

การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้
ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู
Development of a Learning Management Model Based on Social-Emotional
Learning and Social Cognitive Theory to Enhance the Social-Emotional Well-
being of Pre-service Teachers

วิไลภรณ์ วิชญาวัฒน์^{1*} และ ลำไย สีหามาศ²

Wilaiphorn Witchayawat^{1*} and Lumyai Srihamart²

^{1,2} วิทยาลัยการศึกษา มหาวิทยาลัยพะเยา
(School of Education, University of Phayao)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สังเคราะห์องค์ประกอบและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน 2) ตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบ 3) ศึกษาผลการใช้รูปแบบ และ 4) ประเมินรูปแบบ เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู กลุ่มตัวอย่างคือ นิสิตครูชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยพะเยา ปีการศึกษา 2567 จำนวน 28 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย รูปแบบการจัดการเรียนรู้ แบบประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม แบบสอบถามความคิดเห็น และแบบสัมภาษณ์ การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติเชิงพรรณนา คะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสเปียร์แมน และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า 1) รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ทฤษฎี/หลักการ จุดมุ่งหมาย ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ระบบสังคม และระบบสนับสนุน มีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน (GOALS Model) ได้แก่ ขั้นที่ 1 G: Goal Setting กำหนดเป้าหมาย ขั้นที่ 2 O: Observation สังเกตตัวแบบ ขั้นที่ 3 A: Application การประยุกต์ใช้ ขั้นที่ 4 L: (Self)-Leadership การนำตนเอง และ ขั้นที่ 5 S: Social Integration การบูรณาการสู่สังคม 2) รูปแบบการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ในระดับมากที่สุด 3) ผลการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้พบว่า นิสิตครูมีสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมสูงขึ้น โดยมีพัฒนาการระดับสูงด้านทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และด้านการจัดการตนเอง ส่วนด้านการตระหนักรู้ในตนเอง การตระหนักรู้ทางสังคม และการตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ มีพัฒนาการระดับปานกลาง และ 4) นิสิตครูมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: รูปแบบการจัดการเรียนรู้ สุขภาวะทางอารมณ์และสังคม นิสิตครู

ABSTRACT

This research aimed to: 1) synthesize components and develop a learning management model based on social-emotional learning and social cognitive theory, 2) validate the model's quality, 3) study the trial results, and 4) evaluate the model to enhance the social-emotional well-being of pre-service teachers. The sample consisted of 28 first-year pre-service teachers from the University of Phayao in the 2024 academic year. The research instruments included the learning management model, a social-emotional well-being assessment form, an opinion questionnaire, and an interview form. Data were analyzed using descriptive statistics, relative gain score, Spearman's rank correlation, and content analysis. The research findings revealed that: 1) The developed learning management model consisted of six components: theory/principles, objectives, learning procedures, measurement and evaluation, social system, and support system. It features five learning steps in the GOALS Model: G: Goal Setting, O: Observation, A: Application, L: (Self)-Leadership, and S: Social Integration; 2) The learning model demonstrated the highest level of appropriateness and feasibility for implementation; 3) The trial results showed that the pre-service teachers' social-emotional well-being improved. High-level development was observed in Relationship Skills and Self-Management, while Self-Awareness, Social Awareness, and Responsible Decision-Making showed moderate-level development; and 4) The pre-service teachers' overall opinion towards the learning management model was at the highest level.

KEYWORDS: Learning management model, Social-emotional well-being, Pre-service teachers

**Corresponding author, E-mail: wilaiporn.ri@up.ac.th Tel. 0857076767*

Received: 6 June 2025 /Revised: 10 August 2025 /Accepted: 21 August 2025 /Published online: 29 August 2025

บทนำ

ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสารสนเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงอย่างฉับพลันทางดิจิทัล (Digital disruption) มาสู่สถานะที่พลิกผันแบบ VUCA World และเปลี่ยนผ่านเข้าสู่ BANI World โลกที่เปราะบาง คาดเดาและเข้าใจได้ยากในยุคปัจจุบัน (Yaemrung et al., 2022) สุขภาวะ (Well-being) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อผู้คนหลากหลายอาชีพ รวมถึงวิชาชีพครู โดยเฉพาะนิสิตครูซึ่งเป็นผู้ที่กำลังเตรียมความพร้อมเข้าสู่วิชาชีพ จากข้อมูลของ World Health Organization (WHO, 2021) ระบุว่า กว่า 13% ของเยาวชนทั่วโลกประสบปัญหาสุขภาพจิต และมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในกลุ่มนักศึกษามหาวิทยาลัย ในบริบทประเทศไทยพบว่าผลการเรียนของนิสิตนักศึกษามีความสัมพันธ์กับความเครียด โดยในช่วงหลังการระบาดของโควิด-19 นิสิตนักศึกษากว่าร้อยละ 40 มีความเครียดในระดับสูง และภาวะวิตกกังวลในระดับปานกลางถึงสูง ส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้และการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน (Thai Health Promotion Foundation & Chulalongkorn University, 2022) แสดงให้เห็นว่า สถาบันผลิตครูจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนแนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม ให้แก่ผู้เรียนโดยเฉพาะนิสิตครู เพื่อเตรียมความพร้อมในบริบทการทำงานจริง

สุขภาวะของนิสิตครู เป็นปัจจัยที่มีความสำคัญในการเรียนรู้และการพัฒนาทางวิชาการ บุคลิกภาพส่วนบุคคล และคุณลักษณะความเป็นครู ดังที่ Brackett et al. (2010) กล่าวว่า สุขภาวะทางอารมณ์ที่ดีของนิสิตครูมีความสำคัญต่อการเสริมพลังในการเรียนรู้และการปฏิบัติงาน การรับมือกับความกดดัน และการพัฒนาทักษะการจัดการตนเอง โดยมีงานวิจัยยืนยันตรงกันว่า การพัฒนาสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม (Social-emotional well-being - SEW) ของผู้เรียนสามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวก และสร้างผลลัพธ์ที่ดีในชีวิตได้ (Durlak et al., 2011, as cited in Greenberg, 2023; Equitable education fund, 2024; Sklad et al., 2012; Wigglesworth et al., 2016) ในขณะที่ครูประจำการที่มีสุขภาวะทางสังคมและอารมณ์สูงก็สามารถจัดการความเครียดได้ดีขึ้น (Agoylo et al., 2024) นอกจากนี้ Garavito-Checalla et al. (2025) ยังพบว่า นักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่มีสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมสูง มีแนวโน้มประสบความสำเร็จด้านวิชาการและความเป็นอยู่ที่ดีในมหาวิทยาลัย แสดงให้เห็นว่าสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมมีความสำคัญยิ่งสำหรับคนทุกช่วงวัย

การพัฒนาสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูให้เกิดประสิทธิผลสูงยิ่งขึ้นนั้น ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social cognitive learning theory) โดย Bandura (1986) อธิบายว่า การเรียนรู้ของมนุษย์เกิดขึ้นในบริบททางสังคมผ่านปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล และสิ่งแวดล้อมโดยการสังเกต หรือการเลียนแบบจากตัวแบบ (Modeling) ทั้งที่มีชีวิตและเป็นสัญลักษณ์ และการกำกับตนเอง (Self-Regulation) ซึ่งสอดคล้องโดยตรงกับธรรมชาติของวิชาชีพครูที่ต้องอาศัยการเรียนรู้จากการปฏิบัติและแบบอย่างที่ดี นอกจากนี้ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ที่สูงขึ้น จะช่วยลดความเครียดและบรรเทาความเสี่ยงต่อภาวะหมดไฟ ในขณะที่การกำกับตนเอง และการจัดการตนเอง ช่วยเสริมสร้างความสามารถในการเผชิญปัญหาได้อย่างเข้มแข็ง (Burić et al. 2020) ในขณะที่แนวคิดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมเป็นกระบวนการที่บุคคลได้รับและนำความรู้ ทักษะ และทัศนคติไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาอัตลักษณ์ที่ดี จัดการอารมณ์ และบรรลุเป้าหมายส่วนตัวและส่วนรวม รู้สึกและแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น สร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่คอยสนับสนุน และตัดสินใจอย่างรับผิดชอบและเอาใจใส่ (CASEL, 2003) ซึ่งครอบคลุมระยะหลัก 5 ด้านของ CASEL ที่ไม่เพียงจำเป็นต่อนักเรียนแต่ยังเป็นเครื่องมือพื้นฐานสำหรับสุขภาวะของตัวครูเองในการจัดการความเครียด สร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน และสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ซึ่งส่งผลต่อสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม (CASEL, 2015)

การบูรณาการระหว่างทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดทางอารมณ์และสังคม เป็นหัวใจสำคัญของรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาทำหน้าที่เป็น "กลไกการเรียนรู้" กล่าวคือ เป็นกระบวนการและวิธีการที่ช่วยให้นิสิตครูสามารถเรียนรู้และพัฒนาทักษะต่าง ๆ ได้อย่างเป็นรูปธรรม ในขณะที่แนวคิดทางอารมณ์และสังคมทำหน้าที่เป็น "เนื้อหาและเป้าหมาย" ที่กำหนดว่าสมรรถนะที่จำเป็นต่อสุขภาคนั้นประกอบด้วยอะไรบ้าง การใช้กระบวนการเรียนรู้จากการสังเกต การสร้างประสบการณ์แห่งความสำเร็จ และการกำกับตนเองจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาจึงเปรียบเสมือนยานพาหนะที่นำพานิสิตครูไปสู่การบรรลุสมรรถนะทางอารมณ์และสังคมทั้ง 5 ด้าน แนวทางการบูรณาการนี้จึงเป็นการส่งเสริมทั้งทักษะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมและความเชื่อมั่นในตนเองควบคู่กับกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการสร้างเสริมและรักษาสุขภาวะที่ยั่งยืน (Muenchhausen et al., 2021) แม้การศึกษาจำนวนมากจะเน้นความสำคัญของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาแยกกัน และเริ่มมีการส่งเสริมสุขภาวะของครูและนิสิตครูมากขึ้น แต่ยังคงมีช่องว่างสำคัญคือ การขาดรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการกลไกการเรียนรู้ของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเข้ากับเป้าหมายของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมอย่างเป็นระบบและชัดเจน ดังนั้น การวิจัยนี้จึงมุ่งพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ GOALS Model ขึ้น เพื่อใช้เป็น

เครื่องมือในการเสริมสร้างสุขภาวะของนิสิตครู และเป็นแนวทางที่เป็นรูปธรรมให้สถาบันผลิตครูนำไปใช้เสริมสร้างความเข้มแข็งทางอารมณ์และทักษะทางสังคม อันเป็นรากฐานสำคัญต่อความสำเร็จในวิชาชีพของนิสิตครูต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อสังเคราะห์องค์ประกอบเชิงทฤษฎีในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู
2. เพื่อสร้างและตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน
3. เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน
4. เพื่อประเมินรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน หมายถึง แบบแผนของการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นอย่างเป็นระบบ เพื่อเป็นแนวทางในการเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู โดยมีองค์ประกอบสำคัญคือ 1) ทฤษฎี/หลักการ 2) จุดมุ่งหมาย 3) ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) ระบบสังคม และ 6) ระบบสนับสนุน โดยมีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร 5 ชิ้น ได้แก่ ขั้นที่ 1 กำหนดเป้าหมาย (Goal setting: G) ขั้นที่ 2 สังเกตตัวแบบ (Observation: O) ขั้นที่ 3 การประยุกต์ใช้ (Application: A) ขั้นที่ 4 การนำตนเอง ((Self)-Leadership: L) และ ขั้นที่ 5 การบูรณาการสู่สังคม (Social Integration: S)

2. สุขภาวะทางอารมณ์และสังคม หมายถึง ความสามารถของนิสิตครูในการรับรู้ เข้าใจ จัดการอารมณ์ มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น และตัดสินใจอย่างรับผิดชอบ ซึ่งประเมินจากแบบประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดของ CASEL (2015) และผลการสังเคราะห์พุทธิกรรมบังชี โดยประกอบด้วย 2 มิติหลัก คือ สุขภาวะทางอารมณ์ และสุขภาวะทางสังคมโดยแบ่งระดับสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู แบ่งเป็น 4 ระดับ และพิจารณาระดับพัฒนาการตามเกณฑ์คะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ (Relative gain score) โดยมีรายละเอียดดังนี้ (CASEL, 2015)

การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้และเข้าใจอารมณ์ ความคิด ความรู้สึก ค่านิยม จุดแข็ง ข้อจำกัด และสิ่งที่ประกอบสร้างเป็นตัวตนของตนเอง รวมถึงการรับรู้ว่าปัจจัยเหล่านี้ส่งผลต่อพฤติกรรมของตนเองอย่างไร มีความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเองในการพัฒนา มีแนวคิดที่ยืดหยุ่นพร้อมเติบโต และสามารถมองเห็นโอกาสหรือบทเรียนจากประสบการณ์ต่าง ๆ

การจัดการตนเอง (Self-management) หมายถึง ความสามารถในการควบคุมและจัดการอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมของตนเองอย่างมีประสิทธิภาพปรับตัวเข้ากับการเปลี่ยนแปลง สามารถรับมือกับความเครียด ควบคุมแรงกระตุ้น จัดการงานและเวลาอย่างเหมาะสม และมุ่งมั่นดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้

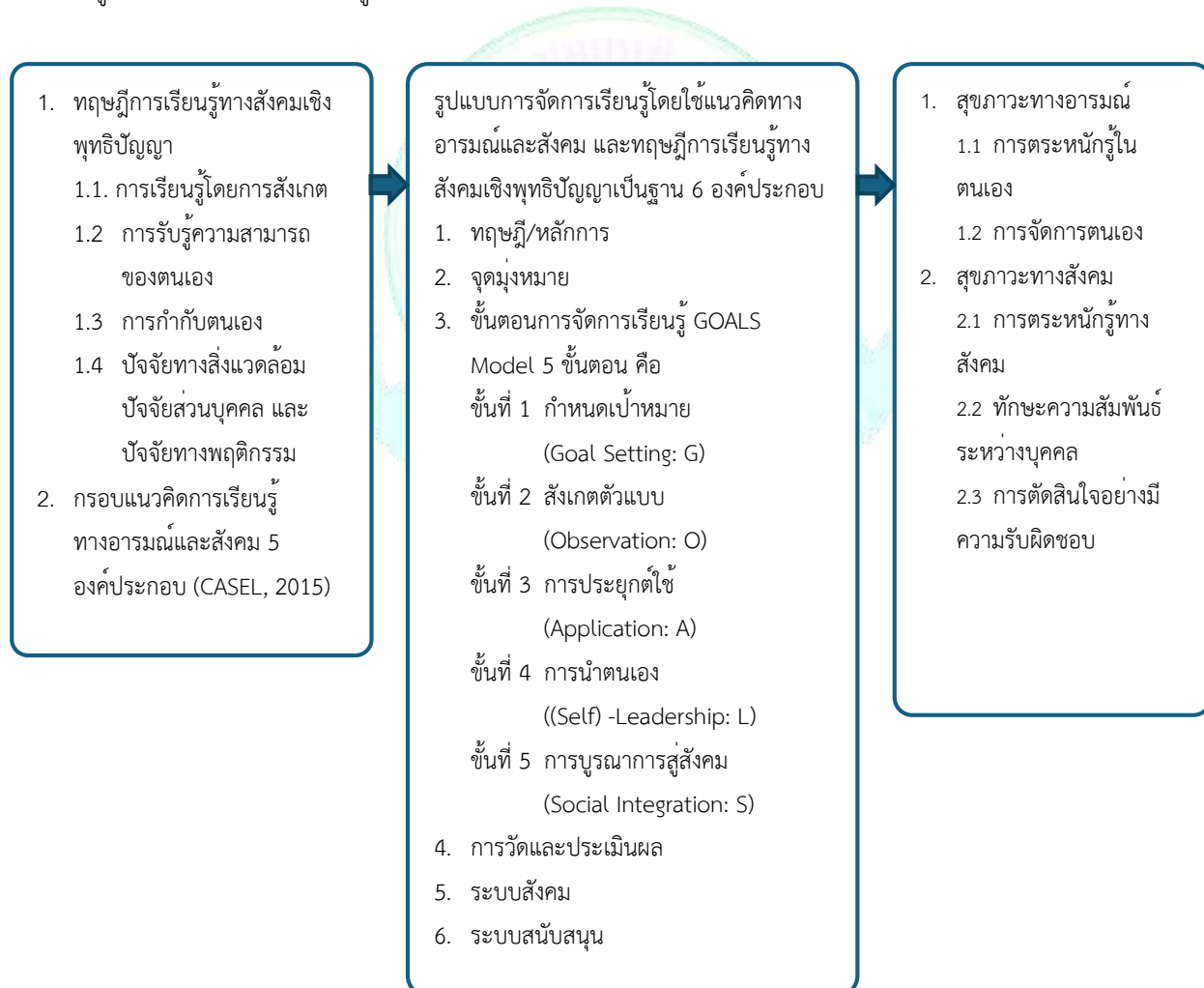
การตระหนักรู้ทางสังคม (Social awareness) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจมุมมอง ความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้อื่น รวมถึงผู้ที่มีภูมิหลัง วัฒนธรรม และบริบทที่แตกต่างกัน ตลอดจนเข้าใจบรรทัดฐานทางสังคม จริยธรรม และบทบาทของตนเองและผู้อื่นในสังคม

ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Relationship skills) หมายถึง ความสามารถในการสร้างและรักษาสัมพันธ์ภาพที่ดี เกื้อกูล และมีประสิทธิภาพกับบุคคลและกลุ่มคนที่หลากหลาย โดยอาศัยทักษะการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการจัดการความขัดแย้ง

การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ (Responsible decision-making) หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางปฏิบัติที่สร้างสรรค์ มีเหตุผล และแสดงออกถึงความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคมส่วนรวม โดยคำนึงถึงมาตรฐานทางจริยธรรม ความปลอดภัย ผลกระทบที่อาจเกิดขึ้น

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Bandura, 1986), แนวคิดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมและสุขภาวะ ซึ่งสังเคราะห์จากกรอบแนวคิดหลักของ CASEL (2015); Greenberg (2023); Jones & Doolittle (2017); Minney et al. (2019) และ Lawson et al. (2018), หลักการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ (Joyce, Weil, & Calhoun, 2014), ตลอดจนงานวิจัยในบริบทของไทย (Inta & Chomyah, 2016; Chuenkha et al., 2022) ผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ความรู้เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังนี้



วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากร และตัวอย่างวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ นิสิตครูระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 หลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต วิทยาลัยการศึกษามหาวิทยาลัยพะเยา ปีการศึกษา 2567

กลุ่มตัวอย่างได้แก่ นิสิตครูระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 หลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต วิทยาลัยการศึกษามหาวิทยาลัยพะเยา ภาคเรียนที่ 3 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 1 กลุ่มเรียน จำนวน 28 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกคือ เป็นนิสิตครูที่ลงทะเบียนรายวิชา 161113: บริบทการศึกษา และสมัครใจเข้าร่วมโครงการวิจัยครบถ้วนตลอดระยะเวลาที่กำหนด

เครื่องมือวิจัย

1. รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน มีองค์ประกอบที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ขึ้น ได้แก่ ทฤษฎี/หลักการ ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลระบบสังคม และระบบสนับสนุน ใช้เวลาจัดการเรียนรู้สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 4 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 15 ครั้ง ผู้วิจัยได้นำร่างรูปแบบฯ ไปให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและเป็นไปได้ของรูปแบบฯ ผลการประเมินอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.74$, S.D. = 0.80 และ $\bar{X} = 4.69$, S.D. = 0.82) นอกจากนี้ผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงร่างรูปแบบฯ ในแต่ละองค์ประกอบ ดัง Table 1 จึงได้ปรับรูปแบบฯ ครั้งที่ 1 ตามข้อเสนอแนะ โดยก่อนนำรูปแบบไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง ผู้วิจัยได้นำรูปแบบที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้เบื้องต้น (Pilot Study) กับกลุ่มนิสิตที่มีลักษณะใกล้เคียงกัน คือ นิสิตชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 ในรายวิชาจิตวิทยาด้านความเป็นครูมืออาชีพ จำนวน 30 คน เป็นเวลา 15 สัปดาห์ เพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพเบื้องต้นและรวบรวมข้อค้นพบสำหรับนำมาปรับปรุงรูปแบบให้มีความสมบูรณ์ที่สุด ซึ่งข้อค้นพบดังกล่าวได้สรุปไว้ใน Table 1 จากนั้นจึงได้นำมาปรับปรุงรูปแบบฯ เป็นครั้งที่ 2 เพื่อให้ได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์สำหรับใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

Table 1 ผลการประเมินรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญและข้อค้นพบจากการทดลองใช้รูปแบบฯ

ร่างรูปแบบฯ	ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้รูปแบบฯ
1. องค์ประกอบของรูปแบบ	ควรเชื่อมโยงทฤษฎีหลักการ/กับสถานการณ์เฉพาะในวิชาชีพครู	-
2. ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้	ควรออกแบบกิจกรรมที่เน้นการทำงานเป็นทีม ทั้งในห้องเรียน นอกห้องเรียนและภายนอกมหาวิทยาลัย	ขั้นที่ 1 กำหนดเป้าหมาย ควรเพิ่มกิจกรรมให้หลากหลายมากขึ้น เช่น การเขียนเป้าหมายส่วนตัวโดยให้นิสิตครูเขียนจดหมายถึงตนเองในอนาคต การตั้งเป้าหมายร่วมกับกลุ่มย่อย เป็นต้น ขั้นที่ 2 สังเกตตัวแบบ ควรใช้คลิปวิดีโอตัวแบบ บทบาทสมมุติ หรือ เชิญวิทยากรศิษย์เก่ามาเล่าประสบการณ์/ สະທ້ອនສິ່ງທີ່ໄດ້ຮຽນຮູ້ຈາກຕົວແບບ ขั้นที่ 3 การประยุกต์ใช้ ควรจัดกิจกรรมฝึกปฏิบัติ เช่น การจำลองสถานการณ์ในชั้นเรียน กิจกรรมนอกห้องเรียน

ร่างรูปแบบฯ	ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้รูปแบบฯ
		ขั้นที่ 4 การนำตนเอง ควรเพิ่มกิจกรรมบันทึกสะท้อนคิด การวางแผนพัฒนาตนเองรายสัปดาห์ และการประเมินตนเองและเพื่อนประเมินเพื่อน ขั้นที่ 5 การบูรณาการสู่สังคม ควรจัดโดยให้นิสิตครูเป็นผู้วางแผนและดำเนินการทั้งกระบวนการ เช่น กิจกรรมสัมภาษณ์ครูต้นแบบ ผู้อำนวยการสถานศึกษา คีษานีเทศก์ เป็นต้น
3. การวัดและประเมินผล	ระบบการวัดประเมินผลควรจะกำหนดให้ผู้เรียนประเมินตนเอง และผู้สอนเป็นผู้ประเมิน	ใช้วิธีการประเมินระหว่างเรียน ได้แก่ การสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล การสะท้อนคิด การใช้แบบประเมินตนเอง และการประเมินชิ้นงาน และเปิดโอกาสให้นิสิตครูมีส่วนร่วมในการวัดและประเมินผล
4. ระบบสังคม	กิจกรรมการเรียนรู้ควรเน้นการทำงานร่วมกันเป็นทีม	ผู้สอนควรให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงบวก และเป็นตัวแบบที่ดีกับนิสิตครู
5. ระบบสนับสนุน	ควรเลือกใช้สื่อ สถานการณ์ ที่สะท้อนในวิชาชีพครู	ควรเลือกใช้สื่อที่หลากหลายและมีความสัมพันธ์กับชีวิตจริง เช่น วิดีโอตัวอย่างที่สะท้อนการตัดสินใจทางจริยธรรม หรือสถานการณ์ในชั้นเรียนจริง เอกสารกรณีศึกษา อินโฟกราฟิก หรือแบบประเมินตนเองในรูปแบบออนไลน์

ผู้วิจัยได้นำร่างรูปแบบฯ ไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ และนำข้อเสนอแนะ (ดังสรุปใน Table 1) มา ปรับปรุงครั้งที่ 1 จากนั้นจึงนำไปทดลองใช้ (Try-out) กับนิสิต... ซึ่งได้ข้อค้นพบที่สำคัญ (ดังสรุปใน Table 1) และได้้นำข้อค้นพบเหล่านั้นมาปรับปรุงรูปแบบครั้งที่ 2 จนได้เป็นรูปแบบฉบับสมบูรณ์ที่จะนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง

2. แบบประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม แบ่งเป็น 2 ฉบับ ดังนี้

ฉบับที่ 1 แบบประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู (ฉบับผู้สอนเป็นผู้ประเมิน) โดยประเมินในครั้งที่ 1, 5, 10 และ 15 เป็นแบบ Rubrics scoring ประเมินแบบองค์รวม (Holistic) เกณฑ์คุณภาพ 4 ระดับ ได้แก่ ดีมาก ดี พอใช้ และ ควรพัฒนา และคำอธิบายคุณภาพในแต่ละระดับ จำนวน 19 รายการ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกถึงสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมมีภายนอกที่สังเกตได้ ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในตนเอง จำนวน 3 รายการ การจัดการตนเอง จำนวน 4 รายการ การตระหนักรู้ทางสังคม จำนวน 4 รายการ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล จำนวน 4 รายการ และการตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ จำนวน 4 รายการ ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยใช้ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ประเมินความสอดคล้องของคำอธิบายระดับคุณภาพกับนิยามของแต่ละองค์ประกอบย่อย ได้ค่า IOC ระหว่าง 0.80-1.00

ฉบับที่ 2 แบบประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมสำหรับนิสิตครู (ฉบับนิสิตครูประเมินตนเอง) โดยประเมินในครั้งที่ 1, 5, 10 และ 15 เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 4 ระดับ ได้แก่ พฤติกรรมหรือความรู้สึกนึกคิดนั้นเกิดขึ้น เป็นประจำ บ่อยครั้ง บางครั้ง และ น้อยครั้งหรือไม่เคยเลย จำนวน 39 ข้อ ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในตนเอง จำนวน 7 ข้อ การจัดการตนเอง จำนวน 11 ข้อ การตระหนักรู้ทางสังคม จำนวน 7 ข้อ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล จำนวน 6 ข้อ และ การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ จำนวน 8 ข้อ ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่านประเมิน ได้ค่า IOC ระหว่าง 0.80-1.00 และนำไปทดลองใช้กับนิสิตครูชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 30 คน ซึ่งเป็นกลุ่มนิสิตที่ใช้ในการทดลองเครื่องมือเบื้องต้น (Pilot Study Group) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค เท่ากับ 0.81

3. แบบสอบถามความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการเรียนโดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน จำนวน 22 ข้อ แบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 2) ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ และ 3) ด้านประโยชน์ที่ได้รับ ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่านตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยใช้ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา โดยค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80-1.00 นำไปทดลองใช้กับนิสิตชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 30 คน ซึ่งเป็นนิสิตกลุ่มที่ใช้ในการทดลองเครื่องมือเบื้องต้น ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค เท่ากับ 0.86

4. แบบสัมภาษณ์ความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบ GOALS Model ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยใช้ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา ได้ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80-1.00 จากนั้นได้นำไปทดลองใช้กับนิสิตชั้นปีที่ 1 จำนวน 5 คน เพื่อปรับปรุง ความเหมาะสมของภาษา และจำนวนข้อคำถาม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการจัดการเรียนรู้ ตามรูปแบบ GOALS Model ภาคเรียนที่ 3 ปีการศึกษา 2567 ในรายวิชา 161113: บริบทการศึกษา ระหว่างวันที่ 10 มีนาคม – 12 พฤษภาคม 2568 โดยจัดการเรียนรู้สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 4 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 15 ครั้ง ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

2. ระหว่างการทดลองผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพโดยใช้ การสังเกตพฤติกรรม การประเมินผลงาน/ชิ้นงาน และการสะท้อนการเรียนรู้ของนิสิต และผู้สอนประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตโดยใช้ แบบประเมินฯ (ฉบับผู้สอนเป็นผู้ประเมิน) ในการสอนครั้งที่ 1, 5, 10 และ 15 และนิสิตครูประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของตนเองโดยใช้ แบบประเมินฯ (ฉบับผู้สอนและฉบับประเมินตนเอง) ในครั้งที่ 1, 5, 10 และ 15 ในการเรียนครั้งที่ 1, 5, 10 และ 15

3. หลังสิ้นสุดการทดลอง ผู้วิจัยสอบถามความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการเรียนรู้ตามรูปแบบฯ และสัมภาษณ์กลุ่มนิสิต โดยใช้แบบสัมภาษณ์ฯ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบฯ วิเคราะห์โดยหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. ผลการประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าพัฒนาการสัมพัทธ์ (Relative gain score) โดยใช้เกณฑ์การแปลผลดังนี้ (Kanjawasee, 2013)

76 – 100	คะแนน หมายถึง พัฒนาการระดับสูงมาก
51 – 75	คะแนน หมายถึง พัฒนาการระดับสูง
26 – 50	คะแนน หมายถึง พัฒนาการระดับปานกลาง

และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของคะแนนที่นิสิตครูประเมินตนเองกับผู้สอนเป็นผู้ประเมินโดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสเปียร์แมน

3. ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรม การประเมินผลงาน/ชิ้นงาน การสะท้อนการเรียนรู้และจากการสัมภาษณ์นิสิตครู ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบเชิงทฤษฎีในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน ปรากฏดังนี้

องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ จากการสังเคราะห์เอกสารจาก Schoenfeld, 1999; Kilbane & Milman, 2003; Maheshwari, n.d.; Joyce, Weil, & Calhoun, 2014; Khammani, 2019; Wisetsat, 2019); Thanavathi, 2022

ได้องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ทฤษฎี/หลักการ 2) จุดมุ่งหมาย 3) ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 4) การวัดและประเมินผล 5) ระบบสังคม และ 6) ระบบสนับสนุน

องค์ประกอบของสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม จากการสังเคราะห์เอกสารจาก CASEL (2015); Jones & Doolittle, 2017 as cited in Greenberg, 2023; Minney et.al., 2019; Jones & Doolittle, 2017 as cited in U.S. Dept of Ed (2023); Inta & Chomyah, 2016 (2016); Lawson et. al. (2018); Chuenkha et al., 2022 ได้องค์ประกอบ และพฤติกรรมบ่งชี้ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในตนเอง หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้และเข้าใจอารมณ์ ความคิด ความรู้สึก ค่านิยม จุดแข็ง ข้อจำกัด และสิ่งที่ประกอบสร้างเป็นตัวตนของตนเอง รวมถึงการรับรู้ว่าปัจจัยเหล่านี้ส่งผลต่อพฤติกรรมของตนเองอย่างไร มีความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเองในการพัฒนา มีแนวคิดแบบเติบโต และสามารถมองเห็นโอกาสหรือบทเรียนจากประสบการณ์ต่าง ๆ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อยและ 7 พฤติกรรมบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 2 การจัดการตนเอง หมายถึง ความสามารถในการควบคุมและจัดการอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมของตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ, ปรับตัวเข้ากับการเปลี่ยนแปลง, สามารถรับมือกับความเครียด, ควบคุมแรงกระตุ้น, จัดการงานและเวลาอย่างเหมาะสม, และมุ่งมั่นดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อยและ 11 พฤติกรรมบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 3 การตระหนักรู้ทางสังคม หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจมุมมอง ความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้อื่น รวมถึงผู้ที่มีภูมิหลัง วัฒนธรรม และบริบทที่แตกต่างกัน ตลอดจนเข้าใจบรรทัดฐานทางสังคม จริยธรรม และบทบาทของตนเองและผู้อื่นในสังคม ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อยและ 7 พฤติกรรมบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 4 ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล หมายถึง ความสามารถในการสร้างและรักษาสัมพันธ์ที่ดี เกื้อกูล และมีประสิทธิภาพกับบุคคลและกลุ่มคนที่หลากหลาย โดยอาศัยทักษะการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการจัดการความขัดแย้ง ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อยและ 10 พฤติกรรมบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 5 การตัดสินใจอย่างรับผิดชอบ หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางปฏิบัติที่สร้างสรรค์ มีเหตุผล และแสดงออกถึงความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคมส่วนรวม โดยคำนึงถึงมาตรฐานทางจริยธรรม ความปลอดภัย ผลกระทบที่อาจเกิดขึ้น ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อยและ 8 พฤติกรรมบ่งชี้

ตอนที่ 2 ผลการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู

จากการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน GOALS Model สามารถเขียนเป็นแผนภาพแสดงรูปแบบดัง Figure 2

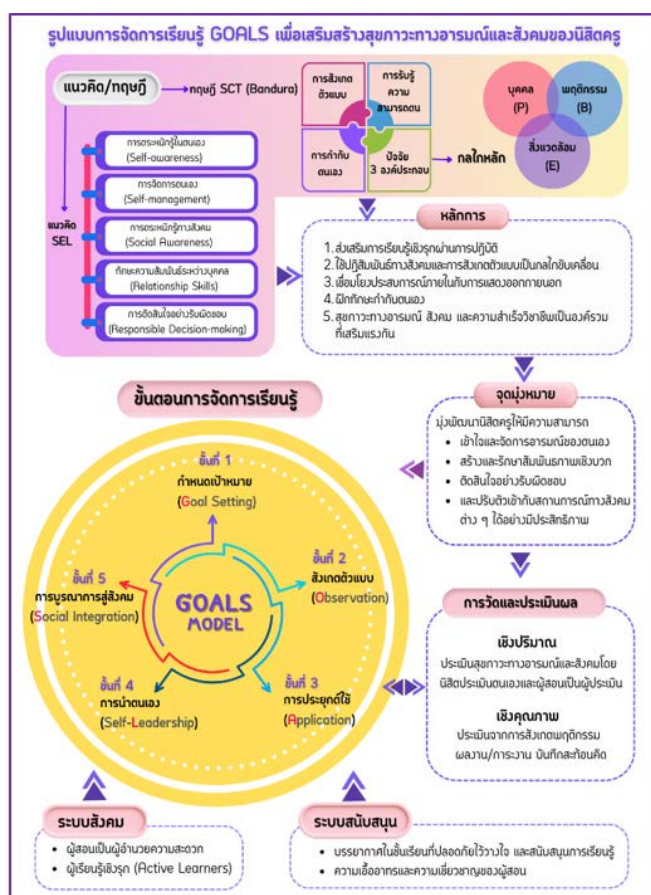


Figure 2 รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

เชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน: GOALS Model

ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ฯ พบว่าค่าเฉลี่ยรวมด้านความเหมาะสมเท่ากับ 4.77 (S.D. = 0.43) และด้านความเป็นไปได้เท่ากับ 4.73 (S.D. = 0.46) ซึ่งอยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งสองด้าน ดัง Table 2

Table 2 ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ (n = 5)

องค์ประกอบของรูปแบบ	ความเหมาะสม			ความเป็นไปได้		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
ทฤษฎี/หลักการ	4.89	0.32	มากที่สุด	4.84	0.37	มากที่สุด
จุดมุ่งหมาย	4.75	0.45	มากที่สุด	4.80	0.41	มากที่สุด
ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้	4.82	0.39	มากที่สุด	4.60	0.54	มากที่สุด
การวัดและประเมินผล	4.60	0.50	มากที่สุด	4.60	0.50	มากที่สุด
ระบบสังคม	4.85	0.37	มากที่สุด	4.90	0.31	มากที่สุด
ระบบสนับสนุน	4.60	0.51	มากที่สุด	4.60	0.51	มากที่สุด
เฉลี่ยรวม	4.77	0.43	มากที่สุด	4.73	0.46	มากที่สุด

ตอนที่ 3 ผลการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู

ผู้วิจัยได้นำรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐานไปทดลองใช้กับนิสิตครูในภาคเรียนที่ 3 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 28 คน ปรากฏผลดัง Table 3 - 5

Table 3 ผลการประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูโดยนิสิตครูประเมินตนเอง (n = 28)

องค์ประกอบสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม	ครั้งที่ 1		ครั้งที่ 5		ครั้งที่ 10		ครั้งที่ 15		ค่าพัฒนาการสัมพัทธ์	
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ	แปลผล
1 การตระหนักรู้ในตนเอง	2.83	0.69	2.98	0.76	3.00	0.70	3.30	0.53	40.00	ปานกลาง
2. การจัดการตนเอง	2.70	0.79	2.88	0.65	2.80	0.82	3.21	0.55	39.02	ปานกลาง
3. การตระหนักรู้ทางสังคม	2.67	0.75	2.80	0.60	2.73	0.80	3.12	0.60	33.46	ปานกลาง
4. ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล	2.67	0.75	2.80	0.60	2.73	0.80	3.44	0.61	51.28	สูง
5. การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ	2.49	0.67	2.70	0.67	2.61	0.80	3.14	0.54	42.97	ปานกลาง

จาก Table 3 ผลการประเมินตนเองของนิสิตครู ในครั้งที่ 1, 5, 10, 15 พบว่าคะแนนเฉลี่ยในทุกองค์ประกอบมีแนวโน้มสูงขึ้น เมื่อพิจารณาคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ (Relative Gain Score) พบว่านิสิตครูมีการพัฒนาในระดับสูง คือ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (ร้อยละ 51.28) ส่วนอีก 4 องค์ประกอบมีพัฒนาการอยู่ในระดับปานกลาง โดยองค์ประกอบที่มีคะแนนพัฒนาการสูงสุดในกลุ่มนี้คือ การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ (ร้อยละ 42.97) และต่ำสุดคือ การตระหนักรู้ทางสังคม (ร้อยละ 33.46)

Table 4 ผลการประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูโดยผู้สอนเป็นผู้ประเมิน (n = 28)

องค์ประกอบสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม	ครั้งที่ 1		ครั้งที่ 5		ครั้งที่ 10		ครั้งที่ 15		ค่าพัฒนาการสัมพัทธ์	
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	คะแนน	แปลผล
1 การตระหนักรู้ในตนเอง	2.89	0.62	3.06	0.47	3.10	0.63	3.27	0.65	34.41	ปานกลาง
2. การจัดการตนเอง	2.88	0.67	3.12	0.45	3.23	0.63	3.46	0.57	52.13	สูง
3. การตระหนักรู้ทางสังคม	2.90	0.61	3.08	0.44	3.20	0.46	3.30	0.60	35.87	ปานกลาง
4. ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล	2.92	0.64	3.11	0.47	3.24	0.57	3.48	0.59	51.65	สูง
5. การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ	2.86	0.68	3.00	0.58	3.10	0.79	3.39	0.62	46.88	ปานกลาง

จาก Table 4 ผลการประเมินโดยผู้สอน ในครั้งที่ 1, 5, 10, 15 พบว่าคะแนนเฉลี่ยในทุกองค์ประกอบมีแนวโน้มสูงขึ้น เมื่อพิจารณาคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ พบว่านิสิตครูมีการพัฒนาในระดับสูง คือ การจัดการตนเอง (ร้อยละ 52.13) และ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (ร้อยละ 51.65) ส่วนอีก 3 องค์ประกอบมีพัฒนาการอยู่ในระดับปานกลาง โดย

องค์ประกอบที่มีคะแนนพัฒนาการสูงสุดในกลุ่มนี้คือ การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ (ร้อยละ 46.88) และต่ำสุดคือ การตระหนักรู้ในตนเอง (ร้อยละ 34.41)

Table 5 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนการประเมินสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมโดยผู้สอน และคะแนนการประเมินตนเองของนิสิตครูในแต่ละช่วงเวลา

ช่วงเวลาประเมิน	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสเปียร์แมน (r_s)	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p-value)
การจัดการเรียนรู้ ครั้งที่ 1	.341	0.076
การจัดการเรียนรู้ ครั้งที่ 5	.360	0.060
การจัดการเรียนรู้ ครั้งที่ 10	.444*	0.018
การจัดการเรียนรู้ ครั้งที่ 15	.432*	0.022

* $p < .05$, $n = 28$

จาก Table 5 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูที่ประเมินโดยผู้สอน กับคะแนนที่นิสิตครูประเมินตนเอง พบว่า ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 5 ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนทั้งสองส่วนยังไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > .05$) ส่วนในครั้งที่ 10 และครั้งที่ 15 พบความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลาง ($r_s = .444$, $p = .018$ และ $r_s = .432$, $p = .022$ ตามลำดับ)

ตอนที่ 4 ผลการประเมินและปรับปรุงรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู

Table 6 ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการเรียนตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน ($n = 28$)

ความคิดเห็น	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	4.58	0.64	มากที่สุด
1. การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้แต่ละครั้งมีความชัดเจนและเหมาะสม	4.68	0.61	มากที่สุด
2. กิจกรรมช่วยสร้างความสนใจและกระตุ้นการเรียนรู้ของนิสิต	4.59	0.83	มากที่สุด
3. กิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้จากการสังเกตตัวอย่างหรือกรณีศึกษา	4.50	0.64	มากที่สุด
4. กิจกรรมในรายวิชาส่งเสริมให้นิสิตเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ	4.61	0.63	มากที่สุด
5. กิจกรรมส่งเสริมการทำงานกลุ่มและการแก้ปัญหาาร่วมกัน	4.64	0.56	มากที่สุด
6. กิจกรรมกระตุ้นให้นิสิตเกิดการสะท้อนคิดและประเมินตนเอง	4.64	0.62	มากที่สุด
7. กิจกรรมช่วยให้นิสิตเห็นแนวทางการนำความรู้และทักษะไปปรับใช้ในชีวิตรจริงและวิชาชีพครู	4.64	0.56	มากที่สุด
8. ระยะเวลาที่ใช้ในกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งภาคทฤษฎีและปฏิบัติมีความเหมาะสม	4.54	0.64	มากที่สุด
ด้านบรรยากาศการเรียนรู้	4.52	0.73	มากที่สุด

ความคิดเห็น	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
9. ผู้สอนให้การสนับสนุน เอื้ออาทร เปิดโอกาสให้นิสิตแสดงความคิดเห็น และช่วยเหลือเมื่อนิสิตต้องการ	4.61	0.69	มากที่สุด
10. ความคิดเห็นของนิสิตได้รับการยอมรับและเคารพจากผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้น	4.61	0.69	มากที่สุด
11. นิสิตรู้สึกมั่นใจและปลอดภัยในการแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกอย่างเปิดเผย	4.54	0.74	มากที่สุด
12. นิสิตมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีและสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียนได้	4.43	0.74	มาก
13. บรรยากาศในชั้นเรียนส่งเสริมให้นิสิตมีความกล้าคิดและกล้าแสดงออก	4.46	0.69	มาก
14. บรรยากาศในชั้นเรียนส่งเสริมให้มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนนิสิต	4.43	0.79	มาก
15. บรรยากาศโดยรวมในชั้นเรียนมีความเป็นกันเองและส่งเสริมความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ของนิสิต	4.54	0.79	มากที่สุด
ด้านประโยชน์ที่ได้รับ	4.55	0.56	มากที่สุด
16. นิสิตมีความสามารถในการสะท้อนคิดและประเมินการเรียนรู้ของตนเองเพิ่มขึ้น	4.54	0.51	มากที่สุด
17. นิสิตมีความกระตือรือร้นและมีแรงจูงใจในการเรียนเพิ่มขึ้น	4.54	0.51	มากที่สุด
18. นิสิตมีทักษะการสื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่นดีขึ้น	4.54	0.64	มากที่สุด
19. นิสิตจัดการอารมณ์ในสถานการณ์ความขัดแย้งได้ดีขึ้น	4.54	0.51	มากที่สุด
20. นิสิตสามารถนำทักษะไปปรับใช้ในสถานการณ์ทางสังคม/วิชาชีพได้	4.61	0.57	มากที่สุด
21. นิสิตเชื่อมั่นในความสามารถพัฒนาสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของตนเอง	4.54	0.58	มากที่สุด
22. นิสิตมีเป้าหมายในการเข้าสู่วิชาชีพครูที่ชัดเจนขึ้น	4.57	0.63	มากที่สุด
เฉลี่ยรวม	4.55	0.64	มากที่สุด

จาก Table 6 ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการเรียนตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน พบว่า ในภาพรวมนิสิตครูมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการจัดการเรียนรู้นี้อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}$ = 4.55, S.D. = 0.64) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย พบว่า ด้านที่นิสิตครูมีความคิดเห็นในระดับสูงสุดคือ ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.58, S.D. = 0.64) รองลงมาคือ ด้านประโยชน์ที่ได้รับ ($\bar{X}$ = 4.55, S.D. = 0.56) และ ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.52, S.D. = 0.73) ตามลำดับ

นอกจากนี้ หลังจากการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เสร็จสิ้นทั้ง 15 สัปดาห์ในภาคเรียนที่ 3 ปีการศึกษา 2567 แล้ว ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์นิสิตครูที่มีต่อการเรียนโดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ ปรากฏผลดังนี้

1. ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ที่สร้างความประทับใจ นิสิตครูสะท้อนความประทับใจในกิจกรรมที่เน้นการปฏิบัติและการสร้างแรงบันดาลใจ โดยระบุว่า กิจกรรมสถานการณ์จำลอง (สอบสัมภาษณ์ครูผู้ช่วย) และการใช้คลิปวิดีโอเกี่ยวกับครูผู้มีจิตวิญญาณ เป็นกิจกรรมที่สร้างความตื่นตัวและกระตุ้นการสะท้อนคิดได้ดีที่สุด

2. ด้านกระบวนการทบทวนตนเอง พบว่ากระบวนการทบทวนตนเองอย่างสม่ำเสมอเป็นกลไกสำคัญในการเรียนรู้ โดยนิสิตระบุว่า กิจกรรมเช็กอิน-เช็กเอาท์ และการทำแบบประเมินสุขภาวะของตนเองเป็นระยะ ช่วยให้ตระหนักรู้ในอารมณ์และความก้าวหน้าของตนเองได้อย่างเป็นรูปธรรม

3. ด้านสื่อและการเชื่อมโยงสู่โลกภายนอก นิสิตครูเห็นว่า การใช้สื่อที่หลากหลาย เช่น คลิปวิดีโอตัวแบบ, การเชิญวิทยากรภายนอกและครูต้นแบบ, รวมถึงการมอบหมายกิจกรรมนอกห้องเรียน เป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเพิ่มความน่าสนใจในการเรียนรู้และทำให้มีเป้าหมายในวิชาชีพที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

4. ด้านบทบาทของผู้เรียน จากการสัมภาษณ์ นิสิตครูรับรู้บทบาทของผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพในรูปแบบนี้คือ การเป็นผู้เรียนรู้เชิงรุก (Active Learner) ที่ต้องกล้าแสดงความคิดเห็น เปิดใจรับฟัง และเรียนรู้จากการทำงานร่วมกับผู้อื่นและการสะท้อนคิด

5. ด้านการวัดและประเมินผล นิสิตครูให้คุณค่ากับการมีส่วนร่วมในกระบวนการวัดและประเมินผล โดยมองว่า การประเมินตนเองเป็นระยะ เป็นโอกาสสำคัญในการสำรวจและทบทวนการเรียนรู้ของตนเอง

6. ด้านบรรยากาศและข้อเสนอแนะเพิ่มเติม นิสิตครูสะท้อนว่า บรรยากาศที่เป็นกันเองและการได้รับข้อมูลย้อนกลับเชิงบวก เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ส่งเสริมการเรียนรู้ นอกจากนี้ ยังมีข้อเสนอแนะให้ จัดสรรเวลาสำหรับกิจกรรมกลุ่มและการสะท้อนคิดให้เพียงพอ (ไม่น้อยกว่า 30 นาที) และมีช่องทางที่หลากหลายสำหรับผู้เรียนที่มีบุคลิกภาพแบบเก็บตัว (Introvert)

อภิปราย และข้อเสนอแนะ

1. จากผลการสังเคราะห์องค์ประกอบเชิงทฤษฎีในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยการรวมกลไกทางทฤษฎีที่สำคัญสองประการ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของ Bandura (1986) ได้อธิบายกระบวนการเรียนรู้ว่า การที่บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ผ่านการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบและการเรียนรู้จากผลลัพธ์ของการกระทำของตนเอง ประกอบด้วยกระบวนการเรียนรู้ผ่านการสังเกต การกำกับตนเอง และการสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ส่วนแนวคิดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมที่มีกรอบแนวคิดหลักจาก CASEL (2015) ได้กำหนดสมรรถนะทั้ง 5 ด้านที่จำเป็นสำหรับการพัฒนาสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม นอกจากนี้ผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้กรอบของ Joyce, Weil, & Calhoun (2014) เป็นแนวทางในการวิเคราะห์พร้อมกับการสังเคราะห์องค์ประกอบของสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมที่พิจารณาทั้งงานวิจัยในบริบทไทย เช่น Inta & Chomyah (2016); Chuenkha et al. (2022) และกรอบสากล การดำเนินการดังกล่าวส่งผลให้องค์ประกอบและนิยามที่ใช้ในการวิจัยมีความตรงตามเนื้อหาและสอดคล้องกับบริบทของนิสิตครูไทย

2. ผลการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญที่พบว่ามีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในระดับมากที่สุด อาจเนื่องมาจากการที่ผู้ศึกษาได้สังเคราะห์ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา ที่พบว่าการประยุกต์ใช้ทฤษฎีนี้ในการจัดการเรียนรู้ ให้ความสำคัญกับตัวแบบ ซึ่งบุคคลสามารถเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้จากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบต่าง ๆ ที่อยู่ในสังคม รวมทั้งเรียนรู้จากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง ผ่านกระบวนการทางปัญญาของบุคคลที่ซับซ้อนก่อนที่จะมีการเปลี่ยนแปลงของผู้สังเกตเกิดขึ้น (Bandura as cited in Cowatrakul, 2009) ตัวแบบที่สำคัญในรายวิชาคือผู้สอน ซึ่งต้องแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้เรียนเห็นอย่างชัดเจน เพื่อผู้เรียนปฏิบัติตาม เช่น การตรงต่อเวลา การใช้วิธีสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การเป็นกัลยาณมิตรที่ดีของผู้เรียน เป็นต้น ดังนั้น ทุกขั้นตอนของ GOALS Model จึงกำหนดบทบาทผู้เรียนและผู้สอนชัดเจน โดยผสมผสานแนวคิดเพื่อใช้เป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู กล่าวคือ

ขั้นที่ 1 กำหนดเป้าหมาย (Goal setting - G) เป็นการกระตุ้น การตระหนักรู้ในตนเอง ซึ่งเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของ SEL ผ่านกิจกรรม "เช็คอิน" และการทบทวนอารมณ์ตนเอง นิสิตได้สำรวจสภาวะภายในของตนเอง อันเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการ การกำกับตนเองตามแนวคิดของ Bandura

ขั้นที่ 2 สังเกตตัวแบบ (Observation - O) เป็นหัวใจของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาที่เน้นการเรียนรู้ผ่าน การสังเกต และ ประสบการณ์จากตัวแบบ การใช้คลิปปิดีโอครูผู้สร้างแรงบันดาลใจ หรือการเชิญวิทยากรและครูต้นแบบมาถ่ายทอดประสบการณ์ทำให้นิสิตเห็นแนวทางการปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งช่วยเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม และ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

ขั้นที่ 3 การประยุกต์ใช้ (Application - A) เปิดโอกาสให้นิสิตนำความรู้และประสบการณ์จากขั้นที่ 1-2 ไปประยุกต์ใช้ผ่านกิจกรรมต่าง ๆ เช่น กิจกรรมสถานการณ์จำลองการสอบสัมภาษณ์ครูผู้ช่วยที่นิสิตกล่าวถึงด้วยความประทับใจ เป็นการพัฒนาการจัดการตนเอง และการตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ

ขั้นที่ 4 และ 5 การนำตนเอง (Leadership - self) และการบูรณาการสู่สังคม (Social integration - S) มุ่งเน้น การกำกับตนเอง (Self-Regulation) และการสร้างความคงทนของทักษะ การที่นิสิตครูได้ประเมินสุขภาวะของตนเองเป็นระยะและสะท้อนคิดอย่างสม่ำเสมอ ช่วยให้เกิดการเรียนรู้และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง จนสามารถบูรณาการทักษะเหล่านี้ไปสู่การปฏิสัมพันธ์ในชีวิตจริงและวิชาชีพได้ ซึ่งเป็นเป้าหมายของการมีสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม ที่มุ่งให้บุคคลสามารถประยุกต์ใช้ทักษะในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับข้อค้นพบของ Zins et.al. (2004) ที่เห็นว่าการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมควรบูรณาการกับหลักสูตรการเรียนการสอน ซึ่งจะเชื่อมโยงกระบวนการทางปัญญา สังคม และอารมณ์ อันเป็นพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้ทางวิชาการและการใช้ชีวิต

3. ผลการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดทางอารมณ์-สังคมเป็นฐาน มีประเด็นที่น่าสนใจอภิปรายดังนี้

ประการแรก ผลการวิจัยที่พบว่า ค่าพัฒนาการสัมพัทธ์ของสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูที่ประเมินโดยตนเองและโดยผู้สอน ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง และมีแนวโน้มสูงขึ้น อาจเนื่องมาจากการสร้างพื้นที่ปลอดภัยในชั้นเรียนให้กับนิสิตครูในการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง การสะท้อนตนเอง และการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น ช่วยให้นิสิตครูพัฒนาทักษะทางอารมณ์และสังคมอย่างเป็นลำดับ สอดคล้องกับ Durlak et. al. (2011) ที่กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้ที่ผสมผสานกิจกรรม SEL อย่างมีโครงสร้างและต่อเนื่อง จะส่งผลในเชิงบวกต่อพฤติกรรมทางสังคม ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระยะยาว เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Agoylo et. al. (2024) ที่พบว่า เมื่อผู้สอนบูรณาการแนวคิดทางอารมณ์และสังคมที่เหมาะสมกับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางอารมณ์และสังคมได้ดียิ่งขึ้น การที่ผลลัพธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง เป็นข้อมูลป้อนกลับที่สำคัญในกระบวนการวิจัยและพัฒนา แสดงให้เห็นว่าการสร้างเสริมสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลาและต้องมีการปรับปรุงกิจกรรมให้เข้มข้นขึ้นในบางองค์ประกอบ เช่นกิจกรรมในขั้นที่ 1 (Goal Setting) และขั้นที่ 4 (Self-Leadership)

ประการที่สอง ผลการวิจัยที่พบว่า ผู้สอนประเมินว่านิสิตมีพัฒนาการด้านการจัดการตนเอง ในระดับสูง (52.13%) ในขณะที่นิสิตประเมินตนเองว่ามีพัฒนาการในระดับปานกลาง (39.02%) อาจเนื่องมาจากการรับรู้ของผู้สอนที่สังเกตเห็นพฤติกรรมภายนอก เช่น ความตรงต่อเวลา การรับผิดชอบ การวางแผนงาน และความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมในชั้นเรียน ซึ่งแสดงให้เห็นว่านิสิตสามารถจัดการตนเองได้ ในขณะเดียวกัน การที่นิสิตรับรู้ว่าตนเองมีพัฒนาการด้าน ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในระดับสูง อาจสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงสภาวะภายใน (Internal State) ของผู้เรียนโดยตรง เช่น ความรู้สึกไว้วางใจ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และความมั่นใจในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นผลมาจากระบบสังคมของรูปแบบที่เน้นการทำงานร่วมกันและบรรยากาศที่อบอุ่นและสนับสนุน สอดคล้องกับ Zimmerman (2000) ที่กล่าวว่า ความสามารถในการจัดการตนเองมีทั้งมิติภายนอกที่สังเกตได้ และมิติภายในที่ต้องอาศัยการสะท้อนตน ซึ่งอาจให้ผลการประเมินที่แตกต่างกัน และ Brackett et. al. (2010) ยังพบว่า ผู้เรียนมักประเมินตนเองต่ำกว่าความเป็นจริงในทักษะด้านการ

กำกับตน โดยเฉพาะในช่วงที่ยังอยู่ในกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาทักษะด้านอารมณ์และสังคม เนื่องจากมีแนวโน้มตั้งมาตรฐานตนเองสูงและตระหนักถึงข้อจำกัดของตนมากขึ้นหลังจากได้รับการพัฒนาด้านอารมณ์และสังคม

ประการที่สาม ผลการวิจัยที่น่าสนใจอีกประการหนึ่งคือ ทั้งผู้สอนและนิสิตครูต่างประเมินพัฒนาการด้านทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในระดับสูงสุดคล้อยกัน อาจเนื่องมาจากทักษะด้านนี้มักแสดงออกผ่านพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ชัดเจน เช่น การมีปฏิสัมพันธ์ที่เหมาะสมกับเพื่อน การทำงานเป็นทีม การสื่อสารและการให้ความร่วมมือภายในกลุ่ม ซึ่งนิสิตเองสามารถรับรู้และประเมินพฤติกรรมของตนได้โดยตรง ขณะเดียวกันผู้สอนก็สามารถสังเกตพฤติกรรมเหล่านี้ได้ในบริบทของการทำกิจกรรมกลุ่มหรือการเรียนรู้แบบร่วมมือ รวมถึงการบูรณาการทักษะนี้เข้ากับเนื้อหาในรายวิชา เช่น การวิเคราะห์กรณีศึกษาครูต้นแบบ ก็สามารถช่วยส่งเสริมทักษะเหล่านี้ได้เช่นกัน (Zins et. al., 2004) สอดคล้องกับ CASEL (2020) ที่กล่าวว่า ทักษะความสัมพันธ์เป็นองค์ประกอบที่พัฒนาได้ดีในสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการมีปฏิสัมพันธ์อย่างปลอดภัยและสนับสนุน ซึ่งสามารถส่งเสริมทั้งการแสดงออกทางพฤติกรรมและการรับรู้ของตนเองไปพร้อมกัน

ประการที่สี่ ผลการวิจัยที่พบว่า ในช่วงการจัดการเรียนรู้ครั้งที่ 10-15 ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครูที่ประเมินโดยผู้สอน กับคะแนนที่นิสิตครูประเมินตนเอง มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลาง อาจเนื่องมาจาก กระบวนการเรียนรู้และกิจกรรมที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ในช่วงเวลาดังกล่าวยังอยู่ระหว่างการพัฒนาและสะสมประสบการณ์ ซึ่งนิสิตบางส่วนอาจยังขาดความสามารถในการประเมินตนเองอย่างแม่นยำ หรือยังไม่สามารถสะท้อนความเปลี่ยนแปลงของตนเองได้ชัดเจน ในขณะที่ผู้สอนมีโอกาสดูสังเกตพฤติกรรมของนิสิตต่อเนื่องและเป็นระบบมากขึ้นในกิจกรรมต่าง ๆ ที่ดำเนินมาตลอดภาคเรียน สอดคล้องกับ Zimmerman (2000) ที่กล่าวว่า การประเมินตนเองเป็นทักษะที่ต้องการเวลาในการพัฒนา และผู้เรียนต้องได้รับการฝึกฝนอย่างต่อเนื่องจึงจะสามารถสะท้อนตนเองได้อย่างถูกต้องและเป็นกลาง

4. ผลการศึกษาค้นคว้าความคิดเห็นของนิสิตครูที่มีต่อการเรียนตามขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาเป็นฐาน พบว่าโดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า ทุกด้านมีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นในระดับมากที่สุดเช่นเดียวกัน โดยด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นสูงสุด อาจเนื่องมาจาก การออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้เชิงรุก (Active learning) และแนวคิดการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ ที่มุ่งส่งเสริมพัฒนาการเชิงบูรณาการของผู้เรียนทั้งด้านอารมณ์ สังคม และการรู้คิด ออกแบบกิจกรรมให้นิสิตครูมีบทบาทในการร่วมคิด วิเคราะห์ ลงมือปฏิบัติ และสะท้อนตนเองอย่างเป็นระบบ เช่น การวิเคราะห์กรณีศึกษา การสัมภาษณ์มุมมองแนวคิดของบุคคลอาชีพต่าง ๆ ที่มีต่อวิชาชีพครู การจัดกิจกรรมเสวนากับรุ่นพี่ที่สำเร็จการศึกษาและประกอบวิชาชีพครู ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจในระดับสูง อย่างไรก็ตาม ด้านบรรยากาศการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นต่ำกว่าด้านอื่น โดยเฉพาะการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีและสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียน และบรรยากาศในชั้นเรียนที่ส่งเสริมการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่น อาจเนื่องมาจาก ข้อจำกัดด้านทักษะทางสังคมและความแตกต่างทางบุคลิกภาพของนิสิตบางส่วน ซึ่งสะท้อนจากผลการสัมภาษณ์นิสิตที่พบว่า นิสิตบางส่วนเป็น Introvert และมีรูปแบบการเรียนรู้ (Learning style) ที่แตกต่างจากผู้อื่น ซึ่งส่งผลต่อความรู้สึกต่อบรรยากาศในชั้นเรียน ดังนั้น รูปแบบการจัดการเรียนรู้ ในองค์ประกอบระบบสังคมและระบบสนับสนุน ควรให้ความสำคัญยิ่งขึ้น อาทิ การออกแบบกิจกรรมกลุ่มย่อยที่หลากหลาย และการใช้แพลตฟอร์มออนไลน์สำหรับการสะท้อนคิด เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนรวมถึงกลุ่ม Introvert สามารถมีส่วนร่วมได้อย่างสบายใจและปลอดภัยเอื้อต่อผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางบุคลิกภาพและความแตกต่างระหว่างบุคคล สอดคล้องกับ Jennings & Greenberg (2009) ที่กล่าวว่า แม้ว่าครูผู้สอนจะออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน แต่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกันยังขึ้นอยู่กับทักษะทางอารมณ์และสังคมของ

ผู้เรียนแต่ละคนด้วย เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Zins et. al. (2004) ที่พบว่า การสร้างห้องเรียนที่เอื้อต่อการช่วยเหลือกันต้องอาศัยทั้งการออกแบบเชิงระบบจากครูผู้สอน และการพัฒนาทักษะด้านความไว้วางใจ การสื่อสาร และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยที่พบว่า ความคิดเห็นด้านบรรยากาศการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่น ๆ โดยเฉพาะประเด็นการมีปฏิสัมพันธ์และการช่วยเหลือกัน ประกอบกับข้อค้นพบเชิงคุณภาพที่ว่าผู้เรียนบางส่วนมีบุคลิกภาพแบบเก็บตัว (Introvert) ผู้สอนควรจัดการห้องเรียนและออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นเอื้อต่อผู้เรียนที่มีความหลากหลาย
2. จากผลการวิจัยที่พบว่า ผู้สอนประเมินว่านิสิตครูมีพัฒนาการด้านการจัดการตนเองในระดับสูง ในขณะที่นิสิตครูกลับประเมินตนเองในระดับปานกลาง สะท้อนให้เห็นว่านิสิตครูอาจยังไม่ตระหนักถึงความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่ ผู้สอนควรเพิ่มกิจกรรมการโค้ช หรือการสนทนากลุ่มย่อย เพื่อให้ให้นิสิตครูเกิดความเชื่อมั่นในตนเองมากยิ่งขึ้น
3. จากผลการวิจัยที่พบว่า ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นด้านที่มีพัฒนาการระดับสูงทั้งจากการประเมินของผู้สอนและนิสิตเอง ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของวิชาชีพครู ดังนั้น หลักสูตรการผลิตครูควรนำรูปแบบการสอนนี้ไปประยุกต์ใช้ในรายวิชาชีพครูและรายวิชาปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา เพื่อเตรียมความพร้อมให้นิสิตครูสามารถสร้างสัมพันธ์เชิงบวกกับนักเรียน เพื่อนครู และผู้ปกครองได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. รูปแบบ GOALS Model ที่พัฒนาขึ้น มีโครงสร้างที่ยืดหยุ่นและตั้งอยู่บนหลักการสากล จึงมีศักยภาพในการนำไปปรับใช้กับกลุ่มเป้าหมายอื่นที่ต้องการพัฒนาสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม เช่น นักศึกษาในสาขาวิชาชีพที่ต้องมีการปฏิสัมพันธ์สูง หรือการพัฒนาบุคลากรในองค์กร โดยอาจปรับเปลี่ยนตัวแบบและสถานการณ์จำลอง ให้สอดคล้องกับบริบทของกลุ่มเป้าหมายนั้น ๆ

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. การศึกษาผลระยะยาวของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคม ที่มีต่อความคงทนในวิชาชีพครู
2. การวิจัยและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมสำหรับนิสิตนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา
3. การวิจัยและพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมที่ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนตามโครงการนวัตกรรมเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 มหาวิทยาลัยพะเยา

References

- Agoylo, S. B. A., Antero-Agoylo, G., Ruzgal, E. R., & Senga, S. S. (2024). Enhanced social-emotional learning (esel): An intervention to mitigate work-related stress among teachers. *Wisdom Journal of Humanities and Social Science*, 1(1), 1–6.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11:1650, 1-14.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative of Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs- Middle and high school edition*. Chicago, IL: Collaborative of Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*. Retrieved from <https://casel.org/casels-sel-framework/>
- Chuenkha, S., Srikhaew, D., & Susaorat, P. (2022). The development of social and emotional competency indicators for high school students in Thailand. *Journal of Social Science and Buddhist Anthropology*, 7(11), 443-458. [in Thai]
- Cowatrakul, S. (2009). *Educational psychology* (8th ed.). Bangkok: Chulalongkorn University Press. [in Thai]
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Equitable Education Fund. (2024). *OECD reveals the first PISA for Schools research results in Thailand, finding that 'white elephant' students can be created by promoting social and emotional skills, highlighting the Big 5 Model to unlock limitations in developing educational quality for exceptionally poor students and marginalized schools*. Retrieved from <https://www.eef.or.th/news-080722/> [in Thai]
- Garavito-Checalla, E. C., Valero-Ancoco, V. N., Roque-Yupanqui, J. A., Atencio-Maquera, N., Cariapaza-Mamani, G. J., & Coapaza-Mamani, M. Y. (n.d.). *Socio-emotional competencies and academic performance in Latin American university students: An approach to sustainable development*. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(1), e02935.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>
- Inta, M., & Chomyah, R. (2016). Confirmatory factor analysis of social and emotional learning of lower secondary school students under the Office of the Basic Education Commission. *Rajabhat Journal of Sciences, Humanities & Social Sciences*, 17(2), 362-375. [in Thai]
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11.

- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2014). *Models of teaching* (9th ed.). New York: Pearson Education.
- Kanjanawasee, S. (2013). *Classical test theory* (7th ed.). Bangkok: Chulalongkorn University Press. [in Thai]
- Khammani, T. (2019). *Pedagogy: Knowledge for organizing effective learning processes* (23rd ed.). Bangkok: Chulalongkorn University Press. [in Thai]
- Kilbane, C., & Milman, N. (2003). *Designing instruction for 21st century learners*. New York: Pearson Education.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2018). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457-467.
- Maheshwari, V. K. (n.d.). *Models of teaching*. Retrieved from <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=1312>
- Minney, D., Garcia, J., Altobelli, J., Perez-Brena, N., & Blunk, E. (2019). Social-emotional learning and evaluation in after-school care: A working model. *Journal of Youth Development*, 14(3), 130-145.
- Muenchhausen, N., Böhnke, J. R., Dinkel, A., & Fischer, P. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—Their intricate relation to professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11).
- Schoenfeld, A. H. (1999). On modeling teachers' in-the-moment decision making. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 243-261.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Thai Health Promotion Foundation & Chulalongkorn University. (2022). *Report on mental health situation of university students: Lessons learned from the COVID-19 pandemic*. Bangkok: Chulalongkorn University Press. [in Thai]
- Thanavathi, C. (2022). Models of Teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-6.
- U.S. Department of Education. (2023). *Guiding principles for providing high-quality education in juvenile justice secure care settings*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376.
- Wisetsat, C. (2019). The development of teaching model to promote innovative teaching skills for pre-service teachers. *Journal of Humanities and Social Sciences, Ubon Ratchathani Rajabhat University*, 10(2), 306-320. [in Thai]
- World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yaemrung, R., Poomsuwan, T., Kaewphoo, S., & Banchuen, P. (2022). The era of world transformation and challenges in early childhood development. *Journal of Home Economics*, 65(2), 1-13. [in Thai]

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.

