



**วารสารการศึกษาเพื่อการ  
เปลี่ยนแปลงสังคม**

**Journal of Education for Social  
Transformation – JEST  
ISSN: XXXX-XX(online)**



**Journal of Education for Social Transformation**

**Vol.1 No.1**

**(January-April 2026)**

# วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม Journal of Education for Social Transformation

ISSN : xxxx-xxxx (Online)

ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 ประจำเดือน มกราคม - เมษายน 2569

## วัตถุประสงค์

วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม มุ่งเป็นพื้นที่วิชาการสำหรับนักศึกษา ประชาชน นักวิชาการ ครู อาจารย์ นักวิจัย และผู้ปฏิบัติงานด้านการศึกษา เพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัย นวัตกรรม และองค์ความรู้ใหม่ที่เชื่อมโยง “การศึกษา” กับ “การเปลี่ยนแปลงสังคม” ทั้งในระดับห้องเรียน ชุมชน และนโยบายสาธารณะ โดยวารสารมีเจตนารมณ์ในการส่งเสริมให้การศึกษาเป็นพลังสำคัญของการพัฒนาอย่างยั่งยืน ความเสมอภาคทางการเรียนรู้ และการยกระดับคุณภาพชีวิตของมนุษย์ในสังคมประชาธิปไตย

วารสารมุ่งเน้นการสร้างเครือข่ายทางวิชาการระหว่างชุมชน ครู นักศึกษา อาจารย์ และนักวิจัยในสาขาศึกษาศาสตร์และสังคมศาสตร์ เพื่อแลกเปลี่ยนแนวคิดและประสบการณ์เชิงปฏิบัติ (Practical experiences) ที่สามารถนำไปใช้พัฒนา “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning)” ในทุกบริบททางสังคม

วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เปิดรับบทความวิจัย บทความวิชาการ บทความปริทัศน์ บทความวิจารณ์หนังสือ จากทุกสาขาที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ทางการศึกษา ทั้งในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา มัธยมศึกษา อุดมศึกษา อาชีวศึกษา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นการสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” ทั้งในมิติบุคคล ชุมชน และสังคม รวมถึงการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ความคิดสร้างสรรค์ และนวัตกรรมเพื่อพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21

ขอบเขตของวารสารครอบคลุมศาสตร์ทางการศึกษาดังต่อไปนี้

1. หลักสูตร การสอน และการเรียนรู้ (Curriculum, Teaching, and Learning)
2. การบริหารการศึกษาและภาวะผู้นำทางการศึกษา (Educational Administration and Leadership)
3. การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา (Teacher and Professional Development)
4. เทคโนโลยีดิจิทัลและนวัตกรรมการศึกษา (Digital Technology and Educational Innovation)
5. การแนะแนว การศึกษาพิเศษ และการศึกษาเพื่อความเท่าเทียม (Guidance, Special, and Inclusive Education)
6. การศึกษาเชิงสังคม มนุษยศาสตร์ และวัฒนธรรม (Humanistic, Social, and Cultural Education)
7. การศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืนและนโยบายสาธารณะ (Educational Policy and Sustainable Development)

8. การศึกษาเชิงเปรียบเทียบและการศึกษาระหว่างประเทศ (Comparative and International Education)

บทความที่ได้รับการพิจารณาตีพิมพ์จะต้องมีสาระที่น่าสนใจต่อสังคมหรือเป็นปัญหาที่ถกเถียงในสังคม หรือวิวาทะในสังคม โดยสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ บทความอาจเป็นมุมมองสังคมใหม่ อาจเป็นองค์ความรู้ใหม่ หรือนำเสนอองค์ความรู้เดิมในมุมมองใหม่ และไม่เคยถูกนำไปตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารอื่นมาก่อน รวมถึงไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารอื่นใด

วารสารมีกำหนดการเผยแพร่ปีละ 3 ฉบับ ประกอบด้วยฉบับที่ 1 (มกราคม-เมษายน) ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม-สิงหาคม) ฉบับที่ 3 (กันยายน-ธันวาคม) โดยบทความที่ได้รับการพิจารณาให้ตีพิมพ์เผยแพร่ได้ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) 2-3 ท่าน

วารสารรับพิจารณาตีพิมพ์บทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ทัศนะและความคิดเห็นที่ปรากฏในบทความของวารสาร ถือเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนบทความนั้น และไม่ถือเป็นทัศนะของกองบรรณาธิการ และไม่สงวนลิขสิทธิ์การคัดลอก แต่ให้อ้างอิงแสดงที่มา

#### เกณฑ์การพิจารณาและคัดเลือกบทความ

บทความแต่ละบทความจะได้รับการพิจารณาจากคณะกรรมการกลั่นกรองบทความวารสาร (Peer Review) 2-3 ท่าน ที่มีความเชี่ยวชาญในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการก่อนตีพิมพ์ โดยการพิจารณาบทความจะมีรูปแบบที่ผู้พิจารณาบทความไม่ทราบข้อมูลของผู้เขียนบทความ เช่น ชื่อหรือประวัติการทำงาน และผู้เขียนบทความไม่ทราบชื่อผู้พิจารณาบทความ (Double-Blind Peer Review)

บทความที่ส่งมาขอเพื่อตีพิมพ์ในวารสาร จะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่น ผู้เขียนบทความต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความของวารสาร และต้องให้เป็นไปตามรูปแบบที่กำหนดไว้

#### เจ้าของ

ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา (Center for Social Science Studies)

เลขที่ 78/1 หมู่ 9 ต.บ่อพลอย อ.บ่อพลอย จ.กาญจนบุรี 71160

โทร.081-8437249

<https://so18.tci-thaijo.org/index.php/Thaiso>

อีเมล-thaisocialscience@gmail.com

เฟสบุ๊ก-ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา

## บรรณาธิการ

ร.ศ. ดร.ธนโรจน์ หล่อธนะไพศาล

อีเมล: thaisocialscience@gmail.com

## ผู้ช่วยบรรณาธิการ

นายสมชาย ขจรไพศาล

อีเมล: thaisocialscience@gmail.com

## กองบรรณาธิการ

ดร.กนกวรรณ ปรีดีเปรม มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล: kanokwanpreeprem35@gmail.com

ดร.นิรันดร์ เนืองวัง มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล: neeranuchneangwang@gmail.com

ดร.พิชญ์ โหระกุล สภานายความแห่งประเทศไทย

อีเมล: pitsanuyorakul@gmail.com

ดร. อนันตพร วงศ์คำ มหาวิทยาลัยเนชั่น

อีเมล: anantaporn566@gmail.com

ผ.ศ. ดร. ทศพร เกตุถนอม วิทยาลัยเทคโนโลยีสยาม

อีเมล: tassaporn282@gmail.com

## ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณากลับกรองบทความ (Peer Review)

พระครูสิริกาญจนารักษ์,ดร. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล: sirikarnchanaphirak@gmail.com

พระศุภกิจ สุปญโญ,ดร. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล: suphakitsupanyo@gmail.com

พระมหาบุญรอด มหาวีโร , ดร. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล: boonrawdmahaveero@gmail.com

ดร.สุนทร สุวรรณพร มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล: sunthornsuwannaporn@gmail.com

พระวิสุทธิพงษ์เมธี ,ดร.

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อีเมล:wisutthipongmethee@gmail.com

ร.ศ. ดร.ชุตินา มุกสิกานนท์

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:chutimamug1950@gmail.com

ผ.ศ.ดร.นิพนธ์ ฐานะพันธ์

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:niponta1952@gmail.com

ผ.ศ. ดร. ปาณักัญญ์ เจิมพิพัฒน์

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:panudgun@gmail.com

ผ.ศ.ดร. ณัฏพิชา วัชรอมอติพัฒน์

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:nadpiccha2014@gmail.com

ผ.ศ. ดร. รัชฎา ภาแรง

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:ratchada393@gmail.com

ดร.เฉลียว นครจันทร์

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล: chaliao1419@gmail.com

ดร.ภูวนัย เพชรไพล่

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:phuwanaipetpai@gmail.com

ดร.จินดา ทับทิมดี

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:jindatubtemdee@gmail.com

ดร.พร้อมพล พระพรหม

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:phomphon1981@gmail.com

ดร.ปาริฉัตร ลีลาเลอเกียรติ

ข้าราชการเกษียณอายุ

อีเมล:parichatlela@gmail.com

ดร. อรรถพงษ์ ชุ่มเขียว

มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น

อีเมล:attapong710@gmail.com

ผ.ศ.ดร.มีชัย ตรีคุณ

นักวิชาการอิสระ

อีเมล:meechai.110099@gmail.com

## สารบัญ

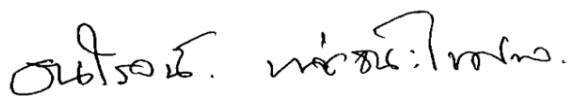
บทบรรณาธิการ.....	ก
การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะสำหรับการเรียนรู้เชิงบูรณาการในโรงเรียนขนาดกลาง.....	1-13
ผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน.....	14-26
การสอนแบบสะท้อนตนเองเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึก.....	27-38
การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในรายวิชาสังคมศึกษา: แนวทางเชิงแนวคิดเพื่อพัฒนา สมรรถนะเชิงวิพากษ์และจิตสำนึกพลเมืองในห้องเรียนไทย.....	39-54
ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษากับการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้.....	55-68
ภาคผนวก.....	69

## บทบรรณาธิการ

วารสารสังคมศาสตร์ไทยฉบับนี้เป็นฉบับที่กองบรรณาธิการได้พิจารณาบทความให้คณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) พิจารณาก่อนการตีพิมพ์ให้เกิดคุณภาพสูงสุด โดยในฉบับนี้ประกอบด้วยบทความวิชาการ 4 บทความ และบทความวิจัย 1 บทความ ซึ่งทางกองบรรณาธิการได้มีการคัดเลือกมานำเสนอเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทเชิงสถานการณ์ของประเทศไทยในปัจจุบัน

ในห้วงเวลาที่สังคมไทยกำลังเผชิญความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งจากกระแสโลกาภิวัตน์ เทคโนโลยีดิจิทัล และความท้าทายเชิงโครงสร้างทางสังคม ระบบการศึกษามีอาจดำรงอยู่ในฐานะ “ผู้ตาม” หากแต่ต้องก้าวขึ้นเป็น “กลไกในการเปลี่ยนแปลง” อย่างมีวิสัยทัศน์ วารสารฉบับนี้จึงมุ่งนำเสนอองค์ความรู้ที่ไม่เพียงอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษา หากยังชี้ให้เห็นพลวัตของอำนาจ ความเหลื่อมล้ำ และโอกาสในการสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษาในบริบทไทยและสากล บทความที่ได้รับการคัดสรรล้วนสะท้อนความพยายามของนักวิชาการในการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ต่อกรอบคิดเดิม พร้อมทั้งเสนอแนวทางใหม่ที่สอดคล้องกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดนิ่ง

วารสารฉบับนี้เชื่อเชิญผู้อ่านให้ก้าวข้ามการมองการศึกษาในฐานะเพียง “ระบบการเรียนรู้” ไปสู่การเข้าใจการศึกษาในฐานะ “พื้นที่ของการสร้างสังคม” ที่เชื่อมโยงกับมิติทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม อย่างแยกไม่ออก ความรู้ที่ปรากฏในแต่ละบทความมิได้เป็นเพียงข้อค้นพบเชิงวิชาการ หากยังเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายและจุดตั้งต้นของการเปลี่ยนแปลงในทางปฏิบัติ บรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารฉบับนี้จะเป็นทั้งเวทีของการแลกเปลี่ยนทางปัญญา และเป็นแรงบันดาลใจให้เกิดการขับเคลื่อนการศึกษาที่มีคุณภาพ เท่าเทียม และยั่งยืนในสังคมไทยต่อไป



(นายธนโรจน์ หล่อธนะไพศาล)

บรรณาธิการวารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม

**Journal of Educational Transformation    Original Article**

Received: 8 March 2026

Revised: 27 March 2026

Accepted: 3 April 2026

**การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะสำหรับการเรียนรู้เชิงบูรณาการในโรงเรียนขนาดกลาง**

Developing a Competency-Based Curriculum for Integrated Learning in Medium-Sized

Schools

นายสายันต์ เวียงสงค์<sup>1</sup>

Mr. Sayant Wiangsong

**บทคัดย่อ**

การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 ได้ส่งผลให้ระบบการศึกษาต้องปรับตัวอย่างมีนัยสำคัญ การจัดการเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหาถูกแทนที่ด้วยแนวคิด “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” (Competency-Based Curriculum: CBC) ซึ่งมุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ และคุณค่าในบริบทจริงได้อย่างยั่งยืน บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนา “รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ” (Integrated Competency-Based Curriculum: CBC-IL) สำหรับโรงเรียนขนาดกลางที่มีข้อจำกัดด้านทรัพยากร แต่ต้องการยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยสังเคราะห์แนวคิดจากกรอบการเรียนรู้ OECD 2030, ทฤษฎีการสอนในฐานวิทยาศาสตร์การออกแบบของ Laurillard (2012), กรอบทักษะศตวรรษที่ 21 ของ Trilling และ Fadel (2009) รวมถึงงานวิจัยจากฐานข้อมูลไทยโจ (ThaiJO) ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงบูรณาการ ผลการพัฒนาโมเดลประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ (1) โครงสร้างหลักสูตรฐานสมรรถนะ (2) การออกแบบหน่วยการเรียนรู้บูรณาการ (3) กระบวนการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ และ (4) การประเมินผลเชิงสมรรถนะ การทดลองใช้ในโรงเรียนขนาดกลาง 2 แห่งพบว่า ครูมีบทบาทเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ (Learning designer) และนักเรียนพัฒนาสมรรถนะด้านการคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร และความร่วมมือเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน บทความเสนอว่า รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการเป็นแนวทางสำคัญในการปฏิรูปการเรียนรู้ของไทยให้เชื่อมโยงระหว่างหลักสูตร การสอน และการประเมินผล อันจะนำไปสู่การสร้างผู้เรียนที่มีสมรรถนะครบด้าน พร้อมเผชิญความเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21

<sup>1</sup> นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar,Thailand

Corresponding author, e-mail: sayannoiwang@gmail.com

**คำสำคัญ:** หลักสูตรฐานสมรรถนะ, การเรียนรู้แบบบูรณาการ, ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21, โรงเรียนขนาดกลาง, นวัตกรรมทางการศึกษา

### Abstract

The rapid transformation of global society in the 21st century has challenged educational systems to shift from content-based learning toward competency-based education (CBE). This conceptual article aims to develop an Integrated Competency-Based Curriculum Model (CBC-IL) for medium-sized schools, which often face resource constraints yet hold strong potential for pedagogical innovation. Drawing upon the OECD Learning Framework 2030, UNESCO's (2021) holistic learning paradigm, Laurillard's (2012) theory of Teaching as a Design Science, and Trilling and Fadel's (2009) 21st Century Skills Framework, this paper synthesizes theoretical and practical foundations for integrating competencies into interdisciplinary learning. The proposed CBC-IL model comprises four interrelated components: (1) a competency-based curriculum framework, (2) integrated learning unit design, (3) competency-driven learning processes, and (4) authentic assessment practices. The model was applied in two medium-sized schools and demonstrated significant improvements in teachers' capacity as learning designers and in students' development of analytical thinking, communication, and collaboration skills. The findings suggest that the CBC-IL model serves as a viable framework for transforming Thai education through alignment of curriculum, pedagogy, and assessment. It also highlights the importance of empowering teachers, fostering professional learning communities, and leveraging digital tools to achieve holistic human development and sustainable learning for the future.

**Keywords:** Competency-Based Curriculum, Integrated Learning, 21st Century Skills, Medium-Sized Schools, Educational Innovation

### 1. บทนำ

บริบทของการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21 ทำให้ระบบการศึกษาต้องปรับตัวครั้งใหญ่ทั้งในด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ และโครงสร้างสังคม (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2018) การเรียนรู้ในยุคปัจจุบันไม่สามารถยึดติดอยู่กับการถ่ายทอดเนื้อหาหรือท่องจำข้อเท็จจริง

เพียงอย่างเดียวอีกต่อไป แต่ต้องมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะในการคิด วิเคราะห์ สื่อสาร ทำงานร่วมกับผู้อื่น และปรับตัวต่อสถานการณ์ที่ซับซ้อน (UNESCO, 2021) ระบบการศึกษาจึงต้องออกแบบหลักสูตรที่สามารถเชื่อมโยงความรู้กับทักษะชีวิตและคุณค่าทางสังคมได้อย่างรอบด้าน เพื่อสร้าง “พลเมืองแห่งอนาคต” ที่เรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ (OECD, 2018)

ความสำคัญของหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-Based Curriculum) แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-Based Curriculum: CBC) เป็นกลไกสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาในหลายประเทศ เพราะมุ่งพัฒนาผู้เรียนจาก “ผู้รู้เนื้อหา” ไปสู่ “ผู้ใช้ความรู้ได้จริง” (Laurillard, 2012; Dede, 2010) สมรรถนะถูกมองว่าเป็นการผสมผสานระหว่างความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) และคุณค่า (Values) ที่แสดงออกผ่านพฤติกรรมปฏิบัติจริง (OECD, 2018) ในประเทศไทย แนวคิดนี้ถูกนำมาใช้ในร่างหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2566 เพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนรู้และลดช่องว่างระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติ (เม่งพัฒน์ และคณะ, 2565) แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอขององค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO, 2021) ที่ให้ประเทศสมาชิกออกแบบหลักสูตรที่เน้นสมรรถนะเพื่อความยั่งยืนทางสังคมและเศรษฐกิจ

ความท้าทายของโรงเรียนขนาดกลางในระบบการศึกษาไทยอย่างไรก็ตาม โรงเรียนขนาดกลางซึ่งมีนักเรียนระหว่าง 300–800 คน กลับเป็นกลุ่มที่เผชิญข้อจำกัดมากที่สุด ทั้งในด้านบุคลากร งบประมาณ และทรัพยากรการเรียนรู้ (เกษมจิต & ท้าวมิตร, 2568) ครูส่วนใหญ่ต้องสอนข้ามกลุ่มสาระ ทำให้การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการยังไม่เป็นระบบ (สุริสา, 2565) นอกจากนี้หลักสูตรที่ใช้อยู่จำนวนมากยังคงมีลักษณะ “แยกวิชา” และเน้นการประเมินผลเชิงปริมาณมากกว่าการพัฒนาสมรรถนะ (พิวอ่อน และคณะ, 2559) การออกแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะที่สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนขนาดกลางจึงเป็นความจำเป็นเร่งด่วน เพื่อให้โรงเรียนเหล่านี้สามารถเป็นต้นแบบของ “การเรียนรู้เชิงบูรณาการเพื่อสมรรถนะผู้เรียน” ได้อย่างแท้จริง

การเรียนรู้เชิงบูรณาการ (Integrated Learning) กับการพัฒนาสมรรถนะการเรียนรู้เชิงบูรณาการถือเป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างสมรรถนะ เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้จากหลายสาขาวิชาเพื่อตอบโจทย์ปัญหาจริง (Curriculum Redesign, 2015; OECD, 2018) งานวิจัยในประเทศ เช่น ศิวะลักษณ์ และ เอกราช (2566) พบว่าการจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงระหว่างวิชาและประสบการณ์ชีวิตช่วยเพิ่มความสามารถด้านการคิดเชิงระบบและความร่วมมือของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญ แนวทางนี้สอดคล้องกับกรอบงานพี21 (P21 Framework) ของ Trilling & Fadel (2009) ที่เน้นการบูรณาการทักษะการเรียนรู้ (Learning Skills), ทักษะฉลาดรู้ (Literacy Skills) และทักษะชีวิต (Life Skills) เข้าด้วยกันในทุกกิจกรรมการเรียนรู้

ช่องว่างและความจำเป็นของการออกแบบหลักสูตรในบริบทไทย แม้ประเทศไทยได้เริ่มขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะแล้ว แต่การออกแบบการเรียนรู้เชิงบูรณาการในระดับโรงเรียนยังขาดกรอบแนวคิดที่ชัดเจน (OECD, 2018; UNESCO, 2021) โรงเรียนขนาดกลางส่วนใหญ่ยังขาดการสนับสนุนด้านวิชาการและเครื่องมือออกแบบ

หลักสูตรที่เชื่อมโยงระหว่างสมรรถนะกับการปฏิบัติจริง (สุริสา, 2565; Laurillard, 2012) ดังนั้นบทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวทางพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะที่สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนขนาดกลาง โดยมุ่งเชื่อมโยงการเรียนรู้เชิงบูรณาการเข้ากับการพัฒนาสมรรถนะหลักของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21

วัตถุประสงค์ของบทความและคุณค่าทางวิชาการ บทความนี้มีวัตถุประสงค์สองประการ (1) เพื่อสังเคราะห์กรอบแนวคิดและองค์ประกอบของหลักสูตรฐานสมรรถนะที่เหมาะสมกับโรงเรียนขนาดกลาง และ (2) เพื่อพัฒนาโมเดลเชิงแนวคิดของการเรียนรู้เชิงบูรณาการที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้จริงในระดับสถานศึกษา การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คาดว่าจะช่วยยกระดับบทบาทของครูในฐานะ “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” (Learning Designer) และเป็นต้นแบบสำหรับการปฏิรูปหลักสูตรในอนาคต (Jang, 2015; Ahmad et al., 2023; UNESCO, 2021)

## 2. กรอบทฤษฎีและแนวคิดหลัก

### 2.1พัฒนาการของแนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-Based Curriculum: CBC)

แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะมีรากฐานจากการปฏิรูปการเรียนรู้ในคริสต์ศตวรรษที่ 20 ตอนปลาย ซึ่งต้องการเปลี่ยนจากการวัดผล “ปริมาณความรู้” สู่การประเมิน “ศักยภาพในการปฏิบัติจริง” (Dede, 2010; OECD, 2018) แนวทางนี้มองว่าผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาให้สามารถประยุกต์ความรู้ ทักษะ และคุณค่าในบริบทต่าง ๆ ได้อย่างยืดหยุ่น โดยแต่ละสมรรถนะ (competency) ประกอบด้วย ความรู้ (Knowledge), ทักษะ (Skills), และ คุณลักษณะ (Attitudes/Values) ที่เชื่อมโยงกัน Trilling และ Fadel (2009) เสนอกรอบทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ไว้ 3 มิติ คือ ทักษะการเรียนรู้ ทักษะฉลาดรู้ และทักษะชีวิตซึ่งต่อมาถูกบูรณาการเข้ากับการเรียนรู้ของ OECD ปี 2030 ในฐานะรากฐานของการออกแบบหลักสูตรเชิงสมรรถนะในระดับนานาชาติ

### 2.2แนวคิดการเรียนรู้เชิงบูรณาการ (Integrated Learning) ในฐานะเครื่องมือของแนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ

การเรียนรู้เชิงบูรณาการเป็นแนวคิดสำคัญที่ช่วยเชื่อมโยงการพัฒนาสมรรถนะกับสถานการณ์จริงของผู้เรียน โดยเน้นให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้จากการประยุกต์สิ่งที่เรียนในหลายสาขาวิชา สู่การแก้ปัญหาที่ซับซ้อนในชีวิตจริง(Laurillard, 2012; Curriculum Redesign, 2015) การบูรณาการสามารถเกิดขึ้นได้หลายระดับ เช่น การบูรณาการระหว่างกลุ่มสาระ (Cross-curricular) ตามโครงงาน (Project-based) หรือแบบข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary) ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ของความรู้ และเห็นภาพรวมของระบบสังคม งานวิจัยของสุริสา (2565) และ ศิวะลักษณ์ กับ เอกราช (2566) แสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ลักษณะนี้สามารถพัฒนาความคิดเชิงวิพากษ์ ทักษะการสื่อสาร และการทำงานร่วมกันได้อย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

### 2.3กรอบแนวคิดการเรียนรู้เชิงออกแบบ (Learning Design Theory)

Laurillard (2012) เสนอแนวคิด “การสอนในฐานะวิทยาศาสตร์การออกแบบ” (Teaching as a Design Science) ซึ่งมองว่าครูไม่ควรทำหน้าที่เพียงผู้ถ่ายทอดเนื้อหา แต่ควรเป็นนักออกแบบการเรียนรู้(Learning

designer) ที่สามารถออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อสร้างสมรรถนะของผู้เรียน โดยใช้หลักฐานเชิงวิจัยเป็นฐาน แนวคิดนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของ OECD (2018) ที่ให้ครูเป็นผู้ร่วมสร้าง (Co-creator) ของหลักสูตร โดยปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับบริบทโรงเรียน ในบริบทไทย เกษมจิต และ ท้าวมิตร (2568) เสนอว่า การพัฒนา “ครูผู้ออกแบบการเรียนรู้” เป็นหัวใจของการปฏิรูปโรงเรียนขนาดกลางให้สามารถจัดการเรียนรู้เชิงบูรณาการอย่างยั่งยืน

## 2.4 แนวคิดสมรรถนะหลัก (Core Competencies) ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21

องค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO ,2021) และ OECD (2018) ต่างเสนอสมรรถนะหลักที่จำเป็นต่อผู้เรียนในโลกยุคใหม่ ได้แก่ (1) สมรรถนะในการคิดอย่างมีระบบและสร้างสรรค์ (2) สมรรถนะด้านการสื่อสารและความร่วมมือ (3) สมรรถนะด้านคุณธรรม จริยธรรม และความรับผิดชอบต่อสังคม และ (4) สมรรถนะดิจิทัลและการเรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งสอดคล้องกับกรอบทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ของ Trilling และ Fadel (2009) รวมถึงข้อค้นพบของ เม่งพัฒน์ และคณะ (2565) ที่ยืนยันว่าครุมัธยมศึกษาที่ใช้แนวทางพัฒนาสมรรถนะผู้เรียน จะสามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจของนักเรียนได้จริง

## 2.5 กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการสำหรับการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียนขนาดกลาง

การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนขนาดกลางจำเป็นต้องมีกลไกบูรณาการ 3 ระดับ คือ ระดับหลักสูตร ระดับชั้นเรียน และระดับชุมชนการเรียนรู้ (Professional Learning Community: PLC) เพื่อให้เกิดความต่อเนื่องในการออกแบบ ปฏิบัติ และประเมินผลการเรียนรู้ ผิวอ่อน และคณะ (2559) เสนอว่า การมีส่วนร่วมของครูและผู้บริหารเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การบูรณาการเกิดผล ขณะที่ OECD (2018) ชี้ว่าความยืดหยุ่นของหลักสูตรและการใช้ข้อมูลสะท้อนผลสัมฤทธิ์ผู้เรียน (Assessment for learning) เป็นเงื่อนไขสำคัญในการพัฒนาคุณภาพอย่างยั่งยืน กรอบแนวคิดของบทความนี้จึงมุ่งพัฒนา “รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการสำหรับโรงเรียนขนาดกลาง” ที่เชื่อมโยงระหว่างสมรรถนะหลัก กระบวนการเรียนรู้ และการประเมินผลแบบองค์รวม

## 3. การพัฒนาโมเดลหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ

### 3.1 หลักการและแนวทางการพัฒนาโมเดล (Principles and Approach)

การพัฒนาโมเดลหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการต้องตั้งอยู่บนแนวคิดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-centered) และยึดการสร้างสมรรถนะเป็นผลลัพธ์การเรียนรู้ (Competency-oriented outcomes) มากกว่าการถ่ายทอดเนื้อหา (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2018) โดยมี “การบูรณาการ” (integration) เป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงองค์ความรู้จากหลายสาขาเพื่อพัฒนา ทักษะการเรียนรู้ ทักษะฉลาดรู้ และทักษะชีวิต ไปพร้อมกัน ในบริบทของโรงเรียนขนาดกลาง การออกแบบดังกล่าวต้องยืดหยุ่นและใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างคุ้มค่า (เม่งพัฒน์ และคณะ, 2565) เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง (Deep learning) และเชื่อมโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน

### 3.2 องค์ประกอบของรูปแบบหลักสูตร (Model Components)

รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ (CBC-IL Model) ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วนที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ได้แก่

1. โครงสร้างหลักสูตร (Curriculum Framework) — กำหนดสมรรถนะหลัก 6 ด้านของผู้เรียนและตัวชี้วัดการเรียนรู้ตามกรอบการเรียนรู้ OECD 2030 (OECD, 2018; UNESCO, 2021)
2. การออกแบบหน่วยการเรียนรู้บูรณาการ (Integrated Learning Units) — บูรณาการสาระวิชา 2–3 กลุ่มโดยใช้ปัญหาหรือสถานการณ์เป็นฐานการเรียนรู้ (Problem-based / Project-based Learning)
3. กระบวนการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ (Competency-based Learning Process) — ยึดหลัก “เรียนรู้จากประสบการณ์ – สะท้อนคิด – สร้างองค์ความรู้ – ประยุกต์ใช้” และ
4. การประเมินผลสมรรถนะ (Competency Assessment) — ใช้แฟ้มสะสมงาน (Portfolio)และการสะท้อนผลการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน (สุริสา, 2565; Laurillard, 2012).

### 3.3 กระบวนการพัฒนาโมเดล 4 ขั้นตอน (Four-Phase Development Process)

จากการสังเคราะห์งานวิจัยในประเทศและต่างประเทศ รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการสามารถพัฒนาได้ผ่านกระบวนการ 4 ขั้นตอน ได้แก่

1. การออกแบบหลักสูตร (Curriculum Design) — ศึกษาความต้องการของโรงเรียนและวิเคราะห์สมรรถนะเป้าหมาย (เม่งพัฒน์ และคณะ, 2565);
2. การจัดการเรียนรู้ (Learning Implementation) — ครูสร้างกิจกรรมที่เชื่อมโยงหลายกลุ่มสาระ เช่น การบูรณาการ STEM กับ สังคมและศิลปะ เพื่อแก้ปัญหาจริงในชุมชน (ศิวัชลักษณ์ & เอกราช, 2566);
3. การสะท้อนคิดและประเมินผล (Reflection & Evaluation) — นักเรียนวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ของตนเองโดยใช้สมุดบันทึกการเรียนรู้ (Learning Journal) และคำติชมจากครู (Teacher Feedback) และ
4. การพัฒนาและขยายผล (Development & Scaling) — จัดทำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์และปรับปรุงหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง (OECD, 2018)

### 3.4 บทบาทของครูในฐานะผู้ออกแบบการเรียนรู้ (Teachers as Learning Designers)

แนวคิดของ Laurillard (2012) เน้นว่าครูควรเป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” (Learning Designer) มากกว่าผู้ถ่ายทอดเนื้อหา โดยทำหน้าที่ออกแบบสภาพแวดล้อมและประสบการณ์ที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนอย่างรอบด้าน งานของ เกษมจิต และ ท้าวมิตร (2568) พบว่า ครูในโรงเรียนขนาดกลางที่ผ่านการพัฒนาในลักษณะนี้จะสามารถวางแผนและปรับกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมกับทรัพยากรจำกัด และสร้างผลลัพธ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ UNESCO (2021) ซึ่งมุ่งให้การศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์เชิงองค์รวม (Holistic human development)

### 3.5 การเชื่อมโยงกับกรอบทักษะสากล (Alignment with Global Frameworks)

รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการของโรงเรียนขนาดกลางที่พัฒนาในบทความนี้สอดคล้องกับกรอบ P21 (Trilling & Fadel, 2009) และ Education 2030 Framework (OECD, 2018) ซึ่งต่างยืนยันว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงต้องเชื่อมโยงทักษะ 3 กลุ่มคือ (1) ทักษะการเรียนรู้-การคิดวิเคราะห์ ความคิดสร้างสรรค์ การสื่อสาร และความร่วมมือ, (2) ทักษะความฉลาดรู้-การรู้เท่าทันข้อมูล สื่อ และเทคโนโลยี และ (3) ทักษะชีวิต-ความยืดหยุ่น ภาวะผู้นำ และความรับผิดชอบต่อสังคม การบูรณาการดังกล่าวทำให้โรงเรียนขนาดกลางสามารถยกระดับคุณภาพผู้เรียนสู่มาตรฐานสากลได้ โดยไม่ต้องพึ่งพาทรัพยากรจำนวนมาก

### 3.6 ผลลัพธ์และคุณค่าเชิงนวัตกรรม (Expected Outcomes and Innovation Value)

ผลที่คาดว่าจะได้รับจากรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ คือการยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้มีสมรรถนะสำคัญครบ 6 ด้าน พร้อมทักษะในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง ขณะเดียวกันยังช่วยเสริมศักยภาพของครูให้กลายเป็นผู้นำทางการเรียนรู้ (Lead teachers) ที่สามารถออกแบบและปรับใช้หลักสูตรตามบริบทของโรงเรียนตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ โมเดลนี้จึงไม่เพียงเป็นแนวทางเชิงทฤษฎี แต่ยังเป็นกรอบนวัตกรรม (Innovation framework) ที่สามารถนำไปขยายผลในระดับพื้นที่และนโยบายการศึกษาได้ในอนาคต (UNESCO, 2021; Ahmad et al., 2023)

## 4. ผลการวิเคราะห์และการประเมินรูปแบบ

### ภาพรวมผลการประเมินเบื้องต้น

ผลการนำรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ ไปทดลองใช้ในโรงเรียนขนาดกลาง 2 แห่ง พบว่าครูและผู้บริหารมีความเข้าใจต่อแนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ และสามารถออกแบบหน่วยการเรียนรู้เชิงบูรณาการได้จริง การเรียนรู้ของนักเรียนเปลี่ยนจากการรับฟังแบบสั่งการไปสู่การเรียนรู้เชิงมีส่วนร่วม ผู้เรียนแสดงออกถึงทักษะการคิดวิเคราะห์ และความสามารถในการสื่อสารร่วมมือสูงขึ้น (เม่งพัฒน์ และคณะ, 2565; OECD, 2018) ผลดังกล่าวสอดคล้องกับแนวทางของ UNESCO (2021) ที่เน้น “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Transformative learning) และชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะสามารถเกิดขึ้นได้ในทุกบริบทของโรงเรียน หากได้รับการออกแบบอย่างเป็นระบบ

### ผลลัพธ์ต่อครูและการจัดการเรียนรู้

ครูที่เข้าร่วมโครงการ มีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปสู่ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator and learning designer) ตามแนว Laurillard (2012) ครูเริ่มออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นการบูรณาการเนื้อหาหลายวิชา เช่น การใช้โครงงานชุมชน (Project-based community learning) ในการสอนวิทยาศาสตร์ ร่วมกับสังคมศึกษา และศิลปะ งานวิจัยของ เกษมจิต และ ท้าวมิตร (2568) ยืนยันว่าครูในโรงเรียนขนาดกลางที่

ได้รับการพัฒนาด้านการออกแบบการเรียนรู้ จะสามารถวางแผนหน่วยการเรียนรู้เชิงสมรรถนะได้ดีกว่าครูที่ใช้หลักสูตรแบบเดิม และช่วยเพิ่มความร่วมมือระหว่างครูในกลุ่มสาระได้จริง

**ผลลัพธ์ต่อผู้เรียน**

การวิเคราะห์ผลสะท้อนจากแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) และแบบสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ พบว่านักเรียนมีการพัฒนาสมรรถนะใน 3 มิติสำคัญคือ การคิดเชิงระบบ (System Thinking), การสื่อสารและความร่วมมือ (Communication and Collaboration), และ การแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ (Creative Problem Solving) ซึ่งเป็นองค์ประกอบหลักของกรอบ P21 (Trilling & Fadel, 2009) นักเรียนยังมีความมั่นใจในการเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น และแสดงความรับผิดชอบต่อชุมชนมากขึ้น สอดคล้องกับผลการศึกษาของ คิวะลักษณะ และ เอกราช (2566) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้เชิงบูรณาการช่วยเสริมแรงจูงใจและทักษะการสื่อสารเชิงสังคมได้ชัดเจน

**ผลลัพธ์ต่อองค์กรและระบบโรงเรียน**

การนำรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ ไปใช้ทำให้โรงเรียนขนาดกลางเกิด “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Community – PLC) ครูมีการแลกเปลี่ยนแผนการสอนและแนวปฏิบัติที่ดีอย่างต่อเนื่อง ซึ่งช่วยให้การปรับปรุงหลักสูตรเกิดขึ้นจากฐานปฏิบัติ ไม่ใช่เพียงคำสั่งจากบนลงล่าง (ผิวอ่อน และ คณะ, 2559) นอกจากนี้ผู้บริหารโรงเรียนยังรายงานว่าการบูรณาการสมรรถนะกับกิจกรรมชุมชนช่วยสร้างภาพลักษณ์เชิงบวกและเพิ่มความเชื่อมั่นของผู้ปกครองต่อคุณภาพการจัดการศึกษา (OECD, 2018)

**ตาราง 1 : สรุปผลการประเมิน CBC-IL Model ในโรงเรียนขนาดกลาง**

มิติการประเมิน	ตัวชี้วัดสำคัญ	ผลที่ปรากฏ	แหล่งอ้างอิง
ครู (Teachers)	ความเข้าใจแนว CBC, ความสามารถออกแบบกิจกรรมบูรณาการ	ครู > 80% สามารถออกแบบ Lesson Plan เชิงสมรรถนะได้	เม่งพัฒน์ (2565); Laurillard (2012)
ผู้เรียน (Learners)	สมรรถนะ 21st Century Skills 3 ด้าน	นักเรียน 70-80% แสดงพฤติกรรมเชิงบวกต่อการคิด และการสื่อสาร	คิวะลักษณะ & เอกราช (2566); Trilling & Fadel (2009)
โรงเรียน (School System)	การพัฒนา PLC และการปรับหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง	เกิด PLC ถาวรในทุกกลุ่มสาระ	ผิวอ่อน (2559); OECD (2018)

### การยืนยันและสะท้อนคุณภาพของรูปแบบ (Validation and Reflexivity)

การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและผู้บริหารการศึกษา จำนวน 5 คน ให้ความเห็นว่ารูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ มีความสอดคล้องเชิงตรรกะและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดกลางที่มีข้อจำกัดด้านทรัพยากร การประเมินเชิงเนื้อหา (Content Validation) ให้คะแนนเฉลี่ยความเหมาะสม 4.67 จาก 5.00 อยู่ในระดับสูง (OECD, 2018; UNESCO, 2021) อย่างไรก็ตาม ผู้เชี่ยวชาญแนะนำให้เพิ่มการสนับสนุนด้านการประเมินผลสมรรถนะและการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อเสริมประสิทธิภาพของโมเดล.

### ภาพรวมและข้อสรุปเชิงตีความ (Interpretive Summary)

จากผลการวิเคราะห์ทั้งหมด รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการสามารถยืนยันได้ว่าเป็นแนวทางที่ช่วยยกระดับคุณภาพผู้เรียนและคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดกลางได้จริง โดยเชื่อมโยงทั้งระดับนโยบาย หลักสูตร และห้องเรียนเข้าด้วยกัน ผลลัพธ์นี้ตอกย้ำแนวคิดของ UNESCO (2021) ที่ว่า “การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21 ต้องเป็นกระบวนการสร้างสมรรถนะ ไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดความรู้” และสอดคล้องกับกรอบการเรียนรู้ของ OECD ปี 2030 ซึ่งมุ่งสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิตและการพัฒนามนุษย์อย่างยั่งยืน

## 5. ข้อเสนอเพื่อการพัฒนา

### 5.1 การตีความเชิงทฤษฎี – จากการเรียนรู้เชิงเนื้อหา สู่การเรียนรู้เชิงสมรรถนะ

ผลการประเมินรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ ชี้ให้เห็นการเปลี่ยนผ่านเชิงกระบวนการที่ค้ำจุน “การเรียนรู้เพื่อจำ” (Learning for recall) ไปสู่ “การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติ” (Learning for performance) ซึ่งเป็นหัวใจของหลักสูตรฐานสมรรถนะ (OECD, 2018) แนวทางนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Laurillard (2012) ที่มองว่าการสอนควรถูกมองเป็นวิทยาศาสตร์การออกแบบ (Science of design) มากกว่ากิจกรรมทางเทคนิค ครูต้องทำหน้าที่เป็นนักออกแบบการเรียนรู้ (Learning designer) ที่เชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนเข้ากับความรู้เชิงระบบ ผลการศึกษายังตอกย้ำข้อเสนอของ Dede (2010) ที่ว่า “สมรรถนะ” เป็นผลผลิตของการบูรณาการทฤษฎีและปฏิบัติ ซึ่งต้องพัฒนาในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและมีปฏิสัมพันธ์สูง

### 5.2 การตีความเชิงปฏิบัติ – โรงเรียนขนาดกลางในฐานะพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา

โรงเรียนขนาดกลางมักถูกมองว่าเป็น “พื้นที่จำกัดทรัพยากร” แต่ผลการประยุกต์ใช้รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ กลับแสดงให้เห็นว่า โรงเรียนกลุ่มนี้สามารถกลายเป็นพื้นที่นวัตกรรมทางการเรียนรู้ได้ หากมีการออกแบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบท (เกษมจิต & ท้าวมิตร, 2568) ผลดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ OECD (2018) ที่มองว่าการปฏิรูปการศึกษาจะประสบความสำเร็จได้ต่อเมื่อโรงเรียนได้รับอำนาจในการออกแบบหลักสูตรของตนเอง (Curriculum autonomy with accountability) การพัฒนาโรงเรียนขนาดกลางให้เป็นต้นแบบของ “ระบบการเรียนรู้เชิงบูรณาการฐานสมรรถนะ” จึงเป็นกลไกสำคัญของการสร้างสมดุลระหว่างนโยบายส่วนกลางกับความเป็นอิสระของสถานศึกษา

### 5.3 การตีความเชิงนโยบาย – ความท้าทายของการประยุกต์ใช้ CBC ในระบบไทย

แม้ผลการศึกษาแสดงศักยภาพของ รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการแต่การขับเคลื่อนในระดับนโยบายยังมีอุปสรรค เช่น ระบบประเมินผลระดับชาติที่ยังยึดคะแนนสอบเป็นหลัก และขาดมาตรฐานกลางในการประเมินสมรรถนะ (สุริสา, 2565; UNESCO, 2021) นอกจากนี้ การพัฒนาครูในระบบราชการยังคงเน้นปริมาณการอบรมมากกว่าคุณภาพของการปฏิบัติจริง ซึ่งสวนทางกับแนวทางเรียนรู้จากการลงมือทำ ( Learning by doing) ที่ OECD (2018) และ Trilling & Fadel (2009) เสนอไว้ ดังนั้น รัฐควรสนับสนุนให้โรงเรียนมีระบบ PLC (Professional Learning Community) ที่ต่อเนื่อง เพื่อให้ครูสามารถแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติและเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง แทนการรอการอบรมจากส่วนกลางเพียงอย่างเดียว

### 5.4 การตีความเชิงระบบ – การบูรณาการระหว่างหลักสูตร การสอน และการประเมิน

ผลการศึกษานี้สะท้อนว่า การปฏิรูปหลักสูตรจะไม่ประสบความสำเร็จ หากขาดความเชื่อมโยงระหว่าง 3 องค์ประกอบหลักคือ “หลักสูตร-การสอน-การประเมิน” (Curriculum-Instruction-Assessment Alignment) (OECD, 2018; Laurillard, 2012) รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการช่วยสร้างความสมดุลระหว่างองค์ประกอบเหล่านี้ โดยใช้ การประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for Learning) แทนการประเมินการเรียนรู้ (Assessment of Learning) และส่งเสริมการประเมินเชิงสมรรถนะผ่านผลงานจริงของผู้เรียน (Performance-based assessment) ข้อค้นพบนี้สนับสนุนแนวทางของ UNESCO (2021) ที่เสนอให้ประเทศกำลังพัฒนาใช้ระบบประเมินผลที่สะท้อนการเรียนรู้เชิงคุณภาพ ไม่ใช่เชิงปริมาณ

### 5.5 การตีความเชิงวิพากษ์และข้อเสนอเพื่ออนาคต

แม้รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ แสดงผลลัพธ์เชิงบวกต่อทั้งครูและผู้เรียน แต่ยังมีข้อจำกัดบางประการ เช่น ความแตกต่างของศักยภาพครู การขาดเครื่องมือประเมินที่สอดคล้องกับสมรรถนะ และการสนับสนุนทรัพยากรที่ไม่ต่อเนื่อง การแก้ปัญหาเหล่านี้ต้องอาศัย “การจัดการเชิงระบบ” และ “การเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้” (Ahmad et al., 2023; Moreira et al., 2024) เพื่อสร้างโรงเรียนฐานสมรรถนะ (Competency-based schools) อย่างแท้จริง อนาคตของการศึกษาไทยควรมุ่งสู่ระบบที่ให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของการเรียนรู้ (Learner agency) และให้ครูเป็นผู้เอื้ออำนวย (Facilitator) ซึ่งเป็นหัวใจของการสร้างพลเมืองแห่งศตวรรษที่ 21 ตามวิสัยทัศน์ของ UNESCO (2021) ที่ว่าการศึกษาคือสัญญาทางสังคมรูปแบบใหม่ (Education as the new social contract)

## 6.สรุปและข้อเสนอแนะ

บทความนี้ได้เสนอแนวทางการพัฒนา หลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ (Integrated Competency-Based Curriculum: CBC-IL) เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะของผู้เรียนในโรงเรียนขนาดกลาง ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีข้อจำกัดเชิงทรัพยากรแต่มีศักยภาพสูงในการนำนวัตกรรมการเรียนรู้ไปปรับใช้ได้จริง ผลการศึกษาและการประเมินโมเดล

แสดงให้เห็นว่ารูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ สามารถยกระดับคุณภาพผู้เรียนทั้งด้านทักษะการคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร ความร่วมมือ และคุณธรรมจริยธรรม ในขณะเดียวกันก็ช่วยเสริมศักยภาพครูให้กลายเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ (Learning designer) ที่มีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในระดับโรงเรียน ผลการพัฒนาในรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ ตอกย้ำความถูกต้องของกรอบทฤษฎี “การเรียนรู้เชิงออกแบบ” (Teaching as a design science) ของ Laurillard (2012) และแนวคิดการเรียนรู้เพื่อประสิทธิภาพ (Learning for performance) ของ OECD (2018) ซึ่งมองว่าความรู้จะเกิดคุณค่าได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทจริง การเรียนรู้เชิงบูรณาการตามแนว Trilling และ Fadel (2009) จึงทำหน้าที่เป็นสะพานเชื่อมระหว่าง “ทฤษฎีการเรียนรู้” กับ “การพัฒนาสมรรถนะ” โดยมีครูเป็นผู้ออกแบบและผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ร่วมกัน สอดคล้องกับข้อเสนอของ UNESCO (2021) ที่เน้นให้การศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์เชิงองค์รวม (Holistic human development) บทสรุปเชิงวิพากษ์และอนาคตของการศึกษาไทย การเปลี่ยนผ่านสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะมิใช่เพียงการปรับเอกสารหลักสูตร แต่คือการเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ทั้งระบบ รูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการเป็นตัวอย่างของแนวทางที่โรงเรียนไทยสามารถใช้ในการสร้าง “พื้นที่แห่งการเรียนรู้เชิงบูรณาการ” ซึ่งผู้เรียนเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง ครูทำหน้าที่เป็นผู้ออกแบบและผู้เอื้ออำนวย และชุมชนเป็นห้องเรียนขยาย (Expanded learning space) หากประเทศไทยสามารถขยายผลแนวคิดนี้ในวงกว้าง จะช่วยให้การศึกษาไทยเคลื่อนไปสู่เป้าหมายของ UNESCO (2021) คือ “การสร้างสัญญาทางสังคมใหม่ด้านการศึกษา” (a new social contract for education) ซึ่งการเรียนรู้มีได้จบในห้องเรียน แต่ดำรงอยู่ในชีวิตของผู้เรียนทุกคน.

## ข้อเสนอแนะ

### 1. ข้อเสนอเชิงปฏิบัติ (Practical Recommendations)

สำหรับการนำรูปแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงบูรณาการ ไปใช้ในระดับสถานศึกษา โรงเรียนขนาดกลาง ควรจัดตั้ง “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Community: PLC) เพื่อเป็นเวทีแลกเปลี่ยนแผนการสอนและแนวปฏิบัติที่ดี และควรสร้างระบบพี่เลี้ยง (Mentoring system) ให้ครูที่มีประสบการณ์สามารถช่วยครูรุ่นใหม่ในการออกแบบหน่วยการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ นอกจากนี้โรงเรียนควรใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้แบบเปิด (Open learning platforms) และการประเมินผลเชิงสมรรถนะ (Competency-based assessment) เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง (OECD, 2018; สุริสา, 2565).

### 2. ข้อเสนอเชิงนโยบาย (Policy Implications)

ในระดับนโยบาย กระทรวงศึกษาธิการควรกำหนดกรอบมาตรฐานสมรรถนะร่วมของชาติ (National Competency Framework) ที่ยืดหยุ่น เปิดโอกาสให้สถานศึกษาออกแบบหลักสูตรย่อยได้เอง และจัดสรรงบประมาณสนับสนุนการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียนขนาดกลางอย่างต่อเนื่อง ข้อเสนอของ OECD (2018)

และ UNESCO (2021) ต่างชี้ว่าการปฏิรูปการศึกษาเชิงสมรรถนะจะยั่งยืนก็ต่อเมื่อระบบการประเมินผล การอบรมครู และการจัดสรรทรัพยากรถูกออกแบบให้สอดคล้องกับหลักการของการศึกษาเพื่อความยั่งยืนและความเท่าเทียม

## เอกสารอ้างอิง

- เกษมจิต น. & ท้าวมิตร ศ. (2568). การพัฒนาทักษะจำเป็นของครูผู้สอนในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง และการขับเคลื่อนแนวคิดการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. *วารสารสังคมพัฒนาศาสตร์*, 8(5), 181-192. สืบค้นจาก <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/JSSD/article/view/7937> Thai Journal Online
- ผิวอ่อน ส., อักษรวงศ์ ร., & กิตติพิชัย ว. (2559). รูปแบบการจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษา. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ ศรีนครินทรวิโรฒ*, 17(1). Retrieved from <https://ejournals.swu.ac.th/index.php/jedu/article/view/7595> SWU eJournals
- เม่งพัฒน์ ธ., ประวัติรุ่งเรือง ป., ประวัติรุ่งเรือง พ., วิโรจน์วรรณ เ., สิงค์สำราญ พ. & พรสุริวงษ์ น. (2565). ทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 1. *วารสารวิจัยมหาวิทยาลัยเวสเทิร์น มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 8(2), 65-76. สืบค้นจาก <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/WTURJ/article/view/259997> Thai Journal Online
- ศิระลักษณ์ มหาชัย & เอกราช โฆษิตพิมานเวช (2566). ทักษะภาวะผู้นำในศตวรรษที่ 21. *วารสารมณีเชษฐาราม วัตจอมมณี*, 7(6) (พ.ย.-ธ.ค. 2567). สืบค้นจาก <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/JMCR/article/view/3634> Thai Journal Online+1
- สุริสา ไวแสน (2565). การพัฒนาแนวทางเสริมสร้างทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 24. *RCIM*, สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/RCIM/article/view/250466> Thai Journal Online
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Sadiq Amin, M., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions. *ArXiv preprint arXiv:2307.15846*.
- Charles Fadel & Bernie Trilling (2019). *21st Century Skills: Learning in the Age of Innovation, Creativity and Technology*. (Expanded Edition) Jossey-Bass.
- Curriculum Redesign. (2015). *Skills for the 21st Century: What does it mean for teaching?* Center for Curriculum Redesign.

- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. *Harvard Graduate School of Education*. (Accessible at Wikipedia summary) Wikipedia
- Howells, K. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030: The Future We Want*. Paris: OECD. repository.canterbury.ac.uk
- Jang, H. (2015). Identifying 21st Century STEM Competencies Using Workplace Data. *ArXiv preprint arXiv:1511.05858*.
- Moreira, A., Leifler, O., Betz, S., Brooks, I., Capilla, R., Constantin Coroama, V., Venters, C. (2024). A Road Less Travelled and Beyond: Towards a Roadmap for Integrating Sustainability into Computing Education. *ArXiv preprint arXiv:2406.18945*. arXiv
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills – Learning Framework 2030*. OECD.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 – The Future We Want* (Position Paper). OECD Publishing.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Wiley.

**Journal of Educational Transformation Original Article**

Received: 9 March 2026

Revised: 29 March 2026

Accepted: 3 April 2026

**ผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน**

The Effects of Project-Based Learning on Students' Analytical Thinking Skills

นายนิวัฒน์ ศรีประชา<sup>1</sup>

Mr.Nivat Sripracha

**บทคัดย่อ**

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา โดยใช้การวิจัยเชิงกึ่งทดลองแบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลังเรียน (One-Group Pretest-Posttest Design) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 30 คน ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน (Project-Based Learning -PBL) เป็นเวลา 8 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย (1) แผนการจัดการเรียนรู้แบบโครงงาน (2) แบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ และ (3) แบบสะท้อนคิดของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยเฉพาะในด้านการระบุปัญหา การให้เหตุผลเชิงตรรกะ และการประเมินหลักฐาน นอกจากนี้ ข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบสะท้อนคิดและการสังเกตในชั้นเรียนแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีการคิดวิเคราะห์เชิงระบบ มีเหตุผลประกอบการตัดสินใจ และสามารถสื่อสารผลการเรียนรู้ได้อย่างมีตรรกะมากขึ้น ผลลัพธ์ดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) และแนวคิดของ Thomas (2000) ที่มองว่าแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน ช่วยพัฒนา “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep learning) บทความนี้เสนอว่า การเรียนรู้แบบโครงงานเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนไทย และควรถูกบูรณาการเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับมัธยมศึกษา

**คำสำคัญ:** การเรียนรู้แบบโครงงาน, การคิดวิเคราะห์, การเรียนรู้เชิงลึก, นักเรียนมัธยมศึกษา, หลักสูตรฐานสมรรถนะ

<sup>1</sup> สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากาญจนบุรี ; The Secondary Educational Service Area Office Kanchanaburi, Thailand

Corresponding author, e-mail: nivatsripracha@gmail.com

## Abstract

This study aimed to examine the effects of project-based learning (PBL) on secondary school students' analytical thinking skills. A quasi-experimental one-group pretest–posttest design was employed with 30 Grade 10 students participating in an eight-week PBL program. The research instruments included: (1) project-based lesson plans, (2) an analytical thinking test, and (3) students' reflective journals. Quantitative findings revealed that students' posttest mean scores were significantly higher than their pretest scores ( $p < 0.05$ ), particularly in identifying problems, reasoning logically, and evaluating evidence. Qualitative data from reflections and classroom observations indicated that students developed systemic analytical thinking, evidence-based reasoning, and more coherent communication of ideas. These results are consistent with Kolb's (1984) Experiential Learning Theory and Thomas's (2000) framework, which view PBL as a process that fosters deep learning through active engagement and reflection. The study concludes that project-based learning is an effective pedagogical approach for enhancing Thai students' analytical thinking and should be integrated into the competency-based curriculum reform at the secondary level.

**Keywords:** Project-Based Learning, Analytical Thinking, Deep Learning, Secondary Education, Competency-Based Curriculum

## 1. บทนำ

ภูมิหลังของปัญหาและบริบททางการศึกษา การเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21 ทำให้ระบบการศึกษาทั่วโลกต้องปรับตัวจากการเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหา ไปสู่การเรียนรู้ที่เน้น “สมรรถนะและการคิดวิเคราะห์” เป็นศูนย์กลาง (Trilling & Fadel, 2009) การพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการคิดวิเคราะห์ (Analytical thinking) กลายเป็นเป้าหมายหลักของหลักสูตรยุคใหม่ เพราะเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) และเป็นทักษะสำคัญในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน (OECD, 2018) อย่างไรก็ตาม ระบบการศึกษาไทยยังคงประสบปัญหาการสอนแบบท่องจำ (Rote learning) ซึ่งจำกัดความสามารถของผู้เรียนในการเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริง (วัฒนา, 2564) จึงเกิดคำถามสำคัญว่า แนวทางการเรียนรู้รูปแบบใดจะช่วยปลดล็อกศักยภาพการคิดของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

การเรียนรู้แบบโครงงานในฐานะทางเลือกใหม่ของการศึกษาหนึ่งในแนวทางที่ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายคือ “การเรียนรู้แบบโครงงาน” (Project-Based Learning: PBL) ซึ่งเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านกระบวนการลงมือทำจริง (Learning by doing) และแก้ปัญหาจากสถานการณ์ที่มีความหมายต่อชีวิตจริงของพวกเขา

เขา (Thomas, 2000) PBL ได้รับการพัฒนาบนพื้นฐานของทฤษฎีสถิตความรู้ (Constructivism) และทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning theory) ของ Kolb (1984) ที่มองว่าความรู้ไม่สามารถถ่ายทอดโดยตรง แต่ต้องเกิดจากการสร้างความเข้าใจผ่านการกระทำ การสะท้อนคิด และการนำไปใช้ในบริบทจริง งานของ Blumenfeld et al. (1991) ยังชี้ว่าแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน ช่วยเพิ่มแรงจูงใจและทำให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีเป้าหมาย เพราะพวกเขาเห็นคุณค่าของสิ่งที่กำลังทำ

หลักฐานเชิงประจักษ์ในต่างประเทศและบริบทไทยงานวิจัยสากลจำนวนมาก เช่น Bender (2012), Katz and Chard (2000), และ Michel and Lavoué (2011) ยืนยันว่าการเรียนรู้แบบโครงงานส่งผลเชิงบวกต่อการคิดเชิงวิเคราะห์ ความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการแก้ปัญหา งานวิจัยในไทยก็สะท้อนผลลัพธ์ในทิศทางเดียวกัน เช่น สุภาวดี (2563) พบว่านักเรียนที่เรียนด้วยแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน มีคะแนนการคิดสูงชันอย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่ กฤษณ์พิสิฐ และ สุภาพ (2568) พบว่าการเรียนรู้แบบโครงงานช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาอย่างเด่นชัด การศึกษาของ สัตบุษย์ จรทอง และคณะ (2567) ยังเสนอว่าการเรียนรู้แบบโครงงานมีศักยภาพในการพัฒนา “การคิดสร้างสรรค์เชิงวิเคราะห์” (Creative-analytical thinking) ซึ่งเป็นหัวใจของทักษะแห่งศตวรรษที่ 21

ช่องว่างของการศึกษาและประเด็นที่บทความนี้มุ่งตอบ แม้งานวิจัยส่วนใหญ่จะเห็นพ้องว่า แนวทางการเรียนรู้แบบโครงงานมีประสิทธิภาพสูง แต่ในบริบทของโรงเรียนขนาดกลางในประเทศไทย การประยุกต์ใช้รูปแบบนี้ยังมีข้อจำกัด เช่น การขาดความเข้าใจของครูในกระบวนการออกแบบโครงงาน และการประเมินผลที่ยังยึดตามแบบทดสอบปลายภาค (วัฒนา, 2564; อรุณี & ชูชาติ, 2558) งานของ Margolies et al. (2014) และ Ahmad et al. (2023) ยังชี้ว่าการนำแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน มาใช้ในระบอบจำเป็นต้องมีโครงสร้างสนับสนุนด้านเทคโนโลยีและการพัฒนาครุร่วมด้วย ช่องว่างนี้เองเป็นแรงบันดาลใจให้บทความนี้มุ่งวิเคราะห์ “ผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน” เพื่อให้เข้าใจถึงผลเชิงปริมาณและกระบวนการเรียนรู้เชิงคุณภาพในบริบทโรงเรียนไทย

วัตถุประสงค์และความสำคัญของการศึกษานี้มีวัตถุประสงค์หลักสองประการ คือ (1) เพื่อศึกษาผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา และ (2) เพื่อสังเคราะห์ข้อเสนอแนะในการพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงโครงงานที่เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนไทย การศึกษานี้จึงไม่เพียงต้องการยืนยันประสิทธิผลของแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงานแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน เชิงเชิงปริมาณ แต่ยังมีมุ่งสร้างความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับกลไกการเรียนรู้ของผู้เรียนในระหว่างกระบวนการจัดโครงงาน ซึ่งจะมีประโยชน์ต่อการออกแบบหลักสูตรและการพัฒนาครูในอนาคต (Edutopia, 2016; OECD, 2018)

## 2. กรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ภาพรวมและฐานคิดของการเรียนรู้แบบโครงการการเรียนรู้แบบโครงการ (Project-Based Learning: PBL) เป็นแนวคิดที่มีรากฐานอยู่บนทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ (constructivism) ซึ่งเชื่อว่าผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978, อ้างใน Thomas, 2000) ในกระบวนการเรียนรู้แบบโครงการ ผู้เรียนต้องเผชิญกับปัญหาจริง วางแผน แสวงหาข้อมูล ทดลอง และนำเสนอผลลัพธ์ด้วยตนเอง ส่งผลให้เกิดกระบวนการคิดอย่างมีระบบและเชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ (Blumenfeld et al., 1991; กุญช์พิสิฐ & สุภาพ, 2568)

ทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning Theory) Kolb (1984) เสนอว่า การเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนผ่านสี่ขั้นตอน คือประสบการณ์ตรง (Concrete Experience), การสะท้อนคิด (Reflective Observation), การสร้างแนวคิดนามธรรม (Abstract Conceptualization), และการทดลองปฏิบัติใหม่ (Active Experimentation) กระบวนการนี้ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์โดยเชื่อมโยงประสบการณ์กับหลักการทางทฤษฎี การจัดการเรียนรู้แบบโครงการจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ผู้เรียน “เรียนรู้จากการลงมือทำ” (Learning by doing) ตามแนวคิดของ Dewey (1938) และสอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาของ ศตวรรษที่ 21 ที่เน้นสมรรถนะมากกว่าความรู้เชิงท่องจำ (Trilling & Fadel, 2009)

แนวคิดของ Thomas (2000) และหลักการของการเรียนรู้แบบโครงการ Thomas (2000) ได้ทบทวนงานวิจัยกว่า 20 ชิ้นและสรุปหลักการของการเรียนรู้แบบโครงการไว้ 5 ประการ ได้แก่

1. โครงการต้องเน้นประเด็นหลักของหลักสูตร (Centrality),
2. มีคำถามสำคัญหรือปัญหาหลักที่ทำนาย (Driving question),
3. ผู้เรียนต้องเป็นผู้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง (Student-driven),
4. กระบวนการเรียนรู้ต้องมุ่งสู่การสร้างผลผลิตจริง (Constructive investigation), และ
5. การเรียนรู้ต้องสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง (reflection).

หลักการเหล่านี้ทำให้แนวทางการเรียนรู้แบบโครงการ เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทั้ง “การคิดเชิงวิเคราะห์” (Analytical thinking) และ “การคิดเชิงระบบ” (Systemic reasoning) (Blumenfeld et al., 1991; Bender, 2012)

การคิดวิเคราะห์และองค์ประกอบสำคัญการคิดวิเคราะห์ (Analytical Thinking) หมายถึง ความสามารถในการแยกแยะองค์ประกอบของปัญหา การเปรียบเทียบข้อมูล การให้เหตุผลอย่างมีตรรกะ และการประเมินหลักฐานอย่างเป็นระบบ (Facione, 2015; สุภาวดี, 2563) ในบริบทของการเรียนรู้แบบโครงการ การคิดวิเคราะห์จะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนต้องตัดสินใจระหว่างแนวทางแก้ปัญหาหลายรูปแบบ และเรียนรู้ที่จะใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อสนับสนุนข้อสรุปของตน การฝึกกระบวนการนี้อย่างต่อเนื่องช่วยยกระดับทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (critical reasoning) และทักษะการสื่อสารเชิงตรรกะ (กุญช์พิสิฐ & สุภาพ, 2568; วัฒนา, 2564)

การสังเคราะห์แนวคิดสู่กรอบแนวคิดการวิจัยจากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นกระบวนการที่เชื่อมโยง “ประสบการณ์ตรง-การสะท้อนคิด-การสร้างองค์ความรู้-การประยุกต์ใช้” เข้าด้วยกัน (Kolb, 1984; Thomas, 2000) กระบวนการนี้นำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนทั้งในเชิงตรรกะและเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นสมรรถนะหลักของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2018)

### แผนภาพกรอบแนวคิด (Conceptual Framework)

แนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน (Project-Based Learning -PBL)



การมีส่วนร่วมเชิงรุกของผู้เรียน  
(Active Engagement & Reflection)



กระบวนการคิดเชิงระบบและการประเมินข้อมูล  
(Systemic Reasoning & Evidence Evaluation)



การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์  
(Enhanced Analytical Thinking Skills)

**คำอธิบายแผนภาพ:**โมเดลนี้ชี้ให้เห็นความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานกับการพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยมี “การมีส่วนร่วมเชิงรุก” และ “การสะท้อนคิด” เป็นตัวแปรกระบวนการ (Process variables) ที่ส่งผลต่อการคิดเชิงระบบของผู้เรียน การบูรณาการกิจกรรมโครงงานจึงไม่เพียงพัฒนาเนื้อหาความรู้ แต่ยังส่งเสริมกระบวนการคิดในระดับสูงอย่างมีโครงสร้าง (Blumenfeld et al., 1991; Kolb, 1984; สุภาวดี, 2563)

### 3. วิธีดำเนินการวิจัย

#### 3.1 รูปแบบการวิจัย (Research Design)

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) ใช้รูปแบบการออกแบบการทดสอบก่อนและหลังการทดสอบแบบกลุ่มเดียว ( One-Group Pretest-Posttest Design) เพื่อศึกษาผลของการเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน (Thomas, 2000; Blumenfeld et al., 1991) โดยมีตัวแปรต้นคือ รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบโครงงาน (Project-Based Learning: PBL) และตัวแปรตามคือ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน (Analytical Thinking Skills) การวิจัยนี้เน้นการเก็บข้อมูลทั้งเชิง

ปริมาณและเชิงคุณภาพ (Mixed-method design) เพื่อให้เข้าใจทั้งระดับผลลัพธ์ (Outcome) และกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนแนวคิดของ Kolb (1984) เกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning cycle) ถูกใช้เป็นการรอบในการออกแบบกิจกรรมโครงการที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ในแต่ละขั้นตอน

### 3.2 กลุ่มตัวอย่าง (Participants)

ประชากร (Population) ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในจังหวัดกาญจนบุรี ซึ่งเป็นกลุ่มผู้เรียนที่อยู่ในช่วงวัยที่มีการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์และการเรียนรู้เชิงนามธรรมอย่างชัดเจนตามพัฒนาการทางสติปัญญา

กลุ่มตัวอย่าง (Sample) ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 30 คน จากโรงเรียนขนาดกลางแห่งหนึ่งในจังหวัดกาญจนบุรี ซึ่งได้รับการคัดเลือกโดยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เนื่องจากโรงเรียนดังกล่าวมีความพร้อมในการจัดการเรียนรู้แบบโครงการ ทั้งในด้านนโยบายของสถานศึกษาและความพร้อมของครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบโครงการ จากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) การดำเนินการทดลองใช้ระยะเวลา 8 สัปดาห์ (16 คาบเรียน)

อย่างไรก็ตาม การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจงมีข้อจำกัดที่สำคัญ กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างอาจไม่สามารถเป็นตัวแทนของประชากรทั้งหมดได้ เนื่องจากเป็นโรงเรียนที่มีความพร้อมเฉพาะด้านทั้งในเชิงนโยบายและศักยภาพของครู ส่งผลให้ผลการวิจัยอาจมีแนวโน้มสูงกว่าบริบทของโรงเรียนทั่วไป (selection bias) นอกจากนี้ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ค่อนข้างจำกัด ( $n = 30$ ) ยังอาจส่งผลต่อความสามารถในการอ้างอิงผลไปยังบริบทอื่น (generalizability) ดังนั้น การตีความผลการวิจัยควรพิจารณาภายใต้บริบทของโรงเรียนขนาดกลางที่มีความพร้อมในระดับหนึ่ง และควรมีการศึกษาเพิ่มเติมในโรงเรียนที่มีบริบทแตกต่างกัน เช่น โรงเรียนขนาดเล็กหรือโรงเรียนในพื้นที่ชนบท เพื่อยืนยันความสอดคล้องของผลการวิจัยในวงกว้าง

### 3.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย (Research Instruments)

#### 1. แผนการจัดการเรียนรู้แบบโครงการ (Project-Based Lesson Plans)

แผนการสอนจำนวน 4 หน่วย รวม 8 สัปดาห์ ออกแบบตามหลักการของ Thomas (2000) และ Bender (2012) แต่ละหน่วยมีคำถามสำคัญ (Driving question) และกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องสืบค้น วิเคราะห์ข้อมูล และสร้างชิ้นงานจริง ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของแผนได้รับการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน มีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80 – 1.00 ถือว่าอยู่ในเกณฑ์เหมาะสม (สุภาวดี, 2563)

#### 2. แบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ (Analytical Thinking Test)

พัฒนาโดยอิงกรอบของ Facione (2015) และ OECD (2018) มี 25 ข้อ เป็นแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก ครอบคลุมทักษะย่อย 4 ด้าน คือ (1) การระบุปัญหา (2) การเปรียบเทียบข้อมูล (3) การให้เหตุผลเชิงตรรกะ และ (4) การประเมินหลักฐานมีค่าความเชื่อมั่น Cronbach's Alpha = 0.87 ถือว่าอยู่ในระดับสูง (วัฒนา, 2564).

#### 3. แบบสะท้อนคิดของผู้เรียน (Learning Reflection Form)

ใช้เพื่อเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยให้นักเรียนบันทึกกระบวนการเรียนรู้ ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ปัญหาในแต่ละสัปดาห์แนวคำถามอิงจากกรอบ Experiential Learning Cycle ของ Kolb (1984) และแนวทางของ Edutopia (2016)

### 3.4 การดำเนินการทดลอง (Procedure)

- ระยะเตรียมการ:** จัดประชุมครูและนักเรียนเพื่อทำความเข้าใจแนวคิดแนวทางการเรียนรู้แบบโครงการและวัตถุประสงค์การเรียนรู้
- ก่อนการทดลอง:** ให้นักเรียนทำแบบทดสอบก่อนทดลอง (Pretest) วัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์
- **ระยะดำเนินการ:** จัดกิจกรรมโครงการ 4 หน่วย โดยเน้นการเรียนรู้จากการแก้ปัญหาจริงในชุมชน
- **หลังการทดลอง:** ให้นักเรียนทำแบบทดสอบหลังทดลอง (Posttest) และเขียนแบบสะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้
- สรุปและประเมินผล:** วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพประกอบกันตามแนวทางของ Bender (2012) และ Ahmad et al. (2023).

### 3.5 การวิเคราะห์ข้อมูล (Data Analysis)

1. **ข้อมูลเชิงปริมาณ:** ใช้ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบ t-test สำหรับข้อมูลคู่ (Dependent sample) เพื่อเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียน
2. **ข้อมูลเชิงคุณภาพ:** ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) จากแบบสะท้อนคิดของผู้เรียน จัดหมวดหมู่ตามกรอบหลัก ได้แก่
  - การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ
  - การใช้เหตุผลในการแก้ปัญหา
  - การประเมินข้อมูลและหลักฐาน

การตรวจสอบความเที่ยงตรงของข้อมูลทำโดยวิธีสามเส้า (Triangulation) ระหว่างข้อมูลจากแบบทดสอบ การสังเกต และการสะท้อนคิด (Michel & Lavoué, 2011).

อย่างไรก็ตาม วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ยังมีข้อจำกัดที่ควรพิจารณา ในส่วนของการวิเคราะห์เชิงปริมาณ การใช้สถิติ t-test สำหรับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ( $n = 30$ ) และการออกแบบการวิจัยแบบกลุ่มเดียว (One-Group Pretest–Posttest Design) อาจมีข้อจำกัดในการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน (Extraneous variables) และไม่สามารถยืนยันความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลได้อย่างสมบูรณ์ นอกจากนี้ ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่จำกัดยังส่งผลต่อความสามารถในการอ้างอิงผลการวิจัยไปยังประชากรในวงกว้าง (Generalizability)

ในส่วนของการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ แม้ว่าการวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) จะช่วยให้เข้าใจประสบการณ์และกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้ง แต่ยังคงมีความเสี่ยงต่ออคติ

ของผู้วิจัย (Researcher bias) ในการตีความข้อมูล และความแตกต่างในการตีความอาจเกิดขึ้นได้จาก บริบทและประสบการณ์ของผู้วิเคราะห์ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้พยายามลดข้อจำกัดดังกล่าวโดยใช้วิธีการ ตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Triangulation) ผ่านการเปรียบเทียบข้อมูลจากแบบทดสอบ การสังเกต และแบบสะท้อนคิด เพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือ (Credibility) และความเที่ยงตรงของผลการวิจัย (Michel & Lavoué, 2011)

## 4. ผลการวิจัย

### 4.1 ผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณ (Quantitative Findings)

ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้แบบโครงการ แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียน (n = 30)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ยก่อนเรียน (Pretest)	ค่าเฉลี่ยหลังเรียน (Posttest)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	t	Sig. (2- tailed)
ความสามารถในการคิด วิเคราะห์	17.23	23.87	3.21	9.54	0.000*

$p < .05$

ผลดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุภาวดี (2563) และ วัฒนา (2564) ซึ่งพบว่าการเรียนรู้แบบโครงการช่วยยกระดับการคิดวิเคราะห์อย่างมีนัยสำคัญในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาโดยเฉพาะในทักษะย่อยด้านการระบุปัญหา และการให้เหตุผลเชิงตรรกะแนวโน้มนี้ยังสอดคล้องกับผลการทบทวนของ Thomas (2000) และ Blumenfeld et al. (1991) ที่ระบุว่าแนวทางการเรียนรู้แบบโครงการ (Project-Based Learning -PBL) ส่งผลต่อการพัฒนาความคิดเชิงวิเคราะห์และความเข้าใจเชิงลึก (Deep learning)

### 4.2 ผลการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ (Qualitative Findings)

การวิเคราะห์แบบสะท้อนคิดของผู้เรียน (Learning Reflection) และการสังเกตในชั้นเรียน สามารถจัดกลุ่มประเด็นสำคัญได้ 3 ประเด็นหลัก ดังนี้

#### ประเด็นที่ 1: การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ (Systemic Analytical Thinking)

นักเรียนส่วนใหญ่สะท้อนว่าการทำโครงการช่วยให้พวกเขามองเห็นความเชื่อมโยงของข้อมูลและสามารถ แยกแยะองค์ประกอบของปัญหาได้ชัดเจนมากขึ้นเช่นการระบุสาเหตุ-ผลและปัจจัยร่วม ผลลัพธ์นี้สอดคล้องกับ แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) ของ Kolb (1984) ซึ่งมองว่าการเรียนรู้ที่มี ประสบการณ์ตรงช่วยพัฒนาโครงสร้างการคิดเชิงระบบของผู้เรียน

## ประเด็นที่ 2: การให้เหตุผลและการตัดสินใจบนฐานข้อมูล (Evidence-Based Reasoning)

ผู้เรียนรายงานว่า การสืบค้นข้อมูลเพื่อทำโครงการงานทำให้ตนต้องใช้หลักฐานมาสนับสนุนข้อสรุปและเรียนรู้ที่จะเปรียบเทียบความน่าเชื่อถือของข้อมูลจากหลายแหล่งสอดคล้องกับกรอบการคิดวิเคราะห์ของ Facione (2015) และแนวทางการสอนของ Bender (2012) ที่เน้นให้ผู้เรียนใช้เหตุผลเชิงตรรกะในการตัดสินใจและสื่อสารผลลัพธ์อย่างมีหลักฐาน

## ประเด็นที่ 3: การสะท้อนคิดและการเรียนรู้ร่วมกัน (Reflective and Collaborative Learning)

นักเรียนหลายคนระบุว่าขั้นตอนการนำเสนอและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในกลุ่มทำให้เกิดการคิดทบทวน (Reflection) และเรียนรู้จากข้อผิดพลาดของเพื่อนร่วมทีมซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของการเรียนรู้ตามวงจรของ Kolb (1984) และสอดคล้องกับ Edutopia (2016) ที่เสนอว่าการสะท้อนคิดเป็น “จุดเปลี่ยนของการเรียนรู้จากประสบการณ์” (Turning point of experiential learning)

### 4.3 การบูรณาการผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (Integrated Findings)

เมื่อบูรณาการผลทั้งสองมิติ พบว่า การเรียนรู้แบบโครงการส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนอย่างครอบคลุมโดยมีทั้งการพัฒนาในระดับ ผลลัพธ์ (Outcome) และ กระบวนการเรียนรู้ (Process) กล่าวคือ ผู้เรียนมีคะแนนความสามารถในการคิดสูงขึ้นเชิงปริมาณพร้อมกับแสดงพฤติกรรมความคิดเชิงระบบ การให้เหตุผล และการสะท้อนคิดที่ลึกซึ้งขึ้นเชิงคุณภาพผลการศึกษานี้สนับสนุนกรอบแนวคิดของ OECD (2018) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้ที่มีความหมาย (Meaningful learning) ต้องพัฒนา “สมรรถนะเชิงคิด” (Cognitive competencies) ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์จริง

### 4.4 สรุปผลภาพรวม

โดยสรุป การจัดการเรียนรู้แบบโครงการมีผลชัดเจนในการเสริมสร้างความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนมัธยมศึกษาผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านผลสัมฤทธิ์ทางการคิด และพฤติกรรมการเรียนรู้ตั้งแต่การตั้งคำถาม วิเคราะห์ข้อมูล สังเคราะห์ข้อสรุป ไปจนถึงการสื่อสารผลลัพธ์อย่างมีเหตุผลผลนี้ต่อยอดข้อเสนอของ Trilling และ Fadel (2009) ว่า การพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์คือหัวใจของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 และยืนยันว่าการเรียนรู้แบบโครงการสามารถเป็นเครื่องมือสำคัญในการปฏิรูปการเรียนรู้ของไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

## 5. การอภิปรายผล

### การตีความเชิงทฤษฎี (Theoretical Interpretation)

ผลการวิจัยที่พบว่าผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญหลังเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้แบบโครงการ สอดคล้องกับแนวคิดของลัทธิสร้างสรรค์นิยม (Constructivism) ที่เสนอโดย Piaget และ Vygotsky ซึ่งมองว่าการเรียนรู้เกิดจากการสร้างองค์ความรู้ใหม่บนประสบการณ์ของผู้เรียนเอง (Thomas, 2000; Blumenfeld et al., 1991) และยังสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ของ Kolb (1984) ที่ระบุว่า การ

คิดวิเคราะห์เกิดขึ้นจากกระบวนการหมุนเวียนระหว่าง “ประสบการณ์–การสะท้อนคิด–การสรุปเชิงแนวคิด–การลงมือทำใหม่” ดังนั้น การเรียนรู้แบบโครงงานจึงมีคุณลักษณะที่เอื้อต่อการพัฒนากระบวนการคิดเชิงลึก (Deep cognitive processing) อย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของความสามารถในการคิดวิเคราะห์

### การตีความเชิงปฏิบัติ (Practical Implications)

ผลเชิงปฏิบัติจากการวิจัยครั้งนี้ยืนยันว่าครูในโรงเรียนไทยสามารถนำแนวทางแนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน มาประยุกต์ใช้ได้จริงโดยไม่ต้องพึ่งพาทรัพยากรพิเศษจำนวนมาก หากได้รับการฝึกอบรมให้เข้าใจหลักการและขั้นตอนของ PBL อย่างเป็นระบบ (สุภาวดี, 2563; วัฒนา, 2564) งานของ Bender (2012) ชี้ว่า “ครูผู้สอน” ต้องเปลี่ยนบทบาทจากผู้ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ (Learning designer) เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสคิด วิเคราะห์ และลงมือแก้ปัญหาด้วยตนเอง ซึ่งผลในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าครูสามารถดำเนินบทบาทดังกล่าวได้จริงในบริบทโรงเรียนขนาดกลาง ผลลัพธ์นี้ยังสอดคล้องกับข้อเสนอของ Laurillard (2012) ที่เห็นว่าการสอนที่มีประสิทธิภาพสูงสุดคือการออกแบบเชิงวิทยาศาสตร์ (Teaching as a design science)

### การตีความเชิงระบบ (Systemic Interpretation)

ในเชิงระบบ การเรียนรู้แบบโครงงานมิได้เพียงพัฒนา “ผลลัพธ์ผู้เรียน” (Learning outcomes) เท่านั้น แต่ยังช่วยเปลี่ยนแปลง “วัฒนธรรมการเรียนรู้” (learning culture) ในโรงเรียนอีกด้วย (OECD, 2018) ผู้เรียนเริ่มมีส่วนร่วมในการเรียนรู้เชิงรุก (Active engagement) และแสดงพฤติกรรมใฝ่รู้มากขึ้น ครูมีการทำงานร่วมกันในรูปแบบ “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Community: PLC) เพื่อออกแบบหน่วยการเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งตรงกับข้อเสนอของ Michel & Lavoué (2011) ที่ว่า PBL เป็นเครื่องมือเชื่อมโยงครู-ผู้เรียน-ชุมชนในระบบการเรียนรู้แบบเปิด (Open learning ecosystem). ผลที่เกิดขึ้นในครั้งนี้สะท้อนว่าการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานไม่เพียงพัฒนา “ทักษะรายบุคคล” แต่ยังเป็น “กลไกเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง” ของโรงเรียนที่มุ่งสู่การเรียนรู้เพื่ออนาคต

### การเปรียบเทียบกับงานวิจัยก่อนหน้า (Comparison with Previous Studies)

ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานของ Katz & Chard (2000) ที่พบว่าโครงงานช่วยสร้าง “แรงจูงใจภายใน” และส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผลของผู้เรียน เช่นเดียวกับ Margolies et al. (2014) ที่ศึกษาการใช้ PBL ในบริบทสหวิทยาการและพบว่าผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการวิเคราะห์ข้อมูลและการทำงานร่วมกันสูงขึ้น งานวิจัยไทยโดย กุญช์พิสิฐ และสุภาพ (2568) รวมถึง สัตตบุษย์ จรทอง และคณะ (2567) ก็ชี้ว่าการเรียนรู้แบบโครงงานช่วยให้ผู้เรียนคิดอย่างมีตรรกะมากขึ้น และมีทักษะการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ที่ชัดเจนขึ้น เมื่อเปรียบเทียบกับผลการศึกษาที่งานของ Blumenfeld et al. (1991) พบว่าผู้เรียนไทยมีพฤติกรรมการคิดวิเคราะห์ในลักษณะ “เหตุผลเชิงอุปนัย” มากกว่า “เหตุผลเชิงนิรนัย” ซึ่งสะท้อนลักษณะการเรียนรู้ที่อิงบริบทสังคมวัฒนธรรมของไทย

### การตีความเชิงวิพากษ์และข้อเสนอเชิงพัฒนา (Critical Reflection and Future Outlook)

แม้ผลการวิจัยยืนยันประสิทธิภาพของแนวทางการเรียนรู้แบบโครงการ ต่อการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ แต่ยังมีข้อจำกัดที่ควรพิจารณาในเชิงระบบ เช่น ความไม่สอดคล้องระหว่างรูปแบบการประเมินผลของโรงเรียนกับแนวคิดฐานสมรรถนะ (Competency-based assessment) และภาระงานของครูที่จำกัดเวลาในการวางแผนกิจกรรมโครงการ (Ahmad et al., 2023; OECD, 2018) เพื่อให้การใช้ PBL มีประสิทธิภาพยั่งยืน จำเป็นต้องมีนโยบายสนับสนุนการอบรมครูอย่างต่อเนื่อง และการออกแบบระบบประเมินที่สะท้อนสมรรถนะการคิดของผู้เรียนอย่างแท้จริง อนาคตของการศึกษาไทยจึงควรมุ่งไปสู่ “การเรียนรู้เพื่อสร้างความเข้าใจเชิงวิเคราะห์” (Learning for analytical understanding) ตามแนวทางของ UNESCO (2021) ที่ให้ความสำคัญกับ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation)

### 6.สรุปและข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยยืนยันว่าการเรียนรู้แบบโครงการ (Project-Based Learning: PBL) เป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้างความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนมัธยมศึกษา ผู้เรียนที่เข้าร่วมกิจกรรม PBL มีพัฒนาการทางความคิดในด้านการระบุปัญหา การสืบค้นและประเมินข้อมูล และการให้เหตุผลเชิงตรรกะสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ( $p < .05$ ) สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ Kolb (1984) ซึ่งระบุว่าความรู้เกิดจากการลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนคิด และสนับสนุนแนวคิดของ Thomas (2000) และ Blumenfeld et al. (1991) ที่เห็นว่า PBL ช่วยสร้าง “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep learning) โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเชิงรุก (Active engagement). ผลลัพธ์ของการวิจัยนี้สะท้อนคุณค่าทางทฤษฎีในสองมิติ คือ (1) ยืนยันว่าการคิดวิเคราะห์มิได้เป็นเพียงทักษะทางสติปัญญา แต่เป็นผลลัพธ์จากกระบวนการสร้างองค์ความรู้เชิงประสบการณ์ และ (2) ขยายความเข้าใจของทฤษฎีการสร้างให้เห็นการทำงานจริงในบริบทโรงเรียนไทย โดยผู้เรียนได้พัฒนา “โครงสร้างความคิด” (Cognitive structure) จากการลงมือทำโครงการจริง ซึ่งสอดคล้องกับ Trilling และ Fadel (2009) ที่มองว่าทักษะการคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร และการทำงานร่วมกันเป็นหัวใจของการเรียนรู้แห่งศตวรรษที่ 21. ข้อเสนอเชิงวิพากษ์และทิศทางอนาคตแม้ว่าผลการวิจัยจะยืนยันประสิทธิภาพของแนวทางการเรียนรู้แบบโครงการ แต่การขยายผลในระดับประเทศยังต้องอาศัยการสนับสนุนเชิงนโยบายและวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ การศึกษาไทยควรปรับบทบาทของครูให้เป็น “ผู้อำนวยความรู้” (Facilitator of knowledge) และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง (Learner agency) ตามแนวคิดของ UNESCO (2021) ซึ่งเสนอให้การศึกษาเป็น “สัญญาทางสังคมใหม่” (A new social contract for education) ที่เน้นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Learning for transformation). การนำแนวทางการเรียนรู้แบบโครงการ มาใช้จึงมิใช่เพียงนวัตกรรมการสอน แต่คือหนทางสำคัญสู่การพัฒนาผู้เรียนที่มีสมรรถนะในการคิดอย่างเป็นระบบ และพร้อมเผชิญความซับซ้อนของโลกอนาคต

## ข้อเสนอแนะ

### 1. ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ (Practical Recommendations)

เพื่อให้การใช้แนวทางการเรียนรู้แบบโครงงาน เกิดประสิทธิผลสูงสุด ครูควรได้รับการพัฒนาในด้านการออกแบบกิจกรรม (Learning design) โดยเฉพาะการตั้งคำถามหลัก (Driving question) และการวัดผลตามสมรรถนะ (Competency-based assessment) ตามข้อเสนอของ Bender (2012) และ OECD (2018) โรงเรียนควรสร้าง “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (Professional Learning Community – PLC) เพื่อให้ครูแลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดโครงงานและเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง รวมถึงใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อสนับสนุนการทำโครงงานร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน (Edutopia, 2016)

### 2. ข้อเสนอเชิงระบบและนโยบาย (Systemic and Policy Recommendations)

ในระดับระบบ หน่วยงานด้านการศึกษควรปรับเกณฑ์การประเมินผลจากการวัดผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณมาเป็นการประเมินสมรรถนะการคิดของผู้เรียน ตามแนวทางของ OECD (2018) และ UNESCO (2021) กระทรวงศึกษาธิการควรกำหนดกรอบมาตรฐานกลางสำหรับการเรียนรู้เชิงโครงงาน และสนับสนุนงบประมาณในการพัฒนาเครื่องมือประเมินที่สะท้อนความคิดเชิงวิเคราะห์และการเรียนรู้เชิงประสบการณ์อย่างแท้จริง นอกจากนี้ การพัฒนาครูควรมุ่งเน้น “การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง” (Practice-based teacher development) มากกว่าการอบรมเชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว

## รายการอ้างอิง

- กฤษณ์พิสิษฐ์ คงนุรัตน์, & สุภาพ ไชยทอง. (2568). การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ผ่านการเรียนรู้แบบโครงงานในศตวรรษที่ 21. *วารสารสหศาสตร์ศรีปทุม ชลบุรี*, 8(2), 77–88. สืบค้นจาก <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/ISCJ/article/view/278880>
- สัตตบุษย์ จรทอง, ชุตินา ทศโร, & เกตติวา บุญปรากร. (2567). การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์โดยการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐานของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสารมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลล้านนา เชียงราย*, 10(1), 1–14. สืบค้นจาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/mcjou/article/view/274906>
- สุภาวดี ศรีสม. (2563). ผลของการเรียนรู้แบบโครงงานต่อทักษะการคิดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 43(2), 112–125. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edkku/article/view>
- อรุณี ศรีสิทธิ, & ชูชาติ ชินธงชัย. (2558). การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา. *วารสารวิจัยมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา*, 7(3), 221–233. สืบค้นจาก <https://journalgrad.ssru.ac.th/index.php/5-03/article/viewFile/221/157>

- วัฒนา สุทธิศักดิ์. (2564). ผลของการใช้การเรียนรู้แบบโครงงานต่อความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน  
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*, 12(1), 45–60. สืบค้นจาก  
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/edujournalmsu/article/view>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Sadiq Amin, M., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0:  
Requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv preprint*  
*arXiv:2307.15846*. <https://arxiv.org/abs/2311.14701>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991).  
Motivating project-based learning: Sustaining the “doing,” supporting the learning.  
*Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*.  
Corwin Press.
- Edutopia. (2016). Project-based learning research review. George Lucas Educational Foundation.  
<https://www.edutopia.org/project-based-learning-research>
- Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children’s minds: The project approach* (2nd ed.).  
Greenwood Publishing Group.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.  
Prentice Hall.
- Margolies, R., Gorlatova, M., Sarik, J., Kinget, P., Kymissis, I., & Zussman, G. (2014). Project-based  
learning within a large-scale interdisciplinary research effort. *arXiv preprint*  
*arXiv:1410.6935*. <https://arxiv.org/abs/1410.6935>
- Michel, C., & Lavoué, E. (2011). KM and Web 2.0 methods for project-based learning: MESHAT –  
A monitoring and experience-sharing tool. *arXiv preprint arXiv:1112.3726*.  
<https://arxiv.org/abs/1112.3726>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk  
Foundation. [https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas\\_researchreview\\_PBL.pdf](https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

## Journal of Educational Transformation Original Article

Received: 15 March 2026

Revised: 27 March 2026

Accepted: 3 April 2026

### การสอนแบบสะท้อนตนเองเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึก

Reflective Teaching for Promoting Deep Learning

นายนคร โสภเชือก และ น.ส.ณัฐพร โสชกบุตร<sup>1</sup>

Mr.Nakhon Sokchueak and Miss. Nattaporn Sochakbut

#### บทคัดย่อ

การศึกษาในศตวรรษที่ 21 เผชิญกับความท้าทายจากการเปลี่ยนแปลงของสังคม เทคโนโลยี และเศรษฐกิจ ทำให้บทบาทของครูจำเป็นต้องปรับจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” ไปสู่ “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” ที่สามารถสะท้อนคิดและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง บทความวิชาการเชิงแนวคิดนี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออธิบายและสังเคราะห์แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) ในฐานะกลไกสำคัญของการเสริมสร้าง “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep Learning) โดยอ้างอิงแนวคิดจากจอห์น ดิวอี้ (Dewey) และโดนัลด์ เซิน (Schön) ร่วมกับงานศึกษาสมัยใหม่ เพื่อเชื่อมโยงมิติของการสะท้อนคิดเข้ากับการพัฒนาครู ผู้เรียน และวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน ผลการสังเคราะห์ชี้ว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองช่วยให้ครูตระหนักรู้ต่อกระบวนการสอนของตนเอง เกิดการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา และสามารถออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการคิดวิเคราะห์เชิงลึก รวมทั้งสร้างแรงจูงใจภายใน ต่อการเรียนรู้ ขณะเดียวกัน การสะท้อนคิดยังทำหน้าที่เป็น “วงจรการเรียนรู้ร่วมกัน” ระหว่างครูและผู้เรียน ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนจากแนวตั้งสู่แนวราบ บทความเสนอข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติและเชิงนโยบายในการบูรณาการการสะท้อนคิดในระดับห้องเรียน โรงเรียน และระบบการศึกษา เพื่อยกระดับคุณภาพครูไทยให้ก้าวสู่ “ครูผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต” และสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้เชิงลึกอย่างยั่งยืน

**คำสำคัญ:** การสอนแบบสะท้อนตนเอง, การเรียนรู้เชิงลึก, การพัฒนาครู, วัฒนธรรมการเรียนรู้, การศึกษาในศตวรรษที่ 21

---

<sup>1</sup> นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar,Thailand

Corresponding author, e-mail: nakhonsokchueak@gmail.com

## Abstract

Education in the 21st century faces challenges arising from rapid changes in society, technology, and the global economy. These transformations require teachers to move from being knowledge transmitters to learning designers who engage in continuous reflection and professional growth. This conceptual article aims to explain and synthesize the concept of Reflective Teaching as a core mechanism for enhancing Deep Learning. Drawing upon classical theories by John Dewey and Donald Schön and integrating modern perspectives, the paper explores how reflective practices can strengthen teacher professionalism, deepen student learning, and reshape the culture of learning within schools. The synthesis reveals that Reflective Teaching enables teachers to become more aware of their own pedagogical processes, engage in metacognitive learning, and design learning experiences that foster analytical thinking and intrinsic motivation among students. Simultaneously, reflection functions as a shared learning cycle between teachers and learners, promoting horizontal, collaborative learning cultures within educational institutions. The article concludes with practical and policy recommendations for integrating reflective practices at the classroom, school, and national levels, highlighting the need to develop Thai educators as lifelong learning teachers and to cultivate a sustainable society of deep learning.

**Keywords:** Reflective Teaching, Deep Learning, Teacher Development, Learning Culture, 21st-Century Education

### 1. บทนำ

บริบทของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 ได้ท้าทายระบบการศึกษาทั่วโลกให้ต้องปรับตัวจากการสอนที่เน้น “การท่องจำและการถ่ายทอด” ไปสู่ “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep learning) ซึ่งมุ่งพัฒนาความเข้าใจเชิงความหมายและการคิดอย่างมีเหตุผลมากกว่าการจำข้อมูล (Biggs & Tang, 2011; Kovač, 2025) ทักษะการคิดวิเคราะห์ การสะท้อนคิด และการเรียนรู้ด้วยตนเองจึงถูกยกให้เป็นสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนในยุคใหม่ อย่างไรก็ตามบริบทการเรียนการสอนของไทยยังคงเน้นผลสัมฤทธิ์เชิงเนื้อหาและการวัดผลแบบสอบข้อเขียนมากกว่าการกระตุ้นกระบวนการคิดเชิงลึก (กมลโพธิ์เย็น, 2564) ซึ่งทำให้ผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับประสบการณ์จริงได้อย่างมีความหมาย

แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” ในฐานะคำตอบของการเปลี่ยนแปลงเพื่อตอบสนองต่อปัญหา ดังกล่าว นักวิชาการด้านการศึกษาได้เสนอแนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) ซึ่งเน้นให้ครูกิจทบทวน วิเคราะห์ และประเมินกระบวนการสอนของตนเองอย่างต่อเนื่อง (Dewey, 1933; Schön, 1983, อ้างใน Young, 2018) การสะท้อนคิดของครูกิจไม่เพียงการประเมินผลหลังการสอน แต่เป็นการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Learning from practice) ที่ช่วยให้ครูกิจเข้าใจจุดแข็ง จุดอ่อน และผลลัพธ์ของวิธีการสอนในมิติที่ลึกกว่าเดิม (Brookfield, 1995) ดังนั้นการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงมีใช้กระบวนการทางเทคนิคเท่านั้น แต่เป็น “ทำที่ทางปัญญา” ของครูกิจที่เปิดรับการเปลี่ยนแปลงและใช้การคิดวิเคราะห์เพื่อพัฒนาตนเอง (Lama, 2023; Novoa-Echaurren et al., 2025).

ความสัมพันธ์ระหว่าง การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงกับการเรียนรู้เชิงลึก งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่าการสอนแบบสะท้อนตนเองมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียน Young (2018) เสนอว่า เมื่อครูกิจสะท้อนคิดถึงประสบการณ์การสอนของตน เขาจะเข้าใจลึกซึ้งขึ้นว่าผู้เรียนเรียนรู้อย่างไร สิ่งใดกระตุ้นแรงจูงใจ และสิ่งใดเป็นอุปสรรค กระบวนการนี้ช่วยให้ครูกิจปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน ในทำนองเดียวกัน Tsingos (2015) พบว่าการใช้กลยุทธ์สะท้อนคิดในรายวิชา ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความเข้าใจเชิงแนวคิดของนักศึกษา โดยเฉพาะในวิชาที่ต้องใช้การคิดวิเคราะห์ เช่น วิทยาศาสตร์และสุขภาพ ในบริบทไทย เหมือนนาตอน และคณะ (2562) รายงานว่าครูกิจที่ใช้การสะท้อนคิดในชั้นเรียนมีแนวโน้มปรับปรุงวิธีการสอน และเข้าใจผู้เรียนมากขึ้น ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการเรียนรู้เชิงลึก.

หลักฐานเชิงประจักษ์และมิติทางการพัฒนาครูกิจ การสะท้อนตนเองไม่เพียงพัฒนาความรู้ของครูกิจ แต่ยังยกระดับ “การรู้เท่าทันการสอน” (pedagogical consciousness) ที่เป็นหัวใจของการพัฒนาวิชาชีพครูยุคใหม่ งานของ ElSayary (2025) และ Biazus & Mahtari (2022) แสดงให้เห็นว่าครูกิจที่ใช้การสะท้อนคิดร่วมกับการออกแบบการเรียนรู้เชิงนวัตกรรม (Design thinking and reflection) สามารถสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่ส่งเสริมความคิดวิเคราะห์และความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนได้ดีกว่ารูปแบบเดิม ในประเทศไทย สังข์รักษา และธรรมอภิพล (2563) เสนอว่ากระบวนการสะท้อนคิดของครูกิจเป็น “พื้นที่ทางวิชาการ” ที่เปิดโอกาสให้เกิดการสร้างองค์ความรู้ร่วมกันระหว่างครูกิจ นักเรียน และผู้บริหารโรงเรียน ส่งผลให้วัฒนธรรมการเรียนรู้ของโรงเรียนเปลี่ยนจากแนวตั้งเป็นแนวราบ (Collaborative culture).

ความจำเป็นของการบูรณาการการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงในระบบการศึกษาไทย แม้แนวคิด การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงจะถูกกล่าวถึงมากขึ้นในวงวิชาการไทย แต่การนำไปใช้ในทางปฏิบัติยังคงจำกัดอยู่ในระดับรายบุคคลหรือโครงการเฉพาะ ไม่สามารถขยายผลในระดับนโยบายได้ (ผู้แต่งไม่ปรากฏ, 2563; 2564) สาเหตุหนึ่งคือระบบการประเมินครูกิจที่เน้นเอกสารและผลงานเชิงปริมาณมากกว่ากระบวนการเรียนรู้ของครูกิจเอง ขณะที่องค์กรระหว่างประเทศอย่าง OECD (2018) และ UNESCO (2021) ต่างเน้นให้ “การสะท้อนคิด” เป็นหัวใจของการพัฒนาครูกิจเพื่อสร้างระบบการเรียนรู้ที่ยั่งยืน บทความนี้จึงมุ่งอธิบายแนวคิดและหลักการของ Reflective Teaching ใน

ฐานะกลไกสำคัญในการเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียน รวมถึงเสนอแนวทางการบูรณาการแนวคิดดังกล่าว ในบริบทโรงเรียนไทย เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาสู่มาตรฐานสากล.

## 2. กรอบแนวคิดและทฤษฎีหลัก

### 2.1 แนวคิดพื้นฐานของการสะท้อนตนเองในกระบวนการสอน

แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) มีรากฐานมาจากทฤษฎี “การปฏิบัติอย่างสะท้อนคิด” (Reflective Practice) ของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1933) และ โดนัลด์ เชิน (Donald Schön, 1983) ซึ่งมองว่าครูควรเป็นผู้เรียนรู้จากประสบการณ์การสอนของตนเองผ่านกระบวนการคิดทบทวนและตั้งคำถามต่อสิ่งที่ทำ ดิวอี้ (1933) เสนอว่าการสะท้อนคิด (Reflection) คือกระบวนการที่บุคคล “คิดเกี่ยวกับสิ่งที่ทำเพื่อเรียนรู้จากสิ่งที่ทำ” (Thinking about what we do to learn from what we do) ส่วน เชิน (1983) ได้ขยายแนวคิดนี้ด้วยการแบ่งรูปแบบของการสะท้อนคิดออกเป็น 2 ประเภท คือ “การสะท้อนคิดระหว่างการปฏิบัติ” (Reflection-in-action) และ “การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติ” (Reflection-on-action) ซึ่งทั้งสองกระบวนการช่วยให้ครูเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการสอน การตอบสนองของผู้เรียน และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน.

### 2.2 มิติของครูผู้มีภาวะใคร่ครวญ (Reflective Practitioner)

การสอนแบบสะท้อนตนเองมุ่งให้ครูก้าวพ้นจากการเป็น “ผู้ถ่ายทอดความรู้” (Knowledge transmitter) ไปสู่การเป็น “ผู้เรียนรู้มืออาชีพ” (Professional learner) ที่ตรวจสอบตนเองอย่างต่อเนื่อง บรู๊คฟิลด์ (Stephen Brookfield, 1995) เสนอว่าครูที่มีภาวะใคร่ครวญจะพัฒนาการมองตนเองจาก 4 มุมมองหลัก ได้แก่ (1) มุมมองของตนเอง (Self lens) (2) มุมมองของผู้เรียน (Student lens) (3) มุมมองของเพื่อนครู (Peer lens) และ (4) มุมมองของทฤษฎี (Theoretical lens) การใช้มุมมองเหล่านี้ช่วยให้ครูเห็นความซับซ้อนของการเรียนรู้มากขึ้นและปรับการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนรายบุคคล งานของ Lama (2023) ยังชี้ว่าการใช้บันทึกสะท้อนคิด (Reflective journals) เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยพัฒนาทักษะการวิเคราะห์ของครูและเปิดพื้นที่ให้เกิด “การเรียนรู้เชิงอภิปัญญา” (Metacognitive learning).

### 2.3 แนวคิดการเรียนรู้เชิงลึก (Deep Learning Theory)

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงลึกได้รับการพัฒนาโดย Biggs และ Tang (2011) ซึ่งอธิบายว่าผู้เรียนที่มีแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) และมีการสะท้อนคิดในระหว่างเรียนจะสร้างความเข้าใจที่ยั่งยืนและเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับประสบการณ์เดิม ตรงข้ามกับ “การเรียนรู้แบบผิวเผิน” (Surface learning) ที่มุ่งเพียงการจดจำงานของ Young (2018) และ Maqsood และคณะ (2025) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ที่กระตุ้นการสะท้อนคิดช่วยเพิ่ม “การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ” (Systemic analytical thinking) ของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ ในบริบทไทย เหมือนาดอน และคณะ (2562) รวมถึง สังข์รัชชา และ ธรรมอภิพล (2563) พบว่าครูที่ใช้การสะท้อนตนเองในการสอนสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึกและเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น.

## 2.4 การบูรณาการแนวทางการสอนแบบสะท้อนตนเอง และการเรียนรู้เชิงลึก

เมื่อพิจารณาร่วมกัน “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” และ “การเรียนรู้เชิงลึก” สามารถเชื่อมโยงกันได้อย่างเป็นระบบ Kovač (2025) เสนอว่าการเรียนรู้เชิงลึกไม่อาจเกิดขึ้นได้หากผู้สอนไม่เข้าใจกลไกของการคิดวิเคราะห์ของตนเอง ในทำนองเดียวกัน Novoa-Echaurren และคณะ (2025) อธิบายว่าการใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการสะท้อนคิดของครู เช่น ระบบวิเคราะห์การเรียนรู้ (Learning Analytics) ช่วยขยายพื้นที่การสะท้อนคิดให้ต่อเนื่องทั้งในและนอกชั้นเรียน ดังนั้น การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไม่เพียงเป็นกระบวนการพัฒนาครู แต่เป็น “วัฏจักรแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Shared learning cycle) ระหว่างครูและผู้เรียน ซึ่งส่งเสริมการเกิด “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) ในระดับห้องเรียนและระดับระบบ (UNESCO, 2021; OECD, 2018).

## 3. การสังเคราะห์แนวคิดและการประยุกต์ใช้

### การเชื่อมโยงแนวคิดระหว่างครูและผู้เรียนในกระบวนการสะท้อนคิด

หัวใจของการสอนแบบสะท้อนตนเอง (Reflective Teaching) คือ “การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน” (Co-learning process) ซึ่งเปิดโอกาสให้ทั้งสองฝ่ายเป็นผู้สร้างองค์ความรู้จากประสบการณ์จริงร่วมกัน (Young, 2018; Lama, 2023) เมื่อครูสะท้อนการสอนของตนเองผ่านการเขียนบันทึกสะท้อนคิด (Reflective journal) หรือการอภิปรายกับเพื่อนครูในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community – PLC) ครูจะได้ข้อมูลย้อนกลับที่ช่วยปรับปรุงกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม (Brookfield, 1995) ขณะเดียวกัน ผู้เรียนที่ได้รับการกระตุ้นให้สะท้อนสิ่งที่ตนเรียน (Student self-reflection) จะพัฒนาความเข้าใจเชิงลึก (Deep understanding) และสามารถเชื่อมโยงความรู้กับสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวันได้ดียิ่งขึ้น (Tsingos, 2015).

### การพัฒนาครูด้วยกระบวนการสะท้อนคิด (Reflective Teacher Development)

งานของ ElSayary (2025) และ Novoa-Echaurren และคณะ (2025) ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาครูผ่านการสะท้อนคิดมีลักษณะเป็น “การเรียนรู้ตลอดชีวิตทางวิชาชีพ” (Professional lifelong learning) ครูที่ฝึกสะท้อนตนเองอย่างต่อเนื่องจะเกิด “การรู้เท่าทันทางการสอน” (Pedagogical self-awareness) ซึ่งเป็นคุณสมบัติของครูยุคศตวรรษที่ 21 ที่สามารถวิเคราะห์ได้ว่าอะไรคือสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุด การใช้เครื่องมือดิจิทัล เช่น e-Portfolio หรือวิดีโอบันทึกการสอน (Teaching video reflection) ช่วยให้ครูได้ทบทวนกระบวนการสอนอย่างเป็นระบบและเห็นพัฒนาการของตนเอง (Novoa-Echaurren et al., 2025) ในบริบทไทย การวิจัยของ สังข์รักษา และ ธรรมอภิพล (2563) พบว่าครูที่เข้าร่วมวงสะท้อนคิดรายสัปดาห์มีพัฒนาการทางความคิดและความเข้าใจในผู้เรียนเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน.

### การเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียนในชั้นเรียนสะท้อนคิด

จากมุมมองของผู้เรียน การสอนแบบสะท้อนตนเองทำให้เกิด “การเรียนรู้เชิงประสบการณ์” (Experiential learning) ตามแนวคิดของ Kolb (1984) ที่ประกอบด้วยสี่ขั้นตอน ได้แก่ ประสบการณ์ตรง (Concrete experience), การสะท้อนคิด (Reflective observation), การสร้างแนวคิดเชิงนามธรรม (Abstract conceptualization), และการทดลองปฏิบัติใหม่ (Active experimentation). ในชั้นเรียนที่ครูปฏิบัติการสอนเชิงสะท้อน ผู้เรียนจะได้มีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของวงจรการเรียนรู้ ซึ่งช่วยให้พวกเขาสามารถวิเคราะห์ ประเมิน และสังเคราะห์ความรู้ใหม่ได้ด้วยตนเอง ส่งผลให้เกิด “การเรียนรู้เพื่อความเข้าใจ” (Learning for understanding) ไม่ใช่เพียงการจำเพื่อสอบ (Maqsood et al., 2025; Biazus & Mahtari, 2022). งานของ เหมือน นาดอน และคณะ (2562) สนับสนุนแนวคิดนี้โดยพบว่าการใช้คำถามสะท้อนคิดในระหว่างการเรียนรู้ช่วยเพิ่มทักษะ การคิดวิเคราะห์และการเรียนรู้เชิงลึกในนักเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ.

### การเปลี่ยนแปลงระดับวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน

เมื่อกระบวนการสะท้อนคิดถูกฝังอยู่ในระบบการสอนอย่างต่อเนื่อง จะนำไปสู่ “วัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงสะท้อน” (Reflective learning culture) ของโรงเรียน ครูจะไม่ทำหน้าที่เพียงผู้สอน แต่กลายเป็น “ผู้เรียนร่วมกับนักเรียน” (Teacher as co-learner) ซึ่งเปลี่ยนโครงสร้างอำนาจในชั้นเรียนให้เป็นแนวราบ (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563). วัฒนธรรมดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอของ OECD (2018) ที่มองว่าโรงเรียนยุคใหม่ควรเป็น “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” (learning community) มากกว่าสถานที่ถ่ายทอดความรู้ ขณะเดียวกัน UNESCO (2021) ก็เสนอให้การสะท้อนคิดเป็นกลไกสำคัญของ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) ที่ช่วยให้ระบบการศึกษามีความยืดหยุ่นและยั่งยืนในระยะยาว.

### สังเคราะห์แนวคิดสู่กรอบการปฏิบัติ (Conceptual Framework for Practice)

เมื่อสรุปภาพรวมจากวรรณกรรมทั้งหมด สามารถเสนอกรอบแนวคิดการบูรณาการ “การสอนแบบสะท้อนตนเองเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงลึก” ได้ใน 3 มิติหลัก ได้แก่

1. มิติของครู (Teacher Dimension): การสะท้อนคิดของครูช่วยพัฒนาการออกแบบการสอน (Instructional design) และการเข้าใจผู้เรียนรายบุคคล
2. มิติของผู้เรียน (Learner Dimension): การสะท้อนคิดของผู้เรียนช่วยให้เกิดการคิดวิเคราะห์เชิงระบบ (Systemic analytical thinking) และความเข้าใจเชิงนามธรรม (Abstract understanding)
3. มิติของระบบ (System Dimension): การสร้างวัฒนธรรมการสะท้อนคิดในโรงเรียนส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันอย่างยั่งยืน (Sustainable collaborative learning).

กรอบนี้ชี้ให้เห็นว่าการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงมิได้เป็นเพียงเทคนิคการสอน แต่เป็น “กรอบคิดเชิงจิตสำนึกทางวิชาชีพ” (Professional consciousness framework) ที่ขับเคลื่อนให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกในทุกกระดับของระบบการศึกษา.

#### 4. ข้อเสนอเชิงปฏิบัติและนโยบาย

##### ความจำเป็นของการพัฒนา “ครูสะท้อนคิด” (Reflective Teacher)

แม้ระบบการศึกษาไทยจะมีความพยายามปรับตัวสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แต่ในทางปฏิบัติ กระบวนการสอนของครูไทยจำนวนมากยังคงมีลักษณะเป็นการสอนแบบเน้นครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher-centered instruction) และมุ่งเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาเพื่อการสอบมากกว่าการพัฒนาความเข้าใจเชิงลึกของผู้เรียน ครูจำนวนมากไม่น้อยยังใช้วิธีการสอนแบบบรรยาย (lecture-based teaching) และการให้ผู้เรียนจดจำข้อมูล ส่งผลให้ผู้เรียนขาดโอกาสในการคิดวิเคราะห์ การตั้งคำถาม และการเชื่อมโยงความรู้กับบริบทชีวิตจริง (กมลโพธิ์เย็น, 2564)

ปัญหาดังกล่าวมิได้เกิดจากตัวครูเพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลจากข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของระบบการศึกษาไทย เช่น ระบบการประเมินผลที่เน้นคะแนนสอบมาตรฐาน ภาระงานด้านเอกสารที่สูง และวัฒนธรรมองค์กรที่ยังให้ความสำคัญกับการ “สอนให้ครบเนื้อหา” มากกว่าการ “สอนให้เกิดการเรียนรู้” ส่งผลให้ครูมีข้อจำกัดในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและไม่สามารถสะท้อนหรือพัฒนาการสอนของตนเองได้อย่างต่อเนื่อง (OECD, 2018)

ภายใต้บริบทดังกล่าว แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) จึงมีความสำคัญในฐานะกลไกที่สามารถแก้ไขปัญหาระบบของการสอนได้ โดยกระบวนการสะท้อนคิดช่วยให้ครูตระหนักถึงรูปแบบการสอนของตน วิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน และปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การสอนให้สอดคล้องกับบริบทจริงของห้องเรียนได้อย่างต่อเนื่อง การสะท้อนคิดจึงไม่เพียงเป็นเครื่องมือพัฒนาวิธีการสอน แต่เป็นกระบวนการสร้าง “ความรู้ทางการสอนจากการปฏิบัติจริง” (Knowledge from practice) ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

ในยุคการศึกษาศตวรรษที่ 21 ครูไม่อาจทำหน้าที่เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ แต่ต้องเป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” (Learning designer) ที่ตระหนักถึงกระบวนการคิดและการเรียนรู้ของตนเอง งานของ ElSayary (2025) และ Lama (2023) พบว่าการฝึกครูให้มี “การคิดสะท้อน” (Reflective thinking) เป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างนวัตกรรมทางการสอนและการปรับกลยุทธ์การเรียนรู้ให้เหมาะกับผู้เรียนในบริบทที่หลากหลาย สำหรับประเทศไทย การสร้างครูสะท้อนคิดควรเริ่มตั้งแต่ระดับหลักสูตรผลิตครู โดยบูรณาการการสะท้อนคิดในทุกวิชา เช่น การฝึกเขียนบันทึกสะท้อนตนเอง (Reflective journal) การทำวิจัยในชั้นเรียน (Action research) และการสนทนาร่วมกับเพื่อนครูในชุมชนวิชาชีพ (Professional Learning Community – PLC).

##### ข้อเสนอเชิงปฏิบัติในระดับห้องเรียน (Classroom-Level Application)

ในบริบทของห้องเรียนไทยในปัจจุบัน แม้จะมีความพยายามปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 แต่ในทางปฏิบัติยังพบว่าการจัดการเรียนการสอนส่วนใหญ่มุ่งเน้นรูปแบบการสอนแบบครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher-centered instruction) และการถ่ายทอดเนื้อหาเพื่อเตรียมสอบเป็น

หลัก ส่งผลให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้รับสารมากกว่าผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง อีกทั้งการประเมินผลที่เน้นคะแนนสอบและตัวชี้วัดเชิงปริมาณยังเป็นปัจจัยสำคัญที่จำกัดความยืดหยุ่นของครูในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย ขณะเดียวกัน ครูจำนวนมากยังขาดโอกาสในการทบทวนและพัฒนาวิธีการสอนของตนเองอย่างเป็นระบบ เนื่องจากภาระงานด้านเอกสารและข้อจำกัดด้านเวลา (OECD, 2018)

แม้แนวคิด “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) จะเริ่มได้รับความสนใจในวงวิชาการไทย และมีการนำไปทดลองใช้ในบางบริบท เช่น การใช้บันทึกสะท้อนคิด การจัดวงชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือการสะท้อนผลหลังการสอน แต่การนำไปใช้ยังคงจำกัดอยู่ในลักษณะเฉพาะรายบุคคลหรือโครงการนำร่อง และยังไม่สามารถขยายผลในระดับห้องเรียนทั่วไปได้ อย่างไรก็ตาม หากนำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้อย่างเป็นระบบ จะช่วยแก้ไขปัญหาการเรียนการสอนที่เน้นเนื้อหาและการท่องจำได้ โดยกระบวนการสะท้อนคิดจะช่วยให้ครูตระหนักถึงรูปแบบการสอนของตนเอง วิเคราะห์พฤติกรรมและการตอบสนองของผู้เรียน และปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนมากขึ้น ในขณะเดียวกัน ผู้เรียนที่ได้รับการส่งเสริมให้สะท้อนการเรียนรู้อของตนเองจะเกิดการเรียนรู้เชิงลึกและสามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบได้

ในระดับชั้นเรียน ครูสามารถประยุกต์แนวคิดการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงได้หลายวิธี เช่น (1) ใช้การสนทนาสะท้อนหลังการเรียน (Post-lesson reflection dialogue) เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดทบทวนว่าตนได้เรียนรู้อะไรและเรียนรู้อย่างไร (2) ใช้แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียน (Student reflection sheet) เป็นเครื่องมือประเมินเชิงคุณภาพและ (3) ใช้เทคโนโลยี เช่น ระบบจัดการเรียนรู้ ( Learning Management System )(LMS) เพื่อรวบรวมหลักฐานการสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ (Kovač, 2025; Novoa-Echaurren et al., 2025) การจัดชั้นเรียนในลักษณะนี้ไม่เพียงเพิ่มความเข้าใจเชิงลึก (Deep understanding) แต่ยังสร้างแรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Young, 2018; Tsingos, 2015).

#### ข้อเสนอเชิงระบบสำหรับโรงเรียน (School-Level Implementation)

ในระดับโรงเรียน ควรมีนโยบายส่งเสริมให้ครูทุกคนได้ฝึกการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง เช่น การจัด “ชั่วโมงสะท้อนการสอน” (Teaching reflection hour) หลังการสอนแต่ละสัปดาห์ หรือการจัดเวที PLC เพื่อแลกเปลี่ยนบทเรียนจากประสบการณ์จริง (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563) นอกจากนี้ โรงเรียนควรสร้าง “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Collaborative learning culture) ที่ให้คุณค่ากับการเรียนรู้ของครูพอ ๆ กับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (UNESCO, 2021). การมีระบบสนับสนุนแบบนี้จะทำให้โรงเรียนกลายเป็น “พื้นที่แห่งการเติบโตทางวิชาชีพ” (Professional growth space) ไม่ใช่เพียงพื้นที่ถ่ายทอดความรู้.

#### ข้อเสนอเชิงนโยบายระดับชาติ (National-Level Policy Implications)

ในระดับนโยบาย หน่วยงานด้านการศึกษา เช่น กระทรวงศึกษาธิการ และ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ควรกำหนด “มาตรฐานสมรรถนะครูสะท้อนคิด” (Reflective teacher competency standards) ให้ชัดเจน คล้ายกับกรอบมาตรฐานของ OECD (2018) และ UNESCO (2021) ที่ยึดหลักการว่า “การ

พัฒนาครู = การเรียนรู้ของระบบการศึกษา” (Teacher development = system learning). นโยบายการประเมินครูควรเปลี่ยนจากการพิจารณาผลสัมฤทธิ์เชิงเอกสารไปสู่การพิจารณากระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องของครู (Process-based appraisal). นอกจากนี้ ควรสนับสนุนโครงการอบรมระยะยาวแบบมีพี่เลี้ยง (Mentoring system) ที่ส่งเสริมให้ครูได้ทดลอง สะท้อน และแลกเปลี่ยนประสบการณ์จริง.

### การประเมินผลและการสร้างที่ยั่งยืน (Evaluation and Sustainability)

เพื่อให้การนำการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไปใช้เกิดผลอย่างยั่งยืน ต้องมีระบบการประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพ ทั้งในระดับครูและผู้เรียน ซึ่งอาจใช้การประเมินแบบผสมผสาน (Mixed evaluation approach) รวมการสังเกต การสัมภาษณ์ และหลักฐานจากบันทึกการสะท้อนคิด (Biazus & Mahtari, 2022; Maqsood et al., 2025) นอกจากนี้ควรส่งเสริมให้สถาบันผลิตครูและมหาวิทยาลัยเป็นศูนย์กลางการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการสอนแบบสะท้อนตนเองจึงผ่านการวิจัยเชิงปฏิบัติ (Action research) และการจัดอบรมครูทั่วประเทศ เพื่อให้แนวคิดนี้ไม่หยุดอยู่ที่การทดลองในชั้นเรียนแต่กลายเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมทางการศึกษาไทยในระยะยาว.

## 5. สรุปและข้อเสนอในอนาคต

บทความนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า “การสอนแบบสะท้อนตนเอง” (Reflective Teaching) เป็นแนวทางการพัฒนาครูและผู้เรียนที่เชื่อมโยงระหว่าง “การเรียนรู้จากประสบการณ์” (Experiential learning) กับ “การเรียนรู้เชิงลึก” (deep learning) อย่างเป็นระบบ แนวคิดนี้มีรากฐานทางทฤษฎีจากจอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1933) และ โดนัลด์ เชิน (Donald Schön, 1983) ซึ่งเน้นให้ครูใคร่ครวญการสอนของตนเองทั้งในขณะที่สอน (Reflection-in-action) และหลังการสอน (Reflection-on-action) การสะท้อนคิดดังกล่าวทำให้ครูเกิดการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา (Metacognitive learning) และเข้าใจกลไกของการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง ผลการทบทวนวรรณกรรมจากทั้งไทยและต่างประเทศสอดคล้องกันว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงไม่เพียงยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ยังสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน (Collaborative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการศึกษาแห่งอนาคต. จากการสังเคราะห์แนวคิดสามารถสรุปได้ว่า การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงเป็น “วงจรแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Shared learning cycle) ที่ครูและผู้เรียนต่างเรียนรู้จากกันและกันผ่านการคิดทบทวน (Reflection), การสนทนา (Dialogue), และการลงมือปฏิบัติ (Practice) ในมิติของครู กระบวนการสะท้อนตนเองช่วยพัฒนา “การรู้เท่าทันทางการสอน” (Pedagogical self-awareness) และสร้างแรงบันดาลใจในการออกแบบการเรียนรู้เชิงนวัตกรรม (Innovative learning design) ในมิติของผู้เรียน การได้รับการชี้แนะให้สะท้อนการเรียนรู้ของตนเองจะส่งเสริม “การคิดเชิงวิเคราะห์” (Analytical thinking) และ “การเรียนรู้ด้วยตนเอง” (Self-directed learning). ขณะที่ในระดับระบบโรงเรียน แนวทางนี้ช่วยเปลี่ยน “วัฒนธรรมการสอนแบบสั่งการ” (Instructional culture) ไปสู่ “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” (Learning culture). ในทางปฏิบัติ บทความนี้เสนอให้

สถาบันการศึกษาและโรงเรียนจัดตั้ง “ชุมชนสะท้อนการสอน” (Reflective Teaching Community) ที่เปิดโอกาสให้ครูทุกคนมีพื้นที่ในการคิดวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนอย่างเป็นระบบ (สังข์รักษา & ธรรมอภิพล, 2563; OECD, 2018). ควบคู่มาการกิจกรรมการสะท้อนคิดเข้ากับการประเมินผลการสอน เช่น ให้ครูจัดทำ “แฟ้มสะท้อนตนเอง” (Reflective portfolio) เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินสมรรถนะวิชาชีพ และใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เช่น วิดีโอบันทึกการสอน (Teaching video reflection) เพื่อขยายขอบเขตการเรียนรู้ของครูให้ต่อเนื่องมากขึ้น (Novoa-Echaurren et al., 2025). การส่งเสริมการสะท้อนคิดในระดับนี้จะช่วยเปลี่ยน “ครูผู้สอน” ให้กลายเป็น “ครูผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต” (Lifelong learning teacher). กล่าวโดยสรุป การสอนแบบสะท้อนตนเองมิใช่เพียงเทคนิคการสอน แต่คือ “วิถีแห่งการเรียนรู้” (Way of learning) ที่เชื่อมโยงปัญญาและการปฏิบัติของครูเข้ากับพัฒนาการของผู้เรียนอย่างมีความหมาย บทความนี้ยืนยันว่าการสร้างครูผู้มีภาวะสะท้อนคิด คือหัวใจของการปฏิรูปการศึกษาไทยให้ก้าวสู่ “สังคมแห่งการเรียนรู้เชิงลึกและยั่งยืน” (Society of deep and sustainable learning).

### ข้อเสนอเชิงนโยบายและระบบ (Policy Recommendations)

ในระดับนโยบาย จำเป็นต้องสร้างกลไกสนับสนุนที่ทำให้การสอนแบบสะท้อนตนเองจึงกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบพัฒนาครูแห่งชาติ (National teacher development system). กระทรวงศึกษาธิการควรกำหนด “มาตรฐานสมรรถนะครูสะท้อนคิด” (Reflective teacher competency standards) เพื่อเป็นเกณฑ์กลางสำหรับการอบรมและประเมินผล โดยสอดคล้องกับกรอบของ UNESCO (2021) ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) และ OECD (2018) ที่เน้น “ระบบการเรียนรู้เพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง” (Continuous learning system). การพัฒนาครูในอนาคตจึงควรเปลี่ยนจากรูปแบบการอบรมเชิงปริมาณไปสู่การสร้าง “ระบบพี่เลี้ยงสะท้อนคิด” (Reflective mentoring system) ที่เชื่อมโยงครูรุ่นใหม่กับครูต้นแบบ.

### ทิศทางการวิจัยในอนาคต (Future Research Directions)

ในอนาคต งานวิจัยด้านการศึกษาไทยควรมุ่งศึกษาบทบาทของการสอนแบบสะท้อนตนเองในบริบทที่หลากหลายมากขึ้น เช่น การเรียนรู้ในโรงเรียนชนบท โรงเรียนขนาดเล็ก หรือการศึกษาด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล เพื่อทำความเข้าใจกลไกของการสะท้อนคิดในสถานการณ์จริง (Contextual reflection). นอกจากนี้ ควรมีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory action research) ระหว่างครู นักเรียน และผู้บริหาร เพื่อสร้าง “แบบจำลองการเรียนรู้สะท้อนตนเองของไทย” (Thai Reflective Teaching Model) ที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมการเรียนรู้ของประเทศ และสามารถขยายผลในระดับนโยบายได้อย่างเป็นระบบ.

**เอกสารอ้างอิง**

- กมลโพธิ์เย็น, ก. (2564). Active Learning: การจัดการเรียนรู้ที่ตอบโจทย์การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/suedujournal/article/download/245317/168931>
- เหมือนนาดอน, ร., ตีรไพรวงศ์, ย., ศรีชัยรัตน์กุล, จ., & ยุทธยง, ส. (2562). การพัฒนาการเรียนรู้ผ่านการสะท้อนคิด (Learning Development through Reflection). วารสารวิจัยสุขภาพและการพยาบาล, 35(2), 13–24. สืบค้นจาก <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/bcnbangkok/article/download/216124/150183>
- สังข์รักษา, น., & ธรรมอภิพล, ส. (2563). การสะท้อนการเรียนรู้: มุมมองการสร้างองค์ความรู้ในงานวิจัย. วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย, 12(2), 1–13. สืบค้นจาก <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sueduresearchjournal/article/download/247048/168781>
- Biazus, P., & Mahtari, A. (2022). Effectiveness of project-based learning for enhancing students' critical thinking skills: A meta-analysis. *Jornal Inovação na Educação*, 9(2), 145–158. <https://doi.org/10.22219/jinop.v9i2.22142>
- ElSayary, A. (2025). Enhancing teachers' design thinking mindsets through reflective practice: Cultivating innovation in an upskilling STEAM training program. *European Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(2), 1–14. <https://www.ejmste.com/download/enhancing-teachers-design-thinking-mindsets-through-reflective-practice-cultivating-innovation-in-an-16048.pdf>
- Kovač, V. B. (2025). The why, what, and how of deep learning: Critical analysis and future directions. *Learning: Research and Practice*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2194502>
- Lama, A. (2023). Reflective teaching journals as an effective embedded learning tool. *Education Sciences*, 13(3), 1–19. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766913/>
- Maqsood, Z., et al. (2025). Effect of feedback-integrated reflection on deep learning of medical students: A randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 25, 845. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06648-3>
- Novoa-Echaurren, Á., & colleagues. (2025). Reflective practice and digital technology use in a university context. *Education Sciences*, 15(6), 643. <https://doi.org/10.3390/educsci150600643>

- Sari, R. T., Festiyed, F., & Yerimadesi, B. (2024). Project-based learning on critical thinking skills in science learning: A meta-analysis. *SAR Journal*, 7(2), 136–142.  
<https://doi.org/10.18421/SAR72-10>
- Tsingos, C. (2015). Learning styles and approaches: Can reflective strategies improve academic performance? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1775–1781.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.939>
- Young, M. R. (2018). Reflection fosters deep learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178730.pdf>
- Zhang, L., & colleagues. (2023). Study of the impact of project-based learning on student learning effects. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full>

**Journal of Educational Transformation Original Article**

Received: 15 March 2026

Revised: 28 March 2026

Accepted: 3 April 2026

**การบูรณาการแนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในรายวิชาสังคมศึกษา: แนวทางเชิงแนวคิดเพื่อพัฒนาสมรรถนะเชิงวิพากษ์และจิตสำนึกพลเมืองในห้องเรียนไทย**

Integrating Transformative Learning into Social Studies Education: A Conceptual Approach for Developing Critical and Civic Competencies in Thai Classrooms

นายสมpong ปรานกัญญ์<sup>1</sup>

Mr. Sompong Pankun

**บทคัดย่อ**

บทความนี้มุ่งวิเคราะห์และเสนอแนวทางการบูรณาการแนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) ในรายวิชาสังคมศึกษา เพื่อยกระดับการเรียนรู้ของผู้เรียนไทยจากการรับรู้เชิงเนื้อหาไปสู่การเรียนรู้เชิงคุณค่าและการเปลี่ยนแปลงกรอบความคิด (Perspective transformation) โดยอาศัยการทบทวนทฤษฎีของเมซีโรว์ (Mezirow), เฟรเร (Freire), และครานตัน (Cranton) รวมทั้งแนวทางขององค์การยูเนสโก (UNESCO) ว่าด้วยการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก และการพัฒนาที่ยั่งยืน การสังเคราะห์ผลพบว่าการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านสามารถทำให้ผู้เรียนพัฒนา “การตระหนักรู้เชิงวิพากษ์” ผ่านกระบวนการสะท้อนคิด (Critical reflection) การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และการสนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม ในบริบทการศึกษาของไทย การนำแนวคิดนี้มาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสังคม พัฒนาความคิดเชิงสังคมและจิตสำนึกพลเมือง ขณะที่ครูสังคมศึกษาสามารถปรับบทบาทจาก “ผู้สอน” ไปสู่ “ผู้อำนวยการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” ที่สร้างพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์และทางปัญญาเพื่อการเรียนรู้ร่วมกัน บทความเสนอให้มีการบูรณาการแนวคิดนี้ในระดับหลักสูตร การพัฒนาครู และระบบประเมินผล เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่ไม่เพียงพัฒนาผู้เรียนให้ “เก่ง” แต่ให้ “ตื่นรู้และรับผิดชอบต่อสังคม” ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้เพื่อชีวิต และสังคมประชาธิปไตยที่ยั่งยืน.

**คำสำคัญ:** การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน, การสอนสังคมศึกษา, การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์, พลเมืองโลก, สมรรถนะเชิงวิพากษ์

<sup>1</sup> นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar, Thailand

Corresponding author, e-mail: sompongkaewpankan@gmail.com

## Abstract

This conceptual paper aims to analyze and propose a framework for integrating Transformative Learning into Social Studies education in Thailand. Drawing upon the foundational theories of Mezirow, Freire, and Cranton, as well as UNESCO's frameworks on Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD), the study highlights how Transformative Learning encourages learners to move beyond content acquisition toward perspective transformation. The synthesis reveals that learners can develop critical consciousness through processes of critical reflection, experiential learning, and dialogic learning. In the Thai educational context, integrating this approach into Social Studies can enable students to connect personal experience with social structures, develop social awareness, and foster civic responsibility. Meanwhile, Social Studies teachers are encouraged to shift from being knowledge transmitters to transformative facilitators who create emotionally and intellectually safe spaces for reflective and dialogic learning. The paper recommends integrating Transformative Learning principles into curriculum reform, teacher professional development, and assessment systems to build an education that nurtures not only academic excellence but also ethical and socially responsible learners. Such transformation represents the essence of learning for life and the foundation for a sustainable democratic society.

**Keywords:** Transformative Learning; Social Studies Education; Critical Reflection; Global Citizenship; Critical Competency

## 1. บทนำ

บริบทและปัญหาการเรียนการสอนสังคมศึกษาในปัจจุบัน ในระบบการศึกษาไทย วิชาสังคมศึกษาถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาเยาวชนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพและมีจิตสำนึกทางสังคม อย่างไรก็ตามการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาส่วนใหญ่ในปัจจุบันยังคงเน้นการถ่ายทอดเนื้อหา การท่องจำข้อเท็จจริง และการประเมินผลด้วยแบบทดสอบปลายปิด มากกว่าการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์หรือสะท้อนมุมมองต่อปัญหาทางสังคมและวัฒนธรรม (วิภาพรรณ, 2563; OFPGA K'Nyau, 2563) แนวโน้มดังกล่าวทำให้ผู้เรียนจำนวนมากขาดความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับประเด็นทางสังคม การเมือง และคุณค่าพลเมืองในระบบประชาธิปไตย ทั้งยังขาดความสามารถในการตั้งคำถามต่อความจริงทางสังคม ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของ “พลเมืองเชิงวิพากษ์” (Critical citizen)

ความจำเป็นในการเปลี่ยนกระบวนทัศน์การสอนสังคมศึกษาปัญหาดังกล่าวสะท้อนถึงข้อจำกัดของกระบวนทัศน์การสอนแบบดั้งเดิม (Traditional pedagogy) ที่เน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง และมุ่งสู่ผลสัมฤทธิ์ทางความรู้เชิงปริมาณมากกว่าความเข้าใจเชิงความหมาย การเปลี่ยนแปลงสังคมไทยในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเต็มไปด้วยความซับซ้อนทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม จึงเรียกร้องให้การศึกษาสังคมศึกษาต้องมุ่งพัฒนา “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) มากกว่าการสอนเพื่อการจดจำ (ชนิดดา, 2561; คำผกา, 2566) ครูสังคมศึกษาจึงต้องปรับบทบาทจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” ไปสู่ “ผู้อำนวยการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative facilitator) ที่ช่วยให้ผู้เรียนตั้งคำถามต่อค่านิยม ความเชื่อ และประสบการณ์ของตนเองเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมาย

ความสำคัญของแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Theory) ซึ่งริเริ่มโดย แจ็ค เมซิโรว์ (Jack Mezirow, 1991, 1997) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นแนวคิดสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถ “เปลี่ยนกรอบความคิด” (Frame of reference) และ “สร้างความตระหนักรู้ใหม่” (critical self-awareness) ผ่านกระบวนการสะท้อนคิด (Critical reflection). การเรียนรู้ลักษณะนี้ไม่เพียงมุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจข้อมูล แต่ยังส่งเสริมให้พวกเขาตรวจสอบความเชื่อของตนเอง วิเคราะห์บริบททางสังคม และสร้างความหมายใหม่จากประสบการณ์ (Cranton, 2023; Taylor, 2007). แนวคิดนี้จึงมีศักยภาพสูงในการนำมาใช้พัฒนาวิชาสังคมศึกษา ซึ่งต้องการปลูกฝังความเข้าใจทางคุณค่าและความรับผิดชอบต่อสังคม

การเชื่อมโยงแนวคิดสากลกับบริบทการศึกษาของไทย ในบริบทไทย การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) สามารถสนับสนุนการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ที่มุ่งสร้างผู้เรียนให้เป็น “ผู้มีคุณธรรม มีเหตุผล และอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างสันติ” แนวทางนี้สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015; 2017) ภายใต้กรอบการศึกษาเพื่อความ เป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship Education - GCED) และการศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Education for Sustainable Development - ESD) ที่เน้นการเรียนรู้เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างยั่งยืน ทั้งนี้ การใช้แนวคิดดังกล่าวในรายวิชาสังคมศึกษาไทยจะช่วยให้การเรียนรู้มีความเชื่อมโยงกับชีวิตจริงมากขึ้น และพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่เข้าใจโลก (Global citizen) พร้อมทั้งมีพลังทางปัญญาในการเปลี่ยนแปลงตนเองและสังคม

วัตถุประสงค์และขอบเขตของบทความบทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) วิเคราะห์แนวคิดและกรอบทฤษฎีของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในฐานะฐานคิดของการสอนสังคมศึกษา (2) เสนอแนวทางการบูรณาการแนวคิดดังกล่าวในหลักสูตรและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของวิชาสังคมศึกษาในระดับมัธยมศึกษา และ (3) อภิปรายผลกระทบเชิงบวกของการใช้แนวคิดนี้ต่อการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีความคิดเชิงวิพากษ์ มีความรับผิดชอบต่อสังคม และมีจิตสำนึกทางจริยธรรมร่วมสมัย (Ethical and socially conscious learner)

## 2. กรอบแนวคิดและทฤษฎีหลัก

### 2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านของเมซิโรว์ (Transformative Learning Theory)

ที่มาของทฤษฎีและหลักคิดสำคัญ ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Theory) ถูกเสนอโดย แจ็ค เมซิโรว์ (Jack Mezirow, 1991; 1997) ซึ่งมองว่าการเรียนรู้ของมนุษย์มิได้จำกัดอยู่เพียงการได้รับข้อมูลใหม่ แต่คือกระบวนการ “เปลี่ยนกรอบการรับรู้” (Perspective transformation) ที่ทำให้บุคคลมองโลกและตนเองในมิติใหม่ผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection). เมซิโรว์อธิบายว่า การเปลี่ยนผ่านนี้มักเริ่มจาก “สถานการณ์ที่เขย่าความเชื่อเดิม” (Disorienting dilemma) เช่น ประสบการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนสงสัยในสมมติฐานเดิมเกี่ยวกับสังคมหรือความยุติธรรมทางสังคม กระบวนการดังกล่าวจึงนำไปสู่การทบทวนประสบการณ์ การตั้งคำถามต่อระบบคิดของตน และการสร้างความหมายใหม่ที่ลึกซึ้งกว่าเดิม

ขั้นตอนของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน

เมซิโรว์ (Mezirow, 1991) เสนอว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ เช่น

- (1) การเผชิญสถานการณ์ที่ทำทลายกรอบความคิดเดิม (Encountering a disorienting dilemma),
- (2) การไตร่ตรองและตั้งคำถามต่อความเชื่อของตนเอง (Critical self-examination),
- (3) การอภิปรายและแลกเปลี่ยนมุมมองกับผู้อื่น (Rational discourse and dialogue), และ
- (4) การลงมือปฏิบัติใหม่บนฐานของความเข้าใจที่เปลี่ยนไป (New course of action).

เมื่อผู้เรียนผ่านกระบวนการนี้ พวกเขาจะเกิด “การตระหนักรู้ใหม่” (New self-awareness) ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมและค่านิยมในระยะยาว ซึ่งถือเป็นการเรียนรู้ระดับลึก (Deep-level learning) ที่แท้จริง (Taylor, 2007; Cranton, 2023)

การขยายแนวคิดโดยนักวิชาการร่วมสมัย นักวิชาการรุ่นหลัง เช่น แพทริเซีย ครานตัน (Patricia Cranton, 2023) และเอ็ดเวิร์ด เทย์เลอร์ (Edward W. Taylor, 2007) ได้ขยายขอบเขตของทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน โดยเน้นความสัมพันธ์ระหว่าง “อารมณ์ ความรู้สึก และประสบการณ์ทางสังคม” (Emotions, experiences, and social context) กับการเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ ครานตันเสนอว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ (Psychological safety) และได้รับการยอมรับในฐานะปัจเจกที่มีคุณค่า ในขณะที่เทย์เลอร์ชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนผ่านมิใช่เหตุการณ์เฉพาะจุด แต่เป็น “กระบวนการต่อเนื่องของการทบทวนชีวิต” (Continuous process of meaning reconstruction) แนวคิดนี้เปิดทางให้การสอนสังคมศึกษามุ่งสร้าง “พื้นที่แห่งการสะท้อนคิดเชิงปลอดภัย” (Safe reflective space) สำหรับผู้เรียน

### 2.2 การเรียนรู้สังคมศึกษาในฐานะการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Social Studies as Transformative Education)

การเรียนรู้เพื่อการปลดปล่อยตามแนวคิดของเปาโล เฟรเร (Paulo Freire) การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับแนวคิด “การเรียนรู้เพื่อการปลดปล่อย” (Liberating pedagogy) ของ เปาโล เฟรเร

(Paulo Freire, 2000) ซึ่งเชื่อว่าการศึกษาไม่ควรเป็นเพียงการส่งผ่านความรู้จากครูสู่ศิษย์ แต่ควรเป็น “การกระทำทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจ” (Education as a social act of transformation). เพรเรเสนอแนวคิด “การเรียนรู้เชิงสนทนา” (Dialogic learning) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนวิพากษ์สภาพความไม่เป็นธรรมในสังคม และร่วมกันจินตนาการถึงสังคมใหม่ที่เท่าเทียมมากขึ้น แนวคิดนี้จึงสอดคล้องกับเป้าหมายของรายวิชาสังคมศึกษา ซึ่งมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีจิตสำนึกพลเมือง (Civic consciousness) และความรับผิดชอบต่อส่วนรวม

การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) และการเชื่อมโยงกับสังคมจริง แนวคิดของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) เกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning) เป็นฐานสำคัญที่เสริมพลังให้ Transformative Learning มีมิติการปฏิบัติที่ชัดเจน ดิวอี้มองว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อพวกเขาได้ลงมือทำ และสะท้อนผลจากประสบการณ์ของตน (Dewey, อ้างใน Taylor, 2007) ในรายวิชาสังคมศึกษา การใช้กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับชุมชน เช่น การสังเกตภาคสนาม การวิเคราะห์สื่อ หรือการจำลองสถานการณ์ทางสังคม (Social simulation) ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงประสบการณ์ และสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีกับชีวิตจริงได้อย่างเป็นรูปธรรม (พลีษฐ์, 2566)

การเชื่อมโยงกับกรอบแนวทางขององค์การยูเนสโก (UNESCO Frameworks) องค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015; 2017) ได้เสนอแนวคิด “การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก” (Global Citizenship Education – GCED) และ “การศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน” (Education for Sustainable Development – ESD) ซึ่งถือเป็นกรอบสำคัญของการศึกษายุคใหม่ที่เน้นการเปลี่ยนผ่านทางความคิด (Transformative mindset). แนวทางทั้งสองส่งเสริมให้ผู้เรียนมี “ความตระหนักรู้ทางโลกและความรับผิดชอบต่อส่วนรวม” (Global awareness and social responsibility). การนำแนวคิดนี้มาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษาไทยจึงเป็นการขยายบทบาทของผู้เรียนจาก “ผู้รู้” (Knower) ไปสู่ “ผู้เปลี่ยนแปลงสังคม” (Change agent), และช่วยสร้างพลเมืองโลกที่เข้าใจทั้งบริบทท้องถิ่นและสากลในเวลาเดียวกัน (Torres, 2021)

### 3. การสังเคราะห์แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงผ่านกับรายวิชาสังคมศึกษา

#### 3.1 กรอบแนวคิดการบูรณาการ (Integrative Framework)

การสร้างสะพานเชื่อมระหว่างแนวคิดสามชุด แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning), การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) และการสอนเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) สามารถทำงานร่วมกันอย่างเป็นพลวัตในรายวิชาสังคมศึกษาได้อย่างมีพลัง เนื่องจากทั้งสามแนวคิดต่างมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เข้าใจโลกในเชิงโครงสร้างและมีความสามารถในการเปลี่ยนแปลงสังคม (Mezirow, 1997; Freire, 2000; Cranton, 2023)

โดยเฉพาะรายวิชาสังคมศึกษา ซึ่งมีเป้าหมายเชิงคุณค่าที่ลึกซึ้งกว่าการเรียนรู้เนื้อหา คือการสร้าง “จิตสำนึกทางสังคมและพลเมือง” (Civic and social consciousness)

การสังเคราะห์แนวคิดเชิงโครงสร้าง จากการวิเคราะห์แนวคิดสากลและบริบทการเรียนรู้ไทย สามารถสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดแบบสามมิติได้ดังนี้:

1. มิติของการเปลี่ยนผ่าน (Transformative Dimension): มุ่งเปลี่ยนกรอบความคิดและค่านิยมของผู้เรียนผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection)
2. มิติของประสบการณ์ (Experiential Dimension): เน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในชีวิตจริง เช่น ปัญหาชุมชนหรือสถานการณ์ทางสังคม (Real-world context)
3. มิติของการวิพากษ์สังคม (Critical Dimension): สร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนตั้งคำถามต่ออำนาจ โครงสร้าง และค่านิยมทางสังคม (Social power and ideology)

กรอบทั้งสามนี้ทำหน้าที่เป็น “วงจรการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Cycle of transformative education) ซึ่งสอดคล้องกับกรอบของ UNESCO (2017) ที่ส่งเสริมการเรียนรู้แบบพลเมืองโลกและการพัฒนาที่ยั่งยืน

### 3.2 การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และการตั้งคำถามต่อโครงสร้างสังคม

การเรียนรู้จากประเด็นจริงในชุมชน (Community-Based Learning) การเรียนรู้สังคมศึกษาเชิงเปลี่ยนผ่านควรยึดโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน เช่น การนำสถานการณ์ทางสังคมร่วมสมัย เช่น ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ การจัดการสิ่งแวดล้อม หรือสิทธิมนุษยชน มาวิเคราะห์ในชั้นเรียน กิจกรรมเช่น “โครงการพลเมือง” (Civic project-based learning) หรือ “การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม” (Service learning) ทำให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้ใหม่จากประสบการณ์ตรง (พลิชูว์, 2566; Dewey, อ้างใน Taylor, 2007)

กิจกรรมเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีกับประสบการณ์ของตนเอง และมองเห็นตนเองในฐานะส่วนหนึ่งของสังคมที่สามารถมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลง

#### การใช้การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection) เป็นเครื่องมือหลัก

หัวใจของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านอยู่ที่การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection) ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบความเชื่อและสมมติฐานของตน (Mezirow, 1991; Cranton, 2023) ในรายวิชาสังคมศึกษา ครูสามารถกระตุ้นการสะท้อนคิดผ่านคำถามปลายเปิด เช่น “สิ่งที่เราเชื่อเกี่ยวกับความยุติธรรมมาจากไหน?” หรือ “เหตุใดเราจึงยอมรับความไม่เท่าเทียมในบางรูปแบบ?” การสนทนาเชิงลึกในลักษณะนี้เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ สลายอคติทางสังคม (Social bias) และสร้างมุมมองใหม่ที่มีความเห็นอกเห็นใจและเป็นประชาธิปไตยมากขึ้น (Freire, 2000)

#### การเรียนรู้ผ่านบทสนทนา (Dialogic Learning)

แนวคิดของเฟรเร (Freire, 2000) และยูเนสโก (UNESCO, 2015) ต่างย้ำว่า “การเรียนรู้ผ่านบทสนทนา” (Dialogic learning) เป็นกลไกสำคัญของการเปลี่ยนผ่าน เพราะการสื่อสารแบบแนวนอน (Horizontal dialogue) เปิดโอกาสให้ผู้เรียนและครูเรียนรู้ซึ่งกันและกัน บทสนทนาในชั้นเรียนสังคมศึกษาที่เปิดรับความเห็นต่าง ช่วยให้

ผู้เรียนเข้าใจว่าความจริงทางสังคมมิได้มีเพียงมิติเดียว แต่เป็นผลของการตีความและประสบการณ์ของผู้คนที่แตกต่างกัน การสร้างวัฒนธรรมการสอนเช่นนี้จึงเปลี่ยนห้องเรียนจาก “พื้นที่ถ่ายทอดความรู้” (Knowledge transmission space) ไปสู่ “พื้นที่สนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม” (Space for co-constructing meaning)

### 3.3 บทบาทของครูสังคมศึกษาในฐานะ “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Facilitator)

#### ครูในฐานะผู้นำทางการเรียนรู้เชิงมนุษยนิยม

ครูสังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำเป็นต้องเปลี่ยนจากบทบาท “ผู้สอน” ไปเป็น “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้” (Learning facilitator) ที่สร้างบรรยากาศการเรียนรู้เชิงมนุษยนิยม (Humanistic learning environment) และปลอดภัยทางอารมณ์ (Emotional safety) เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง ครูต้องใช้ทักษะการตั้งคำถามเชิงลึก (Deep questioning skills) และการรับฟังเชิงสะท้อน (Reflective listening) เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทบทวนกรอบความคิดของตน (Cranton, 2023; ชนิดดา, 2561)

#### ครูในฐานะ “ผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคม”

นอกจากบทบาทด้านการสอน ครูสังคมศึกษายังเป็น “ผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคม” (Agent of social transformation) ที่มีอิทธิพลต่อทิศทางการคุณค่าทางสังคมของผู้เรียน การสร้างห้องเรียนให้เป็นพื้นที่ของการตั้งคำถามต่ออำนาจและค่านิยมทางสังคม เป็นการเสริมพลังให้กับทั้งครูและผู้เรียนในการร่วมกันสร้าง “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน” (Transformative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาสังคมประชาธิปไตย (Torres, 2021; คำพกา, 2566)

#### แผนภาพโมเดลแนวคิด (Conceptual Model)

“รูปแบบการบูรณาการการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านสำหรับวิชาสังคมศึกษา (Transformative Learning Integration Model for Social Studies)”

[ประสบการณ์จริงของผู้เรียน (Experiential Learning)]



[การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection)]



[บทสนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม (Dialogic Learning)]



[การเปลี่ยนกรอบความคิดและค่านิยม (Perspective Transformation)]



[การลงมือปฏิบัติทางสังคม (Social Action and Citizenship Practice)]

โมเดลนี้สะท้อนวงจรของการเรียนรู้สังคมศึกษาซึ่งเปลี่ยนผ่านที่เริ่มจากประสบการณ์ของผู้เรียน สู่การสะท้อนคิด และนำไปสู่การลงมือเปลี่ยนแปลงสังคมจริง ซึ่งสอดคล้องกับหลักการการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship Education - GCED) และ การศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Education for Sustainable Development - ESD) ของยูเนสโก (UNESCO, 2015, 2017)

#### 4. การประยุกต์ใช้ในบริบทการศึกษาของไทย

##### สภาพปัญหาในระบบการเรียนรู้สังคมศึกษาไทย

ระบบการเรียนการสอนสังคมศึกษาในประเทศไทยยังคงมีลักษณะเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาและการท่องจำเป็นหลัก (Content-based and rote learning) โดยครูจำนวนมากยังใช้ตำราเรียนและแบบทดสอบมาตรฐานเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดการเรียนรู้และประเมินผล มากกว่าการออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณหรือการสะท้อนคิด (วิภาพรรณ, 2563; OFPGA K’Nyau, 2563). รูปแบบการเรียนรู้ดังกล่าวทำให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นเพียง “ผู้รับความรู้” (Passive learner) มากกว่าการเป็น “ผู้สร้างความหมาย” (Active meaning-maker) ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้สังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21

ผลจากกระบวนการเรียนรู้ในลักษณะนี้ส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียน โดยเฉพาะ “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency) และ “สมรรถนะในการวิเคราะห์โครงสร้างสังคม” (Structural analysis competency) ผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ทางสังคมกับบริบทจริง ไม่สามารถตั้งคำถามต่อประเด็นความเหลื่อมล้ำ อำนาจ หรือความไม่เป็นธรรมในสังคมได้อย่างลึกซึ้ง และขาดทักษะในการวิเคราะห์ข้อมูลหรือมุมมองที่หลากหลาย ส่งผลให้การเรียนรู้หยุดอยู่เพียงระดับ “การจำ” มากกว่าการ “เข้าใจและตีความ” (Deep understanding)

นอกจากนี้ ปัญหาดังกล่าวยังส่งผลกระทบต่อการพัฒนา “จิตสำนึกพลเมือง” (Civic consciousness) ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ผู้เรียนจำนวนมากไม่ตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะพลเมือง ไม่เห็นความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับปัญหาสังคม และขาดความรู้สึกมีส่วนร่วมต่อประเด็นสาธารณะ (Public issues) การเรียนรู้ที่ขาดการตั้งคำถามและการสะท้อนคิดทำให้ผู้เรียนมีแนวโน้ม “ยอมรับความจริงทางสังคมโดยไม่วิพากษ์” (Uncritical acceptance of social reality) ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาสังคมประชาธิปไตยในระยะยาว

ดังนั้น ปัญหาการสอนสังคมศึกษาในลักษณะดังกล่าวมิใช่เพียงปัญหาเชิงวิธีการสอน แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่ส่งผลต่อ “คุณภาพของพลเมืองในอนาคต” ซึ่งทำให้การปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้สังคมศึกษาสู่แนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) มีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทั้งความสามารถในการคิดเชิงวิพากษ์และจิตสำนึกทางสังคมอย่างแท้จริง

### ความจำเป็นของการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน เข้ากับหลักสูตร

เพื่อยกระดับคุณภาพของการเรียนรู้สังคมศึกษา การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Integration) เข้ากับหลักสูตรจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะจะช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้รับความรู้” (Passive learner) ไปสู่ “ผู้ร่วมสร้างความหมาย” (Active meaning-maker). การเรียนรู้แบบนี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวกับประเด็นทางสังคม และสะท้อนคิดต่อคุณค่าที่หล่อหลอมทัศนคติของตน ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015, 2017) ที่มุ่งให้การศึกษากลายเป็นพื้นที่ของ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) และ “การเป็นพลเมืองโลก” (Global citizenship)

#### ตัวอย่างรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทไทย

ในบริบทของโรงเรียนไทย การนำแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน มาประยุกต์ใช้สามารถทำได้หลายวิธี เช่น

1. หน่วยการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Unit): ครูออกแบบกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนสำรวจประเด็นสังคมในท้องถิ่น เช่น ปัญหาขยะชุมชน การใช้ทรัพยากรอย่างยั่งยืน หรือความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา เพื่อให้เกิด “สถานการณ์เขย่าความเชื่อ” (Disorienting dilemma) และนำไปสู่การสะท้อนคิดร่วมกัน
2. แฟ้มสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective Portfolio): ให้ผู้เรียนบันทึกกระบวนการเรียนรู้ ความคิด และการเปลี่ยนแปลงของตนระหว่างหน่วยการเรียนรู้ เพื่อสร้างหลักฐานของ “การเปลี่ยนผ่านทางความคิด” (Perspective transformation)
3. การสนทนาเชิงพลเมือง (Civic Dialogue): เปิดเวทีให้ผู้เรียนอภิปรายประเด็นขัดแย้งทางสังคม เช่น ความยุติธรรม ความเสมอภาค หรือสิทธิมนุษยชน โดยครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกสนทนา (Facilitator of dialogue), ไม่ใช่ผู้ตัดสินถูกผิด (Freire, 2000)

#### ตัวอย่างกรณีในโรงเรียนขนาดกลาง (Applied Example in Mid-Sized Schools)

โรงเรียนขนาดกลางของไทยมีศักยภาพในการเป็นพื้นที่นาร่องสำหรับการประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) ได้อย่างเหมาะสม เนื่องจากมีลักษณะเฉพาะที่อยู่กึ่งกลางระหว่างความยืดหยุ่นและความพร้อมด้านทรัพยากร กล่าวคือ โรงเรียนขนาดกลางมักมีจำนวนครูและนักเรียนในระดับที่สามารถบริหารจัดการได้ไม่ซับซ้อนจนเกินไป ขณะเดียวกันก็มีทรัพยากรและบุคลากรเพียงพอที่จะออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการหรือโครงการข้ามวิชา (Interdisciplinary projects) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้สามารถทดลองนวัตกรรมการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการสนทนาเชิงวิพากษ์ ได้โดยไม่ต้องจำกัดเชิงโครงสร้างมากนัก

ในทางตรงกันข้าม โรงเรียนขนาดเล็กมักเผชิญข้อจำกัดด้านทรัพยากร บุคลากร และภาระงานครูที่ต้องรับผิดชอบหลายหน้าที่ ทำให้การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านที่ต้องใช้เวลาและการเตรียมการอย่างลึกซึ้งเป็นไปได้ยาก ขณะที่โรงเรียนขนาดใหญ่ แม้จะมีทรัพยากรและความพร้อมสูง แต่กลับมีข้อจำกัดในด้านโครงสร้างองค์กรที่ซับซ้อน ระบบบริหารแบบลำดับชั้น และจำนวนผู้เรียนที่มาก ซึ่งทำให้การปรับเปลี่ยนแนวทางการสอนในระดับห้องเรียนต้องเผชิญกับความแข็งตัวของระบบ (Structural rigidity) และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้ช้ากว่า

อย่างไรก็ตามมิได้หมายความว่าแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านจะเหมาะสมเฉพาะโรงเรียนขนาดกลางเท่านั้น หากแต่โรงเรียนแต่ละขนาดมี “เงื่อนไขเชิงบริบท” ที่แตกต่างกัน โรงเรียนขนาดเล็กอาจต้องเน้นการใช้ทรัพยากรในชุมชนและการเรียนรู้แบบบูรณาการในชีวิตจริง ขณะที่โรงเรียนขนาดใหญ่อาจต้องใช้กลไกเชิงระบบ เช่น การพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) หรือการสนับสนุนจากผู้บริหาร เพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น โรงเรียนขนาดกลางจึงถูกเสนอเป็น “กรณีตัวอย่าง” (Illustrative case) ที่แสดงให้เห็นศักยภาพของการประยุกต์ใช้แนวคิดนี้ได้อย่างชัดเจน ก่อนที่จะขยายผลไปสู่บริบทของโรงเรียนทุกขนาดในระยะต่อไป

โรงเรียนขนาดกลางของไทยมีศักยภาพในการเป็นพื้นที่นาร่องสำหรับการสอนสังคมศึกษาเชิงเปลี่ยนผ่าน เนื่องจากมีความยืดหยุ่นในการจัดตารางเรียนและการบูรณาการข้ามกลุ่มสาระ ครูสามารถร่วมกันสร้าง “โครงการข้ามวิชา” (Interdisciplinary project) เช่น โครงการเรื่อง “การพัฒนาอย่างยั่งยืนในชุมชนของเรา” โดยผสมผสานเนื้อหาสังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และภาษาไทยเข้าด้วยกัน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้การสังเกต การตั้งคำถาม และการวิเคราะห์เชิงประสบการณ์ (Dewey, อ้างใน Taylor, 2007; Torres, 2021). โครงการลักษณะนี้เป็นตัวอย่างที่ดีของ “การเรียนรู้แบบเปลี่ยนผ่านในบริบทจริง” (Contextual transformative learning).

### การสนับสนุนจากนโยบายและการพัฒนาครู

การประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านอย่างยั่งยืนจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนจากนโยบายระดับกระทรวงศึกษาธิการ เช่น การบรรจุ “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency) ลงในกรอบหลักสูตรใหม่ และการพัฒนาครูให้มีความเข้าใจในแนวคิดเชิงมนุษยนิยม (Humanistic paradigm). ครูควรได้รับการอบรมเรื่องการสะท้อนคิด การตั้งคำถามแบบเปิด และการจัดการสนทนาในชั้นเรียน เพื่อให้สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเปลี่ยนผ่านทางความคิดของผู้เรียนได้จริง (Cranton, 2023; พลิชฐ์, 2566) นอกจากนี้ การประเมินผลควรถูกปรับจากการวัดความรู้เชิงปริมาณไปสู่ “การประเมินกระบวนการเปลี่ยนแปลง” (Assessment of transformative process) เช่น การสังเกตพฤติกรรมการสะท้อนคิด การมีส่วนร่วมในบทสนทนา และการแสดงออกทางจิตสำนึกพลเมือง

### ผลลัพธ์ที่คาดหวังต่อผู้เรียนและโรงเรียนไทย

เมื่อแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ถูกบูรณาการอย่างเป็นระบบในรายวิชาสังคมศึกษา ผู้เรียนจะพัฒนา “การรู้คิดเชิงซ้อน” (Metacognitive awareness) และ “ความเข้าใจทางสังคมอย่างลึกซึ้ง” (Deep social

understanding) ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนพฤติกรรมทางสังคมและจิตสำนึกพลเมือง (Mezirow, 1997; UNESCO, 2015). สำหรับโรงเรียน แนวคิดนี้ช่วยสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ที่ยืดหยุ่น เน้นความร่วมมือ (Collaborative learning culture) และส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงเคารพระหว่างครูกับนักเรียน อันจะนำไปสู่ “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative learning school) ที่ขับเคลื่อนสังคมแห่งการเรียนรู้ในระดับกว้าง

## 5. การอภิปรายเชิงวิพากษ์และผลกระทบ

### การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในฐานะกระบวนการปลดปล่อยทางปัญญา

การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) มิใช่เพียงแนวคิดทางจิตวิทยาการศึกษา แต่เป็น “กระบวนการปลดปล่อยทางปัญญา” (Intellectual emancipation) ที่ทำให้ผู้เรียนก้าวข้ามการยอมรับความรู้แบบเดิมและกล้าที่จะตั้งคำถามต่อสิ่งที่เคยเชื่อ (Mezirow, 1991; Freire, 2000). เมื่อถูกนำมาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษา กระบวนการนี้จะเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้รับสารเป็น “ผู้ตีความและสร้างความหมายใหม่” (Meaning-maker). ผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้เพียงเพื่อรู้ แต่เพื่อเข้าใจตนเองในฐานะส่วนหนึ่งของโครงสร้างสังคม และตระหนักว่าความรู้มีมิติของอำนาจ (Power relations in knowledge)

### การทำทลายวัฒนธรรมการสอนแบบอำนาจนิยมในไทย

หนึ่งในอุปสรรคสำคัญของการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ในประเทศไทยคือ วัฒนธรรมการสอนแบบอำนาจนิยม (Authoritarian pedagogy) ซึ่งฝังรากอยู่ในโรงเรียนไทยมานาน (ชนิดดา, 2561). การสอนที่เน้นการยอมรับคำสั่งของครูและการเชื่อโดยไม่ถาม ทำให้ผู้เรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นต่าง การเปลี่ยนผ่านเชิงการเรียนรู้จึงไม่เกิดขึ้น เพราะขาด “พื้นที่แห่งความปลอดภัยทางปัญญา” (Intellectual safety space). ดังนั้น การนำแนวคิดนี้มาประยุกต์ใช้จึงต้องเริ่มจากการสร้างวัฒนธรรมชั้นเรียนที่ส่งเสริมความเท่าเทียมทางการสื่อสาร (Communicative equality) และให้คุณค่ากับเสียงของผู้เรียนทุกคน (Student voice)

### บทบาทของครูในฐานะผู้เอื้อการเรียนรู้เชิงอารมณ์และจิตวิญญาณ

เมซิโรว์ (Mezirow, 1997) และครานตัน (Cranton, 2023) ต่างชี้ว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านไม่อาจเกิดขึ้นได้หากละเลยมิติทางอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้เรียน (Emotional and spiritual dimensions of learning). ครูสังคมศึกษาจึงต้องเข้าใจว่าการตั้งคำถามต่ออุดมการณ์หรือค่านิยมที่ผู้เรียนยึดถืออาจกระตุ้นความไม่สบายใจหรือความสับสนทางอารมณ์ ครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเปลี่ยนแปลง (Transformative facilitator) จึงต้องมี “ความไวทางอารมณ์” (Emotional sensitivity) และ “ความเข้าใจเชิงเมตตา” (Empathetic understanding) เพื่อช่วยผู้เรียนผ่านกระบวนการเปลี่ยนผ่านด้วยความเคารพและปลอดภัย

### ผลกระทบเชิงบวกต่อพัฒนาการของผู้เรียน

เมื่อแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงผ่าน ถูกบูรณาการในรายวิชาสังคมศึกษาอย่างมีระบบ ผู้เรียนจะพัฒนา “ความตระหนักเชิงวิพากษ์” (Critical consciousness) ตามแนวของเฟรเร (Freire, 2000) ซึ่งทำให้พวกเขาสามารถวิเคราะห์โครงสร้างสังคม เห็นความไม่เป็นธรรม และร่วมสร้างทางออกในเชิงสันติ (Constructive social action) ผู้เรียนในลักษณะนี้จะกลายเป็น “พลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม” (Socially conscious citizen) ที่ไม่เพียงยอมรับกฎเกณฑ์ของสังคม แต่สามารถตรวจสอบและเสนอแนวทางปรับปรุงได้อย่างมีเหตุผล (Torres, 2021; UNESCO, 2015)

### ผลกระทบเชิงระบบต่อโรงเรียนและวัฒนธรรมการศึกษาไทย

ในระดับโรงเรียน การใช้ การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง ส่งผลต่อการเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้จากระบบบน-ลง-ล่าง (Top-down education) ไปสู่ระบบแนวราบ (horizontal collaboration). โรงเรียนที่เปิดพื้นที่ให้ครูและนักเรียนร่วมกันออกแบบกิจกรรมสะท้อนคิด จะเกิด “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วม” (Collaborative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานของการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning organization). สำหรับระบบการศึกษาโดยรวม แนวคิดนี้ยังช่วยขยายความหมายของ “คุณภาพผู้เรียน” จากการสอบได้คะแนนสูง ไปสู่ “การเป็นมนุษย์ที่รู้จักคิด เปลี่ยน และอยู่ร่วมอย่างมีสติ” (A mindful and transformative learner)

### ข้อจำกัดและความท้าทายเชิงนโยบาย

แม้แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง จะมีศักยภาพสูงในการยกระดับคุณภาพผู้เรียน แต่ในบริบทไทยยังเผชิญข้อจำกัดหลายประการ เช่น ภาระงานของครู ระบบประเมินผลที่ยังเน้นการท่องจำ และขาดนโยบายสนับสนุนการเรียนรู้เชิงสะท้อน (พลิชฐ์, 2566; คำผกา, 2566). การปฏิรูประบบการประเมินผล (Assessment reform) ให้เน้นการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมทางสังคม มากกว่าการวัดความรู้เนื้อหา จะเป็นก้าวสำคัญในการทำให้แนวคิดนี้เกิดขึ้นจริงในห้องเรียนไทย

### ความหมายทางสังคมและวัฒนธรรมของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงผ่าน

ในระดับลึก แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลงสะท้อนความเข้าใจใหม่ต่อ “การศึกษาในฐานะวัฒนธรรม” (Education as culture) การเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนวิธีสอน แต่คือการเปลี่ยนวิธีคิด วิธีอยู่ร่วม และวิธีสร้างความหมายในชีวิต (Cranton, 2023; Freire, 2000). หากนำมาปรับใช้อย่างต่อเนื่อง แนวคิดนี้จะช่วยสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ (Learning society) ที่ผู้คนมีทักษะในการรับฟัง สะท้อน และเคารพความแตกต่าง ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการอยู่ร่วมในประชาธิปไตยที่ยั่งยืน

## 6. สรุปและข้อเสนอเชิงนโยบาย

การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) เป็นแนวทางการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนเปลี่ยนกรอบการรับรู้ (Frame of reference) ผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection) และการเรียนรู้จาก

ประสบการณ์ (Experiential learning). เมื่อนำมาประยุกต์ใช้ในรายวิชาสังคมศึกษา แนวคิดนี้ช่วยเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้จากการท่องจำเนื้อหาไปสู่การสร้างความหมายเชิงคุณค่า (Meaning-making process) ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะ “พลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม” (Socially conscious citizen). บทความนี้ได้สังเคราะห์ทฤษฎีหลักของเมซีโรว์ (Mezirow, 1991; 1997), เฟรเร (Freire, 2000), ครานตัน (Cranton, 2023), และเทย์เลอร์ (Taylor, 2007) เพื่อชี้ให้เห็นศักยภาพของแนวคิดนี้ในการพัฒนาผู้เรียนไทยให้มีทั้งความรู้ ความคิด และความรับผิดชอบต่อสังคม

จากการวิเคราะห์เชิงประยุกต์ พบว่า ระบบการสอนสังคมศึกษาไทยยังติดอยู่ในกรอบ “การเรียนรู้เพื่อจำ” มากกว่า “การเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน” (Learning for transformation). ห้องเรียนไทยส่วนใหญ่ยังขาดพื้นที่สำหรับการตั้งคำถาม การถกเถียง และการสะท้อนคิดร่วมกัน ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน (วิภาพรรณ, 2563; พสิษฐ์, 2566). การปฏิรูปการเรียนการสอนในรายวิชานี้จึงต้องเปลี่ยนฐานจากการสอนเนื้อหาไปสู่การพัฒนา “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency), “สมรรถนะพลเมืองโลก” (Global citizenship competency) และ “สมรรถนะเชิงคุณธรรม” (Ethical competency) เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายของ UNESCO (2015, 2017) และหลักสูตรไทยในอนาคต ในที่สุดแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านไม่ได้เป็นเพียงกลยุทธ์การสอน แต่เป็น “อุดมการณ์ทางการศึกษา” (Educational ideology) ที่มุ่งสร้างมนุษย์ให้รู้จักคิด ทบทวน และเปลี่ยนตนเองเพื่อสังคมที่ดีขึ้น. หากสังคมไทยสามารถบูรณาการแนวคิดนี้ในระดับนโยบาย ครู และห้องเรียนได้อย่างต่อเนื่อง ระบบการศึกษาไทยจะไม่เพียงผลิต “ผู้เรียนที่เก่ง” แต่จะสร้าง “ผู้เรียนที่มีจิตสำนึก” (Learners with moral and social consciousness). นี่คือหัวใจของการเรียนรู้เพื่อชีวิต (Learning for life) ที่แท้จริง — การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนผ่านของมนุษย์และสังคมไทยในศตวรรษที่ 21

### ข้อเสนอเชิงหลักสูตร (Curriculum Reform)

1. บูรณาการแนวคิด การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ในกรอบหลักสูตรสังคมศึกษา  
กระทรวงศึกษาธิการควรปรับโครงสร้างหลักสูตรให้เปิดโอกาสให้ครูสามารถออกแบบหน่วยการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning modules) ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามและสะท้อนคิดต่อประเด็นสังคมร่วมสมัย เช่น ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ สิ่งแวดล้อม หรือสิทธิมนุษยชน
2. เพิ่มสมรรถนะเชิงวิพากษ์ในมาตรฐานผู้เรียน  
ให้สมรรถนะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical thinking competency) และสมรรถนะการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning competency) เป็นตัวชี้วัดในระดับชาติ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมายมากกว่าการวัดผลด้วยข้อสอบ

### ข้อเสนอเชิงครูและการพัฒนาวิชาชีพ (Teacher Professional Development)

1. พัฒนาคูให้เป็น “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Facilitator):  
ครูสังคมศึกษาควรได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการกระบวนการสะท้อนคิด (Reflective practice), การตั้งคำถามเชิงลึก (Deep questioning), และการออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นการเปลี่ยนกรอบคิดของผู้เรียน
2. สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครู (Professional Learning Community):  
ส่งเสริมให้ครูแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนเชิงเปลี่ยนผ่านระหว่างโรงเรียน เพื่อขยายแนวปฏิบัติที่ดีและพัฒนาองค์ความรู้เชิงระบบ

### ข้อเสนอเชิงการประเมินและนโยบายระดับชาติ (Assessment and Policy Integration)

ระบบการประเมินผลควรถูกออกแบบใหม่ให้สอดคล้องกับลักษณะของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน โดยเน้นการวัด “กระบวนการเปลี่ยนแปลง” (Transformative process) มากกว่าผลลัพธ์สุดท้าย เช่น การใช้แฟ้มสะท้อนคิดของผู้เรียน (Reflective portfolio), การประเมินการมีส่วนร่วมในบทสนทนา (Participation-based assessment), หรือการประเมินการลงมือทำเพื่อสังคม (Social action project). ในระดับนโยบาย ควรมีการจัดตั้ง “ศูนย์ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Learning Promotion Center) เพื่อรวบรวมงานวิจัยพัฒนาเครื่องมือการสอน และสนับสนุนเครือข่ายครูสังคมศึกษาทั่วประเทศ

### เอกสารอ้างอิง

- คำผกา นิลพะหา. (2566). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบรับใช้สังคมที่เสริมสร้างความเป็นพลเมือง. วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา, 18(2), 175–192. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/download/257691/175081/1000993> ThaiJo
- ชนัดดา ภูงษ์ทอง. (2561). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. วารสารวิจัยและพัฒนาสถาบันพัฒนาบุคลากรท้องถิ่น, 8(3), 1–15. สืบค้นจาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/BSRI/article/view/101207> Thai Journal Online
- พลิชฐ์ ธรรมรังษี. (2566). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง. วารสารครุศาสตร์ธุรกิจบัณฑิตยสภา, 12(2), 25–44. สืบค้นจาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/BUAJEAD/article/download/251440/177819> Thai Journal Online

- พิศิษฐ์ พลชนะ, นภดล เลื่อนกรับ, และ ภราดร ยิงยวด. (2562). การพัฒนารูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการคิดสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของผู้นำนักศึกษา. วารสารวิชาการสาธารณสุข, 28(ฉบับพิเศษ), 42–52. สืบค้นจาก <https://thaidj.org/index.php/JHS/article/download/6790/6379/9453> Thai DJ
- วิภาพรรณ พินลา. (2563). การเรียนรู้เชิงรุกของครูสังคมศึกษาในยุคไทยแลนด์ 4.0. วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยทักษิณ, 20(2), 1–18. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/eduthu/article/download/213558/164815> ThaiJo
- Cranton, P. (2023). *Understanding and promoting transformative learning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448433>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury Academic. <https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Transformative%2BDimensions%2Bof%2BAdult%2BLearning-p-9781555423391>
- Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- Romano, A. (2018). *Transformative learning: A review of the assessment tools*. *Journal of Teaching and Learning*, 12(1), 1–16. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/199>
- OFGA K’Nyau. (2563). สภาพการจัดการเรียนรู้สังคมศึกษาแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน. วารสารสังคมศาสตร์เพื่อการพัฒนา, 22(1), 45–67. สืบค้นจาก <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JSBA/article/download/241828/164583/835354> Thai Journal Online
- Taylor, E. W. (2007). *An update of transformative learning theory: A critical review*. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Torres, C. A. (2021). *Global citizenship education: A new educational, pedagogical and political narrative*. *Prospects*, 51(1), 1–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378600>

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235861>

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

**Journal of Educational Transformation Original Article**

Received: 16 March 2026

Revised: 28 March 2026

Accepted: 3 April 2026

**ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษากับการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้**

Transformational Leadership of School Administrators and the Development of Learning Organization Culture

นายผุดผาด หงษ์ชุมแพ<sup>1</sup>

Mr.phutphat Hongchumphae

**บทคัดย่อ**

บทความนี้เป็นบทความวิชาการเชิงแนวคิดที่มุ่งสังเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่าง “ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษา” กับ “การสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” โดยใช้การวิเคราะห์เชิงทฤษฎีจากแนวคิดของ Burns, Bass, Senge, และ Watkins & Marsick ร่วมกับงานวิจัยในบริบทไทย การศึกษาพบว่า ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นกลไกสำคัญที่ผลักดันให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร ผ่านกระบวนการสร้างแรงบันดาลใจ วิสัยทัศน์ร่วม การกระตุ้นทางปัญญา และการส่งเสริมศักยภาพรายบุคคล ซึ่งส่งผลให้บุคลากรพัฒนาความเป็นเจ้าของร่วมต่อเป้าหมายของโรงเรียน นอกจากนี้การพัฒนา “วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” จำเป็นต้องมีระบบสนับสนุนที่บูรณาการทั้งระดับผู้นำ ระบบโครงสร้าง และวัฒนธรรมการทำงาน โดยผู้นำทำหน้าที่เป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้ขององค์กร” ที่สร้างสภาพแวดล้อมให้บุคลากรสามารถเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงอย่างต่อเนื่อง บทความได้เสนอกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการคือแบบจำลองวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (Transformational-Learning Culture Model-TLC Model) เพื่ออธิบายกลไกเชื่อมโยงระหว่างภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ในบริบทสถานศึกษาไทย พร้อมข้อเสนอเชิงนโยบายเพื่อพัฒนาผู้นำทางการศึกษาในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง

**คำสำคัญ:** ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง, ผู้บริหารสถานศึกษา, วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้, การบริหารการศึกษา, การพัฒนาองค์กร

<sup>1</sup> นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar,Thailand

Corresponding author, e-mail: phutphath@gmail.com

## Abstract

This conceptual paper aims to synthesize the relationship between transformational leadership of school administrators and the creation of a learning organization culture by integrating the theoretical perspectives of Burns, Bass, Senge, and Watkins & Marsick with empirical evidence from the Thai educational context. The analysis indicates that transformational leadership functions as a critical mechanism that drives organizational learning through inspirational motivation, shared vision, intellectual stimulation, and individualized consideration. These dimensions encourage teachers and staff to develop shared ownership of the school's goals and continuous professional growth. Furthermore, the development of a learning organization requires a systemic integration of leadership, organizational structures, and cultural processes. School leaders act as architects of organizational learning, fostering environments that enable collective reflection and knowledge sharing. The paper proposes an integrated conceptual framework—the Transformational–Learning Culture (TLC) Model—that elucidates the interactive dynamics between transformational leadership and learning culture within schools. Finally, the article offers practical and policy implications for educational leadership development in an era of ongoing change.

**Keywords:** Transformational leadership, School administrators, Learning organization culture, Educational management, Organizational development

## 1. บทนำ

บริบทและความสำคัญของภาวะผู้นำในยุคการเปลี่ยนแปลง โลกการศึกษาในศตวรรษที่ 21 เผชิญการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ และสังคม ส่งผลให้สถานศึกษาจำเป็นต้องปรับตัวจาก “องค์กรแบบสั่งการ” ไปสู่ “องค์กรแห่งการเรียนรู้” ที่เปิดโอกาสให้บุคลากรทุกระดับมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993) การพัฒนาเช่นนี้ไม่สามารถเกิดขึ้นได้เพียงด้วยโครงสร้างหรือเทคโนโลยี แต่ต้องอาศัย “ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง” (Transformational Leadership) ของผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการสร้างแรงบันดาลใจ สร้างวิสัยทัศน์ร่วม และกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงวัฒนธรรมในองค์กร (Bass, 1985; Burns, 1978; Avolio & Bass, 2004)

การเปลี่ยนแปลงของบทบาทผู้นำทางการศึกษาในบริบทไทย ในบริบทของการศึกษาไทย การบริหารแบบสั่งการจากบนลงล่างเคยเป็นรูปแบบหลักของการจัดการศึกษา แต่ปัจจุบันแนวคิดดังกล่าวถูกตั้งคำถามอย่างมาก เนื่องจากไม่สามารถตอบสนองต่อความซับซ้อนของสังคมยุคดิจิทัลได้ (อรรถพล ศิริลัทธยากร และคณะ, 2020) งานศึกษาหลายชิ้นชี้ว่า การพัฒนาโรงเรียนให้เป็น “องค์กรแห่งการเรียนรู้” ต้องอาศัยผู้นำที่มีความยืดหยุ่น สามารถกระตุ้นการเรียนรู้ร่วมกัน และสร้างวัฒนธรรมที่เปิดกว้างต่อความคิดใหม่ (วราญา รัตนดิลลิก ฌ ภูเก็ท และคณะ, 2020; Sikkhajarn et al., 2020) แนวคิดภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงจึงได้รับความสนใจมากขึ้นในหมู่ผู้บริหารสถานศึกษาไทย เพราะช่วยให้สามารถเปลี่ยนจากการควบคุมไปสู่การสร้างแรงบันดาลใจ (Promchart & Potipiroon, 2020)

แนวคิดภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงในมิติทฤษฎีและการศึกษา ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นจากแนวคิดของ Burns (1978) ที่มองว่าผู้นำที่แท้จริงคือผู้สร้างการเปลี่ยนแปลงในคุณค่าของผู้ตาม โดยเน้นการยกระดับแรงจูงใจและศักยภาพพร้อมกันต่อเป้าหมายสูงสุดขององค์กร ต่อมา Bass (1985) ขยายแนวคิดนี้โดยเสนอองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ การเป็นแบบอย่างที่สร้างแรงบันดาลใจ (Idealized influence), การจูงใจด้วยวิสัยทัศน์ (Inspirational motivation), การกระตุ้นทางปัญญา (Intellectual stimulation) และ การเอาใจใส่รายบุคคล (Individualized consideration) ซึ่งกลายเป็นกรอบอ้างอิงสำคัญในการศึกษาภาวะผู้นำในสถานศึกษา (Avolio & Bass, 2004; Ramangkura et al., 2025)

การเชื่อมโยงภาวะผู้นำกับวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ งานวิจัยร่วมสมัยเสนอว่า การสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ต้องอาศัยภาวะผู้นำที่สามารถจุดประกายให้บุคลากรเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ร่วมกัน สร้างวิสัยทัศน์ร่วม และส่งเสริมการคิดเชิงระบบ (Şahin & Bilir, 2024; Dedwongsa, 2023) Senge (1990) อธิบายว่า “วัฒนธรรมการเรียนรู้” ไม่อาจเกิดขึ้นได้หากผู้นำไม่ส่งเสริมความไว้วางใจและการสื่อสารอย่างเปิดเผย ขณะที่ Watkins และ Marsick (1993) ชี้ให้เห็นว่าผู้นำควรเป็นผู้เอื้อให้เกิดการเรียนรู้ในทุกระดับ ผ่านการสร้างระบบสะท้อนกลับ (Feedback loops) และชุมชนการเรียนรู้มืออาชีพ (Professional Learning Communities: PLCs) ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Sirirusameewongsa (2025) ที่พบว่า “ภาวะผู้นำดิจิทัล” ในโรงเรียนนานาชาติไทยมีอิทธิพลต่อการพัฒนาองค์กรแห่งการเรียนรู้ในยุคเทคโนโลยี

ช่องว่างขององค์ความรู้ แม้จะมีงานศึกษาทั้งในและต่างประเทศที่ยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับการพัฒนาองค์กรแห่งการเรียนรู้ แต่ยังขาดการสังเคราะห์เชิงแนวคิดที่ชี้ให้เห็นกลไกเชิงระบบในระดับสถานศึกษาไทยอย่างชัดเจน (Suksai et al., 2025; Sukdee, 2021) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การอธิบายว่าผู้นำสามารถเปลี่ยนวัฒนธรรมองค์กรแบบลำดับชั้น (Hierarchical culture) ให้เป็นวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและยืดหยุ่นได้อย่างไร (Basaffar, 2022) การศึกษานี้จึงมีความสำคัญในการสังเคราะห์กรอบแนวคิดที่บูรณาการทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับองค์ประกอบขององค์กรแห่งการเรียนรู้ เพื่อเสนอแนวทางใหม่ในการพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาในยุคแห่งการเปลี่ยนผ่าน (Ma et al., 2015; Abdillah, 2014)

## 2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

### 2.1 ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง (Transformational Leadership)

ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นแนวคิดสำคัญที่เกิดขึ้นจากการปรับเปลี่ยนมุมมองต่อ “ภาวะผู้นำ” จากเดิมมองว่าเป็นเพียงอำนาจการควบคุม ไปสู่การมองว่าเป็นพลังทางจิตวิญญาณและคุณค่าที่สามารถสร้างแรงบันดาลใจให้บุคลากรเปลี่ยนแปลงตนเองและองค์กรไปสู่เป้าหมายร่วม (Burns, 1978; Bass, 1985) ผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงจึงไม่เพียงมุ่งบรรลุเป้าหมายขององค์กร แต่ยังส่งเสริมให้ผู้ตามเกิดการเติบโตภายใน ทั้งด้านความคิด ความสามารถ และแรงจูงใจในการทำงานเพื่อส่วนรวม (Avolio & Bass, 2004).

Bass (1985) ได้ขยายแนวคิดของ Burns โดยเสนอองค์ประกอบหลัก 4 ประการของภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง ได้แก่

1. ผู้นำทำหน้าที่เป็นแบบอย่าง (Idealized Influence) สร้างความเชื่อถือและความไว้วางใจให้กับผู้ตาม,
  2. การจูงใจด้วยวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนและมีคุณค่า (Inspirational Motivation)
  3. การกระตุ้นให้บุคลากรคิดเชิงสร้างสรรค์และตั้งคำถามต่อกรอบเดิม (Intellectual Stimulation) และ
  4. การดูแลและพัฒนาผู้ตามแต่ละคนอย่างเหมาะสมตามศักยภาพ (Individualized Consideration)
- องค์ประกอบเหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญของผู้นำที่มุ่งเน้นการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกและการเรียนรู้ร่วมกันในองค์กร (Ramangkura, Ponathong, & Charoensuk, 2025; Basaffar, 2022).

ในบริบทการศึกษา ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงถูกนำมาใช้เพื่อพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาให้สามารถสร้างแรงจูงใจภายในแก่ครูและบุคลากรทางการศึกษา ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน และกระตุ้นให้บุคลากรพัฒนาคุณภาพการสอนอย่างต่อเนื่อง (Promchart & Potipiroon, 2020; Sukdee, 2021) งานศึกษาของ Sirirusameewongsa (2025) พบว่าผู้นำที่มีลักษณะเชิงเปลี่ยนแปลงสามารถเชื่อมโยงวิสัยทัศน์กับการใช้เทคโนโลยีเพื่อสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนยุคดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสะท้อนว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงไม่เพียงเกี่ยวข้องกับ “บุคลิกของผู้นำ” แต่ยังรวมถึงความสามารถในการบูรณาการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง.

นอกจากนี้งานของ Leithwood และคณะ (อ้างใน Dedwongsa, 2023) ชี้ว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงในสถานศึกษามีอิทธิพลต่อการพัฒนาทุนมนุษย์และความเป็นชุมชนทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญต่อการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน การที่ผู้นำสามารถสร้างแรงบันดาลใจ เปิดพื้นที่สำหรับการสื่อสารอย่างเสรี และยอมรับความแตกต่างทางความคิด คือกลไกสำคัญที่แปรเปลี่ยน “โรงเรียนแบบปิด” ให้กลายเป็น “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้” (Şahin & Bilir, 2024).

ในภาพรวม แนวคิดภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงได้ขยายขอบเขตจากทฤษฎีการบริหารแบบเดิมที่เน้นการสั่งการไปสู่แนวคิดที่เห็นว่าผู้นำคือ “ผู้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ขององค์กร” (Senge, 1990; Suksai et al., 2025) ผู้นำจึงไม่เพียงเป็นผู้กำหนดทิศทาง หากแต่เป็น “ผู้สร้างสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้” ที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยน

ความรู้ การสร้างนวัตกรรม และการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Abdillah, 2014; Ma et al., 2015). แนวคิดนี้จึงเป็นฐานสำคัญสำหรับการสังเคราะห์ในส่วนถัดไป ซึ่งจะอธิบาย “วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” ในฐานะเป้าหมายสำคัญของภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงในสถานศึกษา.

## 2.2 วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้

แนวคิดเรื่อง “องค์กรแห่งการเรียนรู้” (Learning Organization) ได้รับความสนใจอย่างมากในช่วงสามทศวรรษที่ผ่านมา โดยเฉพาะในงานของ Senge (1990) ซึ่งเสนอว่า องค์กรที่สามารถดำรงอยู่และพัฒนาได้ในโลกที่เปลี่ยนแปลงรวดเร็ว ต้องมีความสามารถในการเรียนรู้รอบยอด (adaptive and generative learning) อย่างต่อเนื่อง องค์กรแห่งการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงองค์กรที่มีการฝึกอบรมบุคลากร แต่เป็นองค์กรที่สร้าง “วัฒนธรรม” ที่เอื้อต่อการตั้งคำถาม การทดลอง และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ Senge ได้เสนอองค์ประกอบหลัก 5 ประการ ได้แก่ 1) การคิดเชิงระบบ (Systems Thinking), 2) การมีแบบแผนทางจิตที่เปิดรับการเปลี่ยนแปลง (Mental Models), 3) การสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision), 4) การเรียนรู้เป็นทีม (Team Learning), และ 5) การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง (Personal Mastery)

Watkins และ Marsick (1993) ได้ขยายแนวคิดของ Senge โดยเน้นมิติ “วัฒนธรรมการเรียนรู้” (Learning Culture) ในฐานะระบบที่ฝังอยู่ในโครงสร้างองค์กร พวกเขาอธิบายว่าองค์กรแห่งการเรียนรู้ต้องมีคุณลักษณะสำคัญสามประการ คือ 1) การเรียนรู้ในระดับบุคคล ทีม และองค์กร, 2) การผนวกการเรียนรู้เข้ากับกระบวนการทำงานจริง, และ 3) การสนับสนุนจากผู้นำและระบบรางวัลที่ส่งเสริมการเรียนรู้ (Watkins & Marsick, 1993) แนวคิดนี้ทำให้การพัฒนาองค์กรแห่งการเรียนรู้ไม่เพียงขึ้นอยู่กับ “บุคลากรที่เรียนรู้ได้” แต่ต้องมีระบบสนับสนุนทั้งทางโครงสร้างและวัฒนธรรม เพื่อให้การเรียนรู้กลายเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตการทำงานประจำวัน ในบริบทการศึกษาไทย งานวิจัยของ อรรถพล ศิริลัทธยากร และคณะ (2020) พบว่า การพัฒนาองค์กรให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ในวัฒนธรรมไทยต้องให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (relationship-oriented culture) และการสื่อสารที่เคารพลำดับชั้น (hierarchical communication) โดยไม่ทำลายความร่วมมือภายในโรงเรียน ผู้บริหารที่สามารถสร้างสมดุลระหว่างความเคารพต่อวัฒนธรรมองค์กรไทยและการส่งเสริมความคิดเชิงวิพากษ์ จะช่วยเปิดพื้นที่ให้ครูและบุคลากรมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น. ในทำนองเดียวกัน วรญา รัตนดิลิก ณ ภูเก็ต และคณะ (2020) ระบุว่า วัฒนธรรมองค์กรที่ดีมีผลโดยตรงต่อระดับการเรียนรู้ของบุคลากรในโรงเรียนเทศบาล โดยเฉพาะด้านการแบ่งปันความรู้และการสร้างแรงจูงใจภายใน

งานของ Sikkhajarn et al. (2020) เสนอโมเดลเชิงสาเหตุระหว่างวัฒนธรรมองค์กร ภาวะผู้นำ และการจัดการความรู้ ซึ่งทั้งหมดส่งผลเชิงบวกต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนภาคใต้ของประเทศไทย ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การจัดการความรู้ที่มีประสิทธิภาพและวัฒนธรรมองค์กรที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นตัวกลางระหว่างภาวะผู้นำกับความสามารถในการเรียนรู้ขององค์กร เช่นเดียวกับ Suksai et al. (2025)

ซึ่งชี้ว่าการมีวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ที่ชัดเจน ช่วยให้สถาบันอุดมศึกษาสามารถปรับตัวได้ดีกว่าองค์กรที่เน้นลำดับชั้นและการสั่งการ

นอกจากนี้ Şahin และ Bilir (2024) ยืนยันว่า “การสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” ไม่สามารถแยกออกจากมิติของ “คุณค่าทางวัฒนธรรมส่วนบุคคล” (personal cultural values) ได้ โดยเฉพาะในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผู้นำจึงต้องทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกเปลี่ยนผ่านทางคุณค่า (value broker) เพื่อให้เกิดความสมดุลระหว่างการรักษาอัตลักษณ์และการเปิดรับการเรียนรู้ใหม่ ขณะเดียวกัน Basaffar (2022) เสนอว่า การสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่ยั่งยืนต้องมีการเชื่อมโยงระหว่างภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง ระบบการจัดการความรู้ และโครงสร้างแรงจูงใจภายในองค์กร

เมื่อพิจารณาจากแนวคิดทั้งหมดสามารถสรุปได้ว่า “วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” เป็นทั้งผลลัพธ์และกระบวนการ ในทางหนึ่ง เป็นผลลัพธ์ของการมีภาวะผู้นำที่เปิดกว้างและส่งเสริมการเรียนรู้ ในอีกทางหนึ่ง เป็นกระบวนการที่หล่อหลอมให้บุคลากรในองค์กรตระหนักถึงคุณค่าของการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ในบริบทของสถานศึกษา การสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้จึงต้องอาศัยทั้ง “วิสัยทัศน์ของผู้นำ” และ “ระบบสนับสนุนเชิงโครงสร้าง” ที่สอดคล้องกัน (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993; Suksai et al., 2025)

### 2.3 การบูรณาการแนวคิดภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้

การเชื่อมโยงแนวคิด “ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง” กับ “วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” มีรากฐานจากสมมติฐานที่ว่า การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคลากรและค่านิยมขององค์กรต้องเกิดจากการนำที่สร้างแรงบันดาลใจและเปิดพื้นที่ให้การเรียนรู้เป็นกลไกกลางของการพัฒนา (Bass, 1985; Senge, 1990). ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงทำหน้าที่เป็น “ตัวเร่ง” (catalyst) ที่กระตุ้นให้บุคลากรเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน สร้างความไว้วางใจ และพัฒนากระบวนการเรียนรู้ในเชิงระบบ (Şahin & Bilir, 2024). กล่าวอีกนัยหนึ่ง ผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงไม่ได้เพียงนำการเปลี่ยนแปลง แต่ยังสร้าง “สภาพแวดล้อมทางจิตวิทยา” ที่เอื้อต่อการเรียนรู้และนวัตกรรมภายในองค์กร (Watkins & Marsick, 1993)

ในสถานศึกษาไทย Dedwongsa (2023) เสนอว่า การสร้างสมดุลระหว่างวัฒนธรรมองค์กรแบบไทย ซึ่งให้ความสำคัญต่อความกลมเกลียวและลำดับชั้น กับวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบเปิด เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้บริหารยุคใหม่ ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงจึงเป็นกลไกที่ช่วยเปลี่ยน “ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ” ให้กลายเป็น “ความสัมพันธ์เชิงการเรียนรู้” ผ่านการเปิดโอกาสให้บุคลากรทุกระดับมีส่วนร่วมในการตัดสินใจและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น สิ่งนี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Suksai et al. (2025) ที่ชี้ว่าผู้นำซึ่งส่งเสริมวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมสามารถยกระดับขีดความสามารถของสถาบันอุดมศึกษาให้ปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้รวดเร็วกว่าองค์กรที่ใช้รูปแบบการบริหารแบบสั่งการ

นอกจากนี้ Ma et al. (2015) ได้นำเสนอแนวคิด “Rotating Leadership” ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Knowledge-Building Community) ซึ่งมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง โดยผู้นำใน

ระบบดังกล่าวไม่ได้ผูกขาดบทบาทการตัดสินใจ แต่หมุนเวียนบทบาทผู้นำระหว่างสมาชิกเพื่อส่งเสริมความเป็นเจ้าของการเรียนรู้ร่วมกัน แนวคิดนี้สะท้อนว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงสามารถกระจายศักยภาพของการนำสู่ทุกระดับขององค์กร ทำให้เกิดวัฒนธรรมที่ทุกคนรู้สึกว่าเป็น “ผู้นำการเรียนรู้” ไม่ใช่เพียง “ผู้ตาม” (Ma et al., 2015). ในบริบทเดียวกัน Abdillah (2014) ชี้ว่าการจัดการความรู้และการแบ่งปันข้อมูลในสถาบันอุดมศึกษาจะเกิดขึ้นได้ เมื่อผู้นำสร้างวัฒนธรรมที่สนับสนุนการแลกเปลี่ยน ลดความกลัวต่อความผิดพลาด และใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือเชื่อมโยงเครือข่ายความรู้ระหว่างบุคลากร

จากการสังเคราะห์แนวคิดเหล่านี้ สามารถมองได้ว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงและวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้มีความสัมพันธ์แบบ “สองทาง” คือ (1) ผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นแรงผลักดันให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ และ (2) วัฒนธรรมการเรียนรู้ที่เข้มแข็งจะย้อนกลับมาส่งเสริมพฤติกรรมผู้นำให้พัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Senge, 1990; Şahin & Bilir, 2024). กล่าวคือ ผู้นำที่ส่งเสริมการเรียนรู้จะได้รับข้อมูลย้อนกลับจากองค์กร นำไปสู่การพัฒนาตนเองและการปรับกลยุทธ์การบริหาร จนเกิด “วงจรเรียนรู้เชิงระบบ” (Systemic learning loop) ซึ่งเป็นรากฐานขององค์กรแห่งการเรียนรู้ในระยะยาว (Watkins & Marsick, 1993)

เมื่อเชื่อมโยงกลับสู่บริบทการศึกษา การบูรณาการแนวคิดทั้งสองจึงหมายถึงการสร้างระบบการบริหารโรงเรียนที่มุ่งให้ครูและบุคลากรเป็นผู้เรียนรู้ร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย ผู้นำในฐานะผู้บริหารสถานศึกษาต้องมีทั้ง “วิสัยทัศน์การเปลี่ยนแปลง” และ “ความสามารถในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้” เพื่อให้โรงเรียนพัฒนาอย่างยั่งยืน ดังที่ Ramangkura et al. (2025) ชี้ว่า การฝึกอบรมภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงสามารถเพิ่มขีดความสามารถของผู้นำทางการศึกษาในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกับบุคลากรได้จริง. การบูรณาการเชิงแนวคิดนี้จึงเป็นรากฐานสำหรับการสร้าง “โมเดลภาวะผู้นำเพื่อองค์กรแห่งการเรียนรู้” ซึ่งจะอธิบายในส่วนตัวต่อไป

### 3. การสังเคราะห์เชิงแนวคิด (Conceptual Synthesis)

#### 3.1 ความสัมพันธ์เชิงระบบระหว่างภาวะผู้นำกับการเรียนรู้ขององค์กร

ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงและวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้มีความสัมพันธ์ในลักษณะระบบเปิด (Open system) ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีอิทธิพลซึ่งกันและกันอย่างต่อเนื่อง (Senge, 1990) ผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงทำหน้าที่เป็น “ตัวขับเคลื่อนระบบ” (System driver) ที่จุดประกายให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งในเชิงโครงสร้าง (Structure) และเชิงวัฒนธรรม (Culture) ขององค์กร ผ่านการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม การสื่อสารอย่างเปิดเผย และการส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในทุกระดับ (Bass, 1985; Avolio & Bass, 2004). ในทางกลับกัน วัฒนธรรมองค์กรที่เอื้อต่อการเรียนรู้จะเสริมแรงให้ภาวะผู้นำสามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น เพราะบุคลากรมีความเชื่อมั่นต่อเป้าหมายและคุณค่าร่วมขององค์กร (Watkins & Marsick, 1993; Sikkhajarn et al., 2020)

กล่าวได้ว่า “การเรียนรู้ขององค์กร” มิได้เกิดจากการบังคับหรือการอบรมแบบแยกส่วน แต่เกิดจากความสัมพันธ์เชิงพลวัตระหว่างผู้นำที่มีวิสัยทัศน์กับสมาชิกที่มีแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ ซึ่งเมื่อระบบทั้งสองส่วนทำงานสอดประสานกัน จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแบบยั่งยืน (Suksai et al., 2025).

### 3.2 ปัจจัยเชิงบริบทที่เอื้อต่อการสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้

การสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาไม่ได้เกิดขึ้นในสุญญากาศ หากแต่ขึ้นอยู่กับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมขององค์กร โดยเฉพาะในสังคมไทยที่ยังมีลักษณะการสื่อสารแบบแนวตั้งและความเกรงใจในระบบอำนาจ (Dedwongsa, 2023). ผู้นำสถานศึกษาที่สามารถใช้ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องสามารถสร้าง “พื้นที่ปลอดภัยทางจิตใจ” (Psychological safety) เพื่อให้ครูและบุคลากรกล้าแสดงความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์และวิพากษ์แนวปฏิบัติเดิมโดยไม่กลัวการถูกตำหนิ (Senge, 1990; Şahin & Bilir, 2024)

นอกจากนี้บริบทของเทคโนโลยียังมีบทบาทสำคัญในการสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ Sirirusameewongsa (2025) พบว่า ผู้นำที่มีความสามารถทางดิจิทัลสามารถใช้เทคโนโลยีเพื่อเชื่อมโยงชุมชนการเรียนรู้ระหว่างครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและขยายออกนอกขอบเขตของโรงเรียน ในขณะเดียวกัน Ma et al. (2015) เสนอแนวคิด “ภาวะผู้นำหมุนเวียน” (Rotating leadership) ซึ่งช่วยให้บุคลากรทุกคนมีโอกาสแสดงบทบาทผู้นำตามบริบทและความเชี่ยวชาญของตน ส่งผลให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วม (Shared ownership) และเพิ่มความยั่งยืนของวัฒนธรรมการเรียนรู้ในองค์กร

### 3.3 กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการ: “Transformational-Learning Culture Model (TLC Model)”

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดทั้งในระดับทฤษฎีและประจักษ์ผล สามารถสร้างกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการที่เรียกว่า แบบจำลองวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง (Model (Transformational-Learning Culture Model- TLC) ซึ่งอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาได้ดังนี้

1. ระดับผู้นำ (Leadership Dimension): ผู้นำเป็นผู้กำหนดวิสัยทัศน์และคุณค่าร่วมขององค์กร ผ่านพฤติกรรมทั้งสี่ด้านของภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง ได้แก่ การเป็นแบบอย่าง การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการเอาใจใส่รายบุคคล (Bass, 1985; Ramangkura et al., 2025).
2. ระดับระบบองค์กร (Organizational System Dimension): การสื่อสารที่เปิดกว้าง ระบบสนับสนุนการเรียนรู้ และการจัดการความรู้เป็นกลไกเชิงโครงสร้างที่เชื่อมโยงผู้นำกับบุคลากร (Watkins & Marsick, 1993; Abdillah, 2014).
3. ระดับวัฒนธรรม (Cultural Dimension): องค์กรต้องสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ การยอมรับความแตกต่าง และการเรียนรู้จากความผิดพลาด เพื่อให้วัฒนธรรมการเรียนรู้ฝังรากในพฤติกรรมของบุคลากรทุกคน (Senge, 1990; Şahin & Bilir, 2024).

โมเดลนี้ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาองค์กรแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาไม่ได้เกิดจากปัจจัยใดปัจจัยหนึ่ง หากแต่เป็นผลของ “การบูรณาการแบบสามชั้น” ระหว่างผู้นำ ระบบ และวัฒนธรรม ซึ่งทั้งหมดขับเคลื่อนด้วยค่านิยมร่วมที่เน้นการเรียนรู้และการเติบโตของบุคคลและองค์กรไปพร้อมกัน

#### 4. การอภิปรายแนวคิด

##### 4.1 นัยทางทฤษฎี (Theoretical Implications)

ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงได้ขยายความเข้าใจเกี่ยวกับ “การนำทางการศึกษา” จากการบริหารจัดการเชิงเทคนิค ไปสู่การบริหารที่มุ่งพัฒนา “ทุนทางจิตวิญญาณ” และ “ทุนทางปัญญา” ของบุคลากรในองค์กร (Burns, 1978; Bass, 1985). การนำเชิงเปลี่ยนแปลงมีบทบาทในการเชื่อมโยงเป้าหมายขององค์กรกับการเรียนรู้ส่วนบุคคล ทำให้เกิดการปรับตัวทางความคิดและค่านิยมของบุคลากร (Avolio & Bass, 2004). งานของ Senge (1990) และ Watkins และ Marsick (1993) สนับสนุนแนวคิดนี้ โดยเสนอว่าผู้นำเป็นองค์ประกอบสำคัญของ “ระบบการเรียนรู้” (learning system) ซึ่งทำหน้าที่สร้างเงื่อนไขให้เกิดการเรียนรู้ทั้งในระดับปัจเจก กลุ่ม และองค์กร

การบูรณาการระหว่างภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงและวัฒนธรรมการเรียนรู้ยังช่วยขยายกรอบทฤษฎีของ “การเรียนรู้ขององค์กร” (Organizational learning theory) จากเดิมที่เน้นกระบวนการทางเทคนิคและโครงสร้าง มาสู่การให้ความสำคัญกับ “พลวัตของความสัมพันธ์” และ “ทุนทางอารมณ์” ขององค์กร (Şahin & Bilir, 2024). กล่าวคือ วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ไม่ได้เป็นเพียงผลลัพธ์ของการบริหารที่ดี แต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนผ่านทางอารมณ์และค่านิยมของบุคลากร ซึ่งขับเคลื่อนโดยผู้นำที่มีความเข้าใจเชิงระบบและสามารถจูงใจให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน. งานของ Dedwongsa (2023) และ Suksai et al. (2025) ชี้ให้เห็นว่า การนำเชิงเปลี่ยนแปลงในสังคมที่มีโครงสร้างอำนาจชัดเจน เช่น ไทย จำเป็นต้องตีความในบริบทวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับความสามัคคีและความเคารพลำดับชั้น เพื่อให้การเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปและยั่งยืน

##### 4.2 นัยทางปฏิบัติ (Practical Implications)

ในทางปฏิบัติ ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงมีศักยภาพสูงในการสร้าง “โรงเรียนฐานการเรียนรู้” (Learning-based school) ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในยุคดิจิทัล (Sirirusameewongsa, 2025). ผู้นำสถานศึกษาควรใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเป็นเครื่องมือเชื่อมโยงเครือข่ายการเรียนรู้ ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) และการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-directed learning). นอกจากนี้การส่งเสริมการเรียนรู้ผ่าน “การเป็นชุมชนวิชาชีพ” (Professional Learning Community: PLC) จะช่วยให้ครูมีพื้นที่ในการสะท้อนคิด วิเคราะห์ปัญหา และออกแบบการเรียนรู้ใหม่ร่วมกัน ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการสร้างนวัตกรรมทางการสอน (Watkins & Marsick, 1993; Ma et al., 2015)

ในระดับองค์กรผู้นำจำเป็นต้องสร้างระบบแรงจูงใจที่เอื้อต่อการเรียนรู้ เช่น ระบบรางวัลเชิงพัฒนา (Developmental rewards) แทนระบบรางวัลเชิงลำดับ (Hierarchical rewards) เพื่อให้บุคลากรเห็นคุณค่าของ

การเรียนรู้มากกว่าการแข่งขัน (Abdillah, 2014). ผลการศึกษาของ Basaffar (2022) และ Şahin และ Bilir (2024) ยังเสนอว่า การฝึกการเรียนรู้ไว้ในระบบประเมินผลและการพัฒนาอาชีพของบุคลากร ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ต่อเนื่องที่แท้จริงในองค์กร. ขณะที่ในบริบทไทย วรญา รัตนดิลก ณ ภูเก็ต และคณะ (2020) พบว่า โรงเรียนที่มีวัฒนธรรมการสื่อสารแบบเปิดและการเรียนรู้ร่วมกัน มีแนวโน้มพัฒนาอย่างยั่งยืนมากกว่าโรงเรียนที่มีระบบอำนาจรวมศูนย์

#### 4.3 นัยเชิงนโยบายและการพัฒนาผู้นำทางการศึกษา (Policy and Leadership Development Implications)

ในบริบทของการศึกษาไทยในปัจจุบัน ผู้บริหารสถานศึกษาได้มีการพัฒนาแนวทางการบริหารที่หลากหลายมากขึ้น โดยเฉพาะการนำแนวคิดการบริหารเชิงคุณภาพ การพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาสนับสนุนการบริหารและการจัดการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม แม้ว่าจะมีความพยายามในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง แต่การบริหารสถานศึกษาของไทยจำนวนมากยังคงมีลักษณะของการบริหารแบบลำดับชั้น (hierarchical management) และการสั่งการจากบนลงล่าง ซึ่งจำกัดการมีส่วนร่วมของครูและบุคลากรในการตัดสินใจและการพัฒนาองค์กร

ปัญหาดังกล่าวสะท้อนถึงข้อจำกัดเชิงโครงสร้างและวัฒนธรรมของระบบการศึกษาไทย เช่น การรวมศูนย์อำนาจในการบริหาร การเน้นการปฏิบัติตามนโยบายมากกว่าการสร้างนวัตกรรมในระดับโรงเรียน และวัฒนธรรมองค์กรที่ยังให้ความสำคัญกับความเกรงใจและลำดับชั้นมากกว่าการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเปิดเผย ส่งผลให้การพัฒนา “วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้” ยังเกิดขึ้นได้อย่างจำกัด แม้ว่าจะมีนโยบายสนับสนุนในระดับประเทศก็ตาม

ภายใต้บริบทดังกล่าว แนวคิด “ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง” (Transformational Leadership) จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในฐานะกลไกที่สามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบการบริหารจาก “การควบคุม” ไปสู่ “การสร้างแรงบันดาลใจและการมีส่วนร่วม” โดยผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงสามารถกระตุ้นให้ครูและบุคลากรเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน กล้าแสดงความคิดเห็น และมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์กร ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษาไทย

ในระดับนโยบาย ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงควรถูกบูรณาการเข้าสู่ระบบการพัฒนาผู้นำทางการศึกษาอย่างเป็นระบบ เช่น โครงการอบรมผู้บริหารสถานศึกษา หรือหลักสูตรการบริหารการศึกษาในระดับมหาบัณฑิต และดุษฎีบัณฑิต เพื่อพัฒนาความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน (Ramangkura et al., 2025). การพัฒนาเชิงนโยบายควรมุ่งเน้นให้สถานศึกษามี “อิสระในการเรียนรู้” (Learning autonomy) ลดการสั่งการจากส่วนกลาง และสนับสนุนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมระหว่างครู นักเรียน และชุมชน

ในมิติของการประเมินคุณภาพการศึกษา นโยบายควรขยายกรอบการประเมินจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ไปสู่การประเมิน “ระดับการเรียนรู้ขององค์กร” (Organizational learning maturity) เพื่อสะท้อนว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นในทุกระดับของโรงเรียน (Sikkhajarn et al., 2020; Suksai et al., 2025). นอกจากนี้ ภาครัฐ

ควรสร้างเครือข่ายโรงเรียนต้นแบบด้านการเรียนรู้ร่วมกัน (Learning networks) เพื่อส่งเสริมการแลกเปลี่ยนประสบการณ์เชิงนวัตกรรม ซึ่งจะเป็นแรงขับเคลื่อนสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาในอนาคต

## 5. บทสรุปและข้อเสนอแนะ

จากการสังเคราะห์แนวคิดและงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ พบว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง (Transformational Leadership) เป็นกลไกสำคัญในการสร้างและธำรงวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษา (Senge, 1990; Bass, 1985; Avolio & Bass, 2004) ผู้นำที่สามารถสร้างแรงบันดาลใจ ถ่ายทอดวิสัยทัศน์ร่วม และกระตุ้นให้บุคลากรคิดอย่างสร้างสรรค์ จะช่วยเปลี่ยนโรงเรียนจาก “องค์กรแบบบริหารจัดการ” ไปสู่ “องค์กรแห่งการเรียนรู้” ที่มีชีวิตชีวาและยั่งยืน.

กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการที่พัฒนาขึ้นในบทความนี้ คือแบบจำลองวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง ซึ่งให้เห็นความสัมพันธ์สามระดับ คือ ผู้นำ (Leadership), ระบบองค์กร (Organizational System), และวัฒนธรรม (Culture) ซึ่งทั้งหมดทำงานร่วมกันในลักษณะวงจรเรียนรู้ (learning loop) ผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นตัวเร่งให้เกิดการเรียนรู้ร่วม ขณะที่วัฒนธรรมการเรียนรู้ที่เข้มแข็งจะย้อนกลับมาหล่อหลอมผู้นำให้พัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Watkins & Marsick, 1993; Şahin & Bilir, 2024) ในบริบทของไทยการพัฒนาเช่นนี้ต้องอาศัยการตีความภาวะผู้นำให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับความเคารพและความสามัคคี (Dedwongsa, 2023; Suksai et al., 2025)

กล่าวโดยสรุป ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษาเป็นหัวใจของการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่แท้จริง เพราะผู้นำไม่ได้เพียง “บริหารองค์กร” แต่ “หล่อหลอมจิตวิญญาณของการเรียนรู้ร่วม” ให้เกิดขึ้นในทุกระดับของโรงเรียน (Senge, 1990; Avolio & Bass, 2004). หากประเทศไทยต้องการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต จำเป็นต้องส่งเสริมผู้นำทางการศึกษาที่สามารถผสมผสานวิสัยทัศน์ ความเข้าใจทางวัฒนธรรม และพลังการเปลี่ยนแปลงเข้าด้วยกัน เพื่อให้โรงเรียนไทยก้าวสู่การเป็น “องค์กรแห่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21” อย่างแท้จริง

### ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ (Practical Recommendations)

1. ระดับโรงเรียน: ผู้บริหารควรใช้แนวทางภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงในการพัฒนา “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (PLC) ภายในโรงเรียน เพื่อให้ครูได้มีพื้นที่แลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่ดี วิเคราะห์ปัญหา และร่วมออกแบบการเรียนรู้ใหม่ ๆ การส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมจะช่วยยกระดับวัฒนธรรมการสื่อสาร การไว้วางใจ และความเป็นเจ้าของร่วมของบุคลากร

2.ระดับสถาบันและมหาวิทยาลัย: ควรพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมผู้นำทางการศึกษาที่บูรณาการภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงกับการจัดการความรู้และเทคโนโลยีดิจิทัล เพื่อสร้าง “ผู้นำแห่งการเรียนรู้” (learning-oriented leader) ที่สามารถบริหารองค์กรในสถานะไม่แน่นอนได้

3.ระดับระบบการศึกษา: หน่วยงานนโยบาย เช่น กระทรวงศึกษาธิการ หรือสถาบันพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ควรสร้าง “เครือข่ายโรงเรียนแห่งการเรียนรู้” (learning network schools) เพื่อเชื่อมโยงองค์ความรู้ นวัตกรรม และประสบการณ์การบริหารระหว่างสถานศึกษาในภูมิภาคต่าง ๆ

### ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและการวิจัยในอนาคต (Policy and Research Implications)

1.ในระดับนโยบาย ควรบรรจุแนวคิดภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นส่วนหนึ่งของ มาตรฐานสมรรถนะผู้นำสถานศึกษา เพื่อใช้ในการประเมินและพัฒนาผู้บริหารรุ่นใหม่ นอกจากนี้ควรมีการสนับสนุนให้โรงเรียนมีอิสระทางวิชาชีพมากขึ้นในการพัฒนาแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและต่อเนื่อง (Şahin & Bilir, 2024)

สำหรับการวิจัยในอนาคต ควรมีการพัฒนาแบบจำลองเชิงประจักษ์ (Empirical model) เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของแบบจำลองวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนแปลง ในบริบทโรงเรียนไทย โดยใช้วิธีการวิจัยแบบผสม (Mixed methods) เพื่อเข้าใจทั้งกลไกเชิงโครงสร้างและปัจจัยเชิงวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ งานวิจัยเชิงเปรียบเทียบระหว่างภูมิภาค หรือระหว่างโรงเรียนภาครัฐและเอกชน จะช่วยขยายความเข้าใจว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงสามารถปรับใช้ได้อย่างไรในสภาพแวดล้อมที่มีพลวัตทางวัฒนธรรมต่างกัน

### เอกสารอ้างอิง

วรญา รัตนดิกล ญ ภูเก็ต, นพรัตน์ ชัยเรือง, และมะลิวัลย์ โยธารักษ์. (2020). วัฒนธรรมองค์กรที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดเทศบาลนครนครศรีธรรมราช. *วารสารนาคบุตร (Nakboot Journal)*, 18(2), 45-60. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/nakboot/article/view/244500>

อรรถพล ศิริลัทธยากร, ภาณุ เขาว์ปรีชา, นันทพร ชเลจร, และจำเนียร จวงตระกูล. (2020). การพัฒนาองค์กรไทยให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ในบริบทวัฒนธรรมไทย: การวิจัยเชิงทฤษฎีสถานราก. *วารสารวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา (NRRU-RDI Journal)*, 14(2), 101-116. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/NRRU/article/view/241413>

- Sikkhajarn, S., Thongprong, A., Nijaneat, C., & Sumipan, K. (2020). การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของวัฒนธรรมองค์การ ภาวะผู้นำ และการจัดการความรู้ที่มีผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนการศึกษาขั้นพื้นฐานภาคใต้ตอนบนของประเทศไทย. *วารสารดุสิตบัณฑิตทางสังคมศาสตร์ (Ph.D. in Social Sciences Journal)*, 10(2), 531-544. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/phdssj/article/view/154918>
- Suksai, S., Pholpuntin, S., Chaleysub, S., & Chancharoen, P. (2025). ภาวะผู้นำและวัฒนธรรมองค์การในสถาบันอุดมศึกษา: แนวทางการพัฒนาองค์กรสู่ความเป็นเลิศในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง. *วารสารบัณฑิตศึกษาศิลปศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต (SDU GSAJ)*, 3(1), 1-18. <https://so19.tci-thaijo.org/index.php/SDUGSAJ/article/view/640>
- Sirirusameewongsa, S. (2025). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำดิจิทัลของผู้บริหารสถานศึกษากับองค์กรแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนนานาชาติ จังหวัดนนทบุรี. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเซีย (EAUHJ SocSci)*, 13(1), 73-90. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/EAUHJSocSci/article/view/276796>
- Abdillah, L. A. (2014). Managing information and knowledge sharing cultures in higher education institutions. *arXiv preprint arXiv:1402.4748*. <https://arxiv.org/abs/1402.4748>
- Basaffar, F. (2022). Transformational educational leadership: A review of relevant literature with a focus on implications and recommendations for good practice. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(4), 29-43. <https://ijlls.org/index.php/ijlls/article/view/1074>
- Ma, L., Matsuzawa, Y., Kici, D., & Scardamalia, M. (2015). An exploration of rotating leadership in a knowledge-building community. *arXiv preprint arXiv:1503.03289*. <https://arxiv.org/abs/1503.03289>
- Promchart, K., & Potipiroon, W. (2020). Transformational leadership and turnover intentions among school teachers in the deep south of Thailand. *Journal of Behavioral Science*, 15(2), 16-37. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/238796>
- Ramangkura, T., Ponathong, C., & Charoensuk, O. (2025). The development of a training package for enhancing transformational leadership of Thai Buddhist university students. *Higher Education Studies*, 15(1), 88-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1463332.pdf>

- Şahin, N., & Bilir, F. P. (2024). The effect of transformational leadership and personal cultural values on creating a learning organization. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 206. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02701-6>
- Sukdee, T. (2021). The development of indicators for transformational leadership of undergraduate students at Thailand National Sports University. *World Journal of Education*, 11(1), 94-103. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p94>
- Thumvichit, A. (2024). Making sense of collective leadership in English teacher associations (Thailand): A Q-methodology study. *Asian EFL Journal*, 26(2), 145-167. <https://doi.org/10.1080/04250494.2024.2358752>
- Dedwongsa, I. (2023). The cross-cultural leadership strategy of school administrators: Thai-foreign personnel organisational culture. *CMRU Research Journal*, 9(2), 187-203. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/cmruresearch/article/view/263159>
- “Effective leadership styles in Thai educational administration.” (2022). *Journal of Educational Innovation and Management*, 4(1), 31-45. <https://so19.tci-thaijo.org/index.php/JEIM/article/view/607>

## ภาคผนวก

### กระบวนการพิจารณาบทความ

รายละเอียดขั้นตอนการพิจารณาบทความเพื่อตีพิมพ์ในวารสาร ประกอบด้วย

#### 1. การพิจารณาบทความเบื้องต้น โดยกองบรรณาธิการ

เมื่อได้รับบทความจากผู้เสนอบทความ วารสารจะดำเนินการส่งให้กองบรรณาธิการพิจารณาเบื้องต้น ต่อมาการเสนอชื่อผู้ทรงคุณวุฒิและส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ โดยกองบรรณาธิการจะตรวจสอบรูปแบบบทความ ความสอดคล้องของวัตถุประสงค์และผลการวิจัย ความชัดเจนของเนื้อหา ความถูกต้องตามหลักวิชาการ รูปแบบการเขียนอ้างอิง รวมถึงความซ้ำ/ซ้ำซ้อนเบื้องต้นของเนื้อหาในบทความ (Duplications/Plagiarism) หากบทความมีรูปแบบไม่เป็นไปตามกำหนด หรือมีความซ้ำ/ซ้ำซ้อน กองบรรณาธิการจะไม่รับบทความดังกล่าวเข้าสู่กระบวนการพิจารณา

#### 2. การพิจารณาบทความ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

วารสารมีกระบวนการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิก่อนตีพิมพ์ โดยบทความที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารได้ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ อย่างน้อย 2- 3 ท่านในลักษณะปกปิดรายชื่อ (Double blind peer-reviewed) บทความที่ผ่านการพิจารณาคัดเลือกเบื้องต้นแล้ว กองบรรณาธิการจะเสนอชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ 2-3 ท่าน เพื่อพิจารณาบทความโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่พิจารณาจะไม่อยู่ในสังกัดเดียวกันกับผู้เสนอบทความ ทั้งนี้บทความจากผู้นิพนธ์ภายในจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสาร ส่วนบทความจากผู้นิพนธ์ภายนอกจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิภายใน หรือนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสารที่มีความเชี่ยวชาญในสาขา และไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับผู้นิพนธ์

#### 3. การปรับแก้ไขบทความ

เมื่อได้รับผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิครบแล้ว วารสารจะดำเนินการส่งผลการพิจารณาให้กับผู้เสนอบทความในช่องทางใดช่องทางหนึ่งในระบบอิเล็กทรอนิกส์ เช่นผ่าน E-mail เพื่อให้ผู้แต่งปรับแก้ไขซึ่งบทความที่จะได้รับการตีพิมพ์จะต้องมีผลการประเมินเป็น “เห็นสมควรให้ตีพิมพ์เผยแพร่” หรือ “ให้ตีพิมพ์โดยมีการแก้ไขปรับปรุง” จากผู้ทรงคุณวุฒิอย่างน้อย 2 ใน 3 ท่าน ส่วนที่ผู้แต่งปรับปรุงแก้ไขให้ทำการเน้น (Highlight) หรือเปลี่ยนสีตัวอักษรเป็นสีอื่นเพื่อให้สามารถเปรียบเทียบกับก่อนการแก้ไข

#### 4. การพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความหลังจากผู้เสนอบทความปรับแก้ไข โดยบรรณาธิการ

เมื่อผู้เสนอบทความปรับแก้ไขตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว วารสารจะดำเนินการส่งบทความที่ปรับแก้ไขส่งให้บรรณาธิการพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความ กองบรรณาธิการจะตรวจสอบความถูกต้องครบถ้วนของบทความ และความครบถ้วนของการแก้ไขบทความตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

## 5. การออกใบตอบรับ และการตีพิมพ์บทความ

เมื่อกองบรรณาธิการพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความแล้ว และเห็นสมควรให้ออกใบตอบรับและตีพิมพ์เผยแพร่ได้ วารสารจะดำเนินการออกใบตอบรับ และนำบทความตีพิมพ์เผยแพร่บนเว็บไซต์ของวารสารต่อไป

### คำแนะนำสำหรับผู้แต่ง

บทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์ในวารสารควรมีความเนื้อหาทางวิชาการอยู่ในขอบเขตที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ทางการศึกษา ทั้งในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา มัธยมศึกษา อุดมศึกษา อาชีวศึกษา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นการสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” ทั้งในมิติบุคคล ชุมชน และสังคม รวมถึงการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ความคิดสร้างสรรค์ และนวัตกรรมเพื่อพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21 และเป็นบทความจะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่น ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความวิชาการหรือบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอย่างเคร่งครัด รวมทั้งระบบการอ้างอิงต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ของวารสาร

วารสารได้กำหนดการตรวจความซ้ำซ้อนของผลงานที่จะส่งเข้าตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร โดยการ  
ใช้โปรแกรม CopyCat ของเว็บ Thaijo ในระดับ ไม่เกิน 20% สำหรับบทความทั้งหมด

### 1.รูปแบบการเตรียมต้นฉบับของวารสาร ประกอบด้วย

1.1 บทความต้องเป็นตัวพิมพ์ สำหรับบทความภาษาอังกฤษใช้ชุดแบบอักษร (Font) ชนิดแอเรียล (Arial) ส่วนบทความภาษาไทยใช้ชุดแบบอักษร (Font) ชนิดไทยสารบรรณ (TH-Sarabun-PSK )

1.2 เนื้อหา (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ) ให้จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ และจัดพิมพ์เนื้อหาภาษาอังกฤษให้จัดพิมพ์เป็น Single Space

1.3 ถ้ามีรูปภาพ/ตารางประกอบควรมีภาพที่ชัดเจน โดยให้จัดพิมพ์แยกออกจากเนื้อหา และให้ระบุคำว่า “ภาพที่” จัดกึ่งกลางของหน้ากระดาษได้ภาพ และ “ตารางที่” จัดชิดซ้ายของหน้ากระดาษ บนตาราง ตามด้วยหมายเลขกำกับใช้ตัวอักษรขนาด 16 ตัวหนา แสดงเนื้อหาสำคัญของเรื่องด้วยข้อความที่กะทัดรัด ชัดเจน ส่วนคำอธิบายใช้ตัวอักษรขนาด 16 ตัวปกติ รูปภาพ/ตารางที่นำเสนอต้องมีรายละเอียดของข้อมูลครบถ้วนและเข้าใจได้โดยไม่จำเป็นต้องกลับไปอ่านที่เนื้อความอีก ระบุลำดับของรูปภาพ/ตารางทุกรูปให้สอดคล้องกับเนื้อหาที่อยู่ในต้นฉบับ โดยคำอธิบายต้องกระชับและสอดคล้องกับรูปภาพที่นำเสนอ

1.4 พิมพ์หน้าเดียวลงบนกระดาษพิมพ์ขนาดเอสี่ (A4) ขนาดของตัวอักษรเท่ากับ 16 ส่วนเลขหน้าขนาด 16 และใส่เลขหน้ากึ่งกลางหน้ากระดาษช่วงบนตั้งแต่ต้นจนจบบทความ โดยมีเนื้อหาบทความรวมบรรณานุกรมควรอยู่ระหว่าง 8-15 หน้า

1.5 การตั้งค่าน้ำกระดาษพิมพ์ให้ห่างจากขอบกระดาษซ้ายกับด้านบน 1 นิ้ว และด้านขวากับด้านล่าง 1 นิ้ว

1.6 การเตรียมข้อมูลต้นฉบับบทความตามแบบฟอร์มที่กำหนดให้

1.6.1 ชื่อบทความภาษาไทยใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 หนา

1.6.2 ชื่อบทความภาษาอังกฤษใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 ปกติ

1.6.3 ชื่อผู้เขียน และผู้ร่วมเขียนใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติ

1.6.4 หัวข้อหลักใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 หนา

1.6.5 หัวข้อย่อยใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 หนา

1.6.6 เนื้อเรื่องใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติ

1.7 ชื่อเรื่องต้องมีภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้พิมพ์ไว้หน้าแรก

1.8 ชื่อผู้เขียน ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษต้องใส่ให้ครบทุกคนแต่ไม่เกิน 5 คน ชื่อใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติโดยจัดชิดกับหน้าซ้าย และใส่ Footnote เป็นตัวเลขอารบิกต่อท้ายแต่ละชื่อโดยระบุสังกัด หากเป็นมหาวิทยาลัยให้ระบุ คณะและมหาวิทยาลัย หากเป็นหน่วยงานราชการให้ระบุกรมและกระทรวงที่สังกัด หากเป็นพระสงฆ์ให้ระบุวัดและจังหวัด แต่หากเป็นภาคเอกชนให้ระบุบริษัทหรือองค์กรและจังหวัด การระบุให้ตรงกับเครื่องหมายที่กำกับไว้ข้างบน โดยให้ระบุเป็นรายบุคคลภาษาไทยและค้นด้วย (;) ก่อนระบุเป็นภาษาอังกฤษและระบุ Corresponding author, e-mail: ....., Tel. ....ของผู้เขียนหลัก

1.9 บทคัดย่อภาษาไทย และ Abstract ภาษาอังกฤษควรเขียนให้ได้ใจความทั้งหมดของเรื่อง ลักษณะของบทคัดย่อควรประกอบไปด้วยวัตถุประสงค์ (Objective) วิธีดำเนินการวิจัย (Methods) ผลการวิจัย (Results) โดยสรุปให้สั้นกะทัดรัด ระหว่าง 250-400 คำ คำสำคัญ (Keywords) ควรมีคำสำคัญ 3-5 คำ ที่ครอบคลุมชื่อเรื่องที่ศึกษา และจะปรากฏอยู่ในส่วนท้ายของบทคัดย่อทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษโดยต้องจัดเรียงคำสำคัญตามตัวอักษร และค้นด้วยเครื่องหมาย (,)

1.10 การเรียงหัวข้อแต่ละหัวข้อให้เว้น 1 บรรทัด หัวข้อใหญ่สุดให้พิมพ์ชิดขอบด้านซ้าย หัวข้อย่อยเว้นห่างจากหัวข้อใหญ่โดยมีระยะย่อหน้า และหัวข้อย่อยถัดไปโดยมีระยะย่อหน้า

## 2. ส่วนประกอบของบทความ

### 2.1 บทความวิชาการ ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.1.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามลำดับ บทนำควรอธิบายว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ วัตถุประสงค์ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.1.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ เนื้อเรื่องสามารถแบ่งเป็นส่วนย่อย 3 ส่วน ได้แก่

ส่วนย่อยที่ 1 ปูพื้นฐานความรู้แก่ผู้อ่านในเรื่องที่จะกล่าวถึง

ส่วนย่อยที่ 2 วิเคราะห์ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล หลักฐานเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่าน

ส่วนย่อยที่ 3 เสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่น่าเสนอ

2.1.3 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับ โดยการเลือกเฉพาะประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอกผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไรและสามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นทิ้งท้ายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไปเพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

2.1.4 องค์ความรู้ใหม่ เป็นการนำเสนอผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการวิเคราะห์ และสังเคราะห์ผลการวิจัย สามารถนำเสนอรูปแบบของโมเดลพร้อมคำอธิบายที่กระชับ เข้าใจง่าย

2.1.5 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

## 2.2 บทความวิจัย ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.1.1 บทนำ (Introduction) เขียนให้เห็นความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาการวิจัย หรือโจทย์วิจัย

2.1.2 วัตถุประสงค์ (Objective) ควรกล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษา

2.1.3 วิธีดำเนินการวิจัย (Research Methodology) ให้ระบุรูปแบบของการวิจัย การคำนวณหากกลุ่มตัวอย่าง (ถ้ามี) และผู้ให้ข้อมูลสำคัญ วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1.4 สรุปผลการวิจัย/ผลการทดลอง (Research) ให้เสนอผลที่พบตามวัตถุประสงค์การวิจัยตามลำดับอย่างชัดเจน

2.1.5 อภิปรายผลการวิจัย/วิจารณ์ (Discussion) ให้เสนอเป็นความเรียงและให้เชื่อมโยงกับผลการวิจัยตามลำดับอย่างชัดเจนว่ามีความสอดคล้องและไม่สอดคล้องกับงานวิจัยของผู้ใด ผลวิจัยเป็นไปตามแนวคิด ทฤษฎีของผู้ใด เพราะเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น

2.1.6 องค์ความรู้ใหม่ (ถ้ามี) เป็นการนำเสนอผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ผลการวิจัย โดยสามารถนำเสนอรูปแบบของโมเดลพร้อมคำอธิบายที่กระชับ เข้าใจง่าย

2.1.7 ข้อเสนอแนะ (Suggestion) ให้นำเสนอใน 2 ประเด็น คือ 1) ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย และ 2) ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ต่อหน่วยงานหรือสถาบัน

2.1.8 กิตติกรรมประกาศ (Acknowledgement) (ถ้ามี) เป็นส่วนที่กล่าวขอบคุณต่อองค์กร หน่วยงาน หรือบุคคลที่ให้ความช่วยเหลือร่วมมือในการวิจัย รวมทั้งแหล่งที่มาของเงินทุนวิจัยและหมายเลขของทุนวิจัย (ถ้ามี) (ให้ใส่เฉพาะกรณีที่ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัย หรือกรณีชื่อบทความมีชื่อเรื่องไม่ตรงกับงานวิจัย วิทยานิพนธ์หรือดุษฎีนิพนธ์)

2.1.9 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

## 2.3 บทความปริทัศน์ (Review Articles) ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.3.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามลำดับ บทนำควรอธิบายให้ภาพรวมโดยย่อของบทความและหัวข้อหลักที่ครอบคลุมว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.3.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ เนื้อเรื่องสามารถแบ่งเป็นส่วนย่อย 3 ส่วน ได้แก่

ส่วนย่อยที่ 1 ปูพื้นฐานความรู้แก่ผู้อ่านในเรื่องที่จะกล่าวถึง

ส่วนย่อยที่ 2 วิเคราะห์ ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล ในการประเมินรายละเอียดบทความที่กล่าวถึงเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่านโดยกล่าวถึงจุดอ่อนจุดแข็งของบทความที่ทบทวนโดยทบทวนจัดลำดับจากเรื่องหนึ่งไปอีกเรื่องหนึ่ง หรือจากผู้วิจัยคนหนึ่งไปอีกคนหนึ่ง โดยนำข้อค้นพบของแต่ละเรื่องมากล่าวโดยสังเขป

ส่วนย่อยที่ 3 สังเคราะห์ เปรียบเทียบ และ/หรือวิจารณ์ เพื่อให้เกิดเป็นองค์ความรู้ในมุมมองใหม่ เสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่นำเสนอ โดยอภิปรายถึงความน่าเชื่อถือของผู้เขียน ความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่อ้างถึง ความถูกต้องของวิธีการที่ใช้โดยชี้ให้เห็นว่ามีความเป็นมาอย่างไรทั้งในอดีต ปัจจุบัน ความก้าวหน้าล่าสุด เป็นความรู้และข้อเท็จจริง และมีข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะของผู้เขียน

2.3.3 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับ โดยการเลือกเก็บประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอกผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไร ผลลัพธ์สามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นทิ้งท้ายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไป เพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

## 2.4 บทวิจารณ์หนังสือ ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.4.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามลำดับ บทนำควรอธิบายว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ วัตถุประสงค์ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.4.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ

2.4.3 บทวิจารณ์ วิเคราะห์ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล หลักฐานเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่าน และเสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่นำเสนอ

2.4.4 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับ โดยการเลือกเก็บประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอก

ผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไร สามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นที่ท้าทายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไป เพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

2.4.5 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

### 3. การเขียนเอกสารอ้างอิง

การอ้างอิงในวารสารให้ใช้แบบแทรกในเนื้อหาตามหลักเกณฑ์ APA (American Psychological Association) 6th edition ที่มีการปรับปรุงเนื้อหาให้ทันสมัยเพื่อรองรับความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี การเขียนบรรณานุกรม หรือเอกสารอ้างอิง ใช้มาตรฐานการเขียนแบบ APA ที่พัฒนามาจากนักสังคมศาสตร์และนักพฤติกรรมศาสตร์มากกว่า 80 ปี เพื่อเป็นมาตรฐาน ในการเขียนอย่างเป็นระบบสำหรับการทำวิจัย รายงานการวิจัย การทบทวนวรรณกรรม บทความและกรณีศึกษา ผู้แต่งสามารถดูการอ้างอิงได้จาก

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples>

หรือบางส่วนจากตัวอย่างทั่วไปที่มีผู้เขียนแนะนำไว้มากมาย เช่น

-ฝ่ายบริการทรัพยากรสารสนเทศ สำนักหอสมุดกลาง มศว.ที่

<mailto:https://lib.swu.ac.th/images/Documents/Researchsupport/APA6th-Citation160820.pdf>

-สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร ที่

<mailto:https://www.nupress.grad.nu.ac.th/%E0%B8%A7%E0%B8%B4%E0%B8%98%E0%B8%B5%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%82%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99%E0%B8%9A%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%93%E0%B8%B2%E0%B8%99%E0%B8%B8%E0%B8%81%E0%B8%A3%E0%B8%A1/>

-มหาวิทยาลัยแม่โจ้ที่ [mailto:https://pulinet2022.pulinet.org/wp-](mailto:https://pulinet2022.pulinet.org/wp-content/uploads/2021/07/TEMPLATE_Reference_PULINET2022.pdf)

[content/uploads/2021/07/TEMPLATE\\_Reference\\_PULINET2022.pdf](https://pulinet2022.pulinet.org/wp-content/uploads/2021/07/TEMPLATE_Reference_PULINET2022.pdf)

### 4. การส่งต้นฉบับ

#### 1. การตรวจสอบก่อนส่งบทความ

ในขั้นตอนการส่งบทความผู้แต่งต้องตรวจสอบและปฏิบัติตามข้อกำหนดรายการตรวจสอบการส่งทุกข้อดังต่อไปนี้ และบทความอาจถูกส่งคืนให้กับผู้แต่งกรณีที่ไม่ปฏิบัติตามข้อกำหนดทั้งหมด

1. บทความที่ส่งมาตีพิมพ์ต้องไม่เคยตีพิมพ์ หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารใดๆ

2. การเขียนชื่อเจ้าของบทความหลัก, E-mail, เบอร์โทรศัพท์ และสถานที่ทำงาน ต้องเป็นไปตามรูปแบบที่วารสารกำหนด

3. การเตรียมต้นฉบับ ชื่อเรื่อง บทคัดย่อ คำสำคัญ ต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และเป็นไปตามคำแนะนำในการเตรียมต้นฉบับที่วารสารกำหนด

4. การอ้างอิงในเนื้อหาและเอกสารอ้างอิงทำบทความใช้ตามหลักเกณฑ์ APA (American Psychological Association) และต้องมีการอ้างอิงแหล่งที่มาอย่างถูกต้อง ไม่มีปัญหาการลอกเลียนงานวิชาการ (Plagiarism)

5. ต้นฉบับต้องพิมพ์ด้วยโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด โดยใช้แบบตัวอักษร TH-Sarabun-PSK กรณีบทความภาษาไทย แบบตัวอักษร Arial กรณีบทความภาษาอังกฤษ การแสดงรูปภาพ แผนภูมิ และตารางขอให้อยู่ในเนื้อหาที่สอดคล้องกัน

## 2. วิธีและขั้นตอน การส่งบทความ

### 1. การส่ง

จะต้องส่งบทความทางระบบ Thai Journals Online (ThaiJO) โดยไม่ต้องแนบ “แบบฟอร์มเสนอบทความเพื่อพิจารณาการตีพิมพ์”

หากส่งในช่องทางอื่นต้องส่งบทความพร้อมทั้งส่ง “แบบฟอร์มเสนอบทความเพื่อพิจารณาการตีพิมพ์” มาที่บรรณาธิการวารสาร

### 2. การตอบรับ

เมื่อส่งบทความแล้ว ทางกองบรรณาธิการจะพิจารณากลับกรองขอบข่ายของบทความดังกล่าวและตอบรับบทความ ภายใน 7 วันทำการ โดยทำการส่งทางอีเมล

### 3. ระยะเวลาการพิจารณา

3.1 กองบรรณาธิการส่งบทความให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา รอผลการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ ภายใน 14 วัน

3.2 เมื่อได้รับบทความคืนจากผู้ทรงคุณวุฒิเรียบร้อยแล้ว กองบรรณาธิการจะส่งบทความให้ผู้เขียนบทความแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ หรือปฏิเสธการลงตีพิมพ์ ภายใน 1 วัน

3.3 เมื่อผู้เขียนแก้ไขเรียบร้อยแล้ว ให้แนบไฟล์บทความฉบับสมบูรณ์ ส่งกลับทางอีเมลภายใน 7 วัน

3.4 บรรณาธิการออกหนังสือตอบรับการตีพิมพ์บทความลงวารสาร ทางอีเมล

### 4. การตีพิมพ์วารสาร

4.1 กองบรรณาธิการจะรวบรวมเอกสารบทความ ส่งตีพิมพ์เมื่อถึงกำหนดเวลาที่วารสารจะออกเผยแพร่ตามกำหนด

4.2 เมื่อได้เล่มวารสารที่สมบูรณ์แล้ว กองบรรณาธิการจะแจ้งให้ผู้เขียนทราบ

## 5. จริยธรรม

จริยธรรมในการตีพิมพ์ผลงานวิชาการ/วิจัยในวารสารสังคมและมนุษยศาสตร์(Publication Ethics)วารสารยึดมั่นในหลักจริยธรรมการพิมพ์ตามมาตรฐานระดับนานาชาติตามกรอบแนวทางจริยธรรมการตีพิมพ์ของ Committee on Publication Ethics (COPE) ดังต่อไปนี้

(ส่วนใหญ่ปรับปรุงต้นฉบับและแปลจาก <https://publicationethics.org/> )

### 1. จริยธรรมในการตีพิมพ์สำหรับผู้เขียนต้นฉบับ

1. ผู้เขียนบทความจะต้องมีความรับผิดชอบและรับรองว่า บทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์ในวารสารสังคมศาสตร์ไทยจะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่นๆ

2. ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความวิชาการหรือบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารสังคมศาสตร์ไทยอย่างเคร่งครัด รวมทั้งระบบการอ้างอิงต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ของวารสาร

3. ผู้เขียนจะต้องปรับแต่ง แก้ไขบทความให้ถูกต้องตามรูปแบบของวารสารในหัวข้อ “คำแนะนำสำหรับผู้แต่ง” โดยเฉพาะหัวข้อรูปแบบของการจัดเตรียมต้นฉบับอันจะนำไปสู่บทความที่มีรูปแบบการตีพิมพ์ที่ได้มาตรฐานเดียวกัน

4. ผู้เขียนจะต้องคำนึงถึงจริยธรรมการวิจัย คือต้องไม่ละเมิดหรือคัดลอกผลงานของผู้อื่นมาเป็นของตนเอง

5. ผู้เขียนซึ่งมีชื่อปรากฏอยู่ในบทความจะต้องเป็นผู้มีส่วนในการจัดทำบทความหรือมีส่วนในการดำเนินการวิจัย ซึ่งข้อนี้ขอสงวนสำหรับบุคคลที่ไม่ได้มีส่วนร่วมในการจัดทำบทความจะไม่อนุญาตให้ใส่ชื่อลงไปเด็ดขาด หากมีการตรวจสอบพบว่ามีบุคคลที่ไม่มีส่วนร่วมในการจัดทำบทความปรากฏอยู่ ทางวารสารจะถอนบทความนั้นออกทันที

6. ผู้เขียนจะต้องมีความรับผิดชอบในการอ้างอิงเนื้อหาในผลงาน ภาพ หรือตาราง หากมีการนำมาใช้ในบทความของตนเอง โดยให้ระบุ “ที่มา” เพื่อป้องกันการละเมิดลิขสิทธิ์ (หากมีการฟ้องร้องจะเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว ทางวารสารจะไม่รับผิดชอบใดๆ ทั้งสิ้น) และจะดำเนินการถอนบทความออกจากการเผยแพร่ของวารสารทันที

7. ผู้เขียนจะต้องตรวจสอบความถูกต้องของรายการเอกสารอ้างอิงทั้งในแง่ของรูปแบบและเนื้อหา และไม่ควรนำเอกสารวิชาการที่ไม่ได้อ่านมาอ้างอิง หรือใส่ไว้ในเอกสารอ้างอิง และควรอ้างอิงเอกสารเท่าที่จำเป็นอย่างเหมาะสม ไม่ควรอ้างอิงเอกสารที่มากจนเกินไป รวมทั้งต้องอ้างอิงจากรูปแบบการอ้างอิงของบทความโดยจะต้องมีการอ้างอิงตรงตามรูปแบบที่วารสารกำหนดไว้

8. ผู้เขียนจะต้องปรับปรุงแก้ไขบทความตามผลประเมินจากผู้ประเมินบทความและกองบรรณาธิการให้แล้วเสร็จภายในเวลาที่กำหนด หากไม่ปรับปรุงตามที่กำหนดจะต้องเลื่อนการตีพิมพ์เผยแพร่ออกไป หรืออาจถูกปฏิเสธการเผยแพร่บทความ

9. ผู้เขียนควรระบุชื่อแหล่งทุนที่ให้การสนับสนุนในการทำวิจัย (ถ้ามี) และควรระบุผลประโยชน์ทับซ้อน (ถ้ามี)

10. ผู้เขียนจะต้องไม่รายงานข้อมูลที่คลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง ไม่ว่าจะเป็นการสร้างข้อมูลเท็จ หรือการปลอมแปลง บิดเบือน รวมไปถึงการตกแต่ง หรือ เลือกแสดงข้อมูลเฉพาะที่สอดคล้องกับข้อสรุป

11. ผู้เขียนไม่ควรอ้างอิงเอกสารที่ถูกถอดถอนออกไปแล้ว เว้นแต่ข้อความที่ต้องการสนับสนุนนั้นเป็นข้อความที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการถอดถอน และจะต้องระบุไว้ใน เอกสารอ้างอิงด้วยว่า เป็นเอกสารที่ได้ถูกถอดถอนออกไปแล้ว

12. ผู้เขียนต้องอ้างอิงผลงานของบุคคลอื่นให้ปรากฏการอ้างอิงในเนื้อหา (In-text citation) หากมีการนำผลงานเหล่านั้นมาใช้ในผลงานตัวเอง รวมทั้งจัดทำบรรณานุกรมท้ายบทความทุกรายการ

## **2. จริยธรรมในการตีพิมพ์สำหรับผู้ประเมินบทความ**

1. ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือต้องรับประเมินบทความที่ตนเองนั้นมีความถนัด หรือมีคุณวุฒิหรือมีความเชี่ยวชาญกับเรื่องหรือบทความที่ได้รับการประเมินนั้นๆ ผู้ประเมินบทความควรประเมินบทความในสาขาวิชาที่ตนมีความเชี่ยวชาญ โดยพิจารณาความสำคัญของเนื้อหาในบทความที่มีต่อสาขาวิชานั้นๆ คุณภาพของการวิเคราะห์ และความเข้มข้นของผลงานหรือระบุผลงานวิจัยที่สำคัญๆ และสอดคล้องกับบทความที่กำลังประเมิน แต่ผู้เขียนบทความไม่ได้อ้างถึง เข้าไปในการประเมินบทความด้วย ผู้ประเมินไม่ควรใช้ความคิดเห็นส่วนตัวที่ไม่มีข้อมูลรองรับมาเป็นเกณฑ์ในการตัดสินบทความและควรปฏิเสธในบทความที่ตนเองนั้นไม่ถนัด

2. ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือแนะนำความคิดเห็นทางวิชาการของตนเอง ลงในแบบฟอร์มการประเมินหรือเนื้อหาในบทความด้วยความยุติธรรม ไม่อคติ ตรงไปตรงมา ไม่ลำเอียง รวมทั้งตรงต่อเวลาตามที่วารสารกำหนดในการประเมิน

3. ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือต้องรักษาความลับและไม่เปิดเผยข้อมูลของบทความที่ส่งมาเพื่อพิจารณาให้แก่บุคคลที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงระยะเวลาของการประเมินบทความ รวมถึงหลังจากที่พิจารณาประเมินบทความเสร็จแล้ว

4. หลังจากได้รับบทความจากบรรณาธิการวารสาร และผู้ประเมินบทความตระหนักว่า ตนเองอาจมีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้พิมพ์ที่ทำให้ไม่สามารถให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอย่างอิสระได้ ผู้ประเมินบทความควรแจ้งให้บรรณาธิการวารสารทราบและปฏิเสธการประเมินบทความนั้นๆ

5. ผู้ประเมินบทความควรคำนึงถึงการพิจารณาในหัวข้อ ชื่อเรื่อง หากเป็นบทความวิชาการสามารถพิจารณาให้แก้ไขชื่อเรื่องได้ แต่หากเป็นบทความวิจัย ควรพิจารณาเฉพาะความผิดพลาดด้านตัวสะกด และไม่ควรพิจารณาให้เปลี่ยนชื่อเรื่องบทความวิจัย

6. ผู้ประเมินบทความต้องไม่นำข้อมูลบางส่วนหรือทุกส่วนของบทความไปเป็นผลงานของตนเอง

7.เมื่อผู้ประเมินบทความพบว่า มีส่วนใดของบทความที่มีความเหมือนกัน หรือซ้ำซ้อนกับผลงานชิ้นอื่นๆ ผู้ประเมินบทความต้องแจ้งให้บรรณาธิการทราบพร้อมแสดงหลักฐานให้เห็นเป็นประจักษ์

### 3.จริยธรรมในการตีพิมพ์ของกองบรรณาธิการวารสาร

1.บรรณาธิการจะต้องกำกับติดตามดูแลให้การดำเนินงานของวารสาร เป็นไปตามนโยบายและวัตถุประสงค์ให้ถูกต้องตามจริยธรรม/จรรยาบรรณ

2.บรรณาธิการจะต้องกำกับติดตามดูแล และดำเนินการอย่างเหมาะสมกับผู้นิพนธ์หรือบทความที่ตรวจพบว่ามีผลกระทบด้านจริยธรรม/จรรยาบรรณ

3.บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแลการตีพิมพ์เผยแพร่บทความที่มี conflict of interest เช่น การตีพิมพ์เผยแพร่บทความของตนเอง(บรรณาธิการหรือหัวหน้ากองบรรณาธิการ)อย่างมีนัยสำคัญ หรือ ไม่มีการตรวจสอบคุณภาพบทความก่อนการตีพิมพ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิที่ไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับบทความ เป็นต้น

4.บรรณาธิการมีหน้าที่ควบคุมดูแลและพิจารณาคูณภาพของบทความเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร และต้องคัดเลือกบทความมาตีพิมพ์หลังจากผ่านกระบวนการประเมินบทความแล้ว โดยพิจารณาจากความคิดเชิงทฤษฎีที่ได้จากประสบการณ์ การสังเคราะห์เอกสาร หรืองานวิจัย มุ่งเน้นการนำเสนอแนวคิดทฤษฎีใหม่รวมถึงแบบจำลองเชิงแนวคิด (Conceptual Model) ที่ช่วยเสริมสร้างความเข้าใจอันจะนำไปสู่การวิจัยในหัวข้อวิชาการที่สำคัญ

5.บรรณาธิการต้องไม่เปิดเผยข้อมูลของผู้เขียนและผู้ประเมินบทความแก่บุคคลอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงเวลาของการประเมินบทความ ซึ่งวารสารได้กำหนดในลักษณะปกปิดรายชื่อ (Double blind peer-reviewed)

6.บรรณาธิการต้องไม่ตีพิมพ์บทความที่เคยตีพิมพ์ที่อื่นมาแล้ว โดยต้องมีการตรวจสอบการคัดลอกผลงานผู้อื่น (Plagiarism) อย่างจริงจังเพื่อให้แน่ใจว่า บทความที่ตีพิมพ์ในวารสารไม่มีการคัดลอกผลงานของผู้อื่น และหากตรวจพบการคัดลอกผลงานของผู้อื่นเกินตามที่กำหนดไว้ จะต้องหยุดกระบวนการประเมิน และติดต่อผู้เขียนบทความหลักทันทีเพื่อขอคำชี้แจง เพื่อประกอบการ “ตอบรับ” หรือ “ปฏิเสธ” การตีพิมพ์บทความนั้นๆ

7.บรรณาธิการจะต้องไม่มีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้เขียน และผู้ประเมิน โดยเด็ดขาด เพื่อรักษาไว้ซึ่งธรรมาภิบาลในการดำเนินงานอย่างเคร่งครัด

8.บรรณาธิการต้องไม่นำข้อมูลบางส่วนหรือทุกส่วนของบทความไปเป็นผลงานของตนเอง

9.บรรณาธิการมีหน้าที่พิจารณาตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิจัยที่มีระเบียบวิธีวิจัยที่ถูกต้อง และให้ผลที่น่าเชื่อถือ โดยนำผลของการวิจัยมาเป็นตัวชี้ว่าสมควรตีพิมพ์เผยแพร่หรือไม่

10.หากบรรณาธิการตรวจพบว่า บทความมีการลอกเลียนบทความอื่นโดยมิชอบ หรือมีการปลอมแปลงข้อมูลซึ่งสมควรถูกถอดถอน แต่ผู้เขียนปฏิเสธที่จะถอนบทความ บรรณาธิการสามารถดำเนินการถอน

บทความได้โดยไม่ต้องได้รับความยินยอมจากผู้เขียนซึ่งถือเป็นสิทธิและความรับผิดชอบต่อบทความของบรรณาธิการ

11. บรรณาธิการมีหน้าที่พิจารณาความสามารถของกองบรรณาธิการ และควรมอบหมายงานให้ตรงกับความสามารถของแต่ละท่าน

12. บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแลทั้งด้วยตนเองและคณะทำงานในเรื่องจำนวนและคุณภาพการอ้างอิงของวารสารที่ผิดไปจากสภาพความเป็นจริง เช่น มีการกำกับและร้องขอให้มีการอ้างอิงบทความในวารสารทั้งในลักษณะลับหรือเปิดเผย และมีการใช้อ้างอิงที่ไม่ถูกต้องและสอดคล้องกับเนื้อหา

13. บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแล การเก็บค่า Page charge หรือ processing fee คือ ต้องมีการดำเนินการอย่างโปร่งใส เช่น กำหนดให้มีการประกาศกระบวนการเรียกเก็บอย่างชัดเจน หรือ ระบุราคาหรือเงื่อนไขของการเรียกเก็บค่า Page charge ตามที่ระบุได้ประกาศไว้อย่างเคร่งครัด

ติดต่อ

ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา (Center for Social Science Studies)

เลขที่ 78/1 หมู่ 9 ต.บ่อพลอย อ.บ่อพลอย จ.กาญจนบุรี 71160

โทร. 081-8437249

อีเมล : [thaicocialscience@gmail.com](mailto:thaicocialscience@gmail.com)

เฟสบุ๊ก: ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา