# ความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

# CONCEPTUAL UNDERSTANDING ON WEATHER OF GRADE 7 STUDENTS LEARNING BY PHENOMENON BASED LEARNING

**[1]อลิศรา พิมพ์จำปา และ [2]จันทร์จิรา จูมพลหล้า**

**Alisara Phimjampa and Chanchira Choomponla**

[1]สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

[2]สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

[1]Science Education, Faculty of Graduate Studies, Rajabhat Udon Thani University

[2]Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Rajabhat Udon Thani University

[1]E-mail:alisaraboom@gmail.com, [2]E-mail: chanchira659@gmail.com

[1]Tel:0909702019 [2]Tel: 0894227937

**บทคัดย่อ**

การวิจัยในครั้งนี้นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 39 คน ใช้แบบแผนการวิจัยกลุ่มเดียว ทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน เรื่อง กระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ จำนวน 4 แผน 2) แบบทดสอบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ความถี่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ทดสอบสมมติฐานโดยการทดสอบ t-test for Dependent Samples และ Chi-Square แบบ McNemar ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนมีความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศหลังเรียน ($\bar{X}$= 25.00 คิดเป็นร้อยละ 83.33) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X}$= 7.62 คิดเป็นร้อยละ 25.40)

2. นักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจมโนมติหลังเรียนจากไม่สอดคล้องกับแนวคิดวิทยาศาสตร์เป็นสอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์มากกว่าจากสอดคล้องกับแนวคิดวิทยาศาสตร์เป็นไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์

**คำสำคัญ:** การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน, ความเข้าใจมโนมติวิทยาศาสตร์, กระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ

## Abstract

The purposes of this research were to investigate and compare the conceptual understanding of weather through Phenomenon-Based Learning (PhBL). The participants in this study were 39 Grade 7 students from a large secondary school under the Nong Khai Secondary Educational Service Area Office, during the second semester of the 2024 academic year. A one-group pre-test and post-test design was employed. The research instruments consisted of: 1) Four Phenomenon-Based Learning lesson plans on the weather. 2) Conceptual understanding test on weather. Data were analyzed using frequency, mean, percentage, and standard deviation. Hypotheses were tested using the t-test for Dependent Samples and McNemar's Chi-Square test. The results revealed that:

1. Students' conceptual understanding of weather after learning ($\bar{X}$= 25.00, equivalent to 83.33%) was higher than before learning ($\bar{X}$= 7.62, equivalent to 25.40%).

2. Students' conceptual understanding changed from being inconsistent with scientific concepts to being consistent with scientific concepts at a higher rate than the reverse.

**Keyword:** Phenomenon-Based Learning (PhBL), Science conceptual understanding, The weather

## บทนำ

ปัจจุบัน ความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว บุคคลที่มีการรู้วิทยาศาสตร์ (scientific literacy) จะสามารถตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี ซึ่งจะส่งผลให้สามารถเข้าใจและอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในธรรมชาติ โดยอาศัยความเข้ามโนทัศน์และหลักการทางวิทยาศาสตร์เป็นพื้นฐานสำคัญในการอธิบายปรากฏการณ์ต่าง ๆ นอกจากนี้ บุคคลเหล่านี้ยังสามารถตัดสินใจโดยอาศัยความรู้ทางวิทยาศาสตร์และวิธีคิดที่อยู่บนพื้นฐานของพยานหลักฐานทางวิทยาศาสตร์ เพื่อให้สามารถเท่าทันการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีได้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550: 18) การศึกษาวิทยาศาสตร์มุ่งให้ผู้เรียนสามารถค้นพบความรู้ได้ด้วยตนเอง เพื่อให้ได้ทั้งกระบวนการและความรู้ จากวิธีการสังเกต การสำรวจตรวจสอบ การทดลอง แล้วนำผลที่ได้มาจัดระบบเป็นหลักการ แนวคิด และองค์ความรู้เพื่อเข้าใจหลักการ มีทักษะในการค้นคว้าและคิดค้นทางเทคโนโลยี สามารถนำความรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์ และเทคโนโลยีไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อสังคมและการดำรงชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560: 3)

การเรียนรู้เรื่องลมฟ้าอากาศเป็นเนื้อหาสำคัญในรายวิชาวิทยาศาสตร์ เนื่องจากลมฟ้าอากาศมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการดำเนินชีวิตประจำวันของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นการเลือกเสื้อผ้าให้เหมาะสมกับสภาพอากาศ การปลูกพืชและทำการเกษตร การก่อสร้างอาคารบ้านเรือนให้เหมาะสมกับทิศทางลมและแสงอาทิตย์ รวมถึงการพยากรณ์อากาศเพื่อการเดินทาง การทำการค้า การขนส่ง และการท่องเที่ยว ซึ่งล้วนเป็นกิจกรรมที่นักเรียนควรเข้าใจพื้นฐานทางวิทยาศาสตร์เพื่อนำไปใช้ในชีวิตจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551) อย่างไรก็

ตาม นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวนไม่น้อยยังคงมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับลมฟ้าอากาศ เช่น เข้าใจว่าลมเกิดจากต้นไม้โบกสะบัด ไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่าง “สภาพอากาศ” (Weather) และ “ภูมิอากาศ” (Climate) หรือเชื่อว่าปรากฏการณ์ฟ้าผ่ามาจากดวงอาทิตย์โดยตรง ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเหล่านี้อาจส่งผลให้ผู้เรียนไม่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ทางธรรมชาติได้อย่างถูกต้อง และขาดทักษะในการเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริง (ปิยวรรณ สุวรรณโณ, 2560) ดังนั้น การพัฒนาความเข้าใจมโนมติเรื่องลมฟ้าอากาศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จึงเป็นสิ่งจำเป็น เนื่องจากนอกจากจะช่วยแก้ไขความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนแล้ว ยังเป็นการปูพื้นฐานให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้เนื้อหาที่ซับซ้อนมากขึ้นในระดับชั้นต่อไป เช่น กระบวนการเกิดพายุ การพยากรณ์อากาศ และการเปลี่ยนแปลงภูมิอากาศโลก อีกทั้งยังเสริมสร้างทักษะการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล อันจะส่งผลให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปใช้ในชีวิตจริงและพัฒนาคุณภาพชีวิตของตนเองและสังคมได้อย่างยั่งยืน

จากรายงานผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ประจำปีการศึกษา 2566 โดยสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ พบว่านักเรียนมีผลการเรียนรู้ในรายวิชาวิทยาศาสตร์อยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐานที่ควรเป็น โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพียง 30.91 คิดเป็นร้อยละ 30.91 ซึ่งต่ำกว่าร้อยละ 50 อยู่ถึง 19.09 แสดงให้เห็นว่านักเรียนส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องในเนื้อหาวิชาวิทยาศาสตร์ (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2566) นอกจากนี้ เมื่อพิจารณารายสาระ พบว่าในสาระที่ 3 “วิทยาศาสตร์โลกและอวกาศ” นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเพียง 38.55 ซึ่งยังอยู่ในระดับต่ำ โดยเฉพาะหัวข้อที่เป็นพื้นฐานในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้แก่ เรื่องบรรยากาศ เมฆและฝน ความกดอากาศ และลม ซึ่งถือเป็นมโนมติสำคัญที่เชื่อมโยงกับการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางธรรมชาติและสภาพแวดล้อมรอบตัว สถานการณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาวิทยาศาสตร์ยังไม่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้มีความเข้าใจเชิงมโนมติได้อย่างลึกซึ้งเพียงพอ ขาดทักษะการเชื่อมโยงและประยุกต์ใช้ความรู้ไปสู่ชีวิตจริง อีกทั้งยังเป็นปัญหาที่สะท้อนให้เห็นในระดับนานาชาติ ผ่านผลการประเมินสมรรถนะนักเรียนมาตรฐานสากล (PISA) ที่ประเทศไทยยังคงมีคะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของประเทศสมาชิก OECD อย่างต่อเนื่อง ปัญหานี้ไม่เพียงส่งผลกระทบต่อคุณภาพการศึกษาภายในประเทศ แต่ยังส่งผลต่อภาพลักษณ์ของประเทศไทยในสายตาต่างชาติ ทำให้ถูกมองว่าประเทศไทยยังมีคุณภาพทางการศึกษาต่ำ ส่งผลต่อความน่าเชื่อถือในด้านศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ และอาจกระทบต่อความเชื่อมั่นในการลงทุนจากต่างประเทศอีกด้วย ดังนั้น การพัฒนาความเข้าใจมโนมติวิทยาศาสตร์ในหัวข้อ “ลมฟ้าอากาศ” ของนักเรียนจึงเป็นเรื่องที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง ทั้งเพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนในรายวิชาวิทยาศาสตร์ ปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น และสร้างศักยภาพในการแข่งขันทางการศึกษาในระดับนานาชาติ ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาประเทศในระยะยาว

การเรียนรู้เรื่องลมฟ้าอากาศเป็นหัวข้อสำคัญในสาระวิทยาศาสตร์โลกและอวกาศ ซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับชีวิตประจำวันของผู้เรียน เช่น การแต่งกายให้เหมาะสมกับสภาพอากาศ การประกอบอาชีพเกษตรกรรมที่ต้องอาศัยความรู้ด้านฝน ความชื้น และลม รวมถึงการเดินทางและการดำเนินกิจกรรมทางเศรษฐกิจต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม นักเรียนจำนวนไม่น้อยยังมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับมโนมติทางวิทยาศาสตร์ในประเด็นนี้ เช่น สับสนระหว่าง “สภาพอากาศ” (Weather) กับ “ภูมิอากาศ” (Climate) ไม่เข้าใจสาเหตุการเกิดลม ความกดอากาศ

เมฆ และฝน ปัญหาดังกล่าวทำให้การเรียนรู้วิทยาศาสตร์เป็นเพียงความรู้เชิงท่องจำ ไม่สามารถเชื่อมโยงกับชีวิตจริงหรือนำไปใช้ในการแก้ปัญหาได้ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (Phenomenon-Based Learning: PhBL) เป็นแนวทางหนึ่งที่สามารถตอบโจทย์การเรียนรู้ในเรื่องนี้ได้ เนื่องจาก PhBL เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ในกลุ่มคอนสตรัคติวิสต์ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ผ่านการเผชิญกับสถานการณ์หรือปรากฏการณ์จริงที่ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวัน เช่น การสังเกตการเกิดเมฆ ฝน หรือการเปลี่ยนแปลงของลม ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้และสามารถบูรณาการความรู้จากหลายสาขาวิชาเข้าด้วยกัน (พงศธร มหาวิจิตร, 2562) อีกทั้งยังเป็นการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่ผู้เรียนมีบทบาทในการตั้งคำถาม สำรวจ ทดลอง และแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง เสมือนเป็นนักวิทยาศาสตร์หรือนักแก้ปัญหาที่ลงมือปฏิบัติจริง (Daehler & Folsom, 2016) งานวิจัยหลายชิ้นยืนยันถึงประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้แบบ PhBL โดย ธีระวัฒน์ เชิบรัมย์ (2564) พบว่านักเรียนที่เรียนด้วย PhBL มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์สูงกว่าการเรียนแบบปกติ ในขณะที่ หัสวนัส เพ็งสันเทียะ (2563) รายงานว่า PhBL ช่วยพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ ทำให้นักเรียนมีอิสระในการแสดงความคิดเห็น มีปฏิสัมพันธ์ที่ดี และเกิดความกระตือรือร้นในการเรียน นอกจากนี้ วริศรา เมืองจันทร์ (2562) ยังพบว่า PhBL ช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ได้หลากหลายมากขึ้น และเปิดโอกาสให้การประเมินผลสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาความเข้าใจมโนมติเรื่องลมฟ้าอากาศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เนื่องจากสามารถลดความเข้าใจคลาดเคลื่อน สร้างความเข้าใจเชิงลึกและมีความหมาย อีกทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการบูรณาการความรู้ ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ในระดับที่สูงขึ้น ตลอดจนมีส่วนสำคัญในการยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษายุคใหม่

จากความสำคัญที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือเรียนรู้ด้วยตนเอง สามารถสร้างและพัฒนามโนมติทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้อง ตลอดจนเชื่อมโยงความรู้กับการเกิดปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน อันจะนำไปสู่การพัฒนามโนมติทางวิทยาศาสตร์ที่มีความลึกซึ้งและยั่งยืน นอกจากนี้ การใช้รูปแบบดังกล่าวยังช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์ ทำให้การเรียนการสอนมีความหมายสำหรับผู้เรียนมากยิ่งขึ้น และสามารถพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้สอดคล้องกับเป้าหมายของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

## วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

2. เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

## สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน มีความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานมีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศจากไม่สอดคล้องกับความเข้าใจมโนมติทางวิทยาศาสตร์เป็นสอดคล้องกับความเข้าใจมโนมติทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนมากกว่าการเปลี่ยนแปลงจากความเข้าใจมโนมติทางวิทยาศาสตร์เป็นความเข้าใจมโนมติไม่สอดคล้องกับความเข้าใจมโนมติทางวิทยาศาสตร์

## วิธีดำเนินการวิจัย

### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่ง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 14 ห้องเรียน รวมทั้งหมด 486 คน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจำนวน 1 ห้องเรียน จำนวนนักเรียนทั้งหมด 39 คน ได้มาจากวิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยสุ่ม

### ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น ได้แก่ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

ตัวแปรตาม ได้แก่ ความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ

### เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัย

เนื้อหาที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ตรงตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของวิชาวิทยาศาสตร์ เล่ม 2 เรื่อง กระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ในรายวิชาวิทยาศาสตร์พื้นฐาน ว21102 ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ประกอบด้วยหัวข้อต่าง ๆ ดังนี้ 1) บรรยากาศของเรา 2) อุณหภูมิอากาศ 3) ความชื้นอากาศ 4) ความกดอากาศ

### แบบแผนการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้มีแบบแผนการทดลองกลุ่มเดียว ทดสอบก่อนและหลังการทดลอง One Group Pertest Posttest Design (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2543: 128-130)

| กลุ่มทดลอง | ทดสอบก่อนเรียน | ทดลอง | ทดสอบหลังเรียน |
|---|---|---|---|
| | Pretest | Experimental | Posttest |
| E | $T_1$ | X | $T_2$ |

สัญลักษณ์ที่ใช้ในแบบแผนการทดลอง

E คือ กลุ่มการทดลอง (Experimental Group)

X คือ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

$T_1$ คือ ทดสอบก่อนเรียน (Pretest)

$T_2$ คือ ทดสอบหลังเรียน (Posttest)

**เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย**

1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน เรื่อง กระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 4 แผน แผนละ 3 ชั่วโมง รวม 12 ชั่วโมง จากการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน มาประยุกต์ใช้กับผู้เรียน โดยเริ่มจากการสังเกตปรากฏการณ์ที่ครูกำหนดให้ และให้นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็น อันเป็นการพัฒนามโนมติทางวิทยาศาสตร์และกระบวนการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน ทั้งนี้ รูปแบบดังกล่าวอ้างอิงแนวคิดของ Silander (2015) ซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การสังเกตปรากฏการณ์ การตั้งคำถามหรือปัญหา การลงมือปฏิบัติการเพื่อหาคำตอบ และการตรวจสอบความเข้าใจ กระบวนการเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันในการเรียนรู้ สามารถบูรณาการองค์ความรู้จากหลายแหล่ง มาพัฒนาคำอธิบายและแนวทางแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้ ในด้านคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้สร้างและตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาวิทยาศาสตร์ การจัดการเรียนรู้ และการวัดผล จำนวน 3 คน ผลการประเมินพบว่าแผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมอยู่ในระดับ "เหมาะสมมากที่สุด" ทุกแผน ได้แก่ แผนที่ 1 เรื่องบรรยากาศของเรา ค่าเฉลี่ย 4.90 แผนที่ 2 เรื่องอุณหภูมิอากาศ ค่าเฉลี่ย 4.98 แผนที่ 3 เรื่องความชื้นอากาศ ค่าเฉลี่ย 4.98 และแผนที่ 4 เรื่องความกดอากาศ ค่าเฉลี่ย 4.82 ซึ่งสะท้อนว่าแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานที่สร้างขึ้นมีความถูกต้อง เหมาะสม และสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรม และการประเมินผล สามารถนำไปใช้จัดการเรียนการสอนได้จริงอย่างมีประสิทธิภาพ

2. แบบทดสอบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบทดสอบที่มีการให้คะแนน 2 ระดับ โดยระดับที่ 1 เป็นแบบปรนัยชนิด 4 ตัวเลือก และระดับที่ 2 เป็นการเขียนตอบเหตุผลประกอบการตอบระดับที่ 1 รวมทั้งหมด 10 ข้อ ซึ่งใช้เกณฑ์การให้คะแนนของ Costu, Ayas & Niaz (2012) โดยแบบทดสอบผ่านการตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of item objective congruence: IOC) จากผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด 3 คน (กลุ่มเดียวกับที่ประเมินแผนการจัดการเรียนรู้) แต่ละข้อมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ตั้งแต่ 0.67-1.00 (2 ใน 3) จากนั้นนำข้อสอบที่ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญมาทำการทดสอบหาค่าความยากง่ายของแบบทดสอบซึ่งค่าความยากง่ายของแบบวัดความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ระหว่าง 0.35 – 0.80 และค่าอำนาจจำแนก อยู่ระหว่าง 0.40–1.00 และทั้งฉบับโดยใช้วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach (Cronbach’s Alpha Coefficient) ได้ว่าค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบเท่ากับ 0.74

**การเก็บรวบรวมข้อมูล**

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างโดยเริ่มจากการทดสอบก่อนเรียนด้วยแบบวัดความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ เพื่อหาคะแนนก่อนเรียน จากนั้นดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐาน เรื่องกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ จำนวน 4 แผน ใช้เวลาแผนละ 3 ชั่วโมง รวมทั้งหมด 12 ชั่วโมง ภายในระยะเวลา 4 สัปดาห์ โดยให้นักเรียนเรียนรู้และปฏิบัติกิจกรรมตามขั้นตอนที่ออกแบบไว้ หลังจากสิ้นสุดกิจกรรม นักเรียนทำแบบทดสอบหลังเรียนด้วยแบบวัดชุดเดียวกับก่อน

เรียน แล้วนำคะแนนที่ได้มาเปรียบเทียบกับคะแนนก่อนเรียน เพื่อวิเคราะห์ผลการเรียนรู้และทดสอบสมมติฐานของการวิจัยต่อไป

**การวิเคราะห์ข้อมูล**

วิเคราะห์ข้อมูลความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยผู้วิจัยนำผลการทดสอบของนักเรียนมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนนมโนมติทางวิทยาศาสตร์ จากนั้นนำผลคะแนนมาเปรียบเทียบพัฒนาการโดยหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และทดสอบสมมติฐานโดยการทดสอบ t-test for dependent sample และ Chi-Square แบบ McNemar

## ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

**1. ผลการเปรียบเทียบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน**

ผู้วิจัยได้ทำการเปรียบเทียบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน โดยนำคะแนนทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนจากการทำแบบวัดมโนมติ มาเปรียบเทียบคะแนนทดสอบก่อนเรียน และหลังเรียน โดยใช้การทดสอบ t-test dependent ปรากฏผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

**ตารางที่ 1** ผลการเปรียบเทียบความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนรู้ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

| คะแนนความเข้าใจมโนมติ | จำนวนนักเรียน | คะแนนเต็ม | ($\bar{X}$) | S.D. | ร้อยละ | t-test |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ก่อนเรียน | 39 | 30 | 7.62 | 2.53 | 25.40 | 34.46** |
| หลังเรียน | 39 | 30 | 25.00 | 2.95 | 83.33 | |

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ย ก่อนเรียน 7.62 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.40 และหลังเรียน 25.00 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 83.33 เมื่อเปรียบเทียบระหว่างคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่า นักเรียนมีคะแนนความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

**2. ผลการศึกษาความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน**

การศึกษาความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ โดยการเปรียบเทียบความสอดคล้องและไม่สอดคล้องของความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน เป็นรายข้อโดยจำแนกความเข้าใจมโนมติ คือ NU, SM, PU, SU และ NR โดยให้ NR, NU และ SM อยู่ในกลุ่มความเข้าใจมโนมติที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์และ PU, SU อยู่ในกลุ่มความเข้าใจมโนมติสอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์จากนั้นเปรียบเทียบความถี่ของจำนวนนักเรียนที่มีความเข้าใจมโนมติสอดคล้องและไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ก่อนเรียน และหลังเรียนด้วยการแจกแจงเป็นตาราง Crosstab ทดสอบโดย Chi-Square แบบ McNemar Test ดังข้อมูลที่แสดงในตารางที่ 2

**ตารางที่ 2** ผลการศึกษาความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องของความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน

| แบบวัด ข้อที่ | ก่อนเรียน | หลังเรียน: มโนมติที่สอดคล้อง | หลังเรียน: มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | รวม | $\chi^2$ | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | มโนมติที่สอดคล้อง | 19(48.70) | 0(0.00) | 19 (48.70) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 20(51.30) | 0(0.00) | 20 (51.30) | 20.00 | 0.00** |
| | รวม | 39(100.00) | 0(0.00) | 39 (100.00) | | |
| 2 | มโนมติที่สอดคล้อง | 10(25.60) | 0(0.00) | 10 (25.60) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 29(74.43) | 0(0.00) | 29 (74.43) | 29.00 | 0.00** |
| | รวม | 39(100.00) | 0(0.00) | 39 (100.00) | | |
| 3 | มโนมติที่สอดคล้อง | 4(10.30) | 0(0.00) | 4 (10.30) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 34(87.20) | 1(2.60) | 35 (89.70) | 34.00 | 0.00** |
| | รวม | 38(97.40) | 1(2.60) | 39 (100.00) | | |

| แบบวัด ข้อที่ | ก่อนเรียน | หลังเรียน | | รวม | $\chi^2$ | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | มโนมติที่สอดคล้อง | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | | | |
| 4 | มโนมติที่สอดคล้อง | 3(7.70) | 0(0.00) | 3 (7.70) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 36(92.30) | 0(0.00) | 36 (92.30) | 36.00 | 0.00** |
| | รวม | 39(100.00) | 0(0.00) | 39 (100.00) | | |
| 5 | มโนมติที่สอดคล้อง | 1(2.60) | 0(0.00) | 1 (2.60) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 35(89.70) | 3(7.70) | 38 (97.40) | 35.00 | 0.00** |
| | รวม | 36(92.30) | 3(7.70) | 39 (100.00) | | |
| 6 | มโนมติที่สอดคล้อง | 2(5.10) | 0(0.00) | 2 (5.10) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 34(87.20) | 3(7.70) | 37 (94.90) | 34.00 | 0.00** |
| | รวม | 36(92.30) | 3(7.70) | 39 (100.00) | | |
| 7 | มโนมติที่สอดคล้อง | 0(0.00) | 0(0.00) | 0 (0.00) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 38(97.40) | 1(2.60) | 39 (100.00) | 38.00 | 0.00** |
| | รวม | 38(97.40) | 1(2.60) | 39 (100.00) | | |
| 8 | มโนมติที่สอดคล้อง | 0(0.00) | 0(0.00) | 0 (0.00) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 38(97.40) | 1(2.60) | 39 (100.00) | 38.00 | 0.00** |
| | รวม | 38(97.40) | 1(2.60) | 39 (100.00) | | |
| 9 | มโนมติที่สอดคล้อง | 0(0.00) | 0(0.00) | 0 (0.00) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 37(94.90) | 2(5.10) | 39 (100.00) | 37.00 | 0.00** |
| | รวม | 37(94.90) | 2(5.10) | 39 (100.00) | | |

| แบบวัดข้อที่ | ก่อนเรียน | หลังเรียน | | รวม | $\chi^2$ | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | มโนมติที่สอดคล้อง | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | | | |
| 10 | มโนมติที่สอดคล้อง | 0(0.00) | 0(0.00) | 0 (0.00) | 27.00 | 0.00** |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 27(69.20) | 12(30.80) | 39 (100.00) | | |
| | รวม | 27(69.20) | 12(30.80) | 39 (100.00) | | |
| รวม | มโนมติที่สอดคล้อง | 39(10.00) | 0(0.00) | 39 (10.00) | | |
| | มโนมติที่ไม่สอดคล้อง | 328(84.10) | 23(5.90) | 351 (90.00) | | |
| | รวม | 367(94.10) | 23(5.90) | 390 (100.00) | | |

จากตารางที่ 2 พบว่า ความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน ก่อนเรียนและหลังเรียน มีการเปลี่ยนแปลงระดับความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ สอดคล้องกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาระดับความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศก่อนการจัดการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนส่วนมากมีความเข้าใจมโนมติที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดวิทยาศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 90.00 และมีนักเรียนส่วนน้อยมีความเข้าใจมโนมติที่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 10.00 หลังจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน พบว่า นักเรียนมีความเข้าใจมโนมติที่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 94.10 และมีความเข้าใจมโนมติที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 5.90

## สรุปผลการวิจัย

1. นักเรียนที่เข้าร่วมการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน มีความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน จากการเปรียบเทียบความเข้าใจก่อนและหลังเรียน พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนอยู่ที่ 7.62 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.40 หลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ คะแนนเฉลี่ยเพิ่มเป็น 25.00 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 83.33 ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐานช่วยพัฒนาความเข้าใจมโนมติของนักเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐาน มีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศอย่างชัดเจน โดยพบว่ามีการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกร้อยละ 93.59 และไม่มีการเปลี่ยนแปลงร้อยละ 6.41 ก่อนเรียน นักเรียนส่วนใหญ่มีความเข้าใจมโนมติที่ไม่สอดคล้องกับ

มโนมติทางวิทยาศาสตร์ ร้อยละ 90.00 และมีความเข้าใจสอดคล้องเพียงร้อยละ 10.00 หลังเรียน ความเข้าใจมโนมติที่สอดคล้องกับมโนมติทางวิทยาศาสตร์เพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 94.10 ในขณะที่ความเข้าใจที่ไม่สอดคล้องลดลงเหลือร้อยละ 5.90 แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐานช่วยพัฒนาความเข้าใจมโนมติของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับหลักวิทยาศาสตร์

## อภิปรายผล

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ก่อนเรียน นักเรียนส่วนใหญ่ยังไม่มีความเข้าใจมโนมติกระบวนการเปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศ เนื่องจากนักเรียนตอบคำถามผิดในระดับพื้นฐาน และส่วนใหญ่ไม่สามารถให้เหตุผลสนับสนุนคำตอบได้ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน (Misconceptions) ในเนื้อหาดังกล่าว หลังจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (Phenomenal-based Learning: PhBL) นักเรียนมีความเข้าใจมโนมติที่สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ การเปลี่ยนแปลงนี้อาจเนื่องมาจากลักษณะเฉพาะของ PhBL ที่เน้นการบูรณาการสาระวิชาต่าง ๆ และประเด็นเรื่อง (Theme) เข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ รวมถึงใช้วิธีการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เช่น การเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ (Inquiry-based Learning) การเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning) และการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐาน (Project-based Learning) ซึ่งช่วยให้นักเรียนสามารถสร้างมโนมติทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้องและเชื่อมโยงกับปรากฏการณ์จริงได้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากในขั้นตอนแรก คือ การสังเกตปรากฏการณ์ นักเรียนศึกษาปรากฏการณ์จริง 2 ปรากฏการณ์ สรุปใจความสำคัญและตั้งคำถามหรือข้อสงสัย จากนั้นครูสุ่มนักเรียนออกมาแสดงความคิดเห็น กระบวนการนี้ช่วยให้ผู้เรียนสังเกตและรับรู้ปรากฏการณ์จากมุมมองหลากหลาย อีกทั้งยังสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เห็นกับความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง การทำกิจกรรมดังกล่าวจึงช่วยลดความเข้าใจคลาดเคลื่อนและสร้างความเข้าใจเชิงลึกในเนื้อหาที่เรียน ขั้นตอนที่สองคือ การตั้งคำถามหรือปัญหา นักเรียนทำงานร่วมกันในกลุ่มเพื่อสรุปใจความสำคัญและกำหนดคำถามหรือประเด็นข้อสงสัยเกี่ยวกับปรากฏการณ์ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการระดมความคิดร่วมกับครูทำให้นักเรียนสามารถพิจารณาปรากฏการณ์จากหลายมิติ และเชื่อมโยงแนวคิดกับเหตุผลทางวิทยาศาสตร์ได้อย่างถูกต้อง กระบวนการนี้ส่งเสริมการคิดเชิงวิเคราะห์และการใช้เหตุผลสนับสนุนคำตอบ ขั้นตอนที่สามคือ การลงมือปฏิบัติการเพื่อหาคำตอบ นักเรียนใช้กิจกรรมและแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น การทดลอง การสืบค้นข้อมูล การอภิปราย และการประยุกต์ความรู้กับปรากฏการณ์จริง การลงมือปฏิบัติทำให้ผู้เรียนสามารถทดลองและตรวจสอบแนวคิดด้วยตนเอง เกิดการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ (Learning by Doing) และช่วยพัฒนาความเข้าใจมโนมติจากประสบการณ์จริง ขั้นตอนที่สี่คือ การตรวจสอบความเข้าใจ นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลการเรียนรู้ในรูปแบบต่างๆ เช่น การเขียนคำอธิบาย การออกแบบสไลด์ การทำโปสเตอร์ หรือการนำเสนอปากเปล่า พร้อมทั้งอภิปรายและแลกเปลี่ยนข้อคิดเห็นกับครูและเพื่อนกลุ่มอื่น การสะท้อนผลและการประเมินร่วมกันนี้ช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบความถูกต้องของแนวคิด ปรับปรุงความเข้าใจของตนเอง และสร้างองค์ความรู้ที่สอดคล้องกับมโนมติทางวิทยาศาสตร์ ทั้งสี่ขั้นตอนทำงานเชื่อมโยงกันตั้งแต่การสังเกตและตั้งคำถาม การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนผล ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึก ลดความเข้าใจคลาดเคลื่อน และสามารถเชื่อมโยงปรากฏการณ์กับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลจากการเรียนรู้พบว่า นักเรียนมีความเข้าใจมโนมติกระบวนการ

เปลี่ยนแปลงลมฟ้าอากาศหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างชัดเจน สะท้อนให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐานเป็นแนวทางที่มีประสิทธิภาพต่อการพัฒนาความเข้าใจมโนมติและการคิดวิเคราะห์เชิงวิทยาศาสตร์ของนักเรียน

**เอกสารอ้างอิง**

ธีระวัฒน์ เซิบรัมย์. (2564). *ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์*. วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา, 11(1), 101–115.

ปิยวรรณ สุวรรณโณ. (2560). *การวิเคราะห์ความเข้าใจคลาดเคลื่อนของนักเรียนเกี่ยวกับสภาพอากาศและภูมิอากาศ*. วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา, 9(1), 45–58.

พงศธร มหาวิจิตร. (2562). *การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างทักษะแห่งศตวรรษที่ 21*. วารสารวิชาการครุศาสตร์, 12(2), 55–68.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

หัสวนัส เพ็งสันเทียะ. (2563). *ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานที่มีต่อการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน*. วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์, 37(2), 85–98.

วริศรา เมืองจันทร์. (2562). *การพัฒนาทักษะการเรียนรู้เชิงรุกของนักเรียนโดยใช้การเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน*. วารสารศึกษาศาสตร์, 30(3), 45–60.

Daehler, K., & Folsom, J. (2016). *Phenomenon-based Learning in Science Education*. Science Education Review, 15(2), 25–36.

# จากใบงานสู่แบบฝึกทักษะ: การยกระดับกิจกรรมแนะแนว

## From Worksheets to Exercises: Elevating Guidance Activities

**[1]เจษฎา บุญมาโฮม, [2]พรพรรณ เผือกผ่อง, [3]นลินทิพย์ คลพงษ์, [4]เอกชัย ไวยโสภี**

**[1]Jesada Boonmahome, [2]pornphan puekpong, [3]Nalinthip Khodchapong, [4]Akechai Waisopee**

[1,3,4] มหาวิทยาลัยมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม, [2]สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา

[1,3,4] Nakhon Pathom Rajabhat University, [2] The Teachers Council of Thailand

[1]Email: krutonpsy@gmail.com, [2]Email: sodany.139@gmail.com, [3]E-mail: Nalinthipbox@gmail.com,
[4]E-mail:ake_edu@hotmail.com

## บทคัดย่อ

ครูแนะแนวใช้ใบงานเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดกิจกรรมแนะแนว เพื่อสร้างประสบการณ์และทักษะชีวิตแก่ผู้เรียน แต่เน้นเพียงแค่การให้ข้อมูลผ่านการปฏิบัติกิจกรรมตามใบงาน โดยไม่ได้สร้างโอกาสให้ผู้เรียนฝึกทักษะและประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง จึงไม่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บทความนี้เสนอการเปลี่ยนผ่านสู่การใช้แบบฝึกทักษะที่มีโครงสร้างสามส่วน คือ ส่วนให้ความรู้ ส่วนฝึกปฏิบัติให้ชำนาญ และส่วนประเมินผล ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกวิเคราะห์ ตัดสินใจ และประยุกต์ใช้จนเกิดความชำนาญ

แบบฝึกทักษะสามารถพัฒนาทักษะชีวิตและถ่ายโอนการเรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ดีกว่าใบงาน ครูแนะแนวควรนำมาใช้ในบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ บทความเสนอกระบวนการนำไปใช้ 3 จังหวะ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมและสร้างแรงบันดาลใจ การฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง และการยืนยันและถ่ายโอนสู่ชีวิตจริง พร้อมแนวทางการออกแบบ การทดลองใช้ และการประเมินผลที่เป็นรูปธรรม เพื่อยกระดับคุณภาพการแนะแนวจากการรับข้อมูลสู่การพัฒนาทักษะชีวิตที่ถ่ายโอนได้จริง

**คำสำคัญ:** แบบฝึกทักษะ; กิจกรรมแนะแนว; กระบวนการ 3 จังหวะ

## Abstract

Guidance teachers use worksheets as the primary tool in guidance activities, which focus on providing information and creating new experiences but stop merely at activity completion without creating opportunities for students to practice various skills and apply them to real life, thus not aligning with 21st-century learning. This article proposes a transition to using exercises with a three-part structure: knowledge provision, skill practice to proficiency, and assessment, which provide opportunities for students to practice analysis, decision-making, and application until they achieve mastery.

Exercises are more effective in developing life skills and can transfer learning to new situations better than worksheets. Guidance teachers should implement them across all five guidance services to transform guidance activities from information reception to real life skill development. The article proposes a three-phase implementation process: 1) preparation and

inspiration creation, 2) practice in simulated situations, and 3) validation and transfer to real life, along with concrete design approaches, pilot testing, and assessment methods to enable guidance teachers to enhance the quality of guidance effectively.

**Keywords:** Exercises; Guidance Activities; Three-Phase Process

## บทนำ

การแนะแนวในสถานศึกษาเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้เข้าใจตนเอง เข้ากับผู้อื่น และวางแผนชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผ่านบริการแนะแนวทั้ง 5 ด้าน กิจกรรมแนะแนวจึงมิใช่เพียงกิจกรรมเสริม แต่เปรียบได้กับวิชาชีวิตที่หล่อหลอมทักษะจำเป็นของผู้เรียน (นักรบ หมื่แสน และคณะ, 2567; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567) อย่างไรก็ตาม การได้รับประสบการณ์ตรงในชั้นเรียนมักมีข้อจำกัด ครูจึงควรสร้างสถานการณ์สมมติผ่านกรณีศึกษาและแบบฝึกทักษะ เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกคิด วิเคราะห์ ตัดสินใจ และแก้ปัญหา เสมือนการเผชิญสถานการณ์จริง วิธีการนี้ไม่เพียงเพิ่มพูนความรู้ แต่ยังทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะชีวิตและการนำไปใช้จริงสอดคล้องกับทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ได้แก่ การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ (Partnership for 21st Century Skills, 2019)

แบบฝึกทักษะจึงเป็นทางเลือกที่น่าสนใจสำหรับการยกระดับกิจกรรมแนะแนว เนื่องจากมีโครงสร้างครบถ้วนที่ประกอบด้วย ส่วนให้ความรู้ ส่วนฝึกปฏิบัติ และส่วนประเมินผล (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568ข) ทำให้สามารถเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกวิเคราะห์ข้อมูล ฝึกการตัดสินใจ หรือฝึกการประยุกต์ใช้จนเกิดความชำนาญ และตรวจสอบได้ว่าผลที่เกิดขึ้นสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงหรือไม่

งานวิจัยจำนวนมากยืนยันว่า กิจกรรมแนะแนวที่เน้นการฝึกปฏิบัติและการสะท้อนคิดจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ดีกว่าการเรียนแบบท่องจำ (Perkins & Salomon, 1992) อีกทั้งแบบฝึกทักษะยังสามารถทำงานร่วมกับชุดกิจกรรมแนะแนวทั้ง 2 ประเภท คือ ชุดแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวและชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสม (Gysbers & Henderson, 2012)

แม้ว่าในเชิงทฤษฎีแบบฝึกทักษะมีคุณค่าในการพัฒนาทักษะชีวิตที่สำคัญต่อผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ไม่ว่าจะเป็นการนำเสนอสารสนเทศ การคิดเชิงวิพากษ์ การตัดสินใจ หรือการแก้ปัญหา และหลักฐานจากการวิจัยเกี่ยวกับการฝึกอบรมเชิงทักษะแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการฝึกจนเกิดความชำนาญ (Ericsson & Pool, 2016) แต่การใช้แบบฝึกทักษะในบริบทการแนะแนวโดยเฉพาะยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ที่เป็นระบบ ในการปฏิบัติจริงครูแนะแนวส่วนใหญ่ยังคงใช้ใบงานหรือแบบฝึกหัดเป็นเครื่องมือหลักในกิจกรรมแนะแนว แม้ว่าเครื่องมือเหล่านี้จะช่วยให้นักเรียนได้รับข้อมูลและทบทวนความรู้ แต่มักหยุดอยู่เพียงการทำกิจกรรม โดยไม่ได้สร้างโอกาสให้ผู้เรียนฝึกทักษะการวิเคราะห์ข้อมูลหรือการนำไปประยุกต์ใช้จริง ผลที่ตามมาคือ ศักยภาพของแบบฝึกทักษะในฐานะเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านความรู้และทักษะชีวิตยังไม่ถูกนำมาใช้ประโยชน์อย่างเต็มที่

บทความนี้จึงมุ่งนำเสนอแนวทางการเปลี่ยนผ่านจากการใช้ใบงานไปสู่การใช้แบบฝึกทักษะในกิจกรรมแนะแนว เพื่อให้ครูแนะแนวสามารถยกระดับคุณภาพของกิจกรรมแนะแนวจากการเป็นเพียงกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ไปสู่พื้นที่ฝึกทักษะชีวิตที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทที่หลากหลายของสังคมไทย

## แนวคิดพื้นฐานและการวิเคราะห์เครื่องมือการเรียนรู้ทางการแนะแนว

### 1. กรอบแนวคิดพื้นฐาน

**1.1 การแนะแนว (Guidance)** คือ ศาสตร์และกระบวนการช่วยเหลือที่มีระบบและความต่อเนื่อง โดยผู้ปฏิบัติซึ่งมีความรู้และความเชี่ยวชาญ ทำหน้าที่เสริมสร้างความเป็นมนุษย์ผ่านการส่งเสริมให้บุคคลเข้าใจตนเองและสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนพัฒนาทักษะการตัดสินใจ การวางแผน และการปรับตัวเพื่อการดำเนินชีวิตที่มีประสิทธิภาพและมีความสุข การแนะแนวจึงมิได้จำกัดอยู่เพียงการช่วยเหลือเป็นรายบุคคล แต่เป็นกลไกเชิงระบบที่ครอบคลุมทั้งมิติการศึกษา อาชีพ ชีวิตส่วนตัว และสังคม (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568 ก; Gysbers & Henderson, 2012) ในบริบทการศึกษาไทย การแนะแนวยังถูกกำหนดให้เป็นกระบวนการหลักในการช่วยเหลือผู้เรียนให้เข้าใจศักยภาพและข้อจำกัดของตน เข้าใจสภาพแวดล้อมและโอกาสรอบตัว และสามารถใช้ข้อมูลเหล่านี้ในการตัดสินใจเพื่อพัฒนาตนเองอย่างเหมาะสมทั้งด้านการเรียน การประกอบอาชีพ และการดำเนินชีวิต การแนะแนวจึงถือเป็น ศาสตร์ว่าด้วยการพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้เรียน ที่หลอมรวมมิติการเรียนรู้กับมิติชีวิตจริง เข้าด้วยกันอย่างเป็นองค์รวม และเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาในศตวรรษที่ 21

การแนะแนวนิยมดำเนินการผ่านการจัดบริการแนะแนวที่ประกอบด้วย 1) บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล เป็นวิธีการเพื่อรู้จักทำความเข้าใจผู้เรียนอย่างเป็นระบบ ทำให้การจัดบริการการแนะแนวได้อย่างถูกต้อง 2) บริการสนเทศ เป็นการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลที่เป็นประโยชน์ ตรงตามความต้องการทันสมัย และถูกต้อง เพื่อใช้เป็นต้นทุนในการดำเนินชีวิต 3) บริการให้คำปรึกษา เป็นการดำเนินการสื่อสารด้วยกระบวนการจิตวิทยาการปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียน/ผู้รับการปรึกษาเข้าใจและหาแนวทางเพื่อเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพภายใต้สัมพันธภาพที่เป็นกัลยาณมิตร 4) บริการจัดวางตัวบุคคล เป็นกระบวนเติมเต็มประสบการณ์ที่สอดคล้องกับจำเป็นกับผู้เรียนในมิติที่จำเป็น/ต้องการ ในลักษณะได้รู้ได้เห็นได้ทดสอบปฏิบัติเพื่อเกิดความพร้อมมากที่สุด และ 5) บริการติดตามและประเมินผล เป็นการตรวจสอบเพื่อพัฒนาปรับปรุงกระบวนการที่จัดให้กับผู้เรียนและความสำเร็จของผู้เรียนที่ได้รับประสบการณ์ การดำเนินการทั้ง 5 บริการเป็นภารกิจหลักของครูแนะแนว ซึ่งการดำเนินการจัดบริการแนะแนวต้องใช้หลักการจิตวิทยาการแนะแนว ได้แก่ หลักการด้านพฤติกรรมศาสตร์ พัฒนาการมนุษย์ ความหลากหลายของผู้เรียน ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับจิตวิทยาการแนะแนวและการปรึกษา การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ การพัฒนาตนเพื่อการเปลี่ยนแปลงตนสู่ความงอกงามของชีวิต และจรรยาบรรณการแนะแนวและการให้การปรึกษา (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568 ก)

**1.2 กิจกรรมแนะแนวในฐานะเครื่องมือการแนะแนว** กิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือสำคัญที่ครูแนะแนวใช้ในการให้บริการแนะแนวครบทั้ง 5 บริการ ลักษณะสำคัญของกิจกรรมแนะแนวที่มีประสิทธิภาพคือ การมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจนและเชื่อมโยงกับความต้องการของผู้เรียน การมีขั้นตอนที่เป็นระบบและสามารถทำซ้ำได้ และการสามารถวัดผลลัพธ์และประเมินความสำเร็จได้ งานวิจัยของ Lapan et al. (2012) พบว่า กิจกรรมแนะแนวที่ออกแบบอย่างเป็นระบบส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น มีความมั่นใจในการเลือกเส้นทางอาชีพมากขึ้น และมีทักษะทางสังคมที่ดีขึ้น อย่างไรก็ตาม การวิจัยเดียวกันชี้ให้เห็นว่ากิจกรรมแนะแนวส่วนใหญ่ยังคงเน้นการถ่ายทอดข้อมูลมากกว่าการพัฒนาทักษะการใช้ข้อมูลนั้น ความท้าทายหลักของกิจกรรมแนะแนวในปัจจุบันคือการเปลี่ยนจากแนวคิดการให้ข้อมูลไปสู่การพัฒนาทักษะซึ่งต้องการเครื่องมือที่เหมาะสมในการสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงนี้

**1.3 แบบฝึกทักษะนิยามและลักษณะเฉพาะ** แบบฝึกทักษะคือ สื่อหรือเทคนิคการเรียนรู้ที่ออกแบบมาเพื่อให้ผู้เรียนฝึก ลงมือทำ และทำซ้ำจนเกิดความชำนาญและสามารถนำไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน (Kolb, 2014) การวิเคราะห์ของ เจษฎา บุญมาโฮม (2568ข) แสดงให้เห็นว่าแบบฝึกทักษะมีโครงสร้างที่แตกต่างจากเครื่องมือการเรียนรู้อื่น ๆ โครงสร้างของแบบฝึกทักษะประกอบด้วย 3 ส่วนหลัก 1) ส่วนให้ความรู้และเนื้อหา ที่นำเสนอทฤษฎี หลักการ หรือข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นในลักษณะที่เข้าใจง่ายและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ 2) ส่วนฝึกปฏิบัติ

ให้ชำนาญ ที่มีกิจกรรมให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติ ทดลอง และฝึกซ้ำในสถานการณ์ที่จำลองความเป็นจริง และ 3) ส่วนประเมินผล ที่ตรวจสอบการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้จริงในบริบทที่แตกต่างจากที่ฝึกมา

ความแตกต่างที่สำคัญของแบบฝึกทักษะคือการเน้นการถ่ายโอนการเรียนรู้ (transfer of learning) จากห้องเรียนสู่ชีวิตจริง การวิจัยของ Perkins & Salomon (1992) ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ที่เน้นการฝึกปฏิบัติและการสะท้อนคิดจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ดีกว่าการเรียนแบบท่องจำ

**2. การแยกแยะเครื่องมือการเรียนรู้**

**2.1 ความแตกต่างระหว่างใบงาน แบบฝึกหัด และแบบฝึกทักษะ** การเปรียบเทียบเครื่องมือการเรียนรู้สามประเภทนี้จำเป็นต้องพิจารณาจากหลายมิติ ได้แก่ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง กระบวนการ และผลลัพธ์ที่คาดหวัง

ใบงาน มีวัตถุประสงค์หลักในการทบทวนความรู้หรือวัดความเข้าใจ โครงสร้างโดยทั่วไปประกอบด้วยคำถามสั้น ๆ การสรุปเนื้อหา หรือการเติมคำในช่องว่าง กระบวนการเน้นการจำและการเข้าใจ ผลลัพธ์ที่ได้คือการยืนยันความรู้ที่มีอยู่ จุดแข็งคือใช้งานง่ายและใช้เวลาน้อย แต่ข้อจำกัดสำคัญคือไม่สามารถสร้างทักษะที่คงทนหรือทำให้ผู้เรียนฝึกจนทำได้จริง

แบบฝึกหัด มีวัตถุประสงค์ในการฝึกการใช้ความรู้ในรูปแบบที่กำหนด โครงสร้างประกอบด้วยตัวอย่างและแบบฝึกหัดที่คล้ายกัน กระบวนการเน้นการทำซ้ำเพื่อความชำนาญ ผลลัพธ์ที่ได้คือความสามารถในการปฏิบัติตามขั้นตอนที่กำหนด จุดแข็งคือสร้างความแม่นยำในการปฏิบัติ แต่ข้อจำกัดคือขาดความยืดหยุ่นในการประยุกต์ใช้

แบบฝึกทักษะมีวัตถุประสงค์ในการพัฒนาความชำนาญในทักษะเฉพาะด้านผ่านการฝึกปฏิบัติซ้ำ โครงสร้างประกอบด้วย 3 ส่วนที่เชื่อมโยงกัน กระบวนการเน้นการเรียนรู้ผ่านการฝึกหัดจนเกิดความชำนาญและการสะท้อนคิด ผลลัพธ์ที่ได้คือความชำนาญในทักษะที่สามารถนำไปใช้ได้อย่างมั่นใจและคล่องแคล่วในบริบทที่หลากหลาย

**2.2 การประยุกต์ใช้ในบริการแนะแนวแต่ละประเภท** การนำแบบฝึกทักษะไปใช้ในบริการแนะแนวจำเป็นต้องพิจารณาตามลักษณะและวัตถุประสงค์ของแต่ละบริการ ดังนี้

2.2.1 บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล การใช้แบบฝึกทักษะควรมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกสะท้อนคิดเกี่ยวกับตนเอง เช่น แบบฝึกทักษะการรู้จักตนเอง แบบฝึกทักษะการระบุจุดแข็งจุดอ่อน หรือแบบฝึกทักษะที่ช่วยให้นักเรียนฝึกบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลส่วนบุคคลอย่างเป็นระบบ เพื่อพัฒนาทักษะการประเมินตนเองและการกำหนดเป้าหมายชีวิตได้ชัดเจน

2.2.2 บริการสนเทศ แบบฝึกทักษะสามารถออกแบบให้ผู้เรียนได้ฝึกค้นหา เปรียบเทียบ และประเมินข้อมูล เช่น แบบฝึกทักษะการใช้ฐานข้อมูลอาชีพ การสืบค้นเส้นทางการศึกษา หรือการวิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการวางแผนชีวิต แบบฝึกทักษะลักษณะนี้จะช่วยให้นักเรียนไม่เพียงรับข้อมูลเท่านั้น แต่ยังฝึกกรองข้อมูล วิเคราะห์ความถูกต้อง และตัดสินใจเลือกข้อมูลที่เหมาะสมกับตนเอง

2.2.3 บริการให้คำปรึกษา ในกระบวนการปรึกษาครูแนะแนวสามารถใช้แบบฝึกทักษะเป็นสื่อกลางเพื่อช่วยให้นักเรียนได้สำรวจทางเลือก ฝึกการตัดสินใจ และฝึกทักษะการแก้ปัญหา เช่น แบบฝึกทักษะการจัดการอารมณ์ แบบฝึกทักษะการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ หรือแบบฝึกทักษะการสื่อสารในสถานการณ์ที่ยากลำบาก สิ่งเหล่านี้ทำให้การปรึกษาไม่เป็นเพียงการพูดคุย แต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง

2.2.4 บริการจัดวางตัวบุคคล แบบฝึกทักษะสามารถใช้เพื่อเตรียมความพร้อมของผู้เรียนก่อนเข้าสู่การเรียนรู้หรือประสบการณ์จริง เช่น แบบฝึกทักษะการเขียนใบสมัครงาน การสัมภาษณ์เชิงสมมติหรือการจัดการเวลาและวางแผนการเรียน แบบฝึกทักษะในลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนได้ซ้อมและทดลองปฏิบัติก่อนลงมือในชีวิตจริง

2.2.5 บริการติดตามและประเมินผล ในบริการนี้ แบบฝึกทักษะสามารถใช้เป็นเครื่องมือสะท้อนผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น แบบฝึกทักษะการทบทวนเป้าหมาย การประเมินความก้าวหน้า หรือการสะท้อนคิดต่อประสบการณ์ที่ผ่านมา เพื่อช่วยให้ครูแนะแนวและผู้เรียนร่วมกันมองเห็นพัฒนาการ และกำหนดแนวทางการปรับปรุงที่เหมาะสม

สรุปการนำแบบฝึกทักษะมาใช้ในบริการแนะแนวทั้ง 5 ประการ ช่วยเปลี่ยนกิจกรรมแนะแนวจากการเป็นเพียงการรับข้อมูลหรือทำใบงานไปสู่การพัฒนาทักษะชีวิตที่แท้จริง ผู้เรียนจึงไม่ได้เพียงรับคำแนะนำ แต่ยังได้ฝึกคิด วิเคราะห์ ตัดสินใจ และลงมือปฏิบัติในลักษณะที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง ซึ่งถือเป็นเป้าหมายสำคัญของการแนะแนวในศตวรรษที่ 21 ดังนั้น การเลือกใช้เครื่องมือที่เหมาะสมจะส่งผลต่อประสิทธิภาพของการแนะแนวและการพัฒนาผู้เรียนในระยะยาว (Anderson & Krathwohl, 2001)

**3. ชุดกิจกรรมแนะแนวและบทบาทของแบบฝึกทักษะ**

จากการศึกษางานวิจัยและบทความที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนว จะพบว่าที่ใช้สื่อความหมายของการเป็นเครื่องมือการพัฒนาผู้เรียนด้วยกิจกรรมแนะแนว 2 คำว่าคือ โปรแกรมการแนะแนว และชุดกิจกรรมแนะแนว ซึ่งปัจจุบันนักการศึกษาและนักแนะแนวนิยมใช้คำชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นสำคัญ อย่างไรก็ตาม คำว่า ชุดกิจกรรมแนะแนว (Guidance Activity Package) นั้นมี 2 นัยยะของความหมายซ่อนอยู่นำเสนอได้ดังนี้

**3.1 ชุดแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว** ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นชุดของแผนกิจกรรมที่จัดทำไว้เป็นลำดับขั้นตอน มีวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีดำเนินการ และการประเมินผลที่ชัดเจน แนวคิดนี้อาศัยหลักการ การออกแบบการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ (Systematic Instructional Design) ของ Dick, Carey & Carey (2009) และการออกแบบเพื่อความเข้าใจ (Understanding by Design) ของ Wiggins & McTighe (2005) ที่มุ่งเน้นการออกแบบย้อนกลับจากผลลัพธ์ที่ต้องการ (backward design) โดยเริ่มจากการกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ที่พึงประสงค์ แล้วจึงวางแผนการประเมินและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามลำดับ การบูรณาการหลักการทั้งสองแนวคิดนี้เข้ากับการใช้แบบฝึกทักษะในบริการแนะแนว ช่วยให้การจัดกิจกรรมไม่ใช่เพียงการทำกิจกรรมทั่วไป แต่เป็นการออกแบบที่มีเป้าหมายชัดเจน วัดผลได้ และตอบสนองต่อการพัฒนาทักษะชีวิตของผู้เรียนอย่างแท้จริง ชุดกิจกรรมแนะแนวประเภทนี้เป็นที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลายและมากที่สุดของเครื่องมือชุดกิจกรรมแนะแนว ทั้งนี้แบบฝึกทักษะสามารถบรรจุไว้ในการฝึกและประเมิน เพื่อทำให้กิจกรรมเกิดผลลัพธ์ยั่งยืน การใช้แบบฝึกทักษะในชุดกิจกรรมแนะแนวประเภทนี้จะช่วยสร้างความมั่นใจว่าผู้เรียนไม่เพียงได้รับข้อมูล แต่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง

**3.2 ชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสม** ชุดกิจกรรมแนะแนวคือ ชุดการเรียนรู้ที่รวมสื่อหลายประเภทไว้ด้วยกันอย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่สมจริงและหลากหลาย ตามแนวคิดของชัยยงค์ พรหมวงศ์ (อ้างถึงใน วิเชียร ธำรงโสตถิสกุล, 2560) สื่อที่นำมาบูรณาการในชุดกิจกรรมแนะแนวอาจประกอบด้วยคลิปวิดีโอ เกมจำลอง ใบงานดิจิทัล และแบบฝึกทักษะ ซึ่งแบบฝึกทักษะนี้ถือเป็นสื่อสำคัญประเภทหนึ่ง เนื่องจากเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ฝึกคิด วิเคราะห์ และเชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์ชีวิตจริง หลักการดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้จากสื่อผสม (Multimedia Learning Theory) ของ Mayer (2009) ซึ่งชี้ว่าการใช้สื่อหลายรูปแบบร่วมกันจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการใช้สื่อประเภทเดียว ทั้งยังได้รับการยืนยันจากการวิจัยของ Clark & Mayer (2016) ที่พบว่าการออกแบบสื่อผสมอย่างเหมาะสมสามารถเพิ่มการจดจำ ความเข้าใจ และการถ่ายโอนการเรียนรู้ได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะเมื่อสื่อแต่ละประเภทมีบทบาทเสริมซึ่งกันและกันแทนที่จะซ้ำซ้อนกัน ตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวประเภทนี้คือ การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวที่เน้นสื่อประสมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาศึกษาปีที่ 1 ของ ฉลวย ปานเมือง ไกรเดช ไกรสกุล และปรีชา สามัคคี (2557)

**3.3 บทบาทของแบบฝึกทักษะในการเชื่อมโยงการเรียนรู้** แบบฝึกทักษะทำหน้าที่เป็นแกนกลางของชุดกิจกรรมทั้งสองประเภท เพราะเป็นตัวเชื่อมจาก "ข้อมูลและแรงบันดาลใจ" ไปสู่ "การฝึกและการนำไปใช้จริง" ในแง่ของศาสตร์การเรียนรู้ (Learning Sciences) แบบฝึกทักษะทำหน้าที่เป็นการสร้างนั่งร้านทางการเรียนรู้ (Scaffolding) ที่ช่วยค้ำพยุงการเรียนรู้ของผู้เรียนจนกระทั่งสามารถปฏิบัติได้ด้วยตนเอง (Wood, Bruner & Ross, 1976)

คุณค่าของแบบฝึกทักษะในทั้งสองประเภทชุดกิจกรรมจึงเปรียบได้กับสะพานเชื่อมที่ทำให้การเรียนรู้จากเนื้อหาสามารถข้ามไปสู่การปฏิบัติได้อย่างราบรื่น โดยไม่มีช่องว่างระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติ ซึ่งเป็นปัญหาหลักของการเรียนการสอนแบบดั้งเดิมที่พบเจอทั่วไป (Bereiter & Scardamalia, 2003)

การพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับแบบฝึกทักษะและการนำไปประยุกต์ใช้จึงเป็นโอกาสสำคัญในการยกระดับคุณภาพงานแนะแนวในระบบการศึกษาไทย

## แนวทางการนำแบบฝึกทักษะไปใช้ในกิจกรรมแนะแนวด้วยกระบวนการ 3 จังหวะ

**1. กรอบการทำงานของกระบวนการ 3 จังหวะ**

**1.1 รากฐานทฤษฎีของกระบวนการ 3 จังหวะ** กระบวนการใช้แบบฝึกทักษะ 3 จังหวะที่พัฒนาโดยเจษฎา บุญมาโฮม (2568ข) ตั้งอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้หลายสำนัก โดยเฉพาะโครงสร้างเชื่อมโยงล่วงหน้า (Advance Organizer) ของ Ausubel (1960) ที่เน้นการเตรียมความพร้อมทางปัญญาก่อนการเรียนรู้ เขตพัฒนาการใกล้ที่สุด (Zone of Proximal Development) ของ Vygotsky (1978) ที่อธิบายช่วงความสามารถที่ผู้เรียนสามารถพัฒนาได้ด้วยการช่วยเหลือ และการสร้างนั่งร้านทางการเรียนรู้ (Scaffolding) ของ Wood, Bruner & Ross (1976) ที่เน้นการให้การสนับสนุนแล้วค่อย ๆ ลดลง

หลักการสำคัญของกระบวนการนี้คือ การยอมรับว่าแบบฝึกทักษะไม่สามารถดำรงอยู่ได้เพียงลำพัง แต่ต้องถูกออกแบบให้เป็นส่วนหนึ่งของระบบการเรียนรู้ที่มีการจัดระบบเนื้อหา สื่อ กิจกรรม และการประเมินผลอย่างครบถ้วน การจัดวางแบบฝึกทักษะในแต่ละจังหวะส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพของทั้งแบบฝึกและกิจกรรมอื่นๆ ภายในชุดกิจกรรม

**1.2 การปรับใช้กระบวนการ 3 จังหวะในบริบทการแนะแนว** การนำกระบวนการ 3 จังหวะมาประยุกต์ใช้ในการแนะแนวต้องปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของบริการแนะแนวที่มุ่งเน้นการพัฒนาบุคคลเป็นรายเดี่ยวและการนำไปใช้ในชีวิตจริงเป็นหลัก ความแตกต่างสำคัญจากการเรียนการสอนทั่วไปคือการแนะแนวไม่มี "สื่อหลัก" ในรูปแบบการบรรยายหรือการถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็นการสร้างประสบการณ์และการให้คำปรึกษาระหว่างครูแนะแนวกับผู้เรียน

การปรับใช้ต้องคำนึงถึงธรรมชาติของบริการแนะแนว 5 บริการ โดยแต่ละบริการมีลักษณะการใช้แบบฝึกทักษะที่แตกต่างกันตามความต้องการและจุดประสงค์เฉพาะ นอกจากนี้ การแนะแนวมีเป้าหมายในการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และทักษะชีวิตมากกว่าการถ่ายทอดเนื้อหาวิชาการ

**1.3 โครงสร้างของกระบวนการ 3 จังหวะในการแนะแนว**

จังหวะที่ 1 การเตรียมความพร้อมและสร้างแรงบันดาลใจ จังหวะแรกในบริบทการแนะแนวมีวัตถุประสงค์ในการปลุกจิตสำนึกและสร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้ในตนเองและสภาพแวดล้อม การออกแบบควรมุ่งเน้นการกระตุ้นให้ผู้เรียนสำรวจและตั้งคำถามเกี่ยวกับตนเอง ความสนใจ ค่านิยม และเป้าหมายในชีวิต โดยใช้เทคนิคการสะท้อนคิด (reflection) และการเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัว กิจกรรมในจังหวะนี้อาจรวมถึงการให้ผู้เรียนเขียนบันทึกสั้น ๆ เกี่ยวกับความฝันในวัยเด็ก การดูภาพสถานการณ์ต่าง ๆ แล้ว

เลือกว่าตนเองจะทำอย่างไรในสถานการณ์นั้น หรือการแชร์ประสบการณ์ที่มีผลต่อการมองโลก ประเด็นสำคัญคือการไม่ให้คำตอบที่ถูกต้องชัดเจน แต่เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้สำรวจความรู้สึกและความคิดของตนเอง

จังหวะที่ 2 การฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง จังหวะที่สองทำหน้าที่เป็น "สะพานเชื่อม" ระหว่างการตระหนักรู้ในจังหวะแรกกับการนำไปใช้จริงในจังหวะสุดท้าย การฝึกปฏิบัติควรเน้นการจำลองสถานการณ์จริงที่ผู้เรียนอาจพบในชีวิตประจำวัน โดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติและได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที การออกแบบกิจกรรมในจังหวะนี้ต้องใช้หลักการของวงจรการเรียนรู้แบบประสบการณ์ (Experiential Learning Cycle) ของ Kolb (2014) ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ 4 ขั้นตอน คือ การมีประสบการณ์ชัดเจน การสะท้อนคิด การสร้างแนวคิดนามธรรม และการทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ ตัวอย่างเช่น การให้ผู้เรียนฝึกการใช้เครื่องมือประเมินความสนใจอาชีพ การฝึกการค้นหาข้อมูลจากแหล่งที่เชื่อถือได้ หรือการฝึกการตัดสินใจในสถานการณ์จำลอง

จังหวะที่ 3 การยืนยันและถ่ายโอนสู่ชีวิตจริง จังหวะสุดท้ายเป็นจุดเด่นของการนำแบบฝึกทักษะมาใช้ในการแนะแนว เนื่องจากมีเป้าหมายสูงสุดคือการที่ผู้รับบริการสามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ การออกแบบต้องเน้นการถ่ายโอนการเรียนรู้ (transfer of learning) อย่างจริงจัง

การประเมินในจังหวะนี้ไม่ใช่การทดสอบความรู้ แต่เป็นการตรวจสอบว่าผู้เรียนสามารถนำทักษะและความรู้ที่ได้รับไปใช้ในสถานการณ์จริงได้หรือไม่ เช่น การให้ผู้เรียนจัดทำแผนการศึกษาต่อหรือแผนการประกอบอาชีพระยะสั้นและระยะยาว พร้อมระบุขั้นตอนการดำเนินงานที่เป็นรูปธรรม ลักษณะเฉพาะคือการเน้นการสะท้อนคิดและการประเมินตนเอง

**2. หลักการออกแบบแบบฝึกทักษะเฉพาะสำหรับการแนะแนว**

**2.1 การปรับองค์ประกอบส่วนให้ความรู้** ส่วนให้ความรู้ในแบบฝึกทักษะสำหรับการแนะแนวต้องเน้นการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับคุณลักษณะอันพึงประสงค์และกระบวนการพัฒนาตนเองมากกว่าการนำเสนอข้อมูลหรือทฤษฎีในเชิงวิชาการ การออกแบบเนื้อหาควรใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย หลีกเลี่ยงศัพท์เทคนิคที่ซับซ้อน และเชื่อมโยงกับประสบการณ์ชีวิตประจำวันของผู้เรียน

แนวคิดสำคัญในการออกแบบส่วนนี้อาศัยหลักการของทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์ (Constructivist Learning Theory) ที่เน้นการให้ผู้เรียนสร้างความรู้จากประสบการณ์ของตนเอง แทนที่จะอธิบายทฤษฎีการตัดสินใจแบบวิชาการ ควรนำเสนอเป็นขั้นตอนการเลือกอย่างชาญฉลาดโดยใช้ตัวอย่างจากสถานการณ์ที่ผู้เรียนคุ้นเคย สิ่งสำคัญคือการออกแบบให้เนื้อหาสามารถต่อยอดได้ โดยเชื่อมโยงกับบริการแนะแนวอื่น ๆ ในระบบ เช่น การเชื่อมโยงการรู้จักตนเองในบริการประเมินกับการตัดสินใจเลือกสาขาวิชาในบริการให้คำปรึกษา หรือการเชื่อมโยงการค้นหาข้อมูลอาชีพในบริการให้ข้อมูลกับการวางแผนอนาคตในบริการติดตาม

**2.2 การปรับองค์ประกอบส่วนฝึกปฏิบัติ** ส่วนฝึกปฏิบัติต้องให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงชีวิตจริงเป็นพิเศษ การออกแบบกิจกรรมต้องสะท้อนสถานการณ์จริงที่ผู้เรียนจะพบในชีวิตประจำวันและอนาคต การฝึกปฏิบัติควรจำลองกระบวนการตัดสินใจและการแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง โดยให้ผู้เรียนได้เผชิญกับความซับซ้อนและความไม่แน่นอนที่มีอยู่ในชีวิตจริง

ตัวอย่างเช่น การฝึกการเลือกสาขาวิชาไม่ควรเป็นเพียงการจับคู่ความสนใจกับอาชีพ แต่ควรรวมถึงการพิจารณาปัจจัยอื่น ๆ เช่น ความสามารถทางการเงินของครอบครัว ตลาดแรงงานในอนาคต ความพร้อมของตนเองและความคาดหวังของครอบครัว การออกแบบกิจกรรมควรเน้นการให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เช่น การสัมภาษณ์บุคคลในอาชีพที่สนใจ การเยี่ยมชมสถานประกอบการ หรือการจัดทำโครงงานเกี่ยวกับอาชีพในฝัน

การออกแบบส่วนฝึกปฏิบัติต้องใช้หลักการของทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ (Situated Learning Theory) ของ Lave & Wenger (1991) ที่เน้นการเรียนรู้ในบริบทที่เป็นจริงและมีความหมาย การฝึก

ปฏิบัติควรเป็นการฝึกแบบร่วมกันแบบชุมชนของการปฏิบัติ (Communities of Practice) ที่ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการมีส่วนร่วมและการสังเกตผู้ที่มีประสบการณ์

**2.3 การปรับองค์ประกอบส่วนประเมินผล** ส่วนประเมินผลมีความสำคัญสูงสุด เนื่องจากเป็นตัวกำหนดว่าการแนะแนวประสบความสำเร็จหรือไม่ การประเมินต้องเน้นการวัดความสามารถในการนำความรู้และทักษะไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ที่แตกต่างจากที่ฝึกมา การออกแบบการประเมินควรใช้สถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลองที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริง แทนที่จะถามว่า "ขั้นตอนการตัดสินใจมีอะไรบ้าง" ควรให้สถานการณ์เช่น "เธอต้องเลือกระหว่างเรียนต่อหรือทำงาน โดยมีข้อมูลและเงื่อนไขดังนี้... จงแสดงวิธีการตัดสินใจและเหตุผลประกอบ" การประเมินยังควรรวมถึงการประเมินเจตคติและพฤติกรรม เช่น ความมั่นใจในการตัดสินใจ ความพร้อมในการรับผิดชอบต่อการเลือกของตนเอง หรือความสามารถในการปรับตัวเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง

การออกแบบต้องให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ไม่ใช่การตัดสินที่แยกออกมา การให้ข้อมูลย้อนกลับควรเป็นการให้คำแนะนำที่สร้างสรรค์ ชี้จุดแข็งและโอกาสในการพัฒนา รวมถึงแนวทางในการนำไปใช้ต่อในชีวิตจริง การประเมินในลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมองการประเมินเป็นเครื่องมือช่วยเหลือ ไม่ใช่การพิพากษา

หลักการสำคัญในการออกแบบการประเมินคือ การใช้การประเมินตามสภาพจริงตามแนวคิดของ Wiggins & McTighe (2005) ที่เน้นการประเมินในบริบทที่เป็นจริงและมีความหมายต่อผู้เรียน การประเมินแบบนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียนรู้และมีแรงจูงใจในการนำไปใช้ต่อในอนาคต

**3. การประยุกต์ใช้ตามลักษณะของบริการแนะแนว**

**3.1 การปรับใช้ในบริการให้ข้อมูล** บริการให้ข้อมูลมีจุดประสงค์หลักในการช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่จำเป็นสำหรับการตัดสินใจ แต่ในยุคข้อมูลล้นโลก ความท้าทายไม่ใช่การหาข้อมูล แต่เป็นการกรองและประเมินคุณค่าของข้อมูล การใช้แบบฝึกทักษะในบริการนี้จึงควรเน้นการพัฒนาทักษะการรู้สารสนเทศ (Information Literacy) และการรู้ดิจิทัล (Digital Literacy)

การออกแบบแบบฝึกทักษะสำหรับบริการนี้ควรรวมถึงทักษะการค้นหาข้อมูลจากแหล่งที่เชื่อถือได้ ทักษะการประเมินความน่าเชื่อถือของข้อมูล และทักษะการนำข้อมูลมาประมวลผลเพื่อการตัดสินใจ ตัวอย่างแบบฝึกทักษะที่เหมาะสม เช่น การฝึกใช้เกณฑ์ CRAAP Test (Currency, Relevance, Authority, Accuracy, Purpose) ในการประเมินข้อมูลออนไลน์เกี่ยวกับอาชีพ

**3.2 การปรับใช้ในบริการประเมิน** บริการประเมินมุ่งเน้นการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง รู้จักศักยภาพ ความสนใจ และค่านิยมของตนเอง การใช้แบบฝึกทักษะในบริการนี้ควรเน้นการพัฒนาทักษะการสะท้อนคิด และทักษะการรู้จักตนเอง

การออกแบบควรใช้หลักการของการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา (Metacognitive Learning) ที่เน้นการให้ผู้เรียนคิดเกี่ยวกับการคิดของตนเอง แบบฝึกทักษะอาจรวมถึงการเขียนบันทึกสะท้อนคิด การวิเคราะห์ประสบการณ์ในอดีต และการตั้งเป้าหมายการพัฒนาตนเองในอนาคต

**3.3 การปรับใช้ในบริการให้คำปรึกษา** บริการให้คำปรึกษาเน้นการช่วยเหลือผู้เรียนในการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ การใช้แบบฝึกทักษะในบริการนี้ควรเน้นการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการจัดการความเครียด

การออกแบบควรใช้สถานการณ์จำลองที่ซับซ้อนและใกล้เคียงกับปัญหาจริงที่ผู้เรียนอาจพบ โดยให้ผู้เรียนได้ฝึกการวิเคราะห์ปัญหา การหาทางเลือก การประเมินผลที่ตามมา และการตัดสินใจ แบบฝึกทักษะควรรวมถึงเทคนิคการจัดการอารมณ์และการรับมือกับความเครียดที่อาจเกิดขึ้นในกระบวนการแก้ปัญหา

การบูรณาการแบบฝึกทักษะเข้ากับกิจกรรมแนะแนวผ่านกรอบการทำงาน 3 จังหวะและการปรับองค์ประกอบให้สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของแต่ละบริการ เป็นกลยุทธ์ที่มีศักยภาพในการยกระดับประสิทธิภาพของกิจกรรมแนะแนวจากการถ่ายทอดข้อมูลไปสู่การพัฒนาทักษะที่สามารถถ่ายโอนได้ ความสำเร็จของการประยุกต์ใช้ขึ้นอยู่กับการออกแบบที่คำนึงถึงหลักการการเรียนรู้เชิงประสบการณ์และการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะชีวิตอย่างยั่งยืน โดยเฉพาะการเน้นการประเมินแบบแท้จริงที่วัดความสามารถในการนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทใหม่มากกว่าการจำหรือทำซ้ำตามขั้นตอนเดิม

## ตัวอย่างการประยุกต์ใช้ในการแนะแนว

**1. แบบฝึกทักษะการประเมินตนเองในบริการประเมิน**

**1.1 ปัญหาและความท้าทายในบริการประเมิน** บริการประเมินในระบบการแนะแนวไทยยังคงมีข้อจำกัดในการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองอย่างลึกซึ้ง เครื่องมือประเมินส่วนใหญ่เน้นการให้คะแนนหรือการจัดประเภทมากกว่าการช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้กระบวนการรู้จักตนเอง ผลที่ได้จึงมักเป็นเพียงข้อมูลเชิงตัวเลขที่ผู้เรียนไม่สามารถนำไปใช้ในการตัดสินใจหรือวางแผนชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การวิจัยของ Super (1990) เกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการทางอาชีพชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาอาชีพที่ประสบความสำเร็จต้องเริ่มต้นจากการมีอัตมโนทัศน์ที่ชัดเจน ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการสำรวจตนเองอย่างต่อเนื่องและการสะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์ชีวิต มากกว่าการทำแบบทดสอบครั้งเดียวแล้วได้รับผลลัพธ์

**1.2 การออกแบบแบบฝึกทักษะการรู้จักตนเอง** แบบฝึกทักษะการรู้จักตนเองที่พัฒนาขึ้นอาศัยการผสมผสานระหว่างทฤษฎี Big Five Personality Model ของ Costa & McCrae (1992) กับทฤษฎีการเลือกอาชีพของฮอนแลนด์โดยนำเสนอในรูปแบบที่เข้าใจง่ายและเชื่อมโยงกับบริบทของผู้เรียนไทย

ส่วนให้ความรู้ ประกอบด้วยการแนะนำแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับบุคลิกภาพและความสนใจอาชีพ โดยใช้กรณีศึกษาจากบุคคลที่ประสบความสำเร็จในอาชีพต่างๆ เพื่อแสดงให้เห็นว่าบุคลิกภาพประเภทใดเหมาะสมกับงานลักษณะใด แทนการอธิบายทฤษฎีในเชิงนามธรรม การนำเสนอเน้นการใช้ภาษาที่เข้าใจง่ายและตัวอย่างที่ใกล้ตัว เช่น การเปรียบเทียบบุคลิกภาพแบบเก็บตัวกับการเป็นผู้ที่ชอบทำงานร่วมกับผู้อื่นและได้พลังงานจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

ส่วนฝึกปฏิบัติ ใช้กิจกรรมสะท้อนคิดผ่านการตอบแบบสำรวจตนเองของ Holland (1997) โดยเพิ่มคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์ชีวิตที่เป็นรูปธรรม เช่น "เมื่อไรที่คุณรู้สึกมีความสุขที่สุดในการปฏิบัติงาน" หรือ "สิ่งที่คุณทำแล้วหลงใหลจนลืมเวลาคืออะไร" การออกแบบคำถามเน้นการให้ผู้เรียนสำรวจและเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวกับลักษณะบุคลิกภาพ มากกว่าการตอบคำถามเกี่ยวกับความชอบโดยทั่วไป กิจกรรมสำคัญในส่วนนี้คือการเขียนบันทึก "เส้นทางชีวิตของฉัน" ที่ให้ผู้เรียนสำรวจจุดหักเหของชีวิต ช่วงเวลาที่มีความสุข และประสบการณ์ที่สร้างแรงบันดาลใจ จากนั้นวิเคราะห์รูปแบบและธีมที่ปรากฏซ้ำ เพื่อค้นหาแก่นของความสนใจและค่านิยมที่แท้จริง

ส่วนประเมินผล ให้ผู้เรียนเขียนบทสรุป "โปรไฟล์ตัวตน" โดยบูรณาการข้อมูลที่ได้จากแบบฝึกทั้งด้านบุคลิกภาพ ความถนัด และความสนใจ แล้วนำเสนอในรูปแบบของการเล่าเรื่องเกี่ยวกับตนเอง การประเมินไม่ใช่การให้คะแนนถูกผิด แต่เป็นการตรวจสอบความสามารถในการสะท้อนคิดและการเชื่อมโยงข้อมูลเกี่ยวกับตนเองอย่างมีเหตุผล

**1.3 ผลลัพธ์และการประเมินประสิทธิภาพ** การทดลองใช้แบบฝึกทักษะนี้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 120 คน พบว่าผู้เรียนสามารถอธิบายลักษณะสำคัญของตนเองและเชื่อมโยงกับทางเลือกการศึกษาต่อได้ชัดเจนขึ้น โดยใช้การประเมินแบบก่อนและหลัง และการติดตามผลหลังการใช้แบบฝึก 3 เดือน

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่ใช้แบบฝึกทักษะมีคะแนนการประเมินความเข้าใจตนเองสูงกว่าผู้เรียนที่ใช้แบบทดสอบแบบดั้งเดิมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ ผู้เรียนยังแสดงความมั่นใจในการเลือกสาขาวิชามากขึ้น และสามารถให้เหตุผลประกอบการตัดสินใจได้อย่างเป็นระบบ

**2. แบบฝึกทักษะการตัดสินใจเชิงกลยุทธ์ในบริการให้คำปรึกษา**

**2.1 การวิเคราะห์ความจำเป็นในบริการให้คำปรึกษา** บริการให้คำปรึกษาในระบบการแนะแนวไทยมักเผชิญกับปัญหาการขาดเครื่องมือที่เป็นระบบในการช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการตัดสินใจ การให้คำปรึกษาส่วนใหญ่ยังคงเน้นการแก้ปัญหาเฉพาะหน้ามากกว่าการสร้างความสามารถในการตัดสินใจที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ ทั้งนี้ การตัดสินใจที่มีคุณภาพต้องผ่านกระบวนการที่เป็นระบบและคำนึงถึงผลที่ตามมาในระยะยาว ดังนั้น การสอนทักษะการแก้ปัญหาและการตัดสินใจผ่านการฝึกหัดอย่างเป็นระบบสามารถช่วยให้บุคคลจัดการกับความท้าทายในชีวิตได้ดีขึ้น

**2.2 การออกแบบแบบฝึกทักษะการแก้ปัญหาเพื่อเสริมสร้างการให้คำปรึกษา** แบบฝึกทักษะที่พัฒนาขึ้นมุ่งเน้นการเตรียมความพร้อมของผู้รับการปรึกษาในด้านทักษะการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ โดยอาศัยกรอบแนวคิดการแก้ปัญหาที่ผสมผสานการคิดเชิงตรรกะกับการจัดการอารมณ์ เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาสามารถเข้าร่วมในกระบวนการให้คำปรึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ส่วนให้ความรู้ อธิบายกรอบการแก้ปัญหา 5 ขั้น ประกอบด้วย 1) การระบุและทำความเข้าใจปัญหาอย่างชัดเจน 2) การระดมความคิดหาทางเลือกที่เป็นไปได้ 3) การประเมินข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก 4) การเลือกและวางแผนการดำเนินการ และ 5) การลงมือปฏิบัติและประเมินผล ควบคู่ไปกับเทคนิคการจัดการอารมณ์และความเครียดที่อาจเกิดขึ้นในกระบวนการแก้ปัญหา การนำเสนอเน้นการใช้กรณีศึกษาจากปัญหาที่ผู้เรียนมักพบ เช่น ความขัดแย้งกับเพื่อนหรือครอบครัว ปัญหาการเรียน หรือความกังวลเกี่ยวกับอนาคต โดยแสดงให้เห็นว่าการมีทักษะการแก้ปัญหาจะช่วยให้สามารถร่วมมือกับครูแนะแนวในการหาทางออกได้ดีขึ้น

ส่วนฝึกปฏิบัติ ใช้สถานการณ์จำลองที่ไม่ซับซ้อนมากเกินไป เช่น "คุณมีปัญหาการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ทำให้เกรดลดลงและเริ่มเครียด ขณะเดียวกันก็ไม่อยากให้พ่อแม่ผิดหวัง และกลัวว่าจะส่งผลต่อการสอบเข้ามหาวิทยาลัย" ผู้เรียนต้องฝึกการวิเคราะห์ปัญหาแยกออกเป็นส่วน ๆ การระดมความคิดหาทางแก้ไข และการประเมินความเป็นไปได้ของแต่ละทางเลือก กิจกรรมเน้นการฝึกทักษะการสื่อสารอารมณ์และความรู้สึกอย่างเหมาะสม เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับการแสดงออกในระหว่างการให้คำปรึกษา รวมถึงการฝึกการฟังและการตั้งคำถามที่สร้างสรรค์

ส่วนประเมินผล ให้ผู้เรียนนำทักษะที่ได้เรียนรู้ไปฝึกใช้กับปัญหาส่วนตัวที่ไม่ซับซ้อนมาก และเขียนสะท้อนเกี่ยวกับกระบวนการคิดและความรู้สึกที่เปลี่ยนแปลงไป การประเมินเน้นที่ความสามารถในการใช้กรอบการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และความพร้อมในการสื่อสารเกี่ยวกับปัญหาอย่างสร้างสรรค์

**2.3 การวัดและประเมินผลการถ่ายโอนทักษะ** การติดตามผลการใช้แบบฝึกทักษะนี้ใช้วิธีการประเมินแบบหลายมิติ ประกอบด้วยการประเมินความสามารถในการตัดสินใจก่อนและหลังการใช้แบบฝึก การสังเกตพฤติกรรมการตัดสินใจในสถานการณ์จำลอง และการติดตามการนำไปใช้ในชีวิตจริงโดยใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ผลการประเมินพบว่าผู้เรียนที่ใช้แบบฝึกทักษะมีทักษะการคิดวิเคราะห์ดีขึ้น สามารถอธิบายเหตุผลของการตัดสินใจได้ชัดเจนขึ้น และแสดงความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของการเลือกมากขึ้น นอกจากนี้ ยังพบว่าผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้กระบวนการนี้ในการตัดสินใจเรื่องอื่น ๆ ในชีวิตได้ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการถ่ายโอนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

**3. แบบฝึกทักษะการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลในบริการให้ข้อมูล**

**3.1 ความท้าทายของการให้ข้อมูลในยุคดิจิทัล** บริการให้ข้อมูลในปัจจุบันเผชิญกับปรากฏการณ์ภาวะข้อมูลล้นเกิน (Information Overload) ที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึงข้อมูลได้อย่างไม่จำกัด แต่ขาดทักษะในการกรอง ประเมิน และสังเคราะห์ข้อมูลให้เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจ Potter (2016) ได้เสนอแนวคิดการรู้เท่าทันสื่อ (Media Literacy) ที่เน้นความสำคัญของการมีทักษะในการเข้าถึง วิเคราะห์ ประเมิน และสร้างสื่ออย่างมีวิจารณญาณ การวิจัยของ Wineburg & McGrew (2019) เกี่ยวกับความสามารถของผู้เรียนในการประเมินข้อมูลออนไลน์พบว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่ขาดทักษะในการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล การแยกแยะระหว่างข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น และการประเมินอคติที่อาจมีในการนำเสนอข้อมูล

**3.2 การออกแบบแบบฝึกทักษะการรู้เท่าทันข้อมูล** แบบฝึกทักษะการค้นหาและประเมินข้อมูลอาชีพที่พัฒนาขึ้นอาศัยกรอบมาตรฐานการรู้สารสนเทศ (Information Literacy Standards) และเกณฑ์การประเมินข้อมูล CRAAP Test ที่ประกอบด้วยการตรวจสอบความทันสมัย (Currency) ความเกี่ยวข้อง (Relevance) ความน่าเชื่อถือของผู้เขียน (Authority) ความถูกต้อง (Accuracy) และวัตถุประสงค์ (Purpose)

ส่วนให้ความรู้ แนะนำแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพที่เชื่อถือได้ เช่น เว็บไซต์ของหน่วยงานรัฐ ฐานข้อมูลสถาบันอุดมศึกษา และเว็บไซต์ขององค์กรวิชาชีพ พร้อมทั้งอธิบายเกณฑ์การประเมินความน่าเชื่อถือ การแยกแยะระหว่างข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริง ความคิดเห็นส่วนตัว และข้อมูลเชิงการตลาด การนำเสนอเน้นการใช้ตัวอย่างที่เป็นรูปธรรม เช่น การเปรียบเทียบข้อมูลเงินเดือนของอาชีพเดียวกันจากแหล่งต่าง ๆ และการวิเคราะห์ว่าทำไมข้อมูลจึงแตกต่างกัน การแสดงให้เห็นถึงอคติที่อาจเกิดขึ้นในการนำเสนอข้อมูล เช่น การเลือกนำเสนอเฉพาะด้านดีของอาชีพบางอาชีพ หรือการใช้สถิติในลักษณะที่ทำให้เข้าใจผิด

ส่วนฝึกปฏิบัติ ให้ผู้เรียนทำกิจกรรมสืบค้นข้อมูลอาชีพที่ตนสนใจจากแหล่งข้อมูลหลากหลาย โดยใช้แบบฟอร์มบันทึกข้อมูลที่ออกแบบให้ครอบคลุมข้อมูลสำคัญ เช่น ลักษณะงาน คุณสมบัติที่จำเป็น สถาบันการศึกษาที่เปิดสอน แนวโน้มตลาดแรงงาน ช่วงเงินเดือน และสภาพการทำงาน กิจกรรมสำคัญคือการให้ผู้เรียนฝึกการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลโดยใช้เกณฑ์ CRAAP Test และการเปรียบเทียบข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ เพื่อหาความสอดคล้องและความขัดแย้ง จากนั้นวิเคราะห์สาเหตุที่อาจทำให้ข้อมูลแตกต่างกัน

ส่วนประเมินผล มอบหมายให้ผู้เรียนเลือกสามอาชีพที่ตนสนใจมากที่สุด และจัดทำรายงานการวิเคราะห์เปรียบเทียบที่ประกอบด้วยข้อมูลจากแหล่งที่หลากหลาย การประเมินความน่าเชื่อถือของแต่ละแหล่งข้อมูล การสังเคราะห์ข้อมูลเป็นภาพรวม และการเขียนสะท้อนเกี่ยวกับความเหมาะสมของแต่ละอาชีพกับตนเองพร้อมเหตุผลประกอบ

**3.3 การประเมินผลกระทบต่อทักษะการคิดเชิงวิพากษ์** การประเมินประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะนี้ใช้แบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ที่ดัดแปลงจาก California Critical Thinking Skills Test และการวิเคราะห์คุณภาพของงานที่ผู้เรียนผลิต โดยใช้เกณฑ์การประเมิน (Rubric) ที่ประเมินความสามารถในการประเมินแหล่งข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การสังเคราะห์ และการให้เหตุผล

ผลการประเมินแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่ใช้แบบฝึกทักษะมีความสามารถในการประเมินความน่าเชื่อถือของข้อมูลดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ สามารถระบุอคติในการนำเสนอข้อมูลได้ และมีทักษะในการสังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่งเพื่อสร้างความเข้าใจที่ครอบคลุม นอกจากนี้ ผู้เรียนยังแสดงความมั่นใจในการใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจมากขึ้น และมีเจตคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต

**4. การวิเคราะห์ประสิทธิภาพเชิงเปรียบเทียบ** การเปรียบเทียบประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะในทั้งสามบริการแนะแนวแสดงให้เห็นรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักการการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) ที่ผู้เรียนสร้างความรู้ผ่านการปฏิบัติและการสะท้อนคิด มากกว่าการรับข้อมูลแบบเดิม การใช้แบบฝึกทักษะในบริการต่าง ๆ ส่งผลให้ผู้เรียนมีความสามารถในการถ่ายโอนการเรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ดีขึ้น ซึ่ง

เป็นจุดประสงค์หลักของการแนะแนวที่มุ่งให้ผู้เรียนสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ การประยุกต์ใช้แบบฝึกทักษะอย่างเป็นระบบจึงมีศักยภาพในการยกระดับคุณภาพของการแนะแนวจากการเป็นกิจกรรรมเพื่อให้ข้อมูลไปสู่การเป็นกระบวนการพัฒนาทักษะชีวิตที่ยั่งยืน

## แนวทางการนำไปใช้และข้อเสนอแนะ

**1. การประเมินความพร้อมและการเตรียมตัว**

**1.1 การประเมินความพร้อมในสี่มิติหลัก** การนำแบบฝึกทักษะไปใช้ในการแนะแนวต้องเริ่มจากการประเมินความพร้อมอย่างเป็นระบบ ประการแรกคือความพร้อมด้านเวลา ครูแนะแนวต้องตระหนักว่าการออกแบบแบบฝึกทักษะหนึ่งชุดต้องใช้เวลาเฉลี่ย 4-6 ชั่วโมง ซึ่งมากกว่าการจัดทำใบงานธรรมดา ประการที่สองคือความพร้อมด้านทักษะ ครูแนะแนวควรประเมินตนเองว่ามีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาที่จะสอนและทักษะการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพียงพอหรือไม่ ประการที่สามคือการประเมินความพร้อมของผู้เรียน ครูแนะแนวต้องพิจารณาว่าผู้เรียนที่จะใช้แบบฝึกทักษะมีพื้นฐานและความพร้อมในการเรียนรู้เพียงพอหรือไม่ โดยเฉพาะผู้เรียนที่เคยชินกับการทำใบงานเพียงอย่างเดียวอาจต้องใช้เวลาในการปรับตัว และประการสุดท้ายคือการประเมินการสนับสนุนจากโรงเรียน ครูแนะแนวควรแน่ใจว่าผู้บริหารและเพื่อนครูเข้าใจและให้การสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงนี้

**1.2 การประเมินสมรรถนะครูแนะแนวในการพัฒนาแบบฝึกทักษะ** ปัญหาสำคัญที่มักถูกมองข้ามคือความแตกต่างในระดับความสามารถของครูแนะแนวในการออกแบบแบบฝึกทักษะ ครูแนะแนวที่มีประสบการณ์น้อยหรือมีพื้นฐานการศึกษามาจากสาขาวิชาการอาจมีความท้าทายในการออกแบบแบบฝึกทักษะที่มีคุณภาพ การประเมินสมรรถนะตนเองในด้านต่าง ๆ จึงเป็นขั้นตอนที่จำเป็น ครูแนะแนวควรประเมินตนเองในด้านความเข้าใจทฤษฎีการเรียนรู้ ความสามารถในการออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และทักษะการสร้างเครื่องมือประเมินที่วัดความชำนาญได้จริง หากพบว่าตนเองยังขาดความพร้อมในด้านใดด้านหนึ่ง ควรแสวงหาการพัฒนาตนเองผ่านการศึกษาเพิ่มเติม การร่วมงานกับครูที่มีประสบการณ์ หรือการเข้าร่วมการฝึกอบรม

การทำงานเป็นทีมกับครูแนะแนวคนอื่นเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการชดเชยข้อจำกัดด้านทักษะ ครูที่เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาสามารถร่วมงานกับครูที่มีทักษะการออกแบบกิจกรรมได้ การแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์จะช่วยให้แบบฝึกทักษะที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพสูงขึ้น

**1.3 การกำหนดจุดเริ่มต้นและการเตรียมตัว** การเลือกจุดเริ่มต้นที่เหมาะสมเป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จ ครูแนะแนวควรเริ่มจากบริการที่ตนเองมีความชำนาญมากที่สุด เนื่องจากความมั่นใจในเนื้อหาจะช่วยให้สามารถมุ่งเน้นไปที่การออกแบบกิจกรรมได้ดีขึ้น การเลือกกลุ่มผู้เรียนที่เหมาะสมก็มีความสำคัญเช่นกัน ควรเลือกผู้เรียนที่มีความพร้อมในการเรียนรู้และเปิดรับประสบการณ์ใหม่

การเลือกหัวข้อที่เริ่มต้นควรเป็นหัวข้อที่มีเนื้อหาไม่ซับซ้อนและสามารถออกแบบกิจกรรมได้ง่าย เช่น การรู้จักตนเอง การค้นหาข้อมูลอาชีพ หรือทักษะการตัดสินใจเบื้องต้น การเริ่มต้นด้วยหัวข้อที่ซับซ้อนมากอาจทำให้เกิดความท้อแท้และยกเลิกการใช้แบบฝึกทักษะในระยะยาว

กระบวนการเตรียมความพร้อมเริ่มต้นจากการศึกษาตัวอย่างแบบฝึกทักษะที่มีอยู่แล้ว ครูแนะแนวควรค้นหาและศึกษาแบบฝึกทักษะที่ครูอื่นพัฒนาไว้ เพื่อเป็นแนวทางและแรงบันดาลใจในการพัฒนา การปรับปรุงใบงานที่มีอยู่ให้เป็นแบบฝึกทักษะเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ โดยการเพิ่มส่วนฝึกปฏิบัติและส่วนประเมินผลเข้าไป

**2. การออกแบบและพัฒนาแบบฝึกทักษะ**

**2.1 กระบวนการออกแบบขั้นพื้นฐาน** การออกแบบแบบฝึกทักษะที่มีประสิทธิภาพต้องเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและวัดได้ ครูแนะแนวควรเขียนวัตถุประสงค์ในรูปแบบ "หลังจากใช้แบบฝึกทักษะ

แล้ว ผู้เรียนสามารถ..." โดยใช้คำกริยาที่สามารถสังเกตพฤติกรรมได้ เช่น อธิบาย วิเคราะห์ เปรียบเทียบ ประยุกต์ใช้ หรือสร้างสรรค์ การใช้คำกริยาที่ชัดเจนจะช่วยให้การประเมินผลมีความชัดเจนและแม่นยำมากขึ้น

ขั้นตอนที่สองคือการออกแบบส่วนประเมินผลก่อนส่วนอื่น ครูแนะแนวควรคิดว่าจะประเมินอย่างไรให้ทราบว่าผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ การออกแบบการประเมินก่อนจะช่วยให้การออกแบบกิจกรรมมีทิศทางที่ชัดเจนและไม่หลงทาง ขั้นตอนที่สามคือการออกแบบส่วนฝึกปฏิบัติ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของแบบฝึกทักษะ กิจกรรมในส่วนนี้ต้องให้ผู้เรียนได้ลงมือทำและฝึกซ้ำ โดยใช้สถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริงมากที่สุด

ขั้นตอนสุดท้ายคือการเขียนส่วนให้ความรู้ ซึ่งควรนำเสนอข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นให้น้อยที่สุด และเน้นการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของผู้เรียน การให้ข้อมูลมากเกินไปอาจทำให้ผู้เรียนเบื่อหน่ายและไม่สนใจในการฝึกปฏิบัติ

**2.2 เครื่องมือและเกณฑ์การวัดความชำนาญ** ความท้าทายสำคัญในการใช้แบบฝึกทักษะคือการวัดว่าผู้เรียนได้บรรลุความชำนาญจริงหรือไม่ การวัดความชำนาญแตกต่างจากการวัดความรู้หรือทักษะเบื้องต้น เนื่องจากความชำนาญหมายถึงความสามารถในการใช้ทักษะได้อย่างคล่องแคล่ว มั่นใจ และปรับเปลี่ยนได้ตามสถานการณ์

เกณฑ์การวัดความชำนาญในทักษะชีวิตควรประกอบด้วยสามมิติหลัก ประการแรกคือความรวดเร็วและความคล่องแคล่ว ผู้เรียนที่ชำนาญจะสามารถใช้ทักษะได้โดยไม่ต้องใช้เวลานานในการคิด ประการที่สองคือความแม่นยำและความเหมาะสม ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับสถานการณ์ และประการที่สามคือความยืดหยุ่นและการปรับตัว ผู้เรียนสามารถปรับใช้ทักษะในสถานการณ์ใหม่ที่แตกต่างจากที่ฝึกมา

เครื่องมือการวัดความชำนาญที่เหมาะสมสำหรับการแนะแนวรวมถึงการสังเกตพฤติกรรมในสถานการณ์จำลองที่หลากหลาย การให้ผู้เรียนอธิบายกระบวนการคิดของตนเอง และการติดตามการนำทักษะไปใช้ในชีวิตจริงในระยะเวลาหนึ่ง การใช้แบบประเมินตนเองที่ให้ผู้เรียนสะท้อนความมั่นใจในการใช้ทักษะก็เป็นข้อมูลที่มีคุณค่า

การพัฒนาแบบประเมินความชำนาญเฉพาะสำหรับแต่ละทักษะมีความจำเป็น เช่น สำหรับทักษะการตัดสินใจ เกณฑ์อาจรวมถึงความสามารถในการระบุปัญหาได้อย่างรวดเร็ว การหาทางเลือกได้หลากหลาย การประเมินผลที่ตามมาได้อย่างครบถ้วน และการตัดสินใจได้อย่างมั่นใจภายในเวลาที่เหมาะสม

**2.3 เทคนิคการปรับปรุงจากใบงานสู่แบบฝึกทักษะ** การเปลี่ยนจากใบงานธรรมดาเป็นแบบฝึกทักษะสามารถทำได้โดยการปรับปรุงแนวคำถามและกิจกรรมอย่างเป็นระบบ จากการเติมคำในช่องว่างให้เป็นการวิเคราะห์และสรุป ตัวอย่างเช่น แทนที่จะถาม "อาชีพที่ฉันสนใจคือ..." ควรปรับเป็น "วิเคราะห์ว่าทำไมอาชีพนี้จึงเหมาะกับคุณ โดยเชื่อมโยงกับคุณลักษณะส่วนบุคคล ความถนัด และค่านิยมของคุณ" การปรับเปลี่ยนนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการคิดวิเคราะห์และการเชื่อมโยงข้อมูล

จากการตอบคำถามสั้นให้เป็นการแก้ปัญหาในสถานการณ์ แทนที่จะถาม "การตัดสินใจมีขั้นตอนอะไรบ้าง" ควรปรับเป็น "คุณต้องเลือกระหว่างเรียนต่อหรือทำงาน จงใช้ขั้นตอนการตัดสินใจที่เรียนมาแก้ปัญหานี้" การปรับเปลี่ยนนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง

จากการอ่านและสรุปให้เป็นการประยุกต์ใช้ แทนที่จะให้ "อ่านข้อมูลอาชีพและสรุปความสำคัญ" ควรปรับเป็น "ใช้ข้อมูลที่อ่านมาวางแผนการเตรียมตัวเข้าสู่อาชีพนี้ใน 5 ปีข้างหน้า" การปรับเปลี่ยนนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการนำข้อมูลไปใช้ในการวางแผนชีวิต

สิ่งสำคัญในการปรับปรุงคือการเพิ่มองค์ประกอบของการฝึกซ้ำในบริบทที่แตกต่างกัน แบบฝึกทักษะที่ดีควรให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะในสถานการณ์ที่หลากหลาย เพื่อสร้างความชำนาญที่แท้จริงและสามารถถ่ายโอนได้

**3. การทดลองและนำไปใช้**

**3.1 การทดลองใช้กับกลุ่มเล็กและการปรับปรุง** การทดลองใช้กับกลุ่มเล็กเป็นขั้นตอนสำคัญที่ไม่ควรข้าม ครูแนะแนวควรทดลองใช้แบบฝึกทักษะกับผู้เรียน 5-10 คน เพื่อรวบรวมข้อเสนอแนะและปรับปรุงก่อนนำไปใช้กับกลุ่มใหญ่ การทดลองในขนาดเล็กนี้จะช่วยให้สามารถระบุและแก้ไขปัญหาต่างๆ ได้ทันท่วงที ในระหว่างการทดลองใช้ ครูแนะแนวควรสังเกตสัญญาณที่บ่งบอกถึงประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะ เช่น ระดับความสนใจของผู้เรียน ความสามารถในการปฏิบัติกิจกรรมตามที่กำหนด และความสามารถในการอธิบายสิ่งที่เรียนรู้ การเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบในระหว่างการทดลองจะช่วยให้การปรับปรุงมีประสิทธิภาพมากขึ้น

**3.2 การจัดการปัญหาและความต้านทาน** ความต้านทานจากผู้เรียนมักเกิดจากการไม่เข้าใจประโยชน์ของแบบฝึกทักษะ ครูแนะแนวควรอธิบายให้ผู้เรียนทราบอย่างชัดเจนว่าแบบฝึกทักษะจะช่วยพัฒนาทักษะหรือคุณลักษณะอันพึงประสงค์ใด และสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงอย่างไร การใช้ตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมและใกล้ตัวจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและเห็นคุณค่าของการเรียนรู้มากขึ้น การเริ่มต้นด้วยกิจกรรมที่สร้างความสนุกสนานและน่าสนใจจะช่วยลดความต้านทานในขั้นต้น การใช้เกม การแข่งขัน หรือกิจกรรมกลุ่มเพื่อสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายและสนุกสนาน การให้ข้อมูลย้อนกลับที่สร้างสรรค์และเน้นการชมเชยความพยายามและการปรับปรุงมากกว่าการตำหนิสิ่งที่ทำผิดจะช่วยสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากขึ้น การจัดการปัญหาด้านเวลาและภาระงานต้องเริ่มจากการเปลี่ยนมุมมองจากการเพิ่มงานใหม่เป็นการทดแทนงานเดิม แทนที่จะสร้างแบบฝึกทักษะเป็นงานเพิ่มเติม ควรนำมาทดแทนใบงานที่ใช้อยู่เดิม การใช้แบบฝึกทักษะสำเร็จรูปที่มีคุณภาพและปรับแต่งให้เข้ากับบริบทของโรงเรียนจะช่วยประหยัดเวลาได้มาก

**3.3 การติดตามผลกระทบต่อผู้เรียนระยะยาว** การประเมินประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะไม่ควรหยุดอยู่เพียงการวัดผลทันทีหลังการใช้งาน การติดตามผลกระทบระยะยาวเป็นสิ่งสำคัญที่จะบอกได้ว่าแบบฝึกทักษะสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนหรือเป็นเพียงผลกระทบชั่วคราว การติดตามระยะยาวควรครอบคลุมการประเมินในระยะ 1 เดือน 3 เดือน และ 6 เดือน หลังการใช้แบบฝึกทักษะ

ประเด็นสำคัญที่ควรติดตามรวมถึงการคงอยู่ของทักษะที่เรียนรู้ ความสามารถในการประยุกต์ใช้ทักษะในสถานการณ์ใหม่ และการเปลี่ยนแปลงในเจตคติต่อการเรียนรู้และการแก้ปัญหา การสัมภาษณ์ผู้เรียนเกี่ยวกับประสบการณ์การใช้ทักษะในชีวิตจริงจะให้ข้อมูลที่มีค่าเกี่ยวกับประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะ

การติดตามผลกระทบต่อครูแนะแนวเองก็เป็นสิ่งที่ควรพิจารณา การใช้แบบฝึกทักษะอาจส่งผลต่อความมั่นใจในการสอน ความพึงพอใจในงาน และการพัฒนาทักษะการสอนของครูแนะแนว การรวบรวมข้อมูลเหล่านี้จะช่วยให้เข้าใจผลกระทบโดยรวมของการนำแบบฝึกทักษะไปใช้

**4. การประเมินและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง**

**4.1 วิธีการประเมินประสิทธิภาพหลายมิติ** การประเมินประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะควรใช้วิธีการที่หลากหลายและเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนระหว่างปฏิบัติกิจกรรมและหลังเสร็จสิ้นกิจกรรมจะให้ข้อมูลที่มีคุณค่าเกี่ยวกับประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะ การสอบถามผู้เรียนโดยตรงด้วยคำถามเช่น "อะไรที่นักเรียนได้เรียนรู้จากกิจกรรมนี้" หรือ "นักเรียนจะนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้อย่างไร" จะช่วยให้ทราบถึงระดับความเข้าใจและความสามารถในการถ่ายโอนการเรียนรู้

การใช้แบบประเมินก่อนและหลังการเรียนรู้ที่วัดทั้งความรู้ ทักษะ และเจตคติจะให้ภาพรวมที่ชัดเจนเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การประเมินความมั่นใจของผู้เรียนในการใช้ทักษะที่เรียนรู้ก็เป็นตัวชี้วัดที่สำคัญ เนื่องจากความมั่นใจมักเป็นปัจจัยที่กำหนดว่าผู้เรียนจะนำทักษะไปใช้ในชีวิตจริงหรือไม่

**4.2 การประเมินความยั่งยืนและการถ่ายโอนทักษะ** การประเมินความยั่งยืนของการเรียนรู้เป็นความท้าทายที่สำคัญ เนื่องจากต้องการการติดตามระยะยาวและการออกแบบเครื่องมือที่เหมาะสม การใช้แบบบันทึก

พฤติกรรมที่ให้ผู้เรียนบันทึกการใช้ทักษะในชีวิตประจำวันเป็นวิธีการหนึ่งที่มีประสิทธิภาพ การสัมภาษณ์ผู้ปกครองหรือครูที่ปรึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนก็ให้ข้อมูลที่มีค่า

การประเมินการถ่ายโอนทักษะสามารถทำได้โดยการให้ผู้เรียนใช้ทักษะที่เรียนรู้ในสถานการณ์ใหม่ที่แตกต่างจากที่ฝึกมา การสร้างสถานการณ์จำลองหรือกรณีศึกษาที่ต้องการการประยุกต์ใช้ทักษะจะช่วยประเมินว่าผู้เรียนสามารถถ่ายโอนทักษะได้มากน้อยเพียงใด

**4.3 การสร้างระบบปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง** การปรับปรุงแบบฝึกทักษะควรเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง โดยการรวบรวมข้อเสนอแนะจากผู้เรียนหลังการใช้งานทุกครั้ง การใช้แบบประเมินความพึงพอใจและประสิทธิภาพที่ง่ายและรวดเร็ว เช่น การถามคำถาม 3 ข้อ คือ "สิ่งที่ชอบที่สุด" "สิ่งที่ควรปรับปรุง" และ "สิ่งที่จะนำไปใช้ในชีวิตจริง" จะให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์สำหรับการพัฒนา

การสร้างเครือข่ายกับครูแนะแนวในโรงเรียนอื่นเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์และแบบฝึกทักษะจะช่วยให้การพัฒนาเป็นไปอย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ การเข้าร่วมการประชุมวิชาการหรือการอบรมเกี่ยวกับการแนะแนวจะช่วยให้ได้รับความรู้และแนวคิดใหม่ที่สามารถนำมาปรับใช้ได้ การสร้างฐานข้อมูลแบบฝึกทักษะและผลการประเมินจะช่วยให้การพัฒนาเป็นไปอย่างเป็นระบบ การบันทึกสิ่งที่ได้ผลดี ปัญหาที่พบ และวิธีการแก้ไขจะสร้างองค์ความรู้ที่มีค่าสำหรับการพัฒนาต่อไป

**5. ข้อจำกัดและแนวทางแก้ไข**

**5.1 ข้อผิดพลาดทั่วไปและการป้องกัน** ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยที่สุดคือการใช้เวลามากเกินไป แบบฝึกทักษะไม่จำเป็นต้องซับซ้อนหรือใช้เวลายาวนาน การใช้เวลาหนึ่งคาบเรียนสำหรับหัวข้อหนึ่งก็เพียงพอสำหรับการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณภาพ การเน้นเนื้อหามากเกินไปเป็นอีกข้อผิดพลาดที่ควรหลีกเลี่ยง การให้ความรู้ควรใช้เวลาไม่เกินหนึ่งในสามของเวลาทั้งหมด ส่วนใหญ่ควรเป็นการฝึกปฏิบัติและการสะท้อนคิด

การขาดการเชื่อมโยงกับชีวิตจริงเป็นข้อผิดพลาดที่ทำให้แบบฝึกทักษะสูญเสียจุดประสงค์หลัก กิจกรรมทุกอย่างในแบบฝึกทักษะต้องสามารถอธิบายได้ว่าจะนำไปใช้ในสถานการณ์ใดในชีวิตจริง หากไม่สามารถอธิบายได้ แสดงว่ากิจกรรมนั้นอาจไม่เหมาะสมหรือต้องปรับปรุง

**5.2 สัญญาณเตือนที่ครูแนะแนวควรสังเกต** สัญญาณเตือนแรกคือเมื่อผู้เรียนไม่เข้าใจจุดประสงค์ของกิจกรรม หากผู้เรียนถามว่า "ทำไปทำไม" หรือ "จะเอาไปใช้ตอนไหน" แสดงว่าการอธิบายวัตถุประสงค์และประโยชน์ยังไม่ชัดเจนพอ ครูแนะแนวต้องหยุดและอธิบายใหม่ให้ผู้เรียนเข้าใจก่อนดำเนินกิจกรรมต่อ

สัญญาณเตือนที่สองคือเมื่อผู้เรียนปฏิบัติกิจกรรมได้แต่ไม่สามารถอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้หรือจะนำไปใช้อย่างไร สถานการณ์นี้แสดงว่าไม่มีการสะท้อนคิดและการเชื่อมโยงความรู้ ครูแนะแนวต้องเพิ่มกิจกรรมการสะท้อนคิดและการอภิปรายเพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นและเชื่อมโยงการเรียนรู้

สัญญาณเตือนที่สามคือเมื่อผู้เรียนบ่นว่ากิจกรรมยากหรือซับซ้อนเกินไป สถานการณ์นี้อาจแสดงว่าระดับความยากไม่เหมาะสมกับผู้เรียน หรือขาดการเตรียมความพร้อมที่เพียงพอ ครูแนะแนวต้องปรับลดระดับความยากหรือเพิ่มการสนับสนุนให้ผู้เรียนมากขึ้น

**5.3 ข้อจำกัดของครูที่ขาดประสบการณ์และแนวทางแก้ไข** ครูแนะแนวที่มีประสบการณ์น้อยมักเผชิญกับความท้าทายเฉพาะในการนำแบบฝึกทักษะไปใช้ ข้อจำกัดหลักรวมถึงการขาดความมั่นใจในการออกแบบกิจกรรม ความยากลำบากในการประเมินความชำนาญ และการไม่แน่ใจในการปรับแก้ปัญหาเมื่อเกิดสถานการณ์ไม่คาดคิด

แนวทางแก้ไขที่มีประสิทธิภาพคือการสร้างระบบพี่เลี้ยง หรือการจับคู่ครูใหม่กับครูที่มีประสบการณ์ การทำงานร่วมกันในการออกแบบและใช้แบบฝึกทักษะจะช่วยให้ครูใหม่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงและสร้างความมั่นใจในการปฏิบัติงาน

การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการที่เน้นการฝึกหัดการออกแบบแบบฝึกทักษะและการแก้ปัญหาในสถานการณ์จำลองจะช่วยเสริมสร้างทักษะที่จำเป็น การใช้แบบฝึกทักษะลักษณะสำเร็จรูปที่ได้รับการทดสอบแล้วเป็นจุดเริ่มต้นที่ดีสำหรับครูใหม่ ก่อนที่จะค่อยๆ พัฒนาความสามารถในการสร้างแบบฝึกทักษะของตนเอง

การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครูแนะแนวในระดับศูนย์แนะแนวประจำจังหวัดจะช่วยให้ครูที่ขาดประสบการณ์ได้รับการสนับสนุนและแลกเปลี่ยนประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง การใช้เทคโนโลยีในการสื่อสารและแบ่งปันแบบฝึกทักษะจะช่วยลดข้อจำกัดด้านระยะทางและเวลา

การให้การสนับสนุนจากระดับนโยบายโดยการจัดสรรเวลาและทรัพยากรสำหรับการพัอนาครูแนะแนวจะช่วยแก้ไขปัญหาในระดับโครงสร้าง การมีแนวทางปฏิบัติที่ชัดเจนและเครื่องมือประเมินที่เป็นมาตรฐานจะช่วยให้ครูใหม่สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

การใช้แบบฝึกทักษะในการแนะแนวเป็นการปรับปรุงที่ไม่ต้องการทรัพยากรมากหรือการเปลี่ยนแปลงที่ซับซ้อน สิ่งสำคัญที่สุดคือการเริ่มต้นจากสิ่งเล็ก ๆ ที่ทำได้ การทดลองและปรับปรุงอย่างต่อเนื่องและการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจนเกิดความชำนาญและสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริง ความสำเร็จจะมาจากความสม่ำเสมอในการใช้งานและการปรับปรุงที่ต่อเนื่อง มากกว่าการมีเครื่องมือที่สมบูรณ์แบบตั้งแต่เริ่มต้น การพัฒนาทักษะชีวิตของผู้เรียนผ่านแบบฝึกทักษะจะส่งผลให้การแนะแนวมีความหมายและประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งในด้านการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนสำหรับอนาคตและการสร้างพื้นฐานทักษะที่จำเป็นสำหรับการดำเนินชีวิตอย่างมีคุณภาพในสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

## บทสรุป

บทความวิเคราะห์ปัญหาการใช้ใบงานในกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการให้ข้อมูลแต่ไม่ได้พัฒนาทักษะชีวิตจริง ผู้เขียนเสนอการเปลี่ยนผ่านสู่แบบฝึกทักษะที่มีโครงสร้าง 3 ส่วนครบถ้วน และพัฒนากรอบการทำงาน 3 จังหวะเป็นแนวทางการนำไปใช้ ได้แก่ การเตรียมความพร้อม การฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง และการถ่ายโอนสู่ชีวิตจริง บทความนำเสนอตัวอย่างการประยุกต์ใช้ในบริการแนะแนวและแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ทั้งการออกแบบ การทดลองใช้ และการประเมินผล เพื่อยกระดับการแนะแนวจากการรับข้อมูลสู่การพัฒนาทักษะที่ถ่ายโอนได้จริง

## องค์ความรู้ใหม่

**1. กรอบการทำงาน 3 จังหวะสำหรับการแนะแนว** นวัตกรรมหลักของบทความคือการพัฒนากระบวนการ 3 จังหวะที่ปรับใช้จากทฤษฎีการเรียนรู้มาเป็นกรอบเฉพาะสำหรับการแนะแนว ซึ่งแตกต่างจากการเรียนการสอนทั่วไปตรงที่ไม่มี "สื่อหลัก" แต่เน้นการสร้างประสบการณ์และการให้คำปรึกษา

**2. ระบบการแยกแยะเครื่องมือการเรียนรู้อย่างเป็นวิชาการ** การจำแนกความแตกต่างระหว่างใบงานแบบฝึกหัด และแบบฝึกทักษะอย่างเป็นระบบ โดยพิจารณาจากวัตถุประสงค์ โครงสร้าง กระบวนการ และผลลัพธ์ที่คาดหวัง ซึ่งสร้างความชัดเจนทางวิชาการที่ไม่เคยมีมาก่อน

**3. หลักการออกแบบแบบฝึกทักษะเฉพาะสำหรับการแนะแนว** การปรับองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนของแบบฝึกทักษะให้สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของการแนะแนว โดยเฉพาะการเน้นการเชื่อมโยงกับชีวิตจริงในส่วนฝึกปฏิบัติ และการประเมินแบบแท้จริงที่วัดความสามารถในการถ่ายโอนทักษะ

## เอกสารอ้างอิง

เจษฎา บุญมาโฮม. (2568ก). กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน: กลไกและเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวมในศตวรรษที่ 21. *วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์, 2*(2), 19-34.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2568ข). แบบฝึกทักษะ: การยืนยันคุณค่าใหม่ในยุคการศึกษาไทยเปลี่ยนผ่าน. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครพนม, 6*(2), 12-26.

ฉลวย ปานเมือง ไกรเดช ไกรสกุล และปรีชา สามัคคี. (2557). การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวที่เน้นสื่อประสมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 19 จังหวัดนครศรีรธรรมราช. *วารนาคบุตรปริทรรศน์, 6*(2), 14-26.

ชุติมา สุรเศรษฐ. (2567). *เอกสารประกอบการสอนรายวิชาการแนะแนวในโรงเรียน.* กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นักรบ หมื่แสน สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์ และศศิธร อนันตโสภณ. (2567). การแนะแนว: ศาสตร์เพื่อการพัฒนาช่วยเหลือผู้เรียน. *วารสารวิชาการโรงเรียนนายเรือด้านสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศึกษาศาสตร์, 11*(1), 35-46.

วิเชียร ธำรงโสตถิสกุล. (2560). บทสะท้อนแนวคิดว่าด้วยชุดการสอน ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ และชุดการเรียนรู้. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 19*(3), 356-369.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*(5), 267–272.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 55-68). Pergamon.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Pearson.

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. American Guidance Service.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program*. (5th ed.). American Counseling Association.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson FT Press.

Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M. (2012). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit students. *Professional School Counseling, 16*(2), 117-124.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

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

Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 6452-6457). Pergamon Press.

Potter, W. J. (2016). *Media Literacy* (8th ed.). SAGE Publications.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record, 121*, 1–40.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100.

# แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครู ระดับปริญญาเอก โดยการประยุกต์ใช้การประเมินแบบพหุปัญญา ตามแนวคิดของไทเลอร์

# Guidelines for Developing and Enhancing Teacher Education Program Evaluation at the Doctoral Level through the Application of Multiple Intelligences Evaluation based on Tyler's Rationale

**[1]พระธีรวัฒน์ อั้นเต้ง และ [2]จตุภูมิ เขตจัตุรัส**

**PhraTeerawat Oanteng and Jatuphum Ketchatturat**

[1,2]คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

[1,2]Faculty of Education, Khon Kaen University

## บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอกโดยการประยุกต์ใช้การประเมินแบบพหุปัญญา ตามแนวคิดของไทเลอร์ ซึ่งยึดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นศูนย์กลาง เข้ากับแนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาที่มุ่งสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนอย่างหลากหลายและรอบด้าน เนื้อหานำเสนอสาระสำคัญของแนวคิดการประเมินหลักสูตร การกำหนดวัตถุประสงค์ ผลลัพธ์การเรียนรู้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินผลที่สอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่คาดหวัง การบูรณาการทั้งสองแนวคิดช่วยยกระดับการประเมินหลักสูตรจากการมุ่งวัดผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณ ไปสู่การประเมินเชิงคุณภาพที่ครอบคลุมมิติความรู้ ทักษะ กระบวนการคิด และคุณลักษณะทางวิชาชีพครู บทความนี้ชี้ให้เห็นว่าการประเมินที่มีความเป็นระบบตามแนวคิดของไทเลอร์ ร่วมกับความยืดหยุ่นของการประเมินแบบพหุปัญญา จะช่วยส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียนระดับบัณฑิตศึกษาอย่างเต็มศักยภาพ และเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรให้มีคุณภาพ ทันสมัย และตอบสนองต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทการศึกษาศตวรรษที่ 21

**คำสำคัญ:** การประเมินหลักสูตร, แนวคิดของไทเลอร์, การประเมินแบบพหุปัญญา, หลักสูตรวิชาชีพครู, ระดับปริญญาเอก

## Abstract

This academic article aims to propose guidelines for developing a model and enhancing the evaluation of doctoral teacher education programs by applying multiple intelligences assessment based on Tyler's concept objective-centered curriculum evaluation framework with the theory of multiple intelligences. Tyler's approach emphasizes clearly defined educational objectives as the foundation for curriculum design and evaluation, while the multiple intelligences perspective highlights the diversity of learners' abilities and learning expressions. The article presents key concepts related to curriculum evaluation, including the formulation of

objectives, learning outcomes, learning experiences, and assessment processes aligned with expected learning behaviors. The integration of these two perspectives elevates curriculum evaluation from a traditional outcome-focused approach to a comprehensive and holistic assessment that captures learners' knowledge, skills, cognitive processes, and professional attributes. The article argues that a systematic evaluation framework grounded in Tyler's rationale, combined with the flexibility of multiple intelligences assessment, can effectively support the holistic development of doctoral students in teacher education. Moreover, such an integrated approach serves as a strategic mechanism for curriculum improvement, ensuring quality, relevance, and sustainability in response to lifelong learning and the challenges of 21st-century education.

**Keywords:** Curriculum Evaluation, Tyler's Rationale, Multiple Intelligences Assessment, Teacher Professional Curriculum, Doctoral Level

## บทนำ

ในยุคปัจจุบัน การผลิตบัณฑิตครูระดับปริญญาเอกมิได้จำกัดอยู่เพียงการพัฒนาความรู้เชิงทฤษฎีและทักษะการวิจัยขั้นสูงเท่านั้น หากแต่ยังครอบคลุมถึงการพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติวิชาชีพอย่างมีคุณภาพ มีจริยธรรม และสามารถประยุกต์องค์ความรู้เพื่อตอบสนองต่อบริบทการเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษา สังคม และเทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2562) นักวิชาการไทยหลายท่านชี้ให้เห็นว่า หลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษาทางการศึกษา โดยเฉพาะระดับปริญญาเอก ควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้นำทางวิชาการและวิชาชีพ มีสมรรถนะเชิงระบบ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์เชิงลึก และการสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา (จิตติมา สุขีรัตน์, 2564; สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2561) ดังนั้น การประเมินหลักสูตรจึงมีบทบาทสำคัญในฐานะกลไกที่ช่วยสะท้อนคุณภาพการจัดการศึกษา ตรวจสอบความสอดคล้องของการจัดการเรียนรู้กับเป้าหมายของหลักสูตร และเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการปรับปรุงพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง (Biggs & Tang, 2011)

การประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของ Ralph W. Tyler ถือเป็นแนวคิดพื้นฐานที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในแวดวงการประเมินทางการศึกษา ทั้งในระดับสากลและบริบทการศึกษาไทย โดย Tyler (1949) เสนอว่าการประเมินหลักสูตรต้องเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอย่างชัดเจน เลือกประสบการณ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ จัดลำดับและจัดระบบประสบการณ์การเรียนรู้อย่างเหมาะสม และประเมินผลเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับมุมมองของนักวิชาการไทยที่เห็นว่าการประเมินหลักสูตรควรยึดเป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และใช้ผลการประเมินเป็นฐานข้อมูลในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษา (อุดมลักษณ์ นาคะโยธิน, 2560; สมพร เทพสิทธิ์, 2562) ด้วยเหตุนี้ แนวคิดของไทเลอร์จึงยังคงมีคุณค่าในการเป็นกรอบแนวคิดพื้นฐานสำหรับการออกแบบระบบประเมินหลักสูตรในระดับอุดมศึกษา

อย่างไรก็ตาม หลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอกเป็นหลักสูตรที่มีความซับซ้อนและมีเป้าหมายสูงกว่าการผลิตบัณฑิตทั่วไป กล่าวคือ ต้องก้าวข้ามการประเมินผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณไปสู่การประเมินคุณภาพเชิงลึกและการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของผู้เรียน (Shulman, 2005; Kohl & Tyson, 2012) นักวิชาการไทยได้สะท้อนปัญหาว่า ระบบการประเมินในระดับบัณฑิตศึกษาหลายแห่งยังคงเน้นการวัดผลจากข้อสอบ งานเขียน หรือผลงานวิจัย

เพียงบางมิติ ซึ่งอาจไม่สามารถสะท้อนสมรรถนะที่แท้จริงของบัณฑิต เช่น ความสามารถในการบูรณาการองค์ความรู้ การคิดเชิงนวัตกรรม และการประยุกต์ใช้ความรู้ในบริบทวิชาชีพครูได้อย่างครบถ้วน (วิจารณ์ พานิช, 2563; สุวิมล ว่องวาณิช, 2561) ส่งผลให้การประเมินยังไม่ตอบโจทย์การพัฒนาบัณฑิตในเชิงคุณภาพเท่าที่ควร

ด้วยเหตุนี้ การประยุกต์ใช้ การประเมินแบบพหุปัญญา (Holistic Assessment) ซึ่ง เน้นการประเมินผู้เรียนในหลายมิติ ทั้งด้านความรู้ ทักษะ กระบวนการคิด คุณลักษณะ และบริบทการปฏิบัติงานจริง จึงเป็นแนวทางที่ได้รับความสนใจมากขึ้นในวงการศึกษา การประเมินลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย เช่น การสะท้อนตนเอง การประเมินจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การประเมินผลงานเชิงประจักษ์ และการประเมินตามสภาพจริง (Messick, 1994) นักวิชาการไทยเห็นว่าการประเมินแบบองค์รวมช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึก และสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนได้ดีกว่าการประเมินแบบดั้งเดิม โดยเฉพาะในระดับบัณฑิตศึกษาที่มุ่งเน้นการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน (สุรศักดิ์ ปาเฮ, 2562; วราภรณ์ สามโกเศศ, 2560)

จากบริบทดังกล่าว งานวิจัยนี้จึงมุ่งเน้นการพัฒนารูปแบบและแนวทางการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอก โดยประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินของไทเลอร์ควบคู่กับการประเมินแบบพหุปัญญา เพื่อสร้างระบบการประเมินที่มีความเป็นระบบ ยืดหยุ่น และสามารถสะท้อนศักยภาพของบัณฑิตได้อย่างแท้จริง ผลการวิจัยคาดว่าจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาหลักสูตร การยกระดับคุณภาพการผลิตบัณฑิตครู และการใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงระบบประเมินหลักสูตรในระดับอุดมศึกษาอย่างยั่งยืนต่อไป

## แนวคิดการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

Ralph W. Tyler เป็นนักการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการวางรากฐานแนวคิดด้านการพัฒนาหลักสูตรและการประเมินผลการศึกษา โดยเฉพาะแนวคิดการประเมินหลักสูตรที่มุ่งเน้นความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ทางการศึกษา กระบวนการจัดการเรียนรู้ และผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ (Tyler, 1949) แนวคิดของไทเลอร์สะท้อนมุมมองว่าการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน และดำเนินการทุกขั้นตอนของหลักสูตรให้สอดรับกับเป้าหมายดังกล่าว การประเมินจึงทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบความสำเร็จของการดำเนินงานตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายและถูกนำไปใช้เป็นกรอบอ้างอิงพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรในทุกระดับการศึกษา เนื่องจากมีความชัดเจน เป็นระบบ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ในบริบทที่หลากหลาย

ไทเลอร์เสนอว่า การประเมินหลักสูตรไม่ควรถูกมองว่าเป็นเพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในตอนท้ายของการเรียนการสอนเท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการตรวจสอบอย่างต่อเนื่องว่าการจัดการเรียนรู้ที่ดำเนินไปสามารถนำไปสู่การบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ หัวใจสำคัญของการประเมินตามแนวคิดนี้คือ “การยึดวัตถุประสงค์เป็นศูนย์กลาง” (Objective-centered Evaluation) ซึ่งถือว่าวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นเกณฑ์หลักในการตัดสินคุณภาพและความสำเร็จของหลักสูตร (Tyler, 1949) แนวคิดดังกล่าวทำให้การประเมินมีทิศทางที่ชัดเจน ลดความคลุมเครือ และช่วยให้ผู้สอนและผู้บริหารสามารถตรวจสอบได้ว่าการเรียนการสอนที่จัดขึ้นมีประสิทธิผลเพียงใด

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรและการประเมินของไทเลอร์สามารถสรุปเป็นคำถามหลัก 4 ประการ ได้แก่

1. สถานศึกษาควรกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไร

การกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ วัตถุประสงค์ทำหน้าที่เป็นทิศทางและเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ ซึ่งควรสะท้อนความต้องการของผู้เรียน สังคม และสาระวิชาอย่างสมดุล ไทเลอร์เสนอว่าวัตถุประสงค์ต้องระบุพฤติกรรมที่คาดหวังให้ผู้เรียนแสดงออกหลังการเรียนรู้ และสามารถสังเกตหรือประเมินได้อย่างชัดเจน การกำหนดวัตถุประสงค์ที่ดีควร

ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน นอกจากนี้ วัตถุประสงค์ยังต้องสอดคล้องกับระดับการศึกษา บริบทของสถานศึกษา และนโยบายการศึกษาที่เกี่ยวข้อง การกำหนดวัตถุประสงค์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้การออกแบบการเรียนการสอนและการประเมินผลมีความชัดเจนและมีทิศทางเดียวกัน

2. จะจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างไรเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นั้น

ไทเลอร์มองว่าประสบการณ์การเรียนรู้เป็นหัวใจสำคัญที่เชื่อมโยงระหว่างวัตถุประสงค์กับผลลัพธ์การเรียนรู้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา สิ่งแวดล้อม และผู้อื่นอย่างมีความหมาย ประสบการณ์ที่ดีต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ และเอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน การเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ควรคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ความสนใจ และศักยภาพของผู้เรียน เพื่อให้ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ควรเน้นการเรียนรู้เชิงรุก การลงมือปฏิบัติจริง และการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งและยั่งยืน

3. จะจัดระเบียบประสบการณ์การเรียนรู้อย่างไรให้เกิดประสิทธิภาพ

การจัดระเบียบประสบการณ์การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ทำให้การเรียนรู้เกิดความต่อเนื่องและมีความหมาย ไทเลอร์เสนอว่าการจัดลำดับประสบการณ์ควรคำนึงถึงหลักความต่อเนื่อง (Continuity) ความก้าวหน้า (Sequence) และการบูรณาการ (Integration) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การจัดประสบการณ์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้และทักษะอย่างค่อยเป็นค่อยไป ไม่เกิดความซ้ำซ้อนหรือขาดตอน นอกจากนี้ การบูรณาการเนื้อหาและกิจกรรมจากหลายสาขาวิชาจะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ขององค์ความรู้ และสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ การจัดระเบียบที่เหมาะสมจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเพิ่มประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้และการบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษา

4. จะประเมินผลอย่างไรเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่

การประเมินผลตามแนวคิดของไทเลอร์มีเป้าหมายหลักเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ การประเมินจึงต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดให้ การเลือกวิธีการประเมินควรหลากหลายและเหมาะสมกับลักษณะของผลลัพธ์การเรียนรู้ ทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ การประเมินไม่ควรจำกัดเฉพาะการสอบปลายภาค แต่ควรครอบคลุมการประเมินระหว่างเรียน การประเมินตามสภาพจริง และการประเมินเชิงพัฒนาการ ผลการประเมินควรถูกนำไปใช้เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนและพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของไทเลอร์ที่มองว่าการประเมินเป็นกลไกสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาอย่างเป็นระบบและยั่งยืน

ในมิติของการประเมินหลักสูตร ไทเลอร์เน้นว่าการประเมินต้องอาศัยหลักฐานเชิงประจักษ์ที่สะท้อนพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างชัดเจน พฤติกรรมดังกล่าวควรสอดคล้องกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่กำหนดไว้ล่วงหน้า การประเมินจึงจำเป็นต้องใช้เครื่องมือที่หลากหลายและเหมาะสมกับลักษณะของวัตถุประสงค์ เช่น การทดสอบเพื่อวัดความรู้ การสังเกตพฤติกรรม การประเมินผลงาน หรือการประเมินจากการปฏิบัติจริง (Ornstein & Hunkins, 2018) การเลือกใช้เครื่องมือประเมินอย่างเหมาะสมจะช่วยให้ผลการประเมินมีความเที่ยงตรงและสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

นอกจากนี้ แนวคิดของไทเลอร์ยังชี้ให้เห็นว่าผลการประเมินหลักสูตรไม่ควรถูกนำไปใช้เพียงเพื่อการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนหรือการตัดสินผ่าน–ไม่ผ่านเท่านั้น แต่ควรนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับ (feedback) เพื่อการปรับปรุงหลักสูตร การเรียนการสอน และการบริหารจัดการทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง (Print, 1993) การใช้

ผลการประเมินในลักษณะนี้ทำให้การประเมินมีบทบาทเชิงพัฒนา มากกว่าการเป็นเครื่องมือควบคุมหรือการตรวจสอบเพียงอย่างเดียว และช่วยส่งเสริมการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในระยะยาว

แม้แนวคิดการประเมินตามแบบไทเลอร์จะถูกวิพากษ์ว่าให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมและผลลัพธ์ที่สามารถสังเกตได้เป็นหลัก ซึ่งอาจไม่ครอบคลุมการเรียนรู้ที่มีความซับซ้อนหรือเชิงคุณภาพทั้งหมด แต่อย่างไรก็ตาม แนวคิดดังกล่าวยังคงเป็นฐานสำคัญสำหรับการพัฒนารูปแบบการประเมินสมัยใหม่ โดยเฉพาะเมื่อมีการนำไปประยุกต์ร่วมกับการประเมินเชิงพหุมิติหรือการประเมินแบบองค์รวม เพื่อให้สามารถสะท้อนคุณภาพการเรียนรู้ในมิติที่หลากหลายและลึกซึ้งมากขึ้น (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2011) ส่งผลให้แนวคิดของไทเลอร์ยังคงมีคุณค่าและสามารถนำไปใช้เป็นกรอบพื้นฐานในการพัฒนาระบบการประเมินหลักสูตรในบริบทการศึกษาปัจจุบัน

## แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญา (Multiple Intelligences–Based Assessment)

แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญามีรากฐานมาจากทฤษฎีพหุปัญญาของ Howard Gardner ซึ่งเสนอว่ามนุษย์มิได้มีความสามารถด้านสติปัญญาเพียงมิติเดียว หากแต่ประกอบด้วยความสามารถหลากหลายด้านที่แตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล (Gardner, 1983) แนวคิดดังกล่าวได้เปลี่ยนมุมมองด้านการจัดการศึกษาและการประเมินผล จากการเน้นการวัดความสามารถทางสติปัญญาเชิงภาษาและตรรกะคณิตศาสตร์ ไปสู่การให้ความสำคัญกับศักยภาพของผู้เรียนในมิติที่หลากหลายและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น การมองสติปัญญาในลักษณะนี้ช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความถนัดแตกต่างกันสามารถแสดงศักยภาพของตนได้อย่างเหมาะสม ไม่ถูกจำกัดด้วยรูปแบบการประเมินแบบเดิม แนวคิดพหุปัญญายังสะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนและมีความแตกต่างเชิงปัจเจก ซึ่งการประเมินควรคำนึงถึงความแตกต่างเหล่านี้เพื่อส่งเสริมการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ การนำแนวคิดพหุปัญญามาใช้ในการประเมินจึงช่วยลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา และส่งเสริมความเป็นธรรมในการวัดและประเมินผลผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

Gardner (1999) เสนอว่าพหุปัญญาประกอบด้วยอย่างน้อย 8 ด้าน ได้แก่

1. ปัญญาด้านภาษา (Linguistic Intelligence)

ปัญญาด้านภาษา หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร การแสดงความคิด และการถ่ายทอดความหมายอย่างมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้โดดเด่นจะสามารถใช้คำพูดและตัวอักษรได้อย่างคล่องแคล่ว ทั้งในด้านการฟัง พูด อ่าน และเขียน รวมถึงการเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวน และโครงสร้างภาษาได้เหมาะสมกับบริบท ปัญญาด้านภาษามีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ในทุกระดับ โดยเฉพาะการคิดเชิงนามธรรม การอธิบายเหตุผล และการสรุปความรู้ ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประสบความสำเร็จในบทบาทที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสาร เช่น ครู นักเขียน นักกฎหมาย นักข่าว หรือผู้บริหาร ในบริบทการประเมินการเรียนรู้ ปัญญาด้านภาษาสามารถสะท้อนผ่านการเขียนเชิงวิชาการ การอภิปราย การนำเสนอผลงาน และการตีความข้อมูล การส่งเสริมปัญญาด้านภาษาจึงช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง การสื่อสารเชิงสร้างสรรค์ และการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน

2. ปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ (Logical–Mathematical Intelligence)

ปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ คือ ความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผล การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ การแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และการใช้ตัวเลขหรือสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์อย่างมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถตั้งสมมติฐาน วิเคราะห์ข้อมูล คิดเชิงเหตุและผล และตรวจสอบความถูกต้องของข้อสรุปได้อย่างแม่นยำ ปัญญาด้านนี้มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ การวิจัย และการตัดสินใจเชิงกลยุทธ์ ซึ่งเป็นสมรรถนะสำคัญในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้ที่เน้นปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์

ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างของความรู้ และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง การประเมินสามารถทำได้ผ่านการวิเคราะห์กรณีศึกษา การแก้โจทย์ปัญหา และการออกแบบงานวิจัย ซึ่งสะท้อนศักยภาพด้านการคิดอย่างเป็นระบบและมีเหตุผล

3. ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์หรือเชิงภาพ (Spatial Intelligence)

ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ หมายถึง ความสามารถในการรับรู้ จินตนาการ และจัดการกับภาพ รูปร่าง พื้นที่ และความสัมพันธ์เชิงมิติ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะสามารถคิดเป็นภาพ เข้าใจแผนผัง แผนที่ สัญลักษณ์ และสามารถแปลงข้อมูลเชิงนามธรรมให้อยู่ในรูปแบบภาพได้อย่างชัดเจน ปัญญาด้านนี้มีความสำคัญต่อสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบ สถาปัตยกรรม วิศวกรรม ศิลปะ และเทคโนโลยีสารสนเทศ ในด้านการเรียนรู้ ผู้เรียนที่มีปัญญาด้านมิติสัมพันธ์มักเข้าใจเนื้อหาได้ดีผ่านสื่อภาพ แผนผังความคิด หรือการจำลองสถานการณ์ การประเมินที่เหมาะสมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างผลงานเชิงภาพ เช่น โมเดล แผนภาพ อินโฟกราฟิก หรือการออกแบบเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งช่วยสะท้อนศักยภาพด้านการคิดเชิงมิติได้อย่างชัดเจน

4. ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily–Kinesthetic Intelligence)

ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว คือ ความสามารถในการใช้ร่างกายอย่างคล่องแคล่วเพื่อการแสดงออก การปฏิบัติงาน และการแก้ปัญหา บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถควบคุมการเคลื่อนไหว ประสานงานระหว่างมือและตา และเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ ปัญญาด้านนี้สะท้อนถึงการเรียนรู้แบบลงมือทำ (Learning by Doing) ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาวิชาชีพและการเรียนรู้ตามสภาพจริง ในบริบทการประเมิน ควรใช้วิธีการที่เน้นการปฏิบัติจริง เช่น การสาธิต การฝึกทักษะ การแสดงบทบาทสมมติ หรือโครงงานเชิงปฏิบัติ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแสดงศักยภาพของตนอย่างเต็มที่ การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยพัฒนาทักษะวิชาชีพ ความมั่นใจ และความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง

5. ปัญญาด้านดนตรี (Musical Intelligence)

ปัญญาด้านดนตรี หมายถึง ความสามารถในการรับรู้ จดจำ แยกแยะ และสร้างสรรค์จังหวะ เสียง และทำนอง บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะมีความไวต่อเสียง สามารถเข้าใจโครงสร้างของดนตรี และใช้ดนตรีเป็นสื่อในการแสดงออกและการเรียนรู้ ปัญญาด้านดนตรีมิได้จำกัดเฉพาะผู้ที่เรียนดนตรีเท่านั้น แต่ยังสัมพันธ์กับการพัฒนาสมาธิ อารมณ์ และความคิดสร้างสรรค์ ในการจัดการเรียนรู้ ดนตรีสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ การจดจำเนื้อหา และการเชื่อมโยงความรู้ข้ามศาสตร์ การประเมินสามารถทำได้ผ่านการสร้างสรรค์ผลงานทางดนตรี การใช้จังหวะในการอธิบายแนวคิด หรือการประยุกต์เสียงและทำนองกับการเรียนรู้ ซึ่งช่วยสะท้อนมิติการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและหลากหลาย

6. ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal Intelligence)

ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ คือ ความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการสร้างความสัมพันธ์อย่างเหมาะสม บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถรับรู้ความรู้สึก แรงจูงใจ และมุมมองของผู้อื่นได้ดี ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำงานเป็นทีม ภาวะผู้นำ และการอยู่ร่วมกันในสังคมที่หลากหลาย ในบริบทการศึกษา การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยพัฒนาทักษะสังคม การแก้ไขความขัดแย้ง และการทำงานเชิงบูรณาการ การประเมินควรใช้กิจกรรมกลุ่ม การอภิปราย การเรียนรู้แบบร่วมมือ และการประเมินโดยเพื่อน เพื่อสะท้อนความสามารถด้านการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างแท้จริง

7. ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence)

ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้ความคิด ความรู้สึก จุดแข็ง จุดอ่อน และเป้าหมายของตนเอง บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะสามารถสะท้อนตนเอง ควบคุมอารมณ์ และกำหนดทิศทางการพัฒนาตนได้อย่างเหมาะสม ปัญญาด้านนี้เป็นรากฐานสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิต การพัฒนาคุณธรรม

และจริยธรรมวิชาชีพ ในการประเมินการเรียนรู้ ควรใช้การสะท้อนผลการเรียนรู้ แฟ้มสะสมงาน การเขียนบันทึกสะท้อนคิด และการประเมินตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการเรียนรู้ของตนอย่างลึกซึ้ง และนำไปสู่การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

8. ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยา (Naturalistic Intelligence)

ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยา คือ ความสามารถในการรับรู้ เข้าใจ และจำแนกสิ่งมีชีวิตและสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะมีความไวต่อปรากฏการณ์ทางธรรมชาติ และตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยามีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความตระหนักด้านสิ่งแวดล้อม ความยั่งยืน และจิตสำนึกสาธารณะ ในบริบทการศึกษา การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโลกอย่างเป็นองค์รวม และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อแก้ไขปัญหาสิ่งแวดล้อม การประเมินควรเน้นกิจกรรมภาคสนาม การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และโครงงานที่เชื่อมโยงกับชุมชนและธรรมชาติ

จากแนวคิดดังกล่าว การประเมินแบบพหุปัญญาจึงมุ่งเน้นการประเมินศักยภาพของผู้เรียนในหลายมิติ โดยใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายและสอดคล้องกับลักษณะของปัญญาแต่ละด้าน แทนการใช้แบบทดสอบมาตรฐานเพียงรูปแบบเดียว (Armstrong, 2018) การประเมินลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถเลือกวิธีการนำเสนอผลงานหรือแสดงความสามารถที่สอดคล้องกับจุดแข็งของตนเอง ซึ่งช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้และลดความกดดันจากการสอบแบบเดิม การประเมินแบบพหุปัญญายังช่วยให้ผู้สอนมองเห็นพัฒนาการของผู้เรียนในมิติต่าง ๆ อย่างรอบด้าน ไม่จำกัดอยู่เพียงคะแนนหรือผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข การใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายยังช่วยสะท้อนกระบวนการเรียนรู้ ความคิดสร้างสรรค์ และความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ของผู้เรียนได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

การประเมินแบบพหุปัญญามักเน้นการประเมินเชิงคุณภาพและการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) เช่น การประเมินจากแฟ้มสะสมผลงาน การนำเสนอผลงาน การสังเกตพฤติกรรม การทำโครงงาน หรือการประเมินตนเองและเพื่อนร่วมกลุ่ม ซึ่งช่วยสะท้อนกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน (Wiggins, 1998) แนวทางการประเมินลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมในการประเมินมากขึ้น ไม่ใช่เพียงผู้ถูกประเมินเพียงฝ่ายเดียว นอกจากนี้ ยังช่วยส่งเสริมทักษะการคิดสะท้อนตนเอง การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง การประเมินตามสภาพจริงยังเชื่อมโยงการเรียนรู้กับบริบทการทำงานหรือสถานการณ์จริง ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 และการเรียนรู้ตลอดชีวิต

ในบริบทของการอุดมศึกษาและการผลิตบัณฑิตระดับสูง การประเมินแบบพหุปัญญามีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมสมรรถนะเชิงวิชาชีพและการพัฒนาศักยภาพเชิงลึกของผู้เรียน โดยเฉพาะหลักสูตรวิชาชีพครูระดับบัณฑิตศึกษา ซึ่งต้องการการประเมินที่สามารถสะท้อนทั้งความรู้เชิงทฤษฎี ทักษะการวิจัย ความสามารถในการปฏิบัติวิชาชีพ และคุณลักษณะทางจริยธรรม (Darling-Hammond, 2010) การประเมินแบบพหุปัญญาช่วยให้การวัดผลครอบคลุมมิติของความเป็นครูมืออาชีพอย่างรอบด้าน ไม่จำกัดอยู่เพียงผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ การประเมินในลักษณะนี้ยังช่วยส่งเสริมการพัฒนาครูนักวิจัย ครูผู้นำทางวิชาการ และครูผู้สร้างนวัตกรรม ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของหลักสูตรระดับปริญญาเอกทางการศึกษา

อย่างไรก็ตาม นักวิชาการบางส่วนได้ชี้ให้เห็นว่าการประเมินแบบพหุปัญญาจำเป็นต้องมีการออกแบบอย่างเป็นระบบ กำหนดเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน และพัฒนาเครื่องมือที่มีความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น เพื่อให้ผลการประเมินสามารถนำไปใช้ในการตัดสินคุณภาพและการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ (McMillan, 2017) หากขาดการวางแผนที่ดี การประเมินแบบพหุปัญญาอาจเกิดความคลุมเครือหรือขาดมาตรฐานในการตัดสินผล ดังนั้น การกำหนดตัวชี้วัดที่ชัดเจนและสอดคล้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้จึงเป็นสิ่งจำเป็น การบูรณาการ

แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาเข้ากับกรอบการประเมินหลักสูตรที่มีโครงสร้างชัดเจน เช่น แนวคิดของไทเลอร์ จึงเป็นแนวทางที่ช่วยเสริมจุดแข็ง ลดข้อจำกัด และยกระดับคุณภาพของระบบการประเมินในระดับอุดมศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม

## การบูรณาการแนวคิดไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญา

การพัฒนาระบบการประเมินหลักสูตรในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำเป็นต้องอาศัยแนวคิดการประเมินที่มีทั้งความเป็นระบบและความยืดหยุ่นในการสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน การเปลี่ยนแปลงทางสังคม เทคโนโลยี และบทบาทของวิชาชีพครู ทำให้การประเมินหลักสูตรไม่สามารถยึดติดกับรูปแบบเดิมที่มุ่งวัดผลเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียวได้ แนวคิดการประเมินหลักสูตรของ Ralph W. Tyler ซึ่งมุ่งเน้นการยึดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นศูนย์กลาง (Objective-centered Evaluation) เมื่อนำมาบูรณาการกับแนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาที่ให้ความสำคัญกับความหลากหลายของศักยภาพมนุษย์ จะช่วยยกระดับระบบการประเมินให้สามารถสะท้อนทั้งผลลัพธ์และกระบวนการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้ง การผสานสองแนวคิดนี้ทำให้การประเมินมีทั้งโครงสร้างที่ชัดเจนและความยืดหยุ่นในการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในรูปแบบที่หลากหลาย ส่งผลให้การประเมินตอบสนองต่อความต้องการของการศึกษาระดับสูงได้อย่างแท้จริง

แนวคิดของไทเลอร์เสนอว่าการประเมินหลักสูตรต้องเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่ชัดเจน สามารถสังเกตและวัดได้ และสอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่คาดหวังของผู้เรียน วัตถุประสงค์ดังกล่าวทำหน้าที่เป็นกรอบกำหนดทิศทางของการจัดการเรียนรู้และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ จากนั้นจึงออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้และเครื่องมือประเมินเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าวหรือไม่ ขณะที่แนวคิดพหุปัญญาของ Gardner ชี้ให้เห็นว่าการบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอาจไม่ปรากฏในรูปแบบเดียวกันในผู้เรียนทุกคน แต่สามารถแสดงออกผ่านพฤติกรรม ผลงาน และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันตามศักยภาพเฉพาะบุคคล การนำแนวคิดทั้งสองมาพิจารณาร่วมกันจึงช่วยให้การกำหนดวัตถุประสงค์และการประเมินมีความยืดหยุ่นมากขึ้น โดยไม่ลดทอนความชัดเจนของเป้าหมายการเรียนรู้

การบูรณาการสองแนวคิดนี้สามารถเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรตามกรอบของไทเลอร์ โดยขยายการตีความพฤติกรรมที่สะท้อนความสำเร็จของวัตถุประสงค์ให้ครอบคลุมมิติของพหุปัญญา การกำหนดวัตถุประสงค์ในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้สอนมองเห็นช่องทางที่หลากหลายในการประเมินความสำเร็จของผู้เรียน ตัวอย่างเช่น วัตถุประสงค์ด้านการคิดเชิงวิชาชีพอาจสะท้อนผ่านการเขียนเชิงวิชาการ การออกแบบงานวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูล หรือการนำเสนอเชิงสร้างสรรค์ ทั้งนี้ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกวิธีการแสดงผลลัพธ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับจุดแข็งของตนเอง ช่วยเพิ่มความเป็นธรรมในการประเมินและลดข้อจำกัดของการวัดผลแบบเดียวกันทั้งหมด ส่งผลให้การประเมินสามารถสะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน

ในกระบวนการประเมิน การบูรณาการแนวคิดไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญายังเอื้อต่อการใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติของการเรียนรู้ในระดับอุดมศึกษา การประเมินยังคงยึดวัตถุประสงค์เป็นเกณฑ์การตัดสินตามแนวคิดของไทเลอร์ แต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงผลลัพธ์การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมและผลงานที่หลากหลายตามพหุปัญญาของตน เช่น การจัดทำแฟ้มสะสมผลงาน การทำวิจัยเชิงปฏิบัติ การสะท้อนตนเองอย่างเป็นระบบ หรือการพัฒนาโครงงานเชิงบูรณาการ การประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกับกระบวนการประเมินมากขึ้น และสะท้อนพัฒนาการด้านความคิด ทักษะ และเจตคติได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ ผลการประเมินที่ได้จากการบูรณาการแนวคิดดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อการปรับปรุงหลักสูตรอย่างเป็นระบบ ซึ่งสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของไทเลอร์ที่มองว่าการประเมินเป็น

เครื่องมือสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร มิใช่เพียงการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเพียงช่วงใดช่วงหนึ่ง การใช้ข้อมูลจากการประเมินแบบพหุปัญญายังช่วยให้ผู้บริหารหลักสูตรและผู้สอนมองเห็นจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา และความแตกต่างเชิงปัจเจกของผู้เรียนอย่างชัดเจน ข้อมูลเชิงลึกดังกล่าวสามารถนำไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรม และการสนับสนุนผู้เรียนให้พัฒนาได้เต็มศักยภาพมากยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุป การบูรณาการแนวคิดการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญา เป็นแนวทางที่ช่วยผสานความเป็นระบบ ความชัดเจน และความยืดหยุ่นของการประเมินเข้าด้วยกันอย่างเหมาะสม การประเมินที่ได้ไม่เพียงสะท้อนระดับความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเท่านั้น แต่ยังสะท้อนศักยภาพ ความแตกต่าง และพัฒนาการของผู้เรียนในมิติที่หลากหลาย แนวทางดังกล่าวมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการพัฒนาหลักสูตรวิชาชีพครูระดับบัณฑิตศึกษา ซึ่งมุ่งผลิตบัณฑิตที่มีทั้งความรู้เชิงลึก สมรรถนะทางวิชาชีพ และความสามารถในการเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทการศึกษาสมัยใหม่

## แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยสะท้อนคุณภาพของการจัดการศึกษา และเป็นกลไกหลักในการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม เศรษฐกิจ เทคโนโลยี และความต้องการของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ในบริบทของการศึกษาในระดับอุดมศึกษา การประเมินหลักสูตรมิได้ทำหน้าที่เพียงตรวจสอบความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือในการยกระดับมาตรฐานการผลิตบัณฑิตให้มีสมรรถนะตรงตามความคาดหวังของสังคม นักวิชาการด้านการศึกษาเห็นพ้องกันว่าการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรจำเป็นต้องก้าวข้ามการประเมินเชิงผลสัมฤทธิ์แบบดั้งเดิม ไปสู่การประเมินที่ให้ความสำคัญกับคุณภาพ กระบวนการเรียนรู้ และผลลัพธ์การเรียนรู้ที่แท้จริงของผู้เรียน การประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้หลักสูตรมีความยืดหยุ่น ทันสมัย และสามารถตอบสนองต่อบริบทการเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2011)

1. การกำหนดกรอบการประเมินที่ยึดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐาน

แนวทางพื้นฐานของการพัฒนาการประเมินหลักสูตร คือ การกำหนดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ชัดเจน สามารถวัดและประเมินได้อย่างเป็นรูปธรรม การกำหนดกรอบการประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้การจัดการเรียนรู้ การเลือกเนื้อหา และการออกแบบกิจกรรมมีทิศทางที่ชัดเจนและสอดคล้องกัน หลักความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีการจัดการเรียนรู้ และการประเมินผล เป็นหัวใจสำคัญที่ช่วยให้การประเมินสะท้อนคุณภาพของหลักสูตรได้อย่างแท้จริง การยึดผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐานยังช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความคาดหวังของหลักสูตร และสามารถวางแผนพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม ในระดับหลักสูตรวิชาชีพ การกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ชัดเจนยังช่วยให้การประเมินสามารถสะท้อนสมรรถนะเชิงวิชาชีพและความพร้อมในการปฏิบัติงานจริงของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Tyler, 1949; Biggs & Tang, 2011)

2. การพัฒนารูปแบบการประเมินที่หลากหลายและครอบคลุมมิติการเรียนรู้

การยกระดับการประเมินหลักสูตรควรให้ความสำคัญกับการพัฒนารูปแบบการประเมินที่หลากหลาย เพื่อสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนในหลายมิติ ไม่จำกัดอยู่เพียงความรู้เชิงทฤษฎีเท่านั้น แต่รวมถึงทักษะ กระบวนการคิด การแก้ปัญหา และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ การใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายช่วยลดข้อจำกัดของการวัดผลด้วยเครื่องมือเพียงรูปแบบเดียว และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถที่แตกต่างกันออกมาได้อย่างเหมาะสม การนำแนวคิดการประเมินตามสภาพจริงและการประเมินแบบพหุปัญญามาใช้ ช่วยให้การประเมินมีความยืดหยุ่น เป็นธรรม และสอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างบุคคล แนวทางดังกล่าวยังช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้ และส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน (Gardner, 1999; Wiggins, 1998)

3. การบูรณาการการประเมินเชิงกระบวนการและการประเมินเชิงผลลัพธ์

การประเมินหลักสูตรที่มีคุณภาพไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะการวัดผลลัพธ์สุดท้ายของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ควรให้ความสำคัญกับการประเมินระหว่างกระบวนการเรียนรู้ควบคู่กันไป การประเมินเชิงกระบวนการช่วยให้ผู้สอนสามารถติดตามความก้าวหน้า ปัญหา และพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง ข้อมูลที่ได้สามารถนำมาใช้ปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนในแต่ละช่วงเวลา ขณะเดียวกัน การประเมินเชิงผลลัพธ์ยังคงมีบทบาทสำคัญในการตัดสินระดับความสำเร็จของการบรรลุผลลัพธ์การเรียนรู้ของหลักสูตร การบูรณาการการประเมินทั้งสองลักษณะเข้าด้วยกันจึงช่วยให้การประเมินมีความสมบูรณ์ และสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ (Black & Wiliam, 2009)

4. การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการประเมินหลักสูตร

การยกระดับการประเมินหลักสูตรควรเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วมอย่างหลากหลาย เช่น ผู้เรียน ผู้สอน ผู้บริหาร ศิษย์เก่า และผู้ใช้บัณฑิต การมีส่วนร่วมของกลุ่มต่าง ๆ ช่วยให้ข้อมูลการประเมินสะท้อนมุมมองและความต้องการที่หลากหลายมากขึ้น ไม่จำกัดอยู่เพียงมุมมองภายในสถานศึกษาเท่านั้น การประเมินในลักษณะนี้ช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือ ความโปร่งใส และการยอมรับผลการประเมิน การเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมยังช่วยสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของหลักสูตร และส่งเสริมความร่วมมือในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างยั่งยืน (Patton, 2008)

5. การใช้ผลการประเมินเพื่อการปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรอย่างยั่งยืน

ผลการประเมินหลักสูตรควรถูกนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อการตัดสินใจเชิงนโยบาย การปรับปรุงหลักสูตร และการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง การใช้ผลการประเมินเพียงเพื่อการรายงานหรือการตรวจสอบตามระบบประกันคุณภาพอาจไม่ก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษา การนำข้อมูลจากการประเมินมาวิเคราะห์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้ผู้บริหารหลักสูตรสามารถระบุจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา และแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตรให้ทันสมัยและสอดคล้องกับบริบทที่เปลี่ยนแปลง การใช้ผลการประเมินอย่างจริงจังยังช่วยสร้างวัฒนธรรมการพัฒนาอย่างต่อเนื่องภายในองค์กรทางการศึกษา (Ornstein & Hunkins, 2018) การใช้ผลการประเมินอย่างเป็นระบบจะช่วยให้หลักสูตรมีความทันสมัยและตอบสนองต่อบริบทที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

6. การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินที่มีคุณภาพ

การพัฒนารูปแบบการประเมินหลักสูตรจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับคุณภาพของเครื่องมือประเมิน ทั้งในด้านความเที่ยงตรง ความเชื่อมั่น และความเป็นธรรม เครื่องมือที่มีคุณภาพช่วยให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือและสามารถนำไปใช้ในการตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ การนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาสนับสนุนระบบการประเมิน เช่น การจัดเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ผล และการรายงานผล ยังช่วยเพิ่มประสิทธิภาพ ความรวดเร็ว และความโปร่งใสของกระบวนการประเมิน การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินอย่างต่อเนื่องจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการยกระดับคุณภาพการประเมินหลักสูตรในระยะยาว (McMillan, 2017)

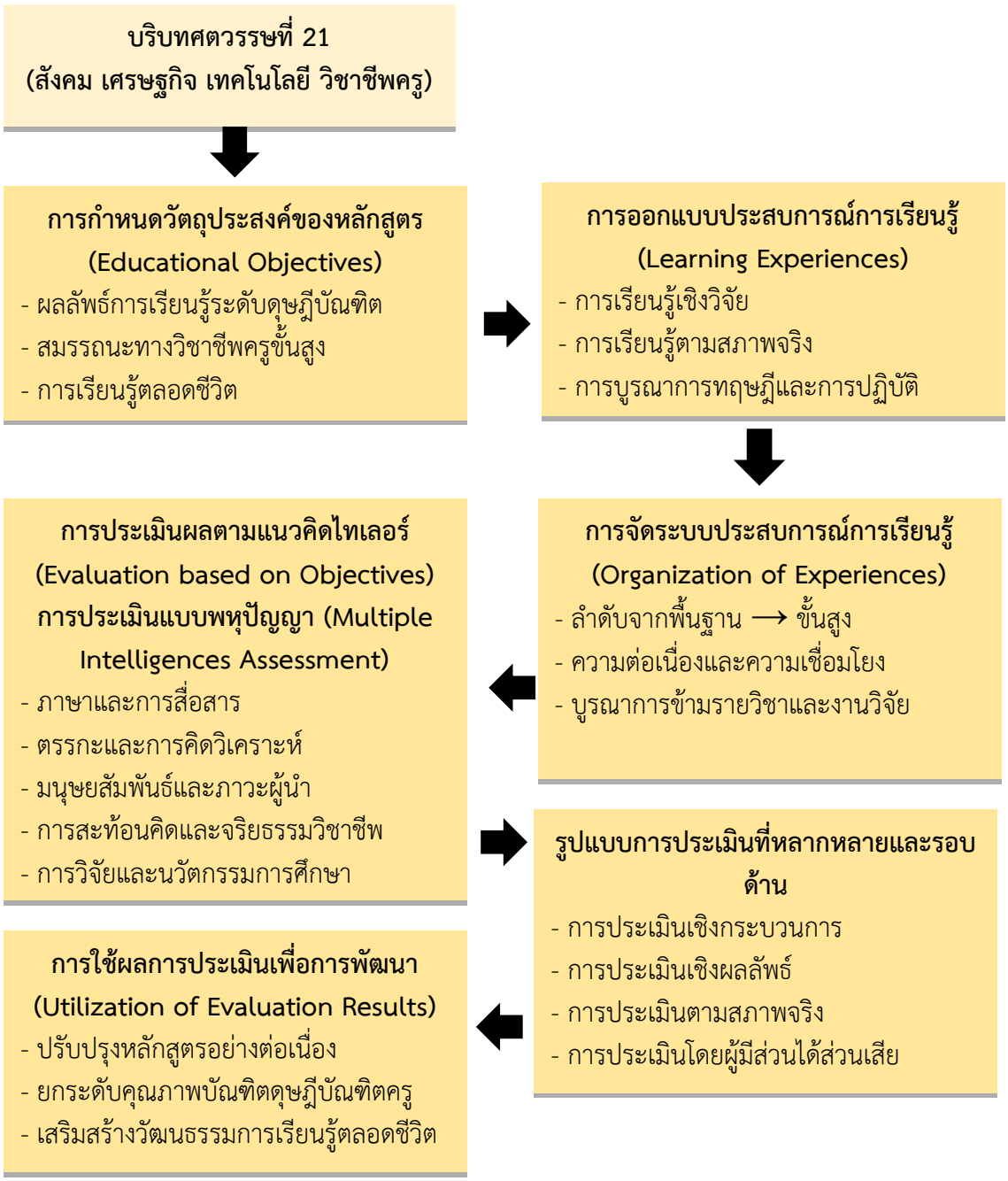
กล่าวโดยสรุป แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรควรเป็นกระบวนการที่เป็นระบบ มีความยืดหยุ่น และมุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างแท้จริง โดยบูรณาการแนวคิดทางทฤษฎีร่วมกับการปฏิบัติจริง เพื่อให้การประเมินเป็นเครื่องมือสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ตลอดชีวิต

## สรุป

การพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการสำคัญที่มีบทบาทโดยตรงต่อการยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทการเปลี่ยนแปลงของสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 การประเมินหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพไม่ควรมุ่งเน้นเพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น แต่ควรทำหน้าที่เป็นกลไกในการสะท้อนคุณภาพของกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน การยึดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐานตามแนวคิดของไทเลอร์ช่วยให้การประเมินมีทิศทางที่ชัดเจนและเป็นระบบ ขณะเดียวกัน การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงศักยภาพอย่างหลากหลายผ่านการประเมินแบบพหุปัญญา ช่วยลดข้อจำกัดของการประเมินแบบเดิม และสะท้อนความแตกต่างระหว่างบุคคลได้อย่างเป็นธรรม แนวทางดังกล่าวทำให้การประเมินสามารถตอบสนองต่อการพัฒนาผู้เรียนในมิติที่หลากหลายและสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาสมัยใหม่

การบูรณาการการประเมินเชิงกระบวนการและการประเมินเชิงผลลัพธ์ การใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริง และการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วม ล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยยกระดับระบบการประเมินหลักสูตรให้มีความสมบูรณ์และรอบด้าน การประเมินเชิงกระบวนการช่วยสนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ขณะที่การประเมินเชิงผลลัพธ์ช่วยยืนยันระดับความสำเร็จของการบรรลุเป้าหมายของหลักสูตร การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียยังช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือ ความโปร่งใส และการยอมรับผลการประเมินในวงกว้าง นอกจากนี้ การนำผลการประเมินไปใช้เพื่อการปรับปรุงหลักสูตรอย่างต่อเนื่องจะช่วยให้หลักสูตรมีความทันสมัย ยืดหยุ่น และสามารถตอบสนองต่อความต้องการของสังคมและตลาดแรงงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยสรุป การประเมินหลักสูตรที่ได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบและมีการบูรณาการแนวคิดทางทฤษฎีร่วมกับการปฏิบัติจริง จะช่วยเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบการจัดการศึกษาในระยะยาว การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินที่มีคุณภาพและเชื่อถือได้ ทำให้การประเมินมิใช่เพียงกลไกในการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเท่านั้น แต่เป็นเครื่องมือเชิงกลยุทธ์ในการขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตร การยกระดับคุณภาพบัณฑิต และการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิต แนวทางการประเมินดังกล่าวมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษาระดับสูงและการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งมุ่งเน้นทั้งความรู้เชิงลึก สมรรถนะทางวิชาชีพ และการพัฒนามนุษย์อย่างยั่งยืนในบริบทของการศึกษาสมัยใหม่




**ภาพที่ 1** แผนภาพแสดงการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

## เอกสารอ้างอิง

จิตติมา สุขีรัตน์. (2564). *การพัฒนาเมืองอัจฉริยะ: แนวคิดและนโยบายในประเทศไทย.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิจารณ์ พานิช. (2563). *การเรียนรู้เชิงลึกกับการศึกษายุคใหม่.* กรุงเทพมหานคร: สถาบันส่งเสริมการจัดการความรู้เพื่อสังคม.

วรากรณ์ สามโกเศศ. (2560). *การพัฒนาทุนมนุษย์กับการศึกษาไทย.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มติชน.

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2562). *แนวทางการประกันคุณภาพการศึกษาในระดับอุดมศึกษา.* กรุงเทพมหานคร: สกอ.

สมพร เทพสิทธิ์. (2562). *การบริหารหลักสูตรและการเรียนการสอน.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2561). *การประเมินทางการศึกษา: แนวคิดและการประยุกต์ใช้.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรศักดิ์ ปาเฮ. (2562). แนวคิดการประเมินตามสภาพจริงในระดับอุดมศึกษา. *วารสารครุศาสตร์, 47*(1), 89–104.

สุวิมล ว่องวาณิช. (2561). *การประเมินเพื่อการเรียนรู้.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุดมลักษณ์ นาคะโยธิน. (2560). การประเมินหลักสูตรกับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์, 28*(2), 45–60.

Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching.* Center for American Progress.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* Basic Books.

Kohl, B., & Tyson, C. (2012). *Teacher education and the struggle for social justice.* Teachers College Press.

McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher, 23*(2), 13–23.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52–59.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* Jossey-Bass.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.

# การใช้ปัญญาประดิษฐ์ (AI) ในการเรียนการสอนสังคมศึกษา: การบูรณาการหลักธรรมทางพุทธศาสนาเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

## The Application of Artificial Intelligence (AI) in Social Studies Education: Integrating Buddhist Principles for 21st-Century Learning

**สุธาศินี ศิริกิจ**

**Sutasinee Sirikit**

คณะครุศาสตร์ (การสอนสังคมศึกษา) มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

Faculty of Education (Social Studies Teaching), Mahachulalongkornrajavidyalaya University

Email: boonmee.pan@mcu.ac.th

## บทคัดย่อ

การศึกษาในศตวรรษที่ 21 เผชิญความท้าทายจากโลกาภิวัตน์และเทคโนโลยีดิจิทัลที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทำให้ผู้เรียนจำเป็นต้องมีทักษะสำคัญทั้งการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และการอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ นโยบายการศึกษาระดับโลก เช่น ของ UNESCO และ OECD เน้นการบูรณาการปัญญาประดิษฐ์ (AI) เพื่อเสริมการเรียนรู้แบบรายบุคคล ขณะที่ประเทศไทยได้กำหนดทิศทางในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 และนโยบายดิจิทัลไทยแลนด์ มุ่งให้ AI เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาการเรียนการสอน สังคมศึกษาในฐานะวิชาที่มุ่งพัฒนาพลเมืองคุณภาพยังคงเผชิญปัญหาการเข้าถึงข้อมูลที่หลากหลายและการขาดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ทำให้การใช้ AI ในการสร้างบทเรียนเชิงโต้ตอบ การวิเคราะห์ข้อมูล และการออกแบบการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีบทบาทสำคัญ อย่างไรก็ตาม หากปราศจากกรอบจริยธรรม การใช้ AI อาจนำไปสู่การพึ่งพาเกินพอดีและการใช้ข้อมูลอย่างไม่ถูกต้อง หลักธรรมทางพุทธศาสนา เช่น ไตรสิกขา อิทธิบาท 4 มัชฌิมาปฏิปทา และสังคหวัตถุ 4 จึงสามารถกำกับให้การใช้ AI สอดคล้องกับความพอดีและคุณธรรม สร้างสมดุลระหว่างการพัฒนาความรู้และคุณภาพชีวิต ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการศึกษาในยุคดิจิทัล

**คำสำคัญ:** การเรียนการสอนสังคมศึกษา,ปัญญาประดิษฐ์,หลักธรรมทางพุทธศาสนา

## Abstract

Education in the 21st century faces critical challenges driven by globalization and the rapid advancement of digital technology. Learners are required to develop essential skills such as critical thinking, problem-solving, communication, and constructive collaboration. Global education policies, including those promoted by UNESCO and the OECD, emphasize the integration of Artificial Intelligence (AI) to enhance personalized learning, while Thailand's National Education Plan (2017–2036) and the "Digital Thailand" policy highlight AI as a crucial tool in improving teaching and learning. Social studies, as a discipline aimed at cultivating responsible citizens, continues to encounter difficulties related to the overwhelming access to diverse information and the lack of critical thinking skills. In this context, AI plays an increasingly significant role in creating interactive lessons, supporting data analysis, and designing

individualized learning experiences. However, without ethical guidelines, the use of AI may lead to overreliance, misuse of information, and diminished human judgment. Buddhist principles such as the Threefold Training (sīla, samādhi, paññā), the Four Bases of Accomplishment (iddhipāda), the Middle Path (majjhima paṭipadā), and the Four Noble Social Virtues (saṅgahavatthu) can serve as ethical frameworks to guide AI integration, ensuring moderation, morality, and meaningful learning. By balancing technological advancement with moral and intellectual development, education can achieve its ultimate goal of fostering both knowledge and quality of life in the digital.

**Keywords:** Artificial Intelligence: AI, Buddhist Principles, Social Studies Education

## บทนำ

การเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21 ภายใต้กระแสโลกาภิวัตน์และความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีดิจิทัล ส่งผลต่อระบบการศึกษาในทุกระดับ ปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence: AI) ได้เข้ามามีบทบาทสำคัญต่อการเรียนการสอน โดยถูกนำมาใช้ทั้งในการสร้างสื่อการเรียนรู้ การวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน และการออกแบบกระบวนการเรียนรู้แบบรายบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับแนวนโยบายการศึกษาระดับนานาชาติขององค์การ UNESCO และ OECD ที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะผู้เรียนให้ตอบสนองต่อความท้าทายในอนาคต ขณะเดียวกัน แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 และนโยบายประเทศไทย 4.0 ก็ได้กำหนดทิศทางการศึกษาไทยให้พัฒนา “คนไทย 4.0” ที่มีคุณธรรม ความรู้ และทักษะดิจิทัลที่เหมาะสม

ในบริบทของการเรียนการสอนสังคมศึกษา ซึ่งมีเป้าหมายสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ มีจิตสำนึกทางสังคม และมีส่วนร่วมในสังคมประชาธิปไตย ปัจจุบันยังคงเผชิญกับปัญหาการเรียนการสอนที่ไม่สามารถดึงดูดผู้เรียนได้เพียงพอ ขณะที่ผู้เรียนจำนวนมากเข้าถึงข้อมูลจากอินเทอร์เน็ตและสื่อสังคมออนไลน์โดยขาดทักษะในการคิดวิเคราะห์และกลั่นกรองข้อมูลอย่างมีวิจารณญาณ ทำให้เสี่ยงต่อการหลงเชื่อข้อมูลบิดเบือนหรือข่าวปลอม การประยุกต์ใช้ AI จึงสามารถเข้ามาช่วยพัฒนาเครื่องมือและวิธีการสอนที่ตอบสนองต่อผู้เรียนยุคใหม่ได้ เช่น การสร้างบทเรียนเชิงโต้ตอบ การใช้ Chatbot เพื่ออภิปรายประเด็นสังคม และการออกแบบกิจกรรมที่เสริมสร้างการคิดเชิงวิพากษ์

การใช้ AI โดยปราศจากกรอบแนวคิดด้านจริยธรรมและคุณธรรม อาจนำไปสู่การใช้เทคโนโลยีเกินความพอดี ปัญหาการละเมิดลิขสิทธิ์ หรือการลดบทบาทของครูผู้สอน ดังนั้น การบูรณาการหลักธรรมทางพุทธศาสนา เช่น ไตรสิกขา อิทธิบาท 4 มัชฌิมาปฏิปทา และสังคหวัตถุ 4 จึงมีความสำคัญในการเป็นกรอบกำกับทิศทางการใช้ AI ให้เกิดประโยชน์สูงสุด ทั้งต่อการพัฒนาความรู้และคุณธรรมของผู้เรียน การผสมผสาน AI กับหลักธรรมพุทธศาสนาจึงไม่เพียงแต่ตอบสนองต่อความท้าทายทางการศึกษาในยุคดิจิทัล แต่ยังเป็นการสร้างนวัตกรรมทางการศึกษาที่มีเอกลักษณ์เฉพาะสอดคล้องกับรากฐานวัฒนธรรมและภูมิปัญญาไทย

## วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

1. ปัญญาประดิษฐ์ (AI) ในแวดวงการศึกษา

AI ได้รับการยอมรับว่าเป็นหนึ่งในเทคโนโลยีหลักที่จะเปลี่ยนโฉมการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 งานวิจัยหลายชิ้นชี้ว่า AI ช่วยให้การเรียนรู้มีความเป็นรายบุคคลมากขึ้น (Personalized Learning) ผู้เรียนสามารถเลือกเส้นทางการเรียนที่เหมาะสมกับตนเอง และครูสามารถใช้ข้อมูลเชิงวิเคราะห์เพื่อติดตาม

ความก้าวหน้าของผู้เรียนได้อย่างใกล้ชิด (UNESCO, 2021; Holmes et al., 2019) นอกจากนี้ AI ยังมีบทบาทใน Adaptive Learning Systems ที่สามารถปรับเนื้อหาการสอนตามระดับความสามารถของผู้เรียน และ Intelligent Tutoring Systems ที่ช่วยตอบสนองผู้เรียนในเชิงโต้ตอบได้อย่างทันที (Luckin, 2018)

2. การเรียนการสอนสังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21

สังคมศึกษาเป็นกลุ่มสาระที่มีเป้าหมายพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ (Good Citizenship) โดยเน้นความรู้ ความเข้าใจในประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม ควบคู่ไปกับการพัฒนาทักษะชีวิต (Life Skills) และคุณธรรมจริยธรรม (บุญญาธิดา, 2564) งานศึกษาของ Martorella (1997) และ Engle & Ochoa (1988) เน้นว่าสังคมศึกษาต้องสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหาทางสังคมให้ผู้เรียน มิใช่เพียงการท่องจำข้อเท็จจริง ดังนั้น การบูรณาการเทคโนโลยีอย่าง AI จะช่วยให้การสอนสังคมศึกษาไม่เป็นเพียงการถ่ายทอดความรู้ แต่เป็นการกระตุ้นการเรียนรู้เชิงโต้ตอบและการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

3. หลักธรรมทางพุทธศาสนากับการเรียนรู้

หลักพุทธธรรมถือเป็นกรอบแนวคิดเชิงคุณธรรมที่สามารถบูรณาการเข้ากับการจัดการศึกษาได้ เช่น

ไตรสิกขา (ศีล สมาธิ ปัญญา): สร้างสมดุลระหว่างคุณธรรม สมาธิ และการใช้ปัญญา

อิทธิบาท 4: ส่งเสริมแรงบันดาลใจและความเพียรในการเรียนรู้

มัชฌิมาปฏิปทา: สะท้อนการใช้เทคโนโลยีอย่างพอดี ไม่สุดโต่ง

สังคหวัตถุ 4: สร้างความสัมพันธ์ในชุมชนการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ (พระธรรมปิฎก, 2562; วิชัย, 2561)

การบูรณาการหลักธรรมกับ AI จึงมีเป้าหมายเพื่อให้การใช้เทคโนโลยีไม่เพียงแต่เพิ่มประสิทธิภาพทางวิชาการ แต่ยังเป็นการพัฒนาคุณธรรมและคุณภาพชีวิตของผู้เรียนไปพร้อมกัน

4. การบูรณาการ AI และหลักธรรมพุทธศาสนาในสังคมศึกษา

งานศึกษาของ Selwyn (2019) ชี้ว่า AI ไม่สามารถทดแทนครูได้ทั้งหมด แต่ควรเป็นเครื่องมือเสริมบทบาทของครู ขณะที่งานของ Holmes et al. (2019) เน้นว่าการใช้ AI ต้องมีกรอบจริยธรรม (Ethical Framework) กำกับ เพื่อป้องกันผลกระทบด้านลบ การบูรณาการพุทธธรรมเข้ามาจึงถือเป็นกรอบแนวคิดที่เหมาะสม โดยเฉพาะในบริบทของประเทศไทย ที่การศึกษามีรากฐานจากพุทธศาสนา การบูรณาการนี้จะช่วยให้ AI ถูกใช้เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ที่สมดุล ทั้งการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 และการปลูกฝังคุณธรรม

5. Active Learning และการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21

การเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ได้รับการยอมรับว่าเป็นหัวใจของการพัฒนาทักษะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 โดยเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ ผ่านการอภิปราย การทำงานกลุ่ม การแก้ปัญหา และการเรียนรู้จากโครงการจริง (Prince, 2004) Active Learning ไม่เพียงเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ แต่ยังส่งเสริมการพัฒนาทักษะ 4Cs ได้แก่ Critical Thinking, Communication, Collaboration และ Creativity ซึ่งเป็นสมรรถนะที่สำคัญต่อการใช้ชีวิตและการทำงานในสังคมปัจจุบัน (Trilling & Fadel, 2009)

งานวิจัยเมตาอะนาลิซิสโดย Freeman et al. (2014) ศึกษาการเรียนการสอนเชิงรุกในวิชาวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรม และคณิตศาสตร์ (STEM) พบว่า Active Learning ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และลดอัตราการถอนรายวิชาเมื่อเทียบกับการสอนแบบบรรยาย ขณะที่ Bonwell และ Eison (1991) เสนอว่า Active Learning ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเชิงลึก (deep engagement) และช่วยสร้างการเรียนรู้ที่ยั่งยืนมากกว่าการท่องจำ การนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาเสริม Active Learning ถือเป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จของการเรียนการสอนยุคใหม่ งานวิจัยของ Means et al. (2014) ระบุว่าการใช้เทคโนโลยีในรูปแบบการเรียนรู้ผสมผสาน (Blended Learning) และการเรียนรู้ออนไลน์แบบโต้ตอบ (Interactive Online Learning) สามารถส่งเสริม

Active Learning ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะเมื่อเชื่อมโยงกับการวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน (Learning Analytics)

ในบริบทนี้ AI มีบทบาทสำคัญ เพราะสามารถสนับสนุน Active Learning ได้หลายด้าน เช่น

วิเคราะห์รูปแบบการเรียนรู้และพฤติกรรมผู้เรียนแบบเรียลไทม์ เพื่อเสนอเนื้อหาที่เหมาะสม (Siemens & Baker, 2012)

ช่วยสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบโต้ตอบ (Interactive Learning Environments) ผ่าน Chatbots, Intelligent Tutoring Systems และ Simulation-Based Learning (Woolf, 2010)

สนับสนุนการทำงานกลุ่มแบบออนไลน์ โดยจัดการข้อมูลและจัดสรรทรัพยากรการเรียนรู้อย่างเหมาะสม (Zawacki-Richter et al., 2019)

กล่าวโดยสรุป Active Learning เป็นแนวทางที่สอดคล้องกับการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 และเมื่อผนวกกับศักยภาพของ AI จะช่วยยกระดับการเรียนรู้จากเพียง “ผู้รับความรู้” ไปสู่ “ผู้สร้างองค์ความรู้” ซึ่งตรงกับเป้าหมายการเรียนการสอนสังคมศึกษาในยุคดิจิทัล

6. Smart Classroom และนวัตกรรมดิจิทัลเพื่อการเรียนรู้

แนวคิด ห้องเรียนอัจฉริยะ (Smart Classroom) คือสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ผสมผสาน AI, IoT และเครือข่ายดิจิทัลเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เชิงโต้ตอบและรายบุคคล (Hwang, 2014) หนึ่งในองค์ประกอบสำคัญคือ Learning Analytics ซึ่งช่วยวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนเพื่อปรับการสอนได้ตรงความต้องการ (Siemens & Long, 2011; Papamitsiou & Economides, 2014) นอกจากนี้นวัตกรรมอย่าง Virtual Reality (VR) และ Augmented Reality (AR) ช่วยสร้างประสบการณ์สมจริงและเพิ่มแรงจูงใจ (Merchant et al., 2014; Bacca et al., 2014) โดยมี AI ทำหน้าที่เป็นโครงสร้างพื้นฐานที่จัดการข้อมูลและประสานเทคโนโลยีเหล่านี้ (Zawacki-Richter et al., 2019) ผลลัพธ์คือการเรียนรู้ที่มีความยืดหยุ่น มีส่วนร่วมสูง และตอบโจทย์ผู้เรียนที่มีความหลากหลาย

7.การบูรณาการมิติทางวัฒนธรรมและบริบทท้องถิ่น

งานวิจัยด้านการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้ที่มีคุณภาพไม่เพียงอาศัยเทคโนโลยีที่ทันสมัย แต่ต้องสอดคล้องกับวัฒนธรรมและบริบทท้องถิ่นของผู้เรียนด้วย (Banks, 2008) แนวคิดนี้เรียกว่า Culturally Responsive Teaching ซึ่งให้ความสำคัญกับการใช้ประสบการณ์ชีวิต ภาษา และค่านิยมทางสังคมของผู้เรียนมาเป็นฐานในการจัดการเรียนรู้ (Gay, 2010) การสอนลักษณะนี้ช่วยลดช่องว่างทางวัฒนธรรม ทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีคุณค่า และเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้ สำหรับรายวิชาสังคมศึกษา การเชื่อมโยงบทเรียนกับประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ ศาสนา และประเพณีท้องถิ่นถือเป็นหัวใจสำคัญ เนื่องจากช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจรากเหง้าและอัตลักษณ์ของตนเอง ควบคู่กับการเรียนรู้เพื่อเป็นพลเมืองโลก ในบริบทของประเทศไทย ซึ่งมีพุทธศาสนาเป็นรากฐานทางวัฒนธรรม การบูรณาการหลักธรรมพุทธศาสนากับเทคโนโลยีการเรียนรู้จึงมีความเหมาะสมและช่วยสร้างสมดุลระหว่าง ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี และ คุณค่าทางคุณธรรมงานวิจัยหลายชิ้นเตือนว่า หาก AI และนวัตกรรมดิจิทัลถูกนำมาใช้อย่างขาดบริบท อาจก่อให้เกิด “การเรียนรู้ไร้ราก” (rootless learning) ที่เน้นเพียงทักษะเชิงเทคนิคแต่ไม่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน (Zawacki-Richter et al., 2019) ดังนั้น ความท้าทายสำคัญคือการพัฒนา โมเดลการเรียนรู้ที่ใช้ AI อย่างมีความหมายต่อวัฒนธรรมท้องถิ่น เช่น การสร้างฐานข้อมูลดิจิทัลที่สะท้อนภูมิปัญญาชุมชน การใช้ VR/AR จำลองประเพณีไทย หรือการออกแบบ Chatbot ที่สนทนาโดยอ้างอิงหลักธรรมทางพุทธศาสนา

การบูรณาการเช่นนี้ไม่เพียงแต่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 เช่น การคิดเชิงวิพากษ์และการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ แต่ยังเสริมสร้างความภาคภูมิใจในรากเหง้าและอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเอง อันจะนำไปสู่การสร้าง พลเมืองที่มีคุณภาพทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับโลก

8. กรอบจริยธรรมและความท้าทายของ AI ในการศึกษา

ถึงแม้ว่า AI จะมีศักยภาพสูงในการยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ แต่การนำมาใช้ในแวดวงการศึกษาก็เผชิญกับคำถามด้านจริยธรรมและความท้าทายที่ซับซ้อน งานของ Floridi & Cowls (2019) เสนอหลักจริยธรรมสากล 5 ประการ ได้แก่ ความโปร่งใส (Transparency), ความเป็นธรรม (Fairness), ความรับผิดชอบ (Accountability), การคุ้มครองข้อมูลส่วนบุคคล (Privacy Protection), และการเคารพศักดิ์ศรีมนุษย์ (Human Dignity) หลักการเหล่านี้ถูกมองว่าเป็นกรอบกำกับสำคัญเพื่อป้องกันการใช้ AI อย่างไม่เหมาะสมในสถานศึกษา ในทำนองเดียวกัน Jobin, Ienca & Vayena (2019) วิเคราะห์แนวนโยบายด้านจริยธรรมของ AI ในระดับนานาชาติ และพบว่าความท้าทายหลักคือการขาด มาตรฐานกลาง (Global Standards) ทำให้การกำกับดูแล AI มีความแตกต่างกันไปในแต่ละประเทศและแต่ละองค์กร ซึ่งอาจนำไปสู่ความเสี่ยงเรื่อง อคติ (Bias), การเลือกปฏิบัติ (Discrimination) และ ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา (Educational Inequality) หากสถาบันขาดแนวทางที่ชัดเจน นอกจากนี้ Selwyn (2019) ยังเตือนว่า AI ไม่ควรถูกมองเป็น “คำตอบสุดท้าย” ของการศึกษา แต่ต้องมีการใช้ด้วยความระมัดระวังและอยู่ภายใต้กรอบจริยธรรม เนื่องจากข้อมูลผู้เรียนที่ AI เก็บและวิเคราะห์อาจกระทบสิทธิความเป็นส่วนตัวและความปลอดภัยหากไม่มีการกำกับดูแลที่เหมาะสม

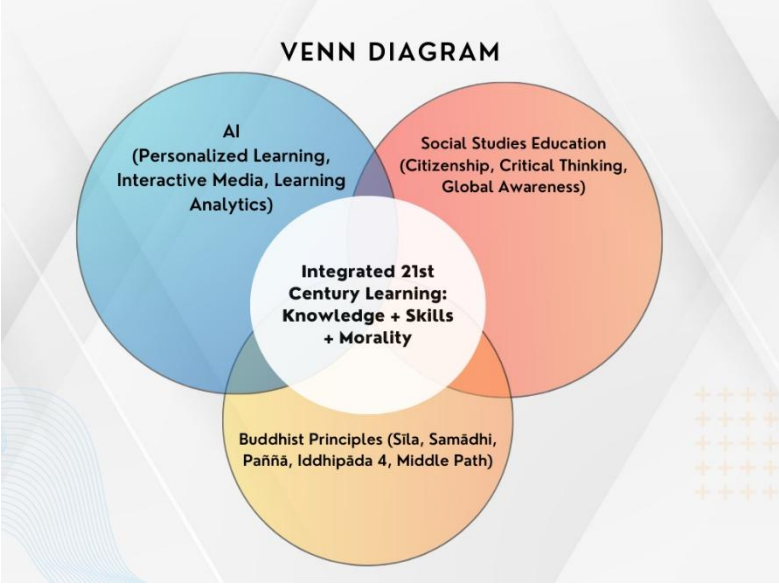
ความท้าทายสำคัญของการใช้ AI ในการศึกษาคือการสร้าง สมดุลระหว่างนวัตกรรมและจริยธรรม หากขาดกรอบแนวคิดที่รอบด้าน AI อาจไม่เพียงทำลายความเป็นธรรมในการศึกษา แต่ยังบั่นทอนความเชื่อมั่นต่อสถาบันการศึกษาในระยะยาวด้วย

## กรอบแนวคิด

กรอบแนวคิดของบทความนี้มุ่งเน้นการบูรณาการระหว่างเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์ (AI) การเรียนการสอนสังคมศึกษา และหลักธรรมทางพุทธศาสนา เพื่อสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่สมดุลทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ในด้านแรก ปัญญาประดิษฐ์ถูกพิจารณาเป็นเครื่องมือทางการศึกษาที่สามารถสนับสนุนครูในการออกแบบการเรียนการสอนเชิงโต้ตอบ วิเคราะห์พัฒนาการของผู้เรียน และจัดการเรียนรู้รายบุคคลได้อย่างเหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับแนวโน้มการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

ด้านที่สอง การเรียนการสอนสังคมศึกษามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ มีความรู้และทักษะทางสังคมที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคมประชาธิปไตยและโลกาภิวัตน์ อย่างไรก็ตาม ปัญหาที่พบคือผู้เรียนมักขาดแรงจูงใจและทักษะในการกลั่นกรองข้อมูลที่ถูกต้องจากสื่อดิจิทัล ทำให้การใช้ AI เข้ามาเสริมในกระบวนการเรียนรู้สามารถช่วยตอบสนองความต้องการดังกล่าวได้

ด้านที่สาม หลักธรรมทางพุทธศาสนาถูกนำมาเป็นกรอบคุณธรรมและจริยธรรมในการกำกับการใช้ AI ไม่ให้เป็นไปอย่างเกินพอดีหรือสร้างผลกระทบเชิงลบ โดยเฉพาะหลักไตรสิกขา (ศีล สมาธิ ปัญญา) ที่เน้นการพัฒนาทั้งด้านคุณธรรมและปัญญา หลักอิทธิบาท 4 ที่ช่วยสร้างแรงบันดาลใจและความเพียรในการเรียนรู้ หลักมัชฌิมาปฏิปทาที่เน้นการใช้เทคโนโลยีอย่างพอดี และหลักสังคหวัตถุ 4 ที่สนับสนุนการอยู่ร่วมกันอย่างสันติในสังคม เมื่อบูรณาการทั้งสามมิติร่วมกัน จะก่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงบูรณาการที่ผู้เรียนได้รับทั้งความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ตอบสนองต่อความต้องการของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง




**ภาพที่ 1. แสดงการบูรณาการระหว่างสามองค์ประกอบหลักที่เชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เพื่อสร้างการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 อย่างสมบูรณ์**

AI (Artificial Intelligence) ⟶ ช่วยจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Personalized Learning) ใช้สื่อโต้ตอบ (Interactive Media) และวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน (Learning Analytics) เพื่อสนับสนุนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

Social Studies Education ⟶ เน้นการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ (Citizenship) มีทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking) และตระหนักถึงประเด็นระดับโลก (Global Awareness) ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการศึกษาในศตวรรษที่ 21

Buddhist Principles ⟶ ทำหน้าที่เป็นกรอบคุณธรรมและจริยธรรม ประกอบด้วย ศีล สมาธิ ปัญญา (Sīla, Samādhi, Paññā) อิทธิบาท 4 และมัชฌิมาปฏิปทา ที่ช่วยให้การใช้เทคโนโลยีดำเนินไปอย่างมีสมดุลและมีคุณค่า

สามองค์ประกอบนี้ถูกบูรณาการเข้าด้วยกัน จะนำไปสู่ การเรียนรู้แบบบูรณาการในศตวรรษที่ 21 (Integrated 21st Century Learning) ที่ไม่เพียงมุ่งพัฒนาความรู้และทักษะของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังปลูกฝังคุณธรรมและความรับผิดชอบทางสังคม ทำให้ผู้เรียนมีทั้ง Knowledge + Skills + Morality ซึ่งเป็นเป้าหมายสูงสุดของการศึกษายุคดิจิทัล

## การวิเคราะห์และอภิปราย

การบูรณาการปัญญาประดิษฐ์ (AI) เข้ากับการเรียนการสอนสังคมศึกษาเป็นแนวทางที่สะท้อนให้เห็นถึงความพยายามของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งเน้นการสร้างผู้เรียนที่มีทั้งความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ผลการวิเคราะห์จากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่า AI สามารถยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนได้ในหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นการสร้างบทเรียนที่ปรับให้เหมาะกับผู้เรียนรายบุคคล (Personalized Learning) การใช้สื่อเชิงโต้ตอบเพื่อกระตุ้นการมีส่วนร่วม (Interactive Learning) หรือการใช้ Learning Analytics เพื่อติดตามและสะท้อนผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างใกล้ชิด ซึ่งช่วยลดข้อจำกัดของการสอนในชั้นเรียนแบบดั้งเดิม (OECD, 2019; UNESCO, 2021)

สำหรับการเรียนการสอนสังคมศึกษา AI สามารถช่วยพัฒนา “การเรียนรู้เชิงวิพากษ์” (Critical Thinking) ผ่านการให้ผู้เรียนโต้ตอบกับข้อมูลสถานการณ์จริง การใช้ระบบจำลอง (Simulation) เพื่อฝึกการตัดสินใจทางสังคม และการใช้ Chatbot หรือ Virtual Assistant เพื่ออภิปรายประเด็นสังคมร่วมสมัย สิ่งเหล่านี้สามารถเพิ่มแรงจูงใจและความน่าสนใจในการเรียนรู้สังคมศึกษา ซึ่งมักถูกมองว่าเป็นวิชาที่เน้นท่องจำข้อมูลมากกว่าการคิดวิเคราะห์

อย่างไรก็ตาม ความท้าทายที่สำคัญคือการใช้ AI โดยไม่คำนึงถึงกรอบจริยธรรมและคุณธรรม อาจก่อให้เกิดปัญหาการพึ่งพาเทคโนโลยีมากเกินไป การละเมิดสิทธิส่วนบุคคล หรือการใช้ข้อมูลที่ไม่ถูกต้อง ตรงนี้เองที่หลักธรรมทางพุทธศาสนา เข้ามามีบทบาทสำคัญ เช่น หลักไตรสิกขา (ศีล สมาธิ ปัญญา) ช่วยพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านคุณธรรมและสติปัญญา หลักอิทธิบาท 4 (ฉันทะ วิริยะ จิตตะ วิมังสา) เสริมสร้างแรงบันดาลใจและความเพียรในการเรียนรู้ หลักมัชฌิมาปฏิปทาเป็นแนวทางการใช้เทคโนโลยีอย่างพอดี ไม่สุดโต่ง และหลักสังคหวัตถุ 4 ช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีและความเสมอภาคในชุมชนการเรียนรู้

จากการวิเคราะห์นี้สามารถอภิปรายได้ว่า การใช้ AI ในการเรียนการสอนสังคมศึกษาจะเกิดคุณค่าที่แท้จริงได้ก็ต่อเมื่อมีการกำกับโดยหลักธรรมที่เหมาะสม กล่าวคือ AI ควรถูกใช้เป็น “ผู้ช่วยเสริม” มิใช่ “ผู้แทนครู” และการเรียนรู้ต้องพัฒนาไปพร้อมกับคุณธรรมและความรับผิดชอบทางสังคม ดังนั้น การเชื่อมโยง AI เข้ากับหลักธรรมพุทธศาสนาจะเป็นการสร้างสมดุลระหว่างเทคโนโลยีและคุณธรรม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาไทยที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพในศตวรรษที่ 21

## สรุปและข้อเสนอแนะ

การบูรณาการปัญญาประดิษฐ์ (AI) เข้ากับการเรียนการสอนสังคมศึกษา ถือเป็นแนวทางสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาในศตวรรษที่ 21 AI มีศักยภาพในการสร้างการเรียนรู้เฉพาะบุคคล การใช้สื่อโต้ตอบและการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงลึก ซึ่งช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้และกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ อย่างไรก็ตาม การใช้ AI อย่างเดียวโดยปราศจากกรอบคุณธรรมอาจทำให้เกิดปัญหาการพึ่งพาเทคโนโลยีมากเกินไปหรือการใช้ข้อมูลอย่างไม่เหมาะสม ดังนั้น หลักธรรมทางพุทธศาสนา เช่น ไตรสิกขา อิทธิบาท 4 มัชฌิมาปฏิปทา และสังคหวัตถุ 4 จึงมีบทบาทสำคัญในการเป็นกรอบกำกับการใช้ AI ให้มีความสมดุลและเกิดประโยชน์สูงสุด ส่งผลให้ผู้เรียนได้รับทั้งความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ซึ่งเป็นเป้าหมายสูงสุดของการศึกษา

ต่อครูผู้สอน: ควรพัฒนาองค์ความรู้และทักษะด้าน AI ควบคู่กับการบูรณาการหลักธรรมทางพุทธศาสนาเพื่อสร้างการเรียนรู้ที่มีคุณภาพและยั่งยืน

ต่อผู้กำหนดนโยบาย: ควรสนับสนุนโครงสร้างพื้นฐานทางดิจิทัลและนโยบายด้านการใช้ AI ในการศึกษาพร้อมทั้งกำหนดกรอบจริยธรรมและคุณธรรมกำกับอย่างชัดเจน

ต่อผู้วิจัยในอนาคต: ควรศึกษาผลกระทบระยะยาวของการใช้ AI ในการเรียนการสอนสังคมศึกษา โดยเน้นทั้งด้านพัฒนาการทางความรู้และการปลูกฝังคุณธรรม

ต่อสถานศึกษา: ควรสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการใช้ AI อย่างสร้างสรรค์ ควบคู่กับการส่งเสริมกิจกรรมที่บ่มเพาะคุณธรรมและความเป็นพลเมืองที่ดี

## เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต). (2562). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม*. กรุงเทพฯ: มหามกุฏราชวิทยาลัย.

วิชัย วงษ์ใหญ่. (2561). *การบูรณาการหลักธรรมพุทธศาสนากับการจัดการศึกษาในยุคดิจิทัล.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society, 17*(4), 133–149.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science, 323*(5910), 66–69.

Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies.* New York: Teachers College Press.

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review, 1*(1), 1–15.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth.

M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Boston: Center for Curriculum Redesign.

Hwang, G. J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments – a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments, 1*(1), 1–14.

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence, 1*(9), 389–399.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century.* London: UCL IOE Press.

Martorella, P. H. (1997). *Teaching social studies in middle and secondary schools* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*(3), 1–47.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education, 70*, 29–40.

OECD. (2019). *AI in education: Promises and implications for teaching and learning.* OECD Publishing.

Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Educational Technology & Society, 17*(4), 49–64.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Cambridge: Polity Press.

Siemens, G., & Baker, R. S. J. d. (2012). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 252–254). ACM.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review, 46*(5), 30–32.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers.* Paris: UNESCO.

Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning.* Burlington, MA: Morgan Kaufmann.

World Bank. (2020). *Artificial intelligence in education: Opportunities and challenges for developing countries.* Washington, DC: World Bank.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27.

# การเรียนภาษาไทยกับการพัฒนา Soft Skills สำหรับนิสิตต่างประเทศ: กรณีศึกษามหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

# Thai Language Learning and the Development of Soft Skills for International Students: A Case Study of Mahachulalongkornrajavidyalaya University

**[1]ดร.เอกลักษณ์ เทพวิจิตร และ [2]นางสาวสุจิตรา ชวดรัมย์**

**[1]Dr. Ekkalak Thepwichit and [1]Miss Sujitra Chuadram**

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

Faculty of Education, Mahachulalongkornrajavidyalaya University

Email: [1]akekalak.tap@mcu.ac.th, [2]sujitra.chu@mcu.ac.th

## บทคัดย่อ

การศึกษาในศตวรรษที่ 21 มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ตามแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 ที่กำหนดคุณลักษณะบัณฑิตสอดคล้องกับทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ได้แก่ การคิดเชิงวิพากษ์ การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการปรับตัวสู่สังคมโลก มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยในฐานะสถาบันการศึกษาพระพุทธศาสนา ได้ส่งเสริมการพัฒนานิสิตทั้งชาวไทยและต่างประเทศให้มีสมรรถนะทางวิชาการควบคู่คุณธรรมและ Soft Skills ที่จำเป็นต่อสังคมพหุวัฒนธรรม บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการเรียนภาษาไทยในการพัฒนา Soft Skills ของนิสิตต่างประเทศ ผลจากการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารงานวิจัย และกรณีศึกษาพบว่า การเรียนภาษาไทยช่วยเสริม Soft Skills หลายด้าน ได้แก่ (1) การสื่อสาร เพิ่มความมั่นใจในการใช้ภาษาเพื่อการเรียนและการเข้าสังคม (2) การทำงานร่วมกัน ผ่านกิจกรรมกลุ่มและการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ (3) การปรับตัว จากการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยและสภาพสังคมใหม่ และ (4) การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม ผ่านการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและชุมชน การเรียนภาษาไทยในบริบทมหาวิทยาลัยสงฆ์จึงมิใช่เพียงการพัฒนาทักษะภาษา แต่เป็นกระบวนการบูรณาการ Soft Skills ที่เอื้อต่อการเรียนรู้และการดำรงชีวิตในโลกยุคดิจิทัล

**คำสำคัญ:** ภาษาไทย, Soft Skills, นิสิตต่างประเทศ, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

## Abstract

Education in the 21st century emphasizes the development of learners with knowledge, skills, and morality in line with Thailand's National Education Plan (2017–2036), which highlights critical thinking, communication, collaboration, and adaptability for global citizenship. Mahachulalongkornrajavidyalaya University (MCU), as a Buddhist higher education institution, aims to enhance both Thai and international students' academic competence alongside ethical values and essential soft skills for multicultural society. This article examines the role of Thai language learning in developing soft skills among international students at MCU. A synthesis of

documents, research, and case studies reveals that Thai language learning contributes to multiple dimensions of soft skills: (1) communication skills, enhancing language use for academic and social contexts; (2) collaboration skills, through group activities and practical learning; (3) adaptability skills, gained from exposure to Thai culture and social integration; and (4) social interaction skills, developed through interaction with peers and local communities. Thai language learning in the context of a Buddhist university is therefore not merely linguistic training but also a process of fostering soft skills that support students' learning, adaptation, and holistic development in the digital age.

**Keywords:** Thai language, Soft skills, International students, Mahachulalongkornrajavidyalaya University.

## บทนำ

การศึกษาในศตวรรษที่ 21 มีเป้าหมายสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะรอบด้าน ทั้งความรู้ ความสามารถทางวิชาการ ทักษะชีวิต และคุณธรรมจริยธรรม เพื่อเตรียมความพร้อมในการดำรงชีวิตในสังคมโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว (UNESCO, 2021; OECD, 2019) นโยบายการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 ของประเทศไทยได้กำหนดชัดเจนว่าบัณฑิตในยุคใหม่ควรมีทักษะที่เรียกว่า 21st Century Skills ได้แก่ การคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการปรับตัวได้อย่างเหมาะสมกับบริบทสังคมโลก (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ขณะเดียวกัน มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ในฐานะสถาบันการศึกษาพระพุทธศาสนา ได้กำหนดพันธกิจในการจัดการศึกษาแก่ทั้งนิสิตชาวไทยและต่างประเทศ โดยเน้นการบูรณาการวิชาการ คุณธรรม และ Soft Skills อันเป็นพื้นฐานสำคัญในการดำรงชีวิตและสร้างคุณค่าทางสังคม (พระธรรมปิฎก, 2562; วิชัย, 2561

ในบริบทของนิสิตต่างประเทศ การเรียนภาษาไทยไม่เพียงเป็นการฝึกทักษะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในชีวิตประจำวันและการศึกษาเท่านั้น แต่ยังเป็น “สื่อกลางทางวัฒนธรรม” ที่ช่วยให้นิสิตต่างประเทศสามารถเข้าใจวิถีชีวิต ค่านิยม และมารยาททางสังคมของคนไทยได้ดียิ่งขึ้น (บุญญาธิดา, 2564) กระบวนการเรียนรู้ภาษาไทยจึงมีศักยภาพในการสร้างและพัฒนา Soft Skills ที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสาร (Communication) การทำงานร่วมกับผู้อื่น (Collaboration) การปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมใหม่ (Adaptability) และการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019; Luckin, 2018

ดังนั้น การศึกษาบทบาทของการเรียนภาษาไทยต่อการพัฒนา Soft Skills ของนิสิตต่างประเทศในมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย จึงมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจแนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยที่ไม่เพียงมุ่งพัฒนาความรู้เชิงภาษา แต่ยังเสริมสร้างคุณลักษณะที่สอดคล้องกับความต้องการของสังคมพหุวัฒนธรรมในศตวรรษที่ 21 อันจะนำไปสู่การออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (World Bank, 2020; Selwyn, 2019)

## วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

1. แนวคิดและความสำคัญของ Soft Skills

Soft Skills เป็นทักษะที่ไม่ใช่วิชาการโดยตรง แต่เป็นทักษะชีวิตที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียน การทำงาน และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น โดยทั่วไปประกอบด้วยการสื่อสาร (Communication) การทำงานเป็นทีม (Teamwork/Collaboration) การปรับตัว (Adaptability) ความเป็นผู้นำ (Leadership) และการสร้างความสัมพันธ์เชิงสังคม (Social Interaction) ซึ่งแตกต่างจาก Hard Skills ที่เป็นทักษะด้านความรู้ทางวิชาชีพโดยตรง (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019; OECD, 2019) ในศตวรรษที่ 21 สถาบันการศึกษาทั่วโลกให้ความสำคัญกับ Soft Skills เพราะเป็นสมรรถนะที่ช่วยให้ผู้เรียนเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพ (UNESCO, 2021) โดยเฉพาะผู้เรียนต่างชาติที่ต้องใช้ทักษะเหล่านี้ในการปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมใหม่

2. Soft Skills ในบริบทการศึกษา

งานวิจัยด้านการศึกษาเน้นว่าการพัฒนา Soft Skills ไม่สามารถทำได้เพียงผ่านการสอนทฤษฎี แต่ต้องบูรณาการเข้ากับกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นประสบการณ์จริง เช่น การทำงานกลุ่ม การแก้ปัญหาร่วมกัน และการสื่อสารกับผู้เรียนที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน (World Bank, 2020; Selwyn, 2019)

สำหรับประเทศไทย แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 ได้ระบุว่าผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาให้เป็นผู้มีความรอบรู้ มีคุณธรรม และมีทักษะชีวิตที่สอดคล้องกับศตวรรษที่ 21 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ซึ่งสะท้อนว่าการจัดการเรียนการสอนทุกระดับควรมุ่งไปสู่การเสริมสร้าง Soft Skills อย่างเป็นระบบ

3. การเรียนภาษาและการสร้าง Soft Skills

การเรียนภาษาไม่เพียงเป็นการฝึกใช้ไวยากรณ์หรือคำศัพท์ แต่เป็นกระบวนการทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการสร้างความเข้าใจ การสื่อสาร และการเรียนรู้วัฒนธรรม (Luckin, 2018) ผู้เรียนภาษาต่างประเทศต้องฝึกทั้งทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน และต้องใช้ Soft Skills เช่น การฟังอย่างมีประสิทธิภาพ (Active Listening) การแสดงออกทางวาจาและไม่ใช้วาจา (Verbal & Non-Verbal Communication) และการเจรจาต่อรอง (Negotiation Skills)

สำหรับนิสิตต่างประเทศในสังคมไทย การเรียนภาษาไทยจึงช่วยเสริม Soft Skills ได้อย่างชัดเจน เช่น การเรียนรู้คำทักทาย มารยาททางภาษา และการปฏิบัติตนในสังคมไทย ซึ่งส่งผลต่อการปรับตัวและการอยู่ร่วมกันอย่างราบรื่น

4. ภาษาไทยในฐานะเครื่องมือสร้าง Soft Skills

การเรียนภาษาไทยสำหรับชาวต่างชาติ (Thai as a Foreign Language: TFL) มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนในหลายด้าน งานศึกษาของบุญญาธิดา (2564) ชี้ว่าการบูรณาการกิจกรรมการเรียนรู้ที่ใช้ภาษาไทยช่วยส่งเสริมการสื่อสารและการมีส่วนร่วมอย่างสร้างสรรค์ ขณะที่การเข้าร่วมกิจกรรมวัฒนธรรมไทย เช่น พิธีทาง

ศาสนา การแสดงศิลปวัฒนธรรม และกิจกรรมชุมชน ช่วยให้นิสิตต่างประเทศพัฒนาทักษะการปรับตัว (Adaptability) และความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น (Collaboration)

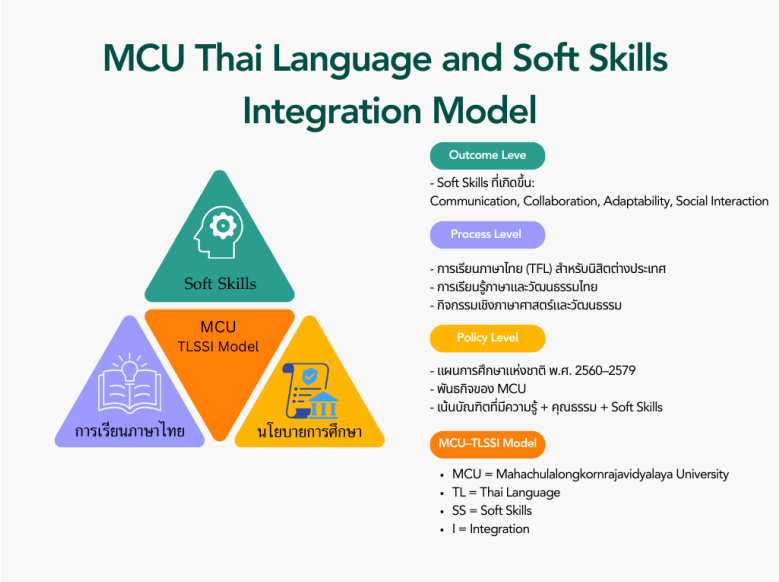
5. นโยบายการศึกษาและบทบาทของ MCU

ประเทศไทยได้กำหนดนโยบายการศึกษาแห่งชาติที่เน้นการผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพและสมบูรณ์ทั้งด้านวิชาการและคุณธรรม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ในขณะที่มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย (MCU) ในฐานะสถาบันการศึกษาพระพุทธศาสนามีพันธกิจเฉพาะในการพัฒนานิสิตต่างชาติให้มีทั้งสมรรถนะทางภาษา คุณธรรม และ Soft Skills ที่จำเป็น (พระธรรมปิฎก, 2562; วิชัย, 2561) บริบทของ MCU ซึ่งมีทั้งนิสิตไทยและต่างประเทศ ทำให้ภาษาไทยมีบทบาทสำคัญไม่เพียงในฐานะวิชาเรียน แต่ยังเป็น “สะพานเชื่อม” สู่การพัฒนาทักษะชีวิตและการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม เพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนเป็นพลเมืองโลกที่มีคุณภาพในสังคมพหุวัฒนธรรม

## กรอบแนวคิด

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง พบว่าการเรียนภาษาไทยสำหรับนิสิตต่างประเทศมิได้เป็นเพียงการพัฒนาทักษะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร แต่ยังเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับการสร้างทักษะชีวิต (Soft Skills) ที่จำเป็นต่อการปรับตัวในสังคมพหุวัฒนธรรม งานวิจัยและนโยบายการศึกษาทั้งในระดับโลกและระดับชาติล้วนให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะครบถ้วนทั้งด้านความรู้ ความสามารถ และคุณธรรม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560; UNESCO, 2021) มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยในฐานะสถาบันการศึกษาพระพุทธศาสนา ยังมีพันธกิจในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนานิสิตต่างประเทศทั้งด้านภาษา วัฒนธรรม และ Soft Skills ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21

ดังนั้น กรอบแนวคิดของการศึกษาเรื่องนี้จึงมุ่งเน้นการอธิบายความสัมพันธ์เชิงระบบระหว่าง นโยบายการศึกษา ⟶ การเรียนภาษาไทย ⟶ ผลลัพธ์ในรูปของ Soft Skills โดยได้พัฒนาเป็น MCU Thai Language and Soft Skills Integration Model (MCU–TLSSI Model) เพื่อเป็นเครื่องมือเชิงแนวคิดที่สะท้อนให้เห็นถึงการบูรณาการนโยบายและกระบวนการเรียนการสอนภาษาไทยในมหาวิทยาลัยสงฆ์ไทยที่ส่งผลต่อการสร้าง Soft Skills ของนิสิตต่างประเทศ




ภาพที่ 1. โมเดลการบูรณาการภาษาไทยและ Soft Skills ของนิสิตต่างประเทศ
ในมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย (MCU–TLSSI Model)

โมเดล MCU Thai Language and Soft Skills Integration Model (MCU–TLSSI Model) ถูกพัฒนาขึ้นเพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างนโยบายการศึกษา การจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นในรูปแบบของ Soft Skills สำหรับนิสิตต่างประเทศในมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย โดยโมเดลนี้มีลักษณะเป็นโครงสร้างสามเหลี่ยมเชื่อมโยงสามองค์ประกอบสำคัญ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงกระบวนการพัฒนาอย่างเป็นระบบตั้งแต่ระดับนโยบายไปจนถึงผลลัพธ์ของผู้เรียน

Policy Level (ระดับนโยบาย) ซึ่งเป็นฐานรากของการพัฒนาการศึกษา อ้างอิงจาก แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 และพันธกิจของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยที่มุ่งเน้นการพัฒนานิสิตให้มีทั้งความรู้ คุณธรรม และ Soft Skills นโยบายนี้ทำหน้าที่เป็นกรอบกำหนดทิศทางที่ชัดเจนสำหรับการออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความต้องการของสังคมในศตวรรษที่ 21

Process Level (ระดับกระบวนการ) ซึ่งเป็นการปฏิบัติจริงผ่านการเรียนการสอนภาษาไทย (TFL) สำหรับนิสิตต่างประเทศ เน้นทั้งการเรียนรู้เชิงภาษาและวัฒนธรรมไทย ควบคู่กับการจัดกิจกรรมเชิงภาษาศาสตร์และกิจกรรมวัฒนธรรม เช่น การเรียนรู้ขนบธรรมเนียมไทย การเข้าร่วมกิจกรรมทางศาสนา และการสื่อสารกับสังคมไทย กระบวนการนี้ทำหน้าที่เป็น “สะพานเชื่อม” ระหว่างผู้เรียนต่างชาติกับสภาพแวดล้อมใหม่ ทำให้ผู้เรียนไม่เพียงได้รับความรู้ด้านภาษา แต่ยังเกิดการปรับตัวและเรียนรู้เชิงวัฒนธรรมอย่างรอบด้าน

Outcome Level (ระดับผลลัพธ์) ซึ่งสะท้อนถึง Soft Skills ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการเรียนภาษาไทย โดยสามารถจำแนกได้เป็น 4 มิติสำคัญ ได้แก่ Communication (การสื่อสาร) ช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารกับ

อาจารย์ เพื่อน และชุมชนได้อย่างมั่นใจ Collaboration (การทำงานร่วมกัน) เสริมสร้างความสามารถในการทำกิจกรรมกลุ่มและทำงานเป็นทีม Adaptability (การปรับตัว) ส่งเสริมการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมไทยและสภาพแวดล้อมใหม่ได้อย่างเหมาะสม และ Social Interaction (การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม) ทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้คนรอบตัวได้อย่างราบรื่น

โมเดล MCU–TLSSI แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงบูรณาการระหว่างนโยบายการศึกษา กระบวนการเรียนการสอนภาษาไทย และผลลัพธ์เชิง Soft Skills ที่เกิดขึ้นกับนิสิตต่างประเทศใน MCU โมเดลนี้ตอกย้ำว่า การเรียนภาษาไทยมิใช่เพียงการเรียนรู้ด้านภาษา แต่เป็นการสร้างทักษะชีวิตและคุณลักษณะบัณฑิตที่สอดคล้องกับความต้องการของสังคมโลกในศตวรรษที่ 21

## การวิเคราะห์และอภิปราย

การเรียนภาษาไทยในบริบทของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยมีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับนิสิตต่างประเทศ เนื่องจากมิใช่เพียงการเรียนรู้ภาษาเพื่อการสื่อสารในห้องเรียน แต่ยังเป็นกระบวนการสร้างทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมไทยและสังคมพหุวัฒนธรรม พัฒนาการดังกล่าวสะท้อนผ่านการเสริมสร้าง Soft Skills ที่สามารถมองเห็นได้อย่างเป็นรูปธรรม โดยเฉพาะในสี่มิติหลัก ได้แก่ การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน การปรับตัว และการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (UNESCO, 2021; World Bank, 2020) นิสิตต่างประเทศได้รับการพัฒนา การสื่อสาร (Communication Skills) ผ่านการฝึกใช้ภาษาไทยในสถานการณ์จริง ทั้งการสนทนากับอาจารย์ เพื่อนนิสิต และบุคคลในชุมชน รวมถึงการฝึกพูด การซักถาม และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในชั้นเรียน สิ่งเหล่านี้ช่วยสร้างความมั่นใจและลดอุปสรรคทางภาษา อันเป็นพื้นฐานสำคัญของการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางวิชาการและสังคม (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019) การเรียนภาษาไทยเปิดโอกาสให้นิสิตได้ฝึกการทำงานร่วมกัน (Collaboration Skills) ผ่านกิจกรรมกลุ่ม การแสดงบทบาทสมมุติ และการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งช่วยให้นิสิตต่างประเทศเข้าใจการแบ่งหน้าที่ การรับผิดชอบ และการแก้ปัญหาร่วมกัน ทักษะนี้เป็นหัวใจของสังคมโลกที่เน้นการทำงานเป็นทีม (Selwyn, 2019) การเรียนภาษาไทยยังเสริมสร้าง ทักษะการปรับตัว (Adaptability Skills) เนื่องจากนิสิตต่างประเทศต้องเผชิญกับความแตกต่างทางภาษา วัฒนธรรม มารยาท และค่านิยม การเรียนรู้ภาษาไทยจึงเป็นแรงผลักดันให้เกิดการยืดหยุ่นทางความคิด การทำความเข้าใจผู้อื่น และการปรับพฤติกรรมให้เหมาะสมกับสังคมไทย ซึ่งเป็นทักษะสำคัญในการอยู่ร่วมกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Luckin, 2018; กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) นิสิตต่างประเทศได้พัฒนา การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction Skills) ผ่านการเข้าร่วมกิจกรรมของมหาวิทยาลัยและชุมชน เช่น กิจกรรมทางพระพุทธศาสนา งานวัฒนธรรมไทย และกิจกรรมอาสาสมัคร การมีปฏิสัมพันธ์กับนิสิตไทยช่วยให้เกิดการเรียนรู้ทั้งภาษาและสังคมไปพร้อมกัน และยังสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์อันดี ซึ่งเป็นรากฐานของการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ (บุญญาธิดา, 2564; พระธรรมปิฎก, 2562) การเรียนภาษาไทยในมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยจึงเป็นมากกว่าการฝึกทักษะทางภาษา แต่เป็นกระบวนการพัฒนานิสิตต่างประเทศให้มี Soft Skills ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการเรียนรู้ในสังคมพหุวัฒนธรรม อันสะท้อนว่าภาษาไทยสามารถเป็น “สะพาน” ที่เชื่อมโยงความรู้เชิงภาษาเข้ากับ

การพัฒนาทักษะชีวิตรอบด้าน ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 (OECD, 2019; UNESCO, 2021)

## สรุปและข้อเสนอแนะ

การเรียนภาษาไทยในบริบทของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยมิได้เป็นเพียงการพัฒนาทักษะทางภาษาเพื่อการสื่อสาร แต่เป็นกระบวนการบูรณาการที่เชื่อมโยงนโยบายการศึกษา การจัดการเรียนการสอน และผลลัพธ์เชิงคุณลักษณะของผู้เรียนเข้าด้วยกัน โมเดล MCU–TLSSI Model แสดงให้เห็นว่าการเรียนภาษาไทยสามารถทำหน้าที่เป็น “สะพาน” ที่นำผู้เรียนต่างชาติจากการทำความเข้าใจภาษา ไปสู่การเรียนรู้วัฒนธรรมและการพัฒนา Soft Skills ที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับสังคมพหุวัฒนธรรม ในระดับนโยบาย การกำหนดทิศทางของชาติและพันธกิจของ MCU ช่วยสร้างฐานรากที่ชัดเจนในการพัฒนาบัณฑิตทั้งด้านความรู้ คุณธรรม และทักษะชีวิต ในระดับกระบวนการ การเรียนการสอนภาษาไทยที่ผสมผสานกิจกรรมเชิงภาษาและวัฒนธรรม ช่วยเสริมสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและหลากหลาย และในระดับผลลัพธ์ ผู้เรียนต่างชาติได้พัฒนา Soft Skills อย่างเป็นรูปธรรม ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน การปรับตัว หรือการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม

การเรียนภาษาไทยใน MCU จึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนต่างชาติให้พร้อมเผชิญกับความท้าทายในศตวรรษที่ 21 บทความนี้ยืนยันว่าภาษาไทยมิใช่เพียงเครื่องมือทางการศึกษา แต่ยังเป็นพลังแห่งการสร้างความเข้าใจ ความร่วมมือ และการอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ในสังคมโลกยุคใหม่

จากผลการศึกษาและการวิเคราะห์พบว่าการเรียนภาษาไทยสำหรับนิสิตต่างประเทศในบริบทของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนา Soft Skills ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ดังนั้นจึงควรมีข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติและเชิงนโยบายเพื่อเสริมสร้างประสิทธิภาพของการเรียนการสอนภาษาไทยให้มากยิ่งขึ้น

ในเชิงปฏิบัติ อาจารย์ผู้สอนควรออกแบบกระบวนการเรียนการสอนที่บูรณาการการพัฒนา Soft Skills เข้ากับการเรียนภาษาไทย โดยใช้วิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น การอภิปรายกลุ่ม การทำงานร่วมกัน การจำลองสถานการณ์ และการเรียนรู้เชิงบริการ ทั้งนี้การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมไทย เช่น ค่ายภาษาไทย งานประเพณี และกิจกรรมทางพระพุทธศาสนา จะช่วยให้นิสิตต่างประเทศได้เรียนรู้ทั้งภาษาและบริบททางวัฒนธรรมควบคู่กันไป นอกจากนี้ควรมีการพัฒนาสื่อการสอนที่เน้นการสื่อสารและการแก้ปัญหาจริง เช่น การใช้สื่อดิจิทัล เกมการเรียนรู้ และแอปพลิเคชันเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง อีกทั้งการจัดให้มีระบบพี่เลี้ยง โดยมีนิสิตไทยทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือด้านภาษาและการปรับตัว ก็จะช่วยให้นิสิตต่างประเทศมีโอกาสฝึกฝนการสื่อสารและสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมได้ดียิ่งขึ้น

ในเชิงนโยบาย มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยควรกำหนดนโยบายการเรียนการสอนภาษาไทยสำหรับนิสิตต่างประเทศอย่างชัดเจน โดยกำหนดให้การพัฒนา Soft Skills เป็นหนึ่งในผลลัพธ์การเรียนรู้ที่สำคัญ

ของหลักสูตร นอกจากนี้หน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้องควรสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศให้มีมาตรฐานสากลและตอบโจทย์สังคมพหุวัฒนธรรมมากยิ่งขึ้น มหาวิทยาลัยควรส่งเสริมโครงการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมระหว่างนิสิตไทยและต่างประเทศ เพื่อสร้างพื้นที่ในการฝึกภาษาและ Soft Skills อย่างต่อเนื่อง พร้อมกันนี้ควรมีการประเมินผลด้าน Soft Skills ของนิสิตต่างประเทศอย่างเป็นระบบในมิติของการสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และการปรับตัว เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงและพัฒนาการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและสังคมโลก

กล่าวโดยสรุป ข้อเสนอแนะทั้งในเชิงปฏิบัติและเชิงนโยบายมีเป้าหมายเดียวกัน คือ การพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยให้เป็นมากกว่าการเรียนรู้ทางภาษา แต่เป็นกลไกที่ช่วยเสริมสร้าง Soft Skills และคุณลักษณะของบัณฑิตที่พร้อมเผชิญความท้าทายของสังคมพหุวัฒนธรรมในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง

## เอกสารอ้างอิง


กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

บุญญาธิดา. (2564). *การเรียนภาษาไทยในฐานะเครื่องมือสร้างทักษะชีวิตสำหรับชาวต่างชาติ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัย.

พระธรรมปิฎก. (2562). *การศึกษาเชิงบูรณาการในมหาวิทยาลัยสงฆ์*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

วิชัย. (2561). *คุณธรรมกับการพัฒนาการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21*. นครปฐม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัย.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. London: UCL Institute of Education Press.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing*. https://www.oecd.org/education/2030-project

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge, UK: Polity Press.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

World Bank. (2020). *World development report 2020: Trading for development in the age of global value chains. Washington, DC: World Bank*. https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2020