ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติต่อความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในรายวิชารัฐศาสตร์เบื้องต้น

Effects of Simulation-Based and Role-Playing Learning on Undergraduate Students' Understanding of Parliamentary Processes in an Introduction to Political Science Course

อาทิตย์ ผ่านพูล
Arthit Phanpoon
มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตอีสาน
Mahamakut Buddhist University, Isan Campus, Thailand
พระมหาวิรุธ วิโรจโน (นิลเพ็ชร)
Phramaha Wiruth Wirojano (Ninpetch)
มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์ยโสธร
Mahamakut Buddhist University, Yasothon College of Religious Studies, Thailand
พระปัญกร ปณฺญาธโร (จันทร์ประแดง)
Phra Panyakorn Panyataro (Chanpradaeng)
นักวิชาการอิสระ
Independent Scholar, Thailand
E-mail: crubanoom@gmail.com

Received: 24 September 2026; Revised: 26 October 2026; Accepted: 30 October 2026

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) พัฒนาและประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ เรื่อง กระบวนการทางรัฐสภา ให้มีคุณภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด (2) เปรียบเทียบความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาของนักศึกษาก่อนและหลังเรียน (3) เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความเข้าใจหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม และ (4) ศึกษาความพึงพอใจของนักศึกษาต่อการจัดการเรียนรู้ การวิจัยเป็นแบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลังการทดลอง กลุ่มที่ศึกษาคือนักศึกษาชั้นปีที่ 1 หลักสูตรรัฐศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตอีสาน ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา SO2102 ภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2568 ทั้งหมด 16 รูป/คน เครื่องมือ ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ 5 แผน (15 ชั่วโมง) แบบทดสอบวัดความเข้าใจ 30 ข้อ แบบประเมินพฤติกรรมการมี

ส่วนร่วมโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก แบบสอบถามความพึงพอใจ และแบบบันทึกการสะท้อนคิด วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน dependent samples t-test, one-sample t-test, Hedges' g และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า 1) แผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด (μ = 4.60, σ = 0.38) และแบบทดสอบมีค่าความเชื่อมั่น KR-20 เท่ากับ .82 2) คะแนนความเข้าใจหลังเรียน (μ = 24.25, σ = 2.15) สูงกว่าก่อนเรียน (μ = 12.50, σ = 2.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, $t(15) = 15.42$, $p < .001$, Hedges' g_av = 4.85 3) คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 (21 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, $t(15) = 6.05$, $p < .001$ และ 4) ความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (μ = 4.60, σ = 0.52) ข้อมูลการสะท้อนคิดสนับสนุนผลเชิงปริมาณในประเด็นความเข้าใจกลไกการตรากฎหมาย ความสำคัญของข้อบังคับการประชุม และการเอาใจเขามาใส่ใจเราทางการเมือง

คำสำคัญ: สถานการณ์จำลอง, บทบาทสมมติ, กระบวนการทางรัฐสภา, การเรียนรู้เชิงรุก, ความเข้าใจ

Abstract

This research article aimed to (1) develop and evaluate the appropriateness of simulation-based and role-playing lesson plans on parliamentary processes against predetermined quality criteria; (2) compare students' understanding of parliamentary processes before and after learning; (3) compare the mean post-test understanding score with a criterion of 70% of the total score; and (4) examine students' satisfaction with the instruction. A one-group pretest-posttest design was employed. Participants were all 16 first-year Bachelor of Political Science students enrolled in SO2102 at Mahamakut Buddhist University, Isan Campus, in the first semester of the 2025 academic year. Instruments comprised five lesson plans (15 hours), a 30-item understanding test, a participation behavior assessment using a scoring rubric, a satisfaction questionnaire, and reflective journals. Data were analyzed using the mean, standard deviation, dependent samples t-test, one-sample t-test, Hedges' g, and content analysis.

The results showed that: 1) the lesson plans were rated at the highest level of appropriateness (μ = 4.60, σ = 0.38), and the test had a KR-20 reliability of .82; 2) post-test scores (μ = 24.25, σ = 2.15) were significantly higher than pre-test scores (μ = 12.50, σ = 2.45) at the .05 level, $t(15) = 15.42$, $p < .001$, Hedges' g_av = 4.85; 3) the mean post-test score was significantly higher than the 70% criterion (21 points) at the .05 level, $t(15) = 6.05$,

p < .001; and 4) overall satisfaction was at the highest level (μ = 4.60, σ = 0.52). Reflective journal data supported the quantitative results regarding the mechanics of lawmaking, the importance of standing orders, and political empathy.

Keywords: simulation, role-playing, parliamentary process, active learning, understanding

บทนำ

รายวิชา SO2102 ความรู้เบื้องต้นทางรัฐศาสตร์ เป็นรายวิชาแกนในหลักสูตรรัฐศาสตรบัณฑิต มุ่งวางรากฐานความรู้เกี่ยวกับรัฐ สถาบันทางการเมือง และกระบวนการปกครองแก่ผู้เรียนชั้นปีที่ 1 สาระสำคัญประการหนึ่งคือ "กระบวนการทางรัฐสภา" ซึ่งครอบคลุมโครงสร้างรัฐสภา การพิจารณาร่างพระราชบัญญัติทั้งสามวาระ บทบาทคณะกรรมาธิการ การควบคุมการบริหารราชการแผ่นดิน และความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างฝ่ายนิติบัญญัติกับฝ่ายบริหาร ความรู้ส่วนนี้มิได้เป็นเพียงข้อเท็จจริงเชิงท่องจำ หากแต่เป็นความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) ที่เชื่อมโยงกับความรู้เชิงมโนทัศน์ (conceptual knowledge) ซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์ของตัวแสดงภายใต้เงื่อนไขเชิงสถาบัน (นรนิติ เศรษฐบุตร, 2549)

ในการจัดการเรียนรู้โดยเน้นการบรรยายเป็นหลัก ผู้เรียนจำนวนมากสามารถจดจำเนื้อหาได้ เช่น ลำดับวาระที่หนึ่งถึงวาระที่สาม แต่ยังไม่สามารถอธิบายความสัมพันธ์เชิงกระบวนการได้ เช่น เหตุผลของการแปรญัตติในชั้นกรรมาธิการ หรือผลที่อาจเกิดขึ้นจากการใช้กลไกตรวจสอบฝ่ายบริหาร ซึ่งเป็นความสามารถในระดับความเข้าใจ (understand) ตามอนุกรมวิธานของ Anderson and Krathwohl (2001) ข้อมูลเชิงประจักษ์ของการวิจัยครั้งนี้ยืนยันสภาพปัญหาดังกล่าว กล่าวคือ คะแนนทดสอบก่อนเรียนของนักศึกษาเฉลี่ยเพียง 12.50 จาก 30 คะแนน (ร้อยละ 41.67) ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างชัดเจน โดยมิติที่มีคะแนนก่อนเรียนต่ำ ได้แก่ การสรุปย่อ (ร้อยละ 40.00) การยกตัวอย่าง (ร้อยละ 40.00) การอธิบาย (ร้อยละ 38.00) และการอนุมาน (ร้อยละ 36.00) ซึ่งสะท้อนว่าผู้เรียนยังขาดความเข้าใจเชิงกระบวนการมากกว่าการขาดความรู้เชิงข้อเท็จจริง

หลักฐานระดับนานาชาติชี้ว่าการเรียนรู้เชิงรุกมีแนวโน้มให้ผลการเรียนดีกว่าการบรรยายเพียงอย่างเดียว อย่างไรก็ตาม งานวิเคราะห์อภิมานของ Freeman et al. (2014) และ Theobald et al. (2020) เป็นหลักฐานในบริบทวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์ (STEM) จึงใช้ได้เพียงเป็นหลักฐานสนับสนุนเชิงหลักการ มิใช่หลักฐานยืนยันผลในรายวิชารัฐศาสตร์โดยตรง สำหรับสาขารัฐศาสตร์ Duchatelet et al. (2019) ทบทวนงานวิจัยการจำลองบทบาทสมมติของการตัดสินใจทางการเมืองในระดับอุดมศึกษา และชี้ว่าผลลัพธ์ขึ้นอยู่กับบริบทของการจัดกิจกรรม ขณะที่ Raymond (2010) และ Krain and Lantis (2006) พบว่าผลต่อคะแนนสอบยังไม่สม่ำเสมอ และงานจำนวนมากอาศัยการรับรู้ของผู้เรียนมากกว่าการวัดด้วยเครื่องมือที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพ งานในระยะหลัง เช่น Lovell and Khatri (2021)

ที่ศึกษาการใช้สถานการณ์จำลองในรายวิชาพื้นฐานทางรัฐศาสตร์ West and Halvorson (2021) ที่ศึกษาการจำลองการประชุมคณะมนตรีความมั่นคงในรายวิชาปีที่ 1 และ Clemens and Hansen (2025) ที่ใช้เกมจำลองการเมืองเชิงนิติบัญญัติ ล้วนรายงานผลด้านการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้เชิงลึก แต่ยังไม่ได้วัดความเข้าใจจำแนกตามกระบวนการทางปัญญาย่อย

ในประเทศไทย แม้มีการประยุกต์ใช้บทบาทสมมติและสภาจำลองในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ดวงกมล อุ่นตาดี และกรวิภา สรรพกิจจำนง, 2565; พัชรพงศ์ อุดมกัน และคณะ, 2567) แต่จากการทบทวนวรรณกรรมพบช่องว่างขององค์ความรู้ 3 ประการ ได้แก่ (1) ยังขาดงานวิจัยที่ทดสอบผลของสถานการณ์จำลองกระบวนการทางรัฐสภาไทยในระดับอุดมศึกษาด้วยเครื่องมือวัดที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพ (2) งานส่วนใหญ่รายงานเพียงคะแนนรวมหรือความพึงพอใจ โดยยังไม่จำแนกผลตามกระบวนการทางปัญญาย่อยของความเข้าใจ และ (3) ยังไม่มีแนวทางการออกแบบกิจกรรมสำหรับสถาบันอุดมศึกษาของคณะสงฆ์ที่มีนักศึกษาบรรพชิตและคฤหัสถ์เรียนร่วมกัน

บริบทหลังนี้มีผลต่อการออกแบบกิจกรรมอย่างเป็นรูปธรรม เนื่องจากรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 มาตรา 96 (1) กำหนดให้ภิกษุ สามเณร นักพรต หรือนักบวช เป็นบุคคลต้องห้ามมิให้ใช้สิทธิเลือกตั้ง และนักศึกษาบรรพชิตต้องปฏิบัติตนตามสมณสารูป ผู้วิจัยจึงออกแบบกิจกรรม 3 ลักษณะ ได้แก่ (1) กำหนดกรอบกิจกรรมว่าเป็นการจำลองเชิงวิชาการเพื่อศึกษากลไกเชิงสถาบัน มิใช่การมีส่วนร่วมทางการเมืองจริง (2) เปิดให้นักศึกษาบรรพชิตเลือกบทบาทที่ไม่ขัดต่อสมณสารูปโดยสมัครใจ เช่น ประธานสภา เลขาธิการสภา กรรมาธิการ หรือผู้สังเกตการณ์เชิงวิชาการ และ (3) ใช้ร่างพระราชบัญญัติสมมติที่เป็นกลางทางการเมือง คือ ร่างพระราชบัญญัติส่งเสริมการจัดการขยะชุมชน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาและประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ เรื่อง กระบวนการทางรัฐสภา สำหรับรายวิชา SO2102 ให้มีคุณภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด
2. เพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาของนักศึกษาก่อนและหลังเรียน
3. เพื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม (21 จาก 30 คะแนน)
4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักศึกษาที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ

วิธีดำเนินการวิจัย

1. แบบแผนการวิจัยและผู้เข้าร่วมการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลังการทดลอง (one-group pretest-posttest design) ซึ่งจัดเป็นแบบแผนการทดลองเบื้องต้น (pre-experimental design) เนื่องจากไม่มีกลุ่มควบคุม (Shadish et al., 2002) มีแผนผังคือ O1 ⟶ X ⟶ O2 เมื่อ O1 คือการทดสอบก่อนเรียน X คือการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ และ O2 คือการทดสอบหลังเรียน

ผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 หลักสูตรรัฐศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตอีสาน ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา SO2102 ภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 16 รูป/คน ประกอบด้วยนักศึกษาทั้งบรรพชิตและคฤหัสถ์ ผู้วิจัยศึกษาผู้เรียนทั้งหมดที่ลงทะเบียนในรายวิชาดังกล่าว เนื่องจากเป็นชั้นเรียนที่ผู้วิจัยรับผิดชอบสอนและเป็นกลุ่มเป้าหมายของการพัฒนาการจัดการเรียนรู้โดยตรง

2. เครื่องมือวิจัย

2.1 เครื่องมือในการทดลอง ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ 5 แผน แผนละ 3 ชั่วโมง รวม 15 ชั่วโมง (ตารางที่ 2) ดำเนินการตามรูปแบบ 9 ขั้นของ Shaftel and Shaftel โดยใช้ร่างพระราชบัญญัติสมมติ "ร่างพระราชบัญญัติส่งเสริมการจัดการขยะชุมชน พ.ศ. ...." และกำหนดบทบาท 16 บทบาท พร้อมหมุนเวียนบทบาทระหว่างการแสดงรอบที่ 1 และรอบที่ 2

ตารางที่ 1 โครงสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง กระบวนการทางรัฐสภา (15 ชั่วโมง)

แผนที่	หัวข้อสาระ	สถานการณ์จำลอง	เวลา (ชั่วโมง)
1	โครงสร้างรัฐสภาและหลักการแบ่งแยกอำนาจ	ปฐมนิเทศบทบาท จัดตั้งสภาจำลอง และเลือกประธานสภา	3
2	การเสนอร่างกฎหมายและวาระที่หนึ่ง	การเสนอและอภิปรายเพื่อพิจารณารับหลักการร่างพระราชบัญญัติสมมติ	3
3	คณะกรรมาธิการและวาระที่สอง	การประชุมคณะกรรมาธิการ การแปรญัตติ และการพิจารณาเรียงตามลำดับมาตรา	3
4	วาระที่สามและการควบคุมฝ่ายบริหาร	การลงมติในวาระที่สาม และการตั้งกระทู้ถามสดและกระทู้ถามทั่วไป	3
5	การอภิปรายไม่ไว้วางใจและการสรุปหลักการ	การเสนอและอภิปรายญัตติไม่ไว้วางใจ และการสรุปหลักการทั่วไป	3

2.2 แบบทดสอบวัดความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภา เป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก 30 ข้อ สร้างตามตารางวิเคราะห์ข้อสอบ (test blueprint) ที่กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของแต่ละกระบวนการย่อย ตรวจให้คะแนนข้อละ 1 คะแนน

ตารางที่ 2 ตารางวิเคราะห์ข้อสอบจำแนกตามกระบวนการย่อยของความเข้าใจ

กระบวนการย่อย	นิยามเชิงปฏิบัติการ (ตัวอย่างพฤติกรรมที่วัด)	จำนวนข้อ
การตีความ	แปลความหมายข้อความในข้อบังคับหรือบทบัญญัติเป็นภาษาของตนเอง	5
การยกตัวอย่าง	ระบุตัวอย่างสถานการณ์ที่ตรงกับกลไกทางรัฐสภาที่กำหนด	3
การจำแนกประเภท	จัดประเภทญัตติ กระทู้ หรือร่างกฎหมายตามเกณฑ์ที่กำหนด	5
การสรุปย่อ	สรุปสาระสำคัญของขั้นตอนการพิจารณาร่างกฎหมาย	2
การอนุมาน	คาดการณ์ผลที่ตามมาจากเงื่อนไขเชิงสถาบันที่กำหนด	5
การเปรียบเทียบ	ระบุความเหมือนและความต่างของกลไกหรืออำนาจหน้าที่ของสองสภา	5
การอธิบาย	อธิบายเหตุและผลของขั้นตอนหรือกลไกทางรัฐสภา	5
รวม		30

2.3 แบบประเมินพฤติกรรมการมีส่วนร่วมโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก 4 ระดับ ประเมิน 5 ด้าน ได้แก่ การเตรียมข้อมูลตามบทบาท การใช้ข้อบังคับอย่างถูกต้อง คุณภาพของการอภิปราย การรับฟังและตอบโต้อย่างมีเหตุผล และมารยาทในที่ประชุม

2.4 แบบสอบถามความพึงพอใจ เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 20 ข้อ ครอบคลุม 4 ด้าน แปลผลค่าเฉลี่ยดังนี้ 4.51-5.00 มากที่สุด 3.51-4.50 มาก 2.51-3.50 ปานกลาง 1.51-2.50 น้อย และ 1.00-1.50 น้อยที่สุด

2.5 แบบบันทึกการสะท้อนคิด (reflective journal) โดยใช้คำถามปลายเปิดภายหลังเสร็จสิ้นกิจกรรมแต่ละแผน

3. การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

3.1 ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านรัฐศาสตร์/กฎหมายรัฐธรรมนูญ 2 ท่าน ด้านหลักสูตรและการสอน 2 ท่าน และด้านการวัดและประเมินผล 1 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบทดสอบด้วยดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โดยคัดเลือกเฉพาะข้อที่มีค่า IOC ตั้งแต่ .50 ขึ้นไป และตรวจสอบความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยแบบประเมินมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ เกณฑ์ยอมรับคือค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.51 ขึ้นไป และใช้เกณฑ์การแปลผลเช่นเดียวกับแบบสอบถามความพึงพอใจ

3.2 ผู้เชี่ยวชาญชุดเดียวกันตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบทดสอบ แบบประเมินพฤติกรรม และแบบสอบถาม โดยให้คะแนน +1 (สอดคล้อง) 0 (ไม่แน่ใจ) และ -1 (ไม่สอดคล้อง) แล้วคำนวณดัชนีความสอดคล้อง IOC = $\Sigma R/N$ เมื่อ ΣR คือผลรวมคะแนนของผู้เชี่ยวชาญ และ N คือจำนวนผู้เชี่ยวชาญ

เกณฑ์ยอมรับคือ IOC ตั้งแต่ .50 ขึ้นไป (Rovinelli & Hambleton, 1977) ข้อที่ไม่ผ่านเกณฑ์ได้รับการปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ

3.3 ทดลองใช้แบบทดสอบและแบบสอบถามกับ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 หลักสูตรรัฐศาสตรบัณฑิต ที่เคยเรียนรายวิชานี้แล้ว จำนวน 30 รูป/คน ซึ่งไม่ใช่ผู้เข้าร่วมการวิจัย วิเคราะห์ค่าความยากง่าย p = R/N (เกณฑ์ .20-.80) ค่าอำนาจจำแนก r (เกณฑ์ตั้งแต่ .20 ขึ้นไป) และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับด้วยสูตร KR-20 (เกณฑ์ตั้งแต่ .70 ขึ้นไป) สำหรับแบบสอบถามความพึงพอใจวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (เกณฑ์ตั้งแต่ .70 ขึ้นไป)

3.4 แบบประเมินพฤติกรรมการมีส่วนร่วมเป็นรูบริก 4 ระดับ จำนวน 5 ด้าน ซึ่งมีคำอธิบายพฤติกรรมของแต่ละระดับคุณภาพกำกับไว้อย่างชัดเจน ประเมินโดยผู้วิจัยและอาจารย์ผู้สังเกตการณ์ 1 ท่าน ซึ่งร่วมสังเกตการจัดกิจกรรมอย่างน้อย 2 ครั้ง และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (inter-rater agreement) โดยกำหนดเกณฑ์ยอมรับตั้งแต่ .70 ขึ้นไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูลและจริยธรรมการวิจัย

ผู้วิจัยทดสอบก่อนเรียน จัดการเรียนรู้ตามแผน 5 แผน แล้วทดสอบหลังเรียนด้วยแบบทดสอบฉบับเดิม โดยเว้นระยะห่าง 6 สัปดาห์ สลับลำดับข้อคำถามและตัวเลือกคำตอบ และไม่เฉลยข้อสอบก่อนเรียน ผู้สอนคนเดียวกันดำเนินกิจกรรมทุกแผน และควบคุมความครบถ้วนของการดำเนินกิจกรรมตามแผน (fidelity check) โดยใช้บันทึกการสอน (teaching log) ตรวจสอบความครบถ้วนของขั้นตอนทั้ง 9 ขั้นในแต่ละแผน และบันทึกเหตุการณ์ทางการเมืองที่เป็นข่าวเด่นในช่วงการทดลองเพื่อใช้พิจารณาอิทธิพลจากเหตุการณ์ภายนอก แต่ละแผนใช้เวลา 180 นาที โดยกำหนดเวลาสำหรับขั้นอภิปรายและประเมินผล ขั้นอภิปรายและประเมินผลครั้งที่สอง และขั้นถอดบทเรียนรวม (ขั้นที่ 6, 8 และ 9) รวม 55 นาทีในแผนที่ 1-4 (ร้อยละ 30.56) และ 65 นาทีในแผนที่ 5 (ร้อยละ 36.11) หรือรวม 285 นาทีจาก 900 นาที (ร้อยละ 31.67)

ด้านจริยธรรม ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์และสิทธิในการถอนตัวโดยไม่มีผลต่อผลการเรียน บุคคลที่สามเป็นผู้เก็บเอกสารแสดงความยินยอมเข้าร่วมการวิจัย และเปิดผนึกภายหลังการส่งผลการเรียนแล้ว ผู้วิจัยเสนอโครงร่างการวิจัยต่อคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ของมหาวิทยาลัยก่อนเริ่มเก็บข้อมูล รายงานผลในภาพรวม และใช้รหัสแทนชื่อผู้เข้าร่วม สำหรับนักศึกษาบรรพชิต ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้เลือกบทบาทที่เหมาะสมกับสมณสารูปโดยสมัครใจ และใช้ประเด็นกฎหมายสมมติที่ไม่สร้างความขัดแย้งทางการเมือง

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

5.1 ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น โดยทดสอบการแจกแจงปกติของผลต่างคะแนนก่อนและหลังเรียนด้วย Shapiro-Wilk test พบว่าเป็นการแจกแจงปกติ ($W = 0.945$, $df = 16$, $p = .352$) จึงใช้ dependent samples t-test ทั้งนี้ หากข้อมูลไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น ผู้วิจัยกำหนดให้ใช้ Wilcoxon signed-rank test แทน

5.2 เปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียนด้วย dependent samples t-test และคำนวณขนาดอิทธิพลตามแนวทางของ Lakens (2013) ดังนี้ d_av = (μ_post - μ_pre) / [(σ_pre + σ_post)/2] และ d_z = t/√n แล้วปรับเป็นค่า Hedges' g ด้วยตัวปรับแก้ J = 1 - 3/(4df - 1) เมื่อ df = n - 1 = 15 รายงาน g_av เป็นค่าหลักเพื่อให้เปรียบเทียบกับงานวิจัยอื่นได้ และรายงาน g_z ประกอบ

5.3 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนกับเกณฑ์ 21 คะแนน (ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม) ด้วย one-sample t-test และรายงานจำนวนผู้เรียนที่มีคะแนนตั้งแต่ 21 คะแนนขึ้นไปเป็นข้อมูลเชิงพรรณนาประกอบ

5.4 วิเคราะห์ข้อมูลพฤติกรรมการมีส่วนร่วมและความพึงพอใจด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยค่าเฉลี่ยรวมของความพึงพอใจคำนวณจากคะแนนรายข้อทั้ง 20 ข้อของผู้เรียนแต่ละคน

5.5. วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบบันทึกการสะท้อนคิด 80 ฉบับ (16 รูป/คน × 5 แผน) ร่วมกับคำตอบจากคำถามปลายเปิดในแบบสอบถามความพึงพอใจ ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) โดยการเข้ารหัสแบบเปิด (open coding) แล้วจัดกลุ่มรหัสเป็นประเด็นหลัก (themes) ตรวจสอบความน่าเชื่อถือโดยให้ผู้เข้ารหัสอิสระอีก 1 ท่านเข้ารหัสซ้ำร้อยละ 20 ของข้อมูล และตรวจสอบสามเส้าด้านแหล่งข้อมูล โดยเทียบข้อค้นพบจากบันทึกการสะท้อนคิด ผลการประเมินพฤติกรรม และคะแนนแบบทดสอบจำแนกตามกระบวนการย่อย

ผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาและประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้และเครื่องมือวิจัย

ตารางที่ 3 ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือ	ดัชนีคุณภาพ	ค่าที่ได้	เกณฑ์ยอมรับ	ผลการพิจารณา
แผนการจัดการเรียนรู้ (5 แผน)	ค่าเฉลี่ยความเหมาะสม (μ, σ)	4.60 (0.38)	≥ 3.51	ผ่านเกณฑ์ระดับมากที่สุด
แบบทดสอบความเข้าใจ	IOC	.60 ถึง 1.00	≥ .50	ผ่านเกณฑ์ทุกข้อ
แบบทดสอบความเข้าใจ	ค่าความยากง่าย (p)	.35 ถึง .75	.20 ถึง .80	ผ่านเกณฑ์
แบบทดสอบความเข้าใจ	ค่าอำนาจจำแนก (r)	.25 ถึง .60	≥ .20	ผ่านเกณฑ์
แบบทดสอบความเข้าใจ	ค่าความเชื่อมั่น (KR-20)	.82	≥ .70	ผ่านเกณฑ์
แบบสอบถามความพึงพอใจ	สัมประสิทธิ์แอลฟา (α)	.88	≥ .70	ผ่านเกณฑ์
แบบประเมินพฤติกรรม	ความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (inter-rater agreement)	.85	≥ .70	ผ่านเกณฑ์

จากตารางที่ 3 แผนการจัดการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยความเหมาะสมเท่ากับ 4.60 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ยอมรับที่กำหนดไว้ (3.51) และเมื่อพิจารณาตามเกณฑ์การแปลผลที่ใช้ในการวิจัย (4.51-5.00) พบว่าอยู่ในระดับมาก

ที่สุด แบบทดสอบมีค่า IOC ตั้งแต่ .60 ถึง 1.00 ค่าความยากง่ายตั้งแต่ .35 ถึง .75 ค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .25 ถึง .60 และค่าความเชื่อมั่น KR-20 เท่ากับ .82 แบบสอบถามมีค่าแอลฟาเท่ากับ .88 และแบบประเมินพฤติกรรมมีค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมินเท่ากับ .85 แสดงว่าเครื่องมือมีคุณภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด ผลนี้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1

2. ผลการเปรียบเทียบความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาก่อนและหลังเรียน

ตารางที่ 4 การเปรียบเทียบคะแนนความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาก่อนและหลังเรียน (n = 16, คะแนนเต็ม 30)

การทดสอบ	μ	σ	ร้อยละ	t	df	p	Hedges' g_av
ก่อนเรียน	12.50	2.45	41.67	-	-	-	-
หลังเรียน	24.25	2.15	80.83	15.42*	15	< .001	4.85

*p < .05; ค่า g_z = 3.66 (d_z = 3.86) คำนวณจาก d_z = t/√n

จากตารางที่ 4 คะแนนหลังเรียน (μ = 24.25, σ = 2.15) สูงกว่าก่อนเรียน (μ = 12.50, σ = 2.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, t(15) = 15.42, p < .001 จึงยอมรับสมมติฐานที่ 1 ขนาดอิทธิพล Hedges' g_av เท่ากับ 4.85 และ g_z เท่ากับ 3.66 ซึ่งจัดเป็นขนาดอิทธิพลขนาดใหญ่ อย่างไรก็ตาม ค่าที่สูงมากนี้ควรแปลผลด้วยความระมัดระวัง เนื่องจากเป็นแบบแผนกลุ่มเดียว กลุ่มมีขนาดเล็ก และคะแนนหลังเรียนมีการกระจายตัวน้อยกว่าคะแนนก่อนเรียนเล็กน้อย

3. ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

ตารางที่ 5 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความเข้าใจหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70 (21 คะแนน)

การทดสอบ	n	μ	σ	เกณฑ์	t	df	p
คะแนนหลังเรียน	16	24.25	2.15	21.00	6.05*	15	< .001

*p < .05

จากตารางที่ 5 คะแนนเฉลี่ยหลังเรียน (μ = 24.25, σ = 2.15) สูงกว่าเกณฑ์ 21 คะแนน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, t(15) = 6.05, p < .001 จึงยอมรับสมมติฐานที่ 2 เมื่อพิจารณารายบุคคลเป็นข้อมูลประกอบ พบว่ามีนักศึกษาที่มีคะแนนตั้งแต่ 21 คะแนนขึ้นไป จำนวน 14 รูป/คน (ร้อยละ 87.50)

4. ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจจำแนกตามกระบวนการย่อย

ตารางที่ 6 คะแนนเฉลี่ยความเข้าใจจำแนกตาม 7 กระบวนการย่อย

กระบวนการย่อย	จำนวนข้อ	ก่อนเรียน μ (σ)	หลังเรียน μ (σ)	ผลต่าง	ร้อยละความก้าวหน้า

1. การตีความ	5	2.10 (0.80)	4.20 (0.50)	+2.10	42.00
2. การยกตัวอย่าง	3	1.20 (0.60)	2.50 (0.45)	+1.30	43.33
3.การจำแนกประเภท	5	2.50 (0.75)	3.80 (0.55)	+1.30	26.00
4. การสรุปย่อ	2	0.80 (0.50)	1.70 (0.35)	+0.90	45.00
5. การอนุมาน	5	1.80 (0.65)	4.30 (0.40)	+2.50	50.00
6. การเปรียบเทียบ	5	2.20 (0.70)	4.00 (0.60)	+1.80	36.00
7. การอธิบาย	5	1.90 (0.85)	3.75 (0.50)	+1.85	37.00
รวม	30	12.50	24.25	+11.75	39.17

หมายเหตุ: ร้อยละความก้าวหน้า = (ผลต่าง / จำนวนข้อ) × 100

จากตารางที่ 6 กระบวนการย่อยที่มีร้อยละความก้าวหน้าสูงที่สุดคือ การอนุมาน (ร้อยละ 50.00) รองลงมาคือ การสรุปย่อ (ร้อยละ 45.00) และการยกตัวอย่าง (ร้อยละ 43.33) ส่วนกระบวนการย่อยที่มีความก้าวหน้าน้อยที่สุดคือ การจำแนกประเภท (ร้อยละ 26.00) ทั้งนี้ การสรุปย่อและการยกตัวอย่างมีจำนวนข้อน้อย (2 และ 3 ข้อ) ร้อยละความก้าวหน้าของสองกระบวนการนี้จึงอ่อนไหวต่อการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเพียงเล็กน้อย

5. ผลการประเมินพฤติกรรมการมีส่วนร่วม

ตารางที่ 7 ผลการประเมินพฤติกรรมการมีส่วนร่วม จำแนกตามรอบการแสดง (คะแนนเต็ม 4)

ด้านที่ประเมิน	รอบที่ 1 μ (σ)	รอบที่ 2 μ (σ)	ผลต่าง
1. การเตรียมข้อมูลตามบทบาท	2.85 (0.50)	3.65 (0.45)	+0.80
2. การใช้ข้อบังคับอย่างถูกต้อง	2.50 (0.60)	3.50 (0.50)	+1.00
3. คุณภาพของการอภิปราย	2.65 (0.55)	3.75 (0.40)	+1.10
4. การรับฟังและตอบโต้อย่างมีเหตุผล	2.90 (0.45)	3.70 (0.45)	+0.80
5. มารยาทในที่ประชุม	3.40 (0.50)	3.85 (0.35)	+0.45
รวมเฉลี่ย	2.86 (0.52)	3.69 (0.43)	+0.83

จากตารางที่ 7 คะแนนพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในรอบที่ 2 สูงกว่ารอบที่ 1 ในทุกด้าน ด้านที่มีผลต่างมากที่สุดคือ คุณภาพของการอภิปราย (+1.10) รองลงมาคือ การใช้ข้อบังคับอย่างถูกต้อง (+1.00) ส่วนด้านมารยาทในที่ประชุมมีผลต่างน้อยที่สุด (+0.45) เนื่องจากมีคะแนนรอบแรกสูงอยู่แล้ว (3.40) ผลนี้เป็นข้อมูลเชิงพรรณนาที่สอดคล้องกับการออกแบบขั้นที่ 7 และ 8 ของรูปแบบ Shaftel แต่ไม่สามารถแยกผลของการแสดงซ้ำ การฝึกฝน การได้รับข้อมูลย้อนกลับ และการหมุนเวียนบทบาทออกจากกันได้

6. ผลการประเมินความพึงพอใจของนักศึกษา

ตารางที่ 8 ความพึงพอใจของนักศึกษาที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ (n = 16)

ด้าน	จำนวนข้อ	μ	σ	ระดับ	ลำดับ
1. ด้านเนื้อหาสาระ	5	4.45	0.60	มาก	4
2.ด้านกิจกรรมการเรียนรู้	6	4.75	0.45	มากที่สุด	1
3.ด้านบทบาทของผู้สอน	4	4.65	0.50	มากที่สุด	2
4. ด้านประโยชน์ที่ได้รับ	5	4.55	0.55	มากที่สุด	3
รวม	20	4.60	0.52	มากที่สุด	

จากตารางที่ 8 นักศึกษามีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (μ = 4.60, σ = 0.52) ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดคือ ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ (μ = 4.75) ส่วนด้านเนื้อหาสาระมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับด้านอื่น (μ = 4.45) แต่ยังอยู่ในระดับมาก ผลการศึกษาดังกล่าวสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 4

7. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสะท้อนคิด

การวิเคราะห์บันทึกการสะท้อนคิด 80 ฉบับ ด้วยการเข้ารหัสแบบเปิด จัดกลุ่มได้เป็น 3 ประเด็นหลัก ดังตารางที่ 9

ตารางที่ 9 ประเด็นหลัก รหัสสำคัญ และข้อมูลเชิงปริมาณที่ใช้ตรวจสอบสามเส้า

ประเด็นหลัก	รหัสสำคัญที่จัดกลุ่ม	ข้อมูลเชิงปริมาณที่ใช้ตรวจสอบสามเส้า
1.ความเข้าใจกลไกและความซับซ้อนของการตรากฎหมาย	เข้าใจเหตุผลของขั้นตอน; การแปรญัตติคือการประนี ประนอม; เชื่อมการท่องจำกับการปฏิบัติ	การอนุมานและการอธิบาย (ตารางที่ 6)
2.ข้อบังคับการประชุมในฐานะกลไกคุ้มครองเสียงข้างน้อย	ข้อบังคับคุ้มครองสิทธิในการพูด; ข้อบังคับทำให้การประชุมเดินหน้า	การใช้ข้อบังคับอย่างถูกต้อง (ตารางที่ 7)
3. การเอาใจเขามาใส่ใจเราทางการเมือง	เข้าใจข้อจำกัดของฝ่ายรัฐบาลและฝ่ายค้าน; มุมมองเปลี่ยนเมื่อสลับบทบาท	การเปรียบเทียบ (ตารางที่ 6); การรับฟังและตอบโต้อย่างมีเหตุผล (ตารางที่ 7)

ประเด็นที่ 1 นักศึกษาสะท้อนว่าการได้ปฏิบัติทำให้เข้าใจเหตุผลเบื้องหลังขั้นตอนที่เคยท่องจำ เช่น "ตอนเรียนท่องจำวาระ 1-2-3 ได้ แต่พอมาเล่นเป็นกรรมาธิการจริง ๆ ถึงเข้าใจว่าทำไมต้องมีการแปรญัตติ มันคือการประนีประนอมผลประโยชน์ของทุกฝ่าย" (ผู้ให้ข้อมูลรหัส 04)

ประเด็นที่ 2 นักศึกษาเปลี่ยนมุมมองต่อข้อบังคับการประชุมจากกฎเกณฑ์ที่จำกัดเสรีภาพไปสู่กลไกคุ้มครองเสียงข้างน้อย เช่น "ข้อบังคับไม่ได้มีไว้จับผิด แต่มีไว้คุ้มครองเสียงข้างน้อยให้ได้พูด และให้สภาเดินหน้าไปได้โดยไม่วุ่นวาย" (ผู้ให้ข้อมูลรหัส 09)

ประเด็นที่ 3 นักศึกษาที่สลับบทบาทระหว่างรอบรายงานว่าเข้าใจข้อจำกัดของตัวแสดงแต่ละฝ่ายมากขึ้น เช่น "รอบแรกเป็นฝ่ายค้านรู้สึกว่ารัฐบาลไม่ฟัง รอบสองสลับมาเป็นรัฐบาลถึงรู้ว่าบางญัตติมันยอมไม่ได้เพราะขัดหลักการ ทำให้เข้าใจข้อจำกัดของแต่ละบทบาทมากขึ้น" (ผู้ให้ข้อมูลรหัส 12)

เมื่อตรวจสอบสามเส้า พบว่าข้อค้นพบเชิงคุณภาพมีทิศทางสอดคล้องกับข้อมูลเชิงปริมาณ กล่าวคือ ประเด็นที่ 1 สอดคล้องกับความก้าวหน้าของการอนุมานและการอธิบาย ประเด็นที่ 2 สอดคล้องกับผลต่างของด้านการใช้ข้อบังคับอย่างถูกต้อง และประเด็นที่ 3 สอดคล้องกับพัฒนาการด้านการรับฟังและตอบโต้อย่างมีเหตุผล ความสอดคล้องนี้เพิ่มความน่าเชื่อถือของการตีความ แต่มิใช่หลักฐานเชิงเหตุและผล

อภิปรายผล

1. คุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด อาจเป็นเพราะแผนได้รับการออกแบบโดยยึดโครงสร้าง 9 ขั้นของ Shaftel and Shaftel (1967) ตามที่ Joyce et al. (2009) เรียบเรียงไว้ และกำหนดสถานการณ์จำลองให้ครอบคลุมกลไกสำคัญของรัฐสภาไทยตั้งแต่การจัดตั้งสภาถึงการอภิปรายไม่ไว้วางใจ ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Levin-Banchik (2018) และ Duchatelet et al. (2019) ว่าสถานการณ์จำลองควรมีเป้าหมายการเรียนรู้และการวัดผลที่สอดคล้องกันอย่างชัดเจน อย่างไรก็ตาม ความเหมาะสมดังกล่าวเป็นผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งต้องพิจารณาร่วมกับผลการใช้จริงในชั้นเรียน

2. ความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาก่อนและหลังเรียน

คะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ผลนี้อาจสะท้อนว่ากิจกรรมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนผ่านวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) กล่าวคือ ได้ประสบการณ์รูปธรรมจากการแสดงบทบาท ได้สังเกตอย่างไตร่ตรองในขั้นอภิปราย ได้สร้างมโนทัศน์ในขั้นสรุปหลักการ และได้ทดลองปฏิบัติใหม่ในการแสดงรอบที่สอง กระบวนการดังกล่าวอาจมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์จากสถานการณ์จำลองกับความรู้เชิงมโนทัศน์ ซึ่งสอดคล้องกับคะแนนความเข้าใจหลังเรียนที่สูงขึ้น และสอดคล้องกับข้อเตือนของ Van Ments (1999) ว่าขั้นถอดบทเรียนเป็นส่วนที่ทำให้บทบาทสมมติก่อให้เกิดการเรียนรู้ ผลนี้มีทิศทางเดียวกับงานในสาขารัฐศาสตร์ที่ใช้สถานการณ์จำลองการเมืองเชิงนิติบัญญัติ เช่น Baranowski (2006) ซึ่งศึกษาการจำลองรัฐสภาสหรัฐฯ แบบคาบเดียวในรายวิชาพื้นฐาน Lovell and Khatri (2021) ซึ่งศึกษาการใช้สถานการณ์จำลองในรายวิชาพื้นฐานทางรัฐศาสตร์ และ Clemens and Hansen (2025) ซึ่งรายงานว่าเกมจำลองการเมืองเชิงนิติบัญญัติเปิดโอกาสให้ผู้เรียนไตร่ตรองว่ากติกาและโครงสร้างเชิงสถาบันกำหนดผลลัพธ์

ทางการเมืองอย่างไร ส่วนงานวิเคราะห์อภิมานของ Freeman et al. (2014) และ Theobald et al. (2020) เป็นหลักฐานในบริบท STEM จึงสนับสนุนได้เพียงในระดับหลักการของการเรียนรู้เชิงรุก

อย่างไรก็ตาม เนื่องจากแบบแผนการวิจัยไม่มีกลุ่มควบคุม ผลต่างของคะแนนอาจได้รับอิทธิพลจากภัยคุกคามความตรงภายใน เช่น ประวัติ (การเรียนรู้จากแหล่งอื่นในช่วง 6 สัปดาห์) วุฒิภาวะ และผลของการทดสอบซ้ำด้วยแบบทดสอบฉบับเดิม (Shadish et al., 2002) แม้ผู้วิจัยได้ลดความเสี่ยงด้วยการเว้นระยะ สลับลำดับข้อ และไม่เฉลยข้อสอบก่อนเรียน ข้อสรุปจึงควรอยู่ในระดับ "มีความสัมพันธ์กับ" มากกว่าการยืนยันว่ากิจกรรมเป็นสาเหตุโดยตรง นอกจากนี้ การที่ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานลดลงจาก 2.45 เป็น 2.15 ไม่เพียงพอที่จะสรุปว่าผู้เรียนที่มีคะแนนเริ่มต้นต่ำได้รับประโยชน์มากกว่า การอภิปรายประเด็นนี้ต้องอาศัยการวิเคราะห์คะแนนเปลี่ยนแปลงรายบุคคลหรือจำแนกตามระดับคะแนนก่อนเรียน

3. คะแนนหลังเรียนเทียบกับเกณฑ์ร้อยละ 70 และผลจำแนกตามกระบวนการย่อย

คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญ และผู้เรียนร้อยละ 87.50 มีคะแนนถึงเกณฑ์ ผลนี้อาจสะท้อนว่าแบบทดสอบที่สร้างตามตารางวิเคราะห์ข้อสอบสอดคล้องกับกิจกรรมที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติ ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ Raymond (2010) ชี้ว่าจำเป็นต่อการวัดผลของสถานการณ์จำลองอย่างมีความหมาย เมื่อพิจารณาจำแนกตามกระบวนการย่อย การอนุมานมีความก้าวหน้าสูงที่สุด ซึ่งอาจสัมพันธ์กับการที่ผู้เรียนต้องคาดการณ์ผลของการตัดสินใจภายใต้ข้อบังคับในแต่ละสถานการณ์ สอดคล้องกับ West and Halvorson (2021) ที่พบว่าการจำลองการเจรจาในชั้นเรียนปีที่ 1 สนับสนุนการเรียนรู้เชิงลึก ส่วนการจำแนกประเภทมีความก้าวหน้าน้อยที่สุด อาจเป็นเพราะการจำแนกประเภทอาศัยความชัดเจนของเกณฑ์เชิงนิยาม เช่น ประเภทของญัตติและกระทู้ ขณะที่การสวมบทบาทให้ประสบการณ์กับกรณีเฉพาะมากกว่าภาพรวมของระบบการจัดหมวดหมู่ ข้อค้นพบนี้ชี้ว่าการใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับบทบาทสมมติควรใช้เสริมการบรรยายเชิงมโนทัศน์ มิใช่ทดแทนทั้งหมด

4. พฤติกรรมการมีส่วนร่วมและความพึงพอใจ

ผลการประเมินพฤติกรรมและข้อมูลสะท้อนคิดให้ข้อบ่งชี้เบื้องต้นว่า การแสดงซ้ำร่วมกับการหมุนเวียนบทบาทอาจช่วยเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากมุมมองที่หลากหลาย ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Baranowski and Weir (2010) เรื่องผลของบทบาทในสถานการณ์จำลอง และหลักการให้ข้อมูลย้อนกลับของ Chickering and Gamson (1987) และ Prince (2004) อย่างไรก็ตาม คะแนนเฉลี่ยรอบที่ 1 (2.86) และรอบที่ 2 (3.69) แสดงเพียงว่าคะแนนที่ประเมินได้สูงขึ้น การศึกษาครั้งนี้ยังไม่สามารถแยกอิทธิพลของการแสดงซ้ำ การฝึกฝน การได้รับข้อมูลย้อนกลับ และการหมุนเวียนบทบาทออกจากกันได้

ความพึงพอใจในระดับมากที่สุดสอดคล้องกับงานวิจัยไทยที่ใช้บทบาทสมมติ (ดวงกมล อุ่นตาดี และกรวิภา สรรพกิจจำนง, 2565; พัชรพงศ์ อุดมกัน และคณะ, 2567) และกับรายงานของ Clemens and Hansen (2025) ที่พบผลตอบรับเชิงบวกในการเรียนแบบพบหน้าและแบบผสมผสาน แต่ Duchatelet et al. (2019) และ Raymond (2010) เตือนว่าความพึงพอใจสูงมิได้หมายความว่าเกิดการเรียนรู้เสมอไป การวิจัยครั้งนี้จึงใช้ความพึงพอใจเป็นข้อมูลประกอบด้านการยอมรับวิธีการสอนเท่านั้น สำหรับด้านเนื้อหาสาระที่มี

ค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด ผู้วิจัยไม่ได้วัดสาเหตุโดยตรง จึงเสนอเป็นประเด็นที่ควรศึกษาต่อ เช่น ปริมาณเนื้อหาข้อบังคับที่ต้องเตรียมก่อนการแสดง

5. บริบทสถาบันอุดมศึกษาของคณะสงฆ์

การจัดกิจกรรมกับนักศึกษาบรรพชิตร่วมกับคฤหัสถ์ดำเนินการได้ภายใต้หลักปฏิบัติ 3 ประการที่ออกแบบไว้ ได้แก่ การกำหนดกรอบเป็นการจำลองเชิงวิชาการ การเปิดให้เลือกบทบาทตามสมณสารูปโดยสมัครใจ และการใช้ร่างกฎหมายสมมติที่เป็นกลาง ซึ่งสอดคล้องกับข้อสรุปของ Duchatelet et al. (2019) ว่าผลของการจำลองขึ้นอยู่กับบริบท อย่างไรก็ตาม การวิจัยนี้ไม่ได้เปรียบเทียบผลระหว่างนักศึกษาบรรพชิตกับคฤหัสถ์ หลักปฏิบัติดังกล่าวจึงเป็นข้อเสนอเชิงออกแบบที่ควรทดสอบในสถาบันอื่นต่อไป

6. ข้อจำกัดของการวิจัย

การตีความผลควรคำนึงถึงข้อจำกัด 4 ประการ ได้แก่ (1) แบบแผนกลุ่มเดียวไม่มีกลุ่มควบคุม จึงไม่สามารถตัดอิทธิพลของประวัติ วุฒิภาวะ และผลของการทดสอบซ้ำได้อย่างเด็ดขาด (2) กลุ่มที่ศึกษามีเพียง 16 รูป/คนจากสถาบันเดียว จึงไม่มุ่งอ้างอิงไปยังประชากรอื่น (3) ผู้วิจัยเป็นทั้งผู้สอนและผู้ประเมินพฤติกรรม แม้มีผู้ประเมินร่วมและตรวจสอบความสอดคล้องแล้ว ก็ยังอาจมีความลำเอียงของผู้ประเมิน และ (4) การวิจัยวัดความเข้าใจทันทีหลังเรียน ยังไม่ได้วัดความคงทนของความรู้ ซึ่ง Levin-Banchik (2018) ชี้ว่าเป็นประเด็นที่ยังต้องการหลักฐานเพิ่มเติม

องค์ความรู้ใหม่จากการวิจัย



ภาพที่ 1 แบบจำลองการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ เรื่อง กระบวนการทางรัฐสภา ในบริบทสถาบันอุดมศึกษาของคณะสงฆ์ (SBL = simulation-based learning; RP = role-playing)

ภาพที่ 1 สรุปองค์ความรู้จากการวิจัยเป็น 3 ส่วนที่เชื่อมโยงกัน ส่วนแรกคือปัจจัยนำเข้าด้านบริบท ได้แก่ ผู้เรียนบรรพชิตและคฤหัสถ์ที่เรียนร่วมกัน ซึ่งนำไปสู่การกำหนดกรอบการจำลองเชิงวิชาการ การเลือกบทบาทตามสมณสารูปโดยสมัครใจ และการใช้ร่างกฎหมายสมมติที่เป็นกลาง ส่วนที่สองคือกระบวนการ ได้แก่ ชุดสถานการณ์จำลองกระบวนการทางรัฐสภาไทย 5 แผน ที่ดำเนินตามรูปแบบ 9 ขั้นของ Shaftel and Shaftel โดยมีการแสดงรอบแรก การถอดบทเรียน การหมุนเวียนบทบาท และการแสดงซ้ำ ส่วนที่สามคือผลลัพธ์ที่สังเกตได้ ซึ่งการวัดจำแนกตาม 7 กระบวนการย่อยแสดงว่ากิจกรรมนี้สัมพันธ์กับความก้าวหน้าด้านการอนุมานค่อนข้างเด่น แต่ด้านการจำแนกประเภทยังต้องเสริมด้วยการสอนเชิงมโนทัศน์ ผลลัพธ์ทั้งหมดนำไปสู่ข้อเสนอเชิงออกแบบสำหรับผู้สอนรัฐศาสตร์ ทั้งนี้ แบบจำลองดังกล่าวเป็นข้อเสนอเบื้องต้นจากกรณีศึกษาเดียว ยังไม่ใช่ข้อสรุปเชิงเหตุและผล และควรได้รับการทดสอบซ้ำด้วยแบบแผนที่มีกลุ่มเปรียบเทียบและการวัดความคงทนของความรู้

สรุป

ผลการวิจัยครั้งนี้สรุปได้ดังนี้

1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ เรื่อง กระบวนการทางรัฐสภา จำนวน 5 แผน มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด (μ = 4.60, σ = 0.38) สูงกว่าเกณฑ์ยอมรับที่กำหนด และเครื่องมือวิจัยมีคุณภาพตามเกณฑ์

2. คะแนนความเข้าใจกระบวนการทางรัฐสภาหลังเรียน (μ = 24.25, σ = 2.15) สูงกว่าก่อนเรียน (μ = 12.50, σ = 2.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยกระบวนการย่อยที่มีความก้าวหน้าสูงที่สุดคือการอนุมาน และต่ำที่สุดคือการจำแนกประเภท

3. คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม (21 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีผู้เรียนที่มีคะแนนถึงเกณฑ์ 14 รูป/คน (ร้อยละ 87.50)

4. นักศึกษามีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้โดยรวมในระดับมากที่สุด (μ = 4.60, σ = 0.52) และข้อมูลการสะท้อนคิดสนับสนุนผลเชิงปริมาณใน 3 ประเด็น ได้แก่ ความเข้าใจกลไกการตรากฎหมาย ข้อบังคับการประชุมในฐานะกลไกคุ้มครองเสียงข้างน้อย และการเอาใจเขามาใส่ใจเราทางการเมือง

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้สอนรายวิชาที่มีเนื้อหาเป็นกระบวนการซับซ้อนและมีตัวแสดงหลายฝ่าย อาจพิจารณาใช้สถานการณ์จำลองร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติตามรูปแบบ 9 ขั้นของ Shaftel and Shaftel โดยกำหนดเวลาสำหรับขั้นอภิปรายและถอดบทเรียนไว้ในแผนอย่างชัดเจน

1.2 ควรออกแบบให้มีการแสดงอย่างน้อยสองรอบพร้อมการหมุนเวียนบทบาท เพื่อเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทั้งมุมมองฝ่ายเสียงข้างมากและเสียงข้างน้อย

1.3 ผู้สอนควรเสริมกิจกรรมการจัดหมวดหมู่อย่างเป็นระบบในขั้นสรุปหลักการทั่วไป เช่น ผังจำแนกประเภทญัตติและกระทู้ หรือตารางเปรียบเทียบอำนาจหน้าที่ของสองสภา และจัดเตรียมเอกสารสรุปข้อบังคับฉบับย่อให้ผู้เรียนล่วงหน้า

1.4 สถาบันอุดมศึกษาของคณะสงฆ์ที่ประสงค์จะจัดกิจกรรมจำลองทางการเมือง อาจนำหลักปฏิบัติ 3 ประการไปปรับใช้ ได้แก่ การกำหนดกรอบเป็นการจำลองเชิงวิชาการ การเปิดให้เลือกบทบาทตามความสมัครใจ และการใช้ร่างกฎหมายสมมติที่เป็นกลางทางการเมือง

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรใช้แบบแผนการวิจัยที่มีกลุ่มควบคุมหรือกลุ่มเปรียบเทียบ เพื่อเพิ่มความตรงภายใน หากบริบทของหลักสูตรเอื้อให้กระทำได้โดยไม่กระทบสิทธิของผู้เรียน

2.2 ควรวัดความคงทนของความรู้ในระยะ 4 ถึง 8 สัปดาห์หลังสิ้นสุดกิจกรรม (Levin-Banchik, 2018)

2.3 ควรวิเคราะห์คะแนนเปลี่ยนแปลงรายบุคคลหรือจำแนกตามระดับคะแนนก่อนเรียน และเปรียบเทียบผลระหว่างนักศึกษาบรรพชิตกับคฤหัสถ์ เมื่อมีจำนวนผู้เรียนเพียงพอ

2.4 ควรศึกษาเปรียบเทียบสัดส่วนเวลาของขั้นถอดบทเรียน และแยกผลขององค์ประกอบย่อย เช่น การแสดงซ้ำและการหมุนเวียนบทบาท

2.5 ควรขยายการศึกษาไปยังสถาบันอื่น และศึกษาผลลัพธ์ด้านอื่น เช่น เจตคติต่อระบอบประชาธิปไตย ความตระหนักในหน้าที่พลเมือง และทักษะการสื่อสารเชิงวิชาการ

เอกสารอ้างอิง

ดวงกมล อุ่นตาดี และกรวิภา สรรพกิจจำนง. (2565). ผลการใช้เทคนิคการสอนบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาประวัติศาสตร์สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา. วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ ศรีนครินทรวิโรฒ. 23(2), 190-201.

นรนิติ เศรษฐบุตร. (2549). กระบวนการนิติบัญญัติของรัฐสภาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร.

พัชรพงศ์ อุดมกัน, วัชรี แซงบุญเรือง และพิจิตรา ธงพานิช. (2567). การพัฒนาการตระหนักรู้ทางสังคม โดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วารสารการบริหารการศึกษา มมร วิทยาเขตร้อยเอ็ด. 4(2), 341-352.

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560. (2560, 6 เมษายน). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 134 ตอนที่ 40 ก. หน้า 1-90.

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

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall.

Baranowski, M. (2006). Single session simulations: The effectiveness of short congressional simulations in introductory American government classes. Journal of Political Science Education, 2(1), 33-49. https://doi.org/10.1080/15512160500484135.

Baranowski, M., & Weir, K. (2010). Power and politics in the classroom: The effect of student roles in simulations. Journal of Political Science Education, 6(3), 217-226. https://doi.org/10.1080/15512169.2010.494465.

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

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 39(7), 3-7.

Clemens, J. L., & Hansen, M. A. (2025). Teaching legislative politics through a game: Active learning, assignment co-creation, and assessment across modalities. Journal of Political Science Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15512169.2025.2598539.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.

Duchatelet, D., Gijbels, D., Bursens, P., Donche, V., & Spooren, P. (2019). Looking at role-play simulations of political decision-making in higher education through a contextual lens: A state-of-the-art. Educational Research Review, 27, 126-139. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.002

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). Models of teaching (8th ed.). Pearson Education.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Krain, M., & Lantis, J. S. (2006). Building knowledge? Evaluating the effectiveness of the Global Problems Summit simulation. International Studies Perspectives, 7(4), 395-407. https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2006.00261.x

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. Frontiers in Psychology, 4, Article 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863.

Levin-Banchik, L. (2018). Assessing knowledge retention, with and without simulations. Journal of Political Science Education, 14(3), 341-359. https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1405355.

Lovell, D., & Khatri, C. (2021). Do early simulations work? Simulations in gateway political science courses at community colleges. Journal of Political Science Education, 17(1), 139-148. https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1705164.

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.

Raymond, C. (2010). Do role-playing simulations generate measurable and meaningful outcomes? A simulation's effect on exam scores and teaching evaluations. International Studies Perspectives, 11(1), 51-60. https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2009.00392.

Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 2, 49-60.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin.

Shaftel, F. R., & Shaftel, G. (1967). Role playing for social values: Decision-making in the social studies. Prentice-Hall.

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. Proceedings of the National Academy of Sciences, 117(12), 6476-6483. https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117.

Van Ments, M. (1999). The effective use of role-play: Practical techniques for improving learning (2nd ed.). Kogan Page.

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

West, L., & Halvorson, D. (2021). Student engagement and deep learning in the first-year international relations classroom: Simulating a UN Security Council debate on the Syrian crisis. Journal of Political Science Education, 17(2), 173-190. https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1616298.