการศึกษาและศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง ครอบคลุมประเด็นด้านนวัตกรรมการเรียนการสอน นวัตกรรมและเทคโนโลยีเพื่อการศึกษา การพัฒนาหลักสูตรและการออกแบบการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลทางการศึกษา การบริหารและการจัดการศึกษา จิตวิทยาและการแนะแนวทางการศึกษา รวมถึงการศึกษาตลอดชีวิตและการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ประเภทบทความ

แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ บทความวิจัย และ บทความวิชาการ

เงื่อนไขการตีพิมพ์

1. เป็นบทความวิจัยหรือบทความวิชาการ
2. บทความที่ไม่มีรายการอ้างอิง จะพิจารณาคัดเลือกเป็นรายบทความโดยพิจารณาจากเนื้อหาของบทความที่มีอยู่ในความสนใจของสังคมและมีคุณค่าทางวิชาการ
3. ไม่เป็นบทความแปล/บทความสัมภาษณ์รายการอ้างอิงประเภทหนังสือที่ไม่คัดเลือกเพื่อบันทึก คือ รายการอ้างอิงที่ไม่มีชื่อผู้เขียนและผู้เขียนที่เป็นนิติบุคคล
4. บทความที่ลงตีพิมพ์ทุกเรื่องได้รับการตรวจทางวิชาการ โดยผู้ประเมินอิสระ ในลักษณะผู้พิจารณาไม่ทราบชื่อผู้แต่งและผู้แต่งไม่ทราบชื่อผู้พิจารณา (Double-Blind Peer Review) ตามกระบวนการที่กองบรรณาธิการกำหนด ทั้งนี้บทความจะต้องได้รับผลการประเมินว่า “ผ่านการพิจารณา” จากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน
5. ข้อคิดเห็นที่เกี่ยวข้องกับบทความที่ลงตีพิมพ์ในวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์นี้เป็นของผู้เขียน คณะผู้จัดทำวารสารไม่จำเป็นต้องเห็นด้วย
6. กองบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ไม่สงวนลิขสิทธิ์การคัดลอกแต่ให้อ้างอิงแสดงที่มา
7. รูปแบบการอ้างอิงเป็นแบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association' (7th Edition)

คณะกรรมการที่ปรึกษา

อธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
 รองอธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ทุกฝ่าย
 คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
 รองคณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
 หัวหน้าสำนักงานคณะครุศาสตร์

บรรณาธิการ

อาจารย์ปิยพร สีสันต์

รองบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.ปิยณัฐ ศรีชะตา
อาจารย์ ดร.จาตุรนต์ บุรวัฒน์

เลขานุการ

นายคงคม สืบสิทธิ์
นางนันทิยา สุพรรณภพ
นางประภาพร ปลายแก่น
นายคณภัทร พวงจินดา

กองบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน	มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุธนะ ดิงศักดิ์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญจันทร์ สีสันต์	สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิธร กาญจนสุวรรณ	มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อุไร จันทมัตตุการ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พัชรี ฤงแก้ว	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
อาจารย์ ดร.เสกสรรค์ ทองคำบรรจง	มหาวิทยาลัยบูรพา
อาจารย์ ดร.อุดม หอมคำ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

คณะกรรมการกลั่นกรองความถูกต้องด้านภาษา

อาจารย์ณัฐฉา ใจกล้า	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
อาจารย์ภาณุวัฒน์ พันธโคตร	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความ (Peer Review)

ผู้ทรงคุณวุฒิภายใน

รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเลี้ยง ทุมทอง	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
รองศาสตราจารย์ ดร.นิติพัฒน์ พัฒนฉัตรชัย	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพจุฑา สุภิमारส สิงคเสลิต	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติศักดิ์ มีเจริญ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วสันต์ชัย กากแก้ว	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทรงเดช สอนใจ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พนา จินดาศรี	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกื้อ กระแสโสม	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ตรีคม พรหมมาบุญ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพนเตร ปาสานำ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประดิษฐ์ ชื่นบาน	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์พัชรี เขตต์จะโป๊ะ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์วาริรัตน์ แยมประดิษฐ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัคราพร สุขทอง	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พีรวัส อินทวิ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จงกิจ วงษ์พินิจ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อำนวย วัฒนกรสิริ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์กานต์ กาญจนพิมาย	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์จำนง จันทรเขียว	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประยุทธ คงอินทร์	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์สมพร จันทมัตตุการ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์สิริลักษณ์ บุ่งทอง	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์จวี สุวรรณศรี	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์เกศสุดา ปราสาทปัญญา	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

ผู้ทรงคุณวุฒิภายใน (ต่อ)

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ชัชวาล สนิทสันเทียะ

อาจารย์ ดร.นุชจรี บุญเกิด

อาจารย์ ดร.ณีนันรา ตีสุม

อาจารย์ ดร.โชติอนันต์ เชาวนัสจิริต

อาจารย์ ดร.พิกุล ประดับศรี

อาจารย์ ดร.กมลรัตน์ วงธามาตย์

อาจารย์ ดร.สมเกียรติ เพ็ชรมาก

อาจารย์ ดร.ธัญเทพ สิทธิเสื่อ

อาจารย์ ดร.ชัยวัช ตนตรง

อาจารย์ ดร.ประวิษฐา สร้อยจิตร

อาจารย์ ดร.วิโรจน์ ทองปลิว

อาจารย์ ดร.ทศพล ลุนนุ

อาจารย์ ดร.วิจิตรา โพธิสาร

อาจารย์ ดร.ภทริยากุล แก่นแก้ว

อาจารย์ ดร.วัชรภรณ์ เรืองสิทธิ์

อาจารย์ทองพูล ขุ่มคำ

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก

รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาธ เนืองเฉลิม

รองศาสตราจารย์ ดร.ชวลิต ชูกำแพง

รองศาสตราจารย์ ดร.สุเทพ อ่วมเจริญ

รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด เชื้อสุวรรณทวี

รองศาสตราจารย์ ดร.นื้ออน พิณประดิษฐ์

รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณดี แสงประทีปทอง

รองศาสตราจารย์ ดร.อัคพงศ์ สุขมาตย์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

มหาวิทยาลัยศิลปากร

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยขอนแก่น

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า

เจ้าคุณทหารลาดกระบัง

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก (ต่อ)

รองศาสตราจารย์ ดร.จตุรงค์ ธนะสีลังกูร	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภูษิต บุญทองเถลิง	มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมาน เอกพิมพ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนล สอนประดิษฐ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาติ หอมจันทร์	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธัญญ์ศม์ ชิตไธสง	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สิริรัตน์ นาคิน	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ไสภิดา โคตรโนนกอก	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เทวีกา ประดิษฐ์บาทูภา	มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปาริชาติ ประกอบมาศ	มหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ณ พงษ์ ร่มแก้ว	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิวัฒน์ เพชรศรี	มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรธิดา ประสาร	มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒน์ บันลือ	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิราภรณ์ ปาลี	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ทองบุญนาคว	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิรินทร์นิชา ปัญจจริยะกุล	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นภาพรณ ธิญญา	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิระพร ชะโน	มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนสิทธิ์ สิทธิสูงเนิน	มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ วัฒนวัฒนารชัย	มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สัมพันธ์ ถิ่นเวียงทอง	มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปรกรณ์ สุปินานนท์	มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอม เกล้าธนบุรี
อาจารย์ ดร.ประทวน วันนิจ	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก (ต่อ)

อาจารย์ ดร.วนิดา หอมจันทร์	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
อาจารย์ ดร.ศลิษา ฌรงค์เลิศฤทธิ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
อาจารย์ ดร.วินัย ทองภูบาล	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
อาจารย์ ดร. พชรภรณ์ พิลาสมบัติ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
อาจารย์ ดร.ไพฑูรย์ พวงยอด	มหาวิทยาลัยนครพนม
อาจารย์ ดร.เดชกุล มัทวานุกุล	สถาบันเทคโนโลยีแห่งสุวรรณภูมิ
ดร.นรินทร์มณี ธรินทรวัฒน์	โรงเรียนบ้านหนองหญ้าปล้อง
อาจารย์ ดร.จิตณรงค์ เอี่ยมสำอางค์	วิทยาลัยเทคโนโลยีพานิชการ ราชดำเนิน
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชินวัตร บุปผาวลัย	ผู้ทรงคุณวุฒิ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวรรณา รัตนธรรมเมธี	ผู้ทรงคุณวุฒิ

สำนักงาน

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
186 ถนนสุรินทร์-ปราสาท ตำบลนอกเมือง อำเภอเมือง จังหวัดสุรินทร์ 32000

ออกแบบและพิมพ์

โรงพิมพ์ ส.พันธ์เพ็ญ : 552/1 ถนนธนสาร ตำบลในเมือง อำเภอเมือง จังหวัด
สุรินทร์ 32000

ต้นฉบับที่ตีพิมพ์ในวารสารฉบับนี้

ได้รับการตรวจทางวิชาการโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) เฉพาะสาขาวิชาการ

ตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาต

จากกองบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์เป็นลายลักษณ์อักษร

บทบรรณาธิการ

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ จัดการเรียนการสอนและผลิตบัณฑิต เพื่อออกไปรับใช้สังคมตามปรัชญาและปณิธานของคณะฯ และมหาวิทยาลัย ในการเผยแพร่ประชาสัมพันธ์ภาพลักษณ์คณะครุศาสตร์สู่ชุมชนและสังคม จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการประชาสัมพันธ์ให้มีประสิทธิภาพอย่างต่อเนื่อง การจัดทำวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ เป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการการเผยแพร่ผลงานทางวิชาการของนักศึกษา คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา ตลอดจนเป็นวารสารที่รวบรวมองค์ความรู้จากผู้ทรงคุณวุฒิ ทั้งในสถานศึกษาของภาครัฐและภาคเอกชน ที่ต้องการเผยแพร่ความรู้แก่ชุมชน รวมทั้งได้แลกเปลี่ยนความรู้ทางวิชาการให้เป็นที่รู้จักและยอมรับจากสังคม

ดังนั้น คณะครุศาสตร์จึงได้จัดทำ “วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์” เพื่อเป็นศูนย์กลางในการตีพิมพ์บทความทางวิชาการด้านการศึกษาและจัดพิมพ์เผยแพร่สู่สาธารณะปีละ 2 ฉบับ (มกราคม-มิถุนายน / กรกฎาคม-ธันวาคม) โดยวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ฉบับนี้ นำเสนอบทความวิจัยและบทความวิชาการ ซึ่งเป็นผลงานของนิสิต/นักศึกษา คณาจารย์จากมหาวิทยาลัย และบุคลากรทาง การศึกษา รวมจำนวน 6 เรื่อง

ขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review)ทุกท่านที่ได้ให้ความกรุณาตรวจสอบบทความด้วยความเสียสละ ในนามของกองบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารฉบับนี้จะให้แนวคิดหรือเป็นประโยชน์ต่อวงการการศึกษา ทั้งในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานไปจนถึงระดับอุดมศึกษา และท้ายสุดนี้กองบรรณาธิการมีความยินดีอย่างยิ่งที่จะได้ร่วมเรียนรู้กับท่านผู้อ่านในโอกาสต่อไป

ปิยพร สีสันต์

บรรณาธิการ

สารบัญ

	หน้า
บทบรรณาธิการ	ช
สารบัญ	ณ
บทความวิจัย (Research Articles)	
การพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ โดยใช้การจัดการเรียนรู้ แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สำหรับนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โชคชัย แสนนาใต้, วรณธิดา ยลวิลาส 1	1
การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธี ตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลด์ซ พัชรภรณ์ แก้วคำ, อธิวัฒน์ โตเจริญนิติศัย..... 17	17
ผลการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์รายวิชาการงานอาชีพ ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ณัฐวิภาญจน์ เพ็งวงษ์, บุญรัตน์ แผลงศร 35	35
การพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี สุริยะ หาญพิชัย, อัจฉราพรรณ ยิ้มห้อย, ยุพา มั่นเขตกิจ..... 57	57
การส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนผ่านการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์ อารีรัตน์ บุญรอด, ชรินทร์ มั่งคั่ง, กฤติภัทร สระทองขุน..... 79	79

บทความวิชาการ (Academic Articles)

ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต

นฐนกร ธงพุทธามนท์, ประครอง งามชัยภูมิ, เบญญาภา เพิ่มบุญ 99

ภาคผนวก

ขั้นตอนการดำเนินงานวารสารศาสตร์ปัญญาพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์.....128

หลักเกณฑ์การเสนอบทความเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่วารสารศาสตร์ปัญญาพัฒน์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ 129

รูปแบบและการพิมพ์เนื้อหาบทความ.....131

การพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์
โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks
สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5
Developing the ability to solve decimal multiplication problems
using situational modeling learning combined
with Base Ten Blocks for 5th grade

โชคชัย แสนนาไต้¹, วรณธิดา ยลวิลาด²
Chokchai Sannatai¹, Wannatida Yonwilad²

Received: november 28, 2024; Revised: June 20, 2025; Accepted : June 24, 2026

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงปฏิบัติการ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 10 คน โดยเลือกแบบเจาะจง โรงเรียนขนาดกลางแห่งหนึ่งในจังหวัดกาฬสินธุ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks จำนวน 7 แผน 2) แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ สำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 3) แบบบันทึกท้ายปฏิบัติการแบบวงจร

ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ หลังการใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks โดยใน

^{1, 2} คณะศึกษาศาสตร์และนวัตกรรมการศึกษา มหาวิทยาลัยกาฬสินธุ์; Faculty of Education and Educational Innovation, Kalasin University. E-mail: chokchai.sa@ksu.ac.th

วงจรปฏิบัติการที่ 1 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 80 วงจรปฏิบัติการที่ 2 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 90 การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สามารถช่วยแก้ปัญหาการคูณทศนิยมของนักเรียนให้ดีขึ้น

คำสำคัญ: ความสามารถในการแก้ปัญหา, การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลอง, Base Ten Blocks, การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks

Abstract

This research is an action research study aimed at examining the ability to solve decimal multiplication problems using simulation-based learning combined with Base Ten Blocks for Grade 5 students. The target group for the study consisted of 10 Grade 5 students, selected purposively from a medium-sized school in Kalasin Province during the first semester of the 2024 academic year. The research instruments included: 1) seven lesson plans employing simulation-based learning combined with Base Ten Blocks, 2) a test measuring the ability to solve decimal multiplication problems for Grade 5 students, and 3) a post-cycle reflection record.

The research findings revealed that the development of students' ability to solve problems involving decimal multiplication improved after the implementation of simulation-based learning combined with Base Ten Blocks. In the first action research cycle, 8 students met the criterion of 70 percent, representing 80 percent of the total. In the second action research cycle, 9 students met the criterion of 70 percent, representing 90 percent of the total. The simulation-based learning approach combined with Base Ten Blocks was effective in improving students' ability to solve decimal multiplication problems.

Keywords: Problem-solving ability, Simulation-based learning, Base Ten Blocks, Simulation-based learning combined with Base Ten Blocks

บทนำ

คณิตศาสตร์มีบทบาทสำคัญต่อความก้าวหน้าในการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เนื่องจากเป็นศาสตร์ที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณและมีระบบ อีกทั้งยังช่วยพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์หรือปัญหาอย่างรอบด้าน ตลอดจนเสริมทักษะการคาดการณ์ การวางแผนกลยุทธ์ การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหาอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังสามารถนำความรู้ทางคณิตศาสตร์ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างเป็นผลสำเร็จ(กระทรวงศึกษาธิการ, 2560 หน้า 1) ในปัจจุบันสังคมไทยและสังคมโลกมีความซับซ้อนเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาไม่หยุดนิ่ง ดังนั้นการแก้ปัญหาโดยวิธีเดิม ๆ ที่เคยปฏิบัติมาอาจไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอ จึงต้องมีการปรับตัวและแก้ปัญหาด้วยวิธีการใหม่ ๆ ที่แตกต่างจากวิธีเดิม และเป็นปัจจัยที่จำเป็นในการส่งเสริมการพัฒนาก้าวหน้าของประเทศ อีกทั้งการแก้ปัญหาก็เป็นกระบวนการคิดที่นำประสบการณ์เดิมมาเป็นพื้นฐานในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ การแก้ปัญหาก็เป็นทักษะจำเป็นที่มนุษย์ต้องเร่งพัฒนาเพื่อใช้แก้ปัญหาที่พบเจอได้อย่างถูกต้อง ดังนั้นการแก้ปัญหากับความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นกุญแจสำคัญที่จะทำให้มนุษย์สามารถรับมือกับสถานการณ์ต่างๆที่พบเจอในสังคมปัจจุบันนี้ได้

ปัจจุบันการจัดการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์โดยภาพรวมนั้นมีความจำเป็นที่จะต้องเน้นเรื่องความสามารถในการทางการแก้ปัญหาเป็นหลัก เนื่องจากในระหว่างที่มีการแก้ปัญหานั้น ผู้เรียนมีการแสดงออกในการให้เหตุผล การสื่อสาร การสื่อความหมาย การนำเสนอข้อมูล รู้จัก เชื่อมโยงคณิตศาสตร์กับศาสตร์อื่น ๆ และเกิดความคิดสร้างสรรค์ควบคู่ไปด้วย (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2559) การแก้ปัญหาก็เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนควรเรียนรู้ ฝึกฝน และพัฒนาตนเองให้เกิดทักษะที่ช่วยสร้างองค์ความรู้ใหม่ อันจะนำไปสู่การมีแนวทางการคิดที่หลากหลาย สามารถประยุกต์และปรับเปลี่ยนวิธีการแก้ปัญหามาให้เหมาะสมกับสถานการณ์ รวมถึงมีความสามารถในการตรวจสอบและสะท้อนกระบวนการแก้ปัญหามีประสิทธิภาพ อีกทั้งควรปลูกฝังนิสัย

ที่กระตือรือร้น ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค และมีความมั่นใจในการเผชิญหน้ากับปัญหาทั้งในห้องเรียนและในชีวิตประจำวัน ทั้งนี้ การแก้ปัญหาเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญซึ่งผู้เรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ การส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ ควรใช้สถานการณ์หรือปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่น่าสนใจและท้าทาย เพื่อกระตุ้นความคิด ส่งเสริมการประยุกต์ความรู้และการใช้กระบวนการแก้ปัญหาที่หลากหลาย ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิดและแก้ปัญหาด้วยตนเอง โดยเริ่มจากปัญหาที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน เพื่อพัฒนาทักษะอย่างต่อเนื่องและเกิดประสิทธิภาพสูงสุด โดยอาจเริ่มด้วยปัญหาที่ผู้เรียนสามารถใช้ความรู้ที่เรียนมาแล้วมาประยุกต์ก่อน ต่อจากนั้นจึงเพิ่มสถานการณ์หรือปัญหาที่แตกต่างจากที่เคยพบมา สำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถสูงผู้สอนควรเพิ่มปัญหาที่ยากซึ่งต้องใช้ความรู้ที่ซับซ้อน หรือมากกว่าที่กำหนดไว้ในหลักสูตรให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดด้วย ในการเริ่มพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะและกระบวนการแก้ปัญหา ผู้สอนจะต้องสร้างพื้นฐานให้ผู้เรียนเกิดความคุ้นเคยกับกระบวนการแก้ปัญหาซึ่งมีอยู่ 4 ขั้นตอนแล้ว จึงฝึกทักษะในการแก้ปัญหา (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

ผลการประเมิน PISA 2022 ของประเทศไทย (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2565) พบว่า นักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยด้านคณิตศาสตร์ 394 คะแนน ซึ่งเมื่อเทียบกับ PISA 2018 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของประเทศไทยด้านคณิตศาสตร์ลดลง โดยด้านคณิตศาสตร์มีคะแนนเฉลี่ยลดลง 25 คะแนน ทั้งนี้ ผลการประเมินของประเทศไทยตั้งแต่ PISA 2000 จนถึง PISA 2022 พบว่า คะแนนเฉลี่ยด้านคณิตศาสตร์มีแนวโน้มลดลง

ในภาพรวมของผลการประเมิน PISA 2022 สะท้อนให้เห็นว่า ระบบการศึกษาทั่วโลกมีคะแนนเฉลี่ยลดลงเมื่อเทียบกับ PISA 2018 ซึ่งเป็นผลกระทบจากที่ทุกประเทศต้องเผชิญกับความท้าทายของการจัดการเรียนรู้ในช่วงที่มีวิกฤตการณ์การแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 สำหรับระบบการศึกษาไทยยังมีช่องว่างของคะแนนระหว่างนักเรียนกลุ่มสูงกับนักเรียนกลุ่มต่ำที่กว้างมาก แม้ในด้านคณิตศาสตร์จะมีช่องว่างดังกล่าวที่แคบลง แต่เป็นผลมาจากนักเรียนกลุ่มสูงมีการลดลงของคะแนนที่มากกว่านักเรียนกลุ่มต่ำ ดังนั้น จึงควรมีมาตรการในการยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ในด้านคณิตศาสตร์ โดยการพัฒนาครูให้มี

สมรรถนะในการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างให้นักเรียนมีทักษะที่จำเป็นในการนำความรู้ไปใช้ในชีวิตจริง ส่งเสริมและสนับสนุนทรัพยากรและสื่อการเรียนรู้ที่มีคุณภาพให้กับสถานศึกษาอย่างเหมาะสมและเป็นธรรมเพื่อลดช่องว่างของความเหลื่อมล้ำในการจัดการเรียนรู้ รวมทั้งพัฒนาสถานศึกษาทั่วประเทศให้มีคุณภาพและครอบคลุมทุกสังกัด

การจัดกิจกรรมคณิตศาสตร์แบบปฏิบัติการโดยใช้สถานการณ์จำลองเป็นกิจกรรมที่สนับสนุนให้นักเรียนเรียนรู้โดยการปฏิบัติและสรุปความรู้ เพราะกิจกรรมทางคณิตศาสตร์เป็นสิ่งสำคัญในการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ซึ่ง อัมพร ม้าคนอง, (2554 : 71-72) ได้กล่าวถึงการออกแบบกิจกรรมทางคณิตศาสตร์ไว้ว่า เป็นกิจกรรมที่ให้ออกาสผู้เรียนทุกคนในการมีส่วนร่วมไม่จำกัดอยู่เฉพาะกลุ่มที่ชอบหรือกลุ่มเก่ง เป็นการให้ทุกคนมีส่วนร่วม จะทำให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าและความสามารถของตนเองที่จะเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นได้ และเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมการพูดคุยและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เรียนและระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน เป็นกิจกรรมที่สนับสนุนการใช้ความคิดและการแสวงหาวิธีการใหม่ ๆ ในการทำงาน ผู้เรียนควรได้ทำไปคิดไปอย่างต่อเนื่อง เป็นกิจกรรมที่น่าสนใจเหมาะสมกับวัย และความรู้ความสามารถของผู้เรียน เพื่อที่จะสนใจและท้าทายให้ลงมือทำ เป็นกิจกรรมที่มีข้อสรุปทางคณิตศาสตร์ที่ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงจากกิจกรรมไปสู่องค์ความรู้หรือจากองค์ความรู้สู่การนำไปใช้ได้ นอกจากนั้นควรเป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนสามารถนำไปคิดต่อในแง่มุมหรือเงื่อนไขที่หลากหลายเพื่อขยายความคิดสู่การเรียนรู้สิ่งใหม่

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงพัฒนาการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง การคูณทศนิยม โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks เพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยจัดการเรียนการสอนผ่านสถานการณ์ที่ครูกำหนดให้ เพื่อเสริมสร้างให้นักเรียนเกิดทักษะและสมรรถนะที่จำเป็นในการนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นในบริบทของโลกจริง และเพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ ให้บรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุดต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

สมมุติฐาน

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 มีความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม หลังการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks มีคะแนนมากกว่าร้อยละ 70 อยู่ในระดับดีมาก

วิธีการดำเนินการวิจัย

1. กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายของการวิจัยในครั้งนี้ คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 10 คน โรงเรียนขนาดกลางแห่งหนึ่งในจังหวัดกาฬสินธุ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks จำนวน 7 แผน แผนละ 1 ชั่วโมง รวมทั้งหมด 7 ชั่วโมง โดยมีค่าเฉลี่ยตามความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้อยู่ระหว่าง 4.00 – 5.00 ซึ่งมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด

2.2 แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม สำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 มีลักษณะเป็นข้อสอบอัตนัย 10 ข้อ ข้อ 1 – 5 คือ การคูณทศนิยมกับจำนวนนับ ข้อที่ 6 – 10 คือการคูณทศนิยมกับทศนิยม หาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์การเรียนรู้โดยใช้สูตร (IOC) พบว่า มีค่าเท่ากับ 1.00 ค่าความยาก (p) ตั้งแต่ 0.45 - 0.75 ค่าอำนาจจำแนก (r) ตั้งแต่ 0.2 - 0.5 และค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.638

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ซึ่งดำเนินการตามกรอบแนวคิดของ Kemmis and Mc Taggart (1988) โดยแบ่งการดำเนินงานออกเป็น 2 วงจรปฏิบัติการ ตามลำดับขั้นตอนดังนี้

3.1 ขั้นวางแผน (Planning) เป็นขั้นที่ผู้วิจัยวิเคราะห์หลักสูตร การศึกษาแนวคิดและทฤษฎีต่างๆ เพื่อทำการปรับปรุงการจัดเรียนการสอน แล้วกำหนด เนื้อที่จะใช้ในการสอน จากนั้นดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks และ แบบทดสอบ วัดความสามารถ เรื่อง การคูณทศนิยม ต่อมานำไปเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาและแก้ไขตาม คำแนะนำและนำแผนการจัดการเรียนรู้และเครื่องมือวิจัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอต่อ ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับ จุดประสงค์การเรียนรู้และความเหมาะสมของเนื้อหา จากนั้นทำการปรับปรุงแก้ไขตาม คำแนะนำและข้อเสนอแนะต่างๆ ให้ถูกต้องมากขึ้น

3.2 ขั้นปฏิบัติการ (Action) เป็นขั้นตอนการวิจัยลงมือจัดกิจกรรมการ เรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นโดยการนำเอาแผนการจัดการเรียนรู้แบบ สถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ไปใช้ในกลุ่มตัวอย่าง โดยในวงจรปฏิบัติการ ที่ 1 ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับ แผนการ จัดการเรียนรู้ที่ 2 เรื่องการคูณทศนิยมกับจำนวนนับโดยใช้ความสัมพันธ์ระหว่างทศนิยม กับเศษส่วน แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับโดยการตั้งคูณ แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 เรื่อง การคูณทศนิยมด้วย 10 100 หรือ 1000 และวงจร ปฏิบัติการที่ 2 ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยม โดยใช้ความสัมพันธ์ระหว่างทศนิยมกับเศษส่วน แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 6 เรื่อง การคูณ ทศนิยมกับทศนิยมในแนวดั้ง แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 7 เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยม ไม่เกิน 2 ตำแหน่ง

3.3 ขั้นสังเกตการณ์ (Observation) เป็นการสังเกตการเปลี่ยนแปลง ที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยได้ทำการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน และทำการบันทึกผลไว้ท้ายแผน จากนั้นประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาคำนวณ

ทศนิยม ของนักเรียนจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม หลังจากทำการเก็บข้อมูลเสร็จสิ้นในแต่ละวงจรการปฏิบัติการ โดยในวงจรปฏิบัติการที่ 1 ใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับ แบบทดสอบอัตนัย 5 ข้อ วงจรปฏิบัติการที่ 2 ใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยม แบบทดสอบอัตนัย 5 ข้อ จากนั้นทำการบันทึกข้อมูลของนักเรียนหลังจากสิ้นสุดการจัดการเรียนการสอนแต่ละวงจรปฏิบัติการ

3.4 ขั้นสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection) เป็นการนำข้อมูลมาวิเคราะห์ถึงสาเหตุของปัญหาและอภิปรายผลเพื่อนำข้อเสนอแนะไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในวงจรปฏิบัติต่อไปให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น โดยผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลและสะท้อนผลจากการสังเกต แบบบันทึกหลังการสอน ใบงานท้ายแผน และแบบทดสอบวัดความสามารถ เรื่อง การคูณทศนิยม โดยนำข้อสรุปที่ได้ในแต่ละวงจรปฏิบัติการมาปรับปรุงแก้ไข และปรับเปลี่ยนการจัดการเรียนรู้ในวงจรปฏิบัติการถัดไปให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น จากนั้นนำผลที่ได้ทั้ง 2 วงจรปฏิบัติการมาสรุปว่าเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และค่าร้อยละ (%) โดยวัดความสามารถด้วยคะแนนจากแบบทดสอบ และแปลความหมายของคะแนนตามเกณฑ์ระดับคุณภาพ ดังนี้

ระดับคะแนน 70 ขึ้นไป ระดับคุณภาพ ดีมาก

ระดับคะแนน 60 – 69 ระดับคุณภาพ ดี

ระดับคะแนน 50 – 59 ระดับคุณภาพ พอใช้

ระดับคะแนน 40 – 49 ระดับคุณภาพ ปรับปรุง

ผลการวิจัย

วงจรปฏิบัติการที่ 1 ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks จำนวน 4 แผนการเรียนรู้ แผนละ 1 ชั่วโมง ประกอบด้วย

1) เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับ 2) เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับโดยใช้ความสัมพันธ์ระหว่างทศนิยมกับเศษส่วน 3) เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับโดยการตั้งคูณ 4) เรื่อง การคูณทศนิยมด้วย 10 100 หรือ 1000 จากนั้นได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลวัดความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา เรื่อง การคูณทศนิยมกับจำนวนนับ ซึ่งมีลักษณะเป็น อัตนัย จำนวน 5 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน ผลที่ได้ในวงจรปฏิบัติการที่ 1 คะแนนวัดการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง 10 คน ในวงจรปฏิบัติการที่ 1 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 80 และไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 20 ค่าเฉลี่ย 8.60 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.37

เมื่อผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม บันทึกหลังการสอน และสอบถามนักเรียนที่มีคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม ไม่ผ่านร้อยละ 70 พบว่า นักเรียนมีปัญหาเนื่องจากนักเรียนสับสนการดำเนินการคูณแบบปกติกับการคูณที่มีจุดทศนิยม และนักเรียนใช้เวลาในการทำกิจกรรมนานเกินไปทำให้กิจกรรมบางชิ้นทำไม่ทัน และนักเรียนไม่ค่อยพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ไม่ได้สนใจในกิจกรรม จึงเป็นผลให้ขาดความเข้าใจในสถานการณ์ปัญหา เมื่อครูให้นักเรียนออกมานำเสนอหน้าชั้นเรียนก็จะมีนักเรียนคนเดิม ๆ ที่ออกมานำเสนอหน้าชั้นเรียน นักเรียนไม่สามารถคิดคำนวณด้วยตนเองได้ จึงทำให้นักเรียนไม่ยอมคิดและรอแต่จะลอกเพื่อน นักเรียนส่วนใหญ่ยังแสดงวิธีทำการคูณทศนิยมไม่ถูกต้องจึงทำให้นักเรียนมีคะแนนไม่ผ่านเกณฑ์ตามที่กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงสรุปปัญหาที่เกิดขึ้น และแนวทางในการแก้ไขเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในวงจรปฏิบัติการที่ 2 ซึ่งแสดงข้อมูลได้ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ปัญหาและแนวทางการแก้ไขในวงจรปฏิบัติการที่ 1

ปัญหาที่พบ	แนวทางการแก้ปัญหา
1. นักเรียนทำกิจกรรมนานเกินไป	ครูกำหนดเวลาให้ชัดเจนว่าใช้เวลาเท่าใด และเตือนเมื่อใกล้จะหมดเวลา
2. นักเรียนไม่กล้าแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันหรือแบ่งหน้าที่ในการทำงาน	ครูให้นักเรียนแบ่งหน้าที่ให้ชัดเจน และให้นักเรียนทุกคนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น
3. นักเรียนสับสนการดำเนินการคูณแบบปกติกับการคูณที่มีจุดทศนิยม	ครูยกตัวอย่างการคูณทศนิยมกับจำนวนนับให้นักเรียนดูโดยใช้ Base Ten Blocks ช่วยในการอธิบาย

วงจรปฏิบัติการที่ 2 ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks จำนวน 3 แผนการเรียนรู้ แผนละ 1 ชั่วโมง ประกอบด้วย

- 1) เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยมโดยใช้ความสัมพันธ์ระหว่างทศนิยมกับเศษส่วน
- 2) เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยมในแนวตั้ง
- 3) เรื่อง การคูณทศนิยมกับทศนิยมไม่เกิน 2 ตำแหน่ง และได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลความสามารถในการแก้ปัญหาคูณทศนิยมของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาคูณทศนิยมซึ่งมีลักษณะเป็นอัตนัย จำนวน 5 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน ผลที่ได้ในวงจรปฏิบัติการที่ 2 คะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาคูณทศนิยมของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง 10 คน มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 90 และไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10 ค่าเฉลี่ย 9.10 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1.52

เมื่อผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาคูณทศนิยมแบบบันทึกหลังสอน และสอบถามนักเรียนที่มีคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาคูณทศนิยมไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 พบว่า นักเรียนบางคนยังสับสนกับการใส่จุดทศนิยมผิดตำแหน่งของผลลัพธ์ที่ได้ทำให้คะแนนของนักเรียนไม่ผ่านเกณฑ์ตามที่กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงสรุปปัญหาที่เกิดขึ้นและแนวทางแก้ไขปัญหาเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในครั้งต่อไป ซึ่งแสดงข้อมูลได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ปัญหาและแนวทางการแก้ไขในวงจรปฏิบัติการที่ 2

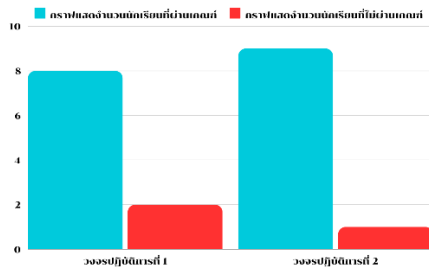
ปัญหาที่พบ	แนวทางการแก้ปัญหา
นักเรียนใส่ชุดทัศนียมผิดตำแหน่ง	ครูอธิบายพร้อมยกตัวอย่าง เพื่อให้ นักเรียน เข้าใจมากยิ่งขึ้น

ตารางที่ 3 ผลคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ของนักเรียนที่ไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 ของวงจรปฏิบัติการที่ 1 - วงจรปฏิบัติการที่ 2

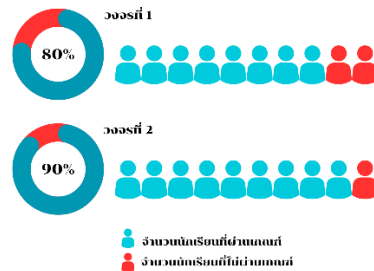
วงจรปฏิบัติการ	จำนวนนักเรียน (คน)	การแสดงวิธีการแก้ปัญหา (5)	หาคำตอบ (5)	ผ่าน		ไม่ผ่าน	
				จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
วงจรที่ 1	10	4.5	4.1	8	80.00	2	20.00
วงจรที่ 2	10	4.7	4.5	9	90.00	1	10.00

ความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ หลังการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ในวงจรปฏิบัติทั้ง 2 วงจร เพิ่มขึ้น โดยในวงจรปฏิบัติการที่ 1 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 80.00 วงจรปฏิบัติการที่ 2 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 90.00 สามารถสรุปได้ดังภาพที่ 1

กราฟแสดงจำนวนนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์และไม่ผ่านเกณฑ์



จำนวนร้อยละของนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์



ภาพที่ 1 จำนวนนักเรียนที่มีคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70

จากการวิเคราะห์ผลการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม ทั้ง 2 วงจรปฏิบัติการพบว่า การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สามารถแก้ปัญหาการคูณทศนิยม ของนักเรียนให้ดีขึ้นได้ ซึ่งเห็นได้จากคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างในแต่ละวงจรปฏิบัติการมีแนวโน้มดีขึ้นทุกกรอบ

อภิปรายผลและสรุปผล

ความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม โดยการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่มีคะแนนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม มีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ซึ่งหลังจากจัดกิจกรรมการเรียนรู้เสร็จสิ้นทั้ง 2 วงจรปฏิบัติ พบว่า นักเรียนในกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 90.00 ของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง และไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10.00 ของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด เมื่อพิจารณาแต่ละวงจรพบว่า ในวงจรปฏิบัติการที่ 1 เป็นการคูณทศนิยมกับจำนวนนับโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks โดยมีนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 8 คน สาเหตุที่เป็นแบบนี้เพราะกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดขึ้นมีใบกิจกรรมให้นักเรียนได้ฝึกความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมโดยให้นักเรียนนำความรู้ที่ได้เรียนมาประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่ผู้สอนกำหนด

และมีแบบฝึกหัดโจทย์การคูณทศนิยมกับจำนวนนับให้นักเรียนฝึกทำ อีกทั้งกิจกรรมการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks การจัดการเรียนการสอนนี้ ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาศักยภาพของตนเอง เป็นวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนสามารถค้นพบความรู้ด้วยตนเอง ทำให้เกิดความเข้าใจและจดจำได้นานเป็นวิธีการที่ฝึกให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการสังเกต คิดวิเคราะห์ เปรียบเทียบ สรุปด้วยตนเองอย่างมีเหตุผลอันจะเป็นเครื่องมือสำคัญของการเรียนรู้ เป็นวิธีการที่ผู้เรียนได้ทั้งเนื้อหาความรู้ และกระบวนการซึ่งผู้เรียนสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการเรียนรู้เรื่องอื่น ๆ ได้ และการใช้ Base Ten Blocks เข้ามาเสริมนี้ทำให้ดึงดูดความสนใจของนักเรียนทำให้นักเรียนเกิดความตื่นตัวในการเรียน สำหรับนักเรียนที่ไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 2 คน อาจเป็นผลเนื่องจากนักเรียนมีปัญหาเนื่องจากนักเรียนสับสนการดำเนินการคูณแบบปกติกับการคูณที่มีจุดทศนิยม จึงทำให้นักเรียนไม่ยอมคิด และรอแต่จะลอกเพื่อน ซึ่งยังสนับสนุนแนวคิดของ Garriset al. (2021) ที่เน้นว่าการเรียนรู้ผ่านการจำลองสถานการณ์เสริมสร้างความกระตือรือร้นในการเรียนรู้และทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น ตลอดจนกระตุ้นให้นักเรียนรู้จักทำการสอบสวนค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง

ในวงจรปฏิบัติการที่ 2 การคูณทศนิยมกับทศนิยมโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks โดยมีนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน ซึ่งจะเห็นได้ว่าภาพรวมนักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม สูงขึ้นอย่างชัดเจน ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะการปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ของครูที่ใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลอง มีการยกตัวอย่างโจทย์ที่ชัดเจนและหลากหลายและสร้างสถานการณ์ที่น่าสนใจโดยใช้ Base Ten Blocks เข้าไปเสริมในการจัดการเรียนการสอน และใช้วิธีการเสริมแรง เช่น การให้รางวัลหรือการให้คะแนน การกล่าวคำชมเชยกับนักเรียนสำหรับนักเรียนที่ไม่ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 1 คนอาจเป็นผลมาจากนักเรียนขาดความกระตือรือร้นในการเรียน ขาดการฝึกทำโจทย์และทบทวนบทเรียนตามที่ครูมอบหมาย ทำให้ไม่สามารถคิดคำนวณโจทย์ที่ครูกำหนดให้ได้ จึงเป็นผลให้นักเรียนไม่ผ่านตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แต่เมื่อพิจารณาความสามารถในการแก้ปัญหาคอนทุนทศนิยมของนักเรียน 1 คน ทั้ง 2 วงจรปฏิบัติการ พบว่า นักเรียน

มีคะแนนเป็นร้อยละ 50.00 และ 70.00 ตามลำดับ ซึ่งจากคะแนนดังกล่าวจะเห็นได้ว่านักเรียนมีพัฒนาการความสามารถในการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ที่ดีขึ้น

จากผลการวิจัยจะเห็นได้ว่า ในวงจรปฏิบัติที่ 1-2 การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมได้ดีขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ ณรงค์ศักดิ์ ล้ำเลิศและวันวิสา วงษาหล้า (2567) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การขนส่งต่อเนื่องหลายรูปแบบของนักศึกษาสาขาการจัดการโลจิสติกส์และซัพพลายเชน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังจากการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองสูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ว่า นักศึกษาสาขาการจัดการโลจิสติกส์และซัพพลายเชนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องการขนส่งต่อเนื่องหลายรูปแบบสูงขึ้นหลังจากการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลอง

ผลการวิจัยความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยม หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผู้วิจัยนำเสนอผลดังนี้ ความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมเพิ่มขึ้นโดยในวงจรปฏิบัติการที่ 1 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 80.00 ค่าเฉลี่ย 8.60 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.37 วงจรปฏิบัติการที่ 2 มีนักเรียนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 90.00 ค่าเฉลี่ย 9.10 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1.52 จากการวิเคราะห์ผลการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมทั้ง 2 วงจรปฏิบัติการ พบว่า การดำเนินการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ดึงดูดความสนใจและสร้างความตื่นตัวทำท่ายในการเรียน สามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาการคูณทศนิยมของนักเรียนให้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้

การจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลองร่วมกับ Base Ten Blocks ครูผู้สอนควรอธิบายขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และ กระบวนการแก้โจทย์ปัญหาให้ชัดเจน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการนำสื่อที่หลากหลายมาใช้กับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ และความสนใจในเนื้อหาบทเรียน

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช**

2551 (ฉบับปรับปรุง 2560). กรุงเทพมหานคร.

ณรงค์ศักดิ์ ล้าเลิศและวันวิสา วงษาหล้า. (2567). **ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้เรื่องการ**

ขนส่งต่อเนื่องหลายรูปแบบด้วยการจัดการเรียนรู้แบบสถานการณ์จำลอง:

กรณีศึกษานักศึกษาศาขากการจัดการโลจิสติกส์และซัพพลายเชน. คณะ

บริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยเกริก.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2559). **สรุปผลการวิจัยโครงการ**

TIMSS 2015. กรุงเทพมหานคร : สสวท.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีกระทรวงศึกษาธิการ. (2560).

หลักสูตรวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560).

ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2566, 6 ธันวาคม). **การแถลงข่าว**

ผลการประเมิน PISA 2022. สืบค้นจาก <https://pisathailand.ipst.ac.th/news-21/>.

อัมพร ม้าคนอง. (2554). **ทักษะและกระบวนการทางคณิตศาสตร์ : การพัฒนาเพื่อพัฒนาการ**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2021). **Games, motivation, and learning: A research and practice model**. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

Kemmis, S and McTaggart, R. (1988). **The Action Research Planer (3rd ed.)**. Victoria: Deakin University.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่าง
และกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ

Developing the ability to solve decimal multiplication problems
using situational modeling learning combined
with Base Ten Blocks for 5th grade

พัชราภรณ์ แก้วคำ¹, อธิวิวัฒน์ โตเจริญนิตติชัย²

Phucharapron Keawkhum¹, Ittiwat Tocharoenirattisai ²

Received: March 16, 2025; Revised: June 20, 2025; Accepted : June 25, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ โดยการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ชูลต์ซ และการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตามลำดับ นอกจากนี้ยังได้ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดประดู่ในทรวงธรรม จำนวน 47 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้นักเรียนกลุ่มทดลอง มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่า นักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

^{1, 2} สาขาคณิตศาสตร์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี; Department of Mathematics, Faculty of Education, Dhonburi Rajabhat University Corresponding. E-mail: chokchai.sa@ksu.ac.th

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

Abstract

This research aims to compare the achievement in mathematics on the topic of Matrix by organizing mathematics learning that emphasizes models and strategies based on the concepts of Maynes and Julian-Schultz, and the learning in the normal way for experimental group and control group respectively. Moreover, compare the achievement between the control group and the experimental group. The sample group used in this research was grade 11 students of Wat Pradu Nai Songtham School, totaling 47 students. The results of the research found that the achievement of the experimental group and control group have average score after learning was higher than before learning at statistically significant level of .05. Moreover, the students of experimental group have the achievement higher than control group at a statistically significant level of .05.

Keywords: Model-based learning and strategies based on the concepts of Maynes and Julian-Schultz, Learning achievement

บทนำ

คณิตศาสตร์เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาศักยภาพทางสมองในด้านความคิด การให้เหตุผล และการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ซึ่งคณิตศาสตร์ยังเป็นความรู้พื้นฐานของ วิทยาการในแขนงต่างๆ (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2551) อีกทั้งมีบทบาทสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เนื่องจาก คณิตศาสตร์ช่วยให้มนุษย์มีความคิด ริเริ่มสร้างสรรค์ คิดอย่างมีเหตุผล เป็นระบบ มีแบบ แผน สามารถวิเคราะห์ปัญหา หรือสถานการณ์ได้อย่างรอบคอบและถี่ถ้วน ช่วยให้ คาดการณ์ วางแผน ตัดสินใจแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม และสามารถนำไปใช้

ในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้คณิตศาสตร์ยังเป็นเครื่องมือในการศึกษาด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และศาสตร์อื่น ๆ อันเป็นรากฐานในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลของชาติให้มีคุณภาพ และพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศให้ทัดเทียมกับนานาชาติ การศึกษาคณิตศาสตร์จึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ทันสมัย และสอดคล้องกับสภาพเศรษฐกิจ สังคม และความรู้ทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่เจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็วในยุคโลกาภิวัตน์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

คณิตศาสตร์เป็นวิชาที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาเยาวชนของชาติ ซึ่งต้องอาศัยครูผู้สอนทางคณิตศาสตร์สำหรับการถ่ายทอดความรู้ให้แก่นักเรียน เพื่อพัฒนาให้มีความรู้ทางคณิตศาสตร์อย่างทันสมัย จากการที่ผู้วิจัยได้จัดการเรียนการสอนไปในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 สังเกตเห็นว่า การจัดการเรียนรู้ในเนื้อหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดประดู่ในทรวงธรรม ยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร ซึ่งนักเรียนบางส่วนได้แสดงพฤติกรรมทางลบ เช่น ขาดความสนใจในการเรียน ไม่เข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน และไม่มีการตอบสนองต่อคำถามของครูผู้สอน โดยสาเหตุหลักเป็นเพราะธรรมชาติของวิชาคณิตศาสตร์มีเนื้อหาที่เป็นนามธรรม จึงก่อให้เกิดผลเสียต่อนักเรียนที่มีพื้นฐานความรู้คณิตศาสตร์ไม่เพียงพอ ตลอดจนขาดแรงจูงใจในการเรียน ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาผลการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยเลือกเนื้อหาสาระที่ใช้ในการวิจัยเรื่อง เมทริกซ์ ผลการวิจัยนี้จะเป็นแนวทางและเป็นประโยชน์สำหรับครูและผู้ที่เกี่ยวข้องในการทำกิจกรรมที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ ไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน รวมถึงได้แนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้อคณิตศาสตร์เพื่อพัฒนาผลการเรียนรู้ของนักเรียนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่อง เมทริกซ์ ของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่อง เมทริกซ์ ของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ
3. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ ระหว่างกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ กับกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

สมมติฐานการวิจัย

1. กลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
2. กลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
3. กลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

กรอบแนวคิดการวิจัย

กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้ ใช้การจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซึ่งมีรายละเอียดดังภาพที่ 1

การจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิด
ของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ เรื่องเมทริกซ์ ของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน

1. ขั้นสร้างแรงจูงใจ
2. ขั้นใช้แบบอย่างในการนำเสนอความรู้ใหม่
3. ขั้นสรุปสาระสำคัญจากแบบอย่าง
4. ขั้นจัดโครงสร้างความรู้ใหม่
5. ขั้นประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่จากแบบอย่าง
6. ขั้นสรุปบทเรียนจากแบบอย่าง

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่องเมทริกซ์
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

พุทธิพิสัยแบ่งออกเป็น 4 ระดับ

1. ความรู้ความจำด้านการคำนวณ
2. ความเข้าใจ
3. การนำไปใช้
4. การวิเคราะห์

ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดประดู่ในทรงธรรม
สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน แขวงวัดท่าพระ เขตบางกอกใหญ่
กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 63 คน ซึ่งเป็นห้องเรียนที่
นักเรียนมีลักษณะคะแนนความสามารถในการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ทั้งหมด 3 ห้องเรียน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดประดู่ในทรงธรรม
สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน แขวงวัดท่าพระ เขตบางกอกใหญ่
กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 2 ห้องเรียน รวม 47 คน
ประกอบด้วย กลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตาม
แนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์จำนวน 17 คน และกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้
แบบปกติ จำนวน 30 คน ซึ่งได้จากวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม (Cluster Random
Sampling)

2. แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ซึ่งทำการทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม ประกอบด้วย กลุ่มทดลอง ซึ่งเรียน โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ และกลุ่มควบคุมที่เรียนแบบปกติ โดยวัดผลก่อนและหลังการทดลอง (Randomized Control-group Pre-test Post-test Design) โดยมีแบบแผนการวิจัย ดังตารางที่ 1

กลุ่มทดลอง	สอบก่อนเรียน	สิ่งที่ทดลอง	สอบหลังเรียน
<i>E</i>	T_1	X	T_2
<i>C</i>	T_1	$\sim$	T_2

เมื่อกำหนดให้	<i>E</i>	แทนกลุ่มทดลอง
	<i>C</i>	แทนกลุ่มควบคุม
	T_1	แทนการทดสอบก่อนเรียน
	T_2	แทนการทดสอบหลังเรียน
	X	แทนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของ เมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ
	$\sim$	แทนการเรียนแบบปกติ

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีดังต่อไปนี้

3.1 ขั้นตอนการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องเมทริกซ์ ชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 5 โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน –
ชูลต์ซ ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

3.1.1 ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช
2551 (ฉบับปรับปรุง 2560)

กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในด้านมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และสาระการเรียนรู้ กระบวนการเรียนรู้ เรื่อง เมทริกซ์

3.1.2 ศึกษาหลักสูตรโรงเรียนวัดประดู่ในทรงธรรม พุทธศักราช 2561 (ฉบับปรับปรุง 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560)

3.1.3 ศึกษาการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการจัดการเรียนรู้ ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ จากงานวิจัย หนังสือ และเอกสารทางวิชาการ รวมถึงเทคนิคการวัดและประเมินผลวิชาคณิตศาสตร์

3.1.4 ดำเนินการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องเมทริกซ์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของ เมย์เนสและจูเลียน – ชูลต์ซ จำนวน 5 แผน ใช้สอน 8 คาบ และทดสอบ 2 คาบ โดยมี องค์ประกอบ ได้แก่ มาตรฐานการเรียนรู้ สาระสำคัญ สาระการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ ขั้นสร้างแรงจูงใจ ขั้นใช้แบบอย่างในการนำเสนอความรู้ใหม่ ขั้นสรุปสาระสำคัญจาก แบบอย่าง ขั้นจัดโครงสร้างความรู้ใหม่จากแบบอย่าง ขั้นประยุกต์ใช้ความรู้ใหม่จาก แบบอย่าง ขั้นสรุปบทเรียนจากแบบอย่าง สื่อ/แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลการ เรียนรู้

3.1.5 นำแผนการจัดการเรียนรู้เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและให้คำแนะนำ แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของแผนการจัดการเรียนรู้ในด้านเวลา เนื้อหา กิจกรรมการ เรียนรู้ สื่อ การวัดและประเมินผลของการจัดการเรียนรู้ แล้ววิเคราะห์ค่าดัชนีความ สอดคล้องของเครื่องมือ (index of item objective congruence : IOC) โดยกำหนด เกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

+1 หมายถึง แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ นั้น สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ นั้น สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

-1 หมายถึง แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ที่นั้นไม่สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

นำคะแนนที่ได้มาแทนค่าในสูตร ดังนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

IOC แทน ดัชนี ความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น

R แทน คะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน

$\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาระดับค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามที่ได้จากการคำนวณจากสูตรที่จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0.00 ถึง 1.00 รายละเอียดของเกณฑ์การพิจารณา ดังนี้ ค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป สามารถใช้ได้ แต่ถ้าได้ค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 ควรพิจารณาแก้ไขปรับปรุง หรือตัดทิ้ง (มาเรียม นิลพันธุ์ , 2549: 177)

3.1.6 นำแผนการจัดการเรียนรู้ไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

3.1.7 นำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซไปใช้ในกลุ่มทดลอง

3.2 ขั้นตอนการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบปกติ เรื่อง เมทริกซ์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

3.2.1 ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง 2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในด้านมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้ กระบวนการเรียนรู้ เรื่อง เมทริกซ์

3.2.2 ศึกษาหลักสูตรโรงเรียนวัดประดู่ในทรวงธรรม พุทธศักราช 2561 (ฉบับปรับปรุง 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560)

3.2.3 ศึกษาการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ จากงานวิจัย หนังสือ และเอกสารทางวิชาการ รวมถึงเทคนิคการวัดและประเมินผลวิชาคณิตศาสตร์

3.2.4 ดำเนินการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องเมทริกซ์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยขั้นตอนของแผนการจัดการเรียนรู้ตามแบบปกติ จำนวน 5 แผน ซึ่งแต่ละแผนประกอบด้วยหัวข้อ ดังนี้ มาตรฐานการเรียนรู้ สาระสำคัญ สาระการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ขั้นกิจกรรมการเรียนรู้ ขั้นสรุปบทเรียน สื่อ/แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

3.2.5 นำแผนการจัดการเรียนรู้เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและให้คำแนะนำ แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของแผนการจัดการเรียนรู้ในด้านเวลา เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อ การวัดและประเมินผลของการจัดการเรียนรู้ แล้ววิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือ (index of item objective congruence : IOC) โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

+1 หมายถึง แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ นั้น สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ นั้น สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

-1 หมายถึง แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนรู้ นั้นไม่ สอดคล้องกับเนื้อหาตามตัวชี้วัด

นำคะแนนที่ได้มาแทนค่าในสูตร ดังนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

IOC แทน ดัชนีความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนรู้ ที่สร้างขึ้น

R แทน คะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน

$\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความคิดเห็น ของ ผู้เชี่ยวชาญ

N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาระดับค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามที่ได้จากการคำนวณจากสูตรที่จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0.00 ถึง 1.00 รายละเอียดของ

เกณฑ์การพิจารณา ดังนี้ ค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป สามารถใช้ได้ แต่ถ้าได้ค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 ควรพิจารณาแก้ไขปรับปรุง หรือตัดทิ้ง (มาเรียม นิลพันธุ์ , 2549: 177)

3.2.6 นำแผนการจัดการเรียนรู้ไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

3.2.7 นำแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติไปใช้ในกลุ่มควบคุม

3.3 การสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องเมทริกซ์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 ฉบับ ใช้ทดสอบทั้งก่อนเรียน (pretest) และหลังเรียน (posttest) โดยเป็นข้อสอบปรนัย ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ กำหนดการให้คะแนน คือ ถูกได้ 1 คะแนน ผิดได้ 0 คะแนน ครอบคลุมเนื้อหา เรื่องเมทริกซ์ มีขั้นตอนในการดำเนินการสร้าง ดังนี้

3.3.1 ศึกษาหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์เพิ่มเติม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

3.3.2 ศึกษาทฤษฎี หลักการ และวิธีการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากเอกสารหลักสูตรและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.3.3 สร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง เมทริกซ์ แบบปรนัย ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ

3.3.4 นำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องเมทริกซ์ และตารางวิเคราะห์แบบทดสอบไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบ และให้คำแนะนำ

3.3.5 นำแบบทดสอบไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของการวัดและใช้ดุลพินิจเพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงของเนื้อหา และนำตารางวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้เชี่ยวชาญมาคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้อง โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

+1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อสอบสอดคล้องกับตัวชี้วัด
ข้อนั้น

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อสอบสอดคล้องกับตัวชี้วัด
ข้อนั้นหรือไม่

-1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อสอบไม่สอดคล้องกับตัวชี้วัด
ข้อนั้น

โดยพิจารณาเลือกข้อสอบที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า .5

3.3.6 นำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แก้ไขปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 17 คน เพื่อหาค่าความยากง่าย (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2543: 129) และค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบ โดยเลือกแบบทดสอบที่มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.20-0.80 ค่าอำนาจจำแนกข้อสอบที่มีค่าตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป และค่าความเชื่อมั่น โดยใช้สูตร KR-20 ของคูเลอร์ ริชาร์ดสัน (Kuder & Richardson, 1937), [2] ซึ่งได้ผลการวิเคราะห์คุณภาพดังนี้ 1) ค่าความยากง่าย (P) อยู่ระหว่าง 0.60-0.85 2) ค่าอำนาจจำแนก (R) อยู่ระหว่าง 0.20-0.60 และ 3) ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.595

3.3.7 นำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่องเมทริกซ์ ที่เสร็จสมบูรณ์มาทำการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนกับกลุ่มตัวอย่าง

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามลำดับขั้นตอนดังนี้

4.1 สร้างความเข้าใจและชี้แจงให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ให้เกิดความเข้าใจจุดประสงค์และวิธีการเรียนการสอน เพื่อนักเรียนจะได้ปฏิบัติตามในการเรียนการสอนได้อย่างถูกต้อง

4.2 ดำเนินการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ก่อนเรียนกับกลุ่มทดลอง คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5/1

จำนวน 17 คน และกลุ่มควบคุม คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5/2 จำนวน 30 คน

4.3 ดำเนินการทดลองโดยใช้การสอนโดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่าง และกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ ไปใช้กับกลุ่มทดลอง และนำแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติไปใช้กับกลุ่มควบคุม จำนวน 10 คาบ (รวมการทดสอบก่อนและหลังเรียน) โดยผู้วิจัยเป็นผู้สอนด้วยตนเอง

4.4 ดำเนินการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังเรียนกับกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

4.5 ตรวจสอบให้คะแนนแบบทดสอบที่ได้ แล้วนำไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติต่อไป

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้นำคะแนนจากการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มตัวอย่างมาวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้สถิติในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test)

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องเมทริกซ์ของกลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ

แบบทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{x}$	S. D	df	t
ก่อนเรียน	17	20	7.29	1.76	16	31.17*
หลังเรียน	17	20	14.88	1.87	16	

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน ของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ เท่ากับ 7.29 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน เท่ากับ 14.88 เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานข้อที่ 1

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่องเมทริกซ์ของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

แบบทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{x}$	S. D	df	t
ก่อนเรียน	30	20	6.97	2.23	29	21.58*
หลังเรียน	30	20	12.77	2.03	29	

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติเท่ากับ 6.97 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน เท่ากับ 12.77 เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานข้อที่ 2

3. ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน ของกลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ และกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ และกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

แบบทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{x}$	S. D	df	t
กลุ่มทดลอง	17	20	14.88	1.87	16	3.62*
กลุ่มควบคุม	30	20	12.77	2.03	29	

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 3 พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนของกลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ เท่ากับ 14.88 และกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติเท่ากับ 12.77 เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนของทั้งสองกลุ่ม พบว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนของ

กลุ่มที่ได้รับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานข้อที่ 3

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยที่ได้ ผู้วิจัยนำมาอภิปรายผลการวิจัย ดังนี้

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ โดยการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ พบว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าแผนการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นผ่านการตรวจสอบและมีการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ เน้นให้ผู้เรียนได้สืบค้นความรู้ด้วยตนเอง สอดคล้องกับงานวิจัยที่ใช้แนวคิดที่ใกล้เคียงกับแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ คือ การค่อย ๆ ปลดปล่อยความรับผิดชอบในการเรียนรู้ให้เป็นของนักเรียนทีละน้อย (gradual release of responsibility model : GRR Model) และการเสริมต่อการเรียนรู้ ได้แก่ งานวิจัยของ Meyer (2014, 7-14) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้โดยวิธีการสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทมาใช้กับกลุ่มขนาดเล็กในการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์นั้นช่วยพัฒนาความเข้าใจให้กับนักเรียนในการอ่านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ และแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ได้เป็นอย่างดี และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Lau Ngee Kiong และ Hwa Tee Yong (2004) ที่พบว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์โดยใช้การเสริมต่อการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ได้เรียนปกติ และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์โดยใช้การเสริมต่อการเรียนรู้ยังช่วยให้นักเรียนสามารถใช้สัญลักษณ์และภาษาทางคณิตศาสตร์แบบใหม่ในการแก้โจทย์ปัญหาได้

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ โดยรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบปกติ พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ มาจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบปกติ ครูผู้สอนมีการจัดกิจกรรมกลุ่มและเดี่ยว มีการอภิปรายเนื้อหาพร้อมกันเพื่อสรุปบทเรียน ก่อนฝึก

ปฏิบัติครูจะทบทวนและสรุปเนื้อหาก่อนแล้วให้นักเรียนฝึกตามจนเกิดความชำนาญ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ครรชิต แซ่โฮ (2564) พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง เมทริกซ์ ระหว่างนักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ และนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบปกติ พบว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะการจัดการเรียนรู้เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ เน้นให้นักเรียนสร้างความรู้ใหม่หรือเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง โดยสังเกตและสรุปจาก “แบบอย่าง” ที่เป็นวิธีคิด วิธีทำงาน และวิธีการสะท้อนคิดของครู ในการแสดงเพื่อทำความเข้าใจเนื้อหาสาระและสรุปเป็นความรู้ใหม่ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ณิชพร เจริญวานิชกูร (2560) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซ ที่มีต่อความรู้ทางคณิตศาสตร์และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความรู้ทางคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนรู้และการนำไปใช้

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ขณะปฏิบัติการสอนครูควรสังเกตปัญหาของการเรียนการสอนเพื่อจะได้นำมาพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ต่อไป

1.2 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูผู้สอนต้องมีความสามารถในการควบคุมกิจกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียน การควบคุมเวลา สังเกตความแตกต่างระหว่างบุคคลรวมทั้งการให้คำแนะนำและช่วยเหลือนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ โดยใช้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ ในระดับชั้นอื่นๆ

2.2 ควรมีการศึกษาการวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรอื่น ๆ ที่มีความสัมพันธ์กับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ เช่น ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการให้เหตุผล ความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้ต่าง ๆ ทางคณิตศาสตร์

2.3 ควรทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน-ซูลต์ซ กับการจัดการเรียนรู้แบบอื่นๆ

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). **ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.

ครรชิต แซโฮ. (2564). การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ระหว่างการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบห้องเรียนกลับด้าน ร่วมกับเทคนิคการสอนระดมพลังสมอง กับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ เรื่อง ค่ากลางของข้อมูลของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนคณะราษฎรบำรุง จังหวัดยะลา. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยทักษิณ.

ณิชาพร เจริญวานิชกูร. (2560). ผลการจัดการเรียนรู้ที่เน้นแบบอย่างและกลวิธีตามแนวคิดของเมย์เนสและจูเลียน – ซูลต์ซที่มีต่อความรู้ทางคณิตศาสตร์และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาคณิตศาสตร์ ภาควิชาหลักสูตรและการสอน) คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2543). **วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์**. กรุงเทพมหานคร ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มาเรียม นิลพันธุ์ (2549). **วิธีวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์**. นครปฐม: โครงการส่งเสริมการผลิตตำราและเอกสารการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, สถาบัน. (2551). **หนังสือเรียนสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม คณิตศาสตร์ เล่ม 3 กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 - 6**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). **The theory of the estimation of test reliability**. *Psychometrika*, 2(3), 151-160.

Meyer, Walkowiak, T., Berry, R. Q., J. P., Rimm-Kaufman, S. E., & Ottmar, E. R. (2014). **Introducing an observational measure of standards- based mathematics teaching practices: Evidence of validity and score reliability**. *Educational Studies in Mathematics*, 85, 109-128.

ผลการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน
เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์รายวิชาการงานอาชีพ
ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

The Effects of Using Infographics Combined with Problem-
Based Learning on Critical Thinking Skills in the Career
Education Course of Grade 12 Students

ณัฐวิภาณูจน์ เพ็งวงษ์¹, บุญรัตน์ แผลงสร²

Nuttavikan Pangvong ¹, Boonrat Plangsorn²

Received: March 30, 2025; Revised: December 14, 2025; Accepted : June 25, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิก ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และความพึงพอใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6/2 โรงเรียนเซนต์โยเซฟทิพวัล จังหวัดสมุทรปราการ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 25 คน ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Sampling) เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ สื่ออินโฟกราฟิก แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แบบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และแบบสอบถามความพึงพอใจ

ผลการวิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิก ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียน โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 25.40 และ

¹ โรงเรียนเซนต์โยเซฟทิพวัล, สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน; Saint Joseph Tipwan School, Office of the Private Education Commission (OPEC). E-mail: nuttavikan.p@ku.th

² คณะศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์; Faculty of Education, Kasetsart University.

ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.06 สูงกว่าคะแนนก่อนเรียนที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 14.04 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.11 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนมีพัฒนาการสูงขึ้น โดยมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละหลังเรียนเท่ากับ 84.67 สูงกว่าก่อนเรียนที่ร้อยละ 46.80 คิดเป็นผลต่างเฉลี่ยร้อยละ 37.87 ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ที่อยู่ในระดับมากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.81 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.33 นักเรียนเห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบนี้ช่วยให้เข้าใจเนื้อหาได้ง่าย กระตุ้นความสนใจ และส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน, อินโฟกราฟิก, ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effects of problem-based learning combined with infographic media on learning achievement, critical thinking skills, and student satisfaction among Matthayom Suksa 6 students. The sample consisted of 25 students from Matthayom Suksa 6/2 at Saint Joseph Tipwan School, Samut Prakan Province, during the first semester of the 2024 academic year. The participants were selected using a cluster sampling method. The research instruments included lesson plans, infographic media, a learning achievement test, a critical thinking skills assessment, and a student satisfaction questionnaire.

The findings revealed that problem-based learning combined with infographic media significantly improved students' learning achievement. The post-test mean score was 25.40 with a standard deviation of 2.06, which was significantly higher than the pre-test mean score of 14.04 with a standard deviation of 2.11 at the .05 level of significance. Students' critical thinking skills also showed considerable improvement, with the post-test percentage score

averaging 84.67%, compared to 46.80% in the pre-test, representing a mean difference of 37.87%. Furthermore, students reported the highest level of satisfaction with the instructional approach, with a mean score of 4.81 and a standard deviation of 0.33. Students expressed that this learning format helped them better understand the content, increased their engagement, and effectively promoted active participation in the learning process.

Keywords: Problem-Based Learning, Infographic, Critical Thinking Skills, Learning Achievement

บทนำ

การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในโลกยุคใหม่ โดยเฉพาะทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งเป็นกระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล มีระบบ และสามารถประเมินข้อมูลหรือสถานการณ์ต่าง ๆ อย่างรอบด้าน ผู้เรียนที่มีทักษะนี้จะสามารถตัดสินใจ แก้ปัญหา และใช้ข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้เน้นให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์และเชื่อมโยงความรู้สู่การใช้จริง อีกทั้งยังส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยความหมายผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) จึงเป็นแนวทางที่เหมาะสม เนื่องจากเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้ด้วยตนเองจากสถานการณ์ปัญหาที่มีความหมาย ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การสังเคราะห์ข้อมูล และการสื่อสารอย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของกระบวนการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานที่ช่วยพัฒนาการเรียนรู้เชิงลึก และทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียน (Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2015) ขณะเดียวกัน การใช้สื่อการเรียนรู้ที่มีลักษณะนำเสนอข้อมูลอย่างน่าสนใจและเข้าใจง่าย เช่น สื่ออินโฟกราฟิก ยังมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนกระบวนการเรียนรู้ เนื่องจากช่วยลดความซับซ้อนของเนื้อหา ทำให้ผู้เรียนสามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อมูล เข้าใจสาระสำคัญได้ชัดเจน และจดจำข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Krum, 2014; Smiciklas, 2012; Mayer, 2009)

อินโฟกราฟิก (Infographic) เป็นสื่อการเรียนรู้ที่มีจุดเด่นในการนำเสนอข้อมูลอย่างกระชับ เข้าใจง่าย และดึงดูดความสนใจของผู้เรียน ช่วยถ่ายทอดเนื้อหาที่ซับซ้อนให้อยู่ในรูปแบบที่เห็นภาพรวมได้ชัดเจน ส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจและจดจำเนื้อหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งยังเอื้อต่อการพัฒนาทักษะการคิดในระดับสูง โดยเฉพาะทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตาม การใช้สื่ออินโฟกราฟิกให้เกิดผลสัมฤทธิ์ที่ดี ควรบูรณาการร่วมกับกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านสถานการณ์หรือปัญหาที่ใกล้ตัว ฝึกการคิด วิเคราะห์ วางแผน และแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์อย่างรอบด้าน งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ที่ใช้อินโฟกราฟิกเป็นสื่อหลัก ร่วมกับกระบวนการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในรายวิชาการงานอาชีพ โดยคาดว่า จะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจในการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สุชาติา ชื่นมงคล (2566) ที่พบว่าผู้เรียนที่ได้รับการเรียนรู้ผ่าน PBL ร่วมกับอินโฟกราฟิกมีคะแนนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และความพึงพอใจสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และสอดคล้องกับ วรางคณา แสงเพ็ชร (2566) ที่ระบุว่าสื่ออินโฟกราฟิกสามารถสรุปเนื้อหาที่ยากให้ง่ายขึ้น ส่งเสริมการคิด วิเคราะห์และการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งและต่อเนื่อง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาอินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6
2. เพื่อศึกษาผลของการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6
3. เพื่อศึกษาผลของการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ที่มีต่อ ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และความพึงพอใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

4. เพื่อศึกษาผลของการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ที่มีต่อความพึงพอใจการจัดการเรียนรู้ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

สมมุติฐาน

1. อินโฟกราฟิกที่พัฒนาขึ้นจะประกอบด้วยองค์ประกอบที่เหมาะสม ได้แก่ ความถูกต้องของเนื้อหา ความชัดเจนของภาพและข้อความ ความน่าสนใจ การจัดวางที่เป็นระเบียบ และสามารถสื่อความหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

2. นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้อินโฟกราฟิก จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้อินโฟกราฟิก จะมีทักษะการคิดเชิงวิพากษ์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ความพึงพอใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้อินโฟกราฟิกอยู่ในระดับดีขึ้นไป

วิธีการดำเนินการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลังเรียน (One-group pretest-posttest design) โดยผู้วิจัยจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผน ที่ออกแบบไว้ แล้ววัดผลก่อนและหลังการทดลองด้วยเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และแบบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเซนต์โยเซฟทิพวัล จังหวัดสมุทรปราการที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 123 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6/2 จำนวน 25 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 1) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ อินโฟกราฟิก และแผนการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน และ 2) เครื่องมือที่ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์และการคิดเชิงวิพากษ์ และแบบประเมินความพึงพอใจ โดยมีขั้นตอนดังนี้

อินโฟกราฟิก มีกระบวนการในการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาหลักสูตร แผนการสอน และจุดประสงค์การเรียนรู้ในรายวิชาการงานอาชีพ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 เพื่อนำมาออกแบบเนื้อหาให้สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้ และทักษะการคิดเชิงวิพากษ์

2. กำหนดหัวข้อและโครงสร้างเนื้อหาจัดลำดับหัวข้อที่เหมาะสมกับผู้เรียน วิเคราะห์ข้อมูลสำคัญที่ควรนำเสนอผ่านอินโฟกราฟิก โดยคำนึงถึงความชัดเจน กระชับ และง่ายต่อการทำความเข้าใจ

3. ออกแบบอินโฟกราฟิกเบื้องต้น โดยวางแผนการจัดวางองค์ประกอบ ภาพและข้อความ หัวข้อหลัก ไอคอน สี รูปภาพ แผนผัง หรือกราฟต่าง ๆ เพื่อให้สามารถถ่ายทอดข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ

4. สร้างและออกแบบอินโฟกราฟิกจริง โดยการนำเนื้อหาและโครงร่างที่วางไว้ไปออกแบบโดยใช้เครื่องมือออกแบบดิจิทัล ใน Canva โดยเน้นการนำเสนอที่ดึงดูดสายตา สื่อความหมายชัดเจน และเหมาะสมกับระดับผู้เรียน



ภาพที่ 1 หน่วยการเรียนรู้ที่ 7



ภาพที่ 2 แนวทางการพัฒนาสู่อาชีพ

5. ตรวจสอบและปรับปรุง โดยการนำอินโฟกราฟิกที่พัฒนาแล้วส่งให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ประเมินคุณภาพในด้านความถูกต้องของเนื้อหา ความเหมาะสมของการออกแบบ และความสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ พร้อมปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะให้เหมาะสมกับการใช้จริงในชั้นเรียน

6. นำไปทดลองใช้จริงในชั้นเรียน โดยการนำอินโฟกราฟิกที่พัฒนาแล้วไปใช้ในการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (PBL) กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง พร้อมเก็บข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และความพึงพอใจของผู้เรียน

แผนการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน มีกระบวนการในการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 รายวิชาการทำงานอาชีพ เรื่องงานอาชีพ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 เพื่อกำหนดขอบเขตของเนื้อหา และสาระสำคัญที่เกี่ยวข้องกับหน่วยการเรียนรู้ รวมถึงพิจารณาจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

2. สร้างแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องงานอาชีพ จำนวน 2 แผน รวม 4 คาบเรียน โดยมีโครงสร้างของแผนประกอบด้วย ชื่อแผน จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม สาระสำคัญ ขั้นตอนการจัดกิจกรรมตามกระบวนการ PBL ได้แก่ วิเคราะห์ปัญหา สืบค้นข้อมูล อภิปรายแนวทางแก้ไข และนำเสนอผลลัพธ์ รวมทั้งกิจกรรมการเรียนรู้ สื่ออินโฟกราฟิกประกอบ และวิธีการวัดผลประเมินผล

3. แผนการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นได้ส่งให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ และเนื้อหา ผลการประเมินพบว่าแผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมอยู่ในระดับที่สามารถนำไปใช้ได้ จากนั้นผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์และการคิดเชิงวิพากษ์ มีกระบวนการในการพัฒนาดังนี้

1. ผู้วิจัยวิเคราะห์มาตรฐานและตัวชี้วัดในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน สาระการเรียนรู้ และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหาและพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ต้องการวัด

2. ออกแบบข้อสอบให้ครอบคลุมทั้งการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ได้แก่ การวิเคราะห์ การตีความ การสรุปผล การสะท้อนกลับ และการตัดสินใจ โดยใช้องค์ประกอบการคิดเชิงวิพากษ์เป็นหลัก

3. ผู้วิจัยจัดทำแบบทดสอบฉบับร่าง จำนวน 40 ข้อ เป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก มีโดยมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงข้อเดียว แบบทดสอบดังกล่าวสร้างขึ้นจากจุดประสงค์การเรียนรู้ และสอดคล้องกับสาระการเรียนรู้ในหน่วยการเรียนรู้ที่กำหนด

4. แบบทดสอบที่พัฒนาขึ้นได้ส่งให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา ความชัดเจนของถ้อยคำ และความตรงเชิงเนื้อหา โดยใช้ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์การเรียนรู้ (IOC) ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามมีค่าดัชนีอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ จึงนำข้อเสนอนี้มาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้ในการเก็บข้อมูล (Item-Objective Congruence: IOC) ตามแนวทางของ (Robert & Ronald, 1977)

5. นำข้อเสนอนี้จากผู้เชี่ยวชาญมาปรับแก้ไขข้อสอบให้มีความเหมาะสมทั้งด้านเนื้อหาและระดับความคิดที่ต้องการวัด

6. นำแบบทดสอบไปทดลองใช้กับกลุ่มที่มีลักษณะใกล้เคียง แล้ววิเคราะห์คุณภาพข้อสอบ ได้แก่ ความยากง่ายของข้อสอบซึ่งพิจารณาจากสัดส่วนของนักเรียนที่ตอบถูกในแต่ละข้อ โดยพบว่าแบบทดสอบมีค่าความยากง่ายเฉลี่ยเท่ากับ 0.40 ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง แสดงว่าข้อสอบมีความเหมาะสมสำหรับใช้วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้พบว่าค่าอำนาจจำแนกเฉลี่ยเท่ากับ 0.37 อยู่ในระดับปานกลาง ถึงดี แสดงว่าแบบทดสอบสามารถแยกแยะผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบทดสอบโดยใช้สูตร Kuder-Richardson 20 (KR-20) ซึ่งเป็นวิธีวัดความสม่ำเสมอภายในของแบบทดสอบประเภทปรนัย Nitko and Brookhart (2014) พบว่ามีค่าเท่ากับ 0.82 ซึ่งอยู่ในระดับดีมาก แสดงว่าแบบทดสอบมีความเที่ยงตรง และเหมาะสมต่อการนำไปใช้ในการวิจัย

7. ผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง เพื่อเก็บข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ก่อนนำไปวิเคราะห์เปรียบเทียบผลการเรียนรู้และสรุปผลการวิจัย

แบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียน มีกระบวนการในการพัฒนาดังนี้

1. ผู้วิจัยกำหนดวัตถุประสงค์ของแบบสอบถามให้สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้และผลที่ต้องการวัด คือ ความพึงพอใจของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านเนื้อหา กระบวนการจัดการเรียนรู้ สื่อการสอน และผลที่ได้รับจากการเรียนรู้
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อระบุงค์ประกอบของความพึงพอใจ และจัดหมวดหมู่เป็นด้าน ๆ อย่างเป็นระบบ เช่น ด้านเนื้อหา ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านสื่ออินโฟกราฟิก และด้านความรู้สึกต่อการเรียน
3. ผู้วิจัยจัดทำแบบสอบถามในรูปแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ โดยแต่ละข้อคำถามครอบคลุมองค์ประกอบของความพึงพอใจตามที่กำหนดไว้
4. ตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์การวิจัย โดยประเมินความตรงเชิงเนื้อหา พร้อมทั้งพิจารณาความถูกต้องและความชัดเจนของภาษา ผลการประเมินพบว่าแบบสอบถามมีความเหมาะสมอยู่ในเกณฑ์ที่สามารถนำไปใช้ได้ ผู้วิจัยจึงนำข้อเสนอแนะมาปรับปรุงก่อนนำไปใช้ในการเก็บข้อมูล
5. นำแบบสอบถามไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริงเพื่อเก็บข้อมูลความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ ขั้นตอน และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแก่กลุ่มตัวอย่างก่อนเริ่มการทดลอง เพื่อสร้างความเข้าใจและความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรม
2. ดำเนินการเก็บข้อมูลก่อนเรียนโดยผู้วิจัยจัดให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ก่อนเข้าร่วมการจัดการเรียนรู้ เพื่อใช้เป็นข้อมูลเปรียบเทียบผลก่อนและหลังเรียน
3. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยจัดการเรียนรู้โดยใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (PBL) ตามระยะเวลาที่กำหนด

4. เก็บข้อมูลหลังเรียน เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบชุดเดิมอีกครั้ง เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์หลังเรียน

5. เก็บข้อมูลความพึงพอใจ หลังจากเสร็จสิ้นการเรียนรู้ ผู้วิจัยแจกแบบสอบถามความพึงพอใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับ PBL เพื่อวิเคราะห์ความรู้สึกรู้สึกและความคิดเห็นของผู้เรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้สถิติทั้งเชิงบรรยายและเชิงอนุมานในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. สถิติเชิงบรรยาย ใช้เพื่อแสดงลักษณะทั่วไปของข้อมูลและแนวโน้มของผลการวิจัย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) เพื่อแสดงค่ากลางของคะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) เพื่อแสดงความแปรปรวนของข้อมูล และค่าร้อยละ (Percentage) สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียน รวมถึงการจัดอันดับ (Ranking) เพื่อแสดงลำดับความสำคัญของรายการในแบบสอบถาม

2. สถิติเชิงอนุมาน ใช้เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ก่อนและหลังการเรียนรู้ โดยใช้การทดสอบค่าทีแบบกลุ่มสัมพันธ์ (t-test for dependent samples) กับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียวกัน ซึ่งเหมาะสมกับการวิจัยแบบกึ่งทดลอง

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังใช้ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (Index of Item-Objective Congruence: IOC) เพื่อประเมินความสอดคล้องของแบบทดสอบและแบบสอบถามกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้ รวมถึงวิเคราะห์คะแนนประเมินคุณภาพของสื่ออินโฟกราฟิกจากผู้เชี่ยวชาญโดยใช้ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อยืนยันความเหมาะสมของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์วิจัยประกอบด้วย 2 ส่วน ดังนี้

1. อินโฟกราฟิกเป็นสื่อที่มีความสำคัญของกระบวนการจัดการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยได้ออกแบบและพัฒนาอินโฟกราฟิกเพื่อใช้เป็นสื่อสำคัญในการถ่ายทอดเนื้อหาวิชาการงานอาชีพสำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึกและพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของผู้เรียน อินโฟกราฟิกที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นสื่อภาพนิ่งในรูปแบบดิจิทัลที่ออกแบบอย่างสร้างสรรค์และมีความหมายช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาได้อย่างรวดเร็ว ชัดเจน และเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวันกระบวนการออกแบบเริ่มจากการศึกษาหลักสูตร วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้ และวิเคราะห์บริบทของผู้เรียน รวมถึงการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารวิชาการที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้เนื้อหาที่ถูกต้อง ครบคลุม และเหมาะสม อินโฟกราฟิกแต่ละชิ้นประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ หัวข้อหลัก ข้อมูลย่อยที่เรียบเรียงอย่างเป็นระบบ แผนผังความคิด สัญลักษณ์และไอคอน ตลอดจนการใช้โทนสีที่มีนัยทางอารมณ์เพื่อกระตุ้นความสนใจและการจดจำ ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาและการออกแบบสื่อ พบว่า อินโฟกราฟิกมีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก โดยมีค่าเฉลี่ย 4.87 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.34 ซึ่งสะท้อนถึงคุณภาพของสื่อที่สามารถนำไปใช้จริงในการจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ผลการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ประกอบด้วย

2.1 ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องผลการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนพบว่า นักเรียนจำนวน 25 คน มีคะแนนหลังเรียนมากกว่าก่อนเรียนจำนวน 25 คน คิดเป็น 96.00 เปอร์เซนต์ของผู้เรียนทั้งหมด และมีผู้เรียนที่มีคะแนนหลังเรียนน้อยกว่าก่อนเรียน จำนวน 1 คน คิดเป็น 4.00 เปอร์เซนต์ของผู้เรียนทั้งหมด

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังของผู้เรียนที่มีรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้อินโฟกราฟิก

คะแนน	กลุ่มตัวอย่าง (N)	คะแนนเฉลี่ย ($\bar{X}$)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน (SD)	t	sig
ก่อนเรียน	25	14.20	2.25	13.18	0.00
หลังเรียน	25	25.24	2.45		

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียนของนักเรียนจำนวน 25 คน พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 14.20 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.25 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 25.24 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2.45 ผลการทดสอบทางสถิติด้วย t-test เท่ากับ 13.18 และค่า sig เท่ากับ .00 ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ที่ใช้ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

2.2 ด้านทักษะการคิดเชิงวิพากษ์

ผลการวิเคราะห์ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ โดยเปรียบเทียบคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีพัฒนาการทางทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เพิ่มขึ้นหลังจากได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เมื่อคิดเป็นร้อยละจากนักเรียนทั้งหมด 25 คน มีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างชัดเจน

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลการวิเคราะห์ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ โดยเปรียบเทียบคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน

คะแนน	คะแนนเฉลี่ย (ร้อยละ)	ผลต่างคะแนน เฉลี่ย (ร้อยละ)	t	sig
ก่อนเรียน	46.80	37.87	7.21	0.00
หลังเรียน	84.67			

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 จากผลการวิเคราะห์ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนก่อนและหลังเรียน พบว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 46.80 และคะแนนเฉลี่ย

หลังเรียนคิดเป็นร้อยละ 84.67 ซึ่งเพิ่มขึ้นคิดเป็นผลต่างร้อยละ 37.87 ผลการทดสอบ t-test แบบจับคู่ได้ค่า t เท่ากับ 7.21 และระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .000 ซึ่งน้อยกว่าระดับ .05 แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างของคะแนนก่อนและหลังเรียนมีนัยสำคัญทางสถิติอย่างชัดเจน สะท้อนให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิกสามารถส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 ด้านความพึงพอใจของผู้เรียน

การประเมินความพึงพอใจของนักเรียนต่อการจัดการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยรวม 4.81 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.33 นักเรียนมีความเห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบนี้ช่วยกระตุ้นความสนใจ เข้าใจเนื้อหาได้ง่าย และรู้สึกสนุกกับการเรียน

ตารางที่ 3 ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อสื่ออินโฟกราฟิก

รายการประเมิน	คะแนนเฉลี่ย ($\bar{x}$)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน (SD)	ระดับความ พึงพอใจ
1. ความชัดเจนของข้อมูล	4.77	0.51	มากที่สุด
2. การออกแบบและการจัดระเบียบ	4.87	0.41	มากที่สุด
3. การเลือกใช้สี	4.72	0.54	มากที่สุด
4. กราฟิกและภาพประกอบ	4.86	0.25	มากที่สุด
5. ความน่าสนใจและการดึงดูดความสนใจ	4.76	0.55	มากที่สุด
6. การใช้งานและการเข้าถึง	4.86	0.44	มากที่สุด
ค่าเฉลี่ยรวม	4.81		มากที่สุด

จากตารางที่ 3 จากผลการประเมินความพึงพอใจของนักเรียนต่อการจัดการเรียนรู้ พบว่านักเรียนมีความพึงพอใจอยู่ในระดับสูงมาก โดยนักเรียนให้ความเห็นว่าการจัดกิจกรรมในลักษณะนี้ช่วยกระตุ้นความสนใจ ทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ง่าย และสร้างความรู้สึกสนุกสนานในการเรียนรู้

สรุปและอภิปรายผล

จากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาอินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อใช้เป็นสื่อหลักในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รายวิชาการงานอาชีพ สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยมุ่งพัฒนาและตรวจสอบประสิทธิภาพของสื่อที่สร้างขึ้น รวมทั้งศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และความพึงพอใจของผู้เรียน อินโฟกราฟิกที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นสื่อภาพนิ่งในรูปแบบดิจิทัลที่ออกแบบให้มีความกระชับ เข้าใจง่าย สื่อความหมายชัดเจน และเชื่อมโยงกับบริบทการเรียนรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในการพัฒนาสื่อ ผู้วิจัยได้ศึกษาหลักสูตร วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้ และสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดเนื้อหาให้ถูกต้อง ครบถ้วน และเหมาะสมกับระดับผู้เรียน จากนั้นจึงออกแบบอินโฟกราฟิกด้วยโปรแกรม Canva โดยจัดวางองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ แผนผังความคิด สัญลักษณ์ ไอคอน สี และข้อความที่ช่วยกระตุ้นความสนใจและสนับสนุนการทำความเข้าใจเนื้อหาอย่างเป็นระบบ เนื้อหาที่น่าสนใจครอบคลุมหัวข้อเกี่ยวกับอาชีพ เส้นทางอาชีพ และคุณลักษณะที่จำเป็นของผู้ประกอบอาชีพ เพื่อให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนรู้และตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาวิจัย

อภิปรายผล ตามผลการวิจัย มีดังต่อไปนี้

1. ผลการพัฒนาอินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน

จากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาอินโฟกราฟิกเพื่อใช้เป็นสื่อในการจัดการเรียนรู้รายวิชาการงานอาชีพ สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยมุ่งส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ อินโฟกราฟิกที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นสื่อภาพนิ่งในรูปแบบดิจิทัลที่ออกแบบให้มีความกระชับ เข้าใจง่าย และเชื่อมโยงกับบริบทการเรียนรู้ของผู้เรียน กระบวนการพัฒนาเริ่มจากการศึกษาหลักสูตร วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้ และสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารวิชาการที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดเนื้อหาให้ถูกต้อง ครบถ้วน และเหมาะสมกับระดับผู้เรียน จากนั้นจึงออกแบบสื่อด้วยโปรแกรม Canva โดยจัดวางองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ แผนผังความคิด

สัญลักษณ์ สี และข้อความ เพื่อช่วยกระตุ้นความสนใจและสนับสนุนการทำความเข้าใจ เนื้อหาอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ กนกพร เสนาธรรม (2565) ที่ระบุว่า อินโฟกราฟิกเป็นสื่อที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหายากได้ง่ายขึ้น และสามารถจดจำข้อมูลได้อย่างเป็นระบบ

เมื่อนำอินโฟกราฟิกไปใช้ร่วมกับกระบวนการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) ซึ่งเป็นแนวทางที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างมีเป้าหมาย พบว่า ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู่มากขึ้น ได้ฝึกทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ผ่านกระบวนการวิเคราะห์ปัญหา วางแผน และสังเคราะห์ความรู้ด้วยตนเอง อินโฟกราฟิกจึงทำหน้าที่เป็นเครื่องมือที่เสริมกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผลการประเมินคุณภาพของสื่อ โดยผู้เชี่ยวชาญมีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.87 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 อยู่ในระดับดีมาก แสดงให้เห็นว่าสื่อที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมทั้งด้านเนื้อหา รูปแบบ และความน่าสนใจ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ณัฐริกา โพธิ์สว่าง (2564) ที่พบว่าการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่อที่น่าสนใจ ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และก่อให้เกิดความพึงพอใจต่อกระบวนการเรียนรู้ในภาพรวม

จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้สื่ออินโฟกราฟิกเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 พบว่า แนวทางการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวมีประสิทธิภาพอย่างยิ่งในการพัฒนาผู้เรียน ในหลากหลายด้าน ทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ โดยผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า นักเรียนมีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงผลเชิงบวกของกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการแก้ปัญหา ฝึกวิเคราะห์ข้อมูล และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองอย่างเป็นระบบ สุชาติ ชื่นมงคล (2566) รูปแบบการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning: PBL) มีศักยภาพในการส่งเสริมกระบวนการคิดระดับสูง โดยเฉพาะทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งถือเป็นทักษะสำคัญแห่งศตวรรษที่ 21 เมื่อเสริมด้วยสื่ออินโฟกราฟิกที่ออกแบบอย่างเหมาะสม จะยิ่งช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการถ่ายทอดสาระการเรียนรู้

ให้ชัดเจนและเข้าใจง่าย เนื่องจากอินโฟกราฟิกสามารถสรุปสาระสำคัญให้กระชับ เห็นภาพรวมได้ชัดเจน และช่วยจดจำข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เมื่อกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวถูกบูรณาการเข้ากับสื่ออินโฟกราฟิก ซึ่งเป็นสื่อที่มีความกระชับ ชัดเจน และสามารถถ่ายทอดข้อมูลที่ซับซ้อนให้เข้าใจต่อความเข้าใจได้ ก็จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ อย่างลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น โดยเฉพาะกับผู้เรียนในยุคดิจิทัลที่มีแนวโน้มตอบสนองต่อสื่อภาพ มากกว่าข้อความเพียงอย่างเดียว สอดคล้องกับงานวิจัยของ สุวิชา ปัญญาวัฒนากุล (2565) ที่สนับสนุนว่าสื่ออินโฟกราฟิกช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาเร็วขึ้น มีความสนใจในบทเรียน เพิ่มขึ้น และสามารถจดจำสาระสำคัญได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ผลของการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน

จากการจัดการเรียนรู้โดยใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) สามารถแบ่งผลการวิจัยออกเป็น 3 ด้านหลัก ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และ ความพึงพอใจของผู้เรียน ดังนี้

2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning: PBL) ส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอย่างชัดเจน โดยอินโฟกราฟิกมีบทบาทสำคัญในการย่อและสรุปสาระสำคัญให้อยู่ในรูปแบบที่กระชับ ชัดเจน และเข้าใจง่าย ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่ซับซ้อนได้รวดเร็ว โดยเฉพาะเมื่อใช้ร่วมกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ซึ่งเอื้อต่อการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์เดิม และพัฒนาองค์ความรู้ได้อย่างลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น ญฐริกา โพธิ์สว่าง (2564) นอกจากนี้ องค์ประกอบของสื่ออินโฟกราฟิก เช่น สี สัน ภาพประกอบ และแผนผังข้อมูล ยังมีส่วนสำคัญในการกระตุ้นการรับรู้ของผู้เรียน ลดความซับซ้อนของเนื้อหา และเพิ่มประสิทธิภาพในการประมวลผลทางปัญญาอย่างมีระบบ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ John (2000) ที่เสนอว่า การนำเสนอข้อมูลที่ซับซ้อนด้วยภาพจะช่วยลดภาระทางการรับรู้ (Cognitive Load) และส่งเสริมให้

ผู้เรียนสามารถใช้ทรัพยากรทางสติปัญญาในการคิดวิเคราะห์และเชื่อมโยงข้อมูลเชิงลึกได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.2 ผลทักษะการคิดเชิงวิพากษ์

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิก มีคะแนนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์หลังเรียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสะท้อนถึงประสิทธิภาพของกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และส่งเสริมการคิดอย่างลึกซึ้ง โดยลักษณะของการเรียนรู้แบบ PBL ที่ให้นักเรียนได้เผชิญกับสถานการณ์ปัญหา วิเคราะห์ แก้ไข และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น ช่วยให้เกิดการพัฒนาการคิดในระดับที่สูงขึ้นอย่างชัดเจน ขณะเดียวกัน สื่ออินโฟกราฟิกซึ่งมีจุดเด่นในการนำเสนอข้อมูลอย่างกระชับ ชัดเจน และเข้าใจง่าย ยังทำหน้าที่เป็นเครื่องมือสำคัญในการสนับสนุนการคิดเชิงวิเคราะห์ โดยช่วยให้ผู้เรียนสามารถจัดระบบความคิด มองเห็นความเชื่อมโยงของข้อมูล และตีความสาระสำคัญได้อย่างเป็นระบบ ทั้งนี้ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลการศึกษาของ (พิมพ์ชนก พุดมินารา, 2563) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่อภาพช่วยพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของผู้เรียนได้ดีกว่าการเรียนรู้แบบทั่วไป ซึ่งตอกย้ำว่าการเลือกใช้สื่อที่มีคุณภาพร่วมกับรูปแบบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมและการคิดเป็นกระบวนการย่อมส่งผลเชิงบวกต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 ผลความพึงพอใจของผู้เรียน

ผลการวิจัยด้านความพึงพอใจของผู้เรียนพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิกในระดับมากที่สุด ซึ่งเป็นเครื่องยืนยันถึงประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง โดยผู้เรียนสะท้อนความคิดเห็นว่าสื่ออินโฟกราฟิกมีความน่าสนใจ เข้าใจง่าย และมีองค์ประกอบที่ช่วยให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ ยังช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมระหว่างเพื่อนในห้องเรียน กระตุ้นความกระตือรือร้น และสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ได้อย่างชัดเจน ความพึงพอใจดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ วราภรณ์ แสงเพชร (2566) ที่พบว่าสื่ออินโฟกราฟิกมีคุณลักษณะในการช่วยสรุปเนื้อหาที่ยากให้เข้าใจง่าย สร้างความน่าสนใจ และดึงดูด

ความสนใจของผู้เรียน ซึ่งส่งผลต่อความพึงพอใจและทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้ เช่นเดียวกับผลการวิจัยของ สุดารัตน์ สมบูรณ์ศิริ (2565) ที่ศึกษาการใช้สื่ออินโฟกราฟิก ในวิชาสุขศึกษา พบว่านักเรียนรู้สึกสนุกกับการเรียน เข้าใจเนื้อหาได้ง่ายขึ้น และต้องการให้มีการใช้สื่อในลักษณะนี้อีกในการจัดการเรียนรู้ครั้ง

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับการใช้สื่ออินโฟกราฟิกส่งผลเชิงบวกต่อผู้เรียนอย่างชัดเจน ทั้งในด้านทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความพึงพอใจในการเรียนรู้ โดยนักเรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการวิเคราะห์ปัญหา แสวงหาความรู้ และสังเคราะห์ข้อมูลได้ดีขึ้นจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ที่ทำทลายและเน้นการลงมือปฏิบัติ ขณะเดียวกัน สื่ออินโฟกราฟิกช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่าย เห็นภาพรวมของบทเรียนชัดเจน และจดจำข้อมูลสำคัญได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งยังช่วยสร้างความน่าสนใจในการเรียนรู้ ส่งผลให้นักเรียนมีความกระตือรือร้น มีแรงจูงใจ และมีทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น จึงสามารถสรุปได้ว่าการบูรณาการกระบวนการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิกเป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในยุคปัจจุบัน และสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับวิชาอื่นหรือบริบทการเรียนรู้ที่หลากหลายได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะ

จากการพัฒนาผลการใช้อินโฟกราฟิกร่วมกับการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ จากผลการวิจัยที่ชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิกในด้านการส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และความพึงพอใจของผู้เรียน จึงควรนำแนวทางดังกล่าวไปใช้ต่อยอดในบริบทอื่นอย่างหลากหลาย ทั้งในรายวิชาที่มีเนื้อหาหายาก รายวิชาที่ต้องการพัฒนาทักษะการคิดระดับสูง รวมถึงการเรียนรู้เชิงบูรณาการ เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาศักยภาพอย่างรอบด้าน นอกจากนี้ ควรนำผลวิจัยไปใช้เป็นแนวทางในการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ การผลิตสื่อการสอน และการจัดอบรม

เชิงปฏิบัติการสำหรับครูผู้สอน เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถประยุกต์ใช้สื่ออินโฟกราฟิก ร่วมกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมได้อย่างมีประสิทธิภาพในระยะยาว

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรนำแนวทางนี้ไปประยุกต์ใช้กับผู้เรียนในระดับชั้นอื่น เพื่อเปรียบเทียบความเหมาะสมและประสิทธิภาพในแต่ละช่วงวัย รวมทั้งควรศึกษาผลต่อทักษะอื่น ๆ ที่สำคัญ เช่น การสื่อสาร การทำงานเป็นทีม หรือการแก้ปัญหา เพื่อขยายผลการใช้สื่ออินโฟกราฟิกให้ครอบคลุมยิ่งขึ้น และพัฒนาเครื่องมือวัดที่สะท้อนผลการเรียนรู้ได้หลากหลายมิติ

เอกสารอ้างอิง

กนกพร เสนาธรรม. (2565). การพัฒนาอินโฟกราฟิกเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์.

ณัฐริกา โพธิ์สว่าง. (2564). การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่อดิจิทัลเพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วารสารเทคโนโลยีทางการศึกษา. 15(2), 45–59.

พิมพ์ชนก พฤตินาร. (2563). ผลของการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่อภาพที่มีต่อทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศิลปากร.

วรางคณา แสงเพชร. (2566). การใช้สื่ออินโฟกราฟิกเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. วารสารเทคโนโลยีการศึกษาและการสื่อสารเชิงนวัตกรรม. 21(2), 45–56.

สุดารัตน์ สมบูรณ์ศิริ. (2565). ผลของการใช้สื่ออินโฟกราฟิกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในรายวิชาสุขศึกษา. วารสารการวิจัยและพัฒนาทางการศึกษา. 17(1), 22–33.

สุชาดา ชื่นมงคล. (2566). ผลของการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับสื่ออินโฟกราฟิกที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม.

สุวิชา ปัญญาวัฒนากุล. (2565). การใช้สื่ออินโฟกราฟิกเพื่อส่งเสริมผลการเรียนรู้และการจดจำเนื้อหาในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษา. **วารสารสื่อการศึกษาและนวัตกรรม.**

18(1), 34–45.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. **Educational Psychology Review.** **16(3), 235–266.**

Krum, R. (2014). **Cool infographics: Effective communication with data visualization and design.** Wiley.

Mayer, R. E. (2009). **Multimedia learning (2nd ed.).** Cambridge University Press.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). **Educational assessment of students (7th ed.).** Pearson.

Robert, J. R., & Ronald, K. H. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. **Dutch Journal of Educational Research.** **2(2), 49–60.**

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.** **1(1), 9–20.**

Smiciklas, M. (2012). **The power of infographics.** Que Publishing.

การพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต
มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
The Development of a Financial Literacy Assessment Tool
for Bachelor of Education Students at
Thepsatri Rajabhat University

สุริยะ หาญพิชัย¹, อัจฉราพรรณ ยิ้มห้อย², युพา มั่นเขตกิจ³
Suriya Hanphichai¹, Atcharaphan Yimhoy², Yupa Munkedkit³

Received: March 26, 2025; Revised: June 20, 2025; Accepted : June 27, 2026

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี วิเคราะห์คุณภาพแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต และวิเคราะห์ความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี จำนวน 245 คน โดยใช้วิธีการสุ่มแบบชั้นภูมิ เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ แบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงิน จำนวน 55 ข้อ การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงบรรยายการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน

ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี มีองค์ประกอบและตัวชี้วัดความฉลาดรู้การเงิน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้ทางการเงิน เจตคติทางการเงิน และพฤติกรรมทางการเงิน 13 ตัวชี้วัดเครื่องมือประกอบด้วย ข้อคำถามแบบเลือกตอบ

^{1, 2, 3} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์; Faculty of Education, Kasetsart Corresponding Author
E-mail: hanphichai@hotmail.com, Atcharaphan.yi@ku.th,

4 ตัวเลือก จำนวน 16 ข้อ ข้อคำถามมาตรฐานประมาณค่า 5 ระดับจำนวน 24 ข้อ 2) คุณภาพแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี แบบวัดมีความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ 0.91 โดยมีความเที่ยงด้านความรู้ทางการเงินเท่ากับ 0.76 ความเที่ยงด้านเจตคติทางการเงินเท่ากับ 0.89 และความเที่ยงด้านพฤติกรรมทางการเงินเท่ากับ 0.95 มีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์อยู่ระหว่าง 0.67 - 1.00 โดยองค์ประกอบด้านความรู้ทางการเงินมีค่าความยากอยู่ที่ 0.28 ถึง 0.79 นั่นคือข้อคำถามมีความยากอยู่ในระดับยากพอใช้ได้จนถึงง่ายพอใช้ได้ ค่าอำนาจจำแนกมีค่าอยู่ที่ 0.32 ถึง 0.60 3) ความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี อยู่ระดับปานกลาง มีค่าเฉลี่ยความฉลาดรู้การเงินด้านความรู้ทางการเงินอยู่ที่ ($M = 9.06$ $SD = 3.14$) ระดับเจตคติทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.00$, $S.D. = 0.61$) ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว รองลงมาคือ ด้านเจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ ระดับพฤติกรรมทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.96$, $S.D. = 0.69$) ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านการไตร่ตรองก่อนซื้อ รองลงมาคือ ด้านการศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ รองลงมาได้แก่ ด้านการออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม ด้านการตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ ด้านการตั้งเป้าหมายทางการเงิน และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านการดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ

คำสำคัญ : ความฉลาดรู้ทางการเงิน, การพัฒนาแบบวัด, นักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต

Abstract

This research aims to: develop a financial literacy assessment tool for Bachelor of Education students at Thepsatri Rajabhat University, analyze the quality of the financial literacy assessment tool, and assess the students' financial literacy. The sample group were 245 Bachelor of Education students from Thepsatri Rajabhat University, selected using stratified random sampling. The research instrument was a 55-item financial literacy assessment, and

descriptive statistics and internal consistency reliability analysis were employed for data analysis.

The research findings reveal that: 1) the developed financial literacy assessment tool included three components and 13 financial literacy indicators. The three components were financial knowledge, financial attitude, and financial behavior. The assessment tool consisted of 16 multiple-choice questions with four answer choices and 24 five-point Likert scale items 2) the quality of the financial literacy assessment tool showed that the overall reliability of the assessment tool was 0.91, with reliability values of 0.76 for financial knowledge, 0.89 for financial attitude, and 0.95 for financial behavior. The index of item-objective congruence ranged from 0.67 to 1.00. The difficulty index for the financial knowledge component ranged from 0.28 to 0.79, indicating that the questions varied from moderately difficult to easy. The discrimination index ranged from 0.32 to 0.60 and 3) the students' financial literacy was at a moderate level. The mean financial knowledge score was $M = 9.06$, $SD = 3.14$, and overall financial attitude was at a high level ($M = 4.00$, $SD = 0.61$). The highest-scoring aspect of financial attitude was long-term saving and spending, followed by perceptions of current and future financial status, while the lowest was spending money to fulfill desires. Similarly, overall financial behavior was at a high level ($M = 3.96$, $SD = 0.69$). The highest-scoring aspect was thoughtful consideration before making a purchase, followed by researching information before financial decisions. Other aspects, in descending order, included appropriate saving or investment, financial decision-making and budgeting, and setting financial goals. The lowest-scoring aspect was careful personal financial management.

Keywords: Financial Literacy, Financial Literacy Assessment Tool, Bachelor of Education Students

บทนำ

ยุคที่โลกมีความเจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว เนื่องจากการใช้เทคโนโลยีเพื่อเชื่อมโยงข้อมูลต่าง ๆ ของทุกภูมิภาคและของโลกเข้าด้วยกัน กระแสการปรับเปลี่ยนทางสังคมที่เกิดขึ้นในศตวรรษที่ 21 ส่งผลต่อวิถีของผู้คนในสังคมอย่างทั่วถึง การเสริมสร้างความรู้ ทักษะเฉพาะทาง ความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และสมรรถนะการรู้เท่าทัน จึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ต้องเกิดขึ้นกับตัวผู้เรียนในยุคสังคมแห่งการเปลี่ยนแปลง ทักษะทางการเงินเป็นทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการดำรงชีพของประชาชนและมีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตและรักษาเสถียรภาพทางเศรษฐกิจของประเทศเป็นอย่างมาก โดยการเรียนรู้เรื่องการเงินเป็นสมรรถนะสำคัญของประชาชนพลเมืองที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาทางเศรษฐกิจของประเทศ ทุกประเทศทั่วโลกจึงควรให้ความสำคัญกับการส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องการเงินของประชาชน เพื่อเตรียมความพร้อมแก่พลเมืองให้มีความสามารถด้านการบริหารการเงินและทรัพยากรทางเศรษฐกิจให้ทันต่อความเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์ทางเศรษฐกิจโลกปัจจุบัน (นวรรัตน์ เต็มสัมฤทธิ์ และคณะ, 2566)

แนวคิดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งผลการเรียนรู้ด้านคุณลักษณะหรือแนวคิดหลัก (21st Century Themes) สอดคล้องเป็นไปในทิศทางเดียวกับการพัฒนาคนให้เกิดความเข้าใจและปฏิบัติเป็นในด้านการเงิน เศรษฐกิจ ธุรกิจ และการเป็นผู้ประกอบการ คือ การสร้างความรู้และวิธีการที่เหมาะสมใช้ทักษะการเป็นผู้ประกอบการและเพิ่มประสิทธิภาพด้านอาชีพจนสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการดำรงชีวิตได้ ดังนั้นการเตรียมคนที่พร้อมสู่วัยทำงานจึงเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นในการให้เกิดทักษะทางการเงิน (Financial Literacy) (Agarwal, Driscoll, Gabaix & Laibson, 2007) สอดคล้องกับงานวิจัยของ องค์การเพื่อความร่วมมือและการพัฒนาทางเศรษฐกิจ (OECD, 2019) ที่ได้ทำการศึกษาความรู้เรื่องความฉลาดรู้ทางการเงิน (Financial Literacy) โดยวัด 3 ด้านคือ 1) ด้านความรู้ทางการเงิน (Financial Knowledge) 2) ด้านทัศนคติทางการเงิน (Financial Attitude) และ 3) ด้านพฤติกรรมทางการเงิน (Financial Behavior) (ชาญธาดา กฤษเลิศกุล, 2564) จากการตื่นตัวของทักษะทางการเงินในระดับนานาชาติส่งผลให้ธนาคารแห่งประเทศไทยเริ่มดำเนินการสำรวจความฉลาดรู้การเงินของประชาชนผ่านแบบวัดความฉลาดรู้การเงินซึ่งเทียบเคียงจากแบบวัดความฉลาดรู้การเงินขององค์การ

เพื่อความร่วมมือและการพัฒนาทางเศรษฐกิจ (OECD) กับประชาชนในทุกระดับ พบว่า พฤติกรรมทางการเงินที่คนไทยควรจะต้องปรับปรุงที่สุด คือ พฤติกรรมความรับผิดชอบการตัดสินใจทางการเงินในครัวเรือน การจัดทำบัญชีรายรับรายจ่ายและการบริหารจัดการเงิน เพื่อใช้จ่ายและออมอย่างเหมาะสม (ธนาคารแห่งประเทศไทย, 2565) ในขณะที่ด้านเจตคติทางการเงินที่ควรปรับปรุง คือ การนิยมความสุขในการใช้จ่ายเงินมากกว่าการออมเพื่ออนาคต ข้อมูลจากการสำรวจดังกล่าวกระทรวงการคลังร่วมกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้นำมาจัดแผนปฏิบัติการด้านการพัฒนาทักษะทางการเงิน พ.ศ. 2565 -2570 เพื่อเป็นกรอบนโยบายและกลไกบูรณาการการดำเนินการพัฒนาทักษะทางการเงินของประเทศไทย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นกรอบนโยบายและกลไกบูรณาการ การดำเนินการพัฒนาทักษะทางการเงิน รวมถึงเป็นแนวทางการจัดทำโครงการและกิจกรรมที่เสริมสร้างทักษะทางการเงินของคนไทยให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนด โดยมีคณะกรรมการการพัฒนาทักษะทางการเงินซึ่งมีรัฐมนตรีว่าการกระทรวงการคลังเป็นประธานและกรรมการจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทำหน้าที่ขับเคลื่อนการดำเนินการตามร่างแผนปฏิบัติการฯ อย่างบูรณาการ เพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงอย่างมีพลวัตตามเป้าหมายของร่างแผนปฏิบัติการฯ ใน 3 เป้าหมาย ได้แก่ 1) คนไทยตระหนักรู้ถึงความสำคัญของการบริหารจัดการเงิน และเข้าถึงข้อมูลทางการเงิน 2) คนไทยมีความรู้และทักษะทางการเงินเพียงพอที่จะนำไปประยุกต์ใช้อย่างเหมาะสมเพื่อสร้างความมั่นคงในชีวิต 3) ประเทศไทยมีกลไกขับเคลื่อนการดำเนินการพัฒนาทักษะทางการเงินอย่างบูรณาการเพื่อให้เกิดระบบนิเวศด้านการพัฒนาทักษะทางการเงินที่ยั่งยืน สอดคล้องตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ. 2566 –2570) ด้านการเสริมสร้างและพัฒนาศักยภาพทุนมนุษย์ ด้านการสร้างความเป็นธรรมและลดความเหลื่อมล้ำในสังคม และด้านการสร้างความเข้มแข็งทางเศรษฐกิจและแข่งขันได้อย่างยั่งยืน และสอดคล้องกับแนวทางการขับเคลื่อนเพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้ทางการเงินเยาวชนขององค์การเพื่อความร่วมมือและการพัฒนาทางเศรษฐกิจ (OECD, 2015) เสนอกรอบการพัฒนาความฉลาดรู้การเงินของเยาวชน ได้แก่ ด้านการวางแผนการเงินและการจัดการเงิน คือ ความสำคัญของการวางแผนและจัดการรายได้ในระยะสั้นและระยะยาว กระบวนการในการวางแผนและตรวจสอบรายได้ ค่าใช้จ่าย รวมถึงเข้าใจวิธีการในการเสริมสร้างความมั่งคั่งความเป็นอยู่ทางการเงิน

การใช้บัตรเครดิตและการออม การวางแผนและจัดการการเงินนี้ถือเป็น 1 ใน 4 ด้านของกรอบความฉลาดรู้การเงินของเยาวชนอื่น ๆ ได้แก่ 1) ด้านเงินและธุรกรรมการเงิน คือ การรู้ในวัตถุประสงค์ความแตกต่างของเงิน การจัดการธุรกรรมการเงินขั้นพื้นฐาน รูปแบบการจ่ายเงิน 2) การจัดการความเสี่ยงและผลตอบแทน ประกอบด้วยความสำคัญของการปกป้องตนเองจากความเสี่ยงต่อการสูญเสียรายได้หรือทรัพย์สินที่จำเป็น เช่น การประกัน และการออม การประเมินระดับความเสี่ยงและผลตอบแทนที่เกี่ยวข้องกับผลิตภัณฑ์ และ 3) ภูมิทัศน์ทางการเงิน ประกอบด้วยความรู้ถึงสิทธิและความรับผิดชอบในฐานะผู้บริโภคในตลาดการเงินการเปลี่ยนแปลงปัจจัยภายนอก เช่น สภาวะการเงิน อัตราดอกเบี้ย ภาษีอากรได้ ฉลาดรู้การเงินเยาวชนนับเป็นองค์ความรู้สำคัญในการประกอบอาชีพและดำรงชีวิตต่อไปในอนาคต

จากความสำคัญของปัญหาพบว่าความฉลาดรู้ทางการเงินนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิตมีความสำคัญแต่ยังไม่มีเครื่องมือวัดที่นิยมหรือใช้กันอย่างแพร่หลาย และแบบวัดต่าง ๆ ที่ใช้เป็นเครื่องมือในงานวิจัยที่ผ่านมาไม่เหมาะกับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต และไม่มีความชัดเจนในคุณภาพเครื่องมือที่สร้างขึ้นมา ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้พัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้การเงินที่เหมาะสมกับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต โดยการพัฒนาจะมีวิธีการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดให้มีคุณภาพ สามารถอ้างอิงถึงกลุ่มประชากรสามารถนำไปใช้วัดผลความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
2. เพื่อวิเคราะห์คุณภาพแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
3. เพื่อวิเคราะห์ความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี

ขอบเขตการวิจัย

1. ขอบเขตด้านเนื้อหา การวิจัยในครั้งนี้เป็นการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรีวัดจากกรอบแนวคิดการวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของเครือข่ายระหว่างประเทศเกี่ยวกับการศึกษาทางการเงินองค์การเพื่อความร่วมมือและการพัฒนาทางเศรษฐกิจ OECD INFE (2011) และธนาคารแห่งประเทศไทย (2565) เสนอว่า ความฉลาดรู้ทางการเงินแบ่งได้ 3 องค์ประกอบคือ ความรู้ทางการเงิน เจตคติทางการเงิน พฤติกรรมทางการเงิน ดังนั้นน่าจะเหมาะสมสำหรับการนำสารสนเทศผลการวิจัยไปพัฒนานักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรีให้มีความพร้อมสำหรับพลเมืองที่มีความฉลาดรู้การเงินต่อไป
2. ขอบเขตด้านประชากร ประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
3. ขอบเขตด้านระยะเวลา แบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินที่พัฒนาขึ้นเริ่มดำเนินการวิจัย ออกแบบการวิจัย สร้างเครื่องมือ เก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการวิจัย ตั้งแต่เดือนตุลาคม 2567 ถึงเดือนมีนาคม 2568 รวมระยะเวลา 12 เดือน และนำไปใช้กับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี ในปีการศึกษา 2/2567

การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

องค์การเพื่อความร่วมมือและการพัฒนาทางเศรษฐกิจ (OECD) ที่ได้ทำการศึกษาความรู้เรื่องความฉลาดรู้ทางการเงิน (Financial Literacy) ความฉลาดรู้ทางการเงินหมายถึง ความรู้และความเข้าใจ ในหลักการและความเสี่ยงด้านการเงิน และทักษะแรงจูงใจและความเชื่อมั่นในการประยุกต์ใช้ความรู้ และความเข้าใจอย่างเป็นลำดับจนสามารถตัดสินใจทางการเงินข้ามบริบทได้อย่างมีประสิทธิภาพที่มีผลให้บุคคลเกิดการตัดสินใจทางการเงินที่ดีและในที่สุดจะช่วยส่งผลให้บุคคลมีการจัดการที่ดี โดยวัด 3 ด้านคือ

- 1) ด้านความรู้ทางการเงิน (Financial Knowledge) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับหลักการทางการเงินที่ทำให้บุคคลสามารถจัดการทางการเงินได้อย่างมี

ประสิทธิภาพ และสามารถตอบสนองต่อความต้องการในระดับส่วนบุคคลได้ดี ประกอบด้วย 4 ตัวชี้วัด ได้แก่ การจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงิน การวางแผนทางการเงิน ความเสี่ยงและผลตอบแทน และมุมมองทางการเงิน OECD (2024) Atkinson and Messy (2012) Hastings, Madrian & Skimmyhorn, (2013) ธนาคารแห่งประเทศไทย (2565) พัชราภา อินทพรต (2565) กมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) ธีรยุทธ พิริยะอารยะกุล (2562) ประกอบด้วย 1.1) การจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงิน คือ ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงินในชีวิตประจำวัน 1.2) การวางแผนทางการเงิน คือ ความรู้ความเข้าใจที่ได้จาก การคาดการณ์ผลลัพธ์ทางการเงินที่จะเกิดขึ้น และจัดสรรให้ตรงตามความต้องการของตนทั้งในระยะสั้นและระยะยาว 1.3) ความเสี่ยงและผลตอบแทน คือ ความรู้ความเข้าใจในวิธีการป้องกันและควบคุม ปัญหาทางการเงินไม่ให้เกิดขึ้น และความเข้าใจถึงรูปแบบผลตอบแทน และการสูญเสียทางการเงินที่ตนได้รับ 1.4) มุมมองทางการเงิน คือ ความรู้ความเข้าใจของบุคคลในฐานะที่เป็นผู้บริโภคที่มีต่อการคุ้มครองผู้บริโภค การหลอกลวงทางการเงิน และ การใช้จ่ายด้วยบัตรเครดิต

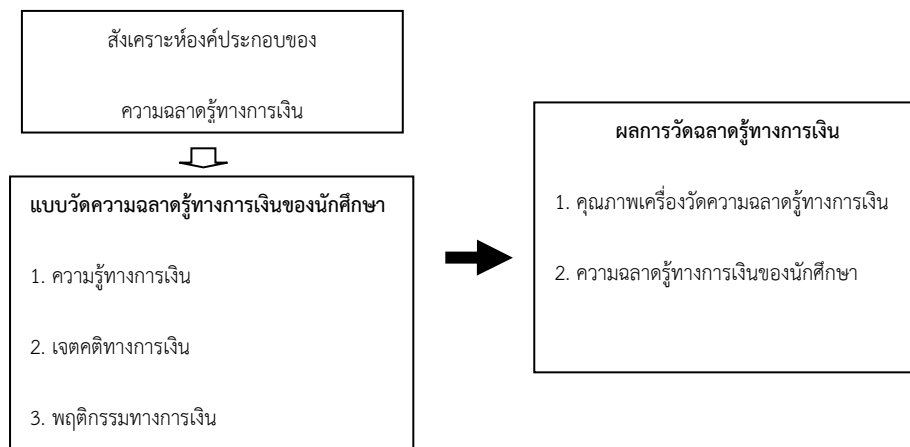
2) ทักษะคติทางการเงิน (financial attitude) หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลที่กำหนดทางเลือกทางการเงินของตน ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัด คือ เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ OECD (2024) Atkinson and Messy (2012) Hastings, Madrian & Skimmyhorn, (2013) ธนาคารแห่งประเทศไทย (2565) กมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) ธีรยุทธ พิริยะอารยะกุล (2562) ประกอบด้วย 2.1) เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว คือ ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อการตัดสินใจเลือกใช้และควบคุมทรัพยากรทางการเงินที่ตนมีอยู่ เป็นไปตามเป้าหมายทางการเงินที่กำหนดไว้ 2.2) เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต คือ ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อการตัดสินใจเลือกใช้และควบคุม การใช้เงินที่ตนมีอยู่ให้สอดคล้องกับรายได้และสถานการณ์ในชีวิต 2.3) เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ คือ ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อ การตัดสินใจเลือกใช้เงินที่ตนมีอยู่เพื่อสนองความต้องการ

3) พฤติกรรมทางการเงิน (financial behavior) หมายถึง การกระทำของบุคคลในการควบคุมทางการเงินและการจัดการทางการเงินของตน ประกอบด้วย 6 ตัวชี้วัด

คือ พฤติกรรมการไตร่ตรองข้อมูลก่อนซื้อ การดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ การศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ การออม หรือการลงทุนที่เหมาะสม OECD (2024) Atkinson and Messy (2012) Hastings, Madrian & Skimmyhorn, (2013) ธนาคารแห่งประเทศไทย (2565) กมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) ชีรยุทธ พิริยะอารยะกุล (2562) ประกอบด้วย 3.1) การไตร่ตรองก่อนซื้อ หมายถึง การกระทำของบุคคลในการคิดอย่างมีเหตุผลในการใช้จ่าย มีการเปรียบเทียบข้อมูลผลิตภัณฑ์จากผู้ให้บริการหลายแห่ง 3.2) การดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ คือ การกระทำของบุคคลในการควบคุมกำกับรายรับ รายจ่ายของตนให้เหมาะสม 3.3) การตั้งเป้าหมายทางการเงิน คือ การกระทำของบุคคลในการจัดการเงินและการวางแผนทางการเงิน 3.4) การศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ คือ การกระทำของบุคคลในการศึกษาข้อมูลและเตรียมความพร้อมทางการเงินให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ 3.5) การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ คือ การกระทำของบุคคลในการควบคุมการใช้จ่ายตนเองไม่ให้เกิดหนี้สินมากเกินไปจนความจำเป็น 3.6) การออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม คือ การกระทำของบุคคลในการเก็บออมเงินและ ควบคุมการใช้จ่ายตนเองไม่ให้เกิดหนี้สินมากเกินไปจนความจำเป็น

กรอบแนวคิดการวิจัย

การศึกษานี้จึงมุ่งการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาเศรษฐศาสตรบัณฑิต ซึ่งได้มีการใช้ความรู้และความเข้าใจทางการเงิน เพื่อการตัดสินใจทางการเงินในการวางแผนจัดการการเงินในบริบทและสถานการณ์จริง ความฉลาดรู้ทางการเงิน ประกอบด้วย ด้านความรู้ทางการเงิน ด้านเจตคติทางการเงิน และด้านพฤติกรรมทางการเงิน



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. **กลุ่มตัวอย่าง** คือ นักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี ปีการศึกษา 2568 ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้กฎ Linderman, Meranda และ Gold (ชนากานต์ ธนนิวัฒน์, 2563) เสนอจำนวนตัวอย่างในการวิเคราะห์ควรมีจำนวน 10-20 ตัวอย่างต่อพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า 1 ตัวเพื่อให้ประมาณค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน ระดับกลุ่มจะได้ไม่ลำเอียง และเนื่องจากโมเดลของการวิจัยนี้มีจำนวน 13 พารามิเตอร์ จึงต้องการจำนวนตัวอย่าง 130 - 260 ตัวอย่าง ผู้วิจัยจึงใช้จำนวน 245 คน โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิ (Stratified sampling) โดยใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้น (stratified random sampling) โดยเริ่มจากการจำแนกสาขาวิชา แล้วใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (sample random sampling) เพื่อสุ่มนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิตตามจำนวนที่กำหนด

2. **เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย** คือ แบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี โดยแบบวัดแบ่งออกเป็น 4 ตอน

ตอนที่ 1 แบบสอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไป เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วย ระดับชั้น เพศ อายุ สาขาวิชา ชั้นปี เกรดเฉลี่ย และรายได้ผู้ปกครองต่อเดือน

ตอนที่ 2 แบบวัดความรู้ทางการเงิน เป็นข้อคำถามแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก น้ำหนักคะแนนประจำตัวเลือกมีค่า 0 และ 1 โดยความรู้ทางการเงินวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร จำนวนข้อคำถาม 16 ข้อ คะแนนต่ำสุดคือ 0 คะแนนสูงสุดคือ 16 คะแนน

ตอนที่ 3 แบบวัดเจตคติทางการเงิน เป็นข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ โดยเจตคติทางการเงินวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร จำนวน 15 ข้อ

ตอนที่ 4 แบบวัดพฤติกรรมทางการเงิน เป็นข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ โดยพฤติกรรมทางการเงินวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 6 ตัวแปร จำนวน 24 ข้อ

3. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้วิจัย ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

3.1 กำหนดองค์ประกอบความฉลาดรู้การเงินสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี นิยามของตัวแปร และจำนวนข้อคำถามและพฤติกรรมที่ต้องการจะวัดลงในตารางรายละเอียดของเครื่องมือวิจัย

3.2 เลือกกลุ่มผู้เชี่ยวชาญแบบเจาะจง จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างองค์ประกอบ/ตัวชี้วัดและนิยามกับข้อคำถาม โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญ คือ 1) เป็นนักวิชาการหรืออาจารย์ที่มีประสบการณ์การสอนมีความรู้เกี่ยวกับความฉลาดรู้การเงิน 2) เป็นนักวิชาการทางด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา

3.3 ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือในด้านความตรงตามเนื้อหา โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน พบว่า ข้อคำถามส่วนใหญ่มีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 โดยมีค่าดัชนี IOC ของแบบวัดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.67 ถึง 1.00 คัดเลือกข้อคำถามไปใช้ในแบบวัดฉบับจริง ใช้เกณฑ์คัดเลือกข้อสอบที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป

3.4 ทดลองใช้แบบวัดความฉลาดรู้การเงินกับสำหรับนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี โดยนำแบบวัดไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 50 คน

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยนำแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงิน ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 245 คน โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยใช้โปรแกรม Google form เก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ ซึ่งได้รับทางอีเมลตอบกลับมา

จำนวน 245 คิดเป็นร้อยละ 100 ผู้วิจัยทำการตรวจสอบความถูกต้องสมบูรณ์ของแบบสอบถาม และนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลมาตรวจให้คะแนน และวิเคราะห์ข้อมูลตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

5. การวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย

5.1 ตรวจสอบความเที่ยงของแบบวัดโดยวิเคราะห์ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (internal consistency reliability) จากสูตรการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ซึ่งในการวิเคราะห์ส่วนนี้ใช้โปรแกรมสำเร็จรูปกับแบบวัดด้านเจตคติทางการเงินและพฤติกรรมทางการเงิน และใช้สูตรของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน KR-20 กับแบบวัดด้านความรู้ทางการเงิน

5.2 วิเคราะห์ข้อมูลความฉลาดรู้ทางการเงินด้วยโปรแกรมสถิติ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี พบว่า แบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มุ่งวัด 3 องค์ประกอบ คือ ความรู้ทางการเงิน เจตคติทางการเงิน และพฤติกรรมทางการเงิน โดยองค์ประกอบด้านความรู้ทางการเงิน หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับหลักการทางการเงินที่ทำให้บุคคลสามารถจัดการทางการเงินได้อย่างมีประสิทธิภาพประสิทธิภาพ และสามารถตอบสนองต่อความต้องการในระดับส่วนบุคคลได้ ประกอบด้วย 4 ตัวชี้วัด ได้แก่ การจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงิน การวางแผนทางการเงิน ความเสี่ยงและผลตอบแทน มุมมองทางการเงิน องค์ประกอบด้านเจตคติทางการเงิน หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลที่กำหนดทางเลือกทางการเงิน ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัด เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ องค์ประกอบด้านพฤติกรรมทางการเงิน หมายถึง การกระทำของ บุคคลในการควบคุมทางการเงินและการจัดการทางการเงิน ประกอบด้วย 6 ตัวชี้วัด คือ พฤติกรรมการไตร่ตรองและเปรียบเทียบข้อมูลก่อนซื้อ การดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ การศึกษาข้อมูล

ก่อนการตัดสินใจ การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ การออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม

2. ผลการวิเคราะห์คุณภาพแบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาครุศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี โดยการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค อำนาจจำแนกและความยากง่ายของแบบวัด พบว่า ค่าความเที่ยงของแต่ละองค์ประกอบของแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรีคือ ด้านพฤติกรรมทางการเงิน มีค่าความเที่ยงสูงสุด เท่ากับ 0.95 รองลงมาคือ ด้านเจตคติทางการเงินมีค่าความเที่ยง 0.89 และน้อยที่สุดคือ ด้านความรู้ทางการเงินมีค่าความเที่ยง 0.76 เมื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยงของแบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรีทั้งฉบับ พบว่ามีค่าความเที่ยงอยู่ที่ 0.91 ซึ่งมีค่าความเที่ยงค่อนข้างสูง องค์ประกอบด้านความรู้ทางการเงินมีค่าความยากอยู่ที่ 0.28 ถึง 0.79 นั่นคือข้อคำถามมีความยากอยู่ในระดับยากพอใช้ได้จนถึงง่ายพอใช้ได้ ค่าอำนาจจำแนกมีค่าอยู่ที่ 0.32 ถึง 0.60 นั่นคือข้อคำถามมีความสามารถในการจำแนกนักศึกษาได้พอใช้ได้จนถึงจำแนกได้ดี ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้

3. ผลการวิเคราะห์ความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี พบว่า

3.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ผู้ตอบแบบวัดทั้งหมดจำนวน 245 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง ร้อยละ 71.00 และเป็นเพศชาย ส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 20-21 ปี รองลงมาคือ อายุระหว่าง 18-19 ปี อายุ 22-23 ปี และ อายุ 24 ปี ขึ้นไป ตามลำดับ ส่วนใหญ่สาขาสังคมศึกษา รองลงมาคือ สาขาการศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย สาขาพลศึกษา สาขาคณิตศาสตร์ สาขาภาษาอังกฤษ สาขาดนตรีศึกษา สาขาการประถมศึกษา สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว สาขาคอมพิวเตอร์ศึกษา และน้อยที่สุดคือ สาขาวิทยาศาสตร์ทั่วไป ตามลำดับ ส่วนใหญ่อยู่ชั้นปีที่ 3 รองลงมาคือ ชั้นปีที่ 2 ชั้นปีที่ 1 และที่ ชั้นปีที่ 4 ตามลำดับ ส่วนใหญ่มีรายได้ 20,001-40,000 บาท รองลงมาคือ มีรายได้ไม่เกิน 20,000 บาท รองลงมาอีกได้แก่ มีรายได้ 40,001-60,000 บาท มีรายได้ 60,001-80,000 บาท มีรายได้ 80,001-100,000 บาท และที่มีค่าต่ำสุดคือ 100,001 บาท

ขึ้นไป ตามลำดับ ส่วนใหญ่มีเกรดเฉลี่ย 2.01-3.00 รองลงมาคือ มีเกรดเฉลี่ย 3.01-4.00 และที่มีค่าต่ำสุดคือ มีเกรดเฉลี่ย 1.00-2.00 ตามลำดับ

3.2 ผลการวิเคราะห์ความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความรู้ทางการเงิน

ความรู้ด้านการเงิน	คะแนนเต็ม	Mean	Median	Mode	MAX	MIN	S.D
การจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงิน	4	1.91	2	1	4	0	1.26
การวางแผนทางการเงิน	4	2.04	2	2	4	0	1.00
ความเสี่ยงและผลตอบแทน	4	2.55	3	3	4	0	1.18
มุมมองทางการเงิน	4	2.41	2	3	4	0	1.03
รวม	16	8.91	9	9	16	3	2.97

ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินอยู่ที่ ($M = 9.06$ $SD = 3.14$) ส่วนใหญ่มีความรู้ด้านการเงิน 7 คะแนน จำนวน 37 คน คิดเป็นร้อยละ 15.10 รองลงมาคือ 9 คะแนน จำนวน 29 คน คิดเป็นร้อยละ 11.80 รองลงมาอีกคือ 8 คะแนน จำนวน 27 คน คิดเป็นร้อยละ 11.00 รองลงมาอีกได้แก่ 12 คะแนน จำนวน 25 คน คิดเป็นร้อยละ 10.20 มีความรู้ 6 คะแนน กับ 13 คะแนน จำนวน 21 คน คิดเป็นร้อยละ 8.60 มีความรู้ 10 คะแนน กับ 11 คะแนน จำนวน 20 คน คิดเป็นร้อยละ 8.20 และมีความรู้ 15 คะแนน กับ 16 คะแนน น้อยที่สุด จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 0.40 โดยค่าเฉลี่ยความฉลาดรู้ทางการเงินด้านความรู้ทางการเงินอยู่ที่ ($M = 8.91$ $SD = 2.97$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านการจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงินอยู่ที่ ($M = 1.91$ $SD = 1.26$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านการวางแผนทางการเงินอยู่ที่ ($M = 2.04$ $SD = 1.00$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านความเสี่ยงและผลตอบแทนอยู่ที่ ($M = 2.55$ $SD = 1.18$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านมุมมองทางการเงินอยู่ที่ ($M = 2.41$ $SD = 1.03$)

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ระดับเจตคติทางการเงิน

เจตคติทางการเงิน	$\bar{X}$	S.D.	แปลค่า
เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว	4.14	0.66	มาก
เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต	3.98	0.69	มาก
เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ	3.89	0.68	มาก
รวม	4.00	0.61	มาก

ระดับเจตคติทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.00$, S.D. = 0.61) ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว ($\bar{X} = 4.14$, S.D. = 0.66) รองลงมาคือ ด้านเจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต ($\bar{X} = 3.98$, S.D. = 0.69) และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ ($\bar{X} = 3.89$, S.D. = 0.68) เมื่อพิจารณารายด้านและรายข้อพบว่า เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาวโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันจะเก็บออมเงินเป็นประจำเมื่อมีรายได้ของตนเอง รองลงมาคือ ฉันเชื่อว่าสามารถลดโอกาสสูญเสียเงินลงโดยไม่ทำให้ตนเองตกอยู่ในความเสี่ยงทางการเงิน และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันเชื่อว่าสามารถลดค่าใช้จ่ายที่ไม่จำเป็นในแต่ละสัปดาห์/เดือนลงได้ เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคตโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ หลังสำเร็จการศึกษาฉันเชื่อว่าสามารถสร้างฐานะทางการเงินให้มีความมั่นคงได้ รองลงมาคือ ฉันมั่นใจว่าสามารถจัดลำดับความสำคัญของรายจ่ายในแต่ละเดือนได้ และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ถ้าเกิดปัญหาทางการเงินขึ้นฉันสามารถค้นหาข้อมูลทางการเงินและขอคำปรึกษาทางการเงินได้จากหลายแหล่ง เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ก่อนจะซื้อของอะไรฉันจะคิดให้ดีกว่าว่ามีเงินพอจ่ายได้ รองลงมาคือ ฉันตั้งเป้าเรื่องเงินไว้และพยายามจะไปให้ถึงเป้าหมายให้ได้แม้จะต้องใช้เวลาก็ตาม และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ใช้ชีวิตเพื่อวันนี้เท่านั้น ไม่ต้องวางแผนเพื่อวันข้างหน้าก็ได้

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์ระดับพฤติกรรมทางการเงิน

พฤติกรรมทางการเงิน	$\bar{X}$	S.D.	แปลค่า
การไต่ตรงก่อนซื้อ	4.30	0.82	มาก
การดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ	3.54	0.96	มาก
การตั้งเป้าหมายทางการเงิน	3.86	0.88	มาก
การศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ	4.09	0.76	มาก
การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้	3.94	0.75	มาก
การออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม	4.06	0.76	มาก
รวม	3.96	0.69	มาก

ระดับพฤติกรรมทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.96$, S.D. = 0.69) ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านการไต่ตรงก่อนซื้อ ($\bar{X} = 4.30$, S.D. = 0.82) รองลงมาคือ ด้านการศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ ($\bar{X} = 4.09$, S.D. = 0.76) รองลงมาได้แก่ ด้านการออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม ($\bar{X} = 4.06$, S.D. = 0.76) ด้านการตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ ($\bar{X} = 3.94$, S.D. = 0.75) ด้านการตั้งเป้าหมายทางการเงิน ($\bar{X} = 3.86$, S.D. = 0.88) และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านการดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ ($\bar{X} = 3.54$, S.D. = 0.96) เมื่อพิจารณารายด้านและรายข้อ พบว่า การไต่ตรงก่อนซื้อโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันเปรียบเทียบราคาเมื่อต้องการซื้อสินค้า รองลงมาคือ ฉันดูเงินสดในมือก่อนซื้อสินค้า และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันซื้อสินค้าที่ไม่มีดอกเบี้ย การดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันควบคุมค่าใช้จ่ายส่วนตัว รองลงมาคือ ฉันใช้จ่ายตามแผนที่กำหนดไว้เป็นรายเดือนได้ และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันจดบันทึกค่าใช้จ่ายส่วนตัวเป็นประจำ การตั้งเป้าหมายทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันตรวจสอบบัญชีธนาคารหรือใบแจ้งหนี้ทุกครั้งเพื่อไม่ให้เกิดข้อผิดพลาดต่าง ๆ ได้ รองลงมาคือ ฉันตั้งเป้าหมายทางการเงินระยะยาวและมุ่งมั่นทำให้สำเร็จ และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันสำรองเงินไว้ใช้จ่ายในกรณีฉุกเฉิน การศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันตระหนักถึงภัยการหลอกลวงทางการเงินและป้องกันตนเองจากการเป็นเหยื่อ รองลงมาคือ ฉันรู้วิธีเก็บออมเงินเพื่อซื้อสินค้าที่ต้องการ

แม้มีราคาสูงก็ตาม และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันติดตามรายการธุรกรรมในบัญชีฉัน ทำให้รู้รายละเอียดต่าง ๆ ในการใช้จ่าย การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ โดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ หากฉันมีปัญหาการเงิน ฉันรู้ว่าควรขอคำปรึกษาหรือความช่วยเหลือจากใคร รองลงมาคือ แม้ว่าแต่ละเดือนมีค่าใช้จ่ายหลายรายการ ฉันก็รู้วิธีการวางแผนและลำดับความสำคัญของการใช้จ่ายให้พออยู่ถึงสัปดาห์/เดือน และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ แม้การซื้อสินค้าด้วยบัตรเครดิตทำให้ฉันได้สินค้าตามที่ต้องการก็ตาม แต่ฉันก็รู้เงื่อนไขในการชำระคืนหนี้และจัดการได้เป็นอย่างดี การออมหรือการลงทุนที่เหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมาก ข้อที่มีค่ามากที่สุดคือ ฉันก็รู้วิธีการเอาตัวรอดจากการตกเป็นเหยื่อการหลอกลวงให้ลงทุนอย่างไม่เหมาะสม รองลงมาคือ หากสินค้ามีดอกเบียฉันพิจารณาทางเลือกอื่น เช่น การออมก่อนซื้อ หรือหาวิธีจ่ายเงินที่เหมาะสม และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ฉันรู้รูปแบบการเก็บออมเงินและสินทรัพย์ที่หลากหลายจนสามารถสร้างฐานะทางการเงินที่มั่นคงได้

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องนี้พบว่ามีประเด็นสำคัญที่ต้องนำมาอภิปรายดังนี้

1. ผลการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาเศรษฐศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี พบว่า แบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาเศรษฐศาสตรบัณฑิต มุ่งวัด 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบที่ 1 ด้านความรู้ทางการเงิน หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับหลักการทางการเงินที่ทำให้ บุคคลสามารถจัดการทางการเงินได้อย่างมีประสิทธิภาพประสิทธิภาพ และสามารถ ตอบสนองต่อความต้องการ ในระดับส่วนบุคคลได้ดี ประกอบด้วย 4 ตัวชี้วัด ได้แก่ การจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงิน การวางแผนทางการเงิน ความเสี่ยงและผลตอบแทน และมุมมองทางการเงิน องค์ประกอบที่ 2 ด้านเจตคติทางการเงิน หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลที่กำหนดทางเลือกทางการเงิน ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัด คือ เจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว เจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต เจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ องค์ประกอบที่ 3 ด้านพฤติกรรมทางการเงิน หมายถึง การกระทำของบุคคลในการควบคุมทางการเงินและการจัดการทางการเงิน ประกอบด้วย 6 ตัวชี้วัด

คือ พฤติกรรมการไตร่ตรองและเปรียบเทียบข้อมูลก่อนซื้อ การดูแลการเงินส่วนบุคคล อย่างรอบคอบ การศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ การตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงิน ก่อนใช้ การออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม สอดคล้องกับ ชนาकरแห่งประเทศไทย (2565) กมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) ชีรยุทธ พิริยะอารยะกุล (2562) ชนากานต์ ธนนิวัฒน์ (2563) และ OECD (2019) ได้กล่าวถึงความฉลาดรู้ทางการเงิน ประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้ทางการเงิน เจตคติทางการเงิน พฤติกรรมทางการเงิน

2. ผลการวิเคราะห์คุณภาพแบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษา ศึกษาศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี ด้วยการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงด้วยค่า สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค อำนาจจำแนกและความยากง่ายของแบบวัด พบว่า ค่าความเที่ยงของแต่ละองค์ประกอบของแบบวัดความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษา ศึกษาศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรีคือ ด้านพฤติกรรมการเงิน มีค่าความเที่ยง สูงที่สุด เท่ากับ 0.95 รองลงมาคือ ด้านเจตคติทางการเงินมีค่าความเที่ยง 0.89 และน้อยที่สุดคือ ด้านความรู้ทางการเงินมีค่าความเที่ยง 0.76 เมื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยง ของแบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาศึกษาศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี ทั้งฉบับ พบว่ามีค่าความเที่ยงอยู่ที่ 0.91 ซึ่งมีค่าความเที่ยงค่อนข้างสูง องค์ประกอบ ด้านความรู้ทางการเงินมีค่าความยากอยู่ที่ 0.28 ถึง 0.79 นั่นคือข้อคำถามมีความยาก อยู่ในระดับยากพอใช้ได้จนถึงง่ายพอใช้ได้ ค่าอำนาจจำแนกมีค่าอยู่ที่ 0.32 ถึง 0.60 นั่นคือ ข้อคำถามมีความสามารถในการจำแนกนักศึกษาได้พอใช้ได้จนถึงจำแนกได้ดี ซึ่งอยู่ใน เกณฑ์ที่ยอมรับได้ สอดคล้องกับ ชนากานต์ ธนนิวัฒน์ (2563) ที่กล่าวว่าแบบวัดความ ฉลาดรู้การเงินที่มีคุณภาพที่สามารถนำไปวัดความฉลาดรู้การเงินของนักเรียนนักศึกษาได้ ต้องอยู่ในเกณฑ์ความยากอยู่ในระดับยากพอใช้ได้ ความสามารถในการจำแนกได้จำแนกได้ ดี

3. ผลการวิเคราะห์ความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาศึกษาศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี พบว่า ค่าเฉลี่ยความฉลาดรู้การเงินด้านความรู้ทางการเงินอยู่ ที่ ($M = 9.06$ $SD = 3.14$) ส่วนใหญ่มีความรู้ความรู้อ้างอิงการเงิน 7 คะแนน รองลงมาคือ 9 คะแนน รองลงมาอีกคือ 8 คะแนน รองลงมาอีกได้แก่ 12 คะแนน มีความรู้ 6 คะแนน มีความรู้ 13 คะแนน มีความรู้ 10 คะแนน มีความรู้ 11 คะแนน และมีความรู้ 15 คะแนน

กับ 16 คะแนน น้อยที่สุด โดยค่าเฉลี่ยความฉลาดรู้การเงินด้านความรู้ทางการเงินอยู่ที่ ($M = 8.91$ $SD = 2.97$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านการจัดการเงินและธุรกรรมทางการเงินอยู่ที่ ($M = 1.91$ $SD = 1.26$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านการวางแผนทางการเงินอยู่ที่ ($M = 2.04$ $SD = 1.00$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านความเสี่ยงและผลตอบแทนอยู่ที่ ($M = 2.55$ $SD = 1.18$) ค่าเฉลี่ยความรู้ทางการเงินด้านมุมมองทางการเงินอยู่ที่ ($M = 2.41$ $SD = 1.03$) ระดับเจตคติทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้จ่ายและเก็บออมในระยะยาว รองลงมาคือ ด้านเจตคติต่อฐานะทางการเงินในปัจจุบันและอนาคต และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านเจตคติต่อการใช้เงินเพื่อตอบสนองความต้องการ ระดับพฤติกรรมทางการเงินโดยรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มีค่ามากที่สุดคือ ด้านการไตร่ตรองก่อนซื้อ รองลงมาคือ ด้านการศึกษาข้อมูลก่อนการตัดสินใจ รองลงมาได้แก่ ด้านการออมหรือการลงทุนที่เหมาะสม ด้านการตัดสินใจทางการเงินและจัดสรรเงินก่อนใช้ (ด้านการตั้งเป้าหมายทางการเงิน และข้อที่มีค่าน้อยที่สุดคือ ด้านการดูแลการเงินส่วนบุคคลอย่างรอบคอบ เนื่องจากนักศึกษามีความรู้ทางการเงินที่แตกต่างกันตามประสบการณ์และความรู้ที่ได้รับ สอดคล้องกับ ธนาकरแห่งประเทศไทย (2563) และธนาकरแห่งประเทศไทย (2565) ที่ได้สำรวจความฉลาดรู้ทางการเงินของประชาชนในระดับชาติ พบว่า นิสิตนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยมีระดับความฉลาดรู้ทางการเงินต่ำที่สุด อาจเนื่องมาจากการที่นักเรียน นักศึกษา ยังไม่สามารถพึ่งพาตนเองด้านการเงินอย่างแท้จริง และนักเรียนนักศึกษา โดยทั่วไปยังไม่ต้องรับผิดชอบในการบริหารจัดการเงินของตนเองและครอบครัว

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะจากการศึกษา

1.1 จากการวิจัย พบว่า แบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาครุศาสตร์บัณฑิต มีคุณภาพด้านความตรงและความเที่ยงอยู่ในระดับที่สูง สามารถนำไปใช้ทดสอบความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาได้ ผลที่ได้สามารถนำมาเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้ทางการเงินของนักศึกษาครุศาสตร์นำไปสู่การจัดการการเงินที่ดี

1.2 ความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาเศรษฐศาสตรบัณฑิตอยู่ในระดับดี ควรส่งเสริมนักศึกษาที่มีความสามารถบริหารจัดการการเงินของตนให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในชีวิตได้ดี เพิ่มทักษะการเงินดิจิทัล และการรู้เท่าทันการโกงออนไลน์

1.3 สถาบันการศึกษาควรส่งเสริมการพัฒนาความฉลาดรู้การเงินอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะประเด็นทางด้านความรู้ทางการเงิน และการจัดการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับผลของความเปลี่ยนแปลงในเงื่อนไขทางเศรษฐกิจและผลิตภัณฑ์ทางการเงินใหม่ ๆ

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการศึกษาวิจัยต่อไป

2.1 งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยที่ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาเศรษฐศาสตรมหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี ทั้งนี้อาจมีการศึกษาความฉลาดรู้การเงินที่เหมาะสมกับในระดับอื่น ๆ อาทิ ระดับมัธยมศึกษา เป็นต้น เนื่องจากความฉลาดรู้การเงินนั้นควรได้รับการปลูกฝังอย่างต่อเนื่อง

2.2 ในการพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้การเงินของนักศึกษาในครั้งต่อไป ควรศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวกับความฉลาดรู้การเงินที่มีความหลากหลายทางทฤษฎี องค์ประกอบความฉลาดรู้การเงิน และตัวบ่งชี้ที่แตกต่างออกไปเพื่อให้สอดคล้องกับนักศึกษาแต่ละสาขาวิชา

เอกสารอ้างอิง

กมลชนก สกนธวัฒน์. (2562). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ทางเศรษฐศาสตร์โดยใช้

แนวคิดการเรียนรู้แบบฉกัทัศน์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้การเงินของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ชนากานต์ ธนนิวัฒน์. (2563). การพัฒนาแบบวัดความฉลาดรู้การเงินสำหรับนักเรียน

ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ชาญธาดา กฤษเลิศกุล. (2564). **ความรู้ทางการเงิน แรงจูงใจทางการเงิน และทัศนคติทางการเงิน ส่งผลต่อพฤติกรรมการวางแผนทางการเงินและการเลือกรูปแบบการออมและการลงทุนในสถานการณ์วิกฤติโควิด-19** กรณีศึกษา : ลูกค้าเอ็กซ์คลูซีฟ ธนาคาร B จำกัด (มหาชน) เขตนครปฐม1. วิทยานิพนธ์บริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัย สาขาวิชาบริหารธุรกิจ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ธนาคารแห่งประเทศไทย. (2563). **รายงานผลสำรวจทักษะทางการเงินของไทย ปี 2563**. กรุงเทพมหานคร : ธนาคารแห่งประเทศไทย.
- ธนาคารแห่งประเทศไทย. (2565). **รายงานผลสำรวจทักษะทางการเงินของไทย ปี 2565**. กรุงเทพมหานคร : ธนาคารแห่งประเทศไทย.
- ธีรยุทธ พิริยะอารยะกุล. (2562). **การพัฒนาต้นแบบที่เหมาะสมในการส่งเสริมความรู้ด้านการเงินของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต : การประยุกต์ใช้โมสต์และสมาร์ท**. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นวรรตน์ เต็มสัมฤทธิ์ และคณะ. (2566). **โครงการทักษะทางการเงิน พฤติกรรมการลงทุน และการรับรู้ความเสี่ยงในการลงทุนสินทรัพย์ทางการเงินของประชากรแต่ละช่วงวัย**. กองทุนส่งเสริมพัฒนาตลาดทุน และ ภาควิชาเศรษฐศาสตร์ คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ. 2566-2570). **ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 139 ตอนพิเศษ 258 ง. 1 พุทธศักราช 2565**.
- พัชรภา อินทพรต. (2565). **การพัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางการเงินโดยการจัดการเรียนรู้ใช้สมองเป็นฐานร่วมกับเกมจำลองสถานการณ์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี**. ปริญญานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

มูทิตา ย่องไทยสง. (2566). การพัฒนาความฉลาดรู้การเงินโดยใช้แนวคิดปรากฏการณ์
เป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา. ปรินญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต
สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X., & Laibson, D. (2007). **The age of reason: Financial decisions over the lifecycle**. National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.

Atkinson, A., & Messy, F. A. (2012). Assessing financial literacy in 12 countries: An OECD/INFE international pilot exercise. **Journal of Pension Economics & Finance**, 10(4), 657-665.

Hastings, J. S., Madrian, B. C., & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. **Annu. Rev. Econ.**, 5(1), 347–373.

OECD. (2024). **Financial education and youth**. Retrieved from <http://www.oecd.org/>

OECD. (2019). **PISA 2022 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy**. Retrieved from <http://dx.doi.org>

การส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนผ่านการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ปัญหาเป็นฐานในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์

The Promoting Democratic Leadership of Students through Problem-Based Learning in Ethnically Diversity Boarding Schools

อารีรัตน์ บุญรอด¹, ชรินทร์ มั่งคั่ง², กฤติภัทร สระทองขุน³
Areerat Boonrod¹, Charin Mangkhang², Kittiphat Srathongchun³

Received: November 12, 2025; Revised: December 15, 2025; Accepted : June 27, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ออกแบบกระบวนการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์ และ 2) ประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนรายวิชา ส23101 สังคมศึกษา โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 60 จังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 30 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย 1) แบบประเมินสาระสำคัญของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน 2) แบบประเมินแผนกิจกรรมการเรียนรู้ และ 3) แบบประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย เครื่องมือทุกฉบับผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิด้วยค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

^{1, 2} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ : Faculty of Education, Chiang Mai University).

E-mail: sommos377@gmail.com

³ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ : Faculty of Humanities, Chiang Mai University.

ผลการวิจัยพบว่า 1) กระบวนการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ การตั้งปัญหาที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง การอภิปรายและตั้งสมมติฐานร่วมกัน การค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเอง การแลกเปลี่ยนและสร้างองค์ความรู้ร่วม การนำเสนอแนวทางแก้ปัญหาและการตัดสินใจร่วม และการสะท้อนคิดและประเมินตนเอง โดยสาระสำคัญของการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมในระดับมาก ($\bar{X} = 4.42$, $SD = 0.24$) และแผนกิจกรรมการเรียนรู้มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.92$, $SD = 0.11$) 2) นักเรียนมีภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.63$, $SD = 0.13$) สะท้อนว่าการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสามารถส่งเสริมการมีส่วนร่วม การใช้เหตุผล การเคารพความแตกต่าง และความรับผิดชอบต่อส่วนรวมของนักเรียน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ : การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน, ภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย, ความหลากหลายชาติพันธุ์

Abstract

This research aimed to: (1) design a Problem-Based Learning (PBL) process to promote democratic leadership among students in an ethnically diverse boarding school, and (2) evaluate students' democratic leadership characteristics. The sample consisted of 30 Grade 9 students enrolled in Social Studies (S23101) at Rajapranugroh 60 School, Chiang Mai Province, selected through purposive sampling. The research instruments included: (1) an evaluation form for the essential components of the PBL process, (2) a learning activity plan evaluation form, and (3) a democratic leadership assessment. All instruments were validated by experts using the Index of Item-Objective Congruence (IOC). Data were analyzed using the mean and standard deviation.

The findings revealed that: (1) the developed PBL process comprised six stages: identifying real-life problems, collaborative discussion and

hypothesis formulation, self-directed inquiry, collaborative knowledge construction, presentation and shared decision-making, and reflection and self-assessment. The overall appropriateness of the learning process was rated at a high level (Mean = 4.42, SD = 0.24), while the learning activity plans were rated at the highest level (Mean = 4.92, SD = 0.11). (2) Students' democratic leadership was at the highest level overall (Mean = 4.63, SD = 0.13), indicating that the PBL approach effectively enhanced participation, rational thinking, respect for diversity, and shared responsibility among students.

Keywords : Problem-Based Learning, Democratic Leadership, Ethnically Diverse Boarding School

บทนำ

บริบทของโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์เป็นพื้นที่ทางการศึกษาที่มีพลวัตของการอยู่ร่วมกันทางสังคมและวัฒนธรรมอย่างซับซ้อน เนื่องจากนักเรียนจากพื้นเพชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา และวิถีชีวิตที่แตกต่างกันต้องใช้ชีวิต เรียนรู้ และสร้างปฏิสัมพันธ์ร่วมกันตลอดเวลา ทั้งในห้องเรียน หอพัก และกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน การจัดการศึกษาลักษณะนี้สะท้อนเป้าหมายเชิงนโยบายของรัฐในการลดความเหลื่อมล้ำเพิ่มโอกาสทางการศึกษา และเสริมสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ เพื่อสร้างพลเมืองที่อยู่ร่วมกันอย่างสันติ อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนในโรงเรียนลักษณะนี้ไม่ใช่เพียงกระบวนการปรับตัวเพื่อให้เหมือนกัน แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่จะเคารพความแตกต่าง เคารพต่อรองอัตลักษณ์ และสร้างพื้นที่ที่ให้คุณค่ากับการแสดงออกทางวัฒนธรรม Yuan & Yang (2025) ชี้ให้เห็นว่า อัตราส่วนของนักเรียนในแต่ละชาติพันธุ์มีผลโดยตรงต่อรูปแบบปฏิสัมพันธ์ในโรงเรียน หากนักเรียนจากกลุ่มชาติพันธุ์ส่วนน้อยมีจำนวนมากพอที่จะมองเห็นได้ โอกาสในการปฏิสัมพันธ์เชิงบวก จะเพิ่มขึ้น แต่หากมีจำนวนน้อยเกินไป พวกเขาถูกทำให้มองไม่เห็น และเกิดความรู้สึก โดดเดี่ยวและห่างเหินจากเพื่อนต่างวัฒนธรรม ดังนั้น โรงเรียนประจำพหุชาติพันธุ์จึงเป็นทั้งพื้นที่ของโอกาส

ในการสร้างความเข้าใจข้ามวัฒนธรรม และในขณะเดียวกันอาจเป็นพื้นที่ของความตึงเครียด หากไม่มีการออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อความเท่าเทียม และการเห็นคุณค่าของความหลากหลายอย่างเป็นระบบ

ในบริบทของโรงเรียน การอยู่ร่วมกันของนักเรียนที่มีพื้นฐานทางสังคม วัฒนธรรมชาติพันธุ์ และเศรษฐกิจที่แตกต่างกัน เผชิญปัญหาและความท้าทายหลายประการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียนขนาดเล็กหรือโรงเรียนชนบทที่ทรัพยากรมีจำกัด การขาดแคลนครู ผู้บริหาร และวัสดุอุปกรณ์ทางการศึกษาอาจทำให้โรงเรียนไม่สามารถออกแบบกิจกรรมหรือสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความหลากหลายได้อย่างเพียงพอ ซึ่งยิ่งส่งผลให้เกิดช่องว่างทางโอกาส และความเหลื่อมล้ำระหว่างนักเรียน นอกจากนี้ โรงเรียนขนาดเล็กจำนวนมากยังตั้งอยู่ในบริบทชุมชนที่มีฐานะยากจน ทำให้การสนับสนุนด้านสังคม ครอบครัว และชุมชนต่อการเรียนรู้ของนักเรียนมีอย่างจำกัด ส่งผลต่อการพัฒนาทักษะการอยู่ร่วมกัน การเคารพผู้อื่น และการแก้ปัญหา ความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ อีกทั้งปัญหาด้านการบริหารจัดการ เช่น การมีครูไม่ครบชั้น การต้องสอนแบบคละชั้น หรือการขาดสื่อการเรียนรู้ที่เหมาะสม ยังทำให้ครูมีภาระงานสูง และไม่สามารถดูแลนักเรียนเชิงลึกได้ทุกรายบุคคล ซึ่งอาจนำไปสู่ความไม่เข้าใจกันระหว่างนักเรียน หรือการพัฒนาเจตคติด้านความหลากหลายอย่างไม่เต็มที่ (ศุณิสรา ทดลา, 2566) ดังนั้น ความท้าทายของการอยู่ร่วมกันในโรงเรียนไม่เพียงเป็นเรื่องของนักเรียน แต่ยังเกี่ยวข้องกับโครงสร้างการจัดการศึกษา ระบบสนับสนุนจากผู้ปกครอง ชุมชน และนโยบายระดับรัฐที่ต้องส่งเสริมความเสมอภาคทางการศึกษาอย่างจริงจัง

ภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อสังคมในยุคปัจจุบัน ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและเต็มไปด้วยความหลากหลายทางความคิด วัฒนธรรม และวิถีชีวิต เนื่องจากภาวะผู้นำลักษณะนี้มีได้มุ่งเน้นเพียงการใช้อำนาจสั่งการ หากแต่เป็นการส่งเสริมให้สมาชิกในกลุ่มมีส่วนร่วมในการคิด ตัดสินใจ และร่วมรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นร่วมกัน ผู้นำแบบประชาธิปไตยจึงต้องแสดงคุณลักษณะสำคัญ ได้แก่ การเคารพตนเองและผู้อื่น ความรับผิดชอบต่อส่วนรวม การใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์หรืออำนาจ และการเปิดพื้นที่ให้สมาชิกทุกคนมีโอกาสแสดงความคิดเห็นอย่างเท่าเทียม ซึ่งลักษณะเหล่านี้เป็นรากฐานของการสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพในระบอบประชาธิปไตย ชีววัฒน์

เลื่อนฤทธิ์ และโกศล มีคุณ (2566) ชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย ในสถานศึกษา โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษา เป็นการวางรากฐานให้เยาวชนเติบโต เป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีศักยภาพในการขับเคลื่อนประเทศชาติ เนื่องจากเยาวชนกลุ่มนี้ อยู่ในช่วงวัยที่กำลังพัฒนาทั้งด้านความคิด อารมณ์ และสังคม การปลูกฝังภาวะผู้นำ ที่ยึดถือสิทธิ เสรีภาพ ความเสมอภาค และการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ จึงเป็นกระบวนการ สำคัญในการสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพและมีความรับผิดชอบต่อสังคมในอนาคต

การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning: PBL) เป็น แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับนักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยใช้ปัญหาจริง หรือสถานการณ์ที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวันเป็นจุดเริ่มต้นในการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิด ความสนใจใฝ่รู้ และแสวงหาความรู้ด้วยตนเองผ่านการคิดวิเคราะห์ การตั้งสมมติฐาน การสืบค้นข้อมูล การอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการร่วมกันเสนอแนวทางแก้ไข อย่างมีเหตุผล ภายใต้บทบาทของครูในฐานะผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้มากกว่า ผู้ถ่ายทอดความรู้โดยตรง ผู้เรียนจึงสามารถสร้างองค์ความรู้ใหม่จากการเชื่อมโยงความรู้ เดิมกับประสบการณ์ที่ได้รับจากการลงมือปฏิบัติและการมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม การเรียนรู้จริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดสร้างสรรค์นิยมที่มองว่าความรู้เกิดจากการสร้างขึ้น ผ่านประสบการณ์ของผู้เรียนเอง (พระพันธ์วัฒน์ ธมมวาทธนโน และวิทยา ทองดี, 2565) แนวคิดนี้ได้รับการอธิบายเพิ่มเติมโดย Hung et al. (2008) และ Yew and Goh (2016) ว่าการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะ การคิดขั้นสูง การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในการแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้อย่างเหมาะสม อันนำไปสู่ การเรียนรู้ที่ยั่งยืน ผู้วิจัยเลือกใช้การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเป็นนวัตกรรมในการวิจัย ครั้งนี้ เนื่องจากลักษณะสำคัญของการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เปิดโอกาสให้ผู้เรียน ทุกคนมีส่วนร่วมในการกำหนดแนวทางการเรียนรู้ แสดงความคิดเห็น แลกเปลี่ยนเหตุผล และร่วมตัดสินใจบนพื้นฐานของข้อมูลและการยอมรับความคิดเห็นที่หลากหลาย โดยเฉพาะในบริบทของโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ซึ่งผู้เรียน มีภูมิหลังด้านภาษา วัฒนธรรม และประสบการณ์ชีวิตที่แตกต่างกัน การจัดกิจกรรมที่ใช้ ปัญหาเป็นจุดเริ่มต้นจึงช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ทุกคนมีสิทธิในการแสดง

คิดเห็นอย่างเท่าเทียม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้จากมุมมองที่แตกต่าง ลดการครอบงำของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง และส่งเสริมการทำงานร่วมกันบนพื้นฐานของความเคารพซึ่งกันและกัน คุณลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของ Beerbohm (2015) และ Woods (2019) ที่มองว่าภาวะผู้นำไม่ได้จำกัดอยู่ที่บุคคลใดบุคคลหนึ่ง แต่เกิดจากการมีส่วนร่วมของสมาชิกทุกคนในการคิด ตัดสินใจ และรับผิดชอบ ต่อเป้าหมายร่วม การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานจึงมิได้มุ่งเพียงพัฒนาความรู้หรือทักษะการแก้ปัญหาเท่านั้น หากยังเป็นแนวทางที่ส่งเสริมการสร้างภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย ผ่านการฝึกการรับฟัง การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การเคารพความแตกต่าง การเจรจาหาข้อสรุปร่วม และการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล อันเป็นคุณลักษณะสำคัญของการอยู่ร่วมกันในสังคมประชาธิปไตย และเหมาะสมกับการพัฒนาผู้เรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเคารพความแตกต่างและมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม

บริบทของโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ซึ่งผู้วิจัยได้ถอดบทเรียนจากปฏิบัติหน้าที่ในฐานะผู้สอนที่โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 60 จังหวัดเชียงใหม่ ซึ่งโรงเรียนแห่งนี้สังกัด สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะเป็นโรงเรียนประจำที่จัดการศึกษาให้กับเด็กและเยาวชนกลุ่มเปราะบางและด้อยโอกาสในสังคม เช่น เด็กยากจนมากเป็นพิเศษ เด็กที่ได้รับผลกระทบจากยาเสพติด เด็กกำพร้าและถูกทอดทิ้ง เด็กที่ประสบปัญหาการถูกรังแก เด็กที่ได้รับผลกระทบจากโรคเอดส์หรือโรคติดต่อร้ายแรง เด็กในชนกลุ่มน้อย เด็กเร่ร่อน เด็กที่ถูกบังคับใช้แรงงานหรืออยู่ในธุรกิจบริการทางเพศ รวมถึงเด็กในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และเด็กพิการเรียนร่วม ในบริบทของโรงเรียนดังกล่าว ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญมากกว่าการสอนในชั้นเรียนทั่วไป เนื่องจากต้องรับผิดชอบดูแลนักเรียนประจำในหอพักตลอด 24 ชั่วโมง การมีภาระงานและความรับผิดชอบที่มากกว่าครูในโรงเรียนทั่วไปจึงก่อให้เกิดความเครียดและอุปสรรคในการปรับตัว ครูบางส่วนขาดความรู้ด้านการดูแลหอพัก การให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยา และการบริหารจัดการนักเรียนคละอายุ อีกทั้งยังขาดความเข้าใจในความแตกต่างทางวัฒนธรรมของนักเรียนจากหลากหลายชาติพันธุ์ ซึ่งส่งผลต่อบรรยากาศทางการเรียนรู้และคุณภาพชีวิต

ของนักเรียนโดยตรง อย่างไรก็ตาม โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 60 ยังคงมีบทบาทสำคัญในฐานะสถาบันที่สร้างพื้นที่นี้เพื่อปลอดภัยในการเรียนรู้และการอยู่ร่วมกันอย่างเข้าใจ โรงเรียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาค่านิยมเดิม ที่ยึดโยงกับความมีวินัย ความรับผิดชอบ และการเคารพผู้อื่น พร้อมทั้งเสริม ค่านิยมใหม่ ที่มุ่งเน้นความเข้าใจในความหลากหลาย ความเคารพในสิทธิมนุษยชน และการอยู่ร่วมกันอย่างสันติในสังคมพหุวัฒนธรรม บริบทของโรงเรียนประจำดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความซับซ้อนของความหลากหลาย ที่ไม่เพียงแต่ด้านชาติพันธุ์ หากยังรวมถึงความแตกต่างทางเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม การที่นักเรียนจากหลากหลายภูมิหลังทางเศรษฐกิจสังคมและวัฒนธรรมที่ต้องอาศัยและเรียนรู้ร่วมกันตลอด 24 ชั่วโมงทั้งในระบบการเรียนการสอนและหอพักตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันทั้งในมิติการศึกษาและการใช้ชีวิตจริง ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนในหอพักก่อให้เกิดความผูกพันและการเรียนรู้ร่วมในระยะยาว แต่ขณะเดียวกันอาจเกิดความขัดแย้งจากความแตกต่างด้านวัฒนธรรม ความเชื่อ และพฤติกรรมการอยู่ร่วมกัน

จากสถานการณ์ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงให้ความสนใจในการพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียน ผ่านการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานในบริบทโรงเรียนประจำที่เป็นนักเรียนกลุ่มที่ด้อยโอกาส ซึ่งเป็นแนวทางที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้จากปัญหาที่เกิดขึ้นรอบตัว ฝึกการคิดวิเคราะห์ การสื่อสารเชิงเหตุผล การยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น และการร่วมกันหาทางออกอย่างสร้างสรรค์ การเรียนรู้ลักษณะนี้ไม่เพียงพัฒนาทักษะภาวะผู้นำที่รับผิดชอบและมีจิตสาธารณะเท่านั้น แต่ยังปลูกฝังอุปนิสัยคุณลักษณะของพลเมืองโลก ที่เคารพความหลากหลายและอยู่ร่วมกันอย่างสันติในสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียน ในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์
2. เพื่อประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์

วิธีการดำเนินการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือทั้งหมด 3 ชุด ดังนี้

1. แบบประเมินสาระสำคัญการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ประกอบด้วย 6 ขั้นตอนหลัก รวมจำนวน 3 แผน รวมทั้งสิ้น 10 ชั่วโมง ซึ่งการออกแบบสาระสำคัญของการจัดการเรียนรู้ในแต่ละแผนการเรียนรู้ โดยใช้การหาคุณภาพด้วยการตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) และประเมินเพื่อตรวจสอบระดับคุณภาพความเหมาะสม

2. แบบประเมินแผนกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นใช้วิธีการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่ปรากฏการณ์ในชีวิตประจำวันของนักเรียน 5 ด้าน ซึ่งแผนการกิจกรรมการเรียนรู้ได้หาคุณภาพด้วยการตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) และประเมินเพื่อตรวจสอบระดับคุณภาพความเหมาะสม

3. แบบประเมินคุณลักษณะการมีภาวะผู้นำแบบพลเมืองประชาธิปไตย พัฒนาขึ้นให้สอดคล้องกับกรอบคุณลักษณะภาวะผู้นำพลเมืองประชาธิปไตยจำนวน 5 ด้านหลัก โดยแต่ละด้านมี 2 ประเด็นสถานการณ์ รวมทั้งหมด 10 ข้อ แบบประเมินผ่านการตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เพื่อยืนยันความเที่ยงตรงของเนื้อหา

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในบริบทโรงเรียนประจำของ โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 60 จังหวัดเชียงใหม่ ซึ่งเป็นสถานศึกษาสังกัดสำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ กระทรวงศึกษาธิการ มีลักษณะโดดเด่นคือเป็นสถานศึกษาที่มีนักเรียนกลุ่มเปราะบางที่มาจากหลากหลายพื้นที่และชาติพันธุ์ เช่น ชาวไทยพื้นราบ ชาวไทยภูเขา เช่น กะเหรี่ยง ม้ง ลาหู่ ลีซอ และอาข่า รวมทั้งนักเรียนที่มีภูมิหลังทางสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และภาษาที่แตกต่างกัน อันสะท้อนถึงบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่มีความหลากหลายและมีความเหลื่อมล้ำสูง รวมทั้งสิ้น จำนวน 103 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยโดยเลือกแบบกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจงเพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการศึกษาซึ่งมุ่งพัฒนาภาวะผู้นำแบบพลเมืองประชาธิปไตย

ผ่านการจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานซึ่งเป็น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เลือกเรียนในรายวิชา ส 23101 สังคมศึกษา จำนวน 30 คน

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การเตรียมการและออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อนำมาพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงของนักเรียน เช่น ปัญหาในหอพัก ความรับผิดชอบต่อส่วนรวม การขาดวัฒนธรรมประชาธิปไตย และความขัดแย้งในห้องเรียน

ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบไว้ในรายวิชาสังคมศึกษา โดยให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เพื่อร่วมกันวิเคราะห์ปัญหาในชีวิตประจำวันของตนเอง ค้นหาข้อมูล เสนอแนวทางแก้ไข และนำเสนอผลงานต่อชั้นเรียน ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกและสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน

ระยะที่ 3 การประเมินผลและวิเคราะห์ข้อมูล

หลังจากสิ้นสุดการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ทำการประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนโดยใช้แบบประเมินที่สร้างขึ้น และนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และเปรียบเทียบระดับคุณลักษณะกับเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ โดยกำหนดว่าค่าผลลัพธ์หลังการเรียนรู้ต้องไม่ต่ำกว่าร้อยละ 50

ผลการวิจัย

1. การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียน ในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์

ในยุคที่สังคมการศึกษามุ่งสร้างพลเมืองที่มีความคิดวิพากษ์ รับผิดชอบ และเคารพในความแตกต่าง การจัดการเรียนรู้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดความรู้ แต่ต้องเป็นพื้นที่ที่นักเรียนได้ฝึกภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้มีส่วนร่วมอย่างมีนัยสำคัญ

ดังนั้นผู้วิจัยสามารถสังเคราะห์ขั้นตอนได้ 6 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การตั้งปัญหาที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง

ในขั้นตอนนี้ ครูจะนำเสนอปัญหาที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวันของนักเรียน เช่น ปัญหาการขาดความร่วมมือในการทำกิจกรรมของโรงเรียน ความขัดแย้งทางวัฒนธรรมระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ หรือการใช้ทรัพยากรร่วมกันในหอพัก เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนตระหนักถึงปัญหาที่มีอยู่จริงและสามารถสะท้อนมุมมองจากประสบการณ์ของตนเองได้อย่างมีเหตุผล โดยลักษณะของปัญหาที่นำมาใช้ควรเป็นปัญหาเปิด ซึ่งไม่มีคำตอบที่ตายตัว เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนโดยเฉพาะนักเรียนจากหลากหลายชาติพันธุ์ ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเท่าเทียมและมีส่วนร่วมในการแสวงหาคำตอบร่วมกัน กระบวนการดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างภาวะความร่วมมือ รับผิดชอบร่วมกันเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย ผ่านการส่งเสริมให้นักเรียนรู้สึกเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ เห็นคุณค่าของความคิดเห็นที่แตกต่าง และเคารพในเสียงของผู้อื่นภายในชุมชนการเรียนรู้เดียวกัน

ขั้นตอนที่ 2 การอภิปรายและตั้งสมมติฐานร่วมกัน

ในขั้นตอนนี้ นักเรียนจะถูกจัดให้ทำงานเป็นกลุ่มย่อยที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ เพื่อเปิดพื้นที่ให้แต่ละคนได้อภิปรายมุมมองของตนเองต่อปัญหาที่เลือกไว้ โดยมุ่งเน้นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเสรีและเคารพซึ่งกันและกัน การเรียนรู้ในลักษณะนี้ส่งเสริมให้นักเรียนฝึกการฟังเชิงลึก เพื่อทำความเข้าใจความคิดและอารมณ์ของผู้อื่นอย่างแท้จริง ควบคู่กับการสื่อสารด้วยเหตุผลอย่างเท่าเทียม ซึ่งเน้นให้การสนทนาเป็นกระบวนการแห่งการเปลี่ยนแปลงภายใน ทั้งในระดับความคิดและทัศนคติของนักเรียน

การมีส่วนร่วมในลักษณะนี้ยังช่วยพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย ผ่านการเรียนรู้บทบาทผู้นำในกลุ่มย่อย โดยนักเรียนจะได้ฝึกการตั้งคำถาม การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การสร้างฉันทามติร่วม และการตัดสินใจอย่างมีส่วนร่วม ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของพลเมืองประชาธิปไตยในศตวรรษที่ 21

ขั้นตอนที่ 3 การค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเอง

ในขั้นตอนนี้ นักเรียนแต่ละคนหรือกลุ่มย่อยจะวางแผนการศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมจากแหล่งต่าง ๆ ทั้งในและนอกโรงเรียน เช่น ห้องสมุด แหล่งความรู้ภายในโรงเรียน หรือสื่อการเรียนรู้ออนไลน์ เพื่อสืบค้นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาที่กลุ่มได้เลือกไว้ การดำเนินการดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาทักษะการเป็น “ผู้นำตนเอง” โดยรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองภายใต้กรอบเวลาและเป้าหมายที่กำหนด ตลอดจนส่งเสริม “ภาวะผู้นำร่วม” ผ่านการแบ่งบทบาทหน้าที่ การทำงานประสานกันภายในกลุ่ม และการตัดสินใจร่วมอย่างมีเหตุผล ครูมีบทบาทสำคัญในฐานะผู้อำนวยความสะดวก ที่คอยให้คำแนะนำ สนับสนุน และชี้แนะแนวทางอย่างยืดหยุ่นตามแนวคิดการคำนึงอย่างยืดหยุ่น เพื่อให้ นักเรียนสามารถพัฒนาและควบคุมการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ พร้อมทั้งเรียนรู้การทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ในบรรยากาศของความเท่าเทียมและการมีส่วนร่วม

ขั้นตอนที่ 4 การแลกเปลี่ยนและสร้างองค์ความรู้ร่วม

ในขั้นตอนนี้ นักเรียนจะกลับมารวมกลุ่มเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลและข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาค้นคว้า โดยยึดหลักการอภิปรายอย่างประชาธิปไตย ซึ่งเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมในการแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม และเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหตามมุมมองของตน ครูมีบทบาทในการส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและเปิดกว้าง เพื่อให้เกิดการโต้แย้งอย่างมีเหตุผล เน้นการใช้เหตุผล ข้อมูล และหลักฐานประกอบการอภิปราย ตลอดจนสนับสนุนให้นักเรียนยอมรับความเห็นต่างอย่างสร้างสรรค์ เพื่อเรียนรู้จากมุมมองที่หลากหลายและลดอคติระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ กระบวนการแลกเปลี่ยนดังกล่าวนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้ใหม่ร่วมกัน ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการเรียนรู้แบบประชาธิปไตย เพราะช่วยให้นักเรียนพัฒนาแนวคิดร่วมบน

พื้นฐานของการมีส่วนร่วม ความเคารพซึ่งกันและกัน และการใช้เหตุผลอย่างมีจริยธรรม
ในกระบวนการเรียนรู้

ขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอแนวทางแก้ปัญหาและการตัดสินใจร่วม

ในขั้นตอนนี้ นักเรียนจะร่วมกันออกแบบแนวทางแก้ปัญหาที่ได้จากการอภิปราย โดยอาศัยหลักการมีส่วนร่วมทางประชาธิปไตย เช่น การลงคะแนนเสียง การหาฉันทามติร่วม หรือการแบ่งบทบาทระหว่างผู้นำและผู้ตามอย่างเท่าเทียม เพื่อให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจอย่างแท้จริง กระบวนการดังกล่าวเป็นการฝึกทักษะการตัดสินใจแบบกลุ่ม ซึ่งช่วยให้นักเรียนเรียนรู้การรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง การเจรจาอย่างมีเหตุผล และการยอมรับผลลัพธ์ที่เกิดจากการตัดสินใจร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ การทำงานในลักษณะนี้ยังสะท้อนถึงความรับผิดชอบทางจริยธรรม ที่นักเรียนตระหนักถึงผลของการกระทำต่อส่วนรวม และเห็นคุณค่าของการทำงานร่วมกันเพื่อประโยชน์ส่วนรวม อันเป็นหัวใจของการพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยในบริบทของโรงเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ขั้นตอนที่ 6 การสะท้อนคิดและประเมินตนเอง

ในขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการเรียนรู้ นักเรียนจะสะท้อนคิดถึงบทบาทของตนเองในฐานะผู้นำแบบประชาธิปไตย โดยพิจารณาถึงพฤติกรรมและทักษะที่แสดงออกระหว่างการเรียนรู้ เช่น การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การให้เหตุผลอย่างมีตรรกะ และการเคารพความคิดเห็นที่แตกต่าง กระบวนการสะท้อนคิดนี้เป็นกลไกสำคัญในการพัฒนา การตระหนักรู้ในตนเอง และการเรียนรู้จากประสบการณ์ของนักเรียน

ผลการประเมินสรุปได้ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การประเมินสาระสำคัญของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

การประเมินสาระสำคัญของ การจัดการเรียนรู้	ค่าเฉลี่ย	ส่วน	แปลผล
		เบี่ยงเบน มาตรฐาน	
การส่งเสริมความเป็นพลเมืองโลก	5.00	0.00	มากที่สุด
การส่งเสริมทักษะการอ่านวิเคราะห์ปัญหาที่ เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน	4.33	0.47	มาก

การประเมินสาระสำคัญของ การจัดการเรียนรู้	ค่าเฉลี่ย	ส่วน เบี่ยงเบน มาตรฐาน	แปลผล
การส่งเสริมการเชื่อมโยงประสบการณ์ชีวิต	4.00	0.82	มาก
การพัฒนากรอบแนวคิดและมุมมองที่หลากหลาย	4.33	0.47	มาก
ภาพรวม	4.42	0.24	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า สาระสำคัญของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมาก (4.42, 0.24) โดยในด้านการส่งเสริม ความเป็นพลเมืองโลก ซึ่งได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุด (5.00, SD = 0.00) การประเมินได้แสดงให้เห็นว่าแผนการจัดการเรียนรู้สามารถส่งเสริมการมีส่วนร่วมและจิตสำนึกความเป็นพลเมือง ได้อย่างชัดเจน ส่วนในด้านการส่งเสริมทักษะการอ่านวิเคราะห์ปัญหาในชีวิตประจำวัน และด้านการพัฒนากรอบแนวคิดที่หลากหลาย ได้คะแนนเฉลี่ยเท่ากัน (4.33) ในการจัดเป็น ลำดับรวมที่ 2 และรองลงมาในด้านการเชื่อมโยงประสบการณ์ชีวิต มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ที่ (4.00) ซึ่งอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่าแผนการจัดการเรียนรู้สามารถนำไปจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนได้

ในการดำเนินการวิจัยผู้วิจัยได้ดำเนินพัฒนาแบบประเมินตามกรอบแนวคิด และทฤษฎีตามองค์ประกอบของการส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียน โดยใช้แบบประเมินที่พัฒนาขึ้นให้ครอบคลุมคุณลักษณะสำคัญ 5 ด้าน ได้แก่ 1) การเคารพ ตนเอง ผู้อื่น และสังคม 2) ความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม 3) การมีส่วนร่วม ในการทำงาน 4) การมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา 5) การคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล

1. ผลการแผนกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย
ผลการประเมินสรุปได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การประเมินแผนกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตย

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน	
		เบี่ยงเบน	แปลผล
		มาตรฐาน	
การเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม	5.00	0.00	มากที่สุด
ความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม	4.33	0.58	มาก
การมีส่วนร่วมในการทำงาน	4.67	0.47	มากที่สุด
การมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา	4.67	0.47	มากที่สุด
การคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล	5.00	0.00	มากที่สุด
ภาพรวม	4.92	0.11	มากที่สุด

จากการศึกษาพบว่า แผนกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยมีความเหมาะสมระดับมากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยรวม (4.92, 0.11) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านการเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคมมีค่าเฉลี่ย (5.00, 0.00) ด้านการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผลมีค่าเฉลี่ย (5.00, 0.00) ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานมีค่าเฉลี่ย (4.67, 0.47) ด้านการมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหามีค่าเฉลี่ย (4.67, 0.47) และด้านความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคมมีค่าเฉลี่ย (4.33, 0.58) ผลการประเมินโดยรวมสะท้อนว่าแผนกิจกรรมการเรียนรู้ดังกล่าวมีความเหมาะสมมากที่สุด แสดงให้เห็นว่าแผนกิจกรรมสามารถนำไปบูรณาการในแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนได้

2. ผลการประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์

ผู้วิจัยได้ดำเนินการประเมินผลหลังเรียนเพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของคุณลักษณะภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนตัวอย่างการวิจัย โดยการประเมินครอบคลุม 5 ด้านสำคัญ ได้แก่ 1) การเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม 2) ความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม 3) การมีส่วนร่วมในการทำงาน 4) การมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา และ 5) การคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล ผลการประเมินคุณลักษณะภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนหลังเรียน สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 3 ต่อไปนี้

ตารางที่ 3 การประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียน

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ส่วน	แปลผล
		เบี่ยงเบน มาตรฐาน	
การเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม	4.83	0.42	มากที่สุด
การมีความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม	4.78	0.42	มากที่สุด
การมีส่วนร่วมในการทำงาน	4.65	0.57	มากที่สุด
การมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา	4.40	0.70	มาก
การคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล	4.47	0.65	มาก
ภาพรวม	4.63	0.13	มากที่สุด

จากตารางพบว่า นักเรียนมีระดับภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (4.63, 0.13) โดยในด้านการเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม ด้านการมีความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม และด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยระดับมากที่สุด รองลงมาด้าน การมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหาและด้านการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผลมีค่าเฉลี่ยพฤติกรรมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยระดับมาก

อภิปรายผลและสรุปผล

1. เพื่อออกแบบกระบวนการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่บูรณาการกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายชาติพันธุ์ พบว่า สาระสำคัญของการการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมาก ซึ่งผลการประเมินได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุดเกี่ยวกับการส่งเสริมความเป็นพลเมืองโลก และแผนกิจกรรมการเรียนรู้ในความเหมาะสมที่จะส่งเสริมการเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม รวมทั้งการวิเคราะห์อย่างมีเหตุผลซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของผู้นำแบบประชาธิปไตย ผลการประเมินได้สะท้อนให้เห็นว่ากระบวนการเรียนรู้ที่ออกแบบตามแนวทางการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่บูรณาการกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน สามารถสร้างบรรยากาศแห่งการมี

ส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกภาวะผู้นำเชิงประชาธิปไตย ผ่านสถานการณ์ปัญหาที่สัมพันธ์กับชีวิตจริง การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ 6 ขั้นตอน ที่ประกอบด้วยการตั้งปัญหาที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง การอภิปรายและตั้งสมมติฐานร่วมกัน การค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเอง การแลกเปลี่ยนและสร้างองค์ความรู้ร่วม การนำเสนอ แนวทางแก้ปัญหาและการตัดสินใจร่วม และการสะท้อนคิดและประเมินตนเอง ล้วนส่งเสริมให้นักเรียนมีโอกาสดิ ตวิเคราะห์ ตัดสินใจ และร่วมสร้างองค์ความรู้ จากประสบการณ์ตรงในสังคมแห่งความหลากหลาย ผลดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Sholihah & Lastariwati (2020) ที่ชี้ว่า การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ถือเป็น กระบวนการเรียนรู้สมัยใหม่ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยเน้นให้ นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการแสวงหาความรู้ผ่านการเผชิญปัญหา การค้นคว้า และการ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานไม่ได้ มุ่งเน้นเพียงการถ่ายทอดข้อมูลความรู้จากครูสู่ นักเรียนเท่านั้น แต่ยังมุ่งพัฒนาทักษะการคิด เชิงวิพากษ์ และทักษะการแก้ปัญหา ให้เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบในกระบวนการเรียนรู้ นอกจากนี้การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ยังช่วยส่งเสริมให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์ และแก้ปัญหาที่ซับซ้อนในสถานการณ์จริง ได้อย่างมีเหตุผล ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ การพัฒนาสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะสมรรถนะด้าน การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการแก้ปัญหา รวมถึงทักษะสำคัญอื่น ๆ ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคมร่วมสมัย ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกัน และการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งล้วน เป็นผลลัพธ์ของการเรียนรู้ที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติและการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความหมาย

นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับแนวคิดของ Gastil (1994) ที่มองว่า ภาวะผู้นำ ลักษณะนี้ คือ การกระจายความรับผิดชอบให้แก่สมาชิกทุกคน การเสริมพลังให้สมาชิก มีส่วนร่วม และการส่งเสริมกระบวนการตัดสินใจร่วมกันของกลุ่ม โดยมุ่งเน้นการบริหาร จัดการแบบมีส่วนร่วม เปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนมีบทบาทในการแสดงความคิดเห็น การแลกเปลี่ยนมุมมอง และการร่วมกันกำหนดทิศทางของกลุ่ม ผู้นำในลักษณะนี้จึงทำ หน้าที่เป็นผู้ประสานงาน หรือผู้อำนวยความสะดวก มากกว่าจะเป็นผู้สั่งการ ทั้งนี้ การนำ โดยไม่แยกผู้ตามออกจากกระบวนการตัดสินใจถือเป็นหัวใจสำคัญของภาวะผู้นำแบบ ประชาธิปไตย ซึ่งช่วยสร้างความรู้สึกร่วมเป็นเจ้าของร่วม ส่งเสริมความไว้วางใจระหว่างผู้นำ

และผู้ตาม และก่อให้เกิดบรรยากาศการทำงานร่วมกันอย่างเท่าเทียมและมีประสิทธิภาพภายในกลุ่ม ดังนั้น การออกแบบกระบวนการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานจึงไม่เพียงช่วยพัฒนาความรู้และทักษะของนักเรียนเท่านั้น แต่ยังเป็นกระบวนการสำคัญในการปลูกฝังจิตสำนึกประชาธิปไตย ส่งเสริมการยอมรับความแตกต่าง และสร้างภาวะผู้นำที่มีความรับผิดชอบและมีจิตสาธารณะในบริบทโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์

2. เพื่อศึกษาผลการประเมินภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ พบว่า แผนกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยเฉพาะด้านการเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม รวมถึงด้านการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล ซึ่งได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุด แสดงให้เห็นว่าการออกแบบแผนกิจกรรมดังกล่าวสามารถส่งเสริมคุณลักษณะผู้นำที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของจริยธรรม เหตุผล และความเคารพซึ่งกันและกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อได้นำชุดกิจกรรมไปใช้จริงกับนักเรียน พบว่าหลังการเรียนรู้ นักเรียนมีภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (4.63) โดยเฉพาะด้านการเคารพตนเอง ผู้อื่น และสังคม และด้านความรับผิดชอบต่อ ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของพลเมืองประชาธิปไตย ผลดังกล่าวสะท้อนว่ากระบวนการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสามารถพัฒนาทักษะและคุณลักษณะภาวะผู้นำที่สำคัญในสังคมพหุวัฒนธรรมได้อย่างชัดเจน การที่นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการอภิปราย การตัดสินใจ และการแก้ปัญหาที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงทำให้เกิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและเกิดการยอมรับความแตกต่างอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ กิตติพงษ์ แซ่เจียว (2563) ที่มองว่า กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ตรงของนักเรียนผ่านการลงมือกระทำด้วยตนเอง โดยการมีส่วนร่วมในกิจกรรมหรือสถานการณ์จริงทำให้นักเรียนเกิดการรับรู้ เข้าใจ และเชื่อมโยงความรู้กับการปฏิบัติได้อย่างลึกซึ้ง การเรียนรู้ในลักษณะนี้ไม่เพียงเป็นการรับข้อมูลจากครูหรือสื่อการสอนเท่านั้น แต่เป็นการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านการทดลอง การแก้ปัญหา และการสะท้อนผลจากประสบการณ์ที่ได้รับ และแนวคิดของ Woods (2019) ที่อธิบายว่าภาวะผู้นำเชิงประชาธิปไตยเปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจและการสร้างองค์ความรู้ร่วมกัน โดยไม่มองสมาชิกในองค์กรเพียงในฐานะผู้ตาม แต่ยอมรับให้ทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของการนำในฐานะผู้นำร่วมที่ร่วมกันขับเคลื่อนเป้าหมายขององค์กร

ผลการศึกษานี้ยังสอดคล้องกับงานของ แคทรียา แสงใส (2566) ที่ชี้ว่า นักเรียนควรได้รับการส่งเสริมให้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ผ่านกระบวนการฝึกปฏิบัติ คิดเป็น ทำเป็น และมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและร่วมกันแก้ปัญหา การเรียนรู้ในลักษณะนี้ช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง ซึ่งประกอบด้วยความสามารถในการรวบรวม วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูล ตลอดจนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลบนพื้นฐานของหลักฐาน และตรรกะเชิงวิพากษ์ นอกจากนี้ การพัฒนาทักษะการคิดควบคู่กับทักษะการทำงานเป็นทีม และการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ยังมีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างศักยภาพของนักเรียนให้พร้อมเป็นพลเมืองคุณภาพในศตวรรษที่ 21 ที่มีความคิดสร้างสรรค์ รับผิดชอบต่อสังคม และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างเข้าใจและเคารพความแตกต่างได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานจึงเป็นแนวทางที่สามารถพัฒนาภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะในโรงเรียนประจำที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์เพื่อให้เป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ปลอดภัยซึ่งเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนได้เรียนรู้และเติบโตอย่างเท่าเทียมภายใต้บรรยากาศแห่งความเข้าใจและความเคารพในความแตกต่าง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการสอนเพื่อส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยอย่างมีประสิทธิภาพต้องเป็นการสอนที่เชื่อมโยงจากสิ่งที่อยู่รอบตัวของนักเรียนให้ได้มากที่สุดเพื่อให้นักเรียนเข้าใจถึงปัญหาและเรายังคงส่งเสริมคุณลักษณะพลเมืองโลกให้กับนักเรียนในการอยู่ร่วมกัน
2. การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนประจำให้เป็นพื้นที่การเรียนรู้ที่ปลอดภัยซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักเรียนด้อยโอกาสและเป็นกลุ่มเปราะบางการเตรียมสมรรถนะครูใหม่เพื่อให้มีทักษะการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการศาสตร์ที่นักเรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาทักษะชีวิต

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาการส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนที่มีความแตกต่างทางชาติพันธุ์ในบริบทสถานศึกษาประเภทอื่น เช่น โรงเรียนขยายโอกาส โรงเรียนมัธยมศึกษา หรือโรงเรียนในพื้นที่ชายแดน เพื่อเปรียบเทียบผลของการจัดการเรียนรู้ในบริบทที่แตกต่างกัน
2. ควรศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานต่อภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยในระยะยาว เพื่อประเมินความคงทนของพฤติกรรมด้านการเคารพผู้อื่น การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และความรับผิดชอบต่อส่วนรวมของนักเรียน
3. ควรเปรียบเทียบประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้อื่น เช่น การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน หรือการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อค้นหาแนวทางที่เหมาะสมที่สุดในการส่งเสริมภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของนักเรียนในโรงเรียนที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์

เอกสารอ้างอิง

- กิตติพงษ์ แซ่เจียว. (2563). การจัดการศึกษาของสันติอโศกในโลกดิจิทัล. วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- แคทเธีย แสงใส. (2566). การคิดขั้นสูง : ทักษะจำเป็นในศตวรรษที่ 21. *Journal of Applied Education*, 1(5), 39–48.
- ธีรวัฒน์ เลื่อนฤทธิ์ และโกศล มีคุณ. (2566). ภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยของผู้นำนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา. *วารสารการวัดผลการศึกษา สำนักทดสอบทางการศึกษา และจิตวิทยา*, 40(108), 249-258.
- พระพันธ์วัฒน์ ธมมวาทโน และวิทยา ทองดี. (2565). การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 7(1), 968-976.
- ศุณิสรา ทดลา. (2566). โรงเรียนขนาดเล็ก: ปัญหาหรือโอกาสของการจัดการศึกษา. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา*, 17(2), 43–55.
- Beerbohm, E. (2015). Is democratic leadership possible?. *American Political Science Review*, 109(4), 639-652.

- Gastil, J. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. **Human relations**, **47(8)**, 953-975.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. In **Handbook of research on educational communications and technology**, **3(1)**, 485–506. Erlbaum Associates.
- Sholihah, T. M., & Lastariwati, B. (2020). Problem based learning to increase competence of critical thinking and problem solving. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, **14(1)**, 148-154.
- Woods, P. (2021). **Democratic Leadership**. Oxford Encyclopedia of Educational Administration.
- Yew, E. H., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: An overview of its process and impact on learning. **Health professions education**, **2(2)**, 75-79.
- Yuan, Z., & Yang, M. (2025). Student ratio matters: policy implementation, ethnic visibility, and effect on student interaction in China's relocated boarding schools. **Eurasian Geography and Economics**, **66(3)**, 326-353.

ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต

Philosophy of Education for the Development of Quality of Life

นฐนกร ธงพุทธานนท์¹, ประครอง งามชัยภูมิ², เบญญาภา เพ็หมบุญ³

Notnargorn Thongputtamon¹, Prakrong Ngamchaiyaphum²,

Benyapha Permboon³

Received: May 16, 2025; Revised: December 15, 2025; Accepted : June 25, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการเรื่อง ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์บทบาทของปรัชญาการศึกษาที่มีต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตของมนุษย์ในบริบทสังคมร่วมสมัย โดยทำความเข้าใจคุณภาพชีวิตในความหมายเชิงองค์รวมซึ่งครอบคลุมทั้งมิติภายนอก เช่น ความรู้ ทักษะ และความสามารถในการดำรงชีวิตในสังคม และมิติภายใน ได้แก่ ความสุข ความหมายของชีวิต และการรู้จักตนเอง บทความนี้ใช้การวิเคราะห์เอกสารทางปรัชญาและการศึกษา ทั้งแนวคิดกระแสหลัก กระแสทางเลือก และปรัชญาการศึกษาตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญา เพื่อพิจารณาบทบาทของการศึกษาในการเชื่อมโยงการเรียนรู้กับคุณภาพชีวิต ผลการวิเคราะห์พบว่าการศึกษาที่เน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน สามารถเชื่อมโยงการพัฒนาทักษะภายนอกเข้ากับคุณค่าภายในของผู้เรียนได้อย่างสมดุล บทความสรุปว่า การศึกษาควรมุ่งพัฒนามนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมี

¹ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่; Faculty of Humanities Chiang Mai University.

E-mail: masternotnargorn@gmail.com

^{2, 3} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์ นครราชสีมา; Faculty of Education Mahamakut Buddhist University Nakornratchasima Buddhist College, Thailand.

ความหมายและมีคุณภาพ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัย

คำสำคัญ: ปรัชญาการศึกษา; คุณภาพชีวิต; การพัฒนามนุษย์; การศึกษาเชิงองค์รวม

Abstract

The academic article Philosophy of Education for the Development of Quality of Life aims to analyze the role of educational philosophy in promoting human quality of life in contemporary society. Quality of life is understood from a holistic perspective that encompasses both external dimensions, such as knowledge, skills, and the ability to function in society, and internal dimensions, including happiness, meaning in life, and self-understanding. This article employs documentary analysis of philosophical and educational literature, covering mainstream educational philosophies, alternative approaches, and Eastern educational philosophy, with particular emphasis on Buddhist philosophy. The analysis focuses on examining how education can connect learning processes with the development of quality of life. The findings indicate that educational approaches emphasizing experiential learning, reflective thinking, and holistic human development can effectively integrate the development of external competencies with the cultivation of learners' internal values. Such integration contributes to a balanced development of quality of life. The article concludes that education should aim to develop individuals who are able to live meaningful and high-quality lives, which serves as an essential foundation for the sustainable development of quality of life in contemporary society.

Keywords: educational philosophy; quality of life; human development; holistic education

บทนำ

ในโลกศตวรรษที่ 21 สังคมมนุษย์กำลังเผชิญความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทั้งด้านเศรษฐกิจ เทคโนโลยี และโครงสร้างทางสังคม แนวคิดเรื่อง “คุณภาพชีวิต” (Quality of Life) จึงถูกยกขึ้นมาเป็นเป้าหมายสำคัญของการพัฒนาในหลากหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นนโยบายสาธารณะ การศึกษา หรือการพัฒนาที่ยั่งยืน องค์การอนามัยโลก (World Health Organization [WHO], n.d.) ให้นิยามคุณภาพชีวิตว่าเป็นการรับรู้ของปัจเจกบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเองภายใต้บริบททางวัฒนธรรม ระบบคุณค่า และความคาดหวังของตน โดยแนวคิดดังกล่าวมีความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับคำถามเชิงปรัชญาเกี่ยวกับ “ชีวิตที่ดี” (the good life) ซึ่งเป็นคำถามพื้นฐานของมนุษย์ที่ได้รับการถกเถียงมาอย่างยาวนานในทั้งกรอบทางศาสนาและจริยศาสตร์

แม้สังคมร่วมสมัยจะมีความก้าวหน้าทางวัตถุและเทคโนโลยีอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน แต่ความก้าวหน้าเหล่านี้กลับมิได้รับประกันว่ามนุษย์จะมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นเสมอไป ตรงกันข้ามความทันสมัยในหลายกรณีกลับกลายเป็นแรงผลักดันที่ให้นมนุษย์เผชิญกับความเร่งรีบในการดำรงชีวิต ไม่ว่าจะเป็นการแข่งขันทางเศรษฐกิจ และแรงกดดันจากระบบสังคมสมัยใหม่จนอาจนำไปสู่การสูญเสียความสมดุลระหว่างชีวิตภายนอกกับชีวิตภายในซึ่งหมายถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น และความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติ สภาวะดังกล่าวส่งผลให้มนุษย์จำนวนไม่น้อยประสบกับความเครียด ความวิตกกังวล การสูญเสียเป้าหมายหรือการดำรงอยู่อย่างไร้ความหมายในชีวิต ตลอดจนความรู้สึกโดดเดี่ยวอันนำไปสู่ปัญหาสุขภาพในหลายมิติ ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ และสังคม (World Health Organization [WHO], 2014) สถานการณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าแนวคิดเรื่อง “คุณภาพชีวิต” ไม่อาจจำกัดอยู่เพียงการพิจารณามิติภายนอกที่สามารถวัดได้ เช่น รายได้ ทรัพยากรทางวัตถุ สุขภาพทางกาย หรือการเข้าถึงบริการสาธารณะในระดับโครงสร้างเท่านั้น หากแต่จำเป็นต้องได้รับการตีความอย่างลึกซึ้งและครอบคลุมถึงมิติภายในของมนุษย์ ซึ่งเกี่ยวข้องกับคุณภาพของการดำรงอยู่ในฐานะมนุษย์ที่มีจิตใจ ความคิด อารมณ์ และจิตวิญญาณ องค์การอนามัยโลกได้ให้นิยามคุณภาพชีวิตว่าเป็นการรับรู้ของปัจเจกบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเอง ภายใต้บริบททางวัฒนธรรม ระบบคุณค่า และความคาดหวังที่บุคคลยึดถือ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของมิติด้านความหมาย

ชีวิต ความพึงพอใจในตนเอง และความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น (World Health Organization [WHO], n.d.) ในทำนองเดียวกัน แนวคิดการพัฒนามนุษย์ร่วมสมัยเสนอว่า คุณภาพชีวิตที่ดีไม่อาจประเมินได้จากความมั่งคั่งหรือการเติบโตทางเศรษฐกิจเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาจากความสามารถของมนุษย์ในการดำรงชีวิตอย่างมีคุณค่า มีเสรีภาพในการเลือก และมีโอกาสในการพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างรอบด้าน (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) กล่าวอีกนัยหนึ่ง คุณภาพชีวิตที่แท้จริงควรครอบคลุมถึงการมีชีวิตที่มีความหมาย ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกับผู้อื่น และการอยู่ร่วมกันกับโลกอย่างเคารพและมีความรับผิดชอบ

ทั้งนี้ การขยายกรอบความเข้าใจเรื่องคุณภาพชีวิตจากมิติภายนอกไปสู่มิติภายในดังกล่าว จำเป็นต้องเชื่อมโยงไปสู่บริบทของทางการศึกษาซึ่งมีบทบาทสำคัญในการหล่อหลอมมนุษย์แบบองค์รวม การศึกษาไม่เพียงทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้หรือทักษะเพื่อการประกอบอาชีพเท่านั้น หากแต่ยังเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาความคิด คุณค่า จริยธรรม และความสามารถในการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความหมาย อันเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตที่ยั่งยืนทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและสังคมโดยรวม (UNESCO, 2015; Nussbaum, 2011) เมื่อพิจารณาในบริบทของทางการศึกษา ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญในการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตของมนุษย์ตั้งแต่วัยเยาว์จนถึงวัยผู้ใหญ่ พบว่า ระบบการศึกษาในหลายประเทศ โดยเฉพาะในบริบทของญี่ปุ่น สาธารณรัฐเกาหลี และสิงคโปร์ และในยุคโลกาภิวัตน์ได้เน้นการผลิตผลสัมฤทธิ์ในเชิงทักษะหรือความสามารถที่ใช้ในการแข่งขันทางเศรษฐกิจ มากกว่าการส่งเสริมความเข้าใจตนเอง ความสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือการพัฒนาคุณลักษณะภายในที่หล่อหลอมความเป็นมนุษย์ ผลคือระบบการศึกษากลายเป็นเครื่องมือสร้างแรงงานมากกว่าจะเป็นพื้นที่สร้างมนุษย์ให้มีชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

ปัญหาดังกล่าวนำไปสู่คำถามสำคัญต่อปรัชญาการศึกษา ในฐานะกรอบคิดที่กำหนดทิศทาง เป้าหมาย และวิธีการจัดการศึกษาว่ายังคงสามารถตอบสนองต่อความท้าทายของโลกยุคปัจจุบันและสนับสนุนคุณภาพชีวิตของมนุษย์ได้เพียงใด ในบริบทนี้ คุณภาพชีวิตที่ดีมิได้หมายถึงเพียงความสำเร็จเชิงวัตถุ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือความสามารถในการแข่งขันทางเศรษฐกิจเท่านั้น หากแต่หมายถึงภาวะของชีวิตที่มี

ความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของมนุษย์ มิติภายนอกครอบคลุมการดำรงชีวิตอย่างมั่นคง การมีทักษะ ความรู้ และโอกาสทางสังคม ขณะที่มิติภายในเกี่ยวข้องกับความสุข ความหมายของชีวิต การรู้จักตนเอง ความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น และการมีจริยธรรมในการอยู่ร่วมกันอย่างรับผิดชอบ คุณภาพชีวิตในกรอบความเข้าใจดังกล่าวจึงมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความสุขในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มากกว่าความพึงพอใจชั่วคราว ด้วยเหตุนี้ปรัชญาการศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในการวางรากฐานของความสมดุลดังกล่าว ผ่านแนวคิดทางการศึกษาที่หลากหลาย ทั้งแนวทางกระแสหลักที่เน้นเนื้อหาและการควบคุม เช่น สารัตถนิยม (Essentialism) และนิรันดรนิยม (Perennialism) แนวทางทางเลือกที่เน้นผู้เรียนและการสร้างความหมาย เช่น มนุษยนิยม (Humanism) และพิพัฒนาการนิยม (Progressivism) ตลอดจนแนวคิดจากโลกตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญาซึ่งเสนอแนวทางการดำเนินชีวิตที่เน้นการรู้จักตน การฝึกจิต และการดำรงอยู่ร่วมกับสรรพสิ่งอย่างไม่ยึดติด แนวคิดเหล่านี้สะท้อนความพยายามในการออกแบบการศึกษาที่ไม่เพียงมุ่งพัฒนาศักยภาพเชิงวิชาการ หากแต่หล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างสมดุล มีความสุข และมีคุณภาพชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

จากการวิเคราะห์แนวคิดในบทความนี้ ผู้เขียนเสนอว่าคุณภาพชีวิตที่ดีมีได้หมายถึงเพียงความสำเร็จเชิงวัตถุหรือประสิทธิภาพในการแข่งขันทางเศรษฐกิจ หากแต่เป็นภาวะของชีวิตที่มีความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของมนุษย์ ความสุขจึงถูกทำความเข้าใจในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มิใช่เพียงความพึงพอใจชั่วคราว ภายใต้กรอบความเข้าใจดังกล่าว บทความนี้ชี้ให้เห็นว่า การศึกษาไม่อาจจำกัดบทบาทไว้เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการพัฒนาทักษะเพื่อรองรับการแข่งขันทางเศรษฐกิจเท่านั้น หากแต่จำเป็นต้องทำหน้าที่เป็นกระบวนการหล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถพัฒนาทั้งศักยภาพภายนอกและคุณค่าภายในอย่างสมดุล การศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายในและมิติภายนอกของชีวิตเข้าด้วยกัน จึงเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและสังคมในศตวรรษที่ 21

กรอบแนวคิดคุณภาพชีวิต: ความหมาย มิติ และพลวัตเชิงการศึกษา

หากการศึกษาคือเครื่องมือในการพัฒนาคุณภาพชีวิต คำถามสำคัญที่ต้องตั้งต้นก่อนคือ ‘คุณภาพชีวิต’ หมายถึงอะไร และประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง การทำความเข้าใจแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตจึงมิใช่เพียงการนิยามศัพท์ทางวิชาการ หากเป็นการกำหนดทิศทางของการศึกษาและการพัฒนามนุษย์โดยตรง เพราะแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตเป็นกรอบคิดเบื้องหลังว่าเราต้องการพัฒนาผู้เรียนไปในทิศทางใด วัตถุประสงค์ของระบบการศึกษาอย่างไร และตอบสนองต่อความเป็นมนุษย์ได้มากน้อยเพียงใด ในส่วนนี้จึงมุ่งสำรวจความหมายของคุณภาพชีวิตจากมุมมองต่าง ๆ ทั้งในเชิงสากลและในเชิงองค์รวม พร้อมทั้งวิเคราะห์ความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดนี้กับบทบาทของการศึกษาในฐานะเครื่องมือแห่งการเปลี่ยนแปลงและการดำรงอยู่ที่มีคุณภาพ

คุณภาพชีวิตคืออะไร: จากความอยู่รอดสู่ความหมายของการดำรงอยู่

เมื่อก้าวถึงคุณภาพชีวิตในบริบทการศึกษา คำถามสำคัญไม่ได้มีเพียงแค่ว่าผู้เรียนมีความรู้เพียงพอหรือไม่ หากแต่อยู่ที่ว่า กระบวนการทางการศึกษาได้หล่อหลอมให้พวกเขาเติบโตขึ้นเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งในแง่สติปัญญา จิตใจ ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และความสามารถในการดำรงอยู่ด้วยความหมายหรือไม่

ในเชิงแนวคิด "คุณภาพชีวิต" (Quality of Life) มีพัฒนาการจากแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความอยู่รอด (survival) ไปสู่การเน้นการมีชีวิตอย่างมีคุณค่า (a life of dignity and meaning) หน่วยงานอย่างองค์การอนามัยโลก (WHO) ได้นิยามว่า คุณภาพชีวิตคือ “การรับรู้ของบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเองในบริบทของวัฒนธรรม ระบบค่านิยม และความคาดหวัง” นิยามนี้ชี้ให้เห็นว่า คุณภาพชีวิตไม่ใช่สิ่งที่สามารถวัดได้ด้วยปัจจัยภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับความรู้สึกและการประเมินของแต่ละบุคคลต่อชีวิตของตน และ “นิยามของคุณภาพชีวิตไม่ได้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ของแต่ละบุคคล แต่ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ทางความจำเป็น ความต้องการ และความปรารถนาของคนในแต่ละท้องถิ่นและสังคม” (WHO อ้างถึงใน ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต และคณะ, 2557, หน้า 16) ในด้านเศรษฐศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ นักคิดอย่าง Amartya Sen ได้เสนอกรอบแนวคิด ‘Capability Approach’ ซึ่งให้น้ำหนักกับความสามารถที่แท้จริงของแต่ละบุคคลในการเลือกชีวิตที่ตนให้คุณค่า ตามกรอบนี้ การศึกษาที่ดีต้องไม่เพียงให้ความรู้ แต่ควรเป็นการ

เสริมสร้าง "ขีดความสามารถ" (capabilities) เพื่อให้แต่ละคนสามารถมีทางเลือกในการดำรงชีวิตที่มีความหมายและสอดคล้องกับคุณค่าที่ตนเองยึดถือ

มิติเชิงองค์รวมของคุณภาพชีวิต: ชีวิตที่ดีไม่ได้มีเพียงมิติเดียว

การศึกษาคุณภาพชีวิตในบริบทของการศึกษาไม่อาจละเลยมิติต่างๆ ที่องค์การระหว่างประเทศและนักวิชาการเสนอ เช่น คุณภาพชีวิตของแต่ละบุคคลขึ้นอยู่กับบริบททางสังคม วัฒนธรรม และค่านิยมในเวลานั้นๆ และมีความสัมพันธ์กับจุดมุ่งหมาย ความคาดหวัง และมาตรฐานที่แต่ละคนกำหนดขึ้น ซึ่งประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ มิติด้านสุขภาพกาย (Physical) มิติด้านสุขภาพจิต (Psychological) มิติด้านความสัมพันธ์ทางสังคม (Social relationships) มิติด้านสภาพแวดล้อม (Environmental)” (WHOQOL Group, 1995 อ้างถึงใน ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต และคณะ, 2557: 19–20) นอกจากนี้ยังมีการจำแนกมิติออกเป็นด้านภาวะวิสัยและอัตวิสัยโดยชี้ว่าคุณภาพชีวิตมีมิติเกี่ยวกับคุณภาพชีวิตตามที่ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2004) กำหนดไว้มีดังนี้ (1) มิติด้านเศรษฐกิจ (2) มิติด้านครอบครัว (3) มิติด้านการทำงาน (4) มิติด้านสังคมและการมีส่วนร่วม (5) มิติด้านสุขภาพและการดูแลสุขภาพ และ 6) มิติด้านการพัฒนาตนเอง

คุณภาพชีวิตในบริบทของการศึกษาไม่สามารถจำกัดอยู่เพียงด้านใดด้านหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นด้านกายภาพ เศรษฐกิจ หรือสังคม หากแต่ต้องมองในเชิงองค์รวมที่ครอบคลุมทั้งมิติภายนอก (เช่น ความมั่นคงทางรายได้ การมีงานทำ ความปลอดภัยในชีวิต) และมิติภายใน (เช่น ความพึงพอใจในชีวิต การมีจุดมุ่งหมาย การรู้จักตนเองและการพัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่) กล่าวอีกนัยหนึ่ง คุณภาพชีวิตที่ดีมิใช่เพียงชีวิตที่ปราศจากปัญหา แต่คือชีวิตที่มีความหมาย และสามารถเผชิญปัญหาด้วยสติ ปัญญา และความสัมพันธ์ที่ดีในสังคม

ในแง่นี้ การศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการหล่อหลอมกรอบคิด ทักษะชีวิต และทักษะชีวิตที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจและประเมินคุณภาพชีวิตของตนเองได้อย่างลึกซึ้ง มิใช่เพียงเพื่อความสำเร็จทางวัตถุหรือวิชาการ แต่เพื่อการดำรงอยู่ในโลกอย่างมีคุณภาพ โดยตระหนักถึงความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับผู้อื่น สังคม และสิ่งแวดล้อม

คุณภาพชีวิตในฐานะเป้าหมายของการศึกษา: เมื่อการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงเพื่อรู้ แต่เพื่ออยู่และอยู่ร่วมกัน

จากบริบทของความเปลี่ยนแปลงที่กำลังผ่านไปแล้วข้างต้น คำถามสำคัญที่สังคมต้องหันกลับมาพิจารณาคือ “การศึกษากำลังพาเราไปสู่ทิศทางใด” เราไม่อาจวัดความสำเร็จของระบบการศึกษาได้เพียงจากคะแนนสอบหรือผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ หากปราศจากความสามารถของผู้เรียนในการมีชีวิตที่ดีทั้งกับตนเองและกับผู้อื่น การศึกษาที่ดีจึงไม่ใช่เพียงการส่งมอบเนื้อหาความรู้เท่านั้น หากแต่ควรเป็นกระบวนการที่ปลูกความตระหนักรู้ในตนเอง และ ปลูกทักษะชีวิตที่เอื้อต่อการอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีความหมาย (ศิริพร พัทธโรสภาชัย, 2561) เป้าหมายสูงสุดของการศึกษาจึงควรอยู่ที่การส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนในทุกมิติ ไม่ใช่เพียงการเตรียมตัวสอบหรือเข้าสู่ตลาดแรงงานเท่านั้น

นักปรัชญาและนักวิชาการสมัยใหม่ เช่น Martha C. Nussbaum ได้ตั้งคำถามต่อระบบการศึกษาที่มุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางเศรษฐกิจ โดยเสนอว่าการศึกษาควรเป็นเครื่องมือในการหล่อหลอม “มนุษย์ที่มีความสามารถในการดำรงชีวิตอย่างมีศักดิ์ศรี” และเข้าใจความเปราะบางของตนเองและผู้อื่น (Nussbaum, 2011) การศึกษาจึงควรสร้างพลเมืองโลก (world citizens) ที่มีทั้งความรู้ ความเห็นอกเห็นใจ และจินตนาการทางศีลธรรม (moral imagination) ซึ่งเป็นรากฐานของคุณภาพชีวิตทั้งในระดับปัจเจกและสังคม

ในมุมมองขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015) การศึกษาศตวรรษที่ 21 ควรบูรณาการการพัฒนาทั้งในด้าน การเรียนรู้เพื่อรู้ (learning to know), การเรียนรู้เพื่อทำ (learning to do), การเรียนรู้เพื่ออยู่ร่วม (learning to live together), และที่สำคัญคือ การเรียนรู้เพื่อเป็น (learning to be) ซึ่งเป็นมิติที่เน้นความเข้าใจในคุณค่า ความหมาย และความเป็นมนุษย์อย่างเต็มรูปแบบ

ในระดับประเทศไทย งานวิจัยและนโยบายด้านการศึกษาหลายชิ้นได้สะท้อนทิศทางเดียวกัน ในงานของ ศิริพันธ์ กิตติสุขสถิต และคณะ (2557) ชี้ให้เห็นว่า การส่งเสริมคุณภาพชีวิตไม่อาจอาศัยกรอบการประเมินหรือเป้าหมายการพัฒนาที่เป็นสากลเพียงอย่างเดียว หากแต่จำเป็นต้องพิจารณาความต้องการ เจือปนไขทางสังคม เศรษฐกิจ

และวัฒนธรรมของท้องถิ่นเป็นสำคัญ เนื่องจากคุณภาพชีวิตเป็นแนวคิดที่มีลักษณะเฉพาะบริบท (context-dependent) และสะท้อนประสบการณ์การดำรงชีวิตของผู้คนในสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกัน การกำหนดนโยบายหรือมาตรการพัฒนาที่มุ่งเน้นเพียงตัวชี้วัดทางเศรษฐกิจหรือมาตรฐานสากลจึงอาจไม่สามารถตอบสนองต่อความผาสุกและความเป็นอยู่ที่แท้จริงของประชาชนในแต่ละพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุป การศึกษาจะยังคงไร้ความหมาย หากไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนมีชีวิตที่ดีทั้งในเชิงปัจเจก สังคม และจิตวิญญาณ คุณภาพชีวิตจึงไม่ใช่เพียงผลพลอยได้ของการศึกษา แต่คือเป้าหมายหลักที่ระบบการศึกษาทั้งระบบที่ควรมุ่งไปให้ถึง

บทบาทของปรัชญาการศึกษาต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต

แนวทางของการศึกษาในแต่ละยุคสมัยล้วนมีรากฐานอยู่บนกรอบคิดทางปรัชญาที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ ปรัชญาการศึกษาทำหน้าที่เป็นกรอบความคิดพื้นฐานในการกำหนดความหมาย จุดมุ่งหมาย และแนวทางในการจัดการศึกษา โดยสะท้อนความเข้าใจต่อมนุษย์ ชีวิต และสังคมในภาพรวม อีกทั้งยังเป็นอุดมคติและหลักการที่ชี้นำการดำเนินการทางการศึกษาและการเรียนการสอน ซึ่งมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการหล่อหลอมวิถีการดำรงชีวิตและคุณภาพชีวิตของผู้เรียน (McClellan; สุจิตร์ คุณานุรักษ์, อ้างถึงใน พนายทศ เชนบาล, 2560, น. 32) ดังนั้น การพิจารณาว่าการศึกษจะสามารถยกระดับคุณภาพชีวิตได้หรือไม่นั้น จำเป็นต้องย้อนกลับไปพิจารณากรอบคิดทางปรัชญาที่ขับเคลื่อนแนวทางการศึกษานั้น ๆ ทั้งในรูปแบบกระแสหลัก กระแสทางเลือก และแนวคิดแบบตะวันออก ซึ่งล้วนมีข้อเสนอที่เฉพาะเจาะจงในมิติของการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ

ปรัชญาการศึกษากระแสหลัก: สารัตถนิยมและนิรันตรนิยมกับมิติภายนอกของชีวิต

ปรัชญาการศึกษากระแสหลัก (Mainstream Educational Philosophies) เป็นกรอบแนวคิดที่มีบทบาทสำคัญในการกำหนดโครงสร้างของระบบการศึกษา เป้าหมายของการเรียนรู้ และวิธีการจัดการเรียนการสอนในสังคมสมัยใหม่ โดยเฉพาะในบริบทของประเทศไทยที่มุ่งเน้นความเป็นระเบียบ ความมั่นคง และการถ่ายทอดองค์ความรู้ที่สังคมยอมรับว่าเป็นสาระสำคัญ ทั้งนี้ ปรัชญาการศึกษาในกลุ่มดังกล่าวมีรากฐานมาจากปรัชญา

ทั่วไป เช่น จิตนิยม (Idealism) สัจนิยม (Realism) และนีโอ-ธอมิสซึม (Neo-Thomism) ซึ่งถูกนำมาประยุกต์ใช้กับการจัดการศึกษาในรูปของสารัตถนิยม (Essentialism) และนิรันตรนิยม (Perennialism) (สังต์ อุทรานันท์, 2532)

ปรัชญาสารัตถนิยม (Essentialism) เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มุ่งเน้นการอนุรักษ์และถ่ายทอดวัฒนธรรม ค่านิยม และองค์ความรู้ที่สังคมเห็นว่าเป็นสาระสำคัญจากคนรุ่นหนึ่งไปสู่คนอีกรุ่นหนึ่ง โดยมีเป้าหมายเพื่อธำรงความมั่นคงและความต่อเนื่องของสังคม นักปรัชญาการศึกษาในกลุ่มนี้มองว่าการศึกษาคควรทำหน้าที่รักษามรดกทางวัฒนธรรมและสร้างพลเมืองที่มีระเบียบวินัย มีความรู้พื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคม (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 3-4) ซึ่งสอดคล้องกับข้ออธิบายของพญาทรเชยบาล (2560) ที่เสนอว่าปรัชญาสารัตถนิยมเน้นบทบาทของโรงเรียนในฐานะสถาบันถ่ายทอดความรู้และค่านิยมร่วมของสังคมอย่างเป็นระบบ ในด้านหลักสูตรนั้นปรัชญาสารัตถนิยมให้ความสำคัญกับวิชาพื้นฐาน เช่น ภาษา ประวัติศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ โดยเฉพาะการศึกษาประวัติศาสตร์ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างของสังคม บทบาทของมนุษย์ และคุณค่าที่สังคมยึดถือร่วมกัน (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 4; พญาทรเชยบาล, 2560)

ขณะเดียวกัน ปรัชยานิรันตรนิยม (Perennialism) เป็นปรัชญาการศึกษาที่พัฒนามาจากปรัชญานีโอ-ธอมิสซึม (Neo-Thomism) ซึ่งมีความเชื่อว่าความจริง ความดี และคุณค่าพื้นฐานเป็นสิ่งที่ไม่เปลี่ยนแปลงตามกาลเวลา หรือมีลักษณะ “อมตะ” ความรู้และค่านิยมที่ดีงามแท้จริงจึงควรถูกถ่ายทอดให้มนุษย์ทุกยุคทุกสมัยอย่างต่อเนื่อง (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 3-5) โดยพญาทรเชยบาล (2560) อธิบายเพิ่มเติมว่า แนวคิดนิรันตรนิยมมุ่งเน้นการพัฒนาปัญญาและเหตุผลของผู้เรียนผ่านองค์ความรู้คลาสสิกที่สะท้อนปัญหาพื้นฐานของมนุษย์ ในเชิงหลักสูตร นักปรัชยานิรันตรนิยมเสนอให้ใช้วรรณกรรมและงานเขียนสำคัญในชุด *The Great Books* เป็นฐานของการจัดการศึกษา โดยเชื่อว่าองค์ความรู้เหล่านี้ได้ผ่านการพิสูจน์คุณค่ามาแล้วตามกาลเวลา และสามารถหล่อหลอมสติปัญญา เหตุผล และคุณธรรมของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้ง (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 4-6; พญาทรเชยบาล, 2560)

แม้ปรัชญาสารัตถนิยมและนิรันตรนิยมจะมีคุณูปการสำคัญต่อการสร้างความมั่นคงทางการศึกษาและการพัฒนามิติทางปัญญาอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะการฝึกทักษะเชิงเหตุผล ความมีระเบียบวินัย และการรักษามาตรฐานขององค์ความรู้ แต่แนวคิดทั้งสองก็มีข้อจำกัดในการตอบสนองต่อความซับซ้อนของชีวิตมนุษย์ในสังคมร่วมสมัย กล่าวคือ การให้ความสำคัญกับเนื้อหาความรู้และโครงสร้างทางวิชาการเป็นหลักอาจทำให้มิติอื่นของชีวิต เช่น ความเข้าใจตนเอง ความสัมพันธ์ทางสังคม และการพัฒนาทางอารมณ์ ถูกกล่าวถึงในขอบเขตที่จำกัด ซึ่งส่งผลให้การศึกษาในกรอบดังกล่าวอาจยังไม่สามารถตอบโจทย์การพัฒนาคุณภาพชีวิตและความสุขของผู้เรียนได้อย่างรอบด้านในบริบทโลกปัจจุบัน

ปรัชญาการศึกษาทางเลือก (ตะวันตก): มนุษยนิยมและพัฒนาการนิยมกับมิติภายในของผู้เรียน

ปรัชญาการศึกษาทางเลือกในโลกตะวันตกเกิดขึ้นจากความพยายามวิพากษ์และตอบสนองต่อข้อจำกัดของปรัชญาการศึกษากระแสหลักที่เน้นโครงสร้าง หลักสูตร และการถ่ายทอดองค์ความรู้เป็นศูนย์กลาง โดยหันมาให้ความสำคัญกับมนุษย์ในฐานะปัจเจกที่มีศักยภาพภายใน มีประสบการณ์ชีวิต และมีความสามารถในการสร้างความหมายให้แก่ตนเอง แนวคิดสำคัญในกลุ่มนี้ได้แก่ มนุษยนิยม (Humanism) และพัฒนาการนิยม (Progressivism) ซึ่งต่างมุ่งเน้นการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งในมิติทางปัญญา อารมณ์ สังคม และคุณค่าภายใน อันมีความเชื่อมโยงโดยตรงกับแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตและความสุขของผู้เรียน

แนวคิดมนุษยนิยมตั้งอยู่บนความเชื่อว่ามีศักยภาพตามธรรมชาติในการพัฒนาและเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยคุณลักษณะของมนุษย์มิได้ถูกกำหนดตายตัว หากแต่สามารถหล่อหลอมและเติบโตได้ผ่านประสบการณ์ วัฒนธรรม และกระบวนการศึกษามนุษยนิยมไม่ยอมรับคำอธิบายเชิงอภิปรัชญาเหนือธรรมชาติ หากยึดถือความจริงตามหลักธรรมชาตินิยม สัจนิยม ประสบการณ์นิยม และเหตุผลนิยม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ (สิทธิ บุตรอินทร์, 2554, หน้า 139) ภายใต้กรอบนี้การศึกษาจึงมิใช่เพียงการถ่ายทอดความรู้ หากแต่เป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์ให้ตระหนักรู้ในตนเอง มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ และสามารถกำหนดทิศทางชีวิตของตนได้

นักการศึกษาสายมนุษยนิยมอย่างคาร์ล โรเจอร์ (Carl Rogers) เน้นว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงควรเกิดจากแรงจูงใจภายในของผู้เรียน ผู้เรียนควรได้รับการยอมรับและเคารพในฐานะบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีความแตกต่าง การจัดการศึกษาจึงควรสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อความปลอดภัยทางจิตใจ ความไว้วางใจ และการเติบโตภายใน มากกว่าการควบคุมหรือบังคับจากภายนอก (Rogers, 1969) แนวคิดดังกล่าวนี้สะท้อนความเชื่อมโยงระหว่างการศึกษา สุขภาพ และคุณภาพชีวิตในฐานะกระบวนการพัฒนาความเป็นมนุษย์อย่างลึกซึ้ง

แนวคิดพิพัฒนาการนิยมเป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มีรากฐานสำคัญจากปรัชญาปฏิบัตินิยม (Pragmatism) โดยเฉพาะผลงานของจอห์น ดิวอี้ซึ่งมองว่าการศึกษาไม่ควรแยกออกจากชีวิตจริงของผู้เรียน หากแต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ชีวิตและการมีส่วนร่วมในสังคม เขาเห็นว่าการเรียนรู้ที่มีความหมายเกิดจากการลงมือปฏิบัติ การทดลอง การแก้ปัญหา และการสะท้อนประสบการณ์ (Dewey, 1938) ผู้เรียนจึงมิใช่ผู้รับความรู้เชิงรับ หากแต่เป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้ร่วมกับผู้อื่น

นอกจากนี้ เปาโล แฟรเร (Paulo Freire) ได้ขยายมิติของพิพัฒนาการนิยมไปสู่การศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) โดยมองว่าการศึกษาไม่ควรเป็นเพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้แบบฝากเงินแต่ต้องเป็นกระบวนการปลุกเร้าความตระหนักรู้ (conscientization) ให้ผู้เรียนสามารถตั้งคำถาม วิพากษ์โครงสร้างอำนาจ และเข้าใจเงื่อนไขทางสังคมที่ส่งผลต่อชีวิตของตน การศึกษาจึงเป็นเครื่องมือในการปลดปล่อยทางปัญญา เสริมสร้างอิสรภาพทางความคิด และยืนยันศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญของคุณภาพชีวิตในสังคมประชาธิปไตย (Freire, 1970)

ปรัชญาการศึกษาตะวันออก: พุทธปรัชญาและการพัฒนาความสมดุลของชีวิต

พุทธปรัชญาการศึกษาเสนอเป้าหมายของการศึกษาที่แตกต่างอย่างลึกซึ้งจากแนวคิดตะวันตก กล่าวคือ มิได้เน้นการสะสมข้อมูลหรือผลิตผลงานเพื่อระบบเศรษฐกิจ หากแต่มุ่งพัฒนามนุษย์ให้ตื่นรู้ เข้าใจตนเอง และสามารถดำรงชีวิตด้วยความไม่ยึดติดและสันติภายใน ซึ่งเป็นหัวใจของแนวคิดเรื่อง ‘ปัญญา’ (Pañña) ที่พัฒนาผ่านกระบวนการฝึกฝนสติ สมาธิ และความใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง ในพระพุทธานุศาสน์ การศึกษา

ไม่ใช่เพียงเครื่องมือในการแสวงหาความรู้เชิงวิชาการหรือเพื่ออาชีพ หากเป็นกระบวนการฝึกฝนตนเองเพื่อมุ่งไปสู่ความรู้แจ้งและความหลุดพ้นจากทุกข์ การศึกษาจึงต้องประกอบด้วยการศึกษาธรรมะและการภาวนา รวมถึงการฟัง การพิจารณา และการปฏิบัติ จนเกิดความเข้าใจภายในอย่างแท้จริง ไม่ใช่แค่การจำหรือท่องตามเท่านั้นพุทธทาสภิกขุได้เสนอแนวคิดสำคัญเกี่ยวกับการศึกษาโดยชี้ว่า แก่นแท้ของการศึกษามีใช้การแสวงหาความได้เปรียบหรือผลประโยชน์ทางโลก หากแต่เป็น “การศึกษาเพื่อความไม่ทุกข์” ซึ่งมุ่งพัฒนามนุษย์ให้สามารถเข้าใจและคลี่คลายปัญหาความทุกข์ในชีวิตได้อย่างแท้จริง ท่านอธิบายว่า การศึกษาที่แท้จริงควรทำหน้าที่สอนให้มนุษย์พ้นจากความทุกข์ มากกว่าการมุ่งสร้างความสำเร็จเชิงวัตถุหรือการแข่งขันกับผู้อื่น (พุทธทาสภิกขุ, 2542, หน้า 10) แนวคิดดังกล่าวสะท้อนมุมมองว่าการศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนาชีวิตจากภายใน มิใช่เพียงเครื่องมือเพื่อความก้าวหน้าภายนอก นอกจากนี้ พุทธทาสภิกขุยังเสนอว่าจุดหมายสูงสุดของการศึกษาคือ “การรู้จักตน” ในความหมายเชิงพุทธปรัชญา กล่าวคือ การเข้าใจความจริงของชีวิตในฐานะกระบวนการที่ปราศจากตัวตนถาวร หรือหลักอนัตตา การตระหนักรู้ในลักษณะดังกล่าวช่วยลดความยึดมั่นถือมั่นในตนเองและสิ่งภายนอก ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของความทุกข์ และเปิดทางไปสู่การดำรงชีวิตอย่างมีอิสรภาพทางจิตใจและความสงบภายใน (พุทธทาสภิกขุ, 2544, หน้า 43) ในกรอบนี้ การศึกษาจึงไม่เพียงทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ หากแต่เป็นกระบวนการฝึกฝนปัญญาและจิตใจ เพื่อส่งเสริมคุณภาพชีวิตและความสุขอย่างยั่งยืน อีกหนึ่งมุมมองที่ทรงพลังในกรอบของปรัชญาการศึกษาตะวันออก คือแนวคิดของ ดิช นัท ฮันห์ (Thich Nhat Hanh) พระมหาเถระนิกายเซน ซึ่งเสนอว่าการศึกษาไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์หรือการสะสมองค์ความรู้เชิงทฤษฎี หากแต่ควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกสติ การรู้ตัว และการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตรงในชีวิตประจำวันอย่างลึกซึ้ง ท่านชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้ที่แท้จริงมิได้เกิดจากการคิดอย่างไม่หยุดยั้ง หากแต่เกิดจากความสามารถในการหยุดคิดและกลับมาอยู่กับปัจจุบันขณะ เพื่อมองเห็นความเป็นจริงของชีวิตอย่างชัดเจน ดังที่ท่านกล่าวว่า “การเรียนรู้ที่แท้จริงต้องไม่เพียงสอนให้คิด แต่ต้องสอนให้หยุดคิดเพื่อจะเห็นได้จริง” (Thich Nhat Hanh, 1991: 16) ในมุมมองของ ดิช นัท ฮันห์ การศึกษาในความหมายนี้มีได้แยกออกจากชีวิตประจำวัน หากแต่เป็น

กระบวนการฝึกฝนอย่างต่อเนื่องผ่านกิจกรรมพื้นฐานของการดำรงอยู่ เช่น การหายใจ การเดิน การกิน และการฟัง ซึ่งล้วนสามารถกลายเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้และการตื่นรู้ได้ การฝึกสติในกิจกรรมเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสัมพันธ์กับตนเอง ผู้อื่น และโลก อย่างไม่เร่งรัดและไม่ตื่นตระหนก ท่านอธิบายว่า เมื่อบุคคลหายใจอย่างรู้ตัว บุคคลนั้นกำลังเรียนรู้ที่จะกลับมาหาตนเองและเชื่อมโยงกับโลกอย่างสงบและมีความหมาย (Thich Nhat Hanh, 1998: 42) แนวคิดดังกล่าวสะท้อนความเข้าใจว่าการศึกษาคือกระบวนการพัฒนามนุษย์จากภายใน ซึ่งเชื่อมโยงโดยตรงกับความสุข ความสมดุลของชีวิต และคุณภาพชีวิต ในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงอยู่อย่างมีสติและความหมาย

ดังนั้น พุทธปรัชญาการศึกษาจึงไม่ใช่เพียงการบ่มเพาะความรู้เชิงปัญญา หากแต่เป็นการพัฒนาหัวใจของมนุษย์ให้รู้เท่าทันตนเอง เข้าใจโลก และอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างกลมกลืน ซึ่งเป็นรากฐานของคุณภาพชีวิตที่ลึกซึ้งและยั่งยืน

การศึกษากับการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตในศตวรรษที่ 21

ในยุคสมัยที่โลกเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ และโครงสร้างทางสังคม มนุษย์กำลังเผชิญกับคำถามเชิงคุณภาพชีวิตที่ลึกซึ้งมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นเรื่องความหมายของการดำรงอยู่ การมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือความสามารถในการใช้ชีวิตอย่างสมดุล ในโลกที่เต็มไปด้วยความไม่แน่นอนเช่นนี้ ความสามารถในการปรับตัวและทักษะในการทำงานจึงกลายเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง อย่างไรก็ตาม การศึกษาที่มุ่งเน้นเฉพาะการพัฒนาทักษะภายนอกเพื่อแข่งขันในตลาดแรงงาน อาจไม่เพียงพอต่อการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตที่แท้จริง หากละเลยการพัฒนาด้านในของมนุษย์ ทั้งในแง่การรู้เท่าทันตนเอง ความเข้าใจในจุดยืนของตนในโลก และการหาความหมายในชีวิต สถานการณ์ดังกล่าวทำให้บทบาทของการศึกษาคือต้องขยายขอบเขตมากกว่าการถ่ายทอดความรู้หรือการพัฒนาทักษะเชิงวิชาชีพ หากต้องหันกลับมาเน้นการหล่อหลอมความเป็นมนุษย์อย่างสมดุล ทั้งด้านภายนอก (เช่น ทักษะในการทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น) และด้านภายใน (เช่น จิตใจ คุณค่า และความหมายของชีวิต) ในหัวข้อนี้จึงจะนำเสนอประเด็นสำคัญ 3 ด้านที่สัมพันธ์กับการพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านกระบวนการศึกษา ได้แก่ (1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับภายในอย่างเป็นองค์รวม

, (2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต และ (3) ตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดลการศึกษาที่สามารถส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้จริง ทั้งในระดับบุคคลและสังคม

1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับภายในอย่างเป็นองค์รวม

ในโลกยุคใหม่ที่เต็มไปด้วยการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและเศรษฐกิจความสามารถในการปรับตัวและทักษะในการทำงานกลายเป็นสิ่งจำเป็นยิ่ง อย่างไรก็ตาม การศึกษาที่มุ่งเน้นเฉพาะการพัฒนาทักษะภายนอกเพื่อแข่งขันในตลาดแรงงาน อาจไม่เพียงพอต่อการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตที่แท้จริง หากละเลยการพัฒนาด้านในของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นการรู้เท่าทันตนเอง ความเข้าใจในจุดยืนของตนในโลก หรือความสามารถในการหาความหมายในชีวิตและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความรับผิดชอบ โดยมิติภายในดังกล่าวมิได้หมายถึงเพียงความรู้สึกรหรือจิตใจในเชิงจิตวิทยาเท่านั้น หากแต่รวมถึงความสามารถในการสะท้อนคิดอย่างลึกซึ้ง เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนกับโลก และแสวงหาความหมายของการดำรงอยู่ในระดับจิตวิญญาณ นักจิตบำบัดและนักปรัชญาอย่าง Viktor Frankl (1946) เห็นว่า มนุษย์สามารถเผชิญความทุกข์ได้หากเขามีความหมายในชีวิตรองรับ ประเด็นนี้ทำให้เห็นว่าการศึกษาที่แท้จริงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ขบคิดคำถามพื้นฐานของชีวิต มิใช่เพียงเรียนรู้เพื่อทำงานเท่านั้น

“มิติภายนอก” ของการศึกษาโดยทั่วไปหมายถึง ทักษะ ความรู้ และสมรรถนะที่สามารถวัดผลและนำไปใช้ในบริบทของตลาดแรงงาน เศรษฐกิจ หรือสังคมได้อย่างเป็นรูปธรรม เช่น ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ การสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นสิ่งที่ระบบการศึกษาสมัยใหม่ให้ความสำคัญอย่างมาก เนื่องจากความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของโลกยุคดิจิทัลและเศรษฐกิจโลก ทำให้การเตรียมผู้เรียนให้พร้อมใช้งานกลายเป็นเป้าหมายหลักของการออกแบบหลักสูตรในหลายประเทศ อย่างไรก็ตาม หากการศึกษาเน้นแต่มิติภายนอกจนละเลยมิติภายใน อาจส่งผลให้ผู้เรียนขาดความมั่นคงทางจิตใจ ไม่มีกรอบคุณค่าในการใช้ชีวิต และไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ที่มีเข้ากับจริยธรรม หรือจุดยืนของตนในสังคมได้อย่างมีความหมาย จึงเกิดคำถามสำคัญที่ว่า “เราสร้างแรงงาน หรือเราสร้างมนุษย์”

ในมิติทางปรัชญา นักปรัชญาการศึกษาอย่าง John Dewey (1938) เสนอว่า การศึกษาไม่ควรถูกมองเป็นเพียงการถ่ายทอดเนื้อหา หากแต่เป็นกระบวนการมีชีวิตที่สัมพันธ์กับประสบการณ์ของผู้เรียน เขาเสนอว่าการเรียนรู้ควรเกิดขึ้นจากการกระทำและการสะท้อนความคิด ซึ่งเป็นการผสมผสานทักษะภายนอกกับกระบวนการภายในอย่างเป็นองค์รวม

ในทำนองเดียวกัน Paulo Freire (1970) วิพากษ์การศึกษาที่เพียงใส่ความรู้ลงในผู้เรียน และเสนอแนวทางการศึกษาที่ปลดปล่อย (education for liberation) ซึ่งเน้นการตระหนักรู้ตนเอง (conscientization) และการมีส่วนร่วมทางสังคม การศึกษาในลักษณะนี้มีได้เน้นแค่การผลิตแรงงานแต่สร้างมนุษย์ที่มีจิตสำนึกและสามารถมีบทบาทเชิงเปลี่ยนแปลงต่อโลก

Parker Palmer (1998) เสริมว่า “การศึกษาที่แท้จริงคือการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนค้นพบเสียงภายในของตนเอง” ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ความรู้ และโลกภายในจึงเป็นหัวใจของการเรียนรู้ที่มีความหมาย

แนวคิดข้างต้นสอดคล้องกับปรัชญาองค์รวมนิยม (holism) ที่มองมนุษย์ในฐานะองค์รวม มิใช่สิ่งแยกส่วน การศึกษาในแนวทางนี้จึงมุ่งบูรณาการมิติทางปัญญา จิตใจ อารมณ์ และจิตวิญญาณเข้าด้วยกัน เช่น แนวทาง Whole Person Education ที่เน้นพัฒนาผู้เรียนในทุกมิติ ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณ โดยมีตัวอย่างการนำไปใช้ในบางมหาวิทยาลัยและโรงเรียนทางเลือกที่ให้ความสำคัญกับการเจริญสติ สมาธิ การสะท้อนตน และการเรียนรู้แบบบูรณาการ หรืออีกแนวทางหนึ่งคือ Social and Emotional Learning (SEL) ซึ่งเน้นการพัฒนาทักษะทางอารมณ์ ความสามารถในการจัดการตนเอง และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น โดยมีกรอบแบบหลักสูตรที่พัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ควบคู่กับการเรียนรู้เชิงวิชาการ เพื่อเตรียมผู้เรียนให้มีทักษะชีวิตอย่างรอบด้าน

ในบริบทไทย การบูรณาการหลักธรรมทางพุทธศาสนาเข้ากับการศึกษาถือเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่ช่วยเสริมสร้างมิติภายในของผู้เรียน เช่น อริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งเป็นแนวทางปฏิบัติเพื่อพัฒนาจิตใจอย่างเป็นระบบ พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) ได้ชี้ให้เห็นว่าอริยมรรคมิใช่เพียงแนวทางทางศาสนา แต่เป็นโครงสร้างการพัฒนาชีวิตที่เป็น

ระบบ (พระพรหมคุณาภรณ์, 2546) ผ่านองค์ประกอบที่ครอบคลุมทั้งด้านปัญญา ศีล และสมาธิ เช่น สัมมาทิฐิ (การเข้าใจโลกและชีวิตอย่างถูกต้อง) โดยสัมมาทิฐินั้นเป็นองค์ประกอบแรกของอริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งปรากฏในพระไตรปิฎก สังยุตตนิกาย มัคคสังยุตต์ (พระไตรปิฎก เล่มที่ 16, ข้อ 146) และสัมมาสมาธิ (ความมั่นคงของจิตใจ) ล้วนเอื้อให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้สึกตัวและคุณภาพทางจิตที่นำไปสู่การดำเนินชีวิตอย่างมีสติและมีเป้าหมาย ขณะเดียวกัน พรหมวิหารสี่ ได้แก่ เมตตา กรุณา มุทิตา และอุเบกขา ยังช่วยพัฒนาเจตคติและคุณค่าภายในที่สำคัญต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมหลากหลาย เช่น ความเข้าใจผู้อื่น การไม่แข่งขันอย่างเบียดเบียน และการวางใจอย่างสมดุล หลักธรรมเหล่านี้หากบูรณาการอย่างเหมาะสมจะทำให้การศึกษามีได้หยุดอยู่ที่ความรู้ แต่สามารถเป็นกระบวนการหล่อหลอมความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง ดังนั้น การศึกษาที่หล่อหลอมคุณภาพชีวิตในศตวรรษที่ 21 จึงต้องเป็นการศึกษาเชิงองค์รวมที่ไม่แยกทักษะออกจากความหมาย แต่เชื่อมโยงทั้งสองเข้าด้วยกันอย่างลึกซึ้ง เป็นการสร้างมนุษย์ที่มีทั้งศักยภาพในการอยู่รอด และความสามารถในการดำรงอยู่อย่างมีคุณค่า ดังนั้น หลักพรหมวิหารสี่ ซึ่งเป็นพื้นฐานของความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพ ได้รับการเสนอให้เป็นหลักจริยธรรมเชิงพุทธที่สามารถใช้ในบริบทการศึกษายุคใหม่ (พูนสุข พันธุ์พฤษ, 2563)

ด้วยแนวคิดจากนักปรัชญาการศึกษาที่กล่าวมา ข้อเสนอเชิงปรัชญาสำหรับระบบการศึกษาแห่งอนาคตจึงอาจตั้งอยู่บนหลักสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การศึกษาเชิงประสบการณ์และการไตร่ตรอง (reflective-experiential learning) ที่เชื่อมโยงการปฏิบัติกับความเข้าใจในตนเอง (2) การศึกษาเพื่อการตื่นรู้และปลดปล่อย (liberating education) ที่เสริมสร้างพลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม และ (3) การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic education) ที่ไม่แยกแยะระหว่างปัญญา จิตใจและคุณค่า แนวทางเหล่านี้ไม่เพียงแต่ตอบโจทย์การพัฒนาทักษะเพื่อการอยู่รอดในศตวรรษที่ 21 เท่านั้น แต่ยังเป็นคำตอบคำถามสำคัญว่า “เราควรอยู่ร่วมกันในโลกใบนี้อย่างไร” อย่างมีคุณภาพ เพื่อให้หลักการทั้งสามประการดังกล่าวมิได้หยุดอยู่เพียงในระดับแนวคิดเชิงนามธรรม บทความนี้จึงเสนอให้พิจารณา “กระบวนการบูรณาการ” ในระดับการออกแบบการเรียนรู้ ซึ่งทำหน้าที่เชื่อมโยงมิติภายนอกของทักษะและสมรรถนะ เข้ากับมิติภายในของการตระหนักรู้ และการสร้างความหมาย

กระบวนการบูรณาการ: เชื่อมโยง “ภายนอก” (ทักษะ) กับ “ภายใน”

การบูรณาการมิใช่เพียงการเพิ่มวิชาจริยธรรมเข้าไปในตารางสอน แต่เป็นการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ (Learning Process Design) ที่ถักทอทักษะภายนอกเข้ากับ ความตระหนักรู้ภายในผ่านกลไกสำคัญ 3 ประการ ดังนี้:

- การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และการสะท้อนคิด (Reflective-Experiential Integration): ตามทัศนะของ John Dewey (1938) การศึกษา คือ กระบวนการที่มีชีวิต การบูรณาการเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนลงมือกระทำ (Action) เพื่อฝึกทักษะ ภายนอก แล้วนำผลของการกระทำนั้นกลับมาใคร่ครวญใคร่ครวญ (Reflection) เพื่อตรวจสอบความรู้สึกและคุณค่าภายใน การสะท้อนคิดนี้ทำหน้าที่เป็น "สะพาน" เชื่อมโลกวัตถุเข้ากับโลกจิตวิญญาณ ทำให้ความรู้ไม่ถูกแยกขาดจากตัวตน

- การเปิดพื้นที่ให้เสียงภายใน (Opening Inner Space): Parker Palmer (1998) เสนอว่าการศึกษาต้องมี "พื้นที่ว่าง" ทางจิตใจและกายภาพ ให้ผู้เรียนได้ฟังเสียง ภายในของตนเอง การบูรณาการทำได้โดยครูผู้สอนเปลี่ยนบทบาทจากผู้ถ่ายทอดความรู้ เป็นผู้อำนวยความสะดวกที่กระตุ้นให้ผู้เรียนค้นหาความหมายส่วนบุคคลจากเนื้อหาที่เรียน (Personal Meaning)

- การใช้โครงสร้างจริยธรรมเชิงระบบ (Systematic Ethical Structure): ในบริบทพุทธธรรม การบูรณาการทำได้ผ่าน "ไตรสิกขา" หรืออริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งพระ พรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) (2546) อธิบายว่าเป็นระบบพัฒนาชีวิตที่สัมพันธ์กัน การฝึกทักษะอาชีพ (สัมมาอาชีวะ/สัมมากัมมันตะ) ต้องถูกกำกับด้วยความเข้าใจโลก ที่ถูกต้อง (สัมมาทิฐิ) และความมั่นคงของจิตใจ (สัมมาสมาธิ) การบูรณาการลักษณะนี้ทำ ให้ทักษะภายนอกถูกขับเคลื่อนด้วยปัญญาภายในอย่างเป็นอัตโนมัติ

ปรากฏการณ์หลังการบูรณาการ เมื่อการศึกษาสามารถหลอมรวมทักษะ ภายนอกและมิติภายในเข้าด้วยกัน จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับตัวตนของผู้เรียน (Transformative Learning) ดังนี้:

- ความสามารถในการเผชิญความทุกข์อย่างมีความหมาย (Resilience through Meaning): Viktor Frankl (1946) ชี้ให้เห็นว่า มนุษย์ที่ตระหนักรู้ถึง "ความหมาย ของชีวิต" (มิติภายใน) จะสามารถแบกรับวิกฤตการณ์ภายนอกได้ ผลของการบูรณาการคือ

ผู้เรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจ (Mental Resilience) ไม่เปราะบางต่อความล้มเหลว เพราะมีเป้าหมายชีวิตที่ลึกซึ้งกว่าความสำเร็จทางวัตถุรองรับอยู่

- การตื่นรู้และการเป็นผู้กระทำการเปลี่ยนแปลง (Conscientization & Agency): แนวคิดของ Paulo Freire (1970) ระบุว่าการศึกษาที่แท้จริงต้องนำไปสู่การปลดปล่อย เมื่อผู้เรียนเข้าใจตนเองและเข้าใจโครงสร้างสังคม เขาจะเปลี่ยนสภาพจากผู้ถูกกระทำเป็นผู้กระทำ (Active Agent) ที่ใช้ทักษะภายนอกเพื่อสร้างสรรค์สังคมอย่างมีความรับผิดชอบ มิใช่เพียงแรงงานที่ทำตามคำสั่ง

- สัมพันธภาพที่เปี่ยมด้วยความเข้าใจ (Empathetic Relationships): การผสมผสานหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา) และแนวคิด Social and Emotional Learning (SEL) ทำให้เกิดผู้เรียนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง ผลที่เกิดขึ้นคือสังคมการทำงานที่ลดการแข่งขันแบบทำลายล้าง แต่เน้นความร่วมมือและการเกื้อกูล (พูนสุข พันธุ์พฤษฯ, 2563)

ด้วยนัยสำคัญสู่ความเป็นองค์รวมเน้นความสำคัญของการบูรณาการภายนอกและภายในเพื่อนำไปสู่ความเป็นองค์รวม (Holism) :ซึ่งมีนัยสำคัญดังนี้:

- เพื่อเติมเต็มความสมบูรณ์ของความเป็นมนุษย์ (Wholeness of Being): ปรัชญาองค์รวมนิยมมองมนุษย์เป็นหน่วยรวมที่แยกส่วนไม่ได้ การเน้นเพียงด้านใดด้านหนึ่งทำให้มนุษย์พิการทางจิตวิญญาณ การบูรณาการจึงสำคัญเพราะเป็นหนทางเดียวที่จะ "สร้างมนุษย์" ที่สมบูรณ์พร้อม (Whole Person) ทั้งกาย ปัญญา อารมณ์ และสังคม

- เพื่อสร้างเข็มทิศทางจริยธรรมในโลกที่ผันผวน (Ethical Compass): ในยุคที่ AI และเทคโนโลยีมีอำนาจสูง ทักษะภายนอกเปรียบเสมือนอาวุธ หากขาดมิติภายในซึ่งเป็นระบบนำร่องทางจริยธรรม อาวุธนั้นอาจย้อนกลับมาทำลายมนุษยชาติ การบูรณาการจึงเป็นหลักประกันความปลอดภัยของสังคมว่าความรู้จะถูกใช้อย่างสร้างสรรค์

- เพื่อตอบโจทย์การอยู่ร่วมกัน (Coexistence): เป้าหมายสูงสุดของการศึกษาไม่ใช่แค่การอยู่รอดของปัจเจก แต่คือคำตอบว่า "เราจะอยู่ร่วมกันในโลกใบนี้ได้อย่างไร" การศึกษาแบบองค์รวมช่วยลดทอนอัตตาตัวตน (Ego) และขยายขอบเขตความรับผิดชอบต่อตนเองไปสู่ผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของสันติภาพ

ข้อเสนอเชิงปรัชญาสำหรับระบบการศึกษาแห่งอนาคต จึงต้องตั้งอยู่บนฐานคิดข้างต้น คือ การศึกษาเชิงประสบการณ์และการไตร่ตรอง การศึกษาเพื่อการตื่นรู้ และการศึกษาแบบองค์รวม เพื่อผลิตพลเมืองที่ไม่เพียงแค่เก่งแต่เรื่องการทำงาน แต่ต้องงดงามในจิตใจ และพร้อมที่จะดำรงอยู่อย่างมีคุณค่าในศตวรรษที่ 21

2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต

การออกแบบระบบการศึกษาในอนาคตจำเป็นต้องก้าวออกจากกรอบการเรียนรู้แบบเดิมที่มุ่งถ่ายทอดความรู้เชิงเนื้อหาเป็นหลัก ไปสู่การพัฒนามนุษย์ในฐานะผู้มีตัวตน มีความหมายในชีวิต และมีความสามารถในการเรียนรู้ได้ตลอดชีวิต แนวคิดเรื่องการศึกษาในลักษณะนี้ทำให้การเรียนรู้ไม่ใช่เพียงกระบวนการสะสมความรู้ แต่เป็นกระบวนการหล่อหลอมมนุษย์ให้เข้าใจตนเอง เข้าใจโลก และปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีวิจารณญาณ ภายใต้อารมณ์ที่สงบ กล่าว ปรัชญาการศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในฐานะกรอบเชิงบรรทัดฐานที่ช่วยกำหนดเป้าหมาย คุณค่า และทิศทางของการเรียนรู้ มากกว่าการเป็นเพียงชุดเทคนิคหรือวิธีการสอนในเชิงปฏิบัติ (Biesta, 2010) กล่าวคือ ปรัชญาการศึกษาไม่ได้ตอบเพียงคำถามว่า “จะสอนอย่างไร” แต่ยังตั้งคำถามพื้นฐานว่า “การศึกษาควรมุ่งไปสู่สิ่งใด” และ “มนุษย์ควรได้รับการพัฒนาในลักษณะใด” ด้วยเหตุนี้บทความนี้จึงเสนอแนวทางเชิงปรัชญาสำหรับการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต ในลักษณะของ “ทางเลือก” ทางความคิด (philosophical alternatives) อย่างน้อยสามแนวทาง ซึ่งสามารถนำไปพิจารณา ประยุกต์ใช้ หรือผสมผสานให้เหมาะสมกับบริบททางสังคมและการศึกษาร่วมสมัย ดังจะกล่าวต่อไป

2.1 แนวคิดปรัชญาแบบอัตถิภาวนิยมกับการศึกษาร่วมกับทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง

ปรัชญาอัตถิภาวนิยม (Existentialism) ตั้งอยู่บนแนวคิดพื้นฐานว่า มนุษย์มิได้มีสาร์ตชะหรือความหมายของชีวิตที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า หากแต่ต้องสร้างความหมายดังกล่าวขึ้นมาด้วยตนเองผ่านการเลือกและการรับผิดชอบต่อการกระทำของตน (Sartre, 2007) เมื่อแนวคิดนี้ถูกนำมาใช้ในบริบททางการศึกษา การเรียนรู้จึงไม่ใช่เพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ตามหลักสูตร แต่เป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ค้นหาตัวตน พัฒนาความคิด และสร้างความหมายของการเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง

แนวคิดอัตถิภาวนิยมจึงมองผู้เรียนในฐานะปัจเจกบุคคลที่มีอัตลักษณ์และศักยภาพเฉพาะมากกว่าการเป็นเพียงผู้รับความรู้แบบเดียวกันทั้งหมด (Greene, 1978) ในขณะเดียวกันแนวคิด Connectivism อธิบายว่าการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลเกิดจากการเชื่อมโยงเครือข่ายของข้อมูล แหล่งเรียนรู้ บุคคล และเทคโนโลยี ความรู้มีได้อยู่ในตำราเรียนหรือในตัวครูเพียงฝ่ายเดียว แต่กระจายอยู่ในแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายและเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (Siemens, 2005) การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้จึงเน้นความสามารถของผู้เรียนในการค้นหาเชื่อมโยง และประเมินความรู้จากแหล่งต่าง ๆ มากกว่าการจดจำเนื้อหาเพียงอย่างเดียว เมื่อผสานแนวคิดปรัชญาแบบอัตถิภาวนิยมเข้ากับทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง (Connectivism) โดยการจัดการเรียนรู้จะมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนสามารถเลือกแหล่งเรียนรู้ เชื่อมโยงองค์ความรู้ และตีความสิ่งที่เรียนให้สอดคล้องกับบริบทชีวิต ความสนใจ และเป้าหมายส่วนบุคคล การเรียนรู้ในลักษณะนี้จึงเป็นกระบวนการสร้างความหมายผ่านการเชื่อมโยง (meaning-making through connections) ซึ่งช่วยส่งเสริมทั้งความเข้าใจเชิงลึกและการเรียนรู้อย่างมีความหมาย จากกรอบแนวคิดดังกล่าว บทบาทของครูในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 หรือที่มักเรียกกันโดยทั่วไปว่า “ครูยุคใหม่” จึงเปลี่ยนจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปสู่ผู้ออกแบบและเอื้ออำนวยการเรียนรู้ ครูทำหน้าที่สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนตั้งคำถาม คิดวิเคราะห์ สะท้อนการเรียนรู้ และเชื่อมโยงความรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย บทบาทดังกล่าวไม่เพียงสอดคล้องกับแนวคิดอัตถิภาวนิยมที่ให้ความสำคัญกับเสรีภาพและความรับผิดชอบของผู้เรียน แต่ยังสอดคล้องกับ Connectivism ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านเครือข่ายและเทคโนโลยีร่วมสมัย ซึ่งการจัดการศึกษาในกรอบนี้จึงช่วยส่งเสริมทั้งการพัฒนาความรู้ ทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน อันเป็นสมรรถนะสำคัญที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการเรียนรู้ในสังคมร่วมสมัยและอนาคต

2.2 แนวคิดพุทธปรัชญากับการศึกษาร่วมสมัยในกรอบเมตาคognition (Metacognition)

พุทธปรัชญาให้ความสำคัญกับการเข้าใจตนเองและการรู้เท่าทันกระบวนการคิดและสภาวะจิตของมนุษย์ โดยมุ่งพัฒนาปัญญาผ่านการพิจารณาอย่างมีสติ

และเหตุผล มากกว่าการสะสมความรู้เชิงปริมาณหรือการจดจำข้อมูลเพียงอย่างเดียว (พระพรหมคุณาภรณ์ (ปอ. ปยุตโต), 2555) ในมุมมองนี้ การศึกษาไม่ใช่เพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาภายในที่เชื่อมโยงความรู้ จริยธรรม และคุณภาพชีวิตเข้าด้วยกันอย่างเป็นองค์รวม เมื่อพิจารณาร่วมกับแนวคิดเมตาคอกนิชัน (Metacognition) ซึ่งหมายถึงความสามารถของผู้เรียนในการตระหนักรู้ ควบคุม และประเมินกระบวนการคิดของตนเอง (Flavell, 1979) จะพบว่าทั้งสองแนวคิดมีจุดร่วมสำคัญคือการเน้น “การรู้ตัวในการคิด” หรือความสามารถในการสังเกตและสะท้อนกระบวนการคิดของตนเองอย่างมีสติ การศึกษาที่ผสานกรอบปรัชญาพุทธเข้ากับเมตาคอกนิชันจึงมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้ไม่เพียงคิดเป็น แต่ยังรู้เท่าทันความคิด ความเชื่อ และอคติของตนเอง การจัดการเรียนรู้ในกรอบนี้ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถวางแผนการเรียนรู้ ตรวจสอบความเข้าใจ และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีเหตุผล ควบคู่ไปกับการฝึกสติและการสะท้อนตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึกและสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้อย่างเหมาะสม การเรียนรู้จึงไม่แยกขาดจากการพัฒนาจิตใจและการดำเนินชีวิต แต่เป็นส่วนหนึ่งของการหล่อหลอมมนุษย์อย่างรอบด้าน จากมุมมองดังกล่าว บทบาทของครูในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 จึงมิได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น หากแต่เป็นผู้ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีสติ รู้จักตั้งคำถาม สะท้อนความคิด และรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง การผสานปรัชญาพุทธกับแนวคิดเมตาคอกนิชันจึงช่วยเสริมสร้างผู้เรียนให้มีภูมิคุ้มกันทางปัญญา (cognitive resilience) สามารถรับมือกับข้อมูลข่าวสาร ความเร่งรีบ และแรงกดดันทางสังคมได้อย่างมีดุลยภาพ ซึ่งการศึกษาในกรอบนี้ไม่เพียงมุ่งพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงเท่านั้น แต่ยังหล่อหลอมมนุษย์ให้ดำรงชีวิตอย่างมีสติ มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัยและอนาคต

2.3 การประยุกต์ปรัชญามนุษยนิยมกับการออกแบบสื่อและการจัดการเรียนรู้

ปรัชญามนุษยนิยม (Humanism) มองว่ามนุษย์มีศักยภาพในการพัฒนา และเรียนรู้ได้ หากได้รับสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเติบโตทั้งทางสติปัญญาและอารมณ์

(Rogers, 1969) การศึกษาในกรอบนี้จึงให้ความสำคัญกับประสบการณ์ ความรู้สึก และความต้องการของผู้เรียนมากกว่าการควบคุมหรือบังคับตามโครงสร้างเชิงอำนาจ การประยุกต์แนวคิดมนุษยนิยมเข้ากับการออกแบบสื่อและการจัดการเรียนรู้ทำให้สื่อการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงเครื่องมือถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมสะท้อนตนเอง และเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตจริง (Maslow, 1970) การจัดการเรียนรู้จึงมุ่งสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย เคารพความแตกต่าง และส่งเสริมการเรียนรู้จากแรงจูงใจภายใน ด้วยแนวทางดังกล่าวจะช่วยลดความแปลกแยกระหว่างผู้เรียนกับระบบการศึกษา และสนับสนุนการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ และคุณค่าในการดำรงอยู่ ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการศึกษาเพื่อคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัย

จากกรอบข้อเสนอเชิงปรัชญาที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่ามีแนวทางและโมเดลการศึกษาหลายรูปแบบที่ถูกนำไปใช้จริงในบริบทการศึกษาต่าง ๆ และสะท้อนศักยภาพในการส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนทั้งในระดับบุคคลและสังคม ตัวอย่างที่สำคัญ ได้แก่ การศึกษาแนวพิพัฒนาการ (Progressive Education) และการศึกษาเชิงบวก (Positive Education) ซึ่งมุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม มากกว่าการท่องจำเพื่อการสอบตามรูปแบบดั้งเดิม (Dewey, 1938; Seligman et al., 2009)

ในเชิงฐานคิดของการศึกษาแนวพิพัฒนาการ (Progressive Education) มีรากจากปรัชญาปฏิบัตินิยมที่มองว่าการเรียนรู้เกิดจากประสบการณ์และการสะท้อนคิดมากกว่าการรับเนื้อหาแบบเชิงรับ ผู้เรียนจึงควรได้ลงมือทำ ทดลอง แก้ปัญหา และเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นในบริบทชีวิตจริง (Dewey, 1938) เมื่อแนวคิดดังกล่าวถูกนำมาผสานกับกรอบของการศึกษาแนวพิพัฒนาการที่เน้นความเป็นอยู่ที่ดี (well-being) ของผู้เรียน การจัดการศึกษาจึงขยับจากการสอนเพื่อสอบไปสู่การเรียนรู้เพื่อเติบโต ทั้งด้านความรู้ ทักษะชีวิต และความสัมพันธ์ในชุมชนโรงเรียน (Seligman et al., 2009)

แนวทางดังกล่าวให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง (Experiential Learning) โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ การลงมือทำ และการสะท้อนตนเอง ซึ่งมักช่วยเพิ่มทั้งความเข้าใจ ความผูกพันต่อการเรียนรู้ และความเป็นอยู่ที่ดีของผู้เรียนในภาพรวม นอกจากนี้ การนำกระบวนการฟื้นฟูความสัมพันธ์ (Restorative Practices) มาใช้ในโรงเรียนยังช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดี ลดความขัดแย้ง และลดการ

ใช้มาตรการลงโทษเชิงอำนาจ ส่งผลให้บรรยากาศการเรียนรู้มีความปลอดภัยและเอื้อต่อการพัฒนาทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน (Zehr, 2015)

ขณะเดียวกัน โมเดลการศึกษาเหล่านี้ยังมุ่งพัฒนาสมรรถนะแห่งอนาคต เช่น ความคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การจัดการความขัดแย้ง และความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งสอดคล้องกับกรอบการพัฒนาการศึกษาระดับสากล และมีบทบาทสำคัญในการเตรียมผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพในโลกศตวรรษที่ 21 (OECD, 2018) ตัวอย่างเชิงรูปธรรมของการนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้คือ HAPPY Model ซึ่งเป็นโมเดลนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ประยุกต์หลัก 4H เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างสมดุลทั้งด้านสติปัญญา จิตใจ ทักษะชีวิต และสุขภาพ โดยให้ความสำคัญกับความสุข การมีส่วนร่วม และความหมายของการเรียนรู้ในระยะยาว

นอกจากนี้ หนึ่งในกรณีของโมเดลการศึกษาที่ถูกนำไปใช้จริงอย่างต่อเนื่องและสะท้อนผลเชิงบวกต่อคุณภาพชีวิตของผู้เรียนคือ การจัดการศึกษาในแนวโรงเรียนวอลดอร์ฟ (Waldorf Education) ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ จิตใจ และสังคม การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในแนววอลดอร์ฟให้ความสำคัญกับการพัฒนาการตามช่วงวัย ลดการเน้นการแข่งขันและการประเมินผลเชิงคะแนนในระยะเริ่มต้น และส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง

การจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนแนววอลดอร์ฟใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เช่น ศิลปะ ดนตรี การเคลื่อนไหว การทำงานด้วยมือ และการเล่าเรื่อง เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติและการมีส่วนร่วมอย่างเป็นธรรมชาติ บรรยากาศการเรียนรู้ถูกออกแบบให้เอื้อต่อความรู้สึกปลอดภัย ความไว้วางใจ และความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียน ซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความมั่นคงทางอารมณ์และแรงจูงใจในการเรียนรู้จากภายใน

ในมุมมองของคุณภาพชีวิต แนวการศึกษาดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ พัฒนาความเข้าใจตนเอง การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการเห็นคุณค่าของการเรียนรู้โดยไม่ถูกกดดันจากการแข่งขันหรือการประเมินผลที่เข้มข้นเกินไป การเรียนรู้จึงไม่แยกขาดจากชีวิตประจำวัน แต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเติบโตในฐานมนุษย์อย่างสมดุล

บทสรุป

บทความเรื่อง ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต ได้แสดงให้เห็นว่าการศึกษามิควรถูกจำกัดความหมายไว้เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการเตรียมแรงงานเข้าสู่ระบบเศรษฐกิจ หากแต่เป็นกระบวนการสำคัญในการหล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มีศักดิ์ศรี และมีความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกับผู้อื่นและสังคม การทำความเข้าใจคุณภาพชีวิตในกรอบของบทความนี้จึงครอบคลุมทั้งมิติภายนอกที่เกี่ยวข้องกับความมั่นคงและโอกาสในชีวิต และมิติภายในที่เกี่ยวข้องกับความสุข ความหมายของชีวิต การรู้จักตนเอง และการดำรงอยู่ด้วยคุณค่า

จากการวิเคราะห์กรอบคิดทางปรัชญาการศึกษาทั้งกระแสหลัก กระแสทางเลือก และปรัชญาการศึกษาตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญา บทความนี้ชี้ให้เห็นว่า แม้แนวคิดทางการศึกษามีความแตกต่างกันในเชิงจุดเน้น แต่ล้วนสะท้อนความจำเป็นร่วมกันในการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณ ปรัชญาการศึกษาจึงทำหน้าที่เป็นกรอบเชิงคุณค่าที่กำหนดเป้าหมายและทิศทางของการจัดการศึกษา มากกว่าการเป็นเพียงแนวทางเชิงเทคนิคของการสอน

นอกจากนี้ การนำเสนอข้อเสนอเชิงปรัชญาและตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดลการศึกษาที่ถูกนำไปใช้จริง ยังช่วยยืนยันว่า การออกแบบการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การสะท้อนตนเอง ความสัมพันธ์เชิงบวก และความสุขในการเรียนรู้ สามารถส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและในระดับสังคม การศึกษาในความหมายนี้จึงมิได้แยกขาดจากชีวิต หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเติบโตในฐานะมนุษย์อย่างมีความหมาย

โดยสรุป บทความนี้เสนอว่า การพัฒนาคุณภาพชีวิตควรถูกยกระดับให้เป็นเป้าหมายหลักของระบบการศึกษา การศึกษาที่ดีในศตวรรษที่ 21 จึงควรเชื่อมโยงความรู้กับชีวิต ทักษะกับคุณค่า และการเรียนรู้กับความเป็นมนุษย์อย่างสมดุล การวางรากฐานทางปรัชญาการศึกษาที่คำนึงถึงความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของชีวิต จึงเป็นหัวใจสำคัญของการสร้างสังคมที่มีคุณภาพชีวิตที่ดีและยั่งยืนในระยะยาว

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในบทความนี้ตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับมิติภายในของผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม (2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต และ (3) ตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดลการศึกษาที่สามารถส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้จริง ทั้งในระดับบุคคลและสังคม จากกรอบแนวคิดดังกล่าว สามารถสังเคราะห์เป็นข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติที่มุ่งเปิดพื้นที่ให้การศึกษาได้ทำหน้าที่หล่อหลอมมนุษย์อย่างสมดุล ดังนี้

ประการแรก ในด้านวิธีการและการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การจัดการศึกษาควรให้ความสำคัญกับการบูรณาการการพัฒนาทักษะภายนอก เช่น ความรู้ สมรรถนะ และความสามารถในการดำรงชีวิตในสังคม ควบคู่ไปกับการพัฒนามิติภายในของผู้เรียน ได้แก่ การรู้จักตนเอง การสะท้อนคิด คุณค่า และจริยธรรม การออกแบบการเรียนรู้จึงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การลงมือปฏิบัติ และการไตร่ตรองอย่างมีความหมาย เพื่อให้การเรียนรู้เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และเอื้อต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตอย่างสมดุล

ประการที่สอง ในด้านการกำหนดนโยบายการศึกษาในระดับรัฐ นโยบายควรขยายกรอบการพัฒนาการศึกษาจากการมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการหรือการแข่งขันทางเศรษฐกิจ ไปสู่การให้ความสำคัญกับคุณภาพชีวิตของผู้เรียนในระยะยาว การกำหนดหลักสูตร การประเมินผล และการพัฒนาครู ควรสะท้อนความเข้าใจว่าการศึกษามีได้มีเป้าหมายเพียงการผลิตผลลัพธ์เชิงประสิทธิภาพ หากแต่เป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งในมิติทางปัญญา อารมณ์ สังคม และจิตใจ โดยเปิดโอกาสให้สถานศึกษาและครูสามารถปรับใช้แนวคิดทางปรัชญาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของตนเอง

ประการที่สาม ในด้านการบูรณาการความร่วมมือระหว่างภายในและภายนอกระบบการศึกษา การพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านการศึกษาไม่อาจอาศัยโรงเรียนหรือห้องเรียนเพียงลำพัง หากแต่จำเป็นต้องเชื่อมโยงกับครอบครัว ชุมชน และสังคมในวงกว้าง การจัดการเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากบริบทจริงและมีส่วนร่วมกับสังคมรอบตัว เพื่อให้การศึกษาไม่ถูกจำกัดอยู่ในพื้นที่ของห้องเรียน แต่กลายเป็นกระบวนการ

เรียนรู้ร่วมกันของทั้งสังคม ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ความสัมพันธ์เชิงบวก และการพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้เรียนอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านการศึกษา จำเป็นต้องอาศัยการทำงานร่วมกันในหลายระดับ ทั้งในระดับการจัดการเรียนรู้ ระดับนโยบาย และระดับสังคม การศึกษาในศตวรรษที่ 21 จึงควรเป็นกระบวนการที่หล่อหลอมมนุษย์อย่างเป็นองค์รวม เชื่อมโยงความรู้กับชีวิต และสร้างสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายใน เพื่อวางรากฐานของสังคมที่มีคุณภาพชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

เอกสารอ้างอิง

ศิริพร พัทธโสภายชัย. (2561). การศึกษาเพื่อคุณภาพชีวิต: จากวิสัยคิดเชิงปริมาณสู่คุณค่าความเป็นมนุษย์. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 12(2), 55–70.

พนายุกต์ เชยบาล. (2560). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พูนสุข พันธุ์พุกษ์. (2563). การประยุกต์หลักพรหมวิหาร 4 ในการจัดการเรียนรู้ยุคใหม่.

เอกสารประกอบการสอน.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตโต). (2546). **พุทธธรรม ฉบับปรับขยาย**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พระไตรปิฎก เล่มที่ 16. (ม.ป.ป.). **พระสุตตันตปิฎก สังยุตตนิกาย มหาวรรค**.
ข้อ 146.

พุทธทาสภิกขุ. (2542). **การศึกษาเพื่อความไม่ทุกข์**. กรุงเทพฯ:ธรรมสภา.

พุทธทาสภิกขุ. (2544). **ธรรมะกับการศึกษา**. กรุงเทพฯ: ธรรมสภา.

สงัด อุทรานันท์. (2532). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.

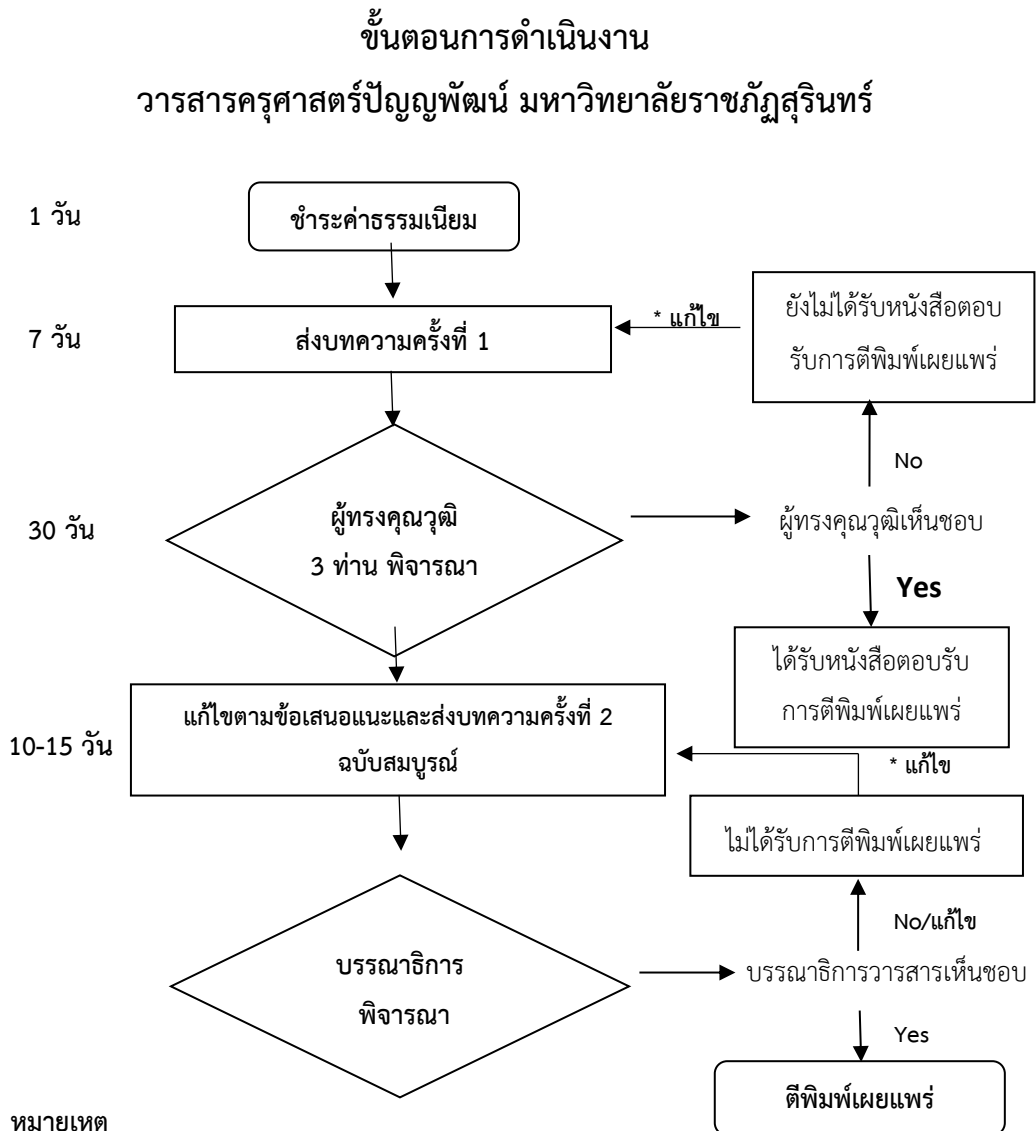
สมชาย รัตนทองคำ. (2556). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สิทธิ บุตรอินทร์. (2554). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต, และคณะ. (2557). **คุณภาพชีวิต: แนวคิดและการประเมิน**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. New York: Macmillan.
- Frankl, V. E. (1946). **Man's search for meaning**. Boston: Beacon Press.
- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum.
- Nussbaum, M. C. (2011). **Creating capabilities: The human development approach**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palmer, P. J. (1998). **The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1969). **Freedom to learn**. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Sen, A. (1999). **Development as freedom**. New York: Knopf.
- Thich Nhat Hanh. (1991). **Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life**. New York: Bantam Books.
- Thich Nhat Hanh. (1998). **The heart of the Buddha's teaching**. Berkeley, CA: Parallax Press.
- UNESCO. (2015). **Rethinking education: Towards a global common good?**. Paris: UNESCO Publishing.
- World Health Organization. (2014). **Mental health: A state of well-being**. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (n.d.). **WHOQOL: Measuring quality of life**. Geneva: WHO.

ภาคผนวก



หลักเกณฑ์การเสนอบทความเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

วารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ เป็นวารสารวิชาการด้านการศึกษ จัดทำขึ้นเพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัยและบทความวิชาการของคณาจารย์ นักวิชาการ นักวิจัย ครู และนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา โดยมุ่งส่งเสริมการสร้างองค์ความรู้และการแลกเปลี่ยนทางวิชาการที่มีคุณภาพ อันนำไปสู่การพัฒนาการจัดการศึกษา การเรียนการสอน และการพัฒนาผู้เรียนในทุกระดับ วารสารดำเนินการพิจารณาบทความตามหลักจริยธรรมการวิจัยและการตีพิมพ์ โดยใช้กระบวนการประเมินคุณภาพบทความจากผู้ทรงคุณวุฒิแบบผู้ประเมินและผู้เขียนไม่ทราบชื่อซึ่งกันและกัน (Double-blind peer review) และควบคุมคุณภาพของบทความโดยผ่านการกลั่นกรองจากผู้ทรงคุณวุฒิไม่น้อยกว่า 3 ท่านต่อบทความ ทั้งนี้ วารสารกำหนดเผยแพร่บทความไม่น้อยกว่า 4 บทความต่อฉบับ และจัดพิมพ์เผยแพร่ปีละ 2 ฉบับ ได้แก่ ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม-มิถุนายน และฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม-ธันวาคม โดยมุ่งยกระดับคุณภาพวารสารให้เป็นไปตามมาตรฐานวารสารวิชาการระดับชาติ

บทความที่จะได้รับการพิจารณาลงตีพิมพ์ในวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ต้องเป็นผลงานใหม่ที่ไม่เคยถูกนำไปตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารอื่นใดมาก่อน และไม่ได้อยู่ในระหว่างการพิจารณาตีพิมพ์ลงในวารสารใด ๆ โดยแต่ละบทความจะผ่านการพิจารณากลั่นกรองจากผู้ทรงคุณวุฒิที่เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้อง (Peer Review) จำนวน 3 ท่าน และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการก่อนนำมาลงตีพิมพ์ ซึ่งกองบรรณาธิการมีสิทธิที่จะแก้ไขบทความตามความเหมาะสม เพื่อให้วารสารมีคุณภาพในระดับสากลและสามารถนำไปอ้างอิงได้

สถานที่ติดต่อ

กองบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
สำนักงานคณบดีคณะครุศาสตร์ ชั้น 2 อาคาร 41
186 หมู่ 1 ถ.สุรินทร์-ปราสาท ต.นอกเมือง อ.เมือง จ.สุรินทร์ 32000

โทร : 044-514-611 ฝ่ายวิชาการ โทร : 044-514-612

Website : <https://so08.tci-thaijo.org/index.php/JEDU-SRRU>

E-mail : journaledu@srru.ac.th

ส่วนประเภทของบทความที่ลงตีพิมพ์ในวารสาร

บทความที่ลงตีพิมพ์ใช้ตัวอักษรภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ด้วยตัวอักษร TH SarabunPSK ในโปรแกรม Microsoft Office Words ความยาว 8-15 หน้า ประกอบด้วยรายละเอียดดังนี้

บทความวิจัยและบทความวิทยานิพนธ์ ประกอบด้วย

- ชื่อเรื่อง ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- ชื่อ-สกุลผู้นิพนธ์และเชิงอรรถ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- บทคัดย่อ (Abstract) ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- คำสำคัญ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- บทนำ
- วัตถุประสงค์
- สมมติฐาน (ถ้ามี)
- วิธีดำเนินการวิจัย
- ผลการวิจัย
- อภิปรายผลและสรุปผล
- ข้อเสนอแนะ
- เอกสารอ้างอิง ใช้รูปแบบการเขียนเอกสารอ้างอิงระบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association (7th Edition)

บทความวิชาการและบทความทั่วไป ประกอบด้วย

- ชื่อเรื่อง ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- ชื่อ-สกุลผู้นิพนธ์และเชิงอรรถ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- บทคัดย่อ (Abstract) ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- คำสำคัญ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

- บทนำ
- เนื้อหา
- บทสรุป
- เอกสารอ้างอิง ใช้รูปแบบการเขียนเอกสารอ้างอิงระบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association'(7th Edition)

การอ้างอิง ให้จัดเรียงรายการเอกสารเฉพาะที่อ้างอิงในบทความ โดยจัดเรียงรายการทั้งหมดตามอักษรชื่อผู้แต่ง ตามรูปแบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association'(7th Edition)

รูปแบบและการพิมพ์เนื้อหาบทความ

1. **ภาษา** เป็นภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษก็ได้ การใช้ภาษาไทยให้ยึดหลักการใช้คำศัพท์และชื่อบัญญัติตามหลักของราชบัณฑิตยสถาน ควรหลีกเลี่ยงการใช้ภาษาอังกฤษในข้อความ ยกเว้นกรณีจำเป็น ให้เขียนคำศัพท์ภาษาไทยตามด้วยวงเล็บภาษาอังกฤษ ให้ใช้ตัวเล็กทั้งหมดยกเว้นชื่อเฉพาะต้องขึ้นต้นด้วยตัวอักษรใหญ่ บทความส่วนที่เป็นภาษาอังกฤษควรให้ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาอังกฤษตรวจสอบความถูกต้องก่อนที่จะส่งต้นฉบับ

2. **รูปแบบต้นฉบับ** ใช้กระดาษ A4 (8.5 x 11 นิ้ว) พิมพ์ห่างจากขอบกระดาษทุกด้าน ด้านละ 1 นิ้ว (2.5 เซนติเมตร) จัดรูปแบบ 1 คอลัมน์

3. **ชนิดและตัวอักษร** ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้ใช้ตัวอักษร TH SarabunPSK ซึ่งมีขนาดตัวอักษร ดังนี้

ชื่อเรื่อง ใช้ตัวอักษรขนาด 18 pt. ตัวหนา

ชื่อ-สกุล ผู้นิพนธ์ ใช้ตัวอักษรขนาด 16 pt. ตัวปกติ

หัวข้อหลัก ใช้ตัวอักษรขนาด 18 pt. ตัวหนา

หัวข้อย่อย ใช้ตัวอักษรขนาด 16 pt. ตัวหนา

เนื้อเรื่องในหัวข้อหลักและหัวข้อย่อย ใช้ตัวอักษรขนาด 16 pt. ตัวปกติ

เชิงอรรถ หน้าแรกที่เป็นชื่อ-สกุล ตำแหน่งทางวิชาการและหน่วยงานต้นสังกัดของผู้นิพนธ์ ใช้ตัวอักษรขนาด 12 pt. ตัวปกติ

4. จำนวนหน้า ความยาวของบทความไม่เกิน 15 หน้า รวมตารางที่ ภาพที่ รูปภาพ และเอกสารอ้างอิง

การส่งบทความ

บทความที่จะตีพิมพ์ในวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ต้องส่งบทความผ่านระบบออนไลน์ได้ที่ <https://so08.tci-thaijo.org/index.php/JEDU-SRRU> หรือทางอีเมล journaledu@srru.ac.th

การตรวจสอบบทความและพิสูจน์อักษร

ผู้นิพนธ์ควรตระหนักถึงความสำคัญในการเตรียมบทความให้ถูกต้องตามรูปแบบของบทความที่วารสารกำหนด ตลอดจนตรวจสอบความถูกต้องแน่นอนพร้อมทั้งพิสูจน์อักษรก่อนที่จะส่งบทความนี้ให้กับทางกองบรรณาธิการ การเตรียมบทความให้ถูกต้องตามข้อกำหนด ของวารสาร จะทำให้การพิจารณาตีพิมพ์มีความรวดเร็วมากยิ่งขึ้น และกองบรรณาธิการขอสงวนสิทธิ์ที่จะไม่พิจารณาบทความจนกว่าจะได้แก้ไขให้ถูกต้องตามข้อกำหนดของวารสาร ทั้งนี้ บทความต้นฉบับที่ส่งมาตีพิมพ์จะต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารหรือสิ่งพิมพ์ใดมาก่อน และไม่อยู่ในระหว่างพิจารณาเสนอขอตีพิมพ์ในวารสารหรือสิ่งพิมพ์อื่น ๆ หากมีการใช้ภาพหรือตารางของผู้นิพนธ์อื่นที่ปรากฏในสิ่งตีพิมพ์อื่นมาแล้ว ผู้นิพนธ์ต้องขออนุญาตเจ้าของลิขสิทธิ์ก่อน พร้อมทั้งแสดงหนังสือ ที่ได้รับการยินยอมต่อกองบรรณาธิการก่อนที่บทความจะได้รับการตีพิมพ์

การเรียงลำดับเนื้อหา

การเรียงลำดับเนื้อหาในวารสารครุศาสตร์ปัญญาพัฒนา ฯ ประกอบด้วยหัวข้อและจัดเรียงลำดับ ดังนี้

บทความวิจัยและบทความวิทยานิพนธ์

1. ชื่อเรื่อง ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นต้นก่อนภาษาอังกฤษ ชื่อเรื่องควรสั้น กระชับรัด ไม่ใช้คำย่อ และสื่อเป้าหมายหลักของการศึกษาวิจัย

2. ชื่อ-สกุล ผู้นิพนธ์และเชิงอรรถ ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในส่วนเชิงอรรถ ให้ระบุตำแหน่งทางวิชาการ หน่วยงานหรือสถาบันที่สังกัด

3. บทคัดย่อ (Abstract) ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้ บทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อนภาษาอังกฤษ ไม่ควรมีคำย่อ เป็นเนื้อความย่อที่อ่านแล้วเข้าใจง่าย โดยเรียงลำดับความสำคัญของเนื้อหา เช่น วัตถุประสงค์ วิธีการศึกษา ผลงานและการ วิจารณ์อย่างต่อเนื่องกัน ไม่ควรเกิน 15 บรรทัด (ความยาวไม่เกิน 400 คำ)

4. คำสำคัญ (Keywords) ให้ระบุทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ใส่ไว้ท้าย บทคัดย่อของแต่ละภาษา ไม่เกิน 5 คำ มีเครื่องหมาย , คั่นระหว่างคำ

5. บทนำ เป็นส่วนของเนื้อหาที่บอกความเป็นมาและเหตุผลนำไปสู่ การศึกษาวิจัย ให้ข้อมูลทางวิชาการพร้อมทั้งจุดมุ่งหมายที่เกี่ยวข้องอย่างคร่าว ๆ

6. วัตถุประสงค์ของการวิจัย เป็นการระบุว่าต้องการศึกษาในประเด็น ไตบ้างในเรื่อง ที่จะทำวิจัย โดยบ่งบอกสิ่งที่ทำ ทั้งขอบเขตและคำตอบที่คาดว่าจะได้รับ

7. สมมติฐาน (ถ้ามี) เป็นการระบุถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษากับ คำตอบ ที่ผู้วิจัยคาดคะเน โดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่ายสามารถสื่อความหมายได้โดยตรง

8. วิธีการดำเนินการวิจัย (ประชากรกลุ่มตัวอย่าง ตัวแปร เครื่องมือ การ ดำเนินการวิจัยหรือการทดลอง การวิเคราะห์ข้อมูล) ให้ระบุรายละเอียดสิ่งที่น่าสนใจ ศึกษา จำนวนลักษณะเฉพาะของตัวอย่างที่ศึกษา ตลอดจนเครื่องมือและอุปกรณ์ต่างๆ ที่ใช้ในการศึกษา อธิบายวิธีการศึกษา หรือแผนการทดลองทางสถิติ การสุ่มตัวอย่าง วิธีการ เก็บข้อมูลและวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

9. ผลการวิจัย แจ้งผลที่พบตามลำดับหัวข้อของการศึกษาวิจัยอย่างชัดเจน ได้ใจความ ถ้าผลไม่ซับซ้อน ไม่มีตัวเลขมาก ควรใช้คำบรรยาย แต่ถ้ามีตัวเลขมาก ตัวแปร มาก ควรใช้ตารางแผนภูมิแทน ไม่ควรมีเกิน 5 ตารางหรือแผนภูมิ ควรแปลความหมายและ วิเคราะห์ผล ที่ค้นพบ และสรุปเปรียบเทียบกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

ตาราง รูปภาพ และแผนภูมิ ควรคัดเลือกเฉพาะที่จำเป็น และต้องมี คำอธิบายสั้นๆ แต่สื่อความหมาย ได้สาระครบถ้วน ขนาดของรูปภาพและตารางไม่ควรเกิน กรอบของการ ตั้งค่าน้ำกระดาษที่กำหนดไว้ การเรียงลำดับของรูปภาพและตารางให้แยก การเรียงลำดับออกจากกัน

ในกรณีที่เป็นการวาง ขนาดของตารางและตัวอักษรในตารางใช้ตัวอักษร TH SarabunPSK 14pt. คำอธิบายตารางให้พิมพ์ไว้ด้านบนเหนือตารางและชิดริมซ้ายของตาราง การระบุหมายเลขตารางในบทความให้ระบุ เช่น ตารางที่ 1, ตารางที่ 2 เป็นต้น

ในกรณีที่เป็นการรูปภาพหรือแผนภูมิ คำอธิบายรูปภาพหรือแผนภูมิให้พิมพ์ไว้ใต้รูปภาพและอยู่กึ่งกลางรูป การระบุหมายเลขรูปภาพหรือแผนภูมิในบทความให้ระบุ เช่น รูปที่ 1, รูปที่ 2, แผนภูมิที่ 1, แผนภูมิที่ 2, เป็นต้น

10. อภิปรายผลและสรุปผล ชี้แจงว่าผลการศึกษากับวัตถุประสงค์ของการวิจัย หรือแตกต่างไปจากผลงานที่มีผู้รายงานไว้ก่อนหรือไม่ อย่างไร เหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น และมีพื้นฐานอ้างอิงที่เชื่อถือได้

11. ข้อเสนอแนะ ให้ระบุข้อเสนอแนะที่จะนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ หรือห้ประเด็นคำถามการวิจัย ซึ่งเป็นแนวทางสำหรับการวิจัยต่อไป

12. เอกสารอ้างอิง ใช้รูปแบบการเขียนเอกสารอ้างอิงระบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association'(7th Edition) ทั้งที่เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีหลักการทั่วไป คือ เอกสารอ้างอิงต้องเป็นงานที่ถูกต้องพิมพ์และได้รับการยอมรับทางวิชาการ ไม่ควรเป็นบทความย่อ และไม่ใช้การติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล ถ้ายังไม่ได้ถูกตีพิมพ์ ต้องระบุวารสารการตีพิมพ์

บทความวิชาการและบทความทั่วไป

1. ชื่อเรื่อง ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นต้นก่อนภาษาอังกฤษ ชื่อเรื่องควรสั้น กระชับรัด ไม่ใช้คำย่อ และสื่อเป้าหมายหลักของการศึกษาวิจัย

2. ชื่อ-สกุล ผู้นิพนธ์และเชิงอรรถ ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในส่วนเชิงอรรถ ให้ระบุตำแหน่งทางวิชาการ หน่วยงานหรือสถาบันที่สังกัด

3. บทคัดย่อ (Abstract) ให้มีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้บทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อนภาษาอังกฤษ ไม่ควรมีคำย่อ เป็นเนื้อความย่อที่อ่านแล้วเข้าใจง่าย โดยเรียงลำดับความสำคัญของเนื้อหา เช่น วัตถุประสงค์ วิธีการศึกษา ผลงานและการวิจารณ์อย่างต่อเนื่องกัน ไม่ควรเกิน 15 บรรทัด (ความยาวไม่เกิน 400 คำ)

4. คำสำคัญ (Keywords) ให้ระบุทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ใส่ไว้ท้ายบทคัดย่อของแต่ละภาษา ไม่เกิน 5 คำ มีเครื่องหมาย , คั่นระหว่างคำ

5. บทนำ เป็นส่วนของเนื้อหาที่บอกความเป็นมาและเหตุผลนำไปสู่การศึกษาวิจัย ให้ข้อมูลทางวิชาการพร้อมทั้งจุดมุ่งหมายที่เกี่ยวข้องอย่างคร่าว ๆ

6. เนื้อหา เป็นเนื้อหาที่เรียบเรียงจากผลงานทางวิชาการหรือประสบการณ์ของผู้เขียนเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ บนพื้นฐานวิชาการ หรือของผู้อื่นในลักษณะที่เป็นการแสดงความคิดเห็น การวิเคราะห์ วิจัยหรือเพื่อนำเสนอแนวคิดใหม่ ๆ จากพื้นฐานทางวิชาการนั้น ๆ

ตาราง รูปภาพ และแผนภูมิ ควรคัดเลือกเฉพาะที่จำเป็น และต้องมีคำอธิบายสั้นๆ แต่สื่อความหมาย ได้สาระครบถ้วน ขนาดของรูปภาพและตารางไม่ควรเกินกรอบของการตั้งค่านำกระดาษที่กำหนดไว้ การเรียงลำดับของรูปภาพและตารางให้แยกการเรียงลำดับออกจากกัน

ในกรณีที่เป็นการตาราง ขนาดของตารางและตัวอักษรในตารางใช้ตัวอักษร TH SarabunPSK 14pt. คำอธิบายตารางให้พิมพ์ไว้ด้านบนเหนือตารางและชิดริมซ้ายของตาราง การระบุหมายเลขตารางในบทความให้ระบุ เช่น ตารางที่ 1, ตารางที่ 2, เป็นต้น

ในกรณีที่เป็นการรูปภาพหรือแผนภูมิ คำอธิบายรูปภาพหรือแผนภูมิให้พิมพ์ไว้ใต้รูปภาพและอยู่กึ่งกลางรูป การระบุหมายเลขรูปภาพหรือแผนภูมิในบทความให้ระบุ เช่น รูปที่ 1, รูปที่ 2, แผนภูมิที่ 1, แผนภูมิที่ 2, เป็นต้น

7. บทสรุป สรุปและอ้างอิงให้เห็นว่าผลการดำเนินงานดังกล่าว ได้องค์ความรู้ใหม่ นวัตกรรมหรือทางเลือกใหม่อย่างไร และอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานให้เป็นรูปธรรม รวมทั้งเสนอแนะการทำงานในขั้นต่อไป

8. เอกสารอ้างอิง ใช้รูปแบบการเขียนเอกสารอ้างอิงระบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association'(7th Edition) ทั้งที่เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีหลักการทั่วไป คือ เอกสารอ้างอิงต้องเป็นงานที่ถูกต้องพิมพ์และได้รับการยอมรับทางวิชาการ ไม่ควรเป็นบทคัดย่อ และไม่ใช้การติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล ถ้ายังไม่ได้ตีพิมพ์ ต้องระบุวารสารการตีพิมพ์

เอกสารอ้างอิง

ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ใช้รูปแบบการอ้างอิงระบบ APA: Publication Manual of the American Psychological Association' (7th Edition)

ระบบอ้างอิงแบบนาม-ปี (The author-date system)

ในกรณี “ที่เป็นการอ้างอิงเนื้อหาโดยตรงหรือแนวคิดบางส่วนหรือเป็นการคัดลอกข้อความบางส่วนมาโดยตรง” ควรระบุเลขหน้าไว้ด้วย โดยพิมพ์ต่อท้ายปีพิมพ์ด้วยเครื่องหมาย : ตัวอย่างเช่น พนา จินดาศรี, 2563: 47-49

อย่างไรก็ตามการไม่ระบุเลขหน้าอาจทำได้ในกรณีที่เป็นการอ้างอิงงานของผู้อื่น “โดยการสรุปเนื้อหาหรือแนวคิดทั้งหมดของงานชิ้นนั้น” ตัวอย่างเช่น บุญเลี้ยง ทุมทอง, 2564

หมายเหตุ

- * กรณีพิมพ์ครั้งที่ 1 ไม่ต้องระบุครั้งที่พิมพ์
- ** กรณีไม่ปรากฏปีที่พิมพ์ ให้ใส่ (ม.ป.ป.) หรือ (n.d)
- *** กรณีไม่ปรากฏเมืองหรือสำนักพิมพ์ ให้ใส่ (ม.ป.ท.) หรือ (n.p.)
- **** บรรทัดที่ 2 ระยะห่างย่อหน้า 7 ตัวอักษร

ตัวอย่างการเขียนรายการเอกสารอ้างอิง (References) ตามรูปแบบการเขียนอ้างอิง APA (American Psychological Association 7th edition)

(อ้างอิงจาก

: <https://so08.tcithaijo.org/index.php/romyoongthong/libraryFiles/downloadPublic/15>)

1. หนังสือ (ภาษาไทย)

ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีที่พิมพ์)./ชื่อหนังสือ/(ครั้งที่พิมพ์)./สถานที่พิมพ์:/สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

จักรพงษ์ เพ็ชรเมณี. (2564). พฤติกรรมเพื่อสุขภาพ : แนวคิด ทฤษฎี และการ

ประยุกต์ใช้ (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์.

ธานินทร์ ศิลป์จารุ. (2566). การวิจัยและวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติด้วย SPSS และ

AMOS (พิมพ์ครั้งที่ 17). นนทบุรี: เอส. อาร์. พรินติ้ง แมสโปรดักส์.

ศิริวรรณ เสรีรัตน์, และคนอื่น ๆ (2565). **การวิจัยธุรกิจ** (ฉบับปรับปรุงใหม่). กรุงเทพฯ: ธรรมสาร.

สุกัญญา รอสแมรี. (2565). **วัสดุชีวภาพ**. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์.

กรณีผู้แต่งเป็นนิติบุคคล เช่น หน่วยงาน องค์กร บริษัท หรือเป็นผู้รับผิดชอบในการจัดพิมพ์ ใส่ชื่อย่อ ในส่วนของสำนักพิมพ์ หรือผู้รับผิดชอบในการจัดพิมพ์ได้ เช่น WHO, มหาวิทยาลัย, สถาบัน, กรม, โรงพยาบาล

ตัวอย่าง

กรมพัฒนาพลังงานทดแทน. (2563). **คู่มือการตรวจสอบการออกแบบและก่อสร้างอาคารเพื่อการทดแทนพลังงาน**. กรม.

World Health Organization. (2023). **World Health Statistics report 2021 monitoring health for the SDGs, sustainable development goals**. WHO.

2. หนังสือ (ต่างประเทศ)

ชื่อสกุล/ชื่อต้น/ชื่อกลาง./ (ปีที่พิมพ์)./ **ชื่อหนังสือ**./ (ครั้งที่พิมพ์)./ สถานที่พิมพ์./ สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

Cooper, D.R. (2020). **Business Research Methods** (12th ed.). The United States of America: McGraw-Hill/Irwin.

Downward, P., & Schindler, P.S. (2022). **The SAGE Handbook of Sports Economics**. (7th ed.). The United Kingdom: SAGE Publications.

Schmidt, N. A., & Brown, J. M. (2017). **Evidence-based practice for nurses: Appraisal and application of research** (4th ed.). Jones & Bartlett Learning, LLC.

3. บทความในวารสาร หรือนิตยสาร (ภาษาไทย)

ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีที่พิมพ์)./ **ชื่อบทความ**./ **ชื่อวารสาร**, /ปีที่(ฉบับที่),/หน้าที่สุดพิมพ์บทความ.

ตัวอย่าง

จิราวรรณ สมหวัง. (2565). การพัฒนาศักยภาพแหล่งเรียนรู้สำหรับการจัดการโซ่อุปทานสินค้าเกษตร ปลอดภัย (กระท้อน) แบบมีส่วนร่วมของชุมชนในจังหวัดลพบุรี.

วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, 11(2), 63-75.

บุญเลี้ยง ทุมทอง. (2565). การสังเคราะห์รูปแบบการจัดกิจกรรมในการเสริมสร้างจิตสำนึกของนักเรียนที่มีประสิทธิภาพ. วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 18(1), 35-36.

4. วารสาร (ภาษาอังกฤษ)

ชื่อสกุล/ชื่อต้น/ชื่อกลาง./(ปีที่พิมพ์)/ชื่อบทความ./ชื่อวารสาร,/ปีที่(ฉบับที่),/หน้าที่ตีพิมพ์บทความ.

ตัวอย่าง

Sohn, J., Woo, S., & Kim, T. (2023). Assessment of logistics service quality using the Kano model in a logistics-triadic relationship. **The International Journal of Logistics Management**, 28(2), 680-698.

Rezaei, J., Ortt, R. & Trott, P. (2021). Supply chain drivers, partnerships and performance of high-tech SMEs: An empirical study using SEM. **International Journal of Productivity and Performance Management**, 67(4), 629-653.

Sardkrasoon, S. (2022). The future of Thai education. **Journal of Education Panyaphat Surindra Rajabhat University**, 1(1), 15-25.

5. ข้อมูลจากอินเทอร์เน็ต

ชื่อ/ชื่อสกุล./ปีที่แก้ไขหรือปรับปรุงข้อมูล./ชื่อเรื่อง./สืบค้น/เดือน/วันที่, /ปี, /จาก/แหล่ง
/////////สารสนเทศ.

ตัวอย่าง

สำนักงานเศรษฐกิจการเกษตร. (2565). สศก. เร่งวิจัยโลจิสติกส์ 5 สินค้าเกษตรสำคัญ.

สืบค้น มิถุนายน 13, 2561, จาก

<http://logistics.oae.go.th/web/p/html/page/N7>.

6. วารสารออนไลน์

กรณีไม่มีเลข DOI

ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีพิมพ์)./ชื่อบทความ./ชื่อวารสาร,/เลขของปีที่/(เลขของฉบับที่),/เลขหน้า.

สืบค้น

////////จาก/แหล่งสารสนเทศ

ตัวอย่าง

บุญเลี้ยง ทุมทอง. (2565). การสังเคราะห์รูปแบบการจัดกิจกรรมในการเสริมสร้างจิต

สาธารณะของนักเรียนที่มีประสิทธิภาพ. วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 18(1), 35-36. สืบค้นจาก

<https://www.journal.nu.ac.th/NUJST/article/view/Vol-27-No-3-2019-1-9>

กรณีมีเลข DOI

ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีพิมพ์)./ชื่อบทความ./ชื่อวารสาร,/เลขของปีที่/(เลขของฉบับที่),/เลข

หน้า./

/////////สืบค้นจาก/แหล่งสารสนเทศ

ตัวอย่าง

Chantana, C. (2019). A Cooling System for a Mushroom House for Use in the

Upper Central Region Climate of Thailand. Naresuan University

Journal: Science And Technology (NUJST), 27(3), 10-19.

<https://doi:10.14456/nujst.2019.22>

7. เอกสารการประชุมที่ตีพิมพ์เป็นรูปเล่ม

ชื่อ/ชื่อสกุล/(ปีที่พิมพ์)/ชื่อบทความ/ใน/ชื่อการประชุม/วันที่จัดประชุม/(หน้าที่ตีพิมพ์
/////บทความ)/สถานที่พิมพ์/สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

จิราวรรณ สมหวัง. (2564). แนวทางการพัฒนามาตรฐานอาหารแปรรูปที่บรรจุในภาชนะ
พร้อม จำหน่าย (primary GMP) ของผู้ประกอบการวิสาหกิจชุมชนในจังหวัดลพบุรี.
ใน ประชุมวิชาการระดับชาติ ครั้งที่ 3 “จัดการอย่างไรให้ธุรกิจท้องถิ่นไทยเติบโต
อย่างยั่งยืน” วันที่ 27 พฤศจิกายน 2558 (หน้า 495-506). อุบลราชธานี:
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

8. บทสัมภาษณ์โดยตรง

สัมภาษณ์/(ปี,/เดือน/วันที่ที่สัมภาษณ์)/ตำแหน่งหรือที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้/สัมภาษณ์.

ตัวอย่าง

สมศักดิ์ พ่วงเอี่ยม. (2565, กรกฎาคม 30). ผู้ใหญ่บ้านหมู่ 11 บ้านวังฆรณ์ ตำบลโพชนไก่
อำเภอ บางระจัน จังหวัดสิงห์บุรี. สัมภาษณ์.
สุชาติ ภาเจริญ. (2563, กรกฎาคม 14). นายอำเภอบางระจัน จังหวัดสิงห์บุรี. สัมภาษณ์.

9. วิทยานิพนธ์

ผู้เขียนวิทยานิพนธ์/(ปีที่พิมพ์)/ชื่อวิทยานิพนธ์./ระดับวิทยานิพนธ์/มหาวิทยาลัยหรือ
สถาบัน.

ตัวอย่าง

พัฒน์พงษ์ พงษ์ธานี. (2566). การวิเคราะห์ที่ตั้งที่เหมาะสมสำหรับสถานีบรรจุและแยก
สินค้ากล่อง (ICD): กรณีศึกษา ภาคใต้ของประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญา
วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
โสพันธ์ ออมทรัพย์. (2564). แนวทางการพัฒนาการจัดการโลจิสติกส์เพื่อการท่องเที่ยว
ชุมชนท่องเที่ยว OTOP นวัตวิถี ตลาดป่าไผ่สร้างสุข อำเภอควนขนุน จังหวัด
พัทลุง. การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

10. รายงานการวิจัย

ชื่อผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์)/ ชื่อรายงานการวิจัย./ สถานที่พิมพ์./ สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

จิราวรรณ สมหวัง. (2562). รายงานการวิจัยเรื่อง การจัดการโลจิสติกส์สำหรับการท่องเที่ยวเชิง วัฒนธรรมกลุ่มชาติพันธุ์ลาวแง้ว จังหวัดลพบุรี สระบุรี และสิงห์บุรี. กรุงเทพฯ: สำนักงาน คณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.).

นิพนธ์ พัวพงศกร, และคนอื่น ๆ. (2563). รายงานการวิจัยเรื่อง โครงการศึกษาแนวทางการจัดการห่วงโซ่อุปทานและโลจิสติกส์ของสินค้าเกษตร ภายใต้โครงการการศึกษาวิจัยตลอดจน ติดตามประเมินผลเพื่อเสนอแนวทางนโยบายการปรับโครงสร้างภาคการผลิต การค้า และการลงทุน. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย.

[ชื่อบทความวิจัยภาษาไทย]

[English Title]

[ชื่อผู้นิพนธ์คนที่หนึ่ง]¹ [ชื่อผู้นิพนธ์คนที่สอง]² และ[ชื่อผู้นิพนธ์คนที่สาม]³

[Author 1]¹, [Author 2]² and [Author 3]³

Received : Mount Day, Years; Revised : Mount Day, Years; Accepted : Mount Day, Years

บทคัดย่อ (Abstract)

[ลักษณะของบทคัดย่อควรประกอบไปด้วย วัตถุประสงค์ (Objective) วิธีการศึกษา (Methods) ผลการศึกษา (Results) และคุณค่าหรือการนำไปใช้ประโยชน์ ทั้งนี้ ควรมีความยาวไม่เกิน 500 คำ]

.....
.....
.....
.....

คำสำคัญ (Keywords) : [คำสำคัญที่ 1], [คำสำคัญที่ 2], [คำสำคัญที่ 3], [คำสำคัญที่ 4], [คำสำคัญที่ 5]

Abstract

[เขียน Abstract ถูกต้องและชัดเจนตามหลักภาษา สอดคล้องกับบทคัดย่อภาษาไทย].....

.....

Keywords : [Keyword 1], [Keyword 2], [Keyword 3], [Keyword 4], [Keyword 5]

¹สังกัดหน่วยงาน/อีเมล (ให้ระบุทั้งภาษาไทยและแปลเป็นภาษาอังกฤษ)

²²สังกัดหน่วยงาน/อีเมล (ให้ระบุทั้งภาษาไทยและแปลเป็นภาษาอังกฤษ)

³³สังกัดหน่วยงาน/อีเมล (ให้ระบุทั้งภาษาไทยและแปลเป็นภาษาอังกฤษ)

บทนำ (Introduction)

[เป็นส่วนของเนื้อหาที่อธิบายถึงความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา และเหตุผลนำไปสู่การศึกษาวิจัย ทั้งนี้ ควรอ้างอิงเอกสารและงานวิจัยที่มีความทันสมัยและความถูกต้องที่เกี่ยวข้องด้วยเพื่อให้มีน้ำหนักและเกิดความน่าเชื่อถือ โดยเป็นการอ้างอิงแทรกในเนื้อหา (In-text Citation) แบบนามปีที่ใช้ระบบ APA (American Psychological Association citation style) คือ การอ้างอิงเอกสารไว้ส่วนหน้าหรือส่วนหลังของข้อความนั้น ๆ ให้ใช้ได้ทั้งภาษาไทยและหรือภาษาอังกฤษ ทั้งนี้หากการอ้างอิงเอกสารเป็นภาษาอังกฤษให้ระบุเฉพาะนามสกุลผู้นิพนธ์คั่นด้วยจุลภาค (,) ปีที่พิมพ์ (ค.ศ.) และเลขหน้า ตามรูปแบบดังนี้ Author/(Year of Publication : page) หรือ (Author./Year of Publication : page) เช่น Supsin (2018 : 18) หรือ (Brown, 1997 : 18-22) เป็นต้น]

.....

วัตถุประสงค์การวิจัย (Research Objectives)

1.
2.

วิธีดำเนินการวิจัย (Research Methods)

[อธิบายถึงกระบวนการดำเนินการวิจัยอย่างละเอียด และชัดเจน กล่าวถึงรายละเอียดของวิธีการศึกษา เช่น ประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษา ขอบเขตการศึกษา วิธีการศึกษา เครื่องมือที่ใช้และวิธีการเก็บข้อมูลในการวิจัยมีความเหมาะสมและคุณภาพ รวมทั้งสถิติที่นำมาใช้วิเคราะห์ข้อมูล]

.....

.....

ผลการวิจัย (Research Results)

[เสนอผลการวิจัยที่ตรงประเด็นตามลำดับขั้นของการวิจัย ควรจำแนกผลออกเป็นหมวดหมู่และสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการศึกษา โดยการบรรยายในเนื้อเรื่อง หรือแสดงรายละเอียดเพิ่มเติมด้วยภาพประกอบ ตาราง กราฟ หรือแผนภูมิ ตามความเหมาะสม]

ตารางที่ ... (เพิ่มชื่อตาราง)

[

[หัวตาราง]	[หัวตาราง]	[หัวตาราง]	[หัวตาราง]
[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]
[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]
[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]	[ข้อมูลตาราง]

ที่มา : [ชื่อ นามสกุล (ปี : หน้า)]

[รูปภาพ/แผนภูมิ
จัดกึ่งกลางหน้ากระดาษ]

ภาพที่ (เพิ่มชื่อภาพ)

ที่มา : [ชื่อ นามสกุล (ปี : หน้า)]

อภิปรายผลการวิจัย (Research Discussion)

[อภิปรายผลโดยวิเคราะห์เปรียบเทียบผลการวิจัยให้เข้ากับหลักทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งนำข้อค้นพบของงานวิจัยมาอภิปรายเพื่อเชื่อมโยงผลการวิจัยให้สอดคล้องกับประเด็นปัญหาการวิจัย เพื่อให้มีความเข้าใจหรือเกิดความรู้ใหม่ที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยนั้น รวมทั้งข้อดี ข้อเสียของวิธีการศึกษา เสนอแนะความคิดเห็นใหม่ ๆ ปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้ เพื่อเป็นแนวทางที่จะนำไปประยุกต์ให้เกิดประโยชน์]

.....

ความรู้ใหม่ (New Knowledge) (ถ้ามี)

[นำเสนอข้อค้นพบที่ก่อให้เกิดความรู้ใหม่จากงานวิจัย เสนอแนะความคิดเห็นใหม่ ๆ สำหรับเป็นแนวทางที่มีคุณค่าและสามารถนำไปประยุกต์ให้เกิดประโยชน์ โดยแสดงรายละเอียดเพิ่มเติมด้วยผังความคิด หรือแผนภาพ และมีการบรรยายในเนื้อเรื่อง ตามความเหมาะสม]

.....

ข้อเสนอแนะการวิจัย (Research Suggestions)

[ระบุข้อเสนอแนะการนำผลการวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะการวิจัยครั้งต่อไป]

เอกสารอ้างอิง (References)

[การเขียนรายการเอกสารอ้างอิง (References) ตามรูปแบบการเขียนอ้างอิง APA (American Psychological Association 7th edition)]

.....

.....

[จำนวนต้นฉบับ ควรมีความยาวอยู่ระหว่าง 10-15 หน้า

โดยนับรวมตาราง รูปภาพ แผนภูมิ และเอกสารอ้างอิง]

**JOURNAL OF EDUCATION
PANYAPHAT
SURINDRA RAJABHAT UNIVERSITY**

January - June 2026

Vol. 4 No.1



กองบรรณาธิการวารสารศึกษาศาสตร์ปัญญพัฒน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
สำนักงานคณบดีคณะศึกษาศาสตร์ อาคาร 41 ชั้น 2
เลขที่ 186 หมู่ 1 ต.สุรินทร์ - ปราสาท ต.นอกเมือง
อ.เมือง จ.สุรินทร์ 32000



journaledu.srru.ac.th



0 4451 4611 , 0 4451 4612



คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

: Faculty of Education , SRRU