



Chiang Mai Rajabhat Education Journal

วารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม-มีนาคม 2569

Vol.5 No.1 January-March 2026

CMREDU JOURNAL



ISSN: 2821 – 9961 (ONLINE)

วารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่ *Chiang Mai Rajabhat Education Journal*

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม-มีนาคม 2569
Vol.5 No.1 January-March 2026

ISSN 2821-9961 (Online)

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ ศูนย์แมริม
เลขที่ 180 หมู่ 7 ถนนโชตนา (เชียงใหม่-ฝาง) ตำบลชี้เหล็ก อำเภอแมริม จังหวัดเชียงใหม่ 50180
<https://so07.tci-thaijo.org/index.php/cmredujo>
Email: edu.cmru.journal@g.cmru.ac.th

วารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่

Chiang Mai Rajabhat Education Journal

วัตถุประสงค์และขอบเขตการตีพิมพ์

วารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่ (Chiang Mai Rajabhat Education Journal) เป็นวารสารที่เผยแพร่บทความวิชาการและบทความวิจัย รวมถึงเป็นผลงานสร้างสรรค์ที่มีคุณภาพทางด้านครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์

กระบวนการพิจารณาบทความ

บทความที่ส่งมาตีพิมพ์จะได้รับการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะสาขาวิชาที่อย่างน้อย 3 คน (Double-blind peer review) ผู้แต่งไม่ทราบชื่อผู้ประเมิน ผู้ประเมินไม่ทราบชื่อผู้แต่ง

ประเภทของบทความ

บทความต้องมีประเด็นที่น่าสนใจศึกษาทางด้านครุศาสตร์ ศึกษาศาสตร์ ได้แก่ การศึกษาปฐมวัย การประถมศึกษา พลศึกษาและนันทนาการ คอมพิวเตอร์ศึกษา เกษตรศาสตร์ เคมี ชีววิทยา ฟิสิกส์ คณิตศาสตร์ อุตสาหกรรมและเทคโนโลยีศึกษา ดนตรีศึกษา นาฏศิลป์ ภาษาไทย และภาษาต่างประเทศ ศิลปศึกษา สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ทั่วไป การศึกษาพิเศษ จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว หลักสูตรและการสอน บริหารการศึกษา การวิจัยทางการศึกษา การวัดและประเมินผลทางการศึกษา นวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษา และหรือสาขาที่เกี่ยวข้องกับทางการศึกษา

บทความที่รับ ได้แก่ บทความวิชาการ และบทความวิจัย

ภาษาที่รับตีพิมพ์

ภาษาไทย
ภาษาอังกฤษ

กำหนดการเผยแพร่

วารสารตีพิมพ์ 4 ฉบับต่อปี (ราย 3 เดือน)

ฉบับที่ 1 ม.ค.-มี.ค.

ฉบับที่ 2 เม.ย.-มิ.ย.

ฉบับที่ 3 ก.ค.-ก.ย.

ฉบับที่ 4 ต.ค.-ธ.ค.

บรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อรทัย อินตา

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์ ดร.สมเกต อุทธโยธา

ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอริชัย

มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล

มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

รองศาสตราจารย์ ดร.สุจิตรพร เลอศิลป์

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

รองศาสตราจารย์ ดร.กิตติพงษ์ ลื่อนาม

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

รองศาสตราจารย์ ดร.วีระศักดิ์ ชมภูคำ

ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ดร.อรพรรณ บุตรกตัญญู

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.สมเกียรติ อินทสิงห์

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

รองศาสตราจารย์ ดร.พิทยาภรณ์ มานะจุติ

ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ยุพิน อินทะยะ

ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ธีรวัฒน์ ตันทนิส

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นงลักษณ์ เขียนงาม

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนมน สุขวงศ์

มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปาริชาติ เตชะ

มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อุไรวรรณ หาญวงศ์

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิรตี เอกรณรงค์ชัย

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จักริน ด้วงคำ

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภานุพันธ์ ลาภรัตนทอง

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลล้านนา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พงศ์กร จันทราช

มหาวิทยาลัยฟาร์อีสเทอร์น

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นฤมล รอดเนียม

มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตชุมพร

อาจารย์ ดร.อัจฉริยา กลียะพัท

วิทยาลัยวิทยาศาสตร์การแพทย์เจ้าฟ้าจุฬาภรณ์

ราชวิทยาลัยจุฬาภรณ์

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความ

รองศาสตราจารย์ ธีรธร เลอศิลป์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ทศนีย์ บุญแรง

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สายฝน แสนใจพรหม

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์ ดร. ศิริมาศ โกศลย์พิพัฒน์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์ ดร.รัตนวัชร เพ็ญรัตน์หรือ

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์ ว่าที่ ร.ต.โกวิท จอมคำ

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์ชัชวราภรณ์ ต๊ะผัด

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์วราพร บุญวงศ์วิวัชร

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์ปิยะณัฐ จันทะคาด

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

อาจารย์อังคณา ลังกาวงศ์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

ผู้ประสานงาน

นายสุรชาติ ถึงกาศ
นางฐิตินันท์ เขียวนิล
นางสาวเกศรินทร์ สิทธิวัฒน์
นายสุเทพ ไชยวุฒิ
นายวสันต์ ศรีอินตะ
นางอุบล มาตัน

ISSN 2821-9961 (Online)

สารบัญ

สารบัญ.....	จ
การพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัลในยุคภัยไซเบอร์ Enhancing Self-Esteem Skill for Digital Intelligence Strengthening in Cyber Crime Age ศศิวิมล คงเมือง Sasiwimon Khongmueang.....	1
Using Lu Xun's Literature to Enhance Critical Reading and Intercultural Understanding in a Secondary School Chinese Language Course in Thailand Saranphong Thirawutthichai, Zhang Zi Cheng.....	19
การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกฎหมาย: การบูรณาการเรียนการสอนแบบปรากฏการณ์เป็น ฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย Enhancing Critical Thinking Skills in Law: Integrating Phenomenon-Based Learning with Creative Reflection for Upper Secondary Students สรายุธ รัศมี อังคณา ตุงคสมิต Sarayoot Ratsamee, Angkana Tungkasamit.....	41
ปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีวศึกษาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด Factors Affecting the Decision to Study in Vocational Education among First-Year Vocational Certificate Students at Roi-Et Technical College ปัทสรารณ ปะกะตัง มงคล นามลักษณ์ Papatsaraporn Pakatang, Mongkhon Narmluk.....	55
การพัฒนากรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ Development of a Geographic Skills Framework for Social Studies Student Teachers in the Context of Rajabhat Universities คมสัน ศรีบุญเรือง Komsan Sriboonruang.....	71
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความ.....	89

การพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัลในยุคภัยไซเบอร์ Enhancing Self-Esteem Skill for Digital Intelligence Strengthening in Cyber Crime Age

ศศิวิมล คงเมือง¹

Sasiwimon Khongmueang¹

(วันรับบทความ 25 กุมภาพันธ์ 2568, วันแก้ไขบทความ 18 เมษายน 2568, วันตอบรับบทความ 30 เมษายน 2568)

บทคัดย่อ

การเห็นคุณค่าตนเอง (Self-Esteem) นั้นเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญในการสร้างเสริมทักษะการเรียนรู้อารมณ์ทางสังคม (Social and Emotional Learning) ตลอดจนทักษะชีวิตที่มีความจำเป็นสำหรับเยาวชนในระดับอุดมศึกษาในสังคมยุคดิจิทัลที่ซับซ้อน (Digital Disruption) เนื่องจากเยาวชนกลุ่มนี้เป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อที่อยู่ในพลวัตของชีวิตที่กำลังขับเคลื่อนจากวัยรุ่นสู่ผู้ใหญ่ตอนต้น หรือวัยเริ่มต้นชีวิตการทำงานที่ต้องอาศัยทั้งความรู้ทางวิชาชีพผสมผสานกับทักษะชีวิตที่เหมาะสม อันจะนำมาซึ่งการประสบความสำเร็จในการประกอบอาชีพ และการดำเนินชีวิตอย่างมีความสุขตามทำนองคลองธรรมที่พึงาม อนึ่ง บทความวิชาการฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทบทวนวรรณกรรมและรวบรวมแนวทางในการพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองในเชิงจิตวิทยาสำหรับสังคมยุคดิจิทัลที่ซับซ้อนช่วง พ.ศ.2560 ถึงปัจจุบัน เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์บนสังคมโลกดิจิทัลของเยาวชนระดับอุดมศึกษา เพราะทักษะการเห็นคุณค่าตนเองและการเข้าใจตนเองนั้นเป็นเกราะป้องกันทางใจอันเข้มแข็งที่จะทำให้บุคคลตระหนักรู้เท่าทันภัยอันตรายหรือสิ่งล่อลวงต่าง ๆ มีความยับยั้งชั่งใจ เคารพตนเองและผู้อื่น และสามารถปรับตัวได้ดีเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาที่มาในรูปแบบของอาชญากรรมทางเทคโนโลยี (Cyber Crimes) ในลักษณะต่าง ๆ ซึ่งจากการทบทวนวรรณกรรมแล้วนั้นสามารถสรุปแนวทางในการพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อรู้เท่าทันภัยไซเบอร์สำหรับเยาวชนในสังคมยุคดิจิทัลที่ซับซ้อนได้หลากหลายแนวทาง โดยแต่ละแนวปฏิบัตินี้จะเริ่มต้นจากการมองโลกในแง่บวก การมีกรอบคิดแบบเติบโต และการให้คุณค่าของความเป็นมนุษย์

คำสำคัญ: การเห็นคุณค่าตนเอง ความฉลาดทางดิจิทัล ภัยไซเบอร์

¹ อาจารย์ประจำและกรรมการบริหารหลักสูตร สาขาวิชาจิตวิทยา วิทยาลัยนานาชาติ มหาวิทยาลัยพายัพ, sasimu99@gmail.com,
Lecturer and Program Executive Committee, Department of Psychology, International College, Payap University

Abstract

Self-Esteem is an essential fundamental skill that supports their Social and Emotional Learning Skill (SEL) along with life skills for young adults in digital disruption age. Since the young adult period is a major life dynamic shifting from adolescence to more matured age which requires an appropriate combination between professional knowledge and social life skills to achieve career success as well as ethically survive in daily life. This academic article aims to review literature during the digital disruption age in the year 2017 onwards and to compile psychological techniques to enhancing self-esteem in order to strengthen digital intelligence (DI) among higher education students. However, the self-esteem and self-understanding serve as important psychological protective factors that enable individuals to recognize digital risks, exercise self-regulation, respect themselves and others, and adapt effectively when facing challenges, particularly those associated with various forms of cybercrime. The literature review suggests that there are a variety of ways to developing self-esteem for cyber-crimes awareness in the digital disruption age. These approaches commonly emphasize positive thinking, a growth mindset, and the recognition of human dignity as foundational principles.

Keywords: Self-Esteem, Digital Intelligence, Cyber Crime

บทนำ

ปัญหาอาชญากรรมไซเบอร์เกิดขึ้นจากโครงสร้างสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ซึ่งสังคมปัจจุบันเป็นสังคมที่ “พึ่งพา” เทคโนโลยีในทุก ๆ กิจกรรมอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ หรือที่เรียกว่า “ยุคดิจิทัลดิสรัปชัน” (Digital Disruption) ซึ่งส่งผลกระทบต่อการปรับตัวในการดำเนินชีวิตของเด็กและเยาวชนเป็นอย่างมาก (กระทรวงศึกษาธิการ, 2566) อย่างไรก็ตามเมื่อเทคโนโลยีมีคุณอนันต์ก็ย่อมมีโทษมหันต์เช่นเดียวกัน เนื่องด้วยความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีเหล่านี้ได้มาพร้อมกับภัยอันตรายที่มีฉาบฉวยมาหลอกลวงในการก่ออาชญากรรมในรูปแบบต่าง ๆ มากมาย จากสถิติการแจ้งความผ่านระบบการแจ้งความออนไลน์จำนวน 575,507 เรื่อง มูลค่าความเสียหายรวมกว่า 65,715 ล้านบาท เฉลี่ยความเสียหายวันละกว่า 80 ล้านบาท จากสถิติดังกล่าว สำนักงานตำรวจแห่งชาติ ยังพบอีกว่าเหยื่อส่วนใหญ่ของคดีอาชญากรรมไซเบอร์นั้น ร้อยละ 64 เป็นผู้หญิง และอีกร้อยละ 36 เป็นผู้ชาย ซึ่งส่วนใหญ่จะอยู่ในวัยทำงานและเยาวชนวัยเรียน โดยจำแนกรายละเอียดตามกลุ่มอายุ ดังนี้ กลุ่มอายุ 18-21 ปี ร้อยละ 6.22 และกลุ่มอายุ 22- 29 ปี ร้อยละ 25.33 (กองบังคับการปราบปรามการกระทำความผิดเกี่ยวกับอาชญากรรมทางเทคโนโลยี, 2567) จากปัญหาอาชญากรรมทางเทคโนโลยี หรือ ภัยไซเบอร์อันเป็นภัยอันตรายที่ทวีความรุนแรง และขยายเป็นวงกว้างมากขึ้นอย่างรวดเร็วในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่เป็นทรัพยากรมนุษย์อันมีความสำคัญในการเติบโตไปเป็นกำลังสำคัญในการขับเคลื่อนประเทศต่อไปในอนาคตแล้วนั้น ส่งผลให้มีการมีทักษะความฉลาดทางเทคโนโลยี (Digital Intelligence) ต้องเข้ามามีบทบาทสำคัญในการที่จะสร้างภูมิคุ้มกันทางสังคมออนไลน์ให้เด็กและเยาวชนไม่ตกเป็นเหยื่อของมิจฉาชีพ ทั้งนี้ การที่เด็กและเยาวชนจะเกิดการตระหนักรู้เท่าทันภัยออนไลน์ดังกล่าวแล้วนั้นจะต้องเริ่มต้นจากการมีทัศนคติเชิงบวกต่อตนเองก่อน ซึ่งการมีทัศนคติเชิงบวกต่อตนเองนั้นเริ่มจากการมองเห็นคุณค่าตนเองและการเห็นคุณค่าตนเอง หรือที่เรียกว่า Self-Esteem นั้นเอง เพราะการเห็นคุณค่าตนเองนั้นส่งผลถึงการรู้จักตนเอง ให้เกียรติและเคารพตนเองและผู้อื่นซึ่งสัมพันธ์กับทักษะการใช้เทคโนโลยีอย่างมีวิจารณญาณ การรู้คิดที่จะปฏิเสธสิ่งที่ไม่ดีและอบายมุขต่าง ๆ ที่มากับโลกออนไลน์ ซึ่งบทความนี้ได้นำเสนอแนวทางในการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองตามหลักการทางจิตวิทยา อันเปรียบดั่งเกราะป้องกันภัยให้กับเยาวชน ซึ่งแนวทางการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองนี้วางอยู่บนฐานของการมองโลกในแง่บวก การมีกรอบคิดแบบเติบโต และการให้คุณค่าของความเป็นมนุษย์เพื่อรู้เท่าทันภัยไซเบอร์สำหรับเยาวชนระดับอุดมศึกษาในสังคมยุคดิจิทัลสืบต่อไป

วัตถุประสงค์

เพื่อทบทวนวรรณกรรมและรวบรวมแนวทางในการพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองในเชิงจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์บนสังคมโลกดิจิทัลสำหรับเยาวชนระดับอุดมศึกษา

เยาวชนกับภัยสังคมออนไลน์ (Young Adults and Cyber Crimes)

สืบเนื่องจากการที่โครงสร้างทางสังคมไทยได้มีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จากในอดีตเมืองไทยเป็นเมืองเกษตรกรรมและยังไม่มีเมื่อนำเทคโนโลยีเข้ามาใช้ในการทำงานหรือการดำเนินชีวิตประจำวัน เมื่อเวลาผ่านไปวิวัฒนาการทางสังคมได้ปรับเปลี่ยนตามยุคสมัยส่งผลต่อค่านิยมและวิถีชีวิตของคนรุ่นใหม่ที่ได้รับผลกระทบโดยตรงจากความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี สังคมแห่งโลกเสมือนจริง (Virtual Community) สังคมที่มนุษย์เราไม่จำเป็นต้องมาพบกันแบบเผชิญหน้าแต่สามารถที่จะสื่อสารกันได้ในโลกออนไลน์ ด้วยอิทธิพลของเทคโนโลยีและนวัตกรรมต่าง ๆ ที่ล้ำสมัยเหล่านี้ ส่งผลให้เยาวชนจำเป็นอย่างยิ่งในการปรับตัวให้สามารถอยู่รอดในสังคมดิจิทัล โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มเด็กและเยาวชนที่อยู่ในวัยศึกษา

เล่าเรียนที่อยู่ในวัยรุ่นที่มีอายุอยู่ในช่วงระหว่าง 13-21ปี อีกทั้งยังเป็นกลุ่มเปราะบางในการที่จะตกเป็นเหยื่อของมิจฉาชีพได้อย่างง่ายดาย โดยธรรมชาติของวัยรุ่นนั้นเป็นวัยที่มีการเจริญเติบโตทั้งทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม มีความอยากรู้อยากลองซึ่งส่งผลโดยตรงต่อบุคลิกภาพและอุปนิสัยในวัยผู้ใหญ่ต่อไป ด้วยเหตุนี้ วัยรุ่นจึงเป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อ อันเป็นรากฐานที่สำคัญในการเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ที่ดีมีคุณภาพต่อไปในอนาคต (นงลักษณ์ เขียนงาม, 2566)

สื่อสังคมออนไลน์ หรือ โซเชียลมีเดีย (Social Media) ถือได้ว่าเป็นหนึ่งในนวัตกรรมทางเทคโนโลยีสมัยใหม่ที่ได้รับการนิยมนับเป็นอย่างมากและยังส่งอิทธิพลต่อการก่อร่างสร้างความเป็นตัวตน (Identity) และหล่อหลอมค่านิยม (Values) ของวัยรุ่นในยุคไซเบอร์ (Cyber Age) อย่างรุนแรงและกว้างขวางอีกด้วย อย่างไรก็ตาม การใช้สื่อโซเชียลมีเดียย่อมมีข้อเสียที่พึงระมัดระวังเช่นเดียวกัน ดังเช่น Mahon (2019) ได้กล่าวไว้ใน “จิตวิทยาแห่งโซเชียลมีเดีย” (The Psychology of Social Media) ว่า ในโลกเสมือนจริงมีการประยุกต์หลักจิตวิทยามาใช้ในการสร้างรายได้ให้กับ Copyright Holders เมื่อผู้ใช้บริการมีการปรับเปลี่ยนเนื้อหาเรื่องราว (Content) โดยมีฟังก์ชันหลักในการจัดการยูสเซอร์ไอดี (User ID) ต่าง ๆ ทั้งเนื้อหาและรูปประกอบตามโซเชียลแพลตฟอร์มต่าง ๆ (Social Platform) อาทิ Facebook , YouTube, Content ID ซึ่งเราเรียกฟังก์ชันนี้ว่า “Relationship Manager” ยิ่งไปกว่านั้นแนวคิดหลักของการบริโภคสื่อโซเชียลมีเดียของวัยรุ่นยุคดิจิทัล คือ “การท่องเที่ยวที่ปราศจากการเดินทาง” (Travelling without Moving) ซึ่งหมายถึง ผู้คนสามารถติดต่อกันได้ทางโลกออนไลน์โดยไม่ต้องเดินทางมาพบกันจริง ๆ ข้อมูลจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ หรือ สสส. (2566) เผยว่า 83% ของเด็กและเยาวชนไทยเข้าถึงอินเทอร์เน็ตได้ง่ายและรวดเร็วอันเป็นช่องทางติดต่อกับโลกออนไลน์อันเป็นภัยสู่การตกเป็นเหยื่อการถูกคุกคามจากอาชญากรรมไซเบอร์ได้โดยรู้เท่าไม่ถึงการณ์ นอกจากนี้ สสส.ยังได้ทำการจัด 10 อันดับภัยไซเบอร์ที่เยาวชนไทยตกเป็นเหยื่อมากที่สุด ดังตาราง 1

ตารางที่ 1 10 อันดับภัยไซเบอร์ที่เยาวชนไทยตกเป็นเหยื่อมากที่สุดในพ.ศ.2566 สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (2566)

อันดับที่	ภัยไซเบอร์
1	เว็บไซต์ที่มีเนื้อหาผิดกฎหมาย เช่น เว็บพนันออนไลน์
2	การกลั่นแกล้งออนไลน์ (Cyber Bullying)
3	ถูกติดตามและคุกคามออนไลน์ (Stalker)
4	เสพติดเกมและอินเทอร์เน็ต
5	ติดพนันออนไลน์
6	ใช้สื่อโดยอายุไม่ถึงเกณฑ์
7	ถูกแบล็กเมลทางเพศ
8	ถูกล่อลวงทางเพศ
9	พินาศอาชญากรรม หรือ ถูกหลอกให้รัก (Romance Scam)
10	ถูกแฮกข้อมูลส่วนตัว

จากตารางที่ 1 แสดงถึง 10 อันดับภัยไซเบอร์ที่เยาวชนไทยตกเป็นเหยื่อมากที่สุดนั้น จะเห็นได้ว่าภัยไซเบอร์ดังกล่าวข้างต้นนั้นเป็นสิ่งที่ใกล้ตัวเยาวชนและสามารถเข้าถึงได้ง่ายในชีวิตประจำวัน

พฤติกรรม的开รับสื่อของเยาวชน (Social Media Consuming Behaviors of Young Adults)

จากปัญหาอาชญากรรมทางเทคโนโลยีที่ส่งผลกระทบต่อเยาวชนในปัจจุบัน ส่งผลให้มีความสำคัญของความฉลาดทางเทคโนโลยีเพิ่มมากยิ่งขึ้นว่าเยาวชนควรตระหนักถึงพฤติกรรมการใช้สื่อ หรือการเปิดรับสื่อด้วยว่ามีรูปแบบพฤติกรรมอย่างไร และมีแนวโน้มพฤติกรรมเสี่ยงต่อการจะตกเป็นเหยื่อของมิจฉาชีพหรือไม่ (สาวพร จันทรสกุล, 2561) อนึ่ง รูปแบบพฤติกรรมพื้นฐานของการเปิดรับสื่อและการบริโภคสื่อของเยาวชนนั้น ส่วนมากแล้วจะเกิดจากสภาวะทางจิตใจของตนเองเป็นหลัก หรือสภาพแวดล้อมรอบข้างที่เยาวชนกำลังเผชิญอยู่ ซึ่งสภาพแวดล้อมใกล้ชิดตัวของเยาวชนนั้นส่งผลต่อการเรียนรู้และสุขภาพใจของเยาวชนโดยตรง ดังนี้

1. ความเหงา ความรู้สึกอ้างว้างโดดเดี่ยวของวัยรุ่นสามารถเกิดขึ้นได้ ตามหลักการทางจิตวิทยาแล้วนั้น การเลือกใช้สื่อออนไลน์คลายเหงาเพราะสื่อออนไลน์ไม่มีส่วนในการสนทนาหรือสร้างแรงกดดันทางสังคมให้กับผู้เสพสื่อ
2. ความอยากรู้อยากเห็น ตามธรรมชาติแล้วมนุษย์มีความอยากรู้อยากเห็นเป็นทุนเดิมอยู่แล้ว ผู้สร้างสื่อจึงดึงดูดนี้มาสร้างสารโดยเริ่มจากสิ่งใกล้ตัวไปสู่สิ่งไกลตัว
3. ความต้องการอยากมีตัวตนบนโลกออนไลน์เพื่อสร้างความยอมรับทางสังคม (Maslow, 2011 อ้างถึงใน McLeod, 2024)
4. ความต้องการโน้มน้าวใจผู้อื่นผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์
5. ลักษณะเฉพาะของสื่อ ทำให้ผู้เสพได้รับประโยชน์ตามที่ตนต้องการ สร้างแรงจูงใจให้ผู้เสพตัดสินใจบริโภคสื่อเหล่านั้น ๆ

จากพฤติกรรม的开รับสื่อของเยาวชนกับปัญหาอาชญากรรมต่าง ๆ ทั้ง 10 อันดับที่เยาวชนไทยได้ตกเป็นเหยื่อแล้วนั้น ทำให้ตระหนักได้ถึงภัยอันตรายที่มาพร้อมกับพฤติกรรมเสพสื่อที่มาพร้อมกับความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ส่งผลให้ความฉลาดทางดิจิทัลนั้นทวีบทบาทสำคัญมากขึ้น ในการเข้ามามีส่วนช่วยในการสร้างเสริมภูมิคุ้มกันทางใจที่เข้มแข็ง และภูมิจิตใจให้เยาวชนให้รู้เท่าทันมิจฉาชีพในรูปแบบการหลอกลวงในโลกออนไลน์รูปแบบต่าง ๆ เพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้เกิดเหตุการณ์อันไม่พึงประสงค์ ซึ่งทักษะการรู้เท่าทันภัยไซเบอร์ที่แฝงมากับความทันสมัยสะดวกสบายด้วยเทคโนโลยีนั้น ประกอบไปด้วยทักษะดังจะกล่าวต่อไปนี้

ทักษะการรู้เท่าทันภัยสังคมออนไลน์สำหรับวัยรุ่น (Social Media Literacy Skills for Adolescence)

การรู้เท่าทันสื่อ (Media Literacy) หมายถึง ความสามารถในการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุมีผลในการเลือกบริโภคสื่อและใช้ประโยชน์จากข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ ได้อย่างรู้เท่าทัน สามารถประเมินความคิดเห็นออกจากข้อเท็จจริงได้ ดังเช่นการศึกษาของพนม คล้ายยา (2559) พฤติกรรมเสพสื่อโซเชียลของเยาวชนวัยเรียนในภาพรวมจะรู้คิดที่จะไม่เลือกเสพสื่อที่ไม่เหมาะสมหรือมีเนื้อหาไปในเรื่องเพศหรือสิ่งผิดกฎหมายต่าง ๆ เช่น เว็บพนัน แอปหาคู่ หรือ คลิปโป๊ เป็นต้น แต่ทั้งนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างบางกลุ่มเคยมีประสบการณ์เข้าถึงเนื้อหาความรุนแรง การพนัน และด้านเพศ

ฮอบบส์ (Hobbs, 2011) ผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนการสอนการรู้เท่าทันสื่อชาวอเมริกันได้แบ่งองค์ประกอบสำคัญของการรู้เท่าทันสื่อ (Digital and Media Literacy) ไว้ 5 ประการ ได้แก่

1. การเข้าถึง (Access) เป็นขั้นตอนแรกของการรู้เท่าทันสื่อแต่ละประเภทที่มีความไม่เหมือนกัน
2. การวิเคราะห์ (Analyze) เป็นทักษะสำคัญในการสามารถวิเคราะห์และประเมินสื่อ อาทิ ผู้ผลิตสื่อ วัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย เป็นต้น

3. การผลิต/การสื่อสาร (Create/Communicate) คือ ความสามารถในการสร้างเนื้อหาที่สร้างสรรค์
4. การสะท้อน (Reflect) เป็นความสามารถในการตระหนักถึงผลกระทบของเนื้อหาและอุปกรณ์สื่อสารต่าง ๆ
5. การลงมือทำ (Act) เป็นขั้นตอนของการลงมือปฏิบัติเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงที่ดีในสังคม

ดังจะเห็นได้จากการนำเสนอในตารางที่ 2 ที่แสดงให้เห็นถึงกระบวนการ ทักษะ และตัวชี้วัดของการรู้เท่าทันสื่อสังคมออนไลน์ของเยาวชน (สถาบันพระปกเกล้า, 2562)

ตารางที่ 2 กระบวนการ ทักษะ และตัวชี้วัดของการรู้เท่าทันสื่อ (Digital and Media Literacy)

กระบวนการ	ทักษะ	ตัวชี้วัด
1. การเข้าถึง (Access)	ความสามารถในการใช้สื่อค้นคว้าและเข้าใจเนื้อหา	เลือกรับ “ข่าวสาร” จากแหล่งที่หลากหลาย
2. การวิเคราะห์ (Analyze)	ความสามารถในการคิดเชิงวิเคราะห์และประเมินคุณภาพของสาร	1. สามารถแยกความจริงออกจากความคิดเห็น 2. สามารถวิเคราะห์สารได้อย่างมีเหตุมีผล 3. สามารถวิเคราะห์วัตถุประสงค์ของผู้ผลิต
3. การผลิต/การสื่อสาร (Create/Communicate)	ความสามารถในการผลิตหรือสร้างเนื้อหาอย่างสร้างสรรค์และเหมาะสมและตรงตามวัตถุประสงค์และกลุ่มเป้าหมายที่ต้องการ	สามารถเลือกวิธีการนำเสนอที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ที่ต้องการสื่อ
4. การสะท้อน (Reflect)	ความสามารถในการตระหนักถึงผลกระทบของเนื้อหาสาระของสารและอุปกรณ์ทางเทคโนโลยีที่ใช้เพื่อการสื่อสาร	1. สามารถตรวจสอบความถูกต้องของสารก่อนนำเสนอ 2. ไม่ละเมิดสิทธิผู้อื่น 3. ไม่ใช้สื่ออินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือหลอกลวงผู้อื่น ไม่บิดเบือนข้อมูล
5. การลงมือทำ (Act)	เป็นการบูรณาการทักษะทั้งหมดมาใช้ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และแก้ไขปัญหาในสังคม	1. ไม่กระทำการใด ๆ ที่ก่อให้เกิดความเสียหายต่อความมั่นคงของประเทศ 2. นำเสนอข้อมูลในทางที่ดีมีคุณธรรม

ที่มา: DQ Institute (2023)

นอกจากกระบวนการ ทักษะ และตัวชี้วัดของการรู้เท่าทันสื่อทั้ง 5 องค์ประกอบที่กล่าวมาแล้วข้างต้นนั้น DQ Institute (DQ Institute, 2023) ยังได้ศึกษาถึงคุณลักษณะของความฉลาดทางดิจิทัล ซึ่งได้ครอบคลุมถึงความสามารถทางทักษะสังคม ความฉลาดทางอารมณ์ และทักษะชีวิตที่สำคัญในการปรับพฤติกรรมเพื่อการดำรงชีวิตในยุคภัยไซเบอร์ อันประกอบด้วย 8 องค์ประกอบหลักด้วยกัน ดังนี้

1. การแสดงตัวตนบนโลกดิจิทัล (Digital Citizen Identity) หมายถึง การจัดการความเป็นตัวตนบนโลกออนไลน์

2. การใช้สื่อดิจิทัลอย่างเหมาะสมและมีสมดุล (Balanced Use of Technology) คือ ทักษะการใช้สื่อออนไลน์ให้เกิดประโยชน์มากที่สุด และสามารถสร้างสมดุลชีวิตระหว่างโลกออนไลน์และออฟไลน์ได้

3. การบริหารจัดการความเสี่ยงบนโลกดิจิทัล (Behavioral Cyber-Risk Management) กล่าวคือ ทักษะการรู้เท่าทันกลโกงออนไลน์ต่าง ๆ ทั้งที่ผิดกฎหมาย และมารยาททางสังคมที่เหมาะสมและถูกต้องทางศีลธรรมดีงาม อาทิ การไม่รังแกหรือคุกคามผู้อื่น (Cyberbullying) การเหยียดเชื้อชาติ สีผิว เนื้อหาที่รุนแรง ก้าวร้าว เป็นต้น

4. การรักษาความปลอดภัยบนโลกดิจิทัล (Personal Cyber -Security Management) คือ การป้องกัน และระมัดระวังตัวตนในโลกออนไลน์ไม่ให้ตกเป็นเหยื่ออาชญากรรมโลกออนไลน์

5. ความฉลาดทางอารมณ์บนโลกดิจิทัล (Digital Empathy) หรือ ทักษะการบริหารอารมณ์ในโลกออนไลน์ ซึ่งตรงกับแนวความคิดของ Yuhyun Park (2017 อ้างถึงใน เชาวลิศ ศรีเสริม, ทัศนาศ ทวีกุล และ พชรินทร์ นินทจันทร์, 2564) ที่กล่าวว่า ทักษะการเข้าสังคมออนไลน์เพื่อบริหารความสัมพันธ์กับชุมชนในโลกออนไลน์

6. การสื่อสารความเป็นส่วนตัวบนโลกดิจิทัล (Digital Footprint Management) คือ ความสามารถในการเข้าใจธรรมชาติของการใช้ชีวิตบนโลกดิจิทัล ที่โดยปกติแล้วจะทิ้งร่องรอยของข้อมูลการใช้งานบนโลกออนไลน์ไว้เสมอ อีกทั้งยังสามารถส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตในโลกของชีวิตจริงได้อีกด้วย ซึ่งอาจทำให้อาชญากรออนไลน์สามารถเข้าถึงข้อมูลความเป็นส่วนตัวและละเมิดความปลอดภัยของผู้ใช้งานได้

7. การรู้ดิจิทัล (Media and Information Literacy) ความสามารถในการใช้ประโยชน์จากโลกออนไลน์อย่างสร้างสรรค์

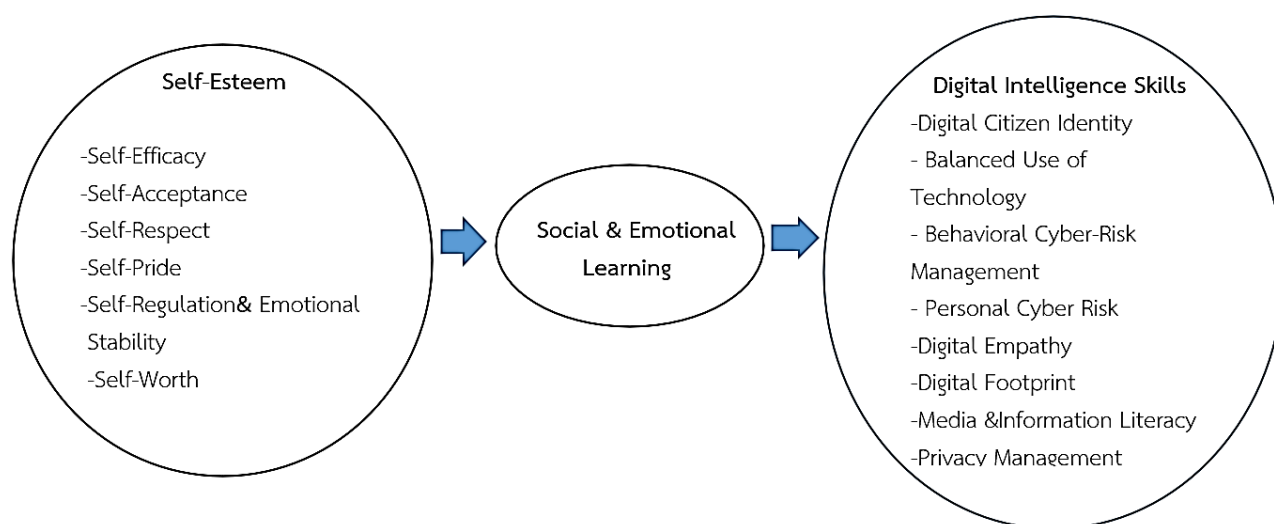
8. ความเป็นส่วนตัวในการใช้สื่อดิจิทัล (Privacy Management) กล่าวคือ ความเข้าใจในสิทธิส่วนบุคคลทางกฎหมาย เสรีภาพในการแสดงความคิดเห็น

จากทักษะการใช้เทคโนโลยีทั้ง 8 ทักษะข้างต้นนั้นยังสัมพันธ์เชื่อมโยงกับทักษะอื่น ๆ อีก ได้แก่ ทักษะการแสดงออกทางอารมณ์ ทักษะการเรียนรู้ทางสังคม เป็นต้น

การเห็นคุณค่าตนเองกับการพัฒนาความฉลาดทางดิจิทัลสำหรับเยาวชน (Self-Esteem and Digital Intelligence Enhancing for Young Adults)

การเห็นคุณค่าตนเองมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับความฉลาดทางดิจิทัลโดยพิจารณาจากมุมมองเชิงจิตวิทยา พบว่า เมื่อบุคคลมองเห็นคุณค่าตนเอง รู้จักเคารพและให้เกียรติตนเองแล้วนั้น ย่อมส่งผลถึงความสามารถในการรู้จักเลือกใช้งานเทคโนโลยีดิจิทัลอย่างมีประสิทธิภาพ มีประโยชน์และมีจริยธรรม กล่าวคือ การเห็นคุณค่าตนเอง หมายถึง มุมมองที่บุคคลมองตนเองอย่างไร มีทัศนคติอย่างไรเกี่ยวกับตนเอง และยังหมายรวมถึงการเห็นข้อดีข้อด้อยของตนเอง ให้เกียรติและเคารพตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับ Roger (2015, อ้างถึงใน Ahmad & Tekke, 2015) ที่ได้ให้คำจำกัดความของการเห็นคุณค่าตนเองว่า การเห็นคุณค่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินตนเองระหว่างตัวตนที่เป็นจริงกับตัวตนตามอุดมคติ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่า

การที่บุคคลประเมินตนเองตามสภาพความเป็นจริงแสดงถึงการยอมรับตัวตนอันแท้จริง และปรับตัวอยู่ในโลกแห่งความจริงได้ เป็นบุคคลที่มีการมองเห็นคุณค่าตนเอง อีกทั้งยังตรงกับคำจำกัดความของการเห็นคุณค่าในตนเองของ Rosenberg & Hovland (1960) ที่ให้ทรงชนะว่า บุคคลที่เห็นคุณค่าตนเองนั้นจะมองคุณค่าของตนเองตามความเป็นจริง จะไม่เปรียบเทียบว่าตนเองดีหรือด้อยกว่าผู้อื่น มีความสามารถรับมือกับปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ได้ดี ภูมิใจในคุณค่าของตน มองโลกในแง่บวก ซึ่งคุณลักษณะดังกล่าวจะส่งผลต่อความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น ๆ ด้วย รวมทั้งความสามารถในการบริหารจัดการชีวิตตนเองทั้งในโลกออฟไลน์และโลกออนไลน์ นอกจากนี้ยังสัมพันธ์กับแนวคิดการเห็นคุณค่าตนเอง และการให้เกียรติตนเอง ซึ่งจะเห็นได้จากปริมาตรแห่งความต้องการขั้นพื้นฐาน 5 ชั้นของมนุษย์ (Maslow, 2011 อ้างถึงใน McLeod, 2024) ซึ่งได้แบ่งการเห็นคุณค่าในตนเองออกเป็น 2 ประเภท ประเภทแรกเกี่ยวข้องกับความรู้สึกรับรู้ในคุณค่าของตนเอง การยอมรับนับถือและการประเมินคุณค่าของตนเอง อันได้แก่ การมีจุดเด่น ผลสัมฤทธิ์ความสามารถที่เหมาะสมต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ การบรรลุเป้าหมายและความสามารถ ความเชื่อมั่น การพึ่งพาตนเอง และความมีอิสระเสรี ส่วนประเภทที่สองเกี่ยวข้องกับการตัดสินตนเองว่ามีคุณค่าหรือไม่อย่างไรจากผู้อื่น เช่น การมีชื่อเสียง การได้รับการยอมรับ ได้รับความสนใจ เกียรติยศ สถานภาพ การมีอำนาจเหนือผู้อื่น มีความสำคัญ มีเกียรติมีศักดิ์ศรี เป็นที่ชื่นชมของผู้อื่นในสังคม เป็นต้น นอกจากนี้ จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องระหว่างความสัมพันธ์ของการเห็นคุณค่าตนเองกับสภาวะการรังแกกันบนโลกโซเชียลของ เชาวลิตรศรีเสริม, ทศนา ทวีกุล และ พชรินทร์ นินทจันทร์ (2564) พบว่าผู้ที่มีการรังแกผู้อื่นบนโลกโซเชียลในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การส่งข้อความก่อกวนผ่านมือถืออีเมลหรือเว็บไซต์ซ้ำ ๆ หรือ การล้อเลียน ข่มขู่ หรือคุกคามผ่านอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ แสดงให้เห็นว่า บุคคลนั้นมีการเห็นคุณค่าตนเองที่ต่ำ และมีทัศนคติที่ส่งเสริมการรังแกกันบนโลกโซเชียล ในทางตรงกันข้ามผู้ที่ถูกรังแกหรือตกเป็นเหยื่อการบูลลี่ เป็นบุคคลที่เห็นคุณค่าตนเองสูงกว่าและมีทัศนคติไม่เห็นด้วยกับการรังแกกันบนโลกโซเชียล



ภาพที่ 1 ความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเอง การเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ และความฉลาดทางอารมณ์เพื่อการรู้เท่าทันภัยไซเบอร์

จากภาพที่ 1 แสดงให้เห็นถึงประโยชน์ที่ได้รับจากความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเอง การเรียนรู้ทางสังคม และการแสดงออกทางอารมณ์บนโลกออนไลน์อย่างถูกต้องเหมาะสม นำมาซึ่งทักษะความรู้เท่าทันภัยจากมิถิชาชีพที่แผ่มาสู่กับโลกไซเบอร์ นอกจากนี้ การรู้คุณค่าตนเองยังส่งผลต่อความสามารถ

ในการควบคุมกำกับตนเอง (Self-Regulation) ได้อีกด้วย ซึ่ง การควบคุมกำกับตนเองเป็นความสามารถในการยับยั้งชั่งใจ รู้คิดวิเคราะห์ว่าสิ่งใดเหมาะสมไม่เหมาะสม รู้ผิดชอบชั่วดี มีทักษะในการกล้าปฏิเสธในสิ่งที่ไม่ถูกต้องดีงามผิดศีลธรรม สามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองให้ถูกต้องดีงามตามธรรมนองคลองธรรม และเป็นที่ยอมรับตามบรรทัดฐานทางสังคม (Social Norms) Bandura (1977 อ้างถึงใน นงนุช โรจนเลิศ, 2533) ได้ให้ความหมายของการควบคุมกำกับตนเอง ดังนี้ว่า เป็นความสามารถที่บุคคลกำหนดตนเองด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และพฤติกรรมของตนในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งสถานการณ์ที่พึงประสงค์หรือไม่พึงประสงค์ นอกจากนี้ Bandura ยังกล่าวอีกว่า บุคคลสามารถฝึกฝนและพัฒนาปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการกำกับตนเองได้ โดยมี 2 กระบวนการด้วยกัน ดังนี้

1. กระบวนการสังเกตตนเอง (Self-Observation) เป็นกระบวนการสำคัญในการที่บุคคลต้องสนใจการกระทำของตนเองว่ากำลังทำอะไรอยู่ ซึ่งในกระบวนการสังเกตนั้น Bandura เสนอว่าควรมี 2 ด้าน ดังนี้ ด้านการกระทำ ความสม่ำเสมอ ความใกล้เคียงและความถูกต้อง

2. กระบวนการตัดสินใจ (Judgement Process) ซึ่งกระบวนการตัดสินใจต้องผ่านการเทียบแบบมาตรฐานการยอมรับการกระทำหรือพฤติกรรมนั้น อาทิ จากการสังเกตแม่แบบ จากการอบรมเลี้ยงดู การประเมินปฏิกิริยาตอบสนองของสังคมต่อการแสดงออกของพฤติกรรมนั้น ๆ หรือ การเปรียบเทียบตนเองกับกลุ่ม เป็นต้น

ตารางที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของการเห็นคุณค่าตนเองกับองค์ประกอบของความฉลาดทางดิจิทัล

องค์ประกอบของการเห็นคุณค่าตนเอง	องค์ประกอบของความฉลาดทางดิจิทัล
1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy)	- ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (Digital Literacy)
2. การยอมรับและเคารพตนเอง (Self-Acceptance and Self-Respect)	- ความรับผิดชอบทางดิจิทัล (Digital Responsibility) - การบริหารจัดการความเสี่ยงบนโลกดิจิทัล (Behavioral Cyber-Risk Management) - การสื่อสารความเป็นส่วนตัวบนโลกดิจิทัล (Digital Footprint Management) - ความเป็นส่วนตัวในการใช้สื่อดิจิทัล (Privacy Management)
3. ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Pride)	- ความสามารถในการป้องกันภัยดิจิทัล (Digital Security)
4. ความมั่นคงทางอารมณ์ (Self-Regulation and Emotional Stability)	- การแสดงตัวตนบนโลกดิจิทัล (Digital Citizen Identity) - การใช้สื่อดิจิทัลอย่างเหมาะสมและมีสมดุล (Balanced Use of Technology) - ความฉลาดทางอารมณ์บนโลกดิจิทัล (Digital Empathy)
5. การรู้คุณค่าตนเอง (Self-Worth)	- ความคิดเชิงวิพากษ์และจริยธรรมดิจิทัล (Critical Thinking & Digital Ethics)

จากตารางที่ 3 แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างคุณลักษณะของผู้ที่เห็นคุณค่าตนเอง (Self-Esteem) กับ ความสามารถและความฉลาดในการใช้เทคโนโลยี (Digital Intelligence) อย่างมีประสิทธิภาพ มีคุณธรรมจริยธรรมอันเป็นที่ยอมรับในสังคม (ธีรวัฒน์ รูปเหลี่ยม, 2560) ซึ่งประกอบด้วย

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) กับ ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (Digital Literacy)

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) หมายถึง ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนในการจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งส่งผลต่อความมั่นใจและการกล้าตัดสินใจในสถานการณ์นั้น ๆ

ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (Digital Literacy) ครอบคลุมทักษะการใช้งานเครื่องมือดิจิทัลอย่างถูกต้อง เช่น การค้นหาข้อมูล การประเมินแหล่งข้อมูล และการนำเสนอเนื้อหาบนโลกออนไลน์ หากบุคคลมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตน (Self-Efficacy) สูง จะมีแนวโน้มในการเรียนรู้และประยุกต์ใช้เทคโนโลยีดิจิทัลอย่างมีประสิทธิภาพ และเป็นประโยชน์ทั้งกับตนเองและผู้อื่นเนื่องจากมีความมั่นใจและพร้อมที่จะเผชิญกับความท้าทายใหม่ ๆ (Challenge)

การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้เทคโนโลยีโดยใช้วิจารณญาณ มีความสามารถแยกแยะคุณประโยชน์และโทษของเทคโนโลยีอย่างเข้าใจและเหมาะสมได้

2. การยอมรับและเคารพตนเอง (Self-Acceptance) กับ ความรับผิดชอบทางดิจิทัล (Digital Responsibility)

การยอมรับตนเอง (Self-Acceptance) หมายถึง การมีทัศนคติที่ดีต่อตนเอง ยอมรับทั้งข้อดีและข้อบกพร่องโดยไม่ลดทอนหรือด้อยค่าตนเอง ตลอดจนถึงการเปิดใจกว้างพร้อมที่จะพัฒนาตนเองเสมอ

ความรับผิดชอบทางดิจิทัล (Digital Responsibility) และความเป็นส่วนตัวบนโลกดิจิทัล (Digital Privacy Management) คือ ความสามารถและความเฉลียวฉลาดในการใช้งานดิจิทัลอย่างมีจริยธรรม และเป็นที่ยอมรับตามธรรมเนียมปฏิบัติในโลกไซเบอร์ เช่น การปกป้องข้อมูลส่วนตัว การเคารพสิทธิผู้อื่น และการปฏิบัติตามกฎระเบียบออนไลน์

จะเห็นได้ว่า บุคคลที่เห็นคุณค่าตนเองจะเคารพผู้อื่นในพื้นที่ดิจิทัลมากขึ้น มีความรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง และลดโอกาสในการกระทำผิด เช่น การกลั่นแกล้งทางออนไลน์ (Cyberbullying) หรือ การหลอกลวงที่ผิดกฎหมาย การรู้จักและยอมรับตนเองตามสภาพความเป็นจริงแล้วนั้นส่งผลต่อการสร้างนิสัยของความเข้าใจและยอมรับตัวตนของผู้อื่นที่อาจแตกต่างจากตัวเรา ทำให้เกิดความเข้าใจและสร้างนิสัยการรับผิดชอบต่อสังคมและผู้อื่นตามมาเช่นกัน

3. ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Pride) กับ ความสามารถในการป้องกันภัยดิจิทัล (Digital Security)

ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Pride) หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อความสำเร็จและคุณสมบัติประจำตน ความสามารถในการป้องกันภัยดิจิทัล (Digital Security) ครอบคลุมการปกป้องข้อมูลส่วนตัว ความสามารถในการระบุภัยคุกคามดิจิทัล และการจัดการความเป็น บุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองจะให้ความสำคัญกับการปกป้องข้อมูลส่วนบุคคล หวงแหนพื้นที่ความเป็นส่วนตัว (Privacy) และระมัดระวังพฤติกรรมสุ่มเสี่ยงในโลกออนไลน์ เพื่อรักษาความเป็นเอกลักษณ์ (Identity) ภาพลักษณ์และศักดิ์ศรีของตนเอง

การเห็นคุณค่าและเคารพตนเองย่อมนำมาซึ่งการรู้จักที่จะรักษาสิทธิ เสรีภาพของตนเอง ใช้วิจารณญาณว่าสิ่งใดควรนำเสนอหรือสิ่งใดควรเก็บรักษาไว้เป็นเรื่องส่วนบุคคล

4. ความมั่นคงทางอารมณ์ (Emotional Stability) กับ การจัดการตัวตนดิจิทัล (Digital Identity Management)

ความมั่นคงทางอารมณ์ (Emotional Stability) หมายถึง ความสามารถในการจัดการอารมณ์อย่างเหมาะสม และความสามารถในการปรับสมดุลอารมณ์ชั่ววอกและอารมณ์ชั่วลบได้อย่างมีวุฒิภาวะ

การจัดการตัวตนดิจิทัล (Digital Identity Management) หมายถึง การสร้างและรักษาภาพลักษณ์เชิงบวกในโลกดิจิทัล และความสามารถในการแยกแยะตัวตนส่วนตัวในโลกของความเป็นจริงและตัวตนออนไลน์ บุคคลที่มีความมั่นคงทางอารมณ์จะมีพฤติกรรมที่แสดงออกบนโลกออนไลน์ได้อย่างเหมาะสมและมีวุฒิภาวะ ควบคุมพฤติกรรมการแสดงออก ลดโอกาสในการตอบสนองต่อความคิดเห็นเชิงลบอย่างหุนหันพลันแล่น และบริหารภาพลักษณ์ดิจิทัลอย่างมีสติ

เมื่อบุคคลมีความมั่นคงในอารมณ์ สามารถควบคุมอารมณ์ความรู้สึกของตนและแสดงออกได้อย่างเหมาะสม ส่งผลต่อความสามารถในการสื่อสาร แลกเปลี่ยนข้อมูล การแสดงความคิดเห็น (Comment) ต่าง ๆ บนโลกเสมือนจริงภายใต้การแสดงออกอย่างเหมาะสมเช่นกัน

5. การรู้คุณค่าตนเอง (Self-Worth) กับ ความคิดเชิงวิเคราะห์และจริยธรรมดิจิทัล (Critical Thinking & Digital Ethics)

การรู้คุณค่าตนเอง (Self-Worth) ยังมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการรักและนับถือตนเอง การมีเป้าหมายในชีวิต การตระหนักรู้ถึงคุณค่าของการมีชีวิต มีแรงบันดาลใจในการใช้ชีวิต สามารถตั้งเป้าหมายในชีวิตได้อย่างสมเหตุสมผล และมีทิศทางชัดเจน

ความคิดเชิงวิเคราะห์และจริยธรรมดิจิทัล (Critical Thinking & Digital Ethics) หมายถึง ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ข้อมูลอย่างรอบคอบ มีคุณธรรมและจริยธรรมในการตัดสินใจหรือแสดงออกบนโลกออนไลน์ บุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ที่เหมาะสมส่งผลต่อการใช้งานเทคโนโลยีอย่างมีวัตถุประสงค์รอบคอบ และรับผิดชอบ สามารถประเมินข้อมูลเชิงลึกและตัดสินใจบนพื้นฐานของจริยธรรมได้

การรู้คุณค่าตนเอง รักและเคารพตนเองส่งผลให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ การดำเนินชีวิตอย่างมีระเบียบวินัย มีคุณธรรมจริยธรรมที่ถูกต้องดีงามนำชีวิตย่อมมีวุฒิภาวะและความสามารถในการบริโภคสื่อเทคโนโลยีได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และไม่ละเมิดความเป็นส่วนตัวและพื้นที่ของผู้อื่นเช่นกัน (นิตยานาคอินทร์, 2564)

จากการวิเคราะห์ข้างต้น พบว่า เมื่อเยาวชนมีการตระหนักรู้เข้าใจในศักยภาพตนเองและเห็นคุณค่าตนเองแล้วนั้นย่อมเป็นพื้นฐานสำคัญในการส่งเสริมความฉลาดทางดิจิทัล ด้วยเหตุว่าเป็นการช่วยให้เยาวชนมีทักษะในการใช้งานเทคโนโลยีอย่างรู้เท่าทัน มีความรับผิดชอบ สามารถสร้างสมดุลอารมณ์ชั่ววอกชั่วลบของตน และแสดงออกอย่างเหมาะสม มีวิจารณญาณ และยอมรับคำวิพากวิจารณ์แล้วนำมาปรับปรุงตนเอง (Dweck, 2012) ทั้งสองมิติของการเห็นคุณค่าตนเองและความฉลาดทางเทคโนโลยีทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาทักษะสังคมในทางบวกในทางที่จะก่อให้เกิดประโยชน์และประสิทธิภาพในการดำเนินชีวิตอย่างประสบความสำเร็จต่อไป อย่างไรก็ตาม การเห็นคุณค่าตนเองนั้นเป็นทักษะที่สามารถสร้างและพัฒนาได้ แต่ต้องอาศัยเวลาและความตั้งใจจริงในการฝึกฝนอย่างจริงจังและสม่ำเสมอ ซึ่งแนวทางในการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อรู้เท่าทันภัยไซเบอร์นั้นประกอบด้วย

แนวทางในการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อรู้เท่าทันภัยไซเบอร์

1. เริ่มต้นจากการเรียนรู้ที่จะยอมรับและมั่นใจในศักยภาพของตนเอง พยายามชื่นชมตนเองและรู้จักเห็นคุณค่าในตนเอง (Greenberg & Gold, 1994) โดยสามารถเริ่มต้นจากการทำความรู้จักตนเอง โดยการทำแบบวิเคราะห์ตนเองว่าตนเองนั้นมีข้อดีข้อเสียอะไรบ้างเพื่อยอมรับและพร้อมที่จะปรับปรุงแก้ไขต่อไป เพราะเมื่อทราบข้อเสียของตนเองแล้วนั้น จะสามารถพัฒนาต่อไปว่ามีส่วนไหนที่ต้องการปรับปรุงพัฒนาและส่วนไหนดีแล้ว ด้วยเหตุผลใด เป็นต้น

2. บอกกับตนเองในสิ่งที่สร้างพลังงานบวกและในทางสร้างสรรค์ เช่น ฉันต้องทำได้ ฉันมีความสามารถ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่ง คือการให้กำลังใจตนเองเพื่อสร้างความเข้มแข็งให้กับจิตใจ และพร้อมที่จะก้าวต่อไปอย่างมั่นใจ

3. ฝึกชมเชยตนเองในความสำเร็จเล็ก ๆ น้อย ๆ เช่น วันนี้ฉันเข้าเรียนตรงเวลา วันนี้ฉันตั้งใจเรียน เป็นต้น เพราะการชื่นชมตนเองเป็นการเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) ให้กับตนเองและยังเป็นการส่งเสริมให้มีการทำพฤติกรรมที่ดีนั้นต่อไป

4. หาสิ่งที่ตนเองทำได้ดีและชื่นชอบ อาจเป็นงานอดิเรกที่ทำให้เกิดความรู้สึกดีและมีความสุข ซึ่งจะช่วยให้เกิดความมั่นใจเพิ่มขึ้น อีกทั้งยังเป็นการสร้างความภาคภูมิใจให้กับตนเองด้วย

5. กล้าที่จะทดลองกระทำการสิ่งใหม่ ๆ ที่ไม่คุ้นเคยต่อไป อนึ่ง ตามธรรมชาติของมนุษย์นั้นส่วนใหญ่ชอบอยู่ในโลกของตัวเองที่รู้สึกปลอดภัย (Comfort Zone) และไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง

6. ไม่กลัวการวิพากษ์วิจารณ์จากบุคคลอื่นและยอมรับความผิดพลาดที่เกิดขึ้นกับตนและพร้อมปรับปรุงแก้ไข อาศัยหลักการทางจิตวิทยามนุษย์มักไม่ชอบการถูกวิพากษ์วิจารณ์จากผู้อื่น และจะสร้างกลไกป้องกันตนเอง (Self-Mechanism) ขึ้นมาปกป้องตนเองทันที

7. พยายามตัดสินใจด้วยตัวเอง คิดวิเคราะห์ถึงผลดีผลเสียให้ได้ เพราะทักษะการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลสามารถช่วยสนับสนุนให้เกิดความยับยั้งชั่งใจที่จะไม่ประพฤติดื้อหรือมีความประพฤติที่ไม่เหมาะสมได้

8. ให้เกียรติและเคารพสิทธิของบุคคลอื่น ซึ่งจะนำมาซึ่งการมีวุฒิภาวะทางอารมณ์และการได้รับเกียรติและการยอมรับจากสังคม

9. ชื่นชมยินดีกับความสำเร็จของผู้อื่นอย่างจริงใจ และเรียนรู้จากความสำเร็จของผู้อื่นเพื่อเป็นแนวทางผลักดันให้บุคคลเกิดการเรียนรู้และการเลียนแบบที่ดี

10. มีบุคคลต้นแบบ (Role Model) ที่ดีที่ตนเองชื่นชมเพื่อเป็นแบบอย่างและสร้างแรงบันดาลใจในการดำเนินชีวิต

11. มีจิตสาธารณะและมีน้ำใจช่วยเหลือผู้อื่นอยู่เสมอ (Service Mind) เพราะการมีจิตอาสาทำความดีเพื่อผู้อื่นและสังคมจะนำมาซึ่งความสุข ความยินดี ความภาคภูมิใจ และการส่งเสริมการสร้างกรอบคิดแบบเติบโตได้อีกทางหนึ่งด้วย

จากการวิเคราะห์แนวทางในการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อรู้เท่าทันภัยไซเบอร์ทั้ง 11 ข้อดังกล่าว นั้น เป็นการสร้างเสริมทัศนคติทางบวก การมองโลกในแง่ดีและการเข้าใจสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริง ยังส่งผลต่อการสร้างทัศนคติที่ดีต่อตนเองและผู้อื่นอีกด้วย ซึ่งหัวข้อต่อไปที่จะนำเสนอ คือ ประโยชน์ที่เยาวชนจะได้รับจากการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อทักษะความฉลาดและรู้เท่าทันภัยทางดิจิทัล ดังต่อไปนี้

ประโยชน์ของการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อทักษะความฉลาดและรู้เท่าทันภัยทางดิจิทัลสำหรับเยาวชน
(Benefits of Self-Esteem towards Digital Intelligence Strengthening and Cyber Crimes Awareness for Young Adults) มีดังต่อไปนี้

1. เข้าใจตนเองมากขึ้น (Self-Understanding) ความเข้าใจตนเอง หรือ การรู้จักตัวตนของตนเองจะสะท้อนผ่านพฤติกรรมการใช้สื่อสังคมออนไลน์ (Social Media) โดยการแสดงความเป็นตนเองหรือการสร้างอัตลักษณ์ออนไลน์อย่างเหมาะสม และตระหนักรู้ว่าควรหรือไม่ควรแชร์ข้อมูลส่วนตัวหรือควรแชร์มากน้อยเพียงใด
2. รู้คุณค่าตนเอง (Self-Worth) การรู้คุณค่าตนเองเป็นผลที่เกิดสืบเนื่องจากการเข้าใจและรู้จักตนเอง กล่าวคือ ผู้ที่รู้คุณค่าตนเองจะบริโภคสื่อออนไลน์อย่างมีวิจารณญาณ มีความมั่นใจในตนเอง และไม่ยึดติดคำติชมหรือยอดไลค์บนโลกเสมือนจริง
3. ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ (Analytical Thinking) สามารถใช้ทักษะการคิดวิเคราะห์ที่สมเหตุสมผลและมีวิจารณญาณในการรับและส่งสื่อ
4. ช่วยกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) สามารถใช้จินตนาการของตนในการบริโภคสื่ออย่างสร้างสรรค์ มีการพัฒนาความคิดใหม่ๆ ที่เป็นประโยชน์และไม่ลอกเลียนความคิดของผู้อื่น
5. ส่งเสริมการพัฒนารอบคอบคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) เรียนรู้ทั้งคุณและโทษของการบริโภคสื่อสังคมออนไลน์อย่างมีวิจารณญาณ สามารถเรียนรู้และยอมรับข้อผิดพลาดและคำติชมอย่างเปิดใจและพร้อมปรับปรุงแก้ไข
6. กระตุ้นการคิดบวก (Positive Thinking) สามารถแยกแยะสิ่งที่เป็นประโยชน์หรือสิ่งที่เป็นโทษและนำมาปรับใช้ในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีความสุขในการใช้ชีวิตได้
7. ช่วยกระตุ้นให้เยาวชนมีอิสระในความคิดและแสดงออกอย่างเหมาะสม (Independence) กล้าคิด กล้าตั้งคำถาม มีปฏิภาณไหวพริบในการสื่อสารบนโลกออนไลน์ ตลอดจนสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองและแสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม
8. สร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างบุคคล (Human Relations) มีมารยาทในการใช้สื่อออนไลน์และมีทักษะในการบริหารความเป็นกัลยาณมิตรที่ดีกับสมาชิกชุมชนออนไลน์
9. ช่วยลดความเสี่ยงของเยาวชนในการตกเป็นเหยื่อมิจฉาชีพ (Crime Risk Reduction) มีทักษะการรู้เท่าทันเล่ห์กลต่าง ๆ บนโลกออนไลน์ และสามารถแยกแยะสื่อที่ดีมีประโยชน์กับสื่อที่ไม่ดีและเป็นพิษต่อการบริโภคได้
10. ช่วยลดอัตราการเกิดอาชญากรรมทางเทคโนโลยีในเยาวชน (Cyber Crime Reduction) เมื่อเยาวชนรู้จักคุณค่าตนเองและให้เกียรติตนเองเป็น เปรียบเสมือนการติดอาวุธทางสติปัญญาในการท่องโลกกว้างที่เต็มไปด้วยบุคคลไม่พึงประสงค์และภัยอันตรายนานาชนิดที่แฝงมากับความก้าวหน้าอย่างรวดเร็วของเทคโนโลยี (Suriyabandara, 2017)
11. สร้างสังคมที่เข้มแข็ง ปลอดภัย รับผิดชอบและมีคุณภาพ (Healthy Community) ประโยชน์ข้อสุดท้ายนี้เป็นประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นตามมาจากการบูรณาการประโยชน์ของการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อทักษะความฉลาดและรู้เท่าทันภัยทางดิจิทัลสำหรับเยาวชนตั้งแต่ข้อแรกจนถึงข้อที่ 10 กล่าวคือ เมื่อเยาวชนที่ทักษะการเห็นคุณค่าตนเองแล้วนั้นย่อมนำมาซึ่งคุณลักษณะอันพึงประสงค์ต่าง ๆ ได้แก่ มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม ความมีระเบียบวินัยที่ดีในตนเอง มีน้ำใจเอื้อเฟื้อช่วยเหลือผู้อื่น การให้เกียรติและเคารพสิทธิเสรีภาพของผู้อื่น

แม้กระนั้น การนำทฤษฎีเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าตนเอง (Self-Esteem) ที่มีการพัฒนามาจากต่างประเทศแล้วนำมาใช้กับบริบทสังคมไทยนั้น ย่อมมีข้อจำกัดที่แตกต่างกันไปหลากหลายมุมมอง ซึ่งในขอบเขตของบทความวิชาการฉบับนี้ ผู้ประพันธ์ใคร่ขอนำเสนอในมุมมองของนักจิตวิทยาแนะแนวถึงข้อจำกัดของทฤษฎีการเห็นคุณค่าตนเอง (Self-Esteem) ที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางดิจิทัล (Digital Intelligence) ของเยาวชนไทยในยุคอาชญากรรมภัยไซเบอร์ ในประเด็นความแตกต่างทางวัฒนธรรม (Cultural Diversity) ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับรูปแบบพฤติกรรมกรรมการบริโภคสื่อโซเชียลมีเดีย (Social Media) ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็นประเด็นหลัก ๆ 2 ประเด็น (พิชญนิพัทธ์ วิชัยโน และ ภานรินทร์ น้ำเพชร, 2566) ดังนี้

1. ความแตกต่างทางโครงสร้างลำดับขั้นทางสังคม (Social Hierarchy Differences)

สังคมตะวันตกเป็นสังคมที่เน้นความเท่าเทียมกัน (Equality) ไม่ว่าจะเป็นความเท่าเทียมกันทางอายุที่ต่างกัน หรือความเท่าเทียมกันทางเพศระหว่างเพศชายและเพศหญิง แต่จะให้ความสำคัญในการเคารพและให้เกียรติซึ่งกันและกัน รวมทั้งการยอมรับความคิดเห็นต่าง ในขณะที่โครงสร้างลำดับขั้นทางสังคมไทยมีการแบ่งชนชั้นวรรณะที่ชัดเจน ผู้อาวุโสกว่าย่อมต้องได้รับการเคารพเชื่อฟังจากผู้อ่อนวัยกว่า ส่งผลให้สังคมไทยเป็นสังคมของการอ่อนน้อมถ่อมตนต่อผู้อาวุโสกว่า ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Hofstede (2011) ที่ได้นำเสนอ “ทฤษฎีมิติทางวัฒนธรรม” (Hofstede’s Cultural Dimension Theory) ได้อธิบาย “ทฤษฎีมิติทางวัฒนธรรม” ด้านความแตกต่างเรื่องอำนาจ (Power Distance) ไว้ว่าใช้เป็นกรอบการทำงานร่วมกันของบุคคลที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรม ซึ่งสามารถแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของความต่างทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อบรรยากาศการทำงาน การสื่อสารและประสิทธิภาพของการทำงานร่วมกัน

2. ความแตกต่างทางทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยม (Attitude, Belief and Social Value Differences)

ชาวไทยส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ ในขณะที่ชาวตะวันตกส่วนใหญ่นับถือศาสนาคริสต์หรือไม่มีศาสนา ซึ่งจากความเชื่อและศรัทธาในคำสอนของแต่ละศาสนานั้นส่งผลโดยตรงต่อการก่อร่างสร้างตัวของทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยมของบุคคลนั้น ๆ ทั้งทางบวกและทางลบที่ต่างกัน ด้วยความเชื่อทางศาสนาที่ต่างกันนั้น บางครั้งนำมาซึ่งความคิดเห็นที่แตกต่าง ความขัดแย้งในสังคม และสามารถขยายตัวกว้างขึ้นจนกลายเป็นสงครามระหว่างประเทศได้อีกด้วย นอกจากนี้ อิทธิพลของความเชื่อทางศาสนายังส่งผลกระทบต่อทัศนคติและค่านิยมของคนไทยด้วยเช่นกัน อาทิเช่น สังคมไทยเคร่งครัดเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างชายหญิง ส่วนสังคมตะวันตกนั้นไม่เคร่งครัดเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างชายหญิง เป็นต้น ยิ่งไปกว่านั้น อิทธิพลของความเชื่อทางศาสนาหรือเรื่องลึกลับเหนือธรรมชาติในสังคมไทยที่สัมพันธ์กับความเชื่ออำนาจภายในตนและภายนอกตนที่มีผลต่อความมุ่งผลสัมฤทธิ์ ได้สอดคล้องกับทฤษฎีของ Rotter (1966, อ้างถึงใน Bibi et al., 2023) ที่ศึกษาพบว่า ผู้ที่มีความเชื่ออำนาจภายในตน (Internal Locus of Control) จะเชื่อในความสามารถของตนเอง ซึ่งตรงกันข้ามกับผู้เชื่ออำนาจภายนอกตน (External Locus of Control) ซึ่งจะมีความเชื่อที่ว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวในชีวิตตนเกิดมาจากอำนาจลึกลับที่พิสูจน์ไม่ได้หรืออิทธิพลจากผู้มีอำนาจให้ความช่วยเหลือเกื้อกูล

จากประเด็นเกี่ยวกับข้อจำกัดของทฤษฎีการเห็นคุณค่าตนเอง (Self-Esteem) ระหว่างสังคมไทยกับสังคมตะวันตก ที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางดิจิทัล (Digital Intelligence) ของเยาวชนในยุคอาชญากรรมภัยไซเบอร์นั้น ผู้ประพันธ์ได้วิเคราะห์และนำเสนอเปรียบเทียบในบริบทของความต่างทางวัฒนธรรม (Cultural Diversity) ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับรูปแบบพฤติกรรมกรรมการบริโภคสื่อโซเชียลมีเดีย (Social Media) ของเยาวชนไทย โดยแบ่งเป็น 2 ประเด็นหลัก ๆ ได้แก่ ความแตกต่างทางโครงสร้างลำดับขั้นทางสังคม และ ความแตกต่างทางทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยม กล่าวคือ การแสดงอัตลักษณ์ความเป็นตนเอง

และการแสดงออกทางความคิดเห็นบนโลกออนไลน์ของเยาวชนไทยยังมีความเคารพและเกรงใจผู้ใหญ่ที่มีอายุหรือความอาวุโสมากกว่าเพราะการให้สังคมยอมรับนั้นจำเป็นต้องปฏิบัติตามบรรทัดฐานทางสังคม (Social Norms) ส่งผลให้ไม่สามารถแสดงออกได้อย่างเต็มที่ หรือ ในทางตรงกันข้าม เมื่อเยาวชนมีความเคารพเชื่อฟังผู้ใหญ่จึงไม่กล้าปฏิเสธเมื่อผู้ใหญ่ขอให้ทำในสิ่งที่ผิดหรือไม่เหมาะสม เช่นเดียวกับ ความแตกต่างทางทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยม ดังจะเห็นได้ชัดเจนว่าค่านิยมทางความสำเร็จในชีวิตของคนไทยไม่ว่าด้านการศึกษาหรือการทำงานก็ตาม ต้องมาจากการยอมรับปฏิบัติตามคำแนะนำ อบรม สั่งสอนของผู้ใหญ่เป็นหลัก ส่งผลให้เยาวชนไทยไม่กล้าคิดต่างหรือแสดงความคิดเห็นที่แสดงความเป็นตัวตนของตนเองได้อย่างตรงไปตรงมา ขาดอิสรภาพทางความคิดและการพูด (Freedom of Speech) นำมาซึ่งสังคมแห่งการยอมทำตาม (Conformity) ทำให้เกิดภาวะเก็บกดและนำไปสู่การแสดงออกในทางที่ผิดหรือไม่เหมาะสมเพื่อแสดงการประชดประชัน หรือ ตอบโต้ทางอ้อม ซึ่งส่งผลให้สังคมไทยกลายเป็นสังคมแห่งการปิดกั้นและขาดการส่งเสริมการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์ (Learning Community)

สรุป

การเห็นคุณค่าตนเองเป็นทักษะอันเป็นฐานรากของการสร้างอัตมโนทัศน์ของบุคคล (Identity) และทัศนคติ (Attitude) ที่มีต่อตนเอง ตลอดจนการให้เกียรติและรู้คุณค่าตนเองและผู้อื่น ซึ่งทักษะการเห็นคุณค่าตนเองนี้เป็นทักษะที่มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง ในการที่เยาวชนจะใช้เป็นเกราะป้องกันอันตรายจากปัญหาสังคมหลากหลายรูปแบบ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเห็นคุณค่าตนเองนี้เป็นทักษะที่จะส่งผลต่อการบริหารจัดการความฉลาดทางอารมณ์บนโลกดิจิทัล และความสามารถในการรับมือภัยไซเบอร์อีกด้วย จากการวิเคราะห์แนวคิดของ Maslow พบว่า การเห็นคุณค่าตนเอง รู้จักเคารพและให้เกียรติตนเองส่งผลต่อการได้รับการยอมรับจากผู้อื่นและสังคมเช่นกัน เพราะ เมื่อเยาวชนมีทักษะการเห็นคุณค่าตนเองแล้วนั้น เยาวชนจะสามารถคิดวิเคราะห์ มีปฏิภาณไหวพริบ รู้เท่าทันกลอุบาย และสามารถปกป้องตนเองจากภัยอันตรายที่มาพร้อมกับความเจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็วของเทคโนโลยีให้กับตนเอง ให้สามารถคิดและตัดสินใจอย่างถูกต้อง มีเหตุผล เหมือนการได้รับการฉีดวัคซีนใจอันเป็นภูมิคุ้มกันให้ใจเข้มแข็งที่จะรู้คิดวิเคราะห์ รู้เท่าทัน และรู้ปฏิเสธ (Assertive) สิ่งไม่ดีไม่ถูกต้องในรูปแบบออนไลน์ได้โดยปราศจากความรุนแรง (Violence) ก้าวร้าว (Aggression) อนึ่ง การเสริมสร้างความตระหนักรู้และทักษะในการป้องกันภัยไซเบอร์สามารถส่งเสริมความมั่นใจและความภาคภูมิใจในตนเองได้อีกทางหนึ่ง การมีความรู้และทักษะในการป้องกันตนเองจากภัยไซเบอร์ช่วยให้บุคคลรู้สึกมั่นใจและปลอดภัยในการดำรงชีวิตในยุคดิจิทัลดิสรบชั้นมากขึ้น อีกทั้งยังส่งผลดีให้เยาวชนสามารถเติบโตเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพของสังคมไทยต่อไปในอนาคต

นอกจากนี้ จากการศึกษาและทบทวนวรรณกรรมทำให้พบว่า การเห็นคุณค่าตนเองเป็นจุดเชื่อมหลักระหว่างความสามารถในการรับมือภัยไซเบอร์และการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกันอีกด้วย โดยการพิจารณาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของการเห็นคุณค่าตนเองกับองค์ประกอบของความฉลาดทางดิจิทัล กับการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ กล่าวคือ การพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองช่วยเสริมสร้างการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์และความสามารถรับมือภัยไซเบอร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และในทางตรงกันข้าม การมีทักษะการรู้เท่าทันภัยไซเบอร์ ยังช่วยปกป้องประสบการณ์ลบที่อาจกระทบต่อการเห็นคุณค่าตนเองและยังช่วยส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสร้างประสบการณ์ที่ดีอีกด้วย อีกทั้งยังสอดคล้องกับการวิเคราะห์แนวคิดของ Bandura ที่พบว่า การรู้คุณค่าตนเองยังมีผลต่อความสามารถในการควบคุมกำกับตนเอง (Self-Regulation) ให้รู้จักคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล และรู้จักการยับยั้งชั่งใจอีกด้วย ดังนั้น การเสริมสร้างองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งจะส่งผลในเชิงบวกต่อองค์ประกอบอื่น ๆ จึงสามารถ

สรุปได้ว่า แนวทางการพัฒนาที่มีประสิทธิภาพควรมุ่งเน้นการพัฒนาทั้งสามด้านไปพร้อม ๆ กัน เพื่อสร้างภูมิคุ้มกันทางดิจิทัลที่เข้มแข็งและยั่งยืน

ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาทักษะการเห็นคุณค่าตนเองเพื่อเยาวชนสามารถรับมือภัยไซเบอร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ยังสามารถนำไปต่อยอด ขยายผลเพื่อเป็นการสร้างประโยชน์ในการพัฒนาทักษะสังคมและทักษะชีวิตได้อย่างหลากหลายวิธี อาทิเช่น การพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะด้านอารมณ์และสังคม (Social Emotional Learning) การพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะด้านความฉลาดทางดิจิทัล (Digital Intelligence) การใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมแนะแนวเกี่ยวกับทักษะการรับมือภัยไซเบอร์ในโรงเรียน หรือ การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการสำหรับครูแนะแนวและครูประจำชั้น เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2566). *แผนพัฒนางานแนะแนวประจำปี พ.ศ. 2566-2570*.
- กองบังคับการปราบปรามการกระทำความผิดเกี่ยวกับอาชญากรรมทางเทคโนโลยี. (2567). *เตือนภัยไซเบอร์*.
<https://tcsd.cib.go.th/mainarticles/เตือนภัยไซเบอร์>.
- เชาวลิต ศรีเสริม, ทศนา ทวีกุล และ พชรินทร์ นินทจันทร์. (2564). การเห็นคุณค่าในตนเอง ทักษะคิดต่อพฤติกรรมรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ และพฤติกรรมรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ ในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. *วารสารพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต*, 35(1), 112-127.
<https://he02.tci-thaijo.org/index.php/JPNMH/issue/view/17293>
- ธีรวัฒน์ รูปเหลี่ยม. (2560). *การพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัลของนักเรียนระดับประถมศึกษา*. [วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- นงลักษณ์ เขียนงาม. (2566). *แนะแนวและการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยา*. โอเอส ปริ้นติ้ง เฮาส์.
- นิตยา นาคอินทร์. (2564). 8 ทักษะ “ความฉลาดทางดิจิทัล” ของนักศึกษาวิชาชีพครูสู่ความเป็นพลเมือง 4.0. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย*. 14(1), 1-12.
https://so01.tci-thaijo.org/index.php/crrugds_ejournal/issue/view/16836
- นงนุช โรจนเลิศ. (2533). *การศึกษาตัวแปรในความสามารถควบคุมตนเองสำหรับผู้เรียนวัยทีน*. [วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พนม คล้ายยา. (2559). *การใช้งาน ความเสี่ยง การรู้เท่าทันสื่อดิจิทัล และแนวทางการสอนเพื่อการรู้เท่าทันสื่อดิจิทัล สำหรับนักเรียนมัธยมในประเทศไทย*. สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- พิชฌน์พัทธ์ วิชัยโน และ ภานรินทร์ น้ำเพชร. (2566). ผู้หญิงในโลกดิจิทัลกับสื่อไม่ปลอดภัย: มุมมองทางประชากรและสังคม. *วารสารประชากรศาสตร์*. 39(1), 19-36.
<http://www.cps.chula.ac.th/newcps/journal.php>
- สวพร จันทรสกุล. (2561). *การพูดให้ประสบความสำเร็จ. คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา*.
- สถาบันพระปกเกล้า. (2562). *องค์ประกอบ ทักษะ และตัวชี้วัดความฉลาดในการใช้เทคโนโลยี*.
<https://kpi.ac.th/>
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส). (2566). *10 อันดับภัยไซเบอร์ที่เยาวชนไทยตกเป็นเหยื่อมากที่สุดใน พ.ศ. 2566*. <https://www.thairath.co.th/lifestyle/life/2750387>

- Ahmad, N., and Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's self-theory and personality. *Journal of Education, Health and Community Psychology*, 4(3), 27-36.
<https://journal.uad.ac.id/index.php/Psychology/issue/view/291>
- Bibi, H., Khan, S. A., & Farooq, U. (2023). Psychological Factors of Academic Achievement: Focusing on Self-efficacy and Locus of Control among Undergraduate Students. *Journal of Contemporary Trends and Issues in Education*, 3(1), 149-168.
<https://jctie.tread.com.pk/index.php/JCTIE/issue/view/sum2023>
- DQ Institute. (2023). *Digital intelligence*. Retrieved November 7, 2024 from
<https://www.dqinstitute.org/global-standards/#DQ-Global-Standards>
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Constable & Robinson.
- Greenberg R., & Gold R. (1994). *Self-Esteem*. Retrieved December 9, 2024 from
<https://www.psy.chula.ac.th/th/feature-articles/self-esteem>.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 8.
<https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/>
- Mahon, C. M. (2019). *The psychology of social media*. Routledge.
- McLeod, S. (2024). *Maslow's hierarchy of needs*. Retrieved December 9, 2024 from
<https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven.
- Suriyabandara, V. S. (2017). An analysis of the attitude towards cyberbullying and cyber victimization among university students of Sri Lanka. *World Journal of Social Science*, 4(2), 18–31. <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjss/issue/view/545>

Using Lu Xun's Literature to Enhance Critical Reading and Intercultural Understanding in a Secondary School Chinese Language Course in Thailand

Saranphong Thirawutthichai¹, Zhang Zi Cheng²

(Received: 30 April 2025, Revised: 19 July 2025, Accepted: 20 August 2025)

Abstract

This study aimed to examine the effects of integrating Lu Xun's literature into secondary Chinese language instruction in Thailand, focusing on students' reading comprehension, intercultural understanding, and critical thinking. A mixed-methods design was employed with 54 Grade 12 students over six weeks. Participants engaged with adapted literary texts and completed 1) pre- and post-tests assessing reading comprehension, 2) an intercultural awareness questionnaire, and 3) a critical thinking questionnaire, along with 4) semi-structured interviews. Quantitative data was analyzed using paired-sample *t*-test. Quantitative results showed statistically significant improvements across all domains, supported by large effect sizes. Furthermore, qualitative data was analyzed using thematic analysis. Qualitative findings revealed that students enhanced their reading strategies, reflected critically on cultural similarities and differences, and demonstrated increased independent thinking. Literature-based instruction can broaden Chinese secondary students' cognitive and cultural skills, challenging the traditionally utilitarian focus in Thai secondary curricula. Using authentic texts and themes fosters deeper engagement and helps develop more critical, culturally aware learners. Limitations regarding sample size, self-reported measures, and intervention duration are acknowledged, and recommendations for future research are proposed.

Keywords: Chinese language education, critical thinking, intercultural understanding, Lu Xun, reading comprehension

¹ PhD Candidate, Inner Mongolia Normal University, China, saraphong.thi@gmail.com

² Professor, Inner Mongolia Normal University, China, chnzi@qq.com

Introduction

In recent years, the teaching of Chinese as a foreign language (TCFL) has experienced significant growth in Thailand, especially at the secondary school level, as part of broader economic and cultural exchanges between Thailand and China. While the rise of Chinese language programs indicates increased regional interconnection, many Thai secondary schools' curriculum continues primarily utilitarian, focusing on teaching vocabulary, basic grammar, and everyday communication (Insaard & Kittopakarnkit, 2023). Moreover, educators and policymakers are increasingly encouraged to adopt pedagogical approaches that foster not only linguistic proficiency but also intercultural understanding (Jin, 2024; Mingliang, 2024) and critical thinking (Liu & Sihes, 2025). These competencies are essential in preparing students to navigate a complex, multicultural world and to engage thoughtfully with diverse cultural narratives and values (Byram, 1997; Liu & Darling, 2024). The development of higher-order thinking abilities and intercultural awareness through literary texts is not given much attention in TECL. Literature is typically only taught in senior university courses, especially those that have deep cultural and philosophical aspects.

Literary works can facilitate intercultural learning and the development of critical reading skills, especially when they offer complex representations of historical, cultural, and moral issues (Li, 2024; Zhu, 2023). Lu Xun (1881–1936) is widely considered the father of modern Chinese literature. His works, such as *A Madman's Diary* and *The True Story of Ah Q*, offer powerful critiques of feudal society, social inertia, and cultural identity. Lu Xun's literature is distinguished by its philosophical profundity and metaphorical richness, which offer an abundance of opportunities for critical reading and reflection (Lee, 2005). Lu Xun's works are seldom employed outside of university settings, notably in Thai secondary schools, despite his canonical status in Chinese and world literature. This is a result of the sensitive social critique that is ingrained in his work, as well as the perceived difficulty of his language. Nevertheless, these particular characteristics provide his literature a valuable pedagogical instrument for cultivating intercultural understanding and critical thinking, particularly at a time when global competencies are being prioritized in education (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Nevertheless, Lu Xun's literature has been available only in university-level Chinese or Chinese studies programs in Thailand. His works are rarely, if ever, included in secondary school Chinese language classes, as the curriculum typically emphasizes foundational linguistic skills and daily communication situations (Kanoksilapatham, 2015). This presents a missed opportunity for secondary students to engage with authentic Chinese texts that not only enhance reading proficiency but also stimulate deeper cultural awareness and critical reflection. While previous research has explored the value of literary texts in second language acquisition, particularly for enhancing critical literacy and cultural sensitivity, few empirical studies have examined the impact of integrating Lu Xun's works in Chinese as a Foreign Language (CFL) settings, especially at the secondary school level. There is a significant research

gap in understanding how early exposure to challenging and culturally rich texts might influence adolescent students' intercultural development. The gap is especially obvious in Thailand, where secondary-level Chinese language instruction has never systematically integrated Lu Xun's literature. This research demonstrates how they can help students develop their critical reading skills and intercultural sensitivity. This research addresses the increasing demand for curriculum innovation in TCFL by illustrating how literary engagement can be employed to connect language learning with cultural and critical education. Therefore, here are the research questions:

- RQ 1: To what extent do Lu Xun's literary works enhance secondary students' reading comprehension?
- RQ 2: What is the effect of Lu Xun's literary works on secondary students' cultural understanding?
- RQ 3: What is the effect of Lu Xun's literary works on secondary students' critical thinking?

Objectives

1. To investigate the effect of Lu Xun's literary works on enhancing secondary students' reading comprehension.
2. To investigate the effect of Lu Xun's literary works on secondary students' cultural understanding.
3. To investigate the effect of Lu Xun's literary works on secondary students' critical thinking

Literature review

Reading Comprehension in Chinese Language Learning

Reading comprehension in CFL involves both understanding the written characters and making meaning from texts. It requires careful alignment between text complexity and learner proficiency. There are four levels of reading comprehension: literal, inferential, critical, and creative. Literal comprehension is the most basic level of understanding. It involves recognizing and recalling explicitly stated information in a text, such as names, dates, places, or events. For language learners at beginner to intermediate levels, literal comprehension is essential as it builds confidence and ensures a basic grasp of the content (Wallace, 2003). Moreover, at the inferential comprehension level, readers go beyond what is directly stated. They must read between the lines to make logical assumptions, understand implied meanings, and predict outcomes. Inferential tasks require more cognitive engagement and background knowledge, and are often seen as a bridge between surface understanding and deeper interpretation (Dong et al., 2019; Lau & Qian, 2024). In addition, critical comprehension asks learners to evaluate and form judgments about the text. Readers assess the author's purpose,

tone, biases, or arguments. This level supports the development of higher-order thinking skills, such as comparing perspectives or questioning the reliability of information. While valuable, critical tasks should be introduced gradually for low-intermediate learners with appropriate scaffolding (Facione, 1990; Paran, 2008). Lastly, Creative comprehension or creative appreciative comprehension is the highest level that involves emotional and imaginative engagement with the text. Learners interpret symbolic meanings, empathize with characters, or reimagine endings. This level fosters aesthetic appreciation and personal response. It is more suitable for advanced learners who have both linguistic competence and cultural familiarity with the text (Van, 2009).

In the study, low-intermediate students should primarily engage in literal and inferential comprehension tasks. This connects with recent findings, for instance, Lau and Qian (2024) demonstrated that junior secondary students' reading improved significantly when instructional design emphasized self-regulated learning strategies and inference rather than critical analysis alone. Similarly, a meta-analysis by Dong et al. (2019) found that metalinguistic knowledge, such as morphological or phonological awareness, is strongly correlated with both literal decoding and inferential comprehension in Chinese learners. These low-to-moderate proficiency learners benefit most from targeted practice in vocabulary and sentence-level meaning (Zhou et al., 2024). However, studies caution against prematurely emphasizing critical comprehension, as students may lack sufficient linguistic and cultural scaffolding (Paran, 2008).

Chinese and Lu Xun's Literature in CFL Pedagogy

In the field of CFL education, literature has traditionally been underutilized, especially at beginner and intermediate proficiency levels. CFL instruction in many international contexts, including Thailand, has largely prioritized linguistic competence over literary and cultural engagement, resulting in a pedagogy centered around memorization, grammatical drills, and transactional communication (Everson & Xiao, 2009). When literary texts are used, they are typically simplified folktales or short anecdotes intended for vocabulary practice, rather than authentic texts that challenge students intellectually or culturally.

This limited use of literature contrasts sharply with the broader field of foreign language education, where literature is increasingly recognized for its potential to support both linguistic development and deeper learning outcomes, such as empathy, critical inquiry, and intercultural understanding (Paran, 2008). Within the CFL context, researchers have begun advocating for a more integrated approach that includes literary works reflecting Chinese thought, history, and identity (e.g., Yuet & Chan, 2003). These texts can serve not only as language input but also as cultural artifacts that expose students to different value systems and modes of reasoning, thereby fostering both intercultural competence and higher-order thinking.

However, significant pedagogical challenges remain. One major issue is the perceived difficulty of modern Chinese literature, particularly in terms of language density, idiomatic expressions, and socio-historical references. This has led educators to confine literary study to advanced or university-level students, leaving secondary-level CFL students with limited exposure to culturally rich texts. As a result, many students complete secondary Chinese programs with little understanding of China's cultural evolution or the complexities of its modern identity.

Lu Xun's literature offers a compelling yet underexplored opportunity to bridge this pedagogical gap. Widely regarded as the father of modern Chinese literature, Lu Xun (1881–1936) used his fiction and essays to critique the moral decay, social stagnation, and oppressive traditions of early 20th-century China. Works such as *A Madman's Diary* and *The True Story of Ah Q* are rich in symbolism and psychological depth, portraying characters who struggle with alienation, authority, and identity (Lee, 2005). These themes resonate not only within Chinese history but also within universal human experiences, making Lu Xun's literature a valuable tool for both language learning and intercultural education.

The Thai context, despite the growing popularity of Chinese language programs in Thai secondary schools, there is no known curriculum that includes Lu Xun's literature at this level. This omission represents a missed opportunity to introduce students to the complexities of Chinese society through authentic cultural expression. With appropriate scaffolding, such as simplified vocabulary, guided discussion questions, and multimodal resources, Lu Xun's stories could become powerful instruments for stimulating classroom dialogue about cultural values, identity, and critical reflection.

Moreover, integrating Lu Xun's literature into secondary CFL instruction aligns with broader educational goals in Thailand and beyond, where global citizenship, critical thinking, and intercultural sensitivity are increasingly prioritized in curriculum design. As students analyze Lu Xun's critiques of tradition and social hypocrisy, they are encouraged not only to understand Chinese perspectives but also to interrogate their cultural assumptions, an essential step in the development of intercultural communicative competence (Byram, 1997).

Thus, this study responds to an urgent need in CFL pedagogy by exploring how Lu Xun's literature might be productively adapted for students at the secondary level. In doing so, it seeks to expand the boundaries of literary instruction in Chinese language education and contribute to a more culturally responsive and cognitively engaging curriculum.

Literature and Critical Thinking in Language Education

Critical thinking has become a central educational objective in both first and second-language learning contexts. It encompasses a range of cognitive skills and dispositions that include interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation (Facione, 1990). In language education, critical thinking is not only vital for academic success

but also for developing students' ability to analyze meaning, recognize perspective, and engage thoughtfully with content.

Scholars have increasingly argued for the integration of literature into language learning as a means of fostering critical thinking (Paran, 2008; Khatib, Rezaei, & Derakhshan, 2011). Unlike functional texts or standard language exercises, literary texts often contain ambiguity, irony, and complex character motivations that require interpretive engagement. As readers encounter characters in morally complex situations or societies changing, they are invited to question assumptions, draw inferences, and critically assess both content and form (Lazar, 2009). These skills align with the broader goals of critical literacy, which emphasize reading not only for comprehension but also for reflection and transformation (Wallace, 2003).

In the context of foreign language education, literature has been shown to support deeper cognitive engagement. For instance, Khatib et al. (2011) found that students who studied short stories developed more nuanced analytical thinking compared to those using traditional language textbooks. Similarly, Van (2009) emphasized that literature provides authentic, meaningful contexts that push students to think beyond the literal and explore implicit meaning, symbolism, and cultural context.

Despite these benefits, critical thinking remains underemphasized in many language curricula, especially in settings where language education is exam-driven or where textbooks prioritize rote memorization and grammar drills. In Thailand, secondary Chinese language programs are often structured around standardized assessments, with little room for open-ended discussion or interpretive analysis (Prapaisit de Segovia & Hardison, 2009). This has resulted in a pedagogical gap where students may achieve surface-level proficiency without developing the analytical and reflective skills needed for meaningful language use.

Introducing literature into the Chinese language classroom, particularly texts with philosophical and socio-political depth such as those by Lu Xun, holds promise for addressing this gap. Literature's potential to promote higher-order thinking is not limited to native speakers; with appropriate scaffolding, even language students at intermediate levels can engage critically with texts, ask questions, and form interpretations (Luke & Dooley, 2011). As such, using literature becomes a strategic pedagogical tool, both for language development and for cultivating critical consciousness.

Intercultural Competence in Literature-based Language Learning

Intercultural competence refers to the ability to communicate effectively and appropriately with people of other cultures based on intercultural knowledge, skills, and attitudes (Deardorff, 2006). In foreign language education, the development of this competence has become a core objective, moving beyond linguistic accuracy to include cultural sensitivity, perspective-taking, and the ability to negotiate meaning across cultural boundaries. Byram's (1997) influential model of Intercultural Communicative Competence

(ICC) outlines several key components, including knowledge of social groups and their practices, attitudes of openness and curiosity, skills of interpreting and relating, and critical cultural awareness.

Literature is uniquely positioned to support the development of intercultural competence in the language classroom. As Kramsch (1993) argued, literary texts serve as cultural artifacts that represent the perspectives, values, and assumptions of other societies. Through narratives, students encounter alternative worldviews and moral frameworks, allowing them to reflect not only on the target culture but also on their cultural norms and biases. This decentering process is vital for fostering empathy and intercultural understanding (Alptekin, 2002).

Studies in foreign language contexts have shown that engaging with literature can enhance students' intercultural awareness. For instance, Porto and Byram (2015) emphasized that literary narratives offer authentic and emotionally resonant contexts in which students can grapple with cultural complexity. Similarly, Li and Lai (2012) found that Taiwanese students who read cultural texts became more adept at identifying cultural differences and engaging in intercultural reading. These experiences help students acquire more complex and critical viewpoints on different cultures, rather than simplified or stereotypical ones.

In the context of Chinese as a Foreign Language (CFL) education, the integration of literature that reflects historical and social tensions in Chinese society is especially promising for intercultural learning. While traditional instructional materials may present idealized or static views of Chinese culture, literature offers insight into the struggles, contradictions, and transformations within Chinese society (Lee, 2005). Such texts reveal not only what is culturally different but also what is universally human, thus bridging cultural divides.

However, CFL programs in many non-native contexts, including Thailand, have yet to fully capitalize on the intercultural potential of literature. The curricular focus often remains on language mechanics, leaving limited room for cultural depth and critical engagement. In light of these gaps, the use of literature in secondary-level Chinese classrooms represents a strategic and underexplored opportunity to promote intercultural awareness among adolescent students.

Introducing literature can provoke meaningful discussion about cultural values, identity, and historical change. As students reflect on the tensions depicted in literary works between tradition and modernity and between individuals and society, they are also encouraged to question and articulate their cultural perspectives. This process of cultural comparison and reflection lies at the heart of intercultural competence (Byram, 1997).

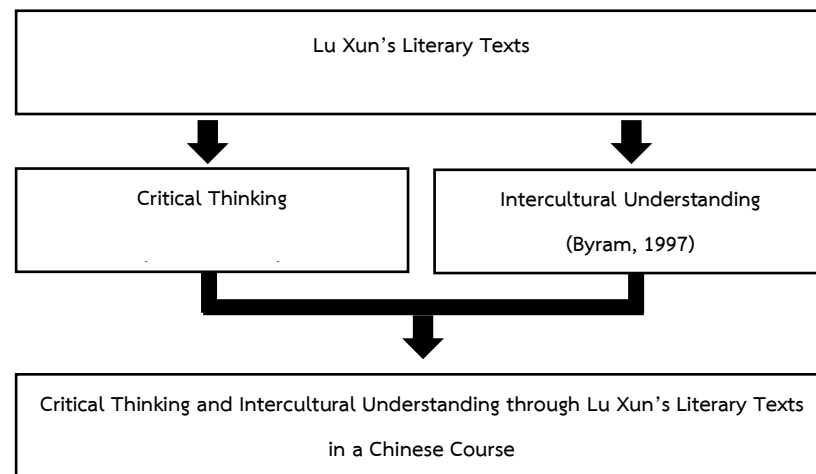


Figure 1 Conceptual Framework of Critical Thinking and Cultural Understanding through Lu Xun's Literary Texts

Methodology

Research Design

This study employed a quasi-experimental one-group pretest-posttest design complemented by qualitative inquiry to explore the impact of using Lu Xun's literature on Thai secondary students' critical thinking and intercultural understanding. The quantitative component involved administering pre- and post-intervention assessments to measure any significant change in students' reading comprehension, critical thinking, and intercultural awareness following a four-week instructional unit centered on selected works by Lu Xun. This design was chosen for its practicality in real classroom settings where random assignment is not feasible (Creswell & Creswell, 2018). The qualitative component consisted of individual semi-structured interviews with a purposive sample of students to gain deeper insights into their cognitive and cultural engagement with the texts. This mixed-methods approach allowed for a more comprehensive understanding of both measurable outcomes and the students' subjective experiences (Dörnyei, 2007).

Setting and Participants

The study was conducted in a secondary school in central Thailand offering Chinese as part of its extracurricular language enrichment program. The setting was a Grade 12 elective Chinese language class comprising students who had voluntarily chosen to specialize in Chinese as their major area of study. As an extracurricular class, it operated outside the core curriculum but was officially recognized by the school as part of its language specialization track. All participating students had studied Chinese for at least two academic years and were considered low-intermediate-level students within the school's Chinese program based on their HSK score at level 2.

A total of 54 students (aged approximately 17–18 years) participated in the study. The sample was selected using convenience sampling, as it consisted of one intact class available during the study period (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). While this method limits generalizability, it is commonly used in classroom-based educational research. For the qualitative phase, a sampling method was employed to select six students for semi-structured interviews based on their academic proficiency in Chinese (low, mid, high), as determined by their cumulative Chinese subject grades. This sampling approach aimed to capture a range of perspectives and enhance the richness of qualitative data (Patton, 2015).

Research Instruments

1. Reading Comprehension Test: A teacher-developed reading comprehension test was administered as both a pre-test and post-test to measure students' engagement with and understanding of two simplified literary texts based on Lu Xun's works. The texts were linguistically adapted to be appropriate for intermediate secondary-level CFL students, preserving core themes and literary features while minimizing syntactic complexity and unfamiliar vocabulary. The test consisted of 20 multiple-choice items, with 10 questions per text. Items were mapped to diverse reading strategies, including literal comprehension, inference, evaluative judgment, figurative interpretation, and cross-cultural understanding. For example, items assessed students' ability to recognize character motivation, interpret symbolic language, apply textual insights to real-world situations, and reflect on cultural differences depicted in the stories.

The test was validated through expert review and item alignment based on established reading strategy categories using The Index of Item-Objective Congruence (IOC). The result is 0.67, meaning the test is valid. It was piloted with 20 non-participants to ensure clarity and reliability using Cronbach's Alpha. The result is .84, meaning the test is reliable. A scoring guide was used to evaluate response patterns across strategy types, enabling analysis of higher-order comprehension skills.

2. Intercultural Understanding and Critical Reading Survey: A 20-item self-report questionnaire was developed and used to assess students' perceived development in intercultural understanding and critical reading, using a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). The instrument was divided into two sections.

Section one is intercultural understanding (10 items), adapted from Byram's (1997) model of intercultural competence, including items such as "I feel more open-minded about cultural differences after reading the story" and "The story helped me see my own culture from a new perspective." This section focused on evaluating changes in students' attitudes, cultural awareness, and openness to perspective-taking.

Section two is critical reading (10 items), developed based on Facione's (1990) critical thinking framework, including items like "I look for evidence in the text to support my

opinions” and “I can distinguish between the author’s opinion and the characters’ opinions.” These items assessed students’ metacognitive strategies and depth of literary engagement.

Both sections were translated into Thai to avoid the language barrier. The questionnaire was reviewed by language education specialists using the IOC. The result was .87, which means valid. Moreover, it was tested for internal consistency (Cronbach’s alpha) before full administration. The result is 0.97, which means the survey is reliable.

3. Interview Protocol: Following the intervention, semi-structured interviews were conducted with six students selected based on Chinese language proficiency (low, mid, high) using maximum variation sampling. The interview questions explored students’ reflections on the texts, perceptions of Chinese values and society, and how the stories influenced their thinking about culture and human behavior. Interviews were conducted through ZOOM and video-recorded with students’ consent. The interview took approximately 15 minutes per person and was conducted in Thai to ensure clarity and comfort. The videos were transcribed for thematic analysis after the interview. Here are some samples of research questions:

- 1) What do you think about using Lu Xun’s work in learning Chinese, especially in reading activities?
- 2) After reading Lu Xun’s stories, what new ideas or insights did you gain about Chinese culture or society? Did the stories change the way you see your own culture in any way? How?
- 3) What message do you think Lu Xun wanted to share through his stories? Did any part make you question your own ideas or think differently? Why or why not?

Data Collection

Data were collected over eight weeks during the second semester of an academic year with 54 students in Grade 12. In Week 1, all 54 participants completed a content form and took a pre-test that included a reading comprehension test and a self-report survey measuring critical thinking and intercultural understanding. This served as a baseline to assess students’ initial levels of cognitive and cultural engagement with literary texts.

From Weeks 2 to 7, students participated in a structured instructional intervention featuring two simplified stories adapted from Lu Xun’s works. Each week included reading tasks, vocabulary scaffolding, class discussions, and reflective writing activities to support comprehension and promote deeper reflection. Instructional materials were designed to align with the survey constructs and reading strategies assessed in the comprehension tests.

In Week 8, students completed the same reading comprehension test and survey as a post-test to measure any change in their critical reading skills and intercultural awareness. After the test, semi-structured interviews were conducted individually with six purposefully selected students representing low, mid, and high proficiency groups based on their cumulative Chinese subject grades.

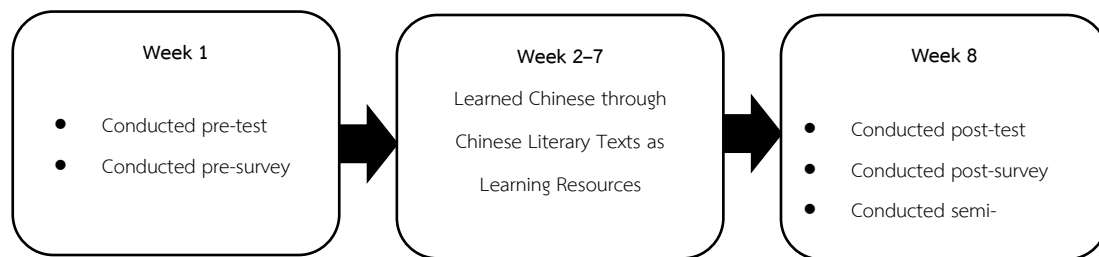


Figure 2 Data Collection Procedure

Data Analysis

A combination of quantitative and qualitative analysis methods was employed to address the research objectives regarding students' development of critical thinking and intercultural understanding. Quantitative data from the reading comprehension tests and Likert-scale surveys were analyzed using descriptive and inferential statistics. Descriptive statistics (means, standard deviations) were used to summarize students' pre-and post-test scores across the three constructs: reading comprehension, critical thinking, and intercultural understanding. To examine the effect of the intervention, paired-sample *t*-tests were conducted to determine whether there were statistically significant differences between pre-and post-test scores (Field, 2018).

For the qualitative phase, thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was applied to the interview transcripts to identify recurring themes and patterns in students' reflections. The analysis followed six steps: familiarization with the data, initial coding, searching for themes, reviewing themes, defining themes, and producing the report. Coding was conducted manually, and emergent categories were aligned with the constructs of critical engagement and intercultural awareness identified in the survey and literature review. The integration of both data sources allowed for triangulation and deeper interpretation of the quantitative findings, providing a more nuanced understanding of students' learning outcomes and perspectives.

Results

Effect of Lu Xun's Literary Texts on Secondary Students' Reading Comprehension

To investigate the extent to which Lu Xun's literary works enhance secondary students' reading comprehension, a paired sample *t*-test was conducted to compare pre-test and post-test scores. Results indicate a statistically significant improvement in reading comprehension after using Lu Xun's literary texts in a Chinese course, as shown in Table 1. The mean pre-test score ($M = 11.85$, $SD = 4.383$) increased to a post-test ($M = 13.53$, $SD = 4.227$). This suggests that students demonstrated higher comprehension after engaging with the adapted literary texts from Lu Xun. Moreover, the effect size (Cohen's $d = 3.572$) is

considered extremely large (Cohen, 1988). Therefore, this shows the significant impact of Lu Xun's literature on students' reading performance. These findings indicate that incorporating rich literary content, even at the secondary level, can significantly enhance students' ability to understand and engage with reading texts.

Table 1 Comparison of Reading Comprehension using Paired Samples t-test

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Std. Error Mean	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> - value	Effect Size
Pretest	11.85	4.383	.602	-3.422	52	.001	3.572
Posttest	13.53	4.227	.581				

**M* = Mean

***SD* = Standard Deviation

***Significant level <.05

Improving Reading Strategies

In addition, the qualitative data revealed that students could improve their reading comprehension through Lu Xun's works because his stories promoted the utilization of the students' reading strategies, such as summarizing and context clues.

"After reading, my teacher asked me to summarize the story, and I tried to write a short summary of the story to check if I understood it. I focused on what happened to the main character and what message the story wanted to tell. This helped me remember the story better and think about its meaning."

"When I didn't know some vocabulary in Lu Xun's stories, I tried to guess the meaning from the sentences around it. For example, I didn't know one of the words, but I used the situation to understand that people thought he was different or dangerous."

Accidental Learning for Vocabulary Knowledge

Most students also reported that they better comprehended the texts because they accidentally found similar words many times through Lu Xun's stories. Another way is that they discovered the word usage through reading. Hence, they could develop their vocabulary knowledge through accidental learning.

"There was a word I didn't know before, but I guessed its meaning because of the actions in the story. Later in class, when I saw the same word again, I could remember it clearly. I think reading made me remember more than just memorizing a list."

“When I saw how certain words were used in the story, like ‘face’ and ‘shame,’ I started to understand in Chinese. It was different from just learning one word at a time.”

Impact of Lu Xun’s Literature on Students’ Cultural Understanding

To investigate the effect of Lu Xun’s literary works on secondary students’ cultural understanding, a paired sample *t*-test was conducted comparing students’ scores on a pre- and post-intervention intercultural understanding survey, as shown in Table 2. The results revealed a statistically significant increase in students’ cultural understanding following the instructional intervention. The mean pre-survey score ($M = 22.41$, $SD = 4.035$) increased markedly to a post-survey ($M = 31.04$, $SD = 4.584$), indicating a strong positive change in students’ openness to and knowledge of Chinese cultural values. Moreover, the effect size was calculated at 4.145, which is exceptionally large (Cohen, 1988), suggesting that exposure to Lu Xun’s literature had a profound impact on students’ intercultural development. These findings support the use of culturally rich texts as a powerful tool in fostering global cultural sensitivity in Chinese language learners.

Table 2 Comparison of Cultural Understanding using Paired Samples *t*-test

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Std. Error Mean	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>	Effect Size
Pre-survey	22.41	4.035	.549	-15.299	53	<.001	4.145
Post-survey	31.04	4.584	.624				

**M* = Mean

***SD* = Standard Deviation

***Significant level <.05

Cultural Comparison and Self-Reflection

Interview findings revealed that students mostly compare Chinese culture with Thai culture by reading Lu Xun’s stories. This shows that they understand and have an awareness of Chinese culture as their target language culture.

“In Lu Xun’s story, the character had to follow what his family or community said, even if he didn’t agree. I realized we also do that in Thai culture, like following elders without questioning. It made me think about whether that’s always right.”

“The story made me notice how Chinese people were afraid to be different because of what others might say. I think Thai people are also scared of ‘face’ or losing respect. Reading the story helped me reflect on how this affects us, too.”

Historical and Cultural Awareness

Students' responses revealed that reading Lu Xun's literary works contributed significantly to their understanding of traditional Chinese society and its historical context. Several participants reported gaining new insights into the social structures, beliefs, and values that shaped early 20th-century China.

"I learned that in old Chinese society, people had to follow strict rules about class and family roles. In the story, even if someone didn't agree, they couldn't speak out. It helped me understand how different life was at that time."

"There was one part of the story where people believed in spirits or old medicine, and I didn't know those beliefs were still strong back then. It made me understand that culture affects how people make decisions, not just logic."

Effect of Lu Xun's Literary Works on Students' Critical Thinking

Research question 3 aims to examine the effect of Lu Xun's literary works on secondary students' critical thinking. As illustrated in Table 3, a paired sample *t*-test was conducted on pre- and post-survey scores. The analysis revealed a statistically significant improvement in students' self-perceived critical thinking abilities following the six-week instructional period ($p < .001$). Specifically, students' mean scores increased from 22.87 (SD = 3.34) before the intervention to 30.59 (SD = 3.14). Notably, the effect size (Cohen's $d = 4.41$) was exceptionally large, suggesting a strong and sustained influence of the literary instruction (Cohen, 1988). These findings underscore the potential of thematically rich literature—particularly texts that challenge cultural norms and provoke moral questioning—as an effective tool for fostering critical thinking in Chinese language education contexts.

Table 3 Comparison of Critical Thinking using Paired Sample *t*-test

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Std. Error Mean	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>	Effect Size
Pre-survey	22.87	3.337	.454	-13.704	53	<.001	4.414
Post-survey	30.59	3.141	.427				

**M* = Mean

***SD* = Standard Deviation

***Significant level <.05

Personal Application of Critical Message

Some students demonstrated critical engagement with Lu Xun's works by applying the messages from the stories to their own lives. The theme of personal application of critical message emerged as students reflected on how characters' struggles and social pressures

resonated with their own experiences. Moreover, some drew a connection between the story's portrayal of a marginalized character and their own classroom experiences.

"Lu Xun's stories made me think about how people sometimes follow others blindly... Now I try to ask myself what I think before I go along with something."

"The story about the 'madman'... helped me feel better about myself when I have different ideas in class."

Independent Thinking

The stories also appeared to foster a sense of independent thinking, as students began to form and express their own opinions with greater confidence. Several participants noted that the texts did not offer simple conclusions, which encouraged them to engage in deeper reflection and take ownership of their interpretations.

"Lu Xun's stories didn't give clear answers. They made me think more and decide for myself what was right or wrong."

"Some of my classmates thought one thing, but I had a different opinion... the story made me realize it's okay to think differently."

Discussion

This study aimed to investigate the extent to which the integration of Lu Xun's literature could enhance secondary school students' reading comprehension, intercultural understanding, and critical thinking in a Chinese language course in Thailand. The results from both quantitative and qualitative data provided strong evidence that literary engagement using adapted stories from Lu Xun significantly contributed to improvements in all three domains. The quantitative findings demonstrated statistically significant gains in students' reading comprehension scores, intercultural understanding, and critical thinking abilities. These findings were further supported by qualitative data, where students described how the literary texts influenced their reading strategies, cultural reflections, and personal reasoning processes. Collectively, the results suggest that integrating culturally rich and cognitively challenging literary texts into secondary-level Chinese language instruction offers vital pedagogical benefits.

The findings indicate that engagement with Lu Xun's literature significantly enhanced students' reading comprehension abilities. The pre-and post-test comparison showed a statistically significant improvement in students' reading comprehension scores, with a notably large effect size. This suggests that exposure to authentic literary texts, even when adapted for language learners, can promote deeper cognitive processing and improve overall reading skills.

Qualitative responses revealed that students developed important reading strategies through their interaction with Lu Xun's works. Students reported increased use of summarization skills, where they actively synthesized key events and main ideas after reading, consistent with higher-order comprehension strategies (Lazar, 2009). Furthermore, many students described utilizing context clues to infer unfamiliar vocabulary, highlighting the incidental development of lexical knowledge, a finding supported by previous research emphasizing the benefits of extensive reading and authentic texts for vocabulary acquisition (Day & Bamford, 1998; Paran, 2008).

These results align with prior studies arguing for the cognitive value of literature in language learning. Paran (2008) emphasized that literary texts require readers to engage with layers of meaning, ambiguity, and interpretation, thereby fostering deeper comprehension skills. Similarly, Khatib, Rezaei, and Derakhshan (2011) argued that integrating literature into language instruction not only enhances language proficiency but also develops learners' cognitive abilities through inferential reading and critical reflection.

The improvement in reading comprehension seen in this study also implies that students were able to progress beyond the surface-level reading skills commonly highlighted in practical curriculum. As the literature review highlighted, secondary Chinese language programs in Thailand have traditionally focused on vocabulary acquisition and basic communicative functions (Kanoksilapatham, 2015; Zhong, 2022). The successful integration of Lu Xun's literary texts in this study demonstrates that, with appropriate scaffolding, secondary students are capable of engaging with more sophisticated texts that challenge them intellectually while simultaneously supporting language development, as it is also aligned with Li and Lai (2012), who demonstrated that students who read cultural texts could enhance their reading comprehension as well as understand the target cultures more deeply.

In sum, the findings affirm that literature-based instruction, particularly when drawn from culturally and thematically rich sources such as Lu Xun's works, can significantly enhance students' reading comprehension skills. It encourages a shift from purely functional language learning toward a more holistic model that integrates linguistic, cognitive, and cultural competencies, providing a compelling argument for the broader inclusion of authentic literature in secondary Chinese language education.

In addition, the results of this study also demonstrate that reading Lu Xun's literature significantly enhanced students' intercultural understanding. The paired sample *t*-test revealed a strong, statistically significant increase in students' intercultural awareness scores, supported by a very large effect size. This quantitative gain was further illustrated by students' reflections during interviews, where they compared Chinese cultural norms with their own Thai experiences and expressed a deeper understanding of historical and cultural contexts.

The development of cultural comparison and self-reflection emerged as a dominant theme in the qualitative data. Students frequently noted similarities between Chinese traditions, such as strict familial expectations or the value of “saving face,” and corresponding practices in Thai culture. By recognizing these parallels and questioning traditional values, students demonstrated an important step in intercultural development—moving beyond stereotypes to a more nuanced appreciation of another culture (Byram, 1997). This finding supports Kramsch’s (1993) assertion that literature serves as a “cultural artifact” that allows learners to access not only the language but also the lived experiences and value systems of others.

Furthermore, students’ enhanced historical and cultural awareness revealed that reading Lu Xun’s works helped them grasp the broader socio-political realities of early 20th-century China. Students reported learning about historical oppression, traditional beliefs, and societal struggles portrayed in the stories, deepening their cultural empathy. Such responses align with Porto and Byram’s (2015) view that literary narratives are powerful vehicles for promoting critical cultural awareness by exposing learners to alternative worldviews and challenging them to reflect on their own.

These findings are particularly significant when viewed against the backdrop of traditional Chinese language instruction in Thailand. As noted by Kanoksilapatham (2015) and Fan and Pianchana (2024), Chinese curricula at the secondary level often prioritize immediate communicative needs over cultural exploration. The present study offers evidence that the incorporation of culturally rich, thought-provoking literature can bridge this curricular gap, allowing students not only to develop linguistic skills but also to build intercultural competence, which is crucial in today’s interconnected world.

In conclusion, the promotion of intercultural understanding through Lu Xun’s literature illustrates the potential of literary texts to go beyond surface-level communication training. Through carefully scaffolded literary engagement, students were able to develop more critical, empathetic, and reflective perspectives on both the target culture and their own, fulfilling key goals of intercultural communicative competence as outlined by Byram (1997).

Another point is that the findings also highlight the significant role of Lu Xun’s literature in promoting secondary students’ critical thinking skills. Quantitative results from the paired sample t-test indicated a highly significant improvement in students’ self-perceived critical thinking abilities after the instructional intervention, with an exceptionally large effect size. Qualitative data further supported this, revealing two key themes: personal application of critical messages and independent thinking.

Many students reported connecting the struggles of Lu Xun’s characters with their own lives, applying the moral and social messages of the stories to real-world situations. This development of personal relevance reflects a deeper level of cognitive engagement, where

students move from simple comprehension to evaluative and reflective thinking (Facione, 1990). For example, students described questioning conformity, peer influence, and traditional expectations in both the stories and their contexts—an outcome central to the concept of critical thinking as purposeful, self-regulated judgment.

Additionally, the emergence of independent thinking among students underscores literature's power to foster autonomy in interpretation. Students expressed greater confidence in forming and defending their own opinions, even when those opinions differed from those of their peers. This aligns with Khatib, Rezaei, and Derakhshan's (2011) assertion that exposure to ambiguous, open-ended texts in the language classroom promotes critical reasoning and evaluative judgment.

The findings validate the view that engagement with complex, socially critical literature like Lu Xun's encourages students to move beyond passive reading habits toward active interrogation of ideas. In contrast to formulaic language exercises often found in traditional curricula, literary analysis demands that learners grapple with conflicting perspectives, moral ambiguity, and symbolic meaning—essential components of higher-order thinking.

Overall, the results reinforce the educational value of integrating authentic literary texts into secondary foreign language instruction, supporting not just linguistic competence but also critical cognitive development, in line with the goals of 21st-century education.

This study directly addresses a well-documented gap in secondary Chinese language education in Thailand. As noted by Kanoksilapatham (2015) and Zhong (2022), Chinese programs at this level typically emphasize utilitarian goals, such as basic vocabulary acquisition, grammar drills, and everyday communication skills, often at the expense of deeper cultural or cognitive development. Literature, particularly that of canonical figures like Lu Xun, has been largely restricted to university-level Chinese or Sinology programs, rarely making its way into secondary classrooms.

The results of this study demonstrate that secondary students are not only capable of engaging meaningfully with adapted literary texts but that doing so can foster significant gains in reading comprehension, intercultural understanding, and critical thinking. This challenges the prevailing assumption that younger or intermediate-level learners must be limited to simple, transactional language tasks. Instead, the findings align with calls from scholars such as Paran (2008) and Kramsch (1993) to adopt a more holistic, culturally embedded approach to foreign language education.

Moreover, the successful integration of Lu Xun's literature suggests that literature can serve as an accessible bridge between basic language instruction and more sophisticated communicative and cultural competencies. With appropriate scaffolding, such as linguistic simplification, guided discussions, and reflective activities, secondary students can successfully navigate and benefit from exposure to complex texts.

Thus, this study contributes to the growing body of research advocating for the reimagining of Chinese language curricula at the secondary level. By incorporating authentic literature earlier in the learning process, educators can better prepare students not only for linguistic proficiency but also for global citizenship, critical reflection, and intercultural engagement in an increasingly interconnected world.

Suggestions

This study demonstrates the transformative potential of integrating Lu Xun's literature into secondary-level Chinese language education in Thailand. Through a mixed-methods investigation, significant improvements were found in students' reading comprehension, intercultural understanding, and critical thinking after engaging with adapted versions of Lu Xun's texts. These improvements, both statistically and thematically, suggest that literary instruction can enrich language learning by fostering deeper cognitive and cultural engagement.

The findings challenge the traditionally utilitarian nature of Chinese language curricula in Thai secondary schools, which tend to prioritize grammatical accuracy and functional vocabulary over higher-order thinking and cultural exploration. This study provides empirical evidence that, with appropriate scaffolding, secondary students are capable of engaging with sophisticated literary texts that stimulate personal reflection, critical questioning, and intercultural dialogue.

Ultimately, the integration of culturally rich literature like Lu Xun's invites students to not only acquire linguistic competence but also to understand complex human experiences, question inherited norms, and develop broader global perspectives. These are essential competencies in 21st-century education. Future curriculum designers, educators, and policymakers should consider incorporating authentic literary materials to align Chinese language education with broader educational goals such as critical literacy and intercultural competence.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dong, Y., Peng, S.-N., Sun, Y.-K., Wu, S. X.-Y., & Wang, W.-S. (2020). Reading comprehension and metalinguistic knowledge in Chinese readers: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03037>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Everson, M. E., & Xiao, Y. (Eds.). (2009). *Teaching Chinese as a foreign language: Theories and applications*. Cheng & Tsui.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.
- Fan, A., & Pianchana, T. (2024). The development of Chinese vocabulary learning using the application of Quizlet for grade 5 students in Thailand. *The EURASEANs: Journal on Global Socio-Economic Dynamics*, 3(46), 295–305. [https://doi.org/10.35678/2539-5645.3\(46\).2024.295-305](https://doi.org/10.35678/2539-5645.3(46).2024.295-305)
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Insaard, O., & Kittopakarnkit, K. (2023). Chinese language education management in secondary schools of Northeast Thailand [Article in Thai]. *Journal of Sinology and Chinese Language Education*, 4(1), 33–44.
- Jin, S. (2024). Intercultural competence assessment: Insights and recommendations for current Chinese language teaching in public schools of the UAE. *Educational Development in Various Fields*, 2024(1). <https://kosmospublishers.com/wp-content/uploads/2024/08/Intercultural-Competence-Assessment-Insights-and-Recommendations-for-Current-Chinese-Language-Teaching-in-Public-Schools-of-the-UAE2.pdf>
- Kanoksilapatham, B. (2015). *National survey of teaching Chinese as a foreign language in Thailand*.

- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201–208. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p201>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lau, K.-L., & Qian, Q. (2024). Enhancing students' classical Chinese reading through a two-year flipped self-regulated learning intervention program. *Reading and Writing*, 38(2), 293–327. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10516-9>
- Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lee, L. O. (2005). *Voices from the iron house: A study of Lu Xun*. Indiana University Press.
- Li, C. H., & Lai, S. F. (2012). The functions of cultural schemata in the Chinese reading comprehension and reading time of college students in Taiwan. *Journal of International Education Research*, 8(2), 105–112. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i2.6830>
- Li, H. (2024). Fostering intercultural awareness in a Chinese English reading class. *International Journal of Language and Culture*, 11(2), 150–165.
- Liu, H., & Darling, D. C. (2024). Intercultural learning as a process in Chinese language education. In M. Guilherme & G. Dietz (Eds.), *The Routledge handbook of critical interculturality in communication and education* (pp. 243–258). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003513940-20>
- Liu, J., & Sihes, A. J. B. (2025). Critical thinking in English language teaching in China: Definition, dimensions, and pedagogical implications. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(2). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i2/24803>
- Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 856–867). Routledge.
- Mingliang, W. (2024). Cultural competence in Chinese language education: Discussing the importance of cultural awareness and sensitivity in teaching Chinese as a foreign language. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 4(6), 827–834. <https://doi.org/10.60027/ijasar.2024.5793>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465–496.
<https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9–29.
- Prapaisit de Segovia, L., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154–162.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn024>
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2–9.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- Yuet, C., & Chan, H. (2003). Cultural content and reading proficiency: A comparison of Mainland Chinese and Hong Kong learners of English. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 60–69. <https://doi.org/10.1080/07908310308666657>
- Zhu, J. (2023). Critical literature review on teaching Chinese as a world language in the context of globalization. *Language and Sociocultural Theory*, 9(2), 202–248.
<https://doi.org/10.1558/lst.21178>

การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกฎหมาย: การบูรณาการเรียนการสอน
แบบปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

Enhancing Critical Thinking Skills in Law: Integrating Phenomenon-Based
Learning with Creative Reflection for Upper Secondary Students

สรายุธ รัศมี¹ อังคณา ตุงคสมิต²

Sarayoot Ratsamee¹, Angkana Tungkasamit²

(วันรับบทความ 1 มีนาคม 2568, วันแก้ไขบทความ 1 พฤษภาคม 2568, วันตอบรับบทความ 14 พฤษภาคม 2568)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ 2) พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 40 คน โดยเลือกการสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้ 2) แบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ 3) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 4) แบบประเมินผลการจัดการเรียนรู้ และ 5) แบบสัมภาษณ์เชิงลึก สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ร้อยละ (%) และการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนมีคะแนนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\bar{X} = 16.35$, S.D. = 1.58) 2) นักเรียนมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\bar{X} = 16.61$, S.D. = 1.77) แสดงให้เห็นว่าการบูรณาการการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ช่วยกระตุ้นกระบวนการคิดของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนได้จริง

คำสำคัญ: ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ปรากฏการณ์เป็นฐาน
การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์

¹ นักศึกษาปริญญาตรี สาขาวิชาสังคมศึกษา, คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, Sarayoot.r@kkumail.com
Undergraduate student in Social Studies, Faculty of Education, Khon Kaen University

² รองศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาสังคมศึกษา, คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, tangka@kku.ac.th
Associate Professor Dr. in Social Studies, Faculty of Education, Khon Kaen University

Abstract

This research aimed to 1) enhance critical thinking skills of upper secondary school students by using phenomenon-based learning combined with creative reflection, and 2) develop academic achievement of upper secondary school students by using phenomenon-based learning combined with creative reflection. The sample consisted of 40 Grade 10 students, selected by cluster sampling. The instruments used were 1) learning management plans, 2) a critical thinking skills test, 3) an academic achievement test, 4) a learning management evaluation form, and 5) in-depth interviews. The statistics used in data analysis were mean ($\bar{X}$), standard deviation (S.D.), percentage (%), and *t*-test. The results of the research found that 1) students' post-test critical thinking scores were significantly higher than their pre-test scores at the .05 level ($\bar{X} = 16.35$, S.D. = 1.58). 2) students' post-test academic achievement scores were significantly higher than their pre-test scores at the .05 level ($\bar{X} = 16.61$, S.D. = 1.77). This shows that the integration of phenomenon-based learning management with creative reflection effectively stimulates students' thinking processes and can connect students' learning experiences in real life.

Keywords: Critical thinking skills, Academic achievement, Phenomenon-based learning, Creative reflection

บทนำ

ในยุคปัจจุบันโลกกำลังเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและซับซ้อนในหลากหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นด้านเทคโนโลยี สังคม เศรษฐกิจ หรือการเมือง การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ส่งผลกระทบโดยตรงต่อการดำเนินชีวิตของผู้คน และส่งผลให้ความตระหนักรู้เกี่ยวกับกฎหมายกลายเป็นสิ่งจำเป็นยิ่งขึ้น ตัวอย่างเช่น การพัฒนาของปัญญาประดิษฐ์ (AI) และเทคโนโลยีดิจิทัลได้เปลี่ยนแปลงวิธีการทำงาน การสื่อสาร และการเข้าถึงข้อมูลของบุคคล ซึ่งทำให้ประชาชนจำเป็นต้องมีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับกฎหมายที่เกี่ยวข้องเพื่อปกป้องสิทธิของตนเอง (ณัฐพงศ์ แยมเจริญ และกรกช แสนจิตร, 2566) นอกจากนี้ ประเด็นด้านความเหลื่อมล้ำและสิทธิมนุษยชนยังคงเป็นหัวข้อที่ได้รับความสนใจในสังคม การตระหนักรู้เกี่ยวกับสิทธิและกฎหมายที่เกี่ยวข้องสามารถช่วยให้ประชาชนสามารถเรียกร้องความเป็นธรรมและปกป้องสิทธิของตนเองได้อย่างเท่าเทียม (กันตินันท์ นามตะ และศาสตราจารย์ ละม้ายศร, 2565) กล่าวได้ว่า การมีความรู้ความเข้าใจในกฎหมายไม่เพียงแต่ช่วยให้บุคคลสามารถปกป้องสิทธิของตนเองได้เท่านั้น แต่ยังส่งเสริมให้สังคมมีความเป็นธรรมและช่วยลดความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นจากความไม่เข้าใจหรือการละเมิดกฎหมาย ทั้งนี้ การส่งเสริมการศึกษาและการเผยแพร่ความรู้ทางกฎหมายมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพและสามารถปรับตัวให้เข้ากับบริบททางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากกฎหมายมีบทบาทสำคัญในการกำหนดพฤติกรรมของบุคคลในสังคมและรักษาความเป็นระเบียบเรียบร้อย (วจนา วรลยางกูร, 2566) ซึ่งการเรียนรู้กฎหมายเบื้องต้นถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในหลักสูตรการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เนื่องจากช่วยให้นักเรียนเข้าใจสิทธิและหน้าที่ของพลเมือง ตลอดจนสามารถใช้กฎหมายเป็นเครื่องมือในการดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีเหตุผล อย่างไรก็ตาม แนวทางการเรียนการสอนกฎหมายในปัจจุบันยังคงมุ่งเน้นไปที่การท่องจำข้อกฎหมายมากกว่าการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการวิเคราะห์กรณีศึกษา ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการนำกฎหมายไปใช้ในชีวิตจริง (Ennis, 2011; Facione, 2020) นอกจากนี้ นักเรียนส่วนใหญ่ยังขาดโอกาสในการฝึกสะท้อนคิดเกี่ยวกับบทบาทของกฎหมาย รวมถึงการนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทที่หลากหลาย ด้วยเหตุนี้ จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สามารถเสริมสร้างทักษะการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการเชื่อมโยงความรู้ด้านกฎหมายเข้ากับประสบการณ์ในชีวิตประจำวัน เพื่อให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับสถานการณ์จริง

ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking) เป็นทักษะสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์ ประเมิน และสังเคราะห์ข้อมูลได้อย่างมีเหตุผล ซึ่งเป็นรากฐานของการตัดสินใจและการแก้ปัญหาอย่างเหมาะสม การพัฒนาทักษะนี้ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจึงมีความจำเป็น เนื่องจากช่วยเตรียมความพร้อมให้นักเรียนเผชิญกับความซับซ้อนของข้อมูลและสถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน อีกทั้งยังส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต และการปรับตัวในสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ตลอดจนช่วยให้นักเรียนมีความมั่นใจในการแสดงความคิดเห็นและสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ณัฐพงศ์ ลำภูทอง, 2565) หากต้องการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของสังคมที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับศตวรรษที่ 21 ซึ่งรวมถึงการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการคิดสร้างสรรค์ หนึ่งในแนวทางการสอนที่ได้รับความนิยมคือการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (Phenomenon-Based Learning) ซึ่งเป็นแนวทางที่นำปรากฏการณ์จริงจากโลกมาเป็นจุดเริ่มต้นของการศึกษา โดยเน้นการเรียนรู้แบบสหวิทยาการที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้สำรวจและวิเคราะห์ปรากฏการณ์ที่ข้ามขอบเขตของรายวิชา เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งและสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้จากหลายสาขา (Mattila and Silander, 2015) โดย Silander (2015, อ้างอิงใน วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์ และลำไย สีหามาศย์, 2564) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญ 5 ประการ ของการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน ได้แก่ 1) ความเป็นองค์รวม (Holistic) 2) สภาพจริง (Authenticity) 3) บริบท

(Contextual) 4) การเรียนรู้แบบสืบเสาะโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Inquiry Learning) และ 5) กระบวนการเรียนรู้ (Learning Process) นอกจากนี้ หากประยุกต์ใช้เทคนิคการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creative Reflection) ซึ่งเป็นกระบวนการที่นักเรียนพิจารณาและประเมินประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเองโดยใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูล จะช่วยพัฒนาความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้นและสามารถนำไปปรับใช้ในการเรียนรู้ในอนาคต กระบวนการนี้ยังช่วยเสริมสร้างความคิดริเริ่มและความสามารถในการปรับตัวต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (อรอนตร ธรรมจักร, 2565) กล่าวได้ว่าเมื่อบูรณาการการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ในการเรียนการสอนด้านกฎหมาย นักเรียนจะได้รับประสบการณ์ที่สามารถเชื่อมโยงทฤษฎีกับสถานการณ์จริง เช่น การนำคดีความหรือเหตุการณ์ทางกฎหมายที่เกิดขึ้นจริงมาเป็นกรณีศึกษาในการเรียนรู้ นักเรียนจะได้ฝึกวิเคราะห์ปัญหาสืบค้นข้อมูล และอภิปรายเพื่อหาแนวทางแก้ไข นักเรียนไม่เพียงเรียนรู้ “บทบัญญัติของกฎหมาย” แต่ยังเข้าใจว่าเหตุใดกฎหมายฉบับนั้นจึงมีความจำเป็น และเชื่อมโยงกับบริบทของชีวิตอย่างไร กระบวนการนี้ไม่เพียงแต่ช่วยให้เกิดความเข้าใจในหลักกฎหมายเชิงลึก แต่ยังส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และการคิดสร้างสรรค์ นอกจากนี้ การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ยังช่วยให้นักเรียนสามารถประเมินการเรียนรู้ของตนเองและพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบ ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ จึงเป็นแนวทางที่มีประสิทธิภาพในการเตรียมความพร้อมให้นักเรียนเผชิญกับความท้าทายของโลกปัจจุบัน โดยเน้นการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับการเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพในสังคม

ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้มุ่งพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ เพื่อเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ด้านกฎหมายของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งมีความโดดเด่นในด้านการพัฒนาผู้เรียนให้เป็น “นักคิด นักวิเคราะห์ และนักปฏิบัติ” ที่สามารถเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตจริงได้อย่างมีความหมาย ได้แก่ 1) เชื่อมโยงองค์ความรู้กับชีวิตจริง ช่วยให้นักเรียนเข้าใจบริบทของกฎหมาย ปัญหาสังคม หรือประเด็นโลกาภิวัตน์ได้อย่างลึกซึ้ง 2) พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และคิดเชิงวิพากษ์ ช่วยให้สามารถตั้งคำถามใหม่ วิเคราะห์สาเหตุ และหาแนวทางแก้ไขปัญหาย่างสร้างสรรค์ 3) ส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน การเรียนรู้ที่มีรากฐานจากประสบการณ์จริง ร่วมกับการไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง มีแนวโน้มที่จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงกรอบความคิด และ 4) สร้างแรงจูงใจภายในและความเป็นเจ้าของการเรียนรู้ กำหนดคำถาม ค้นหาคำตอบ และถอดบทเรียนด้วยตนเอง (Jongyung, 2025) ซึ่งจะช่วยให้การเรียนรู้กฎหมายมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและตอบสนองต่อความต้องการของสังคมในปัจจุบันได้อย่างแท้จริง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์
2. เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์

ทบทวนวรรณกรรม

การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL)

Mattila and Silander (2015) ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) ว่าเป็นแนวทางการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการสำรวจและทำความเข้าใจปรากฏการณ์ในโลกจริงผ่าน

มุมมองแบบบูรณาการ โดยนักเรียนมีบทบาทสำคัญในการกำหนดคำถามและค้นหาคำตอบด้วยตนเอง กระบวนการนี้เน้นการเชื่อมโยงความรู้จากหลากหลายศาสตร์เพื่อสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งและสามารถนำไปใช้แก้ปัญหาในชีวิตจริง ส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การตั้งคำถามและการประยุกต์ใช้ความรู้ในบริบทที่เกี่ยวข้องกับโลกจริง ทำให้เกิดองค์ความรู้และความเข้าใจอย่างยั่งยืน นอกจากนี้ Tissington (2019) ได้เสนอแนวทางการนำไปใช้ในชั้นเรียน ดังนี้ 1) เริ่มต้นจากปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง ผู้สอนนำเสนอปรากฏการณ์ที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์ของนักเรียนเพื่อกระตุ้นความสนใจและกระตุ้นให้เกิดการตั้งคำถาม 2) การตั้งคำถามและการค้นคว้า นักเรียนออกแบบการค้นคว้าเพื่อตอบคำถามและทำความเข้าใจปรากฏการณ์ ส่งเสริมการคิดอย่างมีเหตุผลและการวิเคราะห์ 3) การบูรณาการหลายสาขาวิชา เน้นเชื่อมโยงความรู้จากหลายศาสตร์ เช่น วิทยาศาสตร์ สังคมศาสตร์ หรือคณิตศาสตร์ เพื่อให้เข้าใจปรากฏการณ์อย่างครอบคลุม 4) การเรียนรู้เชิงกิจกรรมและการทดลอง มุ่งเน้นการลงมือทำจริง เช่น การทดลอง การใช้เทคโนโลยีในการสำรวจ หรือการทำงานกลุ่มเพื่อแก้ปัญหา และ 5) การสะท้อนผลการเรียนรู้ นักเรียนประเมินตนเองทั้งด้านการแก้ปัญหา การใช้ทักษะ และความเข้าใจในปรากฏการณ์ ในทำนองเดียวกัน นันทญณ์กัคพรมมา และอุบลวรรณ ส่งเสริม (2567) กล่าวว่า ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน คือ ความยืดหยุ่นในการจัดการเรียนรู้ ที่สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามบริบทจริง โดยเน้นให้นักเรียนเป็นศูนย์กลาง เปิดโอกาสให้สร้างองค์ความรู้ของตนเองผ่านการเชื่อมโยงกับปรากฏการณ์ทางสังคมจากมุมมองที่หลากหลาย ซึ่งนำไปสู่การออกแบบการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติ ส่งเสริมมุมมองแบบองค์รวมและช่วยให้นักเรียนเข้าถึงโลกแห่งความเป็นจริงได้อย่างลึกซึ้ง

การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creative reflection)

แม้ว่าการสะท้อนคิด (Reflection) จะเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้ แต่แนวทางการใช้การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creative Reflection) ในการศึกษาถูกหมายยักยังคงเป็นประเด็นที่ต้องการการศึกษาเพิ่มเติม โดย Moon (2004) อธิบายว่า การสะท้อนคิดเป็นกระบวนการที่ช่วยให้นักเรียนพิจารณาประสบการณ์ ติความข้อมูล และสร้างองค์ความรู้ใหม่ผ่านการคิดอย่างลึกซึ้ง ขณะที่ Mezirow (1991) ขยายแนวคิดนี้โดยระบุว่า การสะท้อนคิดไม่เพียงช่วยให้เข้าใจเนื้อหาทางวิชาการ แต่ยังนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางความคิดและพฤติกรรม ในบริบทของการศึกษาถูกหมาย การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์สามารถนำมาใช้โดยให้นักเรียนพิจารณาประเด็นทางถูกหมายจากมุมมองที่หลากหลาย ทดลองเสนอแนวทางแก้ปัญหาทางถูกหมายที่แตกต่างจากวิธีการดั้งเดิม และเชื่อมโยงถูกหมายเข้ากับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมของตนเอง การผสมผสานการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์เข้ากับการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) จะช่วยให้นักเรียนเห็นภาพรวมของปัญหาทางถูกหมาย และสามารถประยุกต์ใช้ถูกหมายได้อย่างยืดหยุ่นและมีประสิทธิภาพ

ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical thinking skills) ในบริบทของการเรียนรู้ถูกหมาย

การคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking) เป็นทักษะสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนสามารถตั้งคำถาม วิเคราะห์ และประเมินข้อมูลได้อย่างมีเหตุผล ซึ่งจำเป็นต่อการเรียนรู้ถูกหมายที่ไม่ได้อาศัยเพียงแค่การจดจำข้อถูกหมาย แต่ต้องสามารถตีความและประยุกต์ใช้ได้อย่างถูกต้องและเป็นธรรมชาติ โดยที่ Facione (2020) ระบุว่า ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ประกอบด้วย การตีความ (Interpretation) การวิเคราะห์ (Analysis) การประเมิน (Evaluation) และการอนุมาน (Inference) ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการศึกษาถูกหมายผ่านการวิเคราะห์กรณีศึกษาและการอภิปรายปัญหาทางถูกหมายที่เกิดขึ้นจริง นอกจากนี้ Ennis (2011) เสนอว่าการคิดเชิงวิพากษ์เป็นกระบวนการทางปัญญาที่สามารถพัฒนาได้ผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการตั้งคำถาม การแสวงหาหลักฐาน และการประเมินข้อเท็จจริง ซึ่งช่วยให้นักเรียนสามารถใช้ถูกหมายเป็นเครื่องมือในการตัดสินใจและแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ความรู้เกี่ยวกับกฎหมายระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

การศึกษากฎหมายเป็นองค์ประกอบสำคัญของการสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพในสังคมประชาธิปไตย นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรได้รับการเรียนรู้เกี่ยวกับกฎหมายเบื้องต้น เนื่องจากเป็นช่วงวัยที่เริ่มมีบทบาทในสังคมและต้องตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสิทธิและหน้าที่ของตนเอง เนื้อหาตามกฎหมายตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ครอบคลุมทั้งกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ กฎหมายอาญา และกฎหมายระหว่างประเทศ เพื่อให้นักเรียนเข้าใจบทบาทของกฎหมายในชีวิตประจำวันและสามารถวิเคราะห์ปัญหาต่าง ๆ ได้อย่างมีเหตุผล (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2560) เนื้อหากฎหมายเบื้องต้นที่กำหนดมีความเหมาะสมสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย เนื่องจากช่วยเสริมสร้างความเข้าใจในสิทธิและหน้าที่ของพลเมือง และพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Westheimer and Kahne, 2004) อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้กฎหมายไม่เพียงแต่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจกฎหมายเท่านั้น แต่ยังเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาการเป็นพลเมืองที่มีวิจารณญาณและสามารถมีส่วนร่วมในสังคมได้อย่างมีเหตุผล

นอกจากการเรียนรู้ในเชิงทฤษฎี นักเรียนยังควรได้รับโอกาสฝึกวิเคราะห์กรณีศึกษาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน เช่น สิทธิผู้บริโภค กฎหมายแรงงาน หรือกฎหมายไซเบอร์ เพื่อให้สามารถนำกฎหมายไปประยุกต์ใช้ได้จริง การใช้วิธีการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ เช่น การอภิปรายเชิงวิพากษ์ การจำลองสถานการณ์ในศาล หรือการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) สามารถช่วยให้นักเรียนเรียนรู้พัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์และการใช้กฎหมายในสถานการณ์จริงได้ดียิ่งขึ้น การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการตั้งคำถาม การแสวงหาหลักฐาน และการประเมินข้อเท็จจริง จะช่วยให้นักเรียนสามารถตีความกฎหมายและนำไปใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้ การเรียนรู้กฎหมายไม่เพียงแต่ช่วยให้เข้าใจสิทธิและหน้าที่ของตนเอง แต่ยังช่วยส่งเสริมให้เยาวชนมีส่วนร่วมในการรักษาความยุติธรรมในสังคม กล้าแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผลและปกป้องสิทธิของตนเองและผู้อื่นในฐานะพลเมืองที่ตื่นตัวทางกฎหมาย การศึกษากฎหมายจึงเป็นรากฐานสำคัญของการเตรียมความพร้อมให้นักเรียนสามารถปรับตัวและมีบทบาทในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ระเบียบวิธีวิจัย

การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกฎหมาย: การบูรณาการเรียนการสอนแบบปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัย ดังต่อไปนี้

แบบแผนการวิจัย

เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Pre Experimental Design) ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองด้วยกลุ่มเดียว ทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน (One Group Pretest-Posttest Design) (บุญชม ศรีสะอาด, 2560) ดังนี้

ตารางที่ 1 แบบแผนการวิจัย

ทดสอบการเรียนรู้	กระบวนการทดลอง	ทดสอบหลังเรียน
T ₁	X	T ₂
เมื่อ T ₁ คือ การทดสอบก่อนเรียน		
X คือ การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์		
T ₂ คือ การทดสอบหลังเรียน		

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในจังหวัดขอนแก่น ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ซึ่งมีทั้งหมด 17 ห้องเรียน รวมจำนวนทั้งสิ้น 650 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 40 คน จากห้องเรียนที่ได้รับการสุ่มเลือกจำนวน 1 ห้องเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Sampling) ทำการจับฉลากเพื่อสุ่มเลือก แล้วนำจำนวนนักเรียนทั้งหมดในห้องเรียนที่สุ่มได้มาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้

ตัวแปรที่ศึกษา

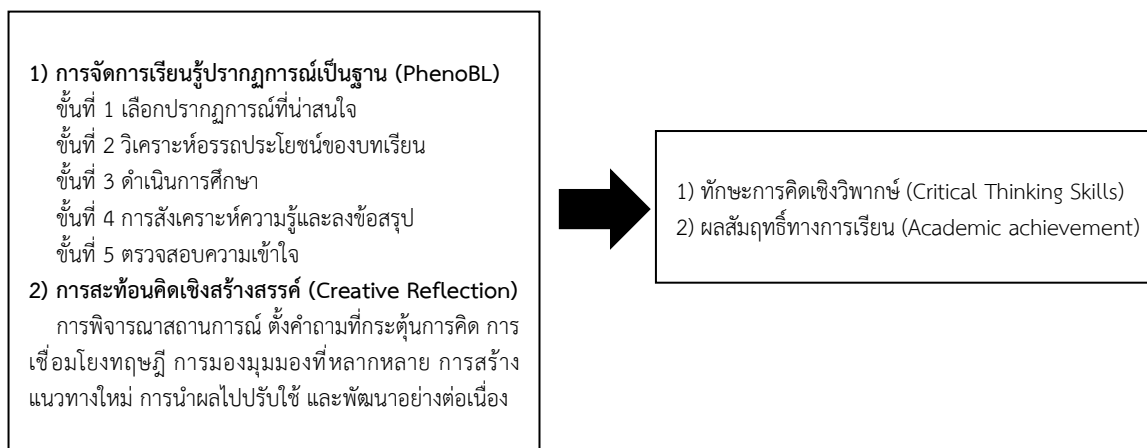
1. ตัวแปรต้น (Independent Variable) ได้แก่ การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) และการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creative Reflection)

2. ตัวแปรตาม (Dependent Variable) ได้แก่ ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking Skills) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic achievement)

3. เนื้อหาในการวิจัย เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เชื่อมโยงกับกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม โดยเฉพาะสาระที่ 2 หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิต โดยเน้นการใช้ปรากฏการณ์ทางสังคมและชีวิตประจำวันของนักเรียนเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะของนักเรียนในการแสวงหาความรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย การวิจัยนี้ประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 7 แผน รวมเวลา 12 ชั่วโมง

4. ระยะเวลาในการวิจัย ได้แก่ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) จำนวน 7 แผน (12 ชั่วโมง) มีความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ พบว่า มีคะแนนที่ได้จากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน โดยค่าเฉลี่ยของแผนการจัดการเรียนรู้ เท่ากับ 4.92 ซึ่งมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด ประกอบด้วย

- | | |
|--|-----------|
| 1.1 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับกฎหมาย | 2 ชั่วโมง |
| 1.2 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 กฎหมายเกี่ยวกับบุคคล | 2 ชั่วโมง |
| 1.3 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 กฎหมายเกี่ยวกับทรัพย์สินและการละเมิด | 1 ชั่วโมง |

- | | |
|---|-----------|
| 1.4 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 กฎหมายครอบครัวและมรดก | 3 ชั่วโมง |
| 1.5 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 กฎหมายแพ่งเกี่ยวกับนิติกรรมและสัญญา | 1 ชั่วโมง |
| 1.6 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 6 กฎหมายอาญา | 2 ชั่วโมง |
| 1.7 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 7 กฎหมายระหว่างประเทศ | 1 ชั่วโมง |

2. แบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ก่อนและหลังเรียน จำนวน 20 ข้อ เป็นข้อสอบแบบปรนัย 5 ตัวเลือก ผ่านการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67 - 1.00 ค่าความยากง่ายของข้อสอบ (p) อยู่ในช่วง 0.20 - 0.70 ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบ (r) อยู่ระหว่าง 0.45 - 0.78 ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบโดยใช้สูตร Cronbach's Alpha มีค่า 0.93

3. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 20 ข้อ เป็นข้อสอบแบบปรนัย 5 ตัวเลือก ผ่านการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67 - 1.00 ค่าความยากง่ายของข้อสอบ (p) อยู่ในช่วง 0.22 - 0.80 ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบ (r) อยู่ระหว่าง 0.48 - 0.72 ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบโดยใช้สูตร Cronbach's Alpha มีค่า 0.90

4. แบบประเมินผลการจัดการเรียนรู้ เพื่อวัดคุณภาพและผลลัพธ์ของการจัดการเรียนรู้ด้านการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ผลการเรียนรู้ของนักเรียน และความคิดเห็นเพิ่มเติมของนักเรียน ตรวจสอบว่าการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) ร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ มีประสิทธิภาพในการเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหรือไม่

5. แบบสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อรวบรวมข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับความคิดเห็น ประสิทธิภาพและผลกระทบของการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) รวมถึงผลการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยศึกษาและข้อมูลพื้นฐานจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง เช่น หลักสูตรรายวิชา คู่มือการสอน หนังสือเรียน งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมถึงตำรากฎหมาย เพื่อให้เข้าใจบริบทของการเรียนการสอนกฎหมายในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากนั้นดำเนินการสัมภาษณ์เชิงลึกกับครูผู้สอนรายวิชาหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิต ที่สอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้แบบสัมภาษณ์เชิงลึกแบบรายบุคคล (In-depth Individual Interview) โดยเน้นประเด็นเกี่ยวกับปัญหาการจัดการเรียนรู้ วิธีการสอน เนื้อหาวิชา สื่อการเรียนรู้ และระดับความรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับกฎหมาย เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับความท้าทายและแนวทางปรับปรุงการสอน ข้อมูลที่ได้จะถูกวิเคราะห์เชิงวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อสังเคราะห์ประเด็นสำคัญที่สามารถนำไปใช้พัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ออกแบบและหาประสิทธิภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ 2) แบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ 3) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 4) แบบประเมินผลการจัดการเรียนรู้ และ 5) แบบสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

3. ดำเนินการทดลอง โดยได้ดำเนินการ ดังนี้ 1) การทำความเข้าใจและชี้แจงรายละเอียดการทดลองให้นักเรียนทราบ 2) ให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Pre-test) จำนวน 20 ข้อ และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 20 ข้อ (Pre-test) 3) ทำการจัดการเรียนการสอนโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้เพื่อหาประสิทธิภาพเชิงประจักษ์ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น จำนวน 7 แผน รวม 12 ชั่วโมง 4) เมื่อสิ้นสุดการจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Post-test) จำนวน 20 ข้อ และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 20 ข้อ (Post-test)

แล้วนำคะแนนที่ได้ไปทำการคำนวณและเทียบเกณฑ์ตามแบบแผนการวิจัย และระหว่างทำการจัดการเรียนการสอนให้มีการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนโดยใช้แบบประเมินผลการจัดการเรียนรู้ในทุกแผนการจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้ของนักเรียนให้มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย 5) การสัมภาษณ์นักเรียนโดยใช้แบบสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อประเมินความคิดเห็นของนักเรียนต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อนำไปพัฒนาและปรับปรุงต่อไป

4. การตรวจสอบความเป็นไปได้จากการนำรูปแบบไปใช้ก่อนการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ฉบับสมบูรณ์ จากนั้นตรวจสอบ ปรับปรุงแก้ไขผลการใช้ตามองค์ประกอบต่าง ๆ จากการนำไปใช้ทดลองจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณคะแนนจากแบบทดสอบทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้วยสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ และการทดสอบค่าที (T-test) เทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด และการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมจากการสังเกตและแบบบันทึกหลังสอนมาวิเคราะห์ แล้วนำเสนอในรูปแบบข้อมูลเชิงพรรณนา จากนั้นการสรุปผลการเก็บรวบรวมข้อมูลในรูปแบบที่นำเสนอได้ชัดเจน โดยใช้แผนภาพ ตาราง หรือข้อความที่สรุปผลการวิเคราะห์

ผลการวิจัย

จากการดำเนินการศึกษาวิจัย เรื่อง การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกฎหมาย: การบูรณาการเรียนการสอนแบบปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถสรุปได้ ดังนี้

1. ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ สามารถแปลผลคะแนนปรากฏผลตามตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{x}$	S.D.	%	df	t	P
ก่อนเรียน (Pre-test)	40	12.98	1.23	64.88	39	18.25	0.000*
หลังเรียน (Post-test)	40	16.35	1.58	81.75			

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนทดสอบก่อน-หลังการเรียน มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 12.98 และ 16.35 ตามลำดับ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 1.23 และ 1.58 ตามลำดับ สรุปได้ว่า ผลคะแนนการทดสอบก่อนและหลังเรียน มีผลคะแนนการทดสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ก่อนเรียนและหลังเรียน สามารถแปลผลคะแนนปรากฏผลตามตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{x}$	S.D.	%	df	t	P
ก่อนเรียน (Pre-test)	40	11.85	1.46	59.25	39	20.52	0.000*
หลังเรียน (Post-test)	40	16.61	1.77	83.05			

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 3 พบว่า คะแนนทดสอบก่อน-หลังการเรียน มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 11.85 และ 16.61 ตามลำดับ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 1.46 และ 1.77 ตามลำดับ สรุปได้ว่า ผลคะแนนการทดสอบก่อนและหลังเรียน มีผลคะแนนการทดสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการสัมภาษณ์เชิงลึกนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ พบว่า นักเรียนมีพัฒนาการทางด้านทัศนคติ การคิดเชิงวิพากษ์ และความเข้าใจเนื้อหาทางกฎหมาย โดยเฉพาะในด้านการเชื่อมโยงความรู้เข้ากับสถานการณ์จริงในสังคม นักเรียนคนหนึ่ง ได้สะท้อนว่า “การเรียนกฎหมายในครั้งนี้แตกต่างจากที่ผ่านมา เพราะไม่ได้เริ่มจากตัวบทกฎหมายในหนังสือเรียน แต่เริ่มจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคมจริง เช่น ปัญหา การค้ามนุษย์ หรือสิทธิแรงงาน ซึ่งทำให้เรารู้สึกว่าเนื้อหามีความหมาย และเข้าใจว่ากฎหมายมีบทบาทในการ แก้ไขปัญหาสังคมอย่างไร”

นักเรียนยังกล่าวถึงผลของการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ว่า “ครูไม่ได้ให้คำตอบ แต่ให้คิด ตั้งคำถาม และถกเถียงกันเองกับเพื่อน ได้เห็นมุมมองที่หลากหลาย และเรียนรู้ที่จะฟังและให้เหตุผล การสะท้อนคิด บ่อย ๆ ทำให้เข้าใจเนื้อหามากขึ้น และรู้จักประเมินความคิดของตนเอง รวมถึงพัฒนาวิธีคิดให้ดีกว่าเดิม”

นักเรียนมีข้อเสนอแนะต่อการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ โดยส่วนใหญ่เห็นว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เรียนรู้อย่างมีความหมายมากกว่า การเรียนแบบบรรยาย อย่างไรก็ตาม ยังมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ดังนี้ 1) เพิ่มเวลาในการอภิปรายและสะท้อนคิด นักเรียนหลายคนสะท้อนว่าช่วงเวลาการอภิปรายกรณีศึกษา ยังไม่เพียงพอ เพราะต้องใช้เวลาทำความเข้าใจกับบริบทของเหตุการณ์ก่อนจะสามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ได้อย่างลึกซึ้ง 2) จัดเตรียมกรณีศึกษาที่หลากหลายและใกล้ตัว นักเรียนเสนอว่ากรณีศึกษาควรมีความ หลากหลายและเกี่ยวข้องกับชีวิตจริงของนักเรียนโดยตรง เช่น ปัญหาในโรงเรียน ชุมชน หรือสื่อออนไลน์ ซึ่งจะช่วยกระตุ้นความสนใจและความมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น เป็นต้น

การอภิปรายผล

1. การเสริมสร้างทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สามารถอธิบายได้ว่า การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ มีส่วนช่วยพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะ 1) การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ (Critical Analysis) นักเรียนสามารถเชื่อมโยงปรากฏการณ์จริงกับหลักกฎหมายได้อย่างเป็นระบบและประยุกต์ใช้กับกรณีศึกษาได้ดีขึ้น 2) การให้เหตุผลเชิงตรรกะ (Logical Reasoning) นักเรียนสามารถอธิบายหลักการทางกฎหมายโดยใช้เหตุผล ที่ชัดเจนและมีหลักฐานสนับสนุน และ 3) การตั้งคำถามและสร้างข้อโต้แย้ง (Argumentation and Inquiry Skills) นักเรียนมีแนวโน้มที่จะตั้งคำถามที่มีความหมายและอภิปรายเชิงเหตุผลได้ดียิ่งขึ้น (Saavedra and

Opfer, 2012) ผลการศึกษานี้ สอดคล้องกับแนวคิดของ Paul and Elder (2013) ซึ่งระบุว่า การคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวข้องกับการตั้งคำถาม การให้เหตุผล และการประเมินข้อโต้แย้ง นอกจากนี้ การเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมกับการปรากฏการณ์จริงยังช่วยให้พวกเขาเข้าใจความซับซ้อนของปัญหาและพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลได้ดียิ่งขึ้น อีกทั้งแนวทางนี้เชื่อมโยงกับทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ (Constructivism) ของ Vygotsky (1978) ที่เน้นว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ดีเมื่อนักเรียนมีโอกาสสร้างความเข้าใจของตนเองผ่านการปฏิสัมพันธ์และการสะท้อนคิด ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานจึงช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงกฎหมายกับสถานการณ์จริง ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและยั่งยืน นอกจากนี้ งานวิจัยของ Jonassen and Hernandez-Serrano (2002) พบว่า การใช้กรณีศึกษา (Case-Based Learning) และการเรียนรู้ผ่านสถานการณ์จริง สามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการคิดเชิงวิเคราะห์และวิพากษ์ของนักเรียนได้ดีขึ้น เนื่องจากนักเรียนได้เผชิญกับปัญหาที่ซับซ้อนและต้องใช้เหตุผลในการตัดสินใจ ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางของปรากฏการณ์เป็นฐานที่มุ่งเน้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการศึกษาสถานการณ์จริงที่เกี่ยวข้องกับกฎหมายในขณะเดียวกัน Moon (2004) ได้เน้นถึงความสำคัญของการสะท้อนคิด (Reflection) โดยระบุว่า การให้นักเรียนได้ทบทวนและวิเคราะห์ประสบการณ์ของตนเอง ช่วยส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์อย่างเป็นระบบ การสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ที่ใช้ในงานวิจัยนี้ช่วยให้นักเรียนสามารถตรวจสอบแนวคิดของตนเอง และพัฒนาแนวคิดใหม่ที่ซับซ้อนมากขึ้น ผลการศึกษานี้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ญัฐพงศ์ ลำภูทอง (2565) ซึ่งพบว่า การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ทำให้นักเรียนมีคะแนนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 41.65 เป็น 81.25 และงานวิจัยของ สุชานันท์ วรพัฒนานนท์ และสกนธ์ชัย ชะนูนันท์ (2565) ที่ศึกษาแนวการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา พบว่า นักเรียนได้คะแนนในภาพรวมสูงขึ้นจากร้อยละ 49.75 เป็น 81.25 บ่งชี้ถึงความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานและการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ แนวทางนี้ช่วยให้นักเรียนเข้าใจปัญหาเกี่ยวกับกฎหมายในบริบทจริงและสามารถประยุกต์ใช้ทักษะการคิดเชิงตรรกะเพื่อวิเคราะห์และแก้ปัญหาได้ดียิ่งขึ้น

2. การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกฎหมายของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การใช้ปรากฏการณ์และการสะท้อนคิด ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกฎหมายของนักเรียนดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสะท้อนถึงพัฒนาการทางความรู้และความเข้าใจของนักเรียนที่เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าว จากการศึกษาแนวคิดทางทฤษฎี พบว่า การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานเป็นกระบวนการที่ช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ด้านกฎหมายเข้ากับบริบทของชีวิตจริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Lonka (2018) ระบุว่า การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานทำให้นักเรียนสามารถมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างศาสตร์ต่าง ๆ และพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบ นอกจากนี้ การเรียนรู้แนวทางนี้ยังส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย (Meaningful Learning) เนื่องจากนักเรียนสามารถเข้าใจหลักการทางกฎหมายผ่านปรากฏการณ์และสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในสังคมเมื่อพิจารณาในมิติของการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ แนวคิดของ Moon (2004) ชี้ให้เห็นว่า การสะท้อนคิดช่วยให้นักเรียนสามารถพิจารณาแนวคิดของตนเองอย่างลึกซึ้ง และพัฒนาความสามารถในการวิเคราะห์และประเมินข้อมูลได้ดีขึ้น ซึ่งส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง (Deep Learning) และช่วยเสริมสร้างการจดจำความรู้ในระยะยาว งานวิจัยของ Kember et al. (2008) สนับสนุนว่า การสะท้อนคิดเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนสามารถตรวจสอบและปรับปรุงแนวคิดของตนเอง เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้องและแม่นยำยิ่งขึ้นการค้นพบจากงานวิจัยนี้ สอดคล้องกับการศึกษาของ หัสวนัส เพ็งสันติยะ และคณะ (2564) ซึ่งพบว่า การจัดการเรียนรู้

ปรากฏการณ์เป็นฐานช่วยส่งเสริมทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มจาก 13.66 เป็น 14.59 นอกจากนี้ งานวิจัยของ นิธิป นรินทร์ (2565) ระบุว่า การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับสื่อการเรียนรู้ที่เหมาะสม สามารถช่วยพัฒนาทักษะการคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีคะแนนเพิ่มขึ้นจาก 6.84 เป็น 16.06 คะแนน และงานวิจัยของ พิพัฒน์พงษ์ ดำมาก และคณะ (2565) ซึ่งศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้นจาก 17.63 เป็น 31.37 คะแนน จากผลการวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์เป็นแนวทางที่ช่วยพัฒนาความรู้ทางกฎหมายของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งในแง่ของการทำความเข้าใจหลักการทางกฎหมาย การนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ และการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับพลเมืองในศตวรรษที่ 21 ดังนั้น แนวทางนี้จึงสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในหลักสูตรการศึกษากฎหมายระดับมัธยมศึกษา เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเข้าถึงและเข้าใจเนื้อหาทางกฎหมายได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 ครูผู้สอนควรออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงปรากฏการณ์จริงทางสังคมหรือคดีความร่วมสมัยกับหลักกฎหมาย เน้นความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เลือกใช้ในการเลือกปรากฏการณ์ที่มีความสัมพันธ์ชัดเจนกับเนื้อหาทางกฎหมาย และไม่ก่อให้เกิดความสับสนทางจริยธรรมหรือการเมืองในห้องเรียน

1.2 ครูผู้สอนควรจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนสะท้อนคิดต่อสิ่งที่เรียนรู้ เช่น การเขียนบันทึกสะท้อน การอภิปรายหลังกรณีศึกษา หรือการตั้งคำถามปลายเปิด

1.3 ควรหลีกเลี่ยงการใช้แบบทดสอบที่วัดเพียงความจำเชิงเนื้อหาอย่างเดียว หากต้องการวัดทักษะเชิงวิพากษ์อย่างแท้จริง ควรมีการประเมินแบบเชิงลึกหรือแบบเปิด

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษาผลกระทบของการใช้การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ในบริบทของรายวิชาอื่น ๆ เช่น ประวัติศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ หรือหน้าที่พลเมือง เพื่อพิจารณาความสอดคล้องและประสิทธิภาพของแนวทางนี้ในวิชาต่าง ๆ

2.2 ควรศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้ เช่น ทักษะคิดของครูผู้สอน ความพร้อมของนักเรียน หรือทรัพยากรที่สนับสนุนการเรียนรู้ เพื่อให้สามารถออกแบบแนวทางการเรียนรู้ที่เหมาะสมยิ่งขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

งานวิจัยนี้นำเสนอองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้กฎหมาย ที่ผสมผสานการจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐาน (PhenoBL) เข้ากับกระบวนการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creative Reflection) ซึ่งพบว่าช่วยพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ของนักเรียนได้อย่างเป็นระบบ โดยองค์ความรู้ใหม่ที่ได้จากงานวิจัยนี้มีดังนี้ 1) การจัดการเรียนรู้ปรากฏการณ์เป็นฐาน เป็นแนวทางที่ช่วยให้นักเรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาทางกฎหมายในบริบทจริงของสังคม ผ่านการสำรวจ วิเคราะห์ และประเมิน

ปรากฏการณ์ที่สัมพันธ์กับหลักกฎหมาย ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายและลึกซึ้งยิ่งขึ้น 2) กระบวนการสะท้อนคิดเชิงสร้างสรรค์ ส่งเสริมให้นักเรียนสามารถประเมิน ปรับปรุงความเข้าใจ และพัฒนาความคิดเชิงวิเคราะห์ได้อย่างต่อเนื่อง นักเรียนสามารถตั้งคำถามเชิงลึก วิพากษ์วิจารณ์อย่างมีเหตุผล และเสนอแนวทางแก้ไขปัญหาทางกฎหมายได้อย่างสร้างสรรค์ 3) การบูรณาการทั้งสองแนวทางเข้าด้วยกัน ก่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ที่สมบูรณ์ โดยการเรียนรู้ผ่านปรากฏการณ์ช่วยให้นักเรียนเข้าใจปัญหาอย่างเป็นระบบ ขณะที่การสะท้อนคิดช่วยให้สามารถปรับแนวคิดให้เหมาะสมกับบริบททางสังคม ส่งผลต่อการเรียนรู้ที่ยั่งยืน 4) พัฒนาการที่เป็นรูปธรรมด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ การเรียนรู้รูปแบบนี้ช่วยให้นักเรียนมีโอกาสอภิปราย แสดงความเห็น และมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์กรณีศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ที่ชัดเจน และ 5) การขยายผลสู่ศาสตร์อื่น ๆ แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในวิชาอื่น ๆ เช่น หน้าที่พลเมือง และเศรษฐศาสตร์ ที่มีลักษณะเนื้อหาต้องอาศัยการคิดวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ และการเชื่อมโยงความรู้กับบริบททางสังคม โดยสรุป งานวิจัยนี้ได้สร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้กฎหมายที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งส่งผลให้การเรียนรู้ของนักเรียนมีความหมาย เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และเอื้อต่อการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง อันเป็นรากฐานสำคัญของการเป็นพลเมืองในสังคมประชาธิปไตย

เอกสารอ้างอิง

- กันตินันท์ นามตะ และศาสตราจารย์ ละม้ายศร. (2565). การยกระดับความรู้ด้านกฎหมายในชีวิตประจำวันของประชาชนเพื่อแก้ไขปัญหาการถูกเอาเปรียบจากสังคม ในพื้นที่ตำบลโคกม่วง อําเภอกอนสวรรค์ จังหวัดชัยภูมิ. *วารสารสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ*, 4(3), 24-35.
- ณัฐพงศ์ แยมเจริญ และกรกช แสนจิตร. (2566). การสร้างการตระหนักรู้และเข้าใจร่วมกันในสิทธิเสรีภาพบนพื้นที่โซเซียลมีเดียของเยาวชนและผู้ปกครอง. *วารสารเกษมบัณฑิต*, 24(2), 31-51.
- ณัฐพงศ์ ลำภูทอง. (2565). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. *วารสาร มจร พุทธปัญญาปริทรรศน์*, 7(3), 283-295.
- นันทวัฒน์ พรหมมา และอุบลวรรณ ส่งเสริม. (2567). แนวคิดการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน กับทิศทางการเหมาะสมในบริบทการศึกษาของสังคมไทย. *วารสารครุศาสตร์ราชภัฏเชียงใหม่*, 3(2), 1-15.
- นิธิป นรินทร์. (2565). *การพัฒนาทักษะความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับสื่อแอนิเมชัน* [ปริญญาการศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยนเรศวร. <http://nuir.lib.nu.ac.th/dspace/handle/123456789/6067>
- บุญชม ศรีสะอาด. (2560). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 10). สุวีริยาสาส์น.
- พิพัฒน์พงษ์ คำมาก, ศุภณัฐ พานา และวุฒิชัย บุญพุก. (2565). การศึกษาผลการจัดการเรียนรู้รายวิชาสังคมศึกษาโดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. *วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 5(15), 36-48.
- วจนา วรलयงกูร. (2566, 21 สิงหาคม). *เมื่อการรู้เฉพาะกฎหมายไม่เพียงพอ: จินตนาการใหม่ถึงนักกฎหมายที่สังคมต้องการ กับ ปาริณา ศรีวนิชย์*. The101.world. <https://www.the101.world/pareena-srivanit-interview/>
- วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์ และลำไย สีหามาตย์. (2564). การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของนิสิตบัณฑิตศึกษา. *วารสารราชพฤกษ์*, 20(1), 116-127.

- สุชนันท์ วรพัฒนานนท์ และสกันธ์ชัย ชะนูนันท์. (2565). การจัดการเรียนรู้แบบปรากฏการณ์เป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา เรื่องปรากฏการณ์ของโลก และภัยธรรมชาติของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *Journal of Roi Kaensam Academi*, 8(1), 136-149.
- หัตสนัส เพ็งสันเทียะ, มนตา ตูลย์เมธากการ และอิทธิพัทธ์ สุวทันพรกุล. (2564). ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานที่มีต่อการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 13(2), 240-257.
- อรอนุตร ธรรมจักร. (2565). การพัฒนาทักษะความคิดสร้างสรรค์ด้วยวิธีการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการออกแบบและพัฒนานวัตกรรมการสอนภาษาไทยของนักศึกษาวิชาชีพครู สาขาวิชาภาษาไทย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ. *วารสารบัณฑิตแสงโคมคำ*, 7(2), 279-299.
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4-18.
- Facione, P. A. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-Based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.
- Jongyung, T. (2025). Approaches and Techniques of Phenomenon-Based Learning: PheBL. *Journal of Education and Learning Reviews*, 2(1), 39-50.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Edita Publishing.
- Mattila P. & Silander P. (2015). *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland*. Multiprint
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Tissington, S. (2019). *Learning with and through phenomena: An explainer on phenomenon-based learning*. Middlesbrough.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

ปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีวศึกษาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด

Factors Affecting the Decision to Study in Vocational Education among First-Year Vocational Certificate Students at Roi-Et Technical College

ปัทสรารณ ปะกะตัง¹ มงคล นามลักษณ์²
Papatsaraporn Pakatang¹ Mongkhon Narmluk²

(วันรับบทความ 3 มีนาคม 2568, วันแก้ไขบทความ 20 เมษายน 2568, วันตอบรับบทความ 14 พฤษภาคม 2568)

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ที่มีต่อปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินใจศึกษาต่อในสายอาชีวศึกษา กลุ่มตัวอย่าง คือนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 ในภาคการศึกษา 1/2567 จำนวน 328 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิ จากนักเรียนทั้ง 10 แผนกวิชา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามความคิดเห็นต่อปัจจัยในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีวศึกษาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่าโดยภาพรวมแล้ว นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับมากต่อปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยด้านสถานศึกษา โดยเฉพาะความเชื่อว่าการเรียนสายอาชีวศึกษาจะทำให้สามารถเข้าสู่การทำงานที่ชอบ การชอบลงมือปฏิบัติมากกว่าการเรียนวิชาทฤษฎี ชื่อเสียงของสถานศึกษา การเห็นตัวอย่างศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ และบรรยากาศและสภาพแวดล้อมภายในสถานศึกษา ส่วนปัจจัยด้านครอบครัว และปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับปานกลาง โดยมีปัจจัยที่โดดเด่น เช่น การสนับสนุนจากครอบครัวและการหารายได้แบ่งเบาภาระทางการเงินของครอบครัว

คำสำคัญ: อาชีวศึกษา การศึกษาต่อ การตัดสินใจ วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด

¹ นักศึกษา, สาขาวิชาครุศาสตร์โยธา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี, papat.pat2000@gmail.com
Student, Division of Civil Technology Education, Faculty of Industrial Education and Technology, King Mongkut's University of Technology.

² อาจารย์ สาขาวิชาครุศาสตร์โยธา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี, mongkhon.nar@kmutt.ac.th
Lecturer, Division of Civil Technology Education, Faculty of Industrial Education and Technology, King Mongkut's University of Technology Thonburi.

Abstract

This research aimed to study the opinions of first-year Vocational Certificate students at Roi Et Technical College regarding factors influencing their decision to continue their studies in vocational education. The sample group consisted of 328 first-year vocational certificate students in the first semester of the 2024 academic year, obtained by stratified random sampling from students in all 10 departments. The research instrument was a questionnaire on opinions towards factors influencing the decision to study vocational education of first-year vocational certificate students at Roi Et Technical College. The statistics used for data analysis were percentages, means, and standard deviation. The results found that, overall, students showed a high level of agreement with personal factors and institutional factors, particularly the belief that vocational education enables them to pursue their preferred career, their preference for hands-on practice over theoretical learning, the reputation of the institution, exposure to successful alumni as role models, and the overall atmosphere and environment within the school. As for family factors and social and environmental factors, students showed a moderate level of agreement. Notable factors included family support and the opportunity to earn income to help relieve their family's financial burden.

Keywords: Vocational education, Further education, Decision making, Roi-Et Technical College

บทนำ

ในปัจจุบัน การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ถือเป็นปัจจัยสำคัญในการเสริมสร้างความเข้มแข็งทางเศรษฐกิจและสังคมของประเทศ การศึกษาเป็นกลไกหลักที่ช่วยส่งเสริมให้ประชาชนมีความรู้ ทักษะ และสมรรถนะที่สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงาน โดยเฉพาะการศึกษาสายอาชีวศึกษา ซึ่งมุ่งเน้นการฝึกทักษะวิชาชีพเฉพาะทางที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในสถานประกอบการ และส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเข้าสู่ตลาดแรงงานได้อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ (ลลิตา ธรรมรส, 2564; ธิติมา เสาวรงค์ และคณะ, 2560) นอกจากนี้ การศึกษาสายอาชีวศึกษายังมีบทบาทในการยกระดับคุณภาพแรงงานไทย และเป็นทางเลือกสำคัญในการสร้างอาชีพและลดความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ

อย่างไรก็ตาม การเลือกศึกษาต่อในสายอาชีวศึกษาของนักเรียนยังคงเผชิญกับข้อจำกัดหลายประการ โดยเฉพาะด้านค่านิยมทางสังคม ความเชื่อของผู้ปกครอง และการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับภาพลักษณ์ของการศึกษาสายอาชีพ ซึ่งส่งผลต่อการตัดสินใจของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ งานวิจัยของ อรรถกฤต อินทะโย (2560) และ นิศา ภิรมย์ไกรศักดิ์ และ ทัชชวัฒน์ เหล่าสุวรรณ (2564) ระบุว่าปัจจัยด้านครอบครัว โดยเฉพาะความคิดเห็นและการสนับสนุนจากผู้ปกครอง มีอิทธิพลอย่างมากต่อการเลือกเส้นทางการศึกษา นอกจากนี้ปัจจัยด้านสังคม การยอมรับของเพื่อน ครู และผู้มีอิทธิพลในชีวิตประจำวันของนักเรียน ก็เป็นตัวแปรสำคัญในกระบวนการตัดสินใจ งานวิจัยของ Wickneswary และคณะ (2024) ยังเน้นย้ำถึงบทบาทของปัจจัยทางเศรษฐกิจ เช่น ค่าใช้จ่ายในการศึกษา และโอกาสในการมีงานทำหลังเรียนจบว่าเป็นแรงผลักดันที่สำคัญในการเลือกศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา ในบริบทของประเทศไทย งานวิจัยของทิพา แจ่มสุข (2559) พบว่าปัจจัยทางสังคมและเศรษฐกิจ ส่งผลต่อทัศนคติและความตั้งใจของนักเรียนในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนืออย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในพื้นที่ชนบทที่นักเรียนจำนวนมากมองการศึกษาสายอาชีพเป็นทางเลือกที่จับต้องได้และสามารถตอบสนองต่อความต้องการในชีวิตจริงได้อย่างตรงจุด

จากบริบทดังกล่าว จะเห็นได้ว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อในสายอาชีวศึกษานั้นมีความหลากหลายและซับซ้อน ซึ่งสะท้อนทั้งในระดับบุคคล ครอบครัว และโครงสร้างสังคม อย่างไรก็ตามงานวิจัยส่วนใหญ่ที่ผ่านมา มักศึกษาภาพรวมในระดับประเทศหรือจังหวัดขนาดใหญ่ ข้อมูลที่สะท้อนสถานการณ์จริงในระดับพื้นที่ เช่น จังหวัดร้อยเอ็ด ยังมีอยู่อย่างจำกัด งานวิจัยนี้จึงมุ่งเน้นศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนใหม่ ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ที่มีต่อปัจจัยใช้ในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีวศึกษา โดยใช้กรอบปัจจัยในการศึกษาครั้งนี้ 4 ด้าน ได้แก่ ปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านครอบครัว ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม และปัจจัยด้านสถานศึกษา ซึ่งได้มาจากการทบทวนงานวิจัยในอดีต และสอดคล้องกับกรอบทฤษฎีการเลือกอย่างมีเหตุผล ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน และทฤษฎีการรับรู้ทางสังคม ซึ่งงานวิจัยนี้จะช่วยเติมเต็มช่องว่างทางวิชาการและให้ข้อมูลเชิงประจักษ์แก่ผู้บริหารสถานศึกษา ครูแนะแนว ผู้ปกครอง และผู้กำหนดนโยบายด้านการศึกษา ผลการวิจัยครั้งนี้ยังเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนายุทธศาสตร์การแนะแนวการศึกษาต่อที่เหมาะสมกับบริบทของนักเรียนในภูมิภาคตะวันออกเฉียงเหนือ อีกทั้งสามารถใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตร รูปแบบการสื่อสาร ประชาสัมพันธ์ หรือจัดกิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้ที่ตรงกับความต้องการและแรงจูงใจของผู้เรียนอย่างแท้จริง อันจะนำไปสู่การเพิ่มจำนวนนักเรียนที่เลือกศึกษาต่อในสายอาชีวศึกษาอย่างยั่งยืนในอนาคต

วัตถุประสงค์

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ที่มีต่อปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีวศึกษา

ทบทวนวรรณกรรม

ทฤษฎีการเลือกอย่างมีเหตุผล (Rational Choice Theory)

ทฤษฎีการเลือกอย่างมีเหตุผลของ Becker (1976) แสดงให้เห็นว่า บุคคลจะตัดสินใจโดยพิจารณาจากผลประโยชน์สูงสุดที่ตนเองจะได้รับ พวกเขาจะประเมินข้อดีและข้อเสียของแต่ละทางเลือก และเลือกทางเลือกที่มีผลประโยชน์สุทธิมากที่สุด ในบริบทของการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา นักเรียนและผู้ปกครองจะพิจารณาถึงค่าใช้จ่ายในการศึกษา โอกาสในการหางาน และรายได้ที่คาดหวังจากการศึกษา การตัดสินใจจึงเป็นผลมาจากการประเมินข้อดีข้อเสียอย่างละเอียดถี่ถ้วน

ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน (Theory of Planned Behavior)

ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนของ Ajzen (1991) เสนอว่าการตัดสินใจและพฤติกรรมของบุคคลถูกกำหนดโดยสามปัจจัยหลัก ได้แก่

1) ทศคติต่อพฤติกรรม (Attitude Toward the Behavior): ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับผลลัพธ์ของการกระทำและการประเมินค่าของผลลัพธ์นั้น ๆ ในกรณีของการศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา นักเรียนที่เชื่อว่าการศึกษาด้านนี้จะช่วยให้ตนเองมีโอกาสทางอาชีพที่ดีมีค่าจะมีทัศนคติเชิงบวกต่อการศึกษาด้านอาชีวศึกษา

2) บรรทัดฐานทางสังคม (Social Norms): ความเชื่อเกี่ยวกับการสนับสนุนหรือความคาดหวังของผู้อื่นที่สำคัญต่อบุคคล ในที่นี้รวมถึงผู้ปกครอง เพื่อน และครู ผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการตัดสินใจของนักเรียน

3) การรับรู้ถึงการควบคุมพฤติกรรม (Perceived Behavioral Control): ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการควบคุมและทำพฤติกรรมนั้น ๆ นักเรียนที่เชื่อว่าตนเองสามารถสำเร็จการศึกษาด้านอาชีวศึกษาและใช้ประโยชน์จากทักษะที่ได้รับจะมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจเข้าศึกษาต่อด้านนี้มากขึ้น

ทฤษฎีการรับรู้ทางสังคม (Social Cognitive Theory)

ทฤษฎีการรับรู้ทางสังคมของ Bandura (1986) ระบุว่าพฤติกรรมของบุคคลถูกกำหนดโดยการสังเกตและการเรียนรู้จากผู้อื่น การรับรู้ถึงผลลัพธ์ของพฤติกรรม การวางเป้าหมาย และการรับแรงจูงใจจากสังคมและสิ่งแวดล้อมรอบตัว ในบริบทของการศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา การที่นักเรียนเห็นตัวอย่างของผู้ที่ประสบความสำเร็จในสายงานอาชีวศึกษา หรือได้รับแรงจูงใจจากการเห็นประโยชน์และโอกาสทางอาชีพที่เกิดจากการศึกษาด้านนี้ จะส่งผลให้นักเรียนมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจเลือกศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีในบริบทการศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีเหล่านี้ในการศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา สามารถทำได้โดยการวิเคราะห์ปัจจัยต่าง ๆ ที่มีผลต่อการตัดสินใจของนักเรียน เช่น การวิเคราะห์ว่าค่าใช้จ่ายในการศึกษาและโอกาสในการหางานมีผลอย่างไรต่อการตัดสินใจของนักเรียน (Rational Choice Theory) การวิเคราะห์ว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองและเพื่อนมีผลอย่างไร (Theory of Planned Behavior) และการวิเคราะห์ว่าการเห็นตัวอย่างของผู้ที่ประสบความสำเร็จในสายงานอาชีวศึกษามีผลอย่างไร (Social Cognitive Theory) ซึ่งจะช่วยให้เข้าใจและวางแผนการส่งเสริมการศึกษาด้านอาชีวศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง พบว่ากรอบปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจศึกษาต่อของผู้เรียน สามารถแบ่งได้เป็น 4 ด้าน ดังนี้

1) ปัจจัยส่วนบุคคล

1.1) ความสนใจและแรงจูงใจ: นักเรียนที่มีความสนใจในสาขาวิชาชีพเฉพาะทางมักจะมีแนวโน้มที่จะเลือกศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา งานวิจัยของ Lent และคณะ (2017) พบว่าความสนใจและแรงจูงใจจากการเห็นตัวอย่างของผู้มีอาชีพในสายงานที่ตนสนใจมีผลอย่างมากต่อการตัดสินใจ และ ทิวา แจ่มสุข (2559) เครือวัลย์ ช่องลมกรด (2555) วันฉัตร ทิพย์มาศ (2557) นรินธรณ์ กัลยาวงศ์ และ พงศ์กร ภัคศิสุวรรณ (2560) ภัคชุตตา เสรีรัตน์ (2560) อัมพร อังกินันท์ และคณะ (2566) พบว่าปัจจัยสำคัญในการตัดสินใจศึกษาต่อสายอาชีวศึกษา คือ ความต้องการศึกษาต่อในสาขาอาชีพที่ตนเองใฝ่ฝัน มีทักษะ หรือตรงความถนัด

1.2) การมองเห็นโอกาสในอาชีพ: นักเรียนที่เห็นว่าการศึกษาด้านอาชีวศึกษาจะช่วยให้ตนมีโอกาสหางานได้ง่ายและมีรายได้ดีมักจะเลือกศึกษาต่อด้านนี้ (อรรถกฤต อินทะโย, 2560; ทิวา แจ่มสุข, 2559; เครือวัลย์ ช่องลมกรด, 2555; อัมพร อังกินันท์ และคณะ, 2566; จิรายุ ขอเชิญกลาง และจรรยาศรี มาติลโกวิท, 2566)

2) ปัจจัยครอบครัว

2.1) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง: งานวิจัยในอดีตแสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนและแรงจูงใจจากผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการตัดสินใจของนักเรียน (อรรถกฤต อินทะโย, 2560; วันฉัตร ทิพย์มาศ, 2557; ภัคชุตตา เสรีรัตน์, 2560)

2.2) สถานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว: ครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดีมักจะสามารถสนับสนุนค่าใช้จ่ายในการศึกษาได้มากกว่าครอบครัวที่มีฐานะยากจน นักเรียนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดีมีแนวโน้มจะเลือกเรียนด้านอาชีวศึกษา เนื่องจากเป็นช่องทางในการประกอบอาชีพได้เร็วกว่าการศึกษาระดับสามัญ (ทิวา แจ่มสุข, 2559; เครือวัลย์ ช่องลมกรด, 2555; อัมพร อังกินันท์ และคณะ, 2566; จิรายุ ขอเชิญกลาง และจรรยาศรี มาติลโกวิท, 2566; ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงศ์, 2561)

3) ปัจจัยสังคมและสิ่งแวดล้อม

อิทธิพลจากเพื่อนและบุคคลรอบข้าง: นักเรียนมักได้รับอิทธิพลจากบุคคลต้นแบบในเรื่องของการเลือกเส้นทางการศึกษา งานวิจัยของ อรรถกฤต อินทะโย (2560) ทิวา แจ่มสุข (2559) วันฉัตร ทิพย์มาศ (2557) ภัคชุตตา เสรีรัตน์ (2560) อัมพร อังกินันท์ และคณะ (2566) พบว่า บุคคลรอบข้าง เช่น เพื่อน รุ่นพี่ และบุคคลที่มีชื่อเสียงในสังคม มีผลต่อการตัดสินใจของนักเรียนในการเลือกศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษา

4) ปัจจัยด้านสถานศึกษา

นักเรียนมักพิจารณาถึงคุณภาพของการเรียนการสอนและชื่อเสียงของสถาบันการศึกษาในการตัดสินใจเลือกเส้นทางการศึกษา งานวิจัยที่ผ่านมา รายงานว่านักเรียนอาชีวศึกษาพิจารณาเลือกสถานศึกษาจากชื่อเสียงและการเป็นที่ยอมรับจากสังคม มีศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ (ทิวา แจ่มสุข, 2559; เครือวัลย์ ช่องลมกรด, 2555; วันฉัตร ทิพย์มาศ, 2557; พระอรรถพล อดุลย์ (ปะกาไส), 2558) ทำเลที่ตั้งของสถานศึกษาและสภาพแวดล้อม (ทิวา แจ่มสุข, 2559; เครือวัลย์ ช่องลมกรด, 2555; วันฉัตร ทิพย์มาศ, 2557; ภัคชุตตา เสรีรัตน์, 2560; พระอรรถพล อดุลย์ (ปะกาไส), 2558) และการได้รับข้อมูลข่าวสารจากการประชาสัมพันธ์ของสถานศึกษา (ทิวา แจ่มสุข, 2559; เครือวัลย์ ช่องลมกรด, 2555; พระอรรถพล อดุลย์ (ปะกาไส), 2558; เจริญขวัญ ด่านพัฒนานุรักษ์ และคณะ, 2565)

งานวิจัยนี้ได้ใช้กรอบปัจจัยทั้ง 4 ด้านข้างต้น เป็นแนวคิดพื้นฐานในการออกแบบเครื่องมือวิจัยเพื่อศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีวศึกษาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ซึ่งมีตัวอย่างข้อคำถามที่สอดคล้องกับปัจจัยแต่ละด้าน ดังนี้

1) ปัจจัยส่วนบุคคล เช่น “ฉันเลือกเรียนสายอาชีพศึกษาเพราะฉันมีความถนัดด้านวิชาชีพ” และ “ฉันเลือกเรียนสายอาชีพศึกษาเพราะ สามารถทำให้ฉันเข้าสู่การทำงานที่ฉันชอบ” 2) ปัจจัยด้านครอบครัว เช่น “ผู้ปกครองสนับสนุนให้เรียนสายอาชีพศึกษา” และ “การเรียนสายอาชีพศึกษา ทำให้ฉันช่วยหารายได้แบ่งเบาภาระครอบครัวได้” 3) ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม เช่น “ตัวอย่างความสำเร็จของบุคคลที่รู้จักที่จบสายอาชีพศึกษา” และ “กระแสความต้องการของตลาดแรงงานที่มีต่อผู้จบสายอาชีพศึกษา” และ 4) ปัจจัยด้านสถานศึกษา เช่น “สถานศึกษามีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับของสังคม” และ “การแนะแนวการศึกษาต่อของสถานศึกษาทำให้อยากเรียนด้านวิชาชีพ” เป็นต้น

ระเบียบวิธีวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ดภาคการศึกษา 1/2567 ทั้ง 10 แผนกวิชา จำนวน 993 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ซึ่งได้มาจากการคำนวณตามสูตรทาร์โยยามาเน่ (วัลลภ รัฐฉัตรานนท์, 2562) ที่ระดับความเชื่อมั่น 0.05 จำนวน 286 คน และใช้การสุ่มแบบเป็นชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) แต่การเก็บข้อมูลจริงได้จำนวนตัวอย่างทั้งสิ้น จำนวน 328 คน

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือวิจัยในงานนี้ คือ แบบสอบถามออนไลน์ เรื่องความคิดเห็นต่อปัจจัยในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีพศึกษาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ประกอบด้วย 3 ตอน ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม เช่น เพศ เกรดเฉลี่ยสะสมระดับมัธยมต้น อาชีพของบิดาและมารดา ระดับการศึกษาของบิดาและมารดา และรายได้ของครอบครัวเฉลี่ยต่อเดือน ซึ่งเป็นข้อคำถามแบบเลือกตอบ (checklist) ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามระดับความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยต่าง ๆ ที่นักเรียนใช้ในการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อทางอาชีพศึกษา ซึ่งประกอบด้วย 1) ปัจจัยส่วนบุคคล (ตัวผู้เรียน) 2) ปัจจัยด้านครอบครัว 3) ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม และ 4) ปัจจัยด้านสถานศึกษา โดยปัจจัยแต่ละด้านมีรายการประเมินด้านละ 5 ข้อ ซึ่งเป็นข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (5 level Likert's scale) และตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามเหตุผลที่นักเรียนเลือกเรียนด้านอาชีพศึกษาและข้อเสนอแนะเพื่อการดึงดูดให้นักเรียนเข้าเรียนอาชีพศึกษามากขึ้น ซึ่งเป็นคำถามปลายเปิด (open-ended question) แบบสอบถามที่สร้างขึ้นได้ผ่านการตรวจสอบความถูกต้องทางภาษาและผ่านการประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (content validity) จากผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัยทางการศึกษา จำนวน 3 ท่าน และพบว่าคำถามทุกข้อมีค่าดัชนี IOC (item-objective congruency) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ซึ่งมากกว่า 0.50 จึงถือว่าข้อคำถามทั้งหมดมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาตามเกณฑ์ที่ยอมรับได้ จากนั้นได้นำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับกลุ่มนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น พบว่ามีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's alpha coefficient) รวมทั้งฉบับ เท่ากับ 0.897 ซึ่งผ่านเกณฑ์ที่ยอมรับได้ที่ 0.7

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล เริ่มจากการส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลถึงผู้อำนวยการวิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด เมื่อได้รับอนุญาตแล้ว ผู้วิจัยได้ลงพื้นที่เพื่อชี้แจงรายละเอียดของแบบสอบถามและแจ้งสิทธิ์ของอาสาสมัคร ก่อนดำเนินการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามออนไลน์ ในช่วงต้นภาคการศึกษาที่ 1/2567 ระหว่างวันที่ 15 – 30 พฤษภาคม 2567

การวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานในตอนต้นที่ 1 ของแบบสอบถามด้วยค่าร้อยละ วิเคราะห์ข้อมูลระดับความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อทางอาชีวศึกษาในตอนต้นที่ 2 ด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และวิเคราะห์คำตอบเกี่ยวกับเหตุผลและข้อเสนอแนะจากแบบสอบถามตอนต้นที่ 3 ด้วยการวิเคราะห์สาระเนื้อหาเพื่อสรุปเป็นประเด็นสำคัญ

ผลการวิจัย

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตารางที่ 1 แสดงผลการสำรวจข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ ข้อมูลด้านเพศ เกรดเฉลี่ยสะสมระดับมัธยมศึกษา อาชีพของบิดาและมารดา ระดับการศึกษาของบิดาและมารดา และรายได้ของครอบครัวเฉลี่ยต่อเดือน

ตารางที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลด้าน		จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ	ชาย	266	81.10
	หญิง	62	18.90
เกรดเฉลี่ยสะสมระดับมัธยมศึกษา			
	1.00 - 2.00	16	4.88
	2.01 - 2.50	73	22.26
	2.51 - 3.00	103	31.40
	มากกว่า 3.00	136	41.46
อาชีพหลักของบิดา			
	เกษตรกร	100	30.49
	ค้าขาย	15	4.57
	รับราชการ	25	7.62
	พนักงานบริษัท/รับจ้าง	131	39.94
	ธุรกิจส่วนตัว	57	17.39
อาชีพหลักของมารดา			
	เกษตรกร	78	23.78
	ค้าขาย	25	7.62
	รับราชการ	29	8.84
	พนักงานบริษัท/รับจ้าง	128	39.02
	ธุรกิจส่วนตัว	68	20.73
การศึกษาของบิดา			
	ต่ำกว่าปริญญาตรี	270	82.32
	ปริญญาตรีและสูงกว่า	58	17.68

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ข้อมูลด้าน	จำนวน (คน)	ร้อยละ
การศึกษาของมารดา		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	260	79.27
ปริญญาตรีและสูงกว่า	68	20.73
รายได้ของครอบครัวเฉลี่ยต่อเดือน		
ต่ำกว่า 10,000 บาท	121	36.89
10,001-20,000 บาท	128	39.02
20,001-30,000 บาท	53	16.16
30,001-40,000 บาท	15	4.57
40,001 บาทขึ้นไป	11	3.35

จากตารางที่ 1 จะเห็นว่ามีจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด 328 คน ร้อยละ 81.10 เป็นเพศชาย ส่วนใหญ่ (ร้อยละ 41.46) มีเกรดเฉลี่ยสะสมระดับมัธยมต้นมากกว่า 3.00 นอกจากนี้พบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีบิดาประกอบอาชีพเป็นพนักงานบริษัทหรือรับจ้าง ร้อยละ 39.94 รองลงมา คือ อาชีพเกษตรกร ร้อยละ 30.49 เช่นเดียวกัน ส่วนใหญ่มารดาประกอบอาชีพ เป็นพนักงานบริษัทหรือรับจ้าง ร้อยละ 39.02 รองลงมา คือ อาชีพเกษตรกร ร้อยละ 23.78 ในด้านระดับการศึกษาของบิดาและมารดา พบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีบิดาและมารดาจบการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรี คือ ร้อยละ 82.32 และร้อยละ 79.27 ตามลำดับ สำหรับด้านรายได้ของครอบครัว พบว่านักเรียนร้อยละ 75.91 มีรายได้ของครอบครัวเฉลี่ยต่อเดือนต่ำกว่า 20,000 บาท

ระดับความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจเข้าศึกษาต่ออาชีวศึกษา

ตารางที่ 2-5 แสดงระดับความคิดเห็นที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีวศึกษาของนักเรียนระดับ ปวช. 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ซึ่งประกอบด้วย ปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านครอบครัว ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม และปัจจัยด้านสถานศึกษา ตามลำดับ

ตารางที่ 2 ปัจจัยส่วนบุคคล (ตัวผู้เรียน)

ปัจจัยส่วนบุคคล (ตัวผู้เรียน)	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{x}$	S.D.	การแปลผล
1. เกรดเฉลี่ยระดับมัธยมต้นของฉันมีผลต่อการเลือกเรียนสายอาชีวศึกษา	2.97	1.07	ปานกลาง
2. ฉันเลือกเรียนสายอาชีวศึกษาเพราะ สามารถทำให้ฉันเข้าสู่การทำงานที่ฉันชอบ	3.98	0.95	มาก
3. ฉันเลือกเรียนสายอาชีวศึกษาเพราะ ฉันมีความถนัดด้านวิชาชีพ	3.51	1.01	มาก
4. ฉันเลือกเรียนสายอาชีวศึกษาเพราะ ฉันชอบเรียนวิชาที่ได้ลงมือปฏิบัติ มากกว่าวิชาทฤษฎี	3.95	0.97	มาก

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ปัจจัยส่วนบุคคล (ตัวผู้เรียน)	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
5. ฉันเลือกเรียนสายอาชีพศึกษาเพราะ อัตราการแข่งขันในการเข้าเรียนน้อยกว่าสายสามัญ	3.29	1.07	ปานกลาง
รวม	3.54	0.70	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่านักเรียน ปวช.1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด มีความคิดเห็นต่อปัจจัยส่วนบุคคล โดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.54$, S.D. = 0.70) โดยปัจจัยที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุด คือ “ฉันเลือกเรียนสายอาชีพศึกษาเพราะสามารถทำให้ฉันเข้าสู่การทำงานที่ฉันชอบ” ($\bar{X} = 3.98$, S.D. = 0.95) และ “ฉันชอบเรียนวิชาที่ได้ลงมือปฏิบัติมากกว่าวิชาทฤษฎี” ($\bar{X} = 3.95$, S.D. = 0.97) แสดงให้เห็นว่านักเรียนส่วนใหญ่มุ่งหวังที่จะเข้าสู่อาชีพที่ตนสนใจและให้ความสำคัญกับการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติจริง ขณะเดียวกัน “ฉันมีความถนัดด้านวิชาชีพ” ($\bar{X} = 3.51$, S.D. = 1.01) ก็เป็นอีกปัจจัยสำคัญในระดับมาก ส่วนปัจจัยที่นักเรียนให้ความสำคัญในระดับปานกลาง ได้แก่ “เกรดเฉลี่ยระดับมัธยมต้น” ($\bar{X} = 2.97$, S.D. = 1.07) และ “อัตราการแข่งขันในการเข้าเรียนน้อยกว่าสายสามัญ” ($\bar{X} = 3.29$, S.D. = 1.07) ซึ่งสะท้อนว่านักเรียนบางส่วนตัดสินใจเลือกเรียนสายอาชีพจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและโอกาสในการเข้าศึกษา แต่ไม่ใช่เหตุผลหลัก

ตารางที่ 3 ปัจจัยด้านครอบครัว

ปัจจัยด้านครอบครัว	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
1. ผู้ปกครองสนับสนุนให้เรียนสายอาชีพศึกษา	3.99	1.04	มาก
2. อาชีพของผู้ปกครองเกี่ยวข้องกับสาขาวิชาชีพที่ฉันเลือกเรียน	2.56	1.38	ปานกลาง
3. บุคคลในครอบครัวจบการศึกษาสายอาชีพศึกษา	2.57	1.43	ปานกลาง
4. ฐานะทางการเงินของครอบครัวมีส่วนทำให้ฉันเลือกเรียนสายอาชีพศึกษา	3.02	1.17	ปานกลาง
5. การเรียนสายอาชีพศึกษา ทำให้ฉันช่วยหารายได้แบ่งเบาภาระครอบครัวได้	3.80	1.01	มาก
รวม	3.19	0.79	ปานกลาง

จากตารางที่ 3 จะเห็นว่านักเรียน ปวช.1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด มีความคิดเห็นต่อปัจจัยด้านครอบครัว โดยภาพรวม อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.19$, S.D. = 0.79) โดยปัจจัยที่นักเรียนให้ความสำคัญมากที่สุดคือ “ผู้ปกครองสนับสนุนให้เรียนสายอาชีพศึกษา” ($\bar{X} = 3.99$, S.D. = 1.04) และ “การเรียนสายอาชีพศึกษา ทำให้ตนช่วยหารายได้แบ่งเบาภาระครอบครัวได้” ($\bar{X} = 3.80$, S.D. = 1.01) ซึ่งอยู่ในระดับมาก แสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองและแนวโน้มในการช่วยเหลือครอบครัวด้านรายได้มีอิทธิพลอย่างสูงต่อการตัดสินใจ ขณะที่ปัจจัยอื่น ๆ เช่น “อาชีพของผู้ปกครอง” และ “บุคคลในครอบครัวจบการศึกษาสายอาชีพ” ได้รับค่าคะแนนเฉลี่ยในระดับปานกลาง แสดงว่ามีผลในระดับหนึ่ง แต่ไม่ใช่ปัจจัยหลักในการตัดสินใจของนักเรียน

ตารางที่ 4 ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม

ปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
1. การแนะนำจากครูที่โรงเรียนมัธยม	2.95	1.27	ปานกลาง
2. การชักชวนหรืออิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน	2.75	1.28	ปานกลาง
3. ตัวอย่างความสำเร็จของบุคคลที่รู้จักที่จบสายอาชีวศึกษา	3.38	1.19	มาก
4. กระแสความต้องการของตลาดแรงงานที่มีต่อผู้จบสายอาชีวศึกษา	3.29	1.07	ปานกลาง
5. ผู้ที่ประสบความสำเร็จจากสถาบันการศึกษาแนะนำให้มาเรียนต่อสายอาชีพ	3.17	1.17	ปานกลาง
รวม	3.11	0.87	ปานกลาง

จากตารางที่ 4 พบว่านักเรียน ปวช.1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด มีความคิดเห็นต่อปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อมโดยภาพรวม อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.11$, S.D. = 0.87) โดยปัจจัยที่นักเรียนให้ความสำคัญมากที่สุด คือ "ตัวอย่างความสำเร็จของบุคคลที่จบสายอาชีวศึกษา" ($\bar{X} = 3.38$, S.D. = 1.19) อยู่ในระดับมาก สะท้อนว่าการเห็นแบบอย่างที่ดีมีผลต่อแรงจูงใจในการเลือกเรียนต่อสายอาชีพ ส่วนปัจจัยอื่น ๆ เช่น "กระแสความต้องการของตลาดแรงงานที่มีต่อผู้จบสายอาชีวศึกษา" ($\bar{X} = 3.29$, S.D. = 1.07), "การแนะนำจากครูที่โรงเรียนมัธยม" ($\bar{X} = 2.95$, S.D. = 1.27), "การชักชวนหรืออิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน" ($\bar{X} = 2.75$, S.D. = 1.28) และ "ผู้ที่ประสบความสำเร็จจากสถาบันการศึกษาแนะนำให้มาเรียนต่อสายอาชีพ" ($\bar{X} = 3.17$, S.D. = 1.17) ล้วนอยู่ในระดับปานกลาง แสดงให้เห็นว่าปัจจัยทางสังคมและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของนักเรียน แต่ไม่ใช่ปัจจัยหลักในการเลือกเรียนสายอาชีพ

ตารางที่ 5 ปัจจัยด้านสถานศึกษา

ปัจจัยด้านสถานศึกษา	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
1. สถานศึกษามีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับของสังคม	3.66	1.05	มาก
2. สถานศึกษามีศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ	3.62	1.13	มาก
3. การแนะนำการศึกษาต่อของสถานศึกษาทำให้อยากเรียนด้านวิชาชีพ	3.48	1.00	ปานกลาง
4. ทำเลที่ตั้งของสถานศึกษาสะดวกต่อการเดินทาง	3.18	1.10	ปานกลาง
5. บรรยากาศและสภาพแวดล้อมภายในสถานศึกษาน่าเรียน	3.60	0.96	มาก
รวม	3.51	0.80	มาก

จากตารางที่ 5 จะเห็นว่านักเรียน ปวช.1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด มีความคิดเห็นต่อปัจจัยด้านสถานศึกษาโดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.51$, S.D. = 0.80) โดยปัจจัยที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ "สถานศึกษามีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับของสังคม" ($\bar{X} = 3.66$, S.D. = 1.05) รองลงมาคือ "สถานศึกษามีศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ" ($\bar{X} = 3.62$, S.D. = 1.13) และ "บรรยากาศและสภาพแวดล้อมภายในสถานศึกษาน่าเรียน" ($\bar{X} = 3.60$, S.D. = 0.96) ซึ่งสะท้อนว่านักเรียนให้ความสำคัญกับภาพลักษณ์ ความสำเร็จของรุ่นพี่ และบรรยากาศการเรียนเป็นหลัก ขณะที่ปัจจัยที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุดคือ "ทำเลที่ตั้งของสถานศึกษาสะดวกต่อการเดินทาง" ($\bar{X} = 3.18$, S.D. = 1.10) แสดงให้เห็นว่าความสะดวกด้านการเดินทางมีผลต่อการตัดสินใจในระดับปานกลางเท่านั้น

การอภิปรายผล

จากผลการวิจัยข้างต้น หากจัดลำดับความสำคัญของปัจจัยทั้ง 4 ด้าน ที่นักเรียนใช้ในการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อสายอาชีวศึกษา โดยพิจารณาเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความคิดเห็นในภาพรวมของแต่ละด้าน พบว่าปัจจัยที่มีความสำคัญที่สุด คือ 1) ปัจจัยส่วนบุคคล ($\bar{X} = 3.54$) 2) ปัจจัยด้านสถานศึกษา ($\bar{X} = 3.51$) 3) ปัจจัยด้านครอบครัว ($\bar{X} = 3.19$) และ 4) ปัจจัยด้วยสังคมและสิ่งแวดล้อม ($\bar{X} = 3.11$) ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาปัจจัยส่วนบุคคล (ด้านตัวผู้เรียน) พบว่ามีปัจจัยย่อยที่นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับมาก 3 ปัจจัย คือ 1) ความเชื่อว่าการเรียนสายอาชีวศึกษาจะช่วยให้เข้าสู่การทำงานที่ตนเองชอบ ($\bar{X} = 3.98$) 2) ความชอบในการเรียนวิชาที่ได้ลงมือปฏิบัติมากกว่าวิชาทฤษฎี ($\bar{X} = 3.95$) และ 3) ความถนัดในวิชาชีพ ($\bar{X} = 3.51$) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ภัคสุดา เสรีรัตน์ (2560) ที่ได้ศึกษาปัจจัยจำแนกการตัดสินใจศึกษาต่อระดับอาชีวศึกษาของนักเรียนในกลุ่มจังหวัดภาคใต้ฝั่งอ่าวไทย และพบว่าปัจจัยด้าน เจตคติต่อการเรียน ความสนใจในอาชีพ และความถนัดในอาชีพ มีอิทธิพลในระดับมากต่อการตัดสินใจสายอาชีวศึกษา และงานวิจัยของอัมพร อังกินันท์ และคณะ (2566) ที่ศึกษาการวิเคราะห์องค์ประกอบการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีพ ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ของวิทยาลัยในสังกัดอาชีวศึกษา จังหวัดอุดรธานี และพบว่าทัศนคติและความสนใจต่ออาชีพเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญที่สุดต่อการตัดสินใจ เนื่องจากนักเรียนที่เข้าเรียนสายอาชีวศึกษาส่วนใหญ่จะมุ่งออกไปประกอบอาชีพเมื่อสำเร็จการศึกษา และการเรียนทางอาชีวศึกษาเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้ทักษะวิชาชีพที่สามารถลงมือปฏิบัติได้จริง

สำหรับปัจจัยด้านสถานศึกษา เมื่อพิจารณาปัจจัยย่อยแต่ละด้าน พบว่ามีปัจจัยย่อยที่นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับมาก 3 ปัจจัย คือ ชื่อเสียงของสถานศึกษาที่เป็นที่ยอมรับของสังคม ($\bar{X} = 3.66$) สถานศึกษาที่มีศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ ($\bar{X} = 3.62$) และบรรยากาศและสภาพแวดล้อมภายในสถานศึกษาที่น่าเรียน ($\bar{X} = 3.60$) สอดคล้องกับงานวิจัยของอัมพร อังกินันท์ และคณะ (2566) ที่พบว่าองค์ประกอบที่มีความสำคัญมากที่สุดในการตัดสินใจศึกษาต่อสายอาชีพของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ด้านภาพลักษณ์ของสถานศึกษา คือ วิทยาลัยมีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับจากสังคม และสอดคล้องกับ ภัคสุดา เสรีรัตน์ (2560) ที่ระบุว่า ความสะอาดและความเป็นระเบียบของอาคารสถานที่ ห้องเรียน และวัสดุอุปกรณ์ สภาพแวดล้อมทางกายภาพของสถานศึกษา เช่น ความร่มรื่นของบริเวณโรงเรียน ส่งผลให้เกิดความรู้สึกถึงคุณภาพชีวิตที่ดี มีความสุข ปลอดภัย และอยากเรียนในสถานศึกษาแห่งนั้น

ส่วนปัจจัยด้านครอบครัว มีปัจจัยย่อยที่นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับมาก 2 อันดับแรก คือ 1) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ($\bar{X} = 3.99$) และ 2) การเรียนสายอาชีวศึกษาที่ทำให้นักเรียนสามารถช่วยหารายได้แบ่งเบาภาระครอบครัวได้ ($\bar{X} = 3.80$) จากงานวิจัยที่ผ่านมา วันฉัตร ทิพย์มาศ (2557) ภัคสุดา เสรีรัตน์

(2560) อรรถกฤต อินทะโย (2560) รายงานไปในทิศทางเดียวกันว่าการสนับสนุนของผู้ปกครองเป็นปัจจัยสำคัญมากต่อการตัดสินใจศึกษาต่อของเยาวชนทุกระดับชั้น ซึ่งการสนับสนุนจากผู้ปกครองในที่นี้อาจหมายถึง การช่วยเหลือผลักดัน การอนุญาต หรือการไม่ขัดขวาง ในกรณีที่บุตรหลานประสงค์จะเรียนในสายอาชีพใดก็ตาม ซึ่งแรงสนับสนุนจากผู้ปกครองจะทำให้นักเรียนได้รับความอบอุ่นทางใจ เกิดความมั่นใจ รู้สึกได้รับอิสระ ส่งผลให้นักเรียนมีความสุขในการเรียน ในทางตรงข้ามหากผู้ปกครองไม่สนับสนุนให้เรียนในสายอาชีพที่ต้องการ ย่อมทำให้นักเรียนเกิดความอึดอัด รู้สึกขัดแย้งภายในใจ และไม่มีความสุขในการเรียน ดังนั้นการนักเรียนจึงให้ความสำคัญกับปัจจัยนี้เป็นอันดับต้น

เมื่อพิจารณาอาชีพของบิดาและมารดา ซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในกลุ่มอาชีพพนักงานบริษัท/รับจ้าง และเกษตรกร ซึ่งเป็นผู้ใช้ทักษะและแรงงานในการประกอบอาชีพ ผู้ปกครองกลุ่มนี้จึงมีโอกาสูงที่จะแนะนำบุตรหลานให้เรียนต่อสายอาชีพ เนื่องจากตนมีประสบการณ์และมองเห็นช่องทางในการประกอบอาชีพในตลาดแรงงาน นอกจากนี้หากพิจารณาจากรายได้ของครอบครัว พบว่าส่วนใหญ่มีรายได้เฉลี่ยของครอบครัวต่ำกว่า 20,000 บาทต่อเดือน ซึ่งถือว่าเป็นรายได้ค่อนข้างต่ำเมื่อเปรียบเทียบกับค่าครองชีพในยุคปัจจุบัน จึงอาจทำให้นักเรียนมีความตระหนักเกี่ยวกับภาระทางการเงินของครอบครัว จึงต้องการศึกษาสายอาชีพ เพราะมีความเชื่อว่าจะทำให้ตนเองสามารถหารายได้เพื่อช่วยเหลือครอบครัวได้ ข้อค้นพบข้างต้นยังสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงศ์ (2561) ที่ระบุว่ารายได้ผู้ปกครองมีผลต่อการเลือกศึกษาต่อในสายสามัญหรือสายอาชีพอ่างมีนัยสำคัญ และจิรายุ ขอเชิญกลาง และจรรยาพร มาติลกโกวิท (2566) พบว่าครอบครัวที่มีรายได้ 20,000 – 30,000 บาทต่อเดือน เป็นปัจจัยเชิงบวกต่อการตัดสินใจเลือกเรียนต่อสายอาชีวศึกษา

สำหรับปัจจัยด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม มีปัจจัยย่อยที่นักเรียนมีความคิดเห็นในระดับมาก เพียง 1 ปัจจัย คือ ตัวอย่างความสำเร็จของบุคคลที่รู้จักซึ่งจบสายอาชีวศึกษา ($\bar{X} = 3.38$) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ อรรถกฤต อินทะโย (2560) ที่ระบุว่าปัจจัยผลักดันที่ทำให้นักเรียนเลือกศึกษาต่อสายอาชีวศึกษาในสถานศึกษาอาชีวศึกษา คือ การเห็นรุ่นพี่ที่จบไปแล้วมีงานทำ ซึ่งเป็นสิ่งที่ช่วยสร้างความมั่นใจ ว่าเมื่อตนเองสำเร็จการศึกษาแล้วจะมีงานทำเช่นเดียวกัน นอกจากนี้ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงศ์ (2561) ระบุว่าอิทธิพลจากบุคคลต้นแบบ เช่น รุ่นพี่ หรือบุคคลในครอบครัวเป็นตัวแปรพยากรณ์ที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเลียนแบบในการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อสายสามัญหรือสายอาชีวศึกษา

ข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด ที่มีต่อปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินใจศึกษาต่อในสายอาชีวศึกษา ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างเฉพาะในบริบทของสถานศึกษาเดียว ทำให้ผลการวิจัยอาจไม่สามารถสะท้อนภาพรวมของนักเรียนอาชีวศึกษาทั้งประเทศได้อย่างสมบูรณ์ นอกจากนี้ การเก็บข้อมูลเป็นแบบภาคตัดขวาง (Cross-sectional Study) ทำให้ไม่สามารถระบุการเปลี่ยนแปลงของความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อปัจจัยการตัดสินใจในช่วงเวลาต่าง ๆ ได้

การวิจัยในอนาคตควรขยายขอบเขตการศึกษาไปยังสถานศึกษาอาชีวศึกษาหลายแห่งในภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมและสะท้อนปัจจัยที่นักเรียนใช้ในการตัดสินใจศึกษาต่อสายอาชีวศึกษาในบริบทที่กว้างขึ้น นอกจากนี้ ควรใช้วิธีการวิจัยแบบผสม (Mixed Methods) โดยรวมการสัมภาษณ์เชิงลึกหรือการสนทนากลุ่ม (Focus Group) กับนักเรียน ครู และผู้ปกครอง เพื่อให้เข้าใจปัจจัยเชิงลึกที่ส่งผลต่อการตัดสินใจของนักเรียน รวมถึงการศึกษาในระยะยาว (Longitudinal Study) เพื่อติดตาม

แนวโน้มและการเปลี่ยนแปลงของปัจจัยเหล่านี้เมื่อเวลาผ่านไป ซึ่งจะช่วยให้ได้ข้อมูลเชิงลึกที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนานโยบายและแนวทางในการส่งเสริมการศึกษาสายอาชีวศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

ในทางทฤษฎี ผลการวิจัยนี้ช่วยเสริมสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับปัจจัยที่นักเรียนใช้ในการตัดสินใจศึกษาต่อสายอาชีวศึกษา โดยสนับสนุนแนวคิดของ ทฤษฎีการเลือกอย่างมีเหตุผล (Rational Choice Theory) ที่ระบุว่าบุคคลจะตัดสินใจโดยพิจารณาจากผลประโยชน์สูงสุด ซึ่งในกรณีนี้ นักเรียนเลือกเรียนสายอาชีวศึกษาเนื่องจากเห็นว่าเป็นเส้นทางที่เปิดโอกาสสู่การทำงานที่ตรงกับความสนใจและสามารถพัฒนาอาชีพได้ นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน (Theory of Planned Behavior) ที่ชี้ให้เห็นว่า ทักษะคตินักเรียนต่อการเรียนสายอาชีพ แรงกดดันทางสังคม และการรับรู้ถึงความสามารถในการควบคุมอนาคตของตนเองมีบทบาทสำคัญต่อการตัดสินใจทางการศึกษา ข้อมูลจากการศึกษานี้สามารถนำไปใช้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อการเลือกศึกษาต่อด้านอาชีวศึกษาในบริบทของประเทศไทยและประเทศอื่น ๆ ที่มีระบบการศึกษาล้ายคลึงกัน

ในทางปฏิบัติ ผลการวิจัยสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการกำหนดนโยบายและกลยุทธ์เพื่อส่งเสริมการศึกษาสายอาชีวศึกษาให้ตรงกับความต้องการของนักเรียนและตลาดแรงงาน ผู้บริหารสถานศึกษาอาชีวศึกษาสามารถใช้ข้อมูลนี้ในการพัฒนาสิ่งแวดล้อมทางการเรียนการสอนให้เอื้อต่อการตัดสินใจของนักเรียน เช่น การเน้นการเรียนรู้แบบปฏิบัติจริง การส่งเสริมภาพลักษณ์และชื่อเสียงของสถานศึกษา รวมถึงการใช้ศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จเป็นต้นแบบในการสร้างแรงจูงใจให้แก่ นักเรียน นอกจากนี้ ผู้ปกครองและครูแนะแนวสามารถนำผลการวิจัยนี้ไปใช้ในการให้คำปรึกษาและสนับสนุนนักเรียนในการเลือกเส้นทางการศึกษาที่เหมาะสม ซึ่งจะช่วยให้ลดอัตราการเข้าเรียนในสายอาชีวศึกษาและช่วยลดปัญหาการขาดแคลนแรงงานฝีมือในอนาคต

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอขอบคุณวิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ดที่ได้อนุญาตและอำนวยความสะดวกให้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

เอกสารอ้างอิง

- เครือวัลย์ ช่องลมกรด. (2555). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อในโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดนครราชสีมา พัทลุง ตรัง กระบี่ และสุราษฎร์ธานี. *วารสารเทคโนโลยีภาคใต้*, 5 (2) , 6 1 – 7 0 . https://so04.tci-thaijo.org/index.php/journal_sct/article/view/251742
- จิรายุ ขอเชิญกลาง และ จรูญศรี มาติลโกวิท. (2566). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อสายอาชีวศึกษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตพื้นที่เศรษฐกิจพิเศษภาคตะวันออก (EEC) โดย การวิเคราะห์ถดถอยโลจิสติกส์. *วารสารพัฒนาเทคนิคศึกษา*, 35(126), 69–77. <https://so09.tci-thaijo.org/index.php/jted/article/view/2369>

- เจริญขวัญ ด้านพัฒนานุรักษ์, สุกัญญา รุจิเมธภาส และ หยกแก้ว กมลวรรณ. (2565). การวิเคราะห์องค์ประกอบการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีพระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคโนโลยีอุตรดิตถ์. *Journal of Modern Learning Development*, 7(7), 297–308. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jomld/article/view/256256>
- ทิวา แจ่มสุข. (2559). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเข้าศึกษาต่อของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ในวิทยาลัยอาชีวศึกษาเอกชนขนาดเล็ก จังหวัดกาฬสินธุ์. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 39(3), 69-76. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/EDKKUJ/article/view/78903>
- จิตติมา เสาววงศ์, อัจฉรา ศรีพันธ์, และ ณัฐเชษฐ์ พูลเจริญ. (2560). แนวโน้มการพัฒนากำลังคนสายอาชีวศึกษา ประเภทวิชาพาณิชยกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ภาคเหนือตอนล่าง เพื่อรองรับการเข้าสู่ประชาคมอาเซียน. *วารสาร สักทอง : วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 23(1), 99-112. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/tgt/article/view/89251>
- นรินทร์ณ กัลยาวงศ์ และ พงศ์ศรี ภักดี สุวรรณ. (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการตัดสินใจเลือกเข้าศึกษาต่อในสถาบันอาชีวศึกษาของนักศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษาในเขตจังหวัดสกลนคร. *วารสารบัณฑิตศึกษา*, 14(65), 153–162. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/SNGSJ/article/view/95796>
- นิตา ภิรมย์ไกรศักดิ์ และ ทักษวัฒน์ เหล่าสุวรรณ. (2564). การศึกษาเหตุผลของผู้ปกครองในการตัดสินใจส่งบุตรหลานเข้าเรียนวิทยาลัยเทคนิค ในจังหวัดขอนแก่น. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*, 15(3), 35–44. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/rmuj/article/view/256347>
- พระอรรถพล อดุลโพธิ์ (ปะกาไส). (2558). การตัดสินใจของนักเรียน/นักศึกษาต่อการศึกษาในวิทยาลัยอาชีวศึกษาร้อยเอ็ด จังหวัดร้อยเอ็ด. *วารสารมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด*, 4(2), 183–196. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJMBU/issue/view/14547>
- ภาคุดา เสรีรัตน์. (2560). ปัจจัยจำแนกการตัดสินใจศึกษาต่อระดับอาชีวศึกษาของนักเรียนในกลุ่มจังหวัดภาคใต้ฝั่งอ่าวไทย [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยหาดใหญ่.
- ลลิตา ธรรมรส. (2564). แนวทางการจัดการอาชีวศึกษาระบบทวิภาคีในสภาวะวิกฤต. *วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย*, 3(4), 45–56. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/252219>
- วันฉัตร ทิพย์มาศ. (2557). กลยุทธ์ที่ส่งผลต่อการเข้าศึกษาต่อวิทยาลัยอาชีวศึกษาเอกชนของนักเรียน ในเขตภาคใต้ตอนบน, *วารสารดุสิตบัณฑิตทางสังคมศาสตร์*, 4(2), 1-12. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/phdssj/article/view/71200>
- วัลลภ รัฐฉัตรานนท์. (2562). การหาขนาดตัวอย่างที่เหมาะสมสำหรับการวิจัย: มายาคติในการใช้สูตรของทาโร ยามาเน่ และเครทซี-มอร์แกน. *วารสารสหวิทยาการวิจัย: ฉบับบัณฑิตศึกษา*, 8 (ฉบับพิเศษ), 11–28. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JIRGS/article/view/243621>

- ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงษ์. (2561). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อในสายสามัญหรือสายอาชีพ ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรณีศึกษาโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ นายเรืออากาศ*, 6, 114-128. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/KANNICHA/article/view/149399>
- อรรถกฤต อินทะโย. (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเลือกเรียนในสถานศึกษาอาชีวศึกษาของนักเรียนในจังหวัดเชียงราย. ใน *การประชุมนำเสนอผลงานวิจัยระดับบัณฑิตศึกษา ครั้งที่ 12*. 17 สิงหาคม 2560. 933-941. มหาวิทยาลัยรังสิต.
- อัมพร อังกิ้นนทน์, ประสิทธิ์ อังกิ้นนทน์, และ อัมพรสิทธิ์ อังกิ้นนทน์. (2566). การวิเคราะห์องค์ประกอบการตัดสินใจเข้าศึกษาต่อสายอาชีวศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ของวิทยาลัยในสังกัดอาชีวศึกษาจังหวัดอุดรธานี. *วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์*, 13(3), 192-205. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/var/article/view/266411/180390>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.*, 50(2), 179-211.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Becker, G. S. (1976). *The economic approach to human behavior*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior.*, 99, 107-117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879117300015>
- Wickneswary, N., Senathirajah, A. R. B., Haque, R., Udang, L.N., Osman, Z., Al-Ainati, S., Al-Hunaiyyan, A., Isa, M. B. M., and Ramasamy, G. (2024). Factors Influencing College Students' Educational Enrolment Choice in Private Higher Education Institution in Klang Valley, Malaysia. *Kurdish Studies*, 12(2), 3674-3693. <https://kurdishstudies.net/article-detail/?id=2486>

การพัฒนากรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษา ในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ Development of a Geographic Skills Framework for Social Studies Student Teachers in the Context of Rajabhat Universities

คมสัน ศรีบุญเรือง¹
Komsan Sriboonruang¹

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อ (1) สังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับรายวิชาเอกของสาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏ และ (2) พัฒนารอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ กลุ่มตัวอย่างและกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก ได้แก่ อาจารย์ผู้สอนกลุ่มวิชาภูมิศาสตร์ของนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษา ในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ อาจารย์ผู้สอนวิชาภูมิศาสตร์ของนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษา ในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง แบ่งออกตามลักษณะภูมิภาค 6 ภูมิภาค ๆ ละ 2 ราย รวมเป็น 12 ราย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันตก ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้ โดยงานวิจัยนี้ใช้แนวคิดการเรียนรู้แบบเชิงรุก และแนวคิดการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ เป็นแนวคิดหลัก ด้วยกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพผ่านเครื่องมือวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ และแบบวิเคราะห์ทักษะด้านภูมิศาสตร์

ผลการวิจัย พบว่า

1) การสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับรายวิชาเอกของสาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏ ได้ผลสรุปดังนี้ การเชื่อมโยงกับกรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ และการเชื่อมโยงกับสาระการเรียนรู้แกนกลาง สาระภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) กลุ่มสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ได้แก่ ทักษะด้านการแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ การคิดเชิงพื้นที่ การใช้เทคโนโลยี การใช้สถิติ ด้านการสังเกต และด้านการคิดแบบองค์รวม

2) การพัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยได้พัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ จากการถอดบทเรียนและหน่วยการเรียนรู้ย่อยในแต่ละรายวิชา จำนวน 3 รายวิชา ที่รอบทักษะด้านภูมิศาสตร์รายวิชามีสอดคล้องกับตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางสาระภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) กลุ่มสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ที่กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ คุณภาพผู้เรียน ตัวชี้วัด สาระการเรียนรู้แกนกลาง และการรู้เรื่องภูมิศาสตร์

คำสำคัญ: กรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ นักศึกษาครูสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏ

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์, คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี, puylpn053@gmail.com
Assistant Professor, Education Faculty of Kanchanaburi Rajabhat University.

Abstract

This research aimed to (1) synthesize data on geographic skills with major courses in social studies at Rajabhat Universities and (2) develop a standard framework of geographic skills for social studies student teachers in the context of Rajabhat Universities. The population and key informants consisted of lecturers teaching geography-related courses to social studies students across 38 Rajabhat Universities. The sample group was purposively selected and comprised 12 geography lecturers, with two representatives from each of six regions: Northern, Central, Western, Eastern, Northeastern, and Southern Thailand. This research used the concept of Active Learning and the concept of Geo-Literacy as the main concepts, with a qualitative research process using research instruments, including interview forms and geographic skill analysis forms.

The research results were as follows:

1) The synthesis of geographic skills data with major subjects of the Social Studies programs at Rajabhat Universities revealed alignment with the geographic skills framework and the core learning standards of geography (Revised edition in 2017) under the Social Studies, Religion and Culture learning area. The synthesized skills included interpretation of geographic data, using geographic techniques and geographic tools, spatial thinking, using technology, using statistics, observation, and holistic thinking.

2) The development of a standard framework for geographic skills data for student in social studies program in the context of Rajabhat University was achieved through lesson-learned analysis and the examination of sub-learning units in each subject, totaling 3 subjects. The resulting framework was consistent with the core learning standards of geography (Revised edition in 2017) in the Social Studies, Religion and Culture learning area, encompassing learning standards, student quality, indicators, core learning content, and geo-literacy.

Keywords: geographic skills framework, social studies student teachers, Rajabhat University

บทนำ

กระทรวงศึกษาธิการโดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจึงได้ดำเนินการทบทวนหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยนำข้อมูลจากแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 ยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี และแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579 มาใช้เป็นกรอบและทิศทางในการพัฒนาหลักสูตรให้มีความเหมาะสมชัดเจนยิ่งขึ้น ในระยะสั้นเห็นควรปรับปรุงหลักสูตรในกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศ และเป็นรากฐานสำคัญที่จะช่วยให้มนุษย์มีความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ คิดอย่างมีเหตุผล เป็นระบบ สามารถวิเคราะห์ปัญหาหรือสถานการณ์ได้อย่างรอบคอบและถี่ถ้วน สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ในวันที่ 7 สิงหาคม พ.ศ.2560 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้มีประกาศในการปรับปรุงตัวชี้วัดและหลักสูตรแกนกลางในกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ปี 2560 (ฉบับปรับปรุง) และประกาศใช้ในปีการศึกษา 2561 ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 4 และมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 4

หลักคิดสำคัญของการปรับตัวชี้วัดและหลักสูตรแกนกลางในกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ปี 2560 คือ การนำเรื่องทักษะด้านภูมิศาสตร์ในกรอบการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ (Geography Literacy) ที่มีความสำคัญในการเน้นด้านทักษะ กระบวนการ และเทคโนโลยีการเรียนรู้ในการจัดการเรียนรู้วิชาภูมิศาสตร์ ซึ่งได้อธิบายถึงการมีทักษะการถามคำถามทางด้านภูมิศาสตร์ (Asking Geographic Questions) การเก็บรวบรวมสารสนเทศภูมิศาสตร์ (Acquiring Geographic Information) การจัดการสารสนเทศภูมิศาสตร์ (Organizing Geographic Information) การวิเคราะห์สารสนเทศภูมิศาสตร์ (Analyzing Geographic Information) และการตอบคำถามทางด้านภูมิศาสตร์ (Answering Geographic Information) ที่สอดคล้องกับกระบวนการจัดการเรียนรู้แบบเชิงรุก (Active Learning) ที่นำมาใช้ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การสื่อสาร การนำเสนอ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศอย่างเหมาะสมมาสังเคราะห์จนได้หลักสูตรแกนกลางขึ้นมาใหม่ ทั้งนี้ในฐานะอาจารย์ผู้สอนนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษา มองว่าควรจะมีการปรับปรุงแบบการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาโดยเฉพาะในสายการศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษาให้สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางที่ได้ปรับปรุงขึ้นมาใหม่ในปี 2560 เพื่อนำมาพัฒนาในรูปแบบการสอนของอาจารย์มหาวิทยาลัยผู้สอนนักศึกษาในสาขาวิชาสังคมศึกษาให้เข้ากับบริบทการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้ ซึ่งในรายวิชาเดิมนั้นยังคงเน้นเนื้อหาและกระบวนการเรียนรู้รูปแบบเดิมที่สอดคล้องกับตัวชี้วัดและหลักสูตรแกนกลางฯ ปี 2551

จากที่มาและความสำคัญดังกล่าว สาขาวิชาสังคมศึกษา จึงมีความต้องการศึกษาทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสาขาวิชาสังคมศึกษาว่าควรมีกรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ด้านใด เพื่อการเตรียมความพร้อมในการเข้าสู่วิชาชีพครูของนักศึกษาครูสาขาวิชาสังคมศึกษาในการสอนวิชาภูมิศาสตร์ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมได้ในตัวชี้วัดและหลักสูตรแกนกลางในกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ปี 2560 อย่างเหมาะสม

วัตถุประสงค์

- 1) เพื่อสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับรายวิชาเอกของสาขาวิชาสังคมศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ
- 2) เพื่อพัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ

ทบทวนวรรณกรรม

The National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers (อ้างอิงใน Gersmehl, 2014) และสิริวรรณ ศรีพหล (2552) กล่าวในทำนองเดียวกันว่า มโนทัศน์ทางภูมิศาสตร์ประกอบด้วย 5 ประการ ได้แก่ ที่ตั้ง (location) สถานที่ (place) ความสัมพันธ์ภายในพื้นที่ (relationships) การเคลื่อนไหว (movement) และภูมิภาค (region)

การรู้เรื่องภูมิศาสตร์ (geo-literacy) เป็นความรู้พื้นฐานของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ในการแสวงหาความรู้และตอบคำถามที่เกี่ยวข้องกับที่ตั้ง หรือความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ บนพื้นโลก การพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถดำรงตนอยู่ในวิถีของการเป็นพลเมืองโลกที่ดี ตลอดจนเข้าใจการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมได้อย่างถูกต้อง จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทำให้ผู้เรียนตระหนักในการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ผู้สอนควรจะสอดแทรกการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ในระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การรู้เรื่องภูมิศาสตร์เป็นลักษณะที่แสดงความสามารถในการใช้ความเข้าใจเชิงภูมิศาสตร์ (ability to use geographic understanding) และการให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์ (geographic reasoning) เพื่อการตัดสินใจเชิงภูมิศาสตร์อย่างเป็นระบบ (systematic geographic decision) ในการแก้ไขปัญหาและวางแผนในอนาคต (problem solving and future planning) และจำเป็นต้องอาศัยความสามารถในการให้เหตุผลเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ บนโลกจากองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ ได้แก่ ความเข้าใจระบบธรรมชาติและมนุษย์ผ่านปฏิสัมพันธ์ (interaction) เป็นการเข้าใจโลกผ่านปฏิสัมพันธ์ของระบบธรรมชาติและระบบมนุษย์ ในระบบธรรมชาติและระบบมนุษย์จะเป็นการเข้าใจการประกอบกิจกรรมต่าง ๆ ของมนุษย์บนพื้นผิวโลก การให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์ ผ่านการเชื่อมโยงระหว่างกัน (interconnection) เป็นการเข้าใจการเกิดปรากฏการณ์ในแต่ละสถานที่ จากการมีปฏิสัมพันธ์ของระบบกายภาพและระบบมนุษย์ ความหมายโดยนัย (implication) เป็นความสามารถขั้นสูงที่บูรณาการความรู้เรื่อง การมีปฏิสัมพันธ์และการเชื่อมโยงระหว่างกันของสิ่งต่าง ๆ มาใช้ประกอบการตัดสินใจอย่างเป็นระบบ

ภาควิชาภูมิศาสตร์และการวางแผน มหาวิทยาลัยรัฐ Appalachian (Department of Geography and Planning Appalachian State University) ได้ให้ความหมายของการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ไว้ว่า เป็นการเข้าใจพลวัตทางกายภาพและวัฒนธรรมที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันทั่วโลก มนุษย์มีความตระหนักในเชิงพื้นที่ของโลกและสามารถมองเห็นและเข้าใจรูปแบบ การจำแนกและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างภูมิศาสตร์กายภาพและภูมิศาสตร์มนุษย์ Harrison (2013) กล่าวว่า การรู้เรื่องภูมิศาสตร์เป็นเรื่องเกี่ยวกับการเชื่อมโยง ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ ปฏิสัมพันธ์ การเชื่อมโยง และความหมายโดยนัย เป็นความเข้าใจและเหตุผลทางภูมิศาสตร์ในการตัดสินใจเกี่ยวกับโลกา การกระตุ้นให้เห็นโลกผ่านระบบต่าง ๆ และระบบเหล่านี้มีปฏิสัมพันธ์อย่างไร การรู้เรื่องภูมิศาสตร์ผลักดันให้เรียนรู้ว่าผู้คนมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมของตนในสถานที่ต่าง ๆ ทั่วโลกอย่างไร การรู้เรื่องภูมิศาสตร์เป็นแนวคิดที่มีความสำคัญในการเริ่มต้นสอนผู้เรียนในวัยเด็ก ทำให้เด็กมี

โอกาสในการวิเคราะห์และเข้าใจความแตกต่างของระบบต่าง ๆ ประชากร และวัฒนธรรมและ Blake (2016) กล่าวว่าหากต้องการเรียนรู้เกี่ยวกับเหตุผลทางภูมิศาสตร์หรือมุมมองทางภูมิศาสตร์ ผู้เรียนใช้เทคโนโลยีมนุษยศาสตร์ วิทยาศาสตร์และทักษะสหวิทยาการอื่น ๆ เพื่อตรวจสอบข้อมูลและแนวคิดเกี่ยวกับภูมิศาสตร์ กายภาพและมนุษย์ และ Edelson (2017) กล่าวว่า องค์ประกอบของการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ (1) ปฏิสัมพันธ์ (Interactions) (2) การเชื่อมโยง (Interconnections) และ (3) ความหมายโดยนัย (Implications) จึงกล่าวได้ว่าการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ (geo-literacy) ในที่นี้ไม่ใช่เพียงการรู้เนื้อหาองค์ความรู้ในการเรียนการสอนเท่านั้น แต่ต้องรู้ในลักษณะของการปรับตัวหรือการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ รู้จักประยุกต์ แก้ปัญหาและตัดสินใจทางภูมิศาสตร์ที่เกิดขึ้นบนโลกด้วย

ทักษะทางภูมิศาสตร์

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสาระภูมิศาสตร์ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) มีการกำหนดในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้ภูมิศาสตร์ เพื่อให้ผู้เรียนมีการรู้เรื่องภูมิศาสตร์นั้น ผู้สอนจำเป็นต้องพัฒนาทักษะของผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ทางภูมิศาสตร์ โดยสามารถจัดกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยการสอดแทรกทักษะทางภูมิศาสตร์ที่สำคัญ (1) การสังเกต (observation) (2) การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ (interpretation of geographic data) (3) การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ (using geographic technique and equipment) (4) การคิดเชิงพื้นที่ (spatial thinking) (5) การคิดแบบองค์รวม (holistic thinking) (6) การใช้เทคโนโลยี (using technology) และ (7) การใช้สถิติพื้นฐาน (using basic statistics)

ตารางที่ 1 การรู้เรื่องภูมิศาสตร์

ความสามารถทางภูมิศาสตร์	กระบวนการทางภูมิศาสตร์	ทักษะทางภูมิศาสตร์
1) ความเข้าใจระบบธรรมชาติ และมนุษย์	1) การตั้งคำถาม	1) การสังเกต
2) การให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์	2) การรวบรวมข้อมูล	2) การแปลข้อมูลทางภูมิศาสตร์
3) การตัดสินใจอย่างเป็นระบบ	3) การจัดการข้อมูล	3) การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์
	4) การวิเคราะห์ข้อมูล	4) การคิดเชิงพื้นที่
	5) การสรุปเพื่อตอบคำถาม	5) การคิดแบบองค์รวม
		6) การใช้เทคโนโลยี
		7) การใช้สถิติพื้นฐาน

โดยมหาวิทยาลัยราชภัฏทั้ง 38 แห่ง มีการเปิดการเรียนการสอนในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษาทั้ง 38 แห่ง และมีการปรับโครงสร้างหลักสูตรเป็นหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตในรูปแบบ 4 ปี ตั้งแต่ปี พ.ศ.2562 เป็นต้นมา เพื่อให้สอดคล้องกับการพัฒนาคนด้านสติปัญญา อารมณ์ และศีลธรรม

พัฒนากำลังคนให้มีสมรรถนะสูงขึ้น ตามกรอบการพัฒนาประเทศไทยต้องเผชิญกับกระแสการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและภายนอกประเทศ การพัฒนาดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม (Digital Economy)

มีการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ (Geo-Literacy) โดยมีวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ รัชชานนท์ อินทรพุกข์ (2566) ได้พัฒนากิจกรรมการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้ทางภูมิศาสตร์เรื่องรอบรู้อเมริกาเหนือและใต้ พบว่าผู้เรียนมีความฉลาดรู้ทางภูมิศาสตร์เพิ่มมากขึ้น เช่น ความสามารถทางภูมิศาสตร์และทักษะทางภูมิศาสตร์ อีกทั้ง เฌอนรินทร์ วรรณรัตนากูร และ กัลยา เทียนวงศ์ (2562) ได้พัฒนาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ในการเรียนเรื่องภูมิศาสตร์ทวีปเอเชียด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ร่วมกับเทคโนโลยีสารสนเทศภูมิศาสตร์ พบว่าการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 หลังการจัดการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ร่วมกับเทคโนโลยีสารสนเทศภูมิศาสตร์สูงกว่าก่อนเรียน งานของ รักษณาลี นาครักษา และ จินตวีร์ คล้ายสังข์ (2561) ก็ได้พัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาออกสถานที่เสมือนร่วมกับกระบวนการสืบสอบและแผนที่แบบ 3 มิติทางภูมิศาสตร์ สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย รูปแบบที่พัฒนาและสอดคล้องกับการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ขึ้นควรประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) แหล่งข้อมูลสารสนเทศ 2) เทคนิคและกิจกรรมการเรียนรู้ 3) ครูและนักเรียน 4) เครื่องมือส่งเสริมการเรียนรู้ และ 5) การประเมินผล และ ไพรินทร์ เสน่ห์ล้ำ (2560) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาชุดการเรียนรู้สาระภูมิศาสตร์ พบว่า ชุดการเรียนรู้สาระภูมิศาสตร์ สามารถพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ระเบียบวิธีวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่ อาจารย์ผู้สอนกลุ่มวิชาภูมิศาสตร์ของนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษา ในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ อาจารย์ผู้สอนกลุ่มวิชาภูมิศาสตร์ 12 ราย ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่เลือกเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยในมหาวิทยาลัยราชภัฏ ภูมิภาคละ 2 ราย แบ่งออกตามลักษณะภูมิภาคตามลักษณะทางภูมิศาสตร์ 6 ภูมิภาค เป็นอาจารย์ผู้สอนกลุ่มวิชาภูมิศาสตร์ของนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศึกษา ที่มีความรอบรู้ ความชำนาญและประสบการณ์ในการสอนวิชาภูมิศาสตร์ ในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง รวมเป็น 12 ราย

การดำเนินการวิจัย

1. ทบทวนวรรณกรรมมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สาระภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ร่วมกับรายวิชาภูมิศาสตร์ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษาเพื่อเตรียมสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ ประเด็นที่ทบทวน ได้แก่ ทักษะทักษะทางภูมิศาสตร์ในการรอบรู้เรื่องภูมิศาสตร์ และการจัดการเรียนรู้แบบเชิงรุก

2. การสัมภาษณ์ข้อมูลการสอนของผู้สอนรายวิชาภูมิศาสตร์ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษากลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ เพื่อนำข้อมูลมาพัฒนากรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ ประเด็นที่สัมภาษณ์ ได้แก่ รายวิชาที่เหมาะสม ทักษะที่เหมาะสม และรูปแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมในรายวิชาเอกบังคับ และเอกเลือก

3. สนทนากลุ่มเพื่อสรุปบทเรียนทักษะภูมิศาสตร์ของหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา เพื่อนำไปสู่การสร้างกรอบมาตรฐานทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคม ใช้เทคนิคกระบวนการวางแผนแบบมีส่วนร่วม (ประเวศ วะสี และไพบูรณ์ วัฒนศิริธรรม, 2537; จิตติ มงคลชัยอรัญญา, 2540)

4. การวิเคราะห์ข้อมูลเป็นการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์ แล้วทำการวิเคราะห์กับแนวความคิดเรื่องภูมิศาสตร์ และการสรุปความนำมาสู่กรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏที่สมบูรณ์โดยใช้แบบวิเคราะห์ทักษะด้านภูมิศาสตร์และการสนทนากลุ่ม

เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 1) แบบสัมภาษณ์ เป็นแบบสัมภาษณ์ในลักษณะแบบกึ่งโครงสร้าง เพื่อการพัฒนารอบข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผ่านกรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ในแนวความคิดเรื่องทางภูมิศาสตร์ (Blake, 2016; Edelson, 2017; Harrison A., 2013 และ กนก จันทรา, 2560) 2) แบบสนทนากลุ่มเพื่อการถอดบทเรียน และ 3) แบบวิเคราะห์ทักษะด้านภูมิศาสตร์ โดยเครื่องมือวิจัยผ่านกระบวนการวิเคราะห์ค่าค่าสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC : Index of item objective congruence) ค่าความเที่ยงตรงที่ 1.00 ผ่านการวิเคราะห์จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ราย

สรุปผลการวิจัย

1. การสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับวิชาเอกของสาขาวิชาสังคมศึกษา

การจัดการเรียนรู้หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตสาขาวิชาสังคมศึกษาจะต้องมีความเชื่อมโยงกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ที่กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ คุณภาพผู้เรียน ตัวชี้วัด สาระการเรียนรู้แกนกลาง และเน้นกระบวนการการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ เน้นทักษะและกระบวนการเรียนรู้ และเทคโนโลยีสารสนเทศ แผนการจัดการเรียนรู้ อภิธานศัพท์ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ภูมิศาสตร์อย่างมีประสิทธิภาพ ในหลักสูตรของกลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยรายวิชาที่มีความสอดคล้องและมีการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบเดียวกัน ได้แก่ (1) ภูมิศาสตร์กายภาพ (2) เครื่องมือทางภูมิศาสตร์และภูมิสารสนเทศ และ (3) ภูมิศาสตร์ประเทศไทย

1.1 ภูมิศาสตร์กายภาพ องค์ประกอบเนื้อหา ได้แก่ ลักษณะทางกายภาพของโลก ได้แก่ สันฐานของโลกและปรากฏการณ์ที่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างโลกกับดวงอาทิตย์และดวงจันทร์ ลักษณะทางกายภาพ แหล่งทรัพยากร และภูมิอากาศ ประกอบกับการใช้แผนที่เพื่อวิเคราะห์ลักษณะทางกายภาพหรือการเกิดของภูมิประเทศ และใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์เพื่อใช้วัดสภาพภูมิอากาศ การพยากรณ์การเกิดของปรากฏการณ์ธรรมชาติ ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงของธรณีภาค อุทกภาค บรรยากาศ และชีวธรณพล และวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม ผ่านปรากฏการณ์ด้านปัญหาสิ่งแวดล้อม และปรากฏการณ์ทางสังคม เน้นการพัฒนาทักษะด้านภูมิศาสตร์ ได้แก่ การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ การแปลความหมายข้อมูลทางภูมิศาสตร์กายภาพ ได้แก่ ลักษณะภูมิประเทศ ภูมิลักษณะ ภูมิอากาศ หรือธรณีสันฐาน จากเครื่องมือภูมิศาสตร์ การใช้เทคนิคจากเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ เทคนิคการวัดค่าความกดอากาศ อุณหภูมิ ความเร็วลม การวัดแรงสั่นสะเทือนจากแผ่นดินไหว ตลอดจนผลกระทบที่ส่งผลกระทบต่อชีวิตมนุษย์ ทักษะการคิดเชิงพื้นที่ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลทางภูมิศาสตร์และปรากฏการณ์ทางธรรมชาติ ทักษะการใช้เทคโนโลยี เป็นการสืบค้นข้อมูลทางกายภาพจากแหล่งข้อมูลสารสนเทศ การใช้สถิติพื้นฐาน เช่น ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ของปริมาณ

น้ำฝน หรือ ค่าความถี่ในการเกิดภัยพิบัติในพื้นที่ต่าง ๆ รอบโลก สอดคล้องกับตัวชี้วัดและมาตรฐานสาระการเรียนรู้ มาตรฐาน ส 5.1 และ มาตรฐาน ส 5.2 (รายละเอียดในตารางที่ 2)

ตารางที่ 2 การสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับวิชาภูมิศาสตร์กายภาพ

ที่	ชื่อวิชา	ความรู้	ทักษะ	ความเชื่อมโยงตัวชี้วัดและมาตรฐานสาระการเรียนรู้
1	ภูมิศาสตร์กายภาพ	1. ลักษณะทางกายภาพของโลก 2. การใช้แผนที่และเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ 3. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม	2. การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ 4. การคิดเชิงพื้นที่ 5. การใช้เทคโนโลยี 6. การใช้สถิติพื้นฐาน	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/4 ป.2/2 ป.2/3 ป.4/1 ป.4/3 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1 ม.4-6/1 และ ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/1 ป.2/3 ป.3/5 ป.4/1 ป.5/1 ป.6/1 ป.6/2 ม.1/2 ม.1/3 ม.2/2 ม.2/3 ม.3/2 ม.3/3 ม.4-6/1

1.2 เครื่องมือทางภูมิศาสตร์และภูมิสารสนเทศ เป็นการใช้แผนที่และเครื่องมือทางภูมิศาสตร์เพื่อความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้แผนที่และการแปลความหมายแผนที่ เทคโนโลยีภูมิสารสนเทศ ได้แก่ การใช้ซอฟต์แวร์ด้านภูมิสารสนเทศไปสู่การวิเคราะห์และผลิตสื่อการสอนรูปแบบเชิงพื้นที่ และใช้วัดสภาพภูมิอากาศ การใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ที่ใช้เก็บข้อมูล การแปลความหมาย การสืบค้น การประยุกต์ใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ และการสร้างนวัตกรรมทางภูมิศาสตร์ เพื่อใช้เป็นสื่อการสอน โดยวิชาเครื่องมือทางภูมิศาสตร์และภูมิสารสนเทศมีการพัฒนาทักษะการแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ เป็นรูปแบบการแปลความหมายข้อมูลจากแผนที่ การแปลความหมายจากภาพถ่ายดาวเทียมและภาพถ่ายทางอากาศ และการแปลความหมายค่าของระดับของภูมิอากาศ หรือระดับของแผ่นดินไหว การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ การอ้างอิงในการกำหนดตำแหน่งพิกัดภูมิศาสตร์ ระบบพิกัดกริด ระบบเวลาในแผนที่ ความสูงและทรวดทรง เส้นชั้นความสูง การวัดความสูงของภูมิประเทศ การวัดความลาดชันของพื้นที่ ทรวดทรงของแผนที่กับภูมิประเทศจริง และเทคนิคการวัดค่าภูมิอากาศ ผลกระทบส่งผลต่อชีวิตมนุษย์ การใช้เทคโนโลยีภูมิสารสนเทศ ได้แก่ ข้อมูลเชิงพื้นที่ ข้อมูลเชิงคุณลักษณะ การนำเข้าข้อมูล การจัดการข้อมูล การทำงานร่วมกับข้อมูลเชิงเส้น และการทำงานร่วมกับข้อมูลเชิงภาพ ตลอดเทคนิคการสืบค้นข้อมูลเชิงพื้นที่ผ่านระบบสารสนเทศ และการฝึกวิเคราะห์การใช้แผนที่แบบออนไลน์ เพื่อใช้สำหรับการสร้างนวัตกรรมการสอนสังคมศึกษา และการใช้สถิติพื้นฐาน เช่น การศึกษา รวบรวม สังเคราะห์และคำนวณพิกัดแผนที่ ความสูงในแผนที่ และมาตราส่วนในแผนที่ การวิเคราะห์ข้อมูลดาวเทียมและภาพถ่ายทางอากาศในพื้นที่ศึกษา สอดคล้องกับตัวชี้วัดและมาตรฐานสาระการเรียนรู้ มาตรฐาน ส 5.1 และ มาตรฐาน ส 5.2 (รายละเอียดในตารางที่ 3)

ตารางที่ 3 การสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับวิชาเครื่องมือทางภูมิศาสตร์และภูมิสารสนเทศ

ที่	ชื่อวิชา	ความรู้	ทักษะ	ความเชื่อมโยงตัวชี้วัดและ มาตรฐานสาระการเรียนรู้
2	เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์และภูมิ สารสนเทศ	การใช้แผนที่และ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์	2. การแปลความข้อมูล ทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 6. การใช้เทคโนโลยี 7. การใช้สถิติพื้นฐาน	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.1/2 ป.1/3 ป.2/1 ป.2/2 ป.3/1 ป.3/2 ป.4/1 ป.4/2 ป.5/1 ป.6/1 ม.1/1 ม.1/2 ม.2/1 ม.2/2 ม.3/1 ม.4- 6/1) มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/3 ป. 2/4 ป.3/1 ป.6/3 ม.1/1 ม. 2/1 ม.3/1

1.3 ภูมิศาสตร์ประเทศไทย

ศึกษาลักษณะทางกายภาพและภูมิลักษณะของประเทศไทยในภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคตะวันตก และภาคใต้ ระบบแม่น้ำและภัยพิบัติในประเทศไทย ด้วยการใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพื้นที่ผ่านแผนที่ และเครื่องวัดภูมิอากาศในประเด็นด้านประชากร สังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และผลกระทบทางสิ่งแวดล้อม ตลอดจนการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม เช่น ลักษณะทางกายภาพที่ส่งผลต่อลักษณะทางวัฒนธรรม เศรษฐกิจ และการรับมือต่อภัยพิบัติธรรมชาติ มีการพัฒนาทักษะด้านภูมิศาสตร์ ได้แก่ การสังเกต การนำผู้เรียนไปสังเกตการณ์สิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติและมนุษย์สร้างขึ้นของประเทศไทย การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ การอ้างอิงด้วยตำแหน่ง ที่อาจจะปรากฏอยู่ในรูปของแผนภูมิ แผนภาพ กราฟ ตารางที่แสดงผลเชิงพื้นที่ เชิงสังคม ประชากร และเศรษฐกิจ การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ การวัดค่าปรากฏการณ์ทางธรรมชาติที่ส่งผลต่อวิถีชีวิตของประเทศไทย และการใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ด้านการสื่อสาร เช่น แผนที่ ภาพถ่ายดาวเทียม และภาพถ่ายทางอากาศ และเทคนิคการใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ด้านการเก็บข้อมูลในการเก็บข้อมูลภูมิศาสตร์ของประเทศไทย การคิดเชิงพื้นที่ เป็นรูปแบบการวิเคราะห์และทำความเข้าใจประเด็นเกี่ยวกับลักษณะกายภาพของประเทศไทย ที่ส่งผลต่อลักษณะทางสังคม เศรษฐกิจ และผลกระทบทางสิ่งแวดล้อม การคิดแบบองค์รวม เป็นการมองภาพรวม ฉากทัศน์ของความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ การใช้ที่ดิน ที่เป็นภาพองค์รวมด้านสังคม เช่น การตั้งถิ่นฐาน รูปแบบการตั้งถิ่นฐาน ลักษณะประชากร องค์รวมด้านเศรษฐกิจ ได้แก่ ลักษณะเศรษฐกิจที่สอดคล้องกับลักษณะของภูมิประเทศ หรือลักษณะทางวัฒนธรรม วิถีชีวิต และภูมิปัญญาที่สอดคล้องกับภูมิประเทศ และการใช้สถิติพื้นฐาน การใช้สถิติเบื้องต้น โดยได้ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ของรูปแบบการใช้ที่ดิน หรือการวัดค่าลักษณะของภูมิอากาศ สอดคล้องกับตัวชี้วัดและมาตรฐานสาระการเรียนรู้ มาตรฐาน ส 5.1 และ มาตรฐาน ส 5.2 (รายละเอียดในตารางที่ 4)

ตารางที่ 4 การสังเคราะห์ข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์วิชาภูมิศาสตร์ประเทศไทย

ที่	ชื่อวิชา	ความรู้	ทักษะ	ความเชื่อมโยงตัวชี้วัดและ มาตรฐานสาระการเรียนรู้
3	ภูมิศาสตร์ ประเทศไทย	1. ลักษณะทางกายภาพ ของโลก 2. การใช้แผนที่และ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 3. ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง มนุษย์กับสิ่งแวดล้อม	1. การสังเกต 2. การแปลความข้อมูล ทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 4. การคิดเชิงพื้นที่ 5. การคิดแบบองค์รวม 7. การใช้สถิติพื้นฐาน พื้นฐาน	มาตรฐาน ส 5.1 ป.2/2 ป.4/1 ป.4/2 ป.4/3 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ม.1/3 ม.4- 6/1 ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/3 ป.3/4 ป.4/1 ป.4/2 ป.4/3 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ป.6/2 ม.1/1 ม.1/2 ม.4-6/1 ม.4- 6/2

2. การพัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ

การพัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ จากการถอดบทเรียนจากอาจารย์ผู้สอนภูมิศาสตร์ที่สอดคล้องกับความเป็นครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง โดยบูรณาการรายวิชาในหลักสูตรฯ ให้สอดคล้องกับเนื้อหา มาตรฐานการเรียนรู้ ในมาตรฐาน ส 5.1 และมาตรฐาน ส 5.2 โดยผู้วิจัยได้ถอดบทเรียนและหน่วยการเรียนรู้ย่อยในแต่ละรายวิชา จำนวน 3 รายวิชา 17 หน่วยการเรียนรู้ และมีความสอดคล้องตามมาตรฐานการเรียนรู้ 64 ตัวชี้วัด ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ดังตารางที่ 5 ดังนี้

ตารางที่ 5 กรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
1. ภูมิศาสตร์ กายภาพ	1.1 ความสัมพันธ์ ระหว่างโลกกับดวง อาทิตย์และดวงจันทร์	1. การสังเกต 2. การแปลความ ข้อมูลทาง ภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 5. การคิดแบบองค์รวม 6. การใช้เทคโนโลยี	1) แบบสังเกต 2) แบบ ประเมินผล งาน 3) แบบสอบ ปากเปล่า	1) มาตรฐานวัด พฤติกรรม การ เรียน 2) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 3) เกณฑ์การให้ คะแนนใน ภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.1 ป.2/2 ป.2/3 ม.1/2

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
1.2	สัณฐานของโลก	1. การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 2. การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์	1) แบบทดสอบ	1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	มาตรฐาน ส 5.1 ป.2/2 ป.2/3 ป.4/3
			2) แบบสอบปากเปล่า	2) เกณฑ์การให้คะแนนในภาพรวม	
1.3	ธรณีภาค (Lithosphere)	1. การสังเกต 2. การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์	1) แบบบันทึกการสังเกต	1) มาตรฐานวัดพฤติกรรมผลการเรียน	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.2/2 ป.4/1 ป.5/1 ป.5/2ป.6/1 ม.4-6/1 ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2 ป.4/1 ป.5/2 ม.4-6/1
			2) แบบประเมินผลงาน	2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	
			3) แบบสอบปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้คะแนนในภาพรวม	
1.4	อุทกภาค (Hydrosphere)	1. การสังเกต 2. การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ 4. การคิดเชิงพื้นที่	1) แบบเขียนเชื่อมโยง	1) มาตรฐานวัดทักษะการเชื่อมโยง	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.2/2 ป.4/1 ป.5/1 ป.5/2ป.6/2 ม.1/3 ม.2/3 ม.3/2 ม.4-6/1 ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/2 ป.2/3 ป.3/3 ป.5/1 ป.6/1ป.4/1 ป.5/2 ม.4-6/2
			2) แบบประเมินผลงาน	2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	
			3) แบบสอบปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้คะแนนในภาพรวม	
1.5	บรรยากาศ (Atmosphere)	1. การสังเกต 2. การแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ 4. การคิดเชิงพื้นที่	1) กระบวนการทางภูมิศาสตร์	1) มาตรฐานวัดกระบวนการทางภูมิศาสตร์ 5 ชั้น	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.1/4 ป.2/2 ป.4/1 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/2 ม.1/3 ม.2/3 ม.3/2 ม.4-6/1 ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/2 ป.2/3 ป.3/3 ป.5/1 ป.6/1ป.4/1 ป.5/2 ม.4-6/2
			2) แบบประเมินผลงาน	2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	
			3) แบบสอบปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้คะแนนในภาพรวม	

ตารางที่ 5 (ต่อ)

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
2. เครื่องมือ ทางภูมิศาสตร์ และภูมิ สารสนเทศ	1.6 ชีวมณฑล (Biosphere)	1. การสังเกต 2. การแปลความ ข้อมูลทาง ภูมิศาสตร์ 3. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 4. การคิดเชิงพื้นที่	1) แบบเขียน เชื่อมโยง 2) แบบประเมิน ผลงาน 3) แบบสอบปาก เปล่า 4) แผนผังชีว มณฑล	1) มาตรฐานวัด ทักษะการ เชื่อมโยง 2) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 3) เกณฑ์การให้ คะแนนใน ภาพรวม	
	2.1 เครื่องมือสำหรับ สื่อสารข้อมูล แผนที่	1. การแปลความ ข้อมูลทาง ภูมิศาสตร์ 2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 3. การคิดเชิงพื้นที่ 4. การใช้เทคโนโลยี	1) แบบจับคู่/ เชื่อมโยง 2) แบบประเมิน ผลงาน 3) แบบสอบปาก เปล่า	1) มาตรฐานวัดทักษะ การเชื่อมโยง 2) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 3) เกณฑ์การให้ คะแนนใน ภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.1/2 ป.2/2 3/1 ป.3/2 ป.4/1 4/2 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ป.6/2 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1 มาตรฐาน ส 5.2 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1
	2.2 เครื่องมือสำหรับ สื่อสารข้อมูล ภาพถ่าย	1. การแปลความ ข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 3. การคิดเชิงพื้นที่ 4. การใช้เทคโนโลยี	1) แบบวิเคราะห์ 2) แบบประเมิน ผลงาน 3) แบบสอบ ปากเปล่า	1) มาตรฐานวัดทักษะ แปลความ ข้อมูล 2) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 3) เกณฑ์การให้ คะแนนใน ภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/1 ป.1/2 ป.2/2 ป.3/1 ป.3/2 ป.4/1 ป.4/2 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ป.6/2 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1 มาตรฐาน ส 5.2 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1
	2.3 การอ้างอิงในการ กำหนดตำแหน่ง ระบบพิกัด	1. การแปลความ ข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์ 3. การคิดเชิงพื้นที่ 4. การคิดแบบองค์ รวม 5. การใช้เทคโนโลยี 6. การใช้สถิติพื้นฐาน	1) แบบวิเคราะห์ เลือกตอบ 2) แบบทดสอบ เขียนตอบ	1) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน 2) เกณฑ์การให้ คะแนนใน ภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/2 ป.2/2 ป.3/2 ป.4/2 ม.1/2 ม.2/2 มาตรฐาน ส 5.2 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1

ตารางที่ 5 (ต่อ)

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
3. ภูมิศาสตร์ ประเทศไทย	2.4 เทคโนโลยี ภูมิสารสนเทศ	1. การแปลความ ข้อมูลทางภูมิศาสตร์	1) กระบวนการ ทางภูมิศาสตร์	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น	มาตรฐาน ส 5.1 ป.3/1 ป.4/1 ป.5/1 ป.6/1
		2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์	2) โจทย์/กรณี ตัวอย่าง	2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring)	ม.1/2 ม.3/1 ม.4-6/3
		3. การคิดเชิงพื้นที่	3) แบบทดสอบ		
		4. การคิดแบบองค์ รวม	เขียนตอบ	3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.2 ม.1/2 ม.1/3 ม.2/2 ม.2/3 ม.3/2 ม.3/3 ม.4-6/2
		5. การใช้เทคโนโลยี			
		6. การใช้สถิติพื้นฐาน			
	2.5 เครื่องมือวัด สภาพอากาศ	1. การสังเกต	1) กระบวนการ ทางภูมิศาสตร์	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/4 ม.4-6/3
		2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์	2) แบบทดสอบ การใช้เครื่องมือ	2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring)	มาตรฐาน ส 5.2 ม.4-6/1 ม.4- 6/2
		3. การคิดเชิงพื้นที่	3) แบบสอบ		
		4. การคิดแบบองค์รวม	ปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม	
		5. การใช้เทคโนโลยี			
		6. การใช้สถิติพื้นฐาน			
	2.6 เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์สำหรับ เก็บข้อมูล	1. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์	1) กระบวนการ ทางภูมิศาสตร์	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น	มาตรฐาน ส 5.1 ป.1/3 ป.2/2 ป.3/2 ป.6/1
		2. การคิดเชิงพื้นที่	2) แบบทดสอบ การใช้เครื่องมือ	2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring)	ม.1/2 ม.2/2 ม.4-6/3
		3. การคิดแบบองค์ รวม	3) แบบสอบ ปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.2 ม.4-6/1
		4. การใช้เทคโนโลยี			
		5. การใช้สถิติพื้นฐาน			
		6. การใช้สถิติพื้นฐาน			
	3.1 ลักษณะทาง กายภาพของ ประเทศไทย	1. การแปลความ ข้อมูลทางภูมิศาสตร์	1) กระบวนการ ทางภูมิศาสตร์	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น	มาตรฐาน ส 5.1 ป.4/1 ป.5/1 ป.6/1 ม.1/1
		2. การใช้เทคนิคและ เครื่องมือทาง ภูมิศาสตร์	2) แบบทดสอบ การใช้เครื่องมือ	2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring)	ม.2/1 ม.3/1 ม.4-6/1
		3. การคิดเชิงพื้นที่	3) แบบสอบ ปากเปล่า	3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม	มาตรฐาน ส 5.2 ป.4/1 ป.5/1 ป.6/1 ม.1/2 ม.4-6/1 ม.4- 6/2
		4. การคิดแบบองค์รวม	4) แบบประเมินผล งาน	4) ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน	
		5. การใช้เทคโนโลยี			
		6. การใช้สถิติพื้นฐาน			

ตารางที่ 5 (ต่อ)

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
3.2 ประชากรของ ประเทศไทย	1. การคิดเชิงพื้นที่ 2. การคิดแบบองค์รวม 3. การใช้เทคโนโลยี 4. การใช้สถิติพื้นฐาน	1) กระบวนการทาง ภูมิศาสตร์ 2) แบบร่างพีรามิด ประชากร 3) แบบสอบปากเปล่า 4) แบบประเมินผล งาน	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น 2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring) 3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียน	1) มาตรฐาน ส 5.2 ป.5/2 ป.6/2 ม.1/2 ม.1/3 ม.2/2 ม.2/3 ม.3/2 ม.3/3 ม.4-6/1 ม.4-6/2	
3.3 ทรัพยากรธรรม ชาติในประเทศไทย	1. การคิดเชิงพื้นที่ 2. การคิดแบบองค์รวม 3. การใช้เทคโนโลยี	1) กระบวนการทาง ภูมิศาสตร์ 2) แบบวิเคราะห์การ ใช้ทรัพยากร 3) แบบสอบปากเปล่า 4) แบบประเมินผล งาน	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น 2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring) 3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียน	1) มาตรฐาน ส 5.1 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1 ม.4-6/1 มาตรฐาน ส 5.2 ป.1/1 ป.2/1 ป.4/1 ม.1/1 ม.2/1 ม.3/1 ม.4-6/1 ม.4-6/2	
3.4 ลักษณะทาง เศรษฐกิจประเทศไทย	1. การแปลความ ข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 2. การคิดเชิงพื้นที่ 3. การคิดแบบองค์รวม 4. การใช้เทคโนโลยี 5. การใช้สถิติพื้นฐาน	1) กระบวนการทาง ภูมิศาสตร์ 2) โจทย์/กรณีตัวอย่าง 3) แบบสอบปากเปล่า 4) แบบประเมินผลงาน	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น 2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring) 3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียน	1) มาตรฐาน ส 5.2 ป.5/1 ป.5/2 ป.6/1 ป.6/2 ม.1/2 ม.1/3 ม.2/2 ม.2/3 ม.3/2 ม.3/3 ม.4-6/1 ม.4-6/2 ม.4-6/3	
3.5 ภัยพิบัติกับ การดำรงชีวิต	1. การคิดเชิงพื้นที่ 2. การคิดแบบองค์รวม 3. การใช้เทคโนโลยี 4. การใช้สถิติพื้นฐาน	1) กระบวนการทาง ภูมิศาสตร์ 2) โจทย์/กรณีตัวอย่าง 3) แบบสอบปากเปล่า	1) มาตรฐาน กระบวนการ ภูมิศาสตร์ 5 ชั้น 2) เกณฑ์การให้ คะแนน (Rubric Scoring)	1) มาตรฐาน ส 5.1 ป.6/2ม.1/3 ม.2/3 ม.3/2 ม.4-6/2 มาตรฐาน ส 5.2	

ตารางที่ 5 (ต่อ)

วิชา	หน่วยการเรียนรู้		เครื่องมือวัดและประเมินผล		ความสอดคล้อง มาตรฐานการ เรียนรู้
	หน่วยการเรียนรู้	ทักษะ	เครื่องมือวัด	การประเมินผล	
			4) แบบประเมินผลงาน	3) เกณฑ์การให้ คะแนนในภาพรวม	ป.5/3ป.6/2 ป. 6/3 ม.1/4 ม.2/4
				4) ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียน	ม.3/4 ม.3/5 ม.4- 6/3 ม.4-6/4

การอภิปรายผล

การอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 การสังเคราะห์และพัฒนาข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์กับรายวิชาเอกของสาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏ มีข้อค้นพบ คือ มีความเชื่อมโยงกับกรอบทักษะด้านภูมิศาสตร์ตามแนวคิดการรู้เรื่องทางภูมิศาสตร์ (Blake, 2016; Edelson, 2017; Harrison A., 2013 และ กนก จันทรา, 2560) และมีการเชื่อมโยงกับตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ได้แก่ (1) วิชาภูมิศาสตร์กายภาพ (2) รายวิชาเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ และภูมิสารสนเทศ (3) รายวิชาภูมิศาสตร์ประเทศไทย มีความเชื่อมโยงกับทักษะด้านภูมิศาสตร์ทั้ง 7 ทักษะ และ มีความสอดคล้องตามมาตรฐานการเรียนรู้ 64 ตัวชี้วัดตามข้อสมมุติฐาน

และ การอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การพัฒนากรอบมาตรฐานข้อมูลทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยมีข้อค้นพบคือ ในการพัฒนาหน่วยการเรียนรู้ของรายวิชาภูมิศาสตร์ จำนวน 3 รายวิชา จำนวน 17 หน่วยการเรียนรู้ให้มีความสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระภูมิศาสตร์ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ที่กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ คุณภาพผู้เรียน ตัวชี้วัด สาระการเรียนรู้แกนกลาง และแนวคิดการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ซึ่งงานวิจัยนี้เป็นการศึกษาพัฒนาแนวทางการสอนภูมิศาสตร์ในบริบทนักศึกษาครูสังคมศึกษาของมหาวิทยาลัยราชภัฏทั้ง 38 แห่ง ที่เป็นลักษณะกรอบที่นำไปสู่การจัดการเรียนรู้ ซึ่งแตกต่างจากงานวิจัยของ รัชชานนท์ อินทรพฤษ (2566), เหมอรินทร์ วรรณรัตน์ และ กัลยา เทียนวงศ์ (2562), รักขณา นาครักษาและ จินตวิทย์ คล้ายสังข์ (2561) และไพรินทร์ เสน่ห์ (2560) ที่เน้นเรื่องของผลลัพธ์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน

ข้อเสนอแนะ

1. ควรมีการออกแบบตัวชี้วัดในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานให้สอดคล้องกับบริบทของชุมชนท้องถิ่น
2. ควรมีการนำตัวชี้วัด กรอบทักษะ ไปใช้ในชั้นเรียนและหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษาในระดับอุดมศึกษาในพื้นที่อื่นๆ เพื่อสะท้อนปัญหาของการจัดการเรียนรู้หรือการพัฒนาตัวชี้วัดและกรอบให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

งานวิจัยนี้ไม่ได้เป็นองค์ความรู้ใหม่ แต่เป็นการพัฒนารอบการทักษะด้านภูมิศาสตร์ของนักศึกษาครูสังคมศึกษาในบริบทมหาวิทยาลัยราชภัฏที่อยู่ในกลุ่มมหาวิทยาลัยเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น และการปรับกระบวนการสอน หน่วยการเรียนรู้ให้เหมาะสมต่อบริบทท้องถิ่นได้

เอกสารอ้างอิง

- กนก จันทร์หา. (2560). การรู้เรื่องภูมิศาสตร์: ถอดบทเรียนประสบการณ์การจัดการเรียนรู้ภูมิศาสตร์ในชั้นเรียนที่เสริมสร้างการรู้เรื่องภูมิศาสตร์. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). ตัวบ่งชี้และเนื้อหาการเรียนรู้แกนกลางภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง 2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- จิตติ มงคลชัยอรัญญา. (2540). การศึกษาชุมชนเพื่อการพัฒนา [เอกสารประกอบการสอน]. ภาควิชาการพัฒนาสังคม คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ณณณรินทร์ วรรณรัตนงูร, และกัลยา เทียนวงศ์. (2562). การพัฒนาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ในการเรียนเรื่องภูมิศาสตร์ทวีปเอเชียของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ร่วมกับเทคโนโลยีสารสนเทศภูมิศาสตร์ [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ประเวศ วะสี, และไพบูรณ์ วัฒนศิริธรรม. (2537, พฤษภาคม-มิถุนายน). กระบวนทรรศน์ใหม่ในการพัฒนา. นิตยสารทางใหม่, 8(3).
- ไพรินทร์ เสน่ห์ล่า. (2561). การพัฒนาชุดการเรียนรู้สาระภูมิศาสตร์ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม โดยการจัดการเรียนรู้แบบซิปปา สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยราชภัฏ เชียงใหม่.
- ธีรภัทร์ ศิริรส, และมณฑา ชุ่มสุคนธ์. (2565). การพัฒนาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ (Geo-literacy) รายวิชา ส 23102 สังคมศึกษา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้วิธีการสอนเชิงรุกตามแนวคิดของจังหวัดอะคิตะ (Akita Action) ร่วมกับการใช้การ์ดเกม. วารสาร มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 18(3), 281-293.
- รักษณาลี นาครักษา, และจินตวิทย์ คล้ายสังข์. (2561). การพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษานอกสถานที่เสมือนร่วมกับกระบวนการสืบสอบและแผนที่แบบ 3 มิติทางภูมิศาสตร์ สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา, 15(19), 44-59.
- รัชชานนท์ อินทรพฤกษ์. (2566). การเปรียบเทียบความฉลาดรู้ทางภูมิศาสตร์โดยใช้กิจกรรมการจัดการเรียนรู้เรื่องรอบรู้อเมริกาเหนือและใต้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วารสารการบริหารจัดการและนวัตกรรมท้องถิ่น, 5(5), 63-72.
- สิริวรรณ ศรีพหล. (2552). การจัดการเรียนการสอนกลุ่มสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม (พิมพ์ครั้งที่ 1). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- Blake, C. (2016). *Defining geo-literacy: How students benefit from geographic reasoning*. Concordia University Nebraska.

- Edelson, D. C. (2017, October 1). *Geo-literacy: Preparation for 21st century decision-making*. National Geographic. https://media.nationalgeographic.org/assets/file/Geo-Literacy_Backgrounder.pdf
- Harrison, A. (2013, March 17). *What is geo-literacy*. Astronaut Abby. <http://www.astronautabby.com/geoliteracy/>
- Intarapruk, R. (2023). A comparison of geographic literacy on mastering the knowledge of North and South America of Mathayomsuksa 3 students through learning management activities. *Journal of Management and Local Innovation*, 5(5), 63–72.
- Jantra, K. (2018). *Geo-literacy: Learning for our planet—Lessons from geography learning management experience in the classroom that enhance geo-literacy*. Chulalongkorn University Printing House.
- Ministry of Education. (2017). *Indicators and core learning content in geography (Revised edition 2017): Social studies, religion and culture learning subject group according to the 2008 Basic Education Core Curriculum and guidelines for organizing learning activities*. Office of the Basic Education Commission.
- Mongkolnchaiarunya, J. (1997). *Community education for development* [Teaching materials]. Department of Social Development, Faculty of Social Administration, Thammasat University.
- Nakraksa, R., & Khlaisang, J. (2018). Development of a virtual field trip model with geographic inquiry process and 3D map to enhance geo-literacy for upper secondary school students. *Journal of Educational Technology and Communications*, 15(19), 44–59.
- National Council for the Social Studies. (2002). *National standards for social studies teachers*. National Council for the Social Studies.
- Senla, P. (2018). *Development of a learning set for geography in the social studies, religion and culture learning group by using the CIPPA learning method for grade 6 students* [Unpublished master's thesis]. Chiang Mai Rajabhat University.
- Siroos, T., & Chumsuk, M. (2022). The development of geo-literacy of grade 9 in the S 23102 social studies using Akita card game. *RMU Journal*, 18(3), 281–293.
- Sripahol, S. (2009). *Teaching management of social studies, religion and culture*. Sukhothai Thammathirat Open University.
- Wannarattanangoon, S., & Tienwong, K. (2019). *The development of geo-literacy on the study of Asia geography for Mathayomsuksa 1 students with geographic process and geographic information technology* [Unpublished master's thesis]. Silpakorn University.

Wasi, P., & Wattanasiritham, P. (1994, May–June). New perspective on development.
New Way Magazine, 8(3).

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความวารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม-มีนาคม 2569

ศาสตราจารย์ ดร.สมเกตุ อุทธโยธา	ข้าราชการบำนาญ
รองศาสตราจารย์ ดร.เกตุมณี มากมี	ข้าราชการบำนาญ
รองศาสตราจารย์ ดร.วีระศักดิ์ ชมภูคำ	ข้าราชการบำนาญ
รองศาสตราจารย์ ดร.กิตติชัย สุธาสิโนบล	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
รองศาสตราจารย์ ดร.ศศิพันธ์ สุขบุญพันธ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พงศ์กร จันทราช	มหาวิทยาลัยฟาร์อีสเทอร์น
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จารุพันธ์ ขวัญแน่น	มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อนุสิทธิ์ พันธกล้า	มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อรทัย อินตา	มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่



วารสารครุศาสตร์ ราชภัฏเชียงใหม่

CHIANG MAI RAJABHAT UNIVERSITY EDUCATION JOURNAL

