



วารสารอิเล็กทรอนิกส์
ทางการศึกษา

OJED, Vol. 21, No. 1, 2026. Article ID: OJED-21-01-006

Article Info: Received 31 October, 2025; Revised 3 February, 2026; Accepted 16 February, 2026

OJED

An Online Journal
of Education

www.tci-thaijo.org/index.php/OJED

พลิกโฉมการเรียนรู้ สมรรถนะในหลักสูตรประถมศึกษาไทยจากอดีตสู่ปัจจุบัน

Transforming Learning Competencies in Thailand's Primary Education Curriculum from Past to Present

ณัฐริกา อับดุลสลาม^{1*} ภาวิณี โสธายะเพ็ชร² และ กิรติ คุขสานนท์³

Nattarika Abdussalam^{1*} Pavinee Sothayapetch² and Kirati Khuvasanond³

บทคัดย่อ

การศึกษาชั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และเจตคติเพื่อการดำรงชีวิตและการเรียนรู้ตลอดชีวิตในศตวรรษที่ 21 บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์วิวัฒนาการของหลักสูตรประถมศึกษาไทย ศึกษาการเปลี่ยนจากการเรียนรู้เชิงเนื้อหาไปสู่สมรรถนะสำคัญ สำรวจช่องว่างและความท้าทายในการปฏิบัติหลักสูตร และเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับครู โดยหลักสูตรประถมศึกษาไทยมีพัฒนาการผ่าน 4 ระยะ ได้แก่ 1) ระยะสอนเพื่อรู้ ที่เน้นการถ่ายทอดเนื้อหาสาระวิชาการเป็นหลัก 2) ระยะเรียนรู้เพื่อคิด ที่เริ่มปรับกระบวนการทศน์สู่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและกระบวนการคิด 3) ระยะเรียนรู้เพื่อใช้ ที่มีการระบุสมรรถนะสำคัญ 5 ด้าน แต่ยังเผชิญข้อจำกัดเรื่องตัวชี้วัดที่เน้นเนื้อหา และ 4) ระยะเรียนรู้เพื่อชีวิตจริง ซึ่งเป็นการเคลื่อนตัวสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะเต็มรูปแบบที่มุ่งเน้นการบูรณาการเพื่อการดำรงชีวิต ซึ่งสะท้อนการเปลี่ยนจากการเรียนรู้ที่เน้นเนื้อหาสู่การเรียนรู้ที่เน้นสมรรถนะ เพื่อให้การนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติสอดคล้องกับเจตนารมณ์ดังกล่าว ครูจึงจำเป็นต้องลดช่องว่างด้วยการปรับบทบาทเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้เชิงรุกที่เน้นสมรรถนะและการลงมือทำ พร้อมทั้งใช้วิธีการวัดประเมินผลตามสภาพจริงเพื่อสะท้อนพัฒนาการมากกว่าการตัดสินผล ผลลัพธ์ช่วยให้ผู้เรียนสามารถบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเพื่อการดำรงชีวิตอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ : หลักสูตรประถมศึกษา, สมรรถนะผู้เรียน, การเรียนรู้เชิงสมรรถนะ

¹ นิสิตมหาบัณฑิต สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล : 6782004527@student.chula.ac.th
Master Student in Division of Elementary Education, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
Chulalongkorn University. Email: 6782004527@student.chula.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. ประจำสาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล : pavinee.s@chula.ac.th
Associate Professor (Ph.D.) in Division of Elementary Education, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
Chulalongkorn University. Email: pavinee.s@chula.ac.th

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประจำสาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล : kirati.k@chula.ac.th
Assistant Professor (Ph.D.) in Division of Elementary Education, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
Chulalongkorn University. Email: kirati.k@chula.ac.th

Abstract

Elementary education plays a vital role in developing students' knowledge, skills, and attitude for livelihood and lifelong learning in the 21st century. This article aimed to analyze the evolution of the Thai primary curriculum, examine the shift from content-based to competency-based learning, explore the gaps and challenges in curriculum implementation, and propose practical strategies for teachers. The Thai primary education curriculum has four developmental stages: 1) Teaching for knowledge, focusing primarily on academic content transmission; 2) Learning to think, shifting towards student-centeredness and thinking processes; 3) Learning to apply, introducing five key competencies but still limited by content-heavy indicators; and 4) Learning for real life, moving towards a full competency-based curriculum that integrates learning for living. Reflecting a systematic shift from content-based learning to competency-based learning. To bridge the implementation gap, teachers are encouraged to transform their roles into active learning designers focusing on competency and practice, while employing authentic assessments to monitor progress rather than merely grading. These strategies support students in integrating knowledge, skills, and attributes effectively for sustainable living.

Keywords: elementary curriculum, learner competencies, competency-based learning

บทนำ

การศึกษาขั้นพื้นฐานถือเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และสังคมในภาพรวม โดยเฉพาะระดับประถมศึกษา ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่เด็กกำลังสร้างรากฐานทางความรู้ ความคิด และคุณลักษณะ อันพึงประสงค์เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) การศึกษา ประถมศึกษาไม่ได้จำกัดอยู่ที่การถ่ายทอดองค์ความรู้เชิงวิชาการเท่านั้น หากยังมีบทบาทสำคัญในการพัฒนา ทักษะชีวิต การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งล้วนเป็นสมรรถนะที่จำเป็นต่อ การดำรงชีวิตในโลกยุคใหม่ (OECD, 2018) แนวโน้มการจัดการศึกษาในระดับนานาชาติได้เปลี่ยนผ่านจาก “การเรียนรู้เชิงเนื้อหา” ไปสู่ “การเรียนรู้เชิงสมรรถนะ” องค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่ง สหประชาชาติ หรือ UNESCO (2017) ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนถือเป็นหัวใจสำคัญในการ ยกระดับคุณภาพการศึกษา เนื่องจากสมรรถนะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในบริบทที่ แตกต่างและซับซ้อนมากขึ้น นอกจากนี้องค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา หรือ OECD (2018) ยังยืนยันว่า ประเทศที่ให้ความสำคัญกับสมรรถนะผู้เรียนย่อมมีความสามารถในการแข่งขันในระดับ โลกได้ดีกว่า และยังสามารถสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพ ตอบสนองต่อความท้าทายทางเศรษฐกิจและสังคม ได้อย่างยั่งยืน

เมื่อพิจารณาพัฒนาการของการศึกษาไทยในอดีต จะเห็นได้ว่าหลักสูตรระดับประถมศึกษาเคยให้ ความสำคัญกับเนื้อหาวิชาการและการปลูกฝังวินัยเป็นหลัก การจัดการเรียนรู้ส่วนใหญ่มุ่งเน้นบทบาทของครู ในฐานะผู้ถ่ายทอดความรู้ ขณะที่ผู้เรียนมักมีบทบาทเพียงผู้รับสารมากกว่าผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ซึ่งสะท้อน แนวคิดการสอนแบบครูเป็นศูนย์กลาง ที่เน้นการท่องจำและการวัดผลด้วยแบบทดสอบมาตรฐาน (สำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2542) ผลลัพธ์ของการเรียนรู้ในลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนมีความรู้เชิง ทฤษฎี แต่ขาดทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตจริงและไม่สอดคล้องกับความต้องการของสังคมในปัจจุบัน ซึ่งการเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21 ทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง และเทคโนโลยี ทำให้หลาย ประเทศเร่งปรับระบบการศึกษาเพื่อรองรับ “สังคมฐานความรู้” ซึ่งเน้นการเรียนรู้ตลอดชีวิต การประยุกต์ใช้ ความรู้ในสถานการณ์จริง และการพัฒนาทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ประเทศไทยเองไม่อาจหลีกเลี่ยง ความท้าทายดังกล่าวได้ การพัฒนาหลักสูตรประถมศึกษาจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนจากการเน้นเนื้อหา เชิงท่องจำไปสู่การเสริมสร้างสมรรถนะที่รอบด้าน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถคิด วิเคราะห์ แก้ปัญหา ทำงานเป็น ทีม และปรับตัวเข้ากับการเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562)

แนวคิดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ (Competency-based learning) ได้เข้ามามีบทบาทสำคัญในระบบ การศึกษาไทย โดยมุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนในสามมิติหลัก ได้แก่ ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะหรือเจตคติ ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน (Mulder, 2014) รูปแบบการเรียนการสอนจึงให้ ความสำคัญกับการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การบูรณาการองค์ความรู้ข้ามศาสตร์ และการเรียนรู้ เชิงประสบการณ์ตรง ตามแนวคิดของ Kolb (1984) เพื่อสร้างสมรรถนะที่หลากหลายและยั่งยืน การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงการปรับเป้าหมายของการศึกษา จากเดิมที่เน้นผู้เรียนให้มีความรู้ ตามหลักสูตร ไปสู่การสร้างผู้เรียนที่มีสมรรถนะเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ซึ่งสมรรถนะสำคัญ ได้แก่ การคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น ความรับผิดชอบต่อสังคม และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ได้รับการกำหนดเป็นแนวทางสำคัญในกรอบสมรรถนะหลักขององค์การเพื่อความ ร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD, 2018) ขณะเดียวกันสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน (2565) ได้นำแนวคิดดังกล่าวมาปรับใช้ในการจัดทำ (ร่าง) กรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อมุ่งยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้มีความสมรรถนะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการพัฒนาประเทศในอนาคต

ดังนั้น การศึกษาการเปลี่ยนแปลงสมรรถนะในหลักสูตรประถมศึกษาไทยจากอดีตสู่ปัจจุบัน จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการออกแบบนโยบายและการพัฒนาหลักสูตรในอนาคต การทำความเข้าใจ พัฒนาการดังกล่าวไม่เพียงช่วยให้ผู้เกี่ยวข้อง เช่น ครูประถมศึกษา นักวิชาการด้านหลักสูตร และผู้กำหนด นโยบาย สามารถออกแบบกระบวนการเรียนการสอนและการประเมินผลที่เหมาะสมกับผู้เรียนยุคใหม่ แต่ยังเป็นการวางรากฐานในการพัฒนาคนไทยให้มีความสมรรถนะสอดคล้องกับความต้องการของศตวรรษที่ 21 อันจะนำไปสู่การพัฒนาประเทศที่มีความเข้มแข็งและยั่งยืนในอนาคต ด้วยเหตุนี้ บทความฉบับนี้จึงมี วัตถุประสงค์เพื่อ 1) อธิบายวิวัฒนาการของหลักสูตรประถมศึกษาไทย โดยเปรียบเทียบการเปลี่ยนผ่านเชิง สมรรถนะจากอดีตสู่ปัจจุบัน 2) วิเคราะห์การพลิกโฉมการเรียนรู้จากการเน้นเนื้อหาสู่การพัฒนาสมรรถนะที่ สอดคล้องกับกรอบทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 3) สำรวจช่องว่างและความท้าทายที่หลักสูตรประถมศึกษาไทย ยังคงเผชิญอยู่ในเชิงโครงสร้างและการปฏิบัติ และ 4) นำเสนอข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับครูในการจัด การเรียนรู้ที่ส่งเสริมสมรรถนะผู้เรียนระดับประถมศึกษา โดยอ้างอิงแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุกและการเรียนรู้ โดยผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Active learning & Learner-centered approach) เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนา หลักสูตรและการเรียนรู้ของไทยให้มีความทันสมัยและยั่งยืนมากยิ่งขึ้น

วิวัฒนาการหลักสูตรในไทย : มิติเชิงสมรรถนะ

การพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทยสะท้อนให้เห็นถึงพลวัตของแนวคิดทางการศึกษา และนโยบายที่เปลี่ยนแปลงตามบริบทของสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีในแต่ละยุคสมัย โดยเฉพาะระดับ “ประถมศึกษา” ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญในการสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพและความพร้อมต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต หากพิจารณาในภาพรวมตลอดกว่า 30 ปีที่ผ่านมา จะเห็นได้ว่าหลักสูตรไทยได้เคลื่อนจาก “หลักสูตรเน้นเนื้อหา” ไปสู่ “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” อย่างมีทิศทางและเป็นขั้นตอน

ในช่วงระหว่าง พ.ศ. 2533–2543 เป็นช่วงของการวางรากฐานความรู้ หรือ “สอนเพื่อรู้” แม้ว่าหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) จะมีปรัชญาพื้นฐานที่มุ่งเน้นกระบวนการ “คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น” และเริ่มมีการกล่าวถึงแนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2533) แต่ในทางปฏิบัติ บริบทการจัดการเรียนการสอนของครูส่วนใหญ่ยังคงยึดติดกับกระบวนการ “การสอนเพื่อถ่ายทอดความรู้” โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนแม่นยำในเนื้อหาสาระ เช่น ภาษาไทย คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ จุดเด่นของช่วงนี้ คือ ความเป็นระบบของเนื้อหาและโครงสร้างหลักสูตรที่ชัดเจน เอื้อต่อการวัดผลด้วยแบบทดสอบมาตรฐาน ซึ่งช่วยสร้างความเท่าเทียมเชิงโครงสร้าง อย่างไรก็ตาม ช่องว่างระหว่างเจตนารมณ์ของหลักสูตรกับการปฏิบัติจริง ส่งผลให้เป้าหมายเรื่องการคิดและการแก้ปัญหาไม่เกิดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม เนื่องจากวัฒนธรรมการวัดผลยังให้ความสำคัญกับ “ผลสัมฤทธิ์เชิงวิชาการ” เป็นหลัก ผู้เรียนจำนวนมากจึงมีลักษณะ “รู้ทฤษฎีแต่ขาดทักษะการประยุกต์ใช้” ซึ่งสภาพการณ์นี้เองที่เป็นแรงผลักดันสำคัญให้นำไปสู่กระแสการเรียกร้องการปฏิรูปการศึกษาครั้งใหญ่ในทศวรรษต่อมา

ต่อมาในระหว่าง พ.ศ. 2544–2550 อยู่ในช่วงการปฏิรูปการศึกษา “เรียนรู้เพื่อคิด” หลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ประเทศไทยได้ก้าวเข้าสู่ “การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษแรก” ซึ่งมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของกระบวนการเรียนรู้ หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 จึงได้รับการออกแบบให้บูรณาการสาระวิชากับทักษะชีวิต การคิดวิเคราะห์ และการแก้ปัญหา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2544) จุดเด่นของหลักสูตรประถมศึกษาในช่วงนี้ คือ การปรับบทบาทครูจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” สู่ “ผู้อำนวยความสะดวก” และการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วยตนเอง เช่น ผ่านกิจกรรมโครงงาน การทำงานกลุ่ม และการเรียนรู้จากสถานการณ์จริง แนวคิดนี้ถือเป็นก้าวสำคัญของการพัฒนาทักษะกระบวนการคิดและการสื่อสารในชั้นเรียน อย่างไรก็ตามในทางปฏิบัติยังพบข้อจำกัด เช่น ครูขาดความเข้าใจในแนวทางการออกแบบกิจกรรมเชิงบูรณาการ ระบบการวัดผลยังคงอิงการสอบปลายภาค และโรงเรียนยังขาดทรัพยากรสนับสนุนเพียงพอ (วิเชียร ไชยบัง, 2546) ส่งผลให้แนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางยังไม่สามารถขับเคลื่อนได้อย่างเต็มรูปแบบ

ในช่วงระหว่าง พ.ศ. 2551–2565 เป็นช่วงที่หลักสูตรประถมศึกษาเน้นสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน “เรียนรู้เพื่อใช้” หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ถือเป็นก้าวสำคัญของการปฏิรูปการเรียนรู้ เพราะเป็นครั้งแรกที่มีการระบุ “สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน” อย่างเป็นระบบ จำนวน 5 ด้าน ได้แก่ 1) ความสามารถในการสื่อสาร 2) ความสามารถในการคิด 3) ความสามารถในการแก้ปัญหา 4) ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต และ 5) ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (สำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551) ในช่วงนี้สะท้อนการยอมรับแนวคิด “การเรียนรู้เพื่อพัฒนาองค์รวมของผู้เรียน” และมุ่งสร้างสมดุลระหว่างความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ ซึ่งสอดคล้องกับแนวโน้มการศึกษาระดับสากล เช่น กรอบสมรรถนะขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD, 2018) อย่างไรก็ตาม การนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติยังเผชิญข้อจำกัดเชิงโครงสร้างที่สำคัญ คือ การกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดที่ยังมีลักษณะเน้นเนื้อหาความรู้จำนวนมาก ทำให้การจัดการเรียนการสอนยังคงยึดติดกับการถ่ายทอดเนื้อหามากกว่ากระบวนการ อีกทั้งสมรรถนะสำคัญ 5 ด้านที่กำหนดไว้นั้นขาดรายละเอียดหรือเกณฑ์บ่งชี้ความสำเร็จที่ชัดเจนในแต่ละระดับช่วงชั้น ส่งผลให้ครูผู้สอนขาดแนวทางที่เป็นรูปธรรมในการนำไปออกแบบกิจกรรมและวัดประเมินผล ประกอบกับปัญหาช่องว่างอื่น ๆ เช่น การพัฒนาครูที่ยังไม่ทั่วถึง การประเมินผลที่ไม่สอดคล้องกับสมรรถนะ และการบริหารจัดการที่ยังเน้นเอกสารมากกว่าการเรียนรู้จริง (Thummaphan et al., 2022; Vibulphol, 2021) แต่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ก็ถือเป็นรากฐานสำคัญที่นำไปสู่แนวคิด “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” ในเวลาต่อมา

และในระหว่าง พ.ศ. 2566–ปัจจุบัน เป็นช่วงแห่งการเปลี่ยนผ่านสู่ “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” “**เรียนรู้เพื่อชีวิตจริง**” ซึ่งสะท้อนผ่านความพยายามในการจัดทำ (ร่าง) กรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา (หลักสูตรฐานสมรรถนะ) เพื่อพลิกโฉมระบบการศึกษาไทยจากการเรียนรู้เพื่อการสอบไปสู่การเรียนรู้เพื่อชีวิตจริง โดยปัจจุบันมีการนำร่องใช้ในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา เป้าหมายหลักคือการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะในการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ผ่าน “สมรรถนะหลัก 6 ด้าน” ตามที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนด ได้แก่ 1) การจัดการตนเอง 2) การคิดขั้นสูง 3) การสื่อสาร 4) การรวมพลังทำงานเป็นทีม 5) การเป็นพลเมืองที่เข้มแข็ง และ 6) การอยู่ร่วมกับธรรมชาติและวิทยาการอย่างยั่งยืน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565) หลักสูตรใหม่นี้มีลักษณะเด่นคือ “การเรียนรู้ผ่านสถานการณ์จริง” เช่น การทำโครงงาน การใช้แฟ้มสะสมงาน และการประเมินตามสภาพจริงที่มุ่งวัดสมรรถนะผู้เรียนในมิติการคิด การปฏิบัติ และการสะท้อนตนเอง ครูถูกกำหนดบทบาทใหม่ให้เป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” มากกว่าผู้สอน และเน้นการประเมินเพื่อพัฒนา มากกว่าการตัดสินผล ซึ่งในบริบทของการประเมินตาม (ร่าง) กรอบหลักสูตรดังกล่าว หมายถึง การให้ความสำคัญกับการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียนเป็นหลัก มากกว่าการใช้ผลการประเมินเพื่อสรุปและตัดสินผลการเรียน จุดเด่นในช่วงนี้ คือ การเชื่อมโยงแนวคิดระดับสากลกับการปฏิบัติจริงในห้องเรียนไทย ซึ่งสอดคล้องกับกรอบแนวคิด OECD Learning Compass 2030 หรือมีชื่อเรียกเป็นภาษาไทยว่า “เข็มทิศการเรียนรู้ 2030” หรือบางครั้งเรียกว่า “เข็มทิศการศึกษาโลก” (OECD, 2018) และยังสอดคล้องกับแนวทางของ UNESCO (2017) ที่มุ่งให้ผู้เรียนสามารถกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของตนเอง (agency and co-agency) เพื่อการเติบโตอย่างยั่งยืน

จากที่กล่าวมาข้างต้น พบว่าวิวัฒนาการของหลักสูตรประถมศึกษาในประเทศไทยได้เคลื่อนผ่าน 4 ระยะของการเปลี่ยนแปลงสำคัญ คือ 1) “**สอนเพื่อรู้**” ที่มุ่งเน้นความรู้พื้นฐานตามสาระวิชา 2) “**เรียนรู้เพื่อคิด**” ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและสร้างองค์ความรู้ 3) “**เรียนรู้เพื่อใช้**” ที่มุ่งพัฒนาสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน และ 4) “**เรียนรู้เพื่อชีวิตจริง**” ที่เน้นสมรรถนะในการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนผ่านดังกล่าวสะท้อนพัฒนาการของปรัชญาทางการศึกษาจากหลักสูตรเน้นเนื้อหาสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะ

อย่างเป็นระบบ ซึ่งไม่เพียงปรับวิธีการจัดการเรียนรู้ แต่ยังเปลี่ยนบทบาทของครูและผู้เรียนไปโดยสิ้นเชิง ครูมิใช่เพียงผู้ถ่ายทอดเนื้อหา แต่คือ “ผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้” ขณะที่ผู้เรียนมิใช่ผู้รับความรู้ แต่เป็น “ผู้สร้างความรู้” ที่พร้อมปรับตัวต่อสังคมแห่งการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน

การพลิกโฉมการเรียนรู้จากเนื้อหาสู่สมรรถนะ : ทฤษฎี แนวปฏิบัติ และตัวอย่าง

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดเกี่ยวกับ “สมรรถนะ” ในบริบทการศึกษามักถูกนิยามว่าเป็นการผสมผสานระหว่างองค์ความรู้ ทักษะ และเจตคติหรือค่านิยมที่พึงประสงค์ ซึ่งต้องได้รับการพัฒนาโดยกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีประสบการณ์จริง มีปฏิสัมพันธ์ และมีการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่อง (Mulder, 2014) ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ (Experiential learning) ของ Kolb (1984) เสนอว่า วงจรการเรียนรู้ที่ทรงพลัง ประกอบด้วย การกระทำ การสะท้อนคิด การสร้างแนวคิดเชิงนามธรรม และการทดลองลงมือทำ ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะ ที่ต้องการให้ผู้เรียน “ทำจริง สะท้อน และนำไปใช้ได้” นอกจากนี้ การเรียนรู้เชิงสมรรถนะยังเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์ (Constructivist learning) คือ ทฤษฎีที่เชื่อว่า ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งเน้นให้ผู้เรียนสร้างความหมายจากประสบการณ์จริงและบริบทที่เกี่ยวข้อง การจัดการเรียนรู้จึงไม่ใช่การถ่ายทอดเนื้อหาแบบเพียงด้านเดียว แต่เป็นการออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการตัดสินใจในสถานการณ์ที่หลากหลาย (Bransford et al., 2000; OECD, 2018)

รูปแบบการจัดการเรียนรู้และการประเมิน

การพลิกโฉมจากการเรียนรู้เชิงเนื้อหาไปสู่สมรรถนะเกิดขึ้นหลายมิติ ทั้งในด้านการออกแบบผลลัพธ์การเรียนรู้ที่เป็นสมรรถนะวัดได้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการข้ามศาสตร์ และการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning: PBL) และการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning) (Kolb, 1984; Mulder, 2014) นอกจากนี้ การเชื่อมโยงกับเครือข่ายนอกโรงเรียน เช่น องค์กรชุมชน ภาคเอกชน และสถาบันอุดมศึกษา เป็นอีกกลไกสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถทดลองใช้สมรรถนะในสถานการณ์จริง การประเมินผู้เรียนจึงต้องหลากหลาย เช่น การประเมินด้วยแฟ้มสะสมผลงาน การประเมินด้วยภาระงานเชิงสมรรถนะ ซึ่งทั้งหมดสอดคล้องกับแนวทางของ OECD (2018) และ UNESCO (2017) ที่เน้นสมรรถนะเพื่อศตวรรษที่ 21 ตัวอย่างประเทศที่มีถูกยกเป็นตัวอย่างในการพัฒนาหลักสูตรเชิงสมรรถนะ ได้แก่ ฟินแลนด์ และสิงคโปร์ ฟินแลนด์ออกแบบหลักสูตรแกนกลางที่ให้ความสำคัญกับสมรรถนะข้ามศาสตร์ และมอบอำนาจให้โรงเรียนท้องถิ่นปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับบริบทของตนเอง ความสำเร็จนี้ขับเคลื่อนด้วยการเน้นการวิจัยและปฏิบัติในระบบการผลิตครูที่เข้มแข็ง โดยครูต้องมีวุฒิปริญญาโท และมีอิสระในการออกแบบการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ รวมถึงการประเมินที่หลากหลายและสอดคล้องกับสมรรถนะ (Finnish National Agency for Education, 2016) ขณะที่สิงคโปร์กำหนดกรอบสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 และบูรณาการเข้าไปในหลักสูตรในภาพรวมทั้งหมดของระบบการศึกษา รัฐบาลให้ความสำคัญกับการลงทุนในการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง โดยครูทุกคนมีชั่วโมงการฝึกอบรมที่ชัดเจน

ต่อไป เพื่อให้มั่นใจว่าครูเข้าใจสมรรถนะและวิธีการสอนเชิงปฏิบัติ เช่น การประเมินเพื่อการเรียนรู้ ที่มุ่งเน้นกระบวนการเรียนรู้และการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนา มากกว่าเพียงการตัดสินผลสัมฤทธิ์ปลายทาง (Ministry of Education Singapore, 2019) บทเรียนสำคัญจากประเทศเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงการจัดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะที่ประสบความสำเร็จต้องอาศัยระบบที่ครอบคลุมครูที่เข้มแข็งที่สะท้อนจากการเน้นการวิจัยและปฏิบัติในระบบการผลิตครูของฟินแลนด์ และการลงทุนในการพัฒนานาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องของสิงคโปร์ เพื่อให้ครูเข้าใจสมรรถนะและวิธีการสอนเชิงปฏิบัติ การออกแบบการประเมินที่สอดคล้องกับสมรรถนะ ซึ่งสะท้อนจากความอิสระในการออกแบบการประเมินที่หลากหลายของฟินแลนด์ และการเน้นการประเมินเพื่อการเรียนรู้ของสิงคโปร์ และการประกันคุณภาพเชิงนโยบายและสถานศึกษาสะท้อนจากการมอบอำนาจให้โรงเรียนท้องถิ่นปรับหลักสูตรของฟินแลนด์ และการบูรณาการสมรรถนะเข้าสู่ระบบการศึกษาในภาพรวมของสิงคโปร์ เพื่อให้ทุกระดับมีความสอดคล้องและต่อเนื่อง

การประยุกต์ใช้ในบริบทไทย

ในบริบทประเทศไทย มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความพยายามในการทดลองนำร่องหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-Based Curriculum: CBC) เป็นหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ไปกับการพัฒนาสมรรถนะที่ผู้เรียนต้องสามารถปฏิบัติได้จริง ผ่านโครงการพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา หรือ “Education sandbox” โดยโรงเรียนนำร่องได้รับมอบหมายให้มีอิสระในการออกแบบหลักสูตรที่เน้นสมรรถนะและการจัดการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ เช่น การเรียนรู้จากการทำงานจริง เพื่อตอบโจทย์บริบทและความต้องการของท้องถิ่นอย่างชัดเจน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2567; Thummaphan et al., 2022) ผลการวิจัยชี้ว่า การออกแบบสมรรถนะจำเป็นต้องมีกรอบและคู่มือที่ชัดเจน การจัดสรรเวลาและทรัพยากรที่เหมาะสม การเตรียมครู และการประเมินผลที่สอดคล้อง มิฉะนั้นจะเกิดช่องว่างระหว่างนโยบายระดับชาติและการปฏิบัติจริง นอกจากนี้ กรณีศึกษาเชิงคุณภาพในพื้นที่ชายแดนใต้ ยังชี้ให้เห็นว่า ปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรม มีอิทธิพลต่อการออกแบบหลักสูตรและการยอมรับของชุมชน เช่น การปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความเชื่อและวิถีชีวิตของชุมชน ส่งผลให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น และครูสามารถนำหลักสูตรไปปรับใช้ได้จริง (Nomnian et al., 2025) ข้อมูลเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า การพลิกโฉมการเรียนรู้จากหลักสูตรเน้นเนื้อหาไปสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะ ไม่ได้เกี่ยวข้องเพียงเนื้อหาที่เรียน แต่รวมถึงวิธีการสอน การประเมินผล และการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ ที่สามารถตอบสนองต่อความท้าทายของโลกยุคใหม่ได้อย่างแท้จริง

ช่องว่างและความท้าทายของหลักสูตรไทย

ประเทศไทยมีทิศทางนโยบายที่ชัดเจนในการเปลี่ยนผ่านสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะ แต่การนำไปปฏิบัติในระดับสถานศึกษายังคงเผชิญกับความท้าทายทั้งเชิงโครงสร้างและเชิงปฏิบัติ ซึ่งมีผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะรอบด้าน หนึ่งในความท้าทายสำคัญ คือ ช่องว่างระหว่างนโยบายและการปฏิบัติ แม้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) จะระบุสมรรถนะและแนวทางการจัดการเรียนรู้ชัดเจน แต่การเปลี่ยนนโยบายให้เป็นคู่มือปฏิบัติสำหรับโรงเรียน

และครูยังไม่เพียงพอ ส่งผลให้หลายโรงเรียนอาจยึดรูปแบบเดิมหรือปรับเปลี่ยนเพียงคำศัพท์โดยไม่เปลี่ยนกระบวนการเรียนการสอนอย่างแท้จริง (Thummaphan et al., 2022; Vibulphol, 2021) งานวิจัยชี้ว่า ช่องว่างนี้เกิดจากการขาดเครื่องมือปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งเครื่องมือสำหรับการประเมินเชิงสมรรถนะ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2566) การวัดสมรรถนะเชิงปฏิบัติจำเป็นต้องใช้แนวทางการประเมินที่หลากหลาย เช่น แผนการสอนเชิงสมรรถนะที่ชัดเจน ตัวอย่างภารกิจการเรียนรู้ และแนวทางการประเมินผลแบบแฟ้มสะสมงาน ซึ่งเครื่องมือเหล่านี้ยังขาดแคลนหรือครูยังขาดความชำนาญในการสร้างและใช้เกณฑ์การประเมินที่ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ

อีกปัจจัยที่สำคัญคือ ความไม่พร้อมของบุคลากร และระบบฝึกอบรมครู เป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความท้าทาย (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2566) การที่ครูยังขาดความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับความหมายและวิธีการสอนเชิงปฏิบัติเพื่อสร้างสมรรถนะ ส่งผลให้ความพยายามในการนำหลักสูตรไปใช้นั้นไม่เป็นไปตามเจตนารมณ์ของนโยบายอย่างแท้จริง ซึ่งนำไปสู่ความจำเป็นในการทบทวนและเสริมสร้างระบบสนับสนุนและพัฒนาวิชาชีพครูให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2567) ดังนั้น การจัดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะจึงต้องอาศัยความพร้อมของครูและการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งจำเป็นต้องใช้ครูที่เข้าใจสมรรถนะ สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ และประเมินตามภารกิจจริงได้อย่างเหมาะสม งานวิจัยในไทยระบุว่า แม้โครงการฝึกอบรมขนาดใหญ่สามารถเพิ่มความเข้าใจของครูได้บ้าง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565) แต่ยังขาดการติดตามระยะยาวและการสนับสนุนเชิงปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการนิเทศเชิงสร้างสรรค์ ที่ยังไม่เกิดขึ้นจริงในทางปฏิบัติ (Pojanapunya, 2024) อีกทั้ง ครูบางกลุ่มยังไม่เข้าใจนิยามของสมรรถนะและวิธีวัดผลที่เหมาะสม ทำให้เกิดความไม่สอดคล้องระหว่างการสอนกับการประเมินผล

นอกจากนี้ การประเมินและแรงจูงใจจากระบบทดสอบยังเป็นความท้าทายสำคัญ ระบบการประเมินที่เน้นผลการทดสอบมาตรฐานปลายภาค อาจขัดแย้งกับการพัฒนาสมรรถนะที่ต้องการการประเมินต่อเนื่องและเชิงภารกิจ เช่น การประเมินแฟ้มสะสมงานหรือโครงการ งานศึกษาชี้ว่า ช่องว่างนี้ยิ่งขยายใหญ่ขึ้นจากการขาดเครื่องมือประเมินเชิงปฏิบัติที่เป็นมาตรฐาน เช่น การขาด rubric ที่ชัดเจน ตัวอย่างชิ้นงานอ้างอิง และการเทียบเคียงมาตรฐานการให้คะแนน ซึ่งทำให้ครูไม่มั่นใจในการวัดและให้คะแนนสมรรถนะ (Vibulphol, 2021) ความท้าทายนี้ตอกย้ำด้วยงานศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2553) ที่พบว่า ระบบการประเมินยังคงมีข้อจำกัดในการรองรับการวัดผลที่หลากหลายและเป็นไปตามสภาพจริงตามที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กำหนดไว้ ซึ่งข้อจำกัดดังกล่าวประกอบกับแรงกดดันจากระบบทดสอบมาตรฐานที่ยังคงอยู่ ทำให้บางส่วนของจัดการเรียนรู้ยังคงเน้นการจำและทำข้อสอบมากกว่าการพัฒนาทักษะรอบด้านตามเจตนารมณ์ของหลักสูตรฐานสมรรถนะ

อีกปัจจัยที่สำคัญ คือ ความไม่เท่าเทียมด้านทรัพยากรและบริบทเชิงพื้นที่ ผลการประเมินนานาชาติ เช่น PISA 2018 พบช่องว่างด้านผลสัมฤทธิ์ระหว่างโรงเรียนเมืองและชนบท ซึ่งมีความสัมพันธ์กับปัจจัยทางเศรษฐกิจสังคม (OECD, 2019) สะท้อนว่าการยกระดับสมรรถนะผู้เรียนต้องคำนึงถึงความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากร ครู และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ โครงการพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา Education sandbox

พยายามลดข้อจำกัดนี้โดยให้โรงเรียนในพื้นที่ต่าง ๆ เป็นหน่วยทดลอง แต่การขยายผลไปสู่ทุกพื้นที่ยังต้องอาศัยงบประมาณ การฝึกอบรมครู และการสนับสนุนเชิงเทคนิคอย่างต่อเนื่อง (Thummaphan et al., 2022; World Bank, 2021)

ทั้งนี้ ความต่อเนื่องของนโยบายและการประกันคุณภาพ ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลโดยตรงต่อความสำเร็จของการปฏิรูปหลักสูตร ความไม่ต่อเนื่องของนโยบายการเปลี่ยนแปลงหน่วยงานกำกับ รวมถึงการขาดงบประมาณที่ยั่งยืน ส่งผลให้การปฏิรูปหลักสูตรเป็นไปได้อย่างยากต่อการสืบทอดและประเมินผลในระยะยาว นอกจากนี้การขาดกลไกประกันคุณภาพเชิงระบบในระดับชาติ เช่น การประเมินความสอดคล้องระหว่างการจัดการเรียนรู้กับการประเมินผลในชั้นเรียน ยังทำให้ไม่สามารถตรวจสอบได้อย่างชัดเจนว่าผู้เรียนได้รับสมรรถนะตามกรอบหลักสูตรจริงหรือไม่ (สมศักดิ์ แสงวังเลา, 2567; OECD, 2024)

โดยสรุป แม้หลักสูตรเชิงสมรรถนะของไทยจะมีกรอบนโยบายชัดเจนและสอดคล้องกับแนวโน้มของโลก แต่การบรรลุผลลัพธ์เชิงสมรรถนะยังขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย ทั้งการขาดเครื่องมือ ความพร้อมของครู การประเมินผลจากแบบทดสอบที่เน้นเนื้อหามากกว่าการพัฒนาทักษะผู้เรียน ระบบประเมินผลกระทบจากความเหลื่อมล้ำ และความต่อเนื่องของนโยบาย การลดช่องว่างเหล่านี้จำเป็นต้องอาศัยการสนับสนุนเชิงระบบ การพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง และกลไกประกันคุณภาพทั้งในระดับชาติและสถานศึกษา ซึ่งทั้งหมดนี้เป็นเงื่อนไขสำคัญที่จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติสำหรับครูประถมศึกษา

การยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในระดับประถมศึกษาไม่ควรมุ่งเฉพาะการปรับเปลี่ยนนโยบายในระดับมหภาคเท่านั้น แต่ควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาการปฏิบัติของครูในห้องเรียนระดับจุลภาคด้วย เพื่อเป็นกลไกสำคัญในการลดช่องว่างของการนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติจริง เนื่องจากครูเป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่สุดในการขับเคลื่อนการเรียนรู้ของผู้เรียน (Hattie, 2009) ดังนั้น ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับครูประถมศึกษาที่นำเสนอในที่นี้มุ่งเน้นแนวทางที่สามารถนำไปใช้ได้จริง เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ซึ่งได้รับการเน้นย้ำในรายงานขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD, 2019) นอกจากนี้แนวทางดังกล่าวยังสอดคล้องกับกรอบหลักสูตรฐานสมรรถนะของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ที่มุ่งพัฒนาเด็กไทยให้มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ และสร้างสรรค์ รวมทั้งสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง

แนวทางสำคัญประการแรก คือ การจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ครูประถมศึกษาควรปรับบทบาทจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปสู่ผู้อำนวยความรู้ โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการคิด วิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านกิจกรรมที่มีความหมายต่อชีวิตจริง เช่น การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน และการเรียนรู้แบบโครงงาน ซึ่งเป็นแนวทางที่ได้รับการยืนยันว่าช่วยส่งเสริมทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์และการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ (Bonwell & Eison, 1991) โดยเฉพาะการเรียนรู้แบบโครงงานที่เน้นการลงมือทำจริงและการสะท้อนผลการเรียนรู้ของผู้เรียน (Thomas, 2000) นอกจากนี้กรอบแนวคิดของ OECD Learning Compass 2030 ยังระบุว่าสมรรถนะด้านการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหาเป็นคุณลักษณะ

สำคัญของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 (OECD, 2019) ขณะเดียวกัน Prince (2004) ได้ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้เชิงรุกช่วยเพิ่มแรงจูงใจภายในของผู้เรียน และ Piaget (1972) อธิบายว่าการเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้ลงมือคิดและปฏิบัติด้วยตนเองจะนำไปสู่ความเข้าใจเชิงลึก และความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง การจัดการเรียนรู้เชิงรุกจึงถือเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยส่งเสริมทั้งทักษะการคิดระดับสูงและพัฒนาการทางจิตพิสัยของผู้เรียนอย่างยั่งยืน

ประการที่สอง คือ ครูประณตศึกษาควรให้ความสำคัญกับการประเมินเพื่อพัฒนาในฐานะกลไกหลักของการขับเคลื่อนการเรียนรู้ โดยเปลี่ยนเป้าหมายจากการประเมินเพื่อตัดสินผลสัมฤทธิ์ปลายทาง มาสู่การใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการติดตามความก้าวหน้าและวินิจฉัยกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ครูจำเป็นต้องสร้างวัฒนธรรมการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีคุณภาพ ซึ่งประกอบด้วย การชี้แจงเป้าหมายการเรียนรู้ให้ชัดเจน การสะท้อนผลการปฏิบัติปัจจุบัน และการแนะแนวทางในการพัฒนาต่อไป ตามแนวคิดของ Hattie and Timperley (2007) อีกทั้งงานวิจัยของ Black and Wiliam (1998) ยังยืนยันว่าการประเมินเพื่อพัฒนาช่วยเพิ่มแรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ครูจึงควรเลือกใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย เช่น แฟ้มสะสมงาน การสะท้อนคิด การประเมินตนเอง และการประเมินโดยเพื่อน เพื่อให้เข้าใจศักยภาพและพัฒนาการของผู้เรียนอย่างรอบด้าน

อีกประเด็นที่มีความสำคัญยิ่งคือ การพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง (Higher-Order Thinking Skills: HOTS) ซึ่งถือเป็นหัวใจของการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ครูจึงจำเป็นต้องออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่แปลงสมรรถนะดังกล่าวสู่การปฏิบัติ โดยเปลี่ยนจากการบรรยายเนื้อหา มาเป็นการสร้างสถานการณ์กระตุ้นการคิดที่ท้าทายให้ผู้เรียนต้องเผชิญกับปัญหาหรือข้อขัดแย้งทางความคิด เพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหาด้วยตนเอง กิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนกระบวนการทางปัญญา ตามองค์ประกอบของสมรรถนะ โดยเฉพาะทักษะการวิเคราะห์ การประเมินค่า และการสร้างสรรค์ ซึ่งสอดคล้องกับกรอบแนวคิดฉบับปรับปรุงของ Anderson and Krathwohl (2001) ที่ได้พัฒนาต่อยอดจากทฤษฎีเดิมของ Bloom (1956) โดยเปลี่ยนจุดเน้นจากสิ่งที่ต้องรู้เป็นสิ่งที่ต้องทำ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดและลงมือทำมากกว่าแค่การจำ และยกให้การสร้างสรรค์เป็นทักษะขั้นสูงสุด ดังนั้น การจัดกิจกรรมในห้องเรียนควรเรียงลำดับความท้าทาย เริ่มจากการวิเคราะห์ โดยฝึกให้เด็กแยกแยะข้อมูล เช่น ให้เปรียบเทียบความเหมือนและความต่างของสิ่งของสองสิ่ง การประเมินค่า ที่ฝึกให้ตัดสินใจอย่างมีเหตุผล เช่น ให้ช่วยกันเลือกวิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุดพร้อมบอกเหตุผลประกอบ และการสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นขั้นสูงสุด คือการให้เด็กนำความรู้มาคิดใหม่ทำใหม่ เช่น การออกแบบของเล่นจากวัสดุเหลือใช้ หรือการแต่งนิทานตอนจบในแบบของตัวเอง การจัดกิจกรรมเช่นนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้สู่การปฏิบัติจริงได้อย่างเป็นระบบ (Marzano, 2007) และนำไปสู่ความสามารถในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนในอนาคต

ในขณะเดียวกันการส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันก็มีความสำคัญอย่างยิ่ง ครูควรจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานเป็นกลุ่ม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และเรียนรู้จากกันและกัน ซึ่งช่วยพัฒนา “สมรรถนะทางสังคม” และ “สมรรถนะด้านการสื่อสาร” ตามกรอบขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD, 2019) นอกจากนี้ทฤษฎีความพึ่งพาอาศัยกันทางสังคม (Social interdependence

theory) ของ Johnson and Johnson (2009) ยังชี้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยเพิ่มแรงจูงใจทางสังคมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน อีกทั้งสอดคล้องกับแนวคิดของ Vygotsky (1978) ที่เน้นว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพเมื่อผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมภายใน “เขตพัฒนาศักยภาพ” (Zone of proximal development)

การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวก เป็นอีกองค์ประกอบที่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้โดยตรง ครูควรสร้างห้องเรียนที่อบอุ่น ปลอดภัย และเปิดกว้างทางความคิด เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นและยอมรับความแตกต่าง การมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูกับผู้เรียนส่งผลต่อแรงจูงใจ ความเชื่อมั่นในตนเอง และความสำเร็จทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ (Hamre & Pianta, 2001) นอกจากนี้การเสริมสร้าง “สมรรถนะด้านอารมณ์” ตามแนวคิดของ Bandura (1997) จะช่วยให้ผู้เรียนมีความยืดหยุ่นในการเรียนรู้ และสามารถจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิต ท้ายที่สุดในยุคดิจิทัลครูควรบูรณาการเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้เข้ากับกระบวนการจัดการเรียนรู้ เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพและความหลากหลายของกิจกรรม เช่น การใช้สื่อดิจิทัล การเรียนรู้แบบผสมผสาน หรือการเรียนรู้ผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองในเวลาและสถานที่ที่ยืดหยุ่น (UNESCO, 2020) อย่างไรก็ตาม ครูก็จำเป็นต้องได้รับการพัฒนา “สมรรถนะด้านดิจิทัล” เพื่อให้สามารถคัดเลือกเทคโนโลยีที่เหมาะสมกับเป้าหมายทางการเรียนรู้และบริบทของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Redecker, 2017)

จากที่กล่าวมาข้างต้น การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครูในระดับปฏิบัติการควรมุ่งเน้นการเปลี่ยนแปลงจากการสอนแบบเน้นเนื้อหาไปสู่การเรียนรู้แบบเน้นสมรรถนะ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเข้าด้วยกันจนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย ทั้งนี้แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับทิศทางการพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีสมรรถนะสำคัญในการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ (OECD, 2019) ในระดับนโยบายของประเทศไทย สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ได้กำหนดกรอบสมรรถนะหลักของผู้เรียนไว้เป็นทิศทางสำคัญของการปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอน โดยเน้นให้ครูออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียน “รู้จริง ทำได้ คิดเป็น” ผ่านกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงและสังคมร่วมสมัย นอกจากนี้การจัดการเรียนรู้แบบเน้นสมรรถนะยังได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยด้านการเรียนรู้สมัยใหม่ ซึ่งชี้ว่าผู้เรียนจะเกิดพัฒนาการทางความคิดและจิตพิสัยอย่างยั่งยืน เมื่อได้รับโอกาสในการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงและการสะท้อนคิดด้วยตนเอง (Darling-Hammond et al., 2020) แนวทางดังกล่าวจึงช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีความหมาย คิดอย่างมีวิจารณญาณ ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างสร้างสรรค์ และพัฒนาเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพในสังคมแห่งการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง

บทสรุป

การศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย โดยเฉพาะระดับประถมศึกษา ได้ผ่านพัฒนาการเชิงนโยบาย และหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง จากแนวทาง “สอนเพื่อรู้” ที่เน้นการถ่ายทอดเนื้อหาเชิงวิชาการ ไปสู่ “เรียนรู้เพื่อคิด” และต่อยอดเป็น “เรียนรู้เพื่อใช้” จนถึงปัจจุบันที่มุ่งสู่ “เรียนรู้เพื่อชีวิตจริง” โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวสะท้อนถึงการปรับปรุง ทั้งปรัชญา วัตถุประสงค์หลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนรู้ และบทบาทของครูจากผู้ถ่ายทอดความรู้สู่ผู้ออกแบบ ประสบการณ์การเรียนรู้ และจากผู้เรียนที่เป็นผู้รับสารผู้สร้างความรู้และมีส่วนร่วมในการเรียนรู้เชิงรุก การพลิกโฉมสู่หลักสูตรฐานสมรรถนะเชื่อมโยงทฤษฎีสำคัญ เช่น การเรียนรู้จากประสบการณ์ ของ Kolb (1984) ทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยม (Constructivist learning) และแนวคิดการเรียนรู้ที่เน้นสมรรถนะ หรือที่เน้นการบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะของผู้เรียน เพื่อให้สามารถประยุกต์ใช้ได้จริงในชีวิตและสังคม อีกทั้งส่งเสริมทักษะเชิงคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และสมรรถนะทางสังคมและอารมณ์ นอกจากนี้การประเมินผู้เรียนยังมีแนวโน้มสู่การประเมินเพื่อพัฒนา และการประเมินจากการปฏิบัติ ซึ่งช่วยสะท้อนความก้าวหน้าและพัฒนาการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

อย่างไรก็ตาม การปฏิรูปหลักสูตรยังเผชิญความท้าทายหลายด้าน ทั้งช่องว่างระหว่างนโยบาย กับการปฏิบัติ ความพร้อมของครูและการพัฒนาวิชาชีพ การประเมินผลและแรงจูงใจจากระบบทดสอบ ความไม่เท่าเทียมด้านทรัพยากรและบริบทเชิงพื้นที่ และความต่อเนื่องของนโยบายและการประกันคุณภาพ ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการสร้างสมรรถนะผู้เรียนอย่างแท้จริง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ของการเรียนรู้ ครูประถมศึกษาควรปรับบทบาทสู่ผู้อำนวยการเรียนรู้เชิงรุก ออกแบบกิจกรรมเชิงสมรรถนะ เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน การเรียนรู้แบบร่วมมือ และบูรณาการเทคโนโลยี เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ นอกจากนี้ การประเมินเพื่อพัฒนาควรเป็นไปอย่างต่อเนื่องและหลากหลาย เช่น การประเมินด้วยแฟ้มสะสมผลงาน การประเมินตนเอง การประเมินโดยเพื่อน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสะท้อนตนเอง กำหนดแนวทางการเรียนรู้ และพัฒนาสมรรถนะที่สอดคล้องกับบริบทชีวิตจริง

การเปลี่ยนผ่านหลักสูตรประถมศึกษาไทยสู่สมรรถนะผู้เรียนอย่างครบวงจรไม่เพียงปรับเปลี่ยนเนื้อหา และวิธีสอน แต่เป็นการสร้างระบบการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ครูเป็นผู้ออกแบบประสบการณ์ และผู้เรียนสามารถบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ เพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการดำรงชีวิต อย่างยั่งยืนในศตวรรษที่ 21 การวิจัยและการพัฒนาหลักสูตรเชิงปฏิบัติในอนาคตจึงควรมุ่งเน้นการสร้างสมดุล ระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติ การพัฒนาครู และการประเมินสมรรถนะผู้เรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*.
https://www.tungsong.com/e_Library/data/curriculum/curriculum03.pdf
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงาน
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. [http://academic.obec.go.th/images/document/
1559878925_d_1.pdf](http://academic.obec.go.th/images/document/1559878925_d_1.pdf)
- วิเชียร ไชยบัง. (2546). *การพัฒนาการเรียนการสอนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน: ปัญหาและข้อเสนอแนะ*
[วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ ภาควิชาบริหารธุรกิจ]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมศักดิ์ แสงวังเลา. (2567). *ประกันคุณภาพการศึกษาและการประเมินสมรรถนะผู้เรียนในประเทศไทย*.
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2533). *หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง
พ.ศ. 2533)*. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2542). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*.
โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช
2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช
2551*. http://www.edu.ru.ac.th/images/edu_files/curriculum51.pdf
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). (ร่าง) *กรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน
พุทธศักราช (ฉบับทดลองใช้ในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา)*. [https://cbethailand.com/หลักสูตร-
2/กรอบหลักสูตร/ดาวน์โหลด-ร่าง-กรอบหลัก/](https://cbethailand.com/หลักสูตร-2/กรอบหลักสูตร/ดาวน์โหลด-ร่าง-กรอบหลัก/)
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *รายงานผลการวิจัยและพัฒนากรอบสมรรถนะผู้เรียนระดับ
ประถมศึกษาตอนต้นสำหรับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. 21 เซ็นจูรี.
<https://online.fliphtml5.com/wbpvz/rqmx/#p=2>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2566). *รายงานการศึกษากระบวนการและผลการใช้หลักสูตรสถานศึกษา
ฐานสมรรถนะ*. <https://www.onec.go.th/th.php/book/BookView/2144>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2567). *รายงานการศึกษากระบวนการและผลการพัฒนาหลักสูตร
สถานศึกษาฐานสมรรถนะ*. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/2090-file.pdf>

ภาษาอังกฤษ

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE–ERIC Higher Education Report No. 1). School of Education and Human Development, The George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Finnish National Agency for Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014: Implementation and evaluation*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Ministry of Education Singapore. (2019). *21st Century competencies*.
<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- Nomnian, S., Fonghoi, W., & Pitaksuksan, N. (2025). Implementation of English competency-based curriculum in public sandbox schools in Thailand's deep south. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(2), 212–235.
<https://doi.org/10.70730/JLAD7856>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
<https://eric.ed.gov/?id=ED582106>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Empowering all learners to reach their potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pojanapunya, P. (2024). *Teacher professional development in competency-based curriculum implementation in Thailand*. Chulalongkorn University Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Thummaphan, W., Boonprasert, S., & Chotitham, S. (2022). *Education sandbox: Policy Innovation for competency-based education in Thailand*. Office of the Education Council.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

- UNESCO. (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures* (UNESCO COVID-19 education response: Education Sector issue notes, 2.1).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- Vibulphol, J. (2021). *Policy-practice gaps in Thai basic education curriculum reforms*. Chulalongkorn University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Bank. (2021). *Thailand - Learning poverty brief 2021*. World Bank Group.
<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/877101624613408454>