

ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของ นักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ

Content Validity of the Social and Emotional Learning Competency Measurement Instrument for Pre-Service Teachers at Rajabhat University

ภัทราพร เกษลั้งษ์^{1*}, ธัญชัย บุญหนัก² และ อรวรรณ เกษลั้งษ์³

Patthraporn Kessung^{1*}, Tanunchai Boonnuk², and Orawan Kessung³

¹ สาขาวิชาการวิจัยนวัตกรรมการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จังหวัดเลย 42000

² สาขาวิชาสาธารณสุขศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จังหวัดเลย 42000

³ นักวิจัยอิสระ

¹ Department of Educational Innovation Research, Faculty of Education, Loei Rajabhat University, Loei 42000

² Department of Public Health, Faculty of Science and Technology, Loei Rajabhat University, Loei 42000

³ Independent Researcher

* Corresponding author: patthraporn.kes@lru.ac.th

Received: January 12, 2026; Revised: April 9, 2026; Accepted: May 7, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยใช้การวิเคราะห์ I-CVI, CVR, S-CVI/UA และ S-CVI/Ave ซึ่งอ้างอิงจากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญ การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 6 ท่าน แบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์หลัก ประกอบด้วย 7 สมรรถนะ คือ (1) การบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก (2) ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (3) การกำกับตนเอง (4) การทำงานร่วมกัน (5) การติดต่อสัมพันธ์ (6) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และ (7) กรอบความคิด แบบวัดมีข้อคำถามทั้งหมด 28 ข้อ ซึ่งผลการวิจัย พบว่า ข้อคำถามทั้งหมดผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกันอย่างสมบูรณ์ว่ารายการข้อคำถามมีความครอบคลุม สอดคล้อง และเป็นตัวแทนของโครงสร้างด้านสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครูได้ โดยมีค่า I-CVI, CVR, S-CVI/UA และ S-CVI/Ave เท่ากับ 1.00 ทุกค่า

คำสำคัญ: ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา การตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ แบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ นักศึกษาครู

Abstract

The purpose of this study was to analyze the content validity of the Social and Emotional Learning Competency Assessment for Pre-service Teachers at Rajabhat University. The analysis employed the Item-level Content Validity Index (I-CVI), Content Validity Ratio (CVR), Scale-level Content Validity Index based on Universal Agreement (S-CVI/UA), and Scale-level Content Validity Index based on Average (S-CVI/Ave), based on evaluations from six experts. The main assessment instrument comprised seven core competencies: (1) sensory and mechanism integration, (2) deep understanding, (3) self-regulation, (4) collaboration, (5) communication, (6) critical thinking, and (7) mindset. The instrument consisted of 28 items. The results revealed that all experts unanimously agreed that the items were comprehensive, congruent, and representative of the construct of social and emotional learning competencies among pre-service teachers, with I-CVI, CVR, S-CVI/UA, and S-CVI/Ave values all equal to 1.00.

Keywords: Content validity, Expert validation, Social and emotional learning competency, Pre-service teachers

บทนำ

การเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional Learning: SEL) เป็นองค์ประกอบสำคัญที่นักการศึกษาและนักวิจัยให้ความสนใจ (Zhou & Ee, 2012) เนื่องจากเป็นตัวแปรตัวหนึ่งที่ช่วยพัฒนาสมรรถนะในการป้องกันตนเองลดพฤติกรรมเสี่ยง ซึ่งส่งผลกระทบหลัก ๆ ได้แก่ การพัฒนาแรงจูงใจในการเรียนรู้ ความสำเร็จทางวิชาการ (Ulvey, & Özkul, 2018) และผลกระทบรอง ได้แก่ ความร่วมมือกับผู้อื่นที่เพิ่มขึ้น การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาและความสามารถทางสังคม การพัฒนาสุขภาพที่ดี และความมุ่งมั่นต่อสังคม (Gökel & Dağlı, 2017) ทั้งนี้ ครูเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนโปรแกรมและแนวปฏิบัติทางการเรียนรู้ทั้งในห้องเรียนและโรงเรียน โดยครูที่มีสมรรถนะทางสังคมและอารมณ์ที่ดีมีอิทธิพลอย่างมากต่อนักเรียน (Schonert-Reichl, 2017) การพัฒนาครูไม่อาจจำกัดอยู่เพียงความรู้เชิงวิชาการหรือทักษะการสอนเท่านั้น หากแต่ต้องครอบคลุมถึงสมรรถนะการเรียนรู้อารมณ์และสังคมจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนรู้จะนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และทักษะการเรียนรู้ด้านสังคมและอารมณ์ของครูเป็นแหล่งสนับสนุนทางสังคมที่สำคัญของนักเรียน (Ogurlu, Sevgi-Yalin & Yavuz-Birben, 2018)

ในบริบทของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 สมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ ได้รับการยอมรับว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาครูมืออาชีพ เนื่องจากครูไม่ได้ทำหน้าที่เพียงถ่ายทอดความรู้เชิงวิชาการเท่านั้น แต่ยังสามารถบริหารจัดการอารมณ์ของตนเอง เข้าใจความแตกต่างของผู้เรียน และสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) โดยเฉพาะอย่างยิ่งมหาวิทยาลัยราชภัฏ ซึ่งมีพันธกิจสำคัญในการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น นักศึกษาครูจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาให้มีสมรรถนะด้านอารมณ์และสังคมอย่างเหมาะสมกับบริบทที่มีความหลากหลายทั้งด้านวัฒนธรรม เศรษฐกิจ และสังคม การมีสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ที่เข้มแข็งจะช่วยให้นักศึกษาครูสามารถปรับตัวต่อสถานการณ์ที่ซับซ้อนในโรงเรียน พัฒนาความสัมพันธ์กับผู้เรียน และส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน (Jennings & Greenberg, 2009; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2021) อย่างไรก็ตาม แม้ว่าจะมีเครื่องมือวัดสมรรถนะทางสังคมและอารมณ์จำนวนมากที่พัฒนาขึ้นในบริบทต่างประเทศ แต่เครื่องมือเหล่านั้นวัดระดับเด็กปฐมวัยถึงนักเรียนระดับมัธยมศึกษา อีกทั้งเครื่องมือวัดอาจไม่สอดคล้องกับบริบททาง

วัฒนธรรมและระบบการผลิตครูของประเทศไทย โดยเฉพาะในบริบทของมหาวิทยาลัยราชภัฏซึ่งมีอัตลักษณ์และบทบาทเฉพาะในการพัฒนาท้องถิ่น ดังนั้น การนำเครื่องมือจากต่างประเทศมาใช้โดยตรงอาจส่งผลให้เกิดปัญหาด้านความตรงเชิงเนื้อหาและความเหมาะสมเชิงบริบท (Hofstede, 2001; Van de Vijver & Leung, 1997) จากการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ในประเทศไทยเป็นการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (มนตรี อินตา และสุพัตรา สกุลศรีประเสริฐ, 2561) การพัฒนาตัวบ่งชี้ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (สิริภัทร ชื่นคำ และคณะ, 2565) ศึกษาผลของโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (ธวัชรัตน์ ยศเรือง, 2567) การสังเคราะห์การพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์จากต่างประเทศ (กรวรรณท์ บุญโต และวิรัช วันบรรเจิด, 2568) การพัฒนารูปแบบเพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู (วิไลภรณ์ วิชญาวัฒน์ และลำไย สีหามาตย์, 2025) ซึ่งงานวิจัยการสร้างแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์สำหรับนักศึกษาครูในมหาวิทยาลัยราชภัฏโดยเฉพาะยังไม่พบ

แนวคิดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Learning: SEL) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในวงการศึกษาทั่วโลก โดยองค์กร Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) ได้เสนอกรอบสมรรถนะหลัก 5 ด้าน ได้แก่ การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) การจัดการตนเอง (Self-Management) การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) ทักษะความสัมพันธ์ (Relationship Skills) และการตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ (Responsible Decision-Making) นอกจากนี้ Indiana Department of Education ร่วมกับ Butler University ทำการศึกษาสมรรถนะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับเด็กระดับการศึกษาก่อนอนุบาล ทั้ง 12 รัฐ พบว่า สมรรถนะการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมมีการปรับเปลี่ยน (Oliver & Berger, 2020) 3 ด้าน ได้แก่ (1) การบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก (Sensory-Motor Integration) (2) ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (Insight) (3) การกำกับตนเอง (Regulation) และสอดคล้องกับแนวคิดของ Goleman (2005) และ Zimmerman (2000) เกี่ยวกับการกำกับพฤติกรรม การควบคุมอารมณ์ และการขับเคลื่อนตนเองด้วยแรงบันดาลใจภายใน (4) การทำงานร่วมกัน (Collaboration) เป็นสมรรถนะที่คล้ายกับสมรรถนะทักษะความสัมพันธ์ (Self-Management) (5) การติดต่อสัมพันธ์ (Connection) เป็นสมรรถนะที่คล้ายกับสมรรถนะการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) (6) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) เป็นสมรรถนะที่คล้ายกับการตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ (Responsible Decision-Making) และ (7) กรอบความคิด (Mindset) เป็นความสามารถใหม่ที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการแสดงให้เห็นถึงความยืดหยุ่นทางปัญญาและความเต็มใจที่จะเรียนรู้จากการทำงานร่วมกับผู้อื่น เพื่อตอบสนองต่อความต้องการและเป้าหมายใหม่ ค้นพบตนเอง ความยืดหยุ่น ความสามารถในการรับและให้ข้อเสนอแนะที่สร้างสรรค์ ซึ่งความแตกต่างระหว่างสองกรอบนี้ไม่ได้เป็นความขัดแย้ง หากแต่เป็น “ความเสริมพลังทางทฤษฎี (theoretical complementarity)” กล่าวคือ กรอบของ CASEL สามารถใช้เป็นฐานแนวคิดหลัก ขณะที่กรอบสมรรถนะ SEL ที่สังเคราะห์ได้สามารถทำหน้าที่ขยายและเติมเต็มในมิติของบริบท การปฏิบัติ และความซับซ้อนของการเรียนรู้ในโลกจริง

งานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (SEL) แม้จะมีอย่างแพร่หลาย แต่การศึกษาในกลุ่มนักศึกษาครู (Pre-Service Teachers) ยังมีจำนวนจำกัด โดยเฉพาะในบริบทของประเทศไทยที่ยังขาดเครื่องมือวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ที่ผ่านกระบวนการพัฒนาอย่างเป็นระบบและมีคุณภาพเชิงจิตพิสัย (Psychometric Properties) ที่น่าเชื่อถือ (Oliver & Berger, 2020) แม้ว่าการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์จะถูกระบุว่าเป็นสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 แต่การศึกษาในกลุ่มนักศึกษาครูยังมีจำนวนจำกัด โดยเฉพาะในมิติของการวัดสมรรถนะ SEL อย่างเป็นระบบ ช่องว่างนี้มีความสำคัญ เนื่องจากนักศึกษาครูเป็นกลุ่มที่จะทำหน้าที่ถ่ายทอดและพัฒนาสมรรถนะดังกล่าวให้กับผู้เรียนในอนาคต การขาดเครื่องมือที่มีคุณภาพจึงอาจส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของการพัฒนาครูในระยะยาว การมีเครื่องมือวัดที่มีความเที่ยงตรงจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง การใช้เครื่องมือประเมินที่ถูกต้องสำหรับ

สมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ หากวัดโครงสร้างที่ซับซ้อนและคลุมเครือผลลัพธ์ที่ได้ต้องมีความน่าเชื่อถือ ซึ่งการหาคุณภาพของความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาทั้งสองแบบ คือ ประเภทแรกการคำนวณหาคุณภาพแต่ละตัวบ่งชี้ และ ประเภทที่สองเกี่ยวข้องกับการคำนวณหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบวัดภาพรวม (Lynn, 1986) ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาหลายข้อ (Item Content Validity Index: I-CVI) และอัตราส่วนความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของข้อความ (Content Validity Ratio: CVR) ใช้สำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของข้อคำถาม ว่า “ข้อคำถามแต่ละข้อ” ในแบบวัดมีความสอดคล้องกับเนื้อหาหรือนิยามศัพท์เฉพาะของตัวแปรหรือไม่ ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้จึงมุ่งพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู เพื่อให้เป็นเครื่องมือที่มีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ผ่านการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ ด้วยดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์หรือวัตถุประสงค์ของการวัด ได้แก่ ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาหลายข้อ (Item Content Validity Index: I – CVI) ดัชนีอัตราส่วนความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม (Content Validity Ratio: CVR) ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบภาพรวมทั้งฉบับอย่างสมบูรณ์ (S-CVI/UA) และดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับเฉลี่ยรวม (S-CVI/Ave) เป็นการหาคุณภาพของแบบวัดภาพรวม ตามแนวทางของ Lawshe (1975); Lynn (1986); Polit & Beck (2006) ซึ่งอ้างอิงจากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญที่เป็นกระบวนการสำคัญในการสร้างเครื่องมือวัดทางการศึกษาให้มีคุณภาพ โดยวัตถุประสงค์ของการศึกษานี้เป็นการประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้ได้เครื่องมือที่สามารถสะท้อนสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ในบริบทของการผลิตครูของมหาวิทยาลัยราชภัฏได้อย่างเที่ยงตรงและครอบคลุมที่ตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์

เพื่อวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ (Social-Emotional Learning Competencies: SEL) เป็นชุดความสามารถที่หลอมรวมพัฒนาการด้านอารมณ์ กระบวนการคิด การตระหนักรู้ตน และความสามารถทางสังคม ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อการเรียนรู้และการปฏิบัติหน้าที่ในวิชาชีพครูในอนาคต (Goleman, 2005; CASEL, 2020) แนวคิดดังกล่าวตั้งอยู่บนฐานจิตวิทยาพหุมิติที่ผสานกระบวนการทางชีวประสาท ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และกลไกการกำกับกับการเรียนรู้ของผู้เรียน (Zimmerman, 2000; Immordino-Yang & Damasio, 2007) ทำให้สมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์สอดคล้องประสานกันอย่างต่อเนื่องตลอดวงจรการเรียนรู้ของบุคคล จากการสังเคราะห์ทฤษฎีสำคัญ ได้แก่ ทฤษฎีสติปัญญาทางอารมณ์ของ Goleman (2005) โมเดลการกำกับกับการเรียนรู้ด้วยตนเองของ Zimmerman (2000) แนวคิดจิตวิทยาเชิงความสัมพันธ์ของ Rogers (1980) และมิติทางวัฒนธรรมของ Hofstede (2001) รวมถึงทฤษฎีอารมณ์พื้นฐานของ Ekman & Friesen (2003) สามารถจัดองค์ประกอบของสมรรถนะ SEL ออกเป็น 7 ด้านเชิงบูรณาการ ได้แก่ 1) ด้านการบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก (Sensory-Motor Integration) เป็นรากฐานของการรับและประมวลผลข้อมูลจากสภาวะแวดล้อมซึ่งมีผลต่อการเกิดอารมณ์และพฤติกรรมตอบสนอง (Immordino-Yang & Damasio, 2007) การเชื่อมโยงระหว่างระบบประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหวช่วยให้ผู้เรียนสามารถอยู่กับสถานการณ์ที่ท้าทายอย่างมีสมดุล และเป็นฐานให้เกิดความตระหนักรู้ตนในระดับลึก 2) ด้านความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (Insight) สอดคล้องกับกรอบแนวคิดด้านการตระหนักรู้ตน (self-awareness) ในกรอบความฉลาดทางอารมณ์ของ Goleman (2005) ซึ่งเน้นความสามารถในการรับรู้และเข้าใจ

อารมณ์ของตนเอง ได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยที่มองว่าสมรรถนะดังกล่าวเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการกำกับตนเองและพฤติกรรมทางสังคม โดยเฉพาะในกรอบของความฉลาดทางอารมณ์ ที่พัฒนาเป็นระบบสมรรถนะเชิงบูรณาการ (Pérez-González et al., 2020) และมีหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ชี้ว่าการตระหนักรู้ตนเองมีความสัมพันธ์กับความเป็นอยู่ที่ดีและพฤติกรรมเชิงบวกของผู้เรียน (Tekke, 2026) ขณะเดียวกัน แนวคิดเรื่องความเข้าใจความต้องการและแรงจูงใจภายในของ Rogers (1980) ได้รับการต่อยอดโดยทฤษฎี Self-Determination Theory ซึ่งอธิบายว่ามนุษย์มีแนวโน้มโดยธรรมชาติในการพัฒนาและเติมเต็มศักยภาพของตนเองผ่านแรงจูงใจภายใน (Ryan & Deci, 2020) ตลอดจนแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่เน้นศักยภาพในการเจริญงอกงามของมนุษย์ (Seligman, 2018) และงานวิจัยด้านการศึกษาในปัจจุบันที่ยืนยันบทบาทของสมรรถนะด้านอารมณ์ต่อการพัฒนาวิชาชีพครูและความเป็นอยู่ที่ดี (Cervellione et al., 2024) จึงเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนสามารถมองเห็นรูปแบบความคิด อารมณ์ และคุณค่าที่กำกับพฤติกรรมของตนอย่างถูกต้องและลึกซึ้ง 3) ด้านการกำกับตนเอง (Regulation) ซึ่งเป็นหัวใจของการพัฒนา SEL ในทุกกรอบแนวคิด ทั้งการควบคุมอารมณ์ของ Ekman & Friesen (2003) การบริหารอารมณ์ในโมเดลของ Goleman (2005) และกระบวนการกำกับตนเองด้านการเรียนรู้ในโมเดลของ Zimmerman (2000) การกำกับตนเองจึงครอบคลุมทั้งการควบคุมอารมณ์ การบริหารแรงจูงใจ และการจัดการพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย 4) ด้านการทำงานร่วมกัน (Collaboration) อยู่บนทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของ Rogers (1980) ที่เน้นความจริงใจ การยอมรับ และการเอาใจใส่เชิงปรากฏการณ์ (Empathic Understanding) รวมทั้งการตระหนักถึงมิติทางวัฒนธรรมเช่นอำนาจและการพึ่งพาอาศัยกันตาม Hofstede (2001) สมรรถนะนี้เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนสื่อสาร ประสานงาน และแก้ปัญหาพร้อมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ ได้รับ การสนับสนุนจากงานวิจัยที่ชี้ว่าความสัมพันธ์เชิงบวกและความไว้วางใจเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ (Becker, 2022; Nguyen & Ng, 2022) 5) ด้านการติดต่อสัมพันธ์ (Connection) เป็นความสามารถในการสร้างสายสัมพันธ์ทางอารมณ์และสังคมอย่างลึกซึ้ง เพื่อก่อให้เกิดความไว้วางใจและการเรียนรู้ร่วมกัน เกี่ยวข้องกับความเอาใจใส่เชิงอารมณ์ (Emotional Empathy) ตาม Goleman (2005) และกลไกการรับรู้อารมณ์พื้นฐานของ Ekman & Friesen (2003) 6) ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (critical thinking) เชื่อมโยงกระบวนการกำกับเมตาคอกนิชันและการไตร่ตรอง (Metacognitive Monitoring) ของ Zimmerman (2000) กับการตัดสินใจเชิงเหตุผลที่ CASEL (2020) อธิบายไว้ในมิติ Responsible Decision-Making การคิดเชิงวิพากษ์จึงเป็นกลไกที่ช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงอารมณ์ เหตุผล และค่านิยมเข้าด้วยกันอย่างรอบคอบก่อนตัดสินใจ และ 7) ด้านกรอบความคิด (Mindset) เป็นองค์ประกอบที่หลอมรวมมุมมองของบุคคลต่อการเรียนรู้ ความสามารถ และความเปลี่ยนแปลงของตนเอง โดยสัมพันธ์กับความรับผิดชอบภายในตนของนักศึกษาครูตามแนวคิดการกำกับตนเองของ Zimmerman (2000) และเชื่อมกับความเชื่อเกี่ยวกับคุณค่าและศักยภาพของมนุษย์ตาม Rogers (1980) กรอบความคิดเชิงบวกช่วยให้ผู้เรียนเปิดรับประสบการณ์ใหม่ พร้อมเผชิญความท้าทายด้วยความยืดหยุ่นทางอารมณ์ องค์ประกอบทั้งเจ็ดสะท้อนให้เห็นว่า SEL ไม่ได้เป็นเพียงชุดทักษะทางอารมณ์หรือทักษะสังคม แต่เป็นระบบของสมรรถนะที่บูรณาการการทำงานของร่างกาย อารมณ์ ความคิด ความสัมพันธ์ และวัฒนธรรมเข้าด้วยกันอย่างเป็นองค์รวม การทำความเข้าใจสมรรถนะเหล่านี้อย่างลึกซึ้งจึงเป็นฐานสำคัญต่อการออกแบบเครื่องมือประเมิน การพัฒนาสมรรถนะของนักศึกษาครู และการเสริมสร้างคุณภาพทางวิชาชีพครู

หลักการและดัชนีการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) การวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาเป็นขั้นตอนสำคัญเพื่อยืนยันว่า เครื่องมือวัดครอบคลุมเนื้อหาสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์อย่างครบถ้วนและสอดคล้องกับทฤษฎี โดยใช้ดัชนีสำคัญ ได้แก่ Content Validity Ratio (CVR) ของ Lawshe (1975) Item-level Content Validity Index (I-CVI) และ Scale-level Content Validity Index (S-CVI/UA, S-CVI/Ave) (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006) โดยใช้ผู้เชี่ยวชาญทำหน้าที่ประเมินความเหมาะสมของแต่ละข้อวัด เพื่อให้เครื่องมือสะท้อน ความรู้ ความสามารถ และพฤติกรรมที่แท้จริงของนักศึกษาครู

วิธีการศึกษา

การศึกษานี้เป็นการออกแบบการวิจัยดำเนินการเชิงปริมาณ ประกอบด้วย กระบวนการประเมิน ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การสร้างโครงสร้างการวัดในการศึกษา ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกคณะผู้เชี่ยวชาญด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือ ขั้นตอนที่ 3 ขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือ และขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงโครงสร้างและรายการข้อคำถามปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อเตรียมเครื่องมือสำหรับการทดสอบแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ภาคสนามต่อไป

1. ขั้นตอนที่ 1 การสร้างโครงสร้างการวัดในการศึกษา

ระบุโครงสร้างที่เหมาะสมสำหรับการศึกษานี้ทำได้โดยการศึกษา วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ เพื่อให้มั่นใจว่าเครื่องมือที่ได้สามารถวัดตัวแปรที่ต้องการได้อย่างแม่นยำ (Rubio et al., 2003) นำมาสู่กรอบแนวคิดของสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ในงานวิจัยนี้ ได้บูรณาการแนวคิดจากนักวิชาการสำคัญ 4 แหล่ง ได้แก่ (1) CASEL (2020) ที่เสนอกรอบสมรรถนะหลัก 5 ด้านของการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (2) Oliver & Berger (2020) ที่เน้นการเรียนรู้อารมณ์และสังคมเชิงบูรณาการในบริบทครู (3) Goleman (2005) ที่มุ่งอธิบายความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) และ (4) Zimmerman (2000) ที่เสนอแนวคิดการกำกับตนเอง (Self-Regulated Learning) จากการบูรณาการแนวคิดเหล่านี้ ได้สังเคราะห์เป็นกรอบสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู 7 ด้าน ได้แก่ การบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก (Sensory-Motor Integration) ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (Insight) การกำกับตนเอง (Regulation) การทำงานร่วมกัน (Collaboration) การติดต่อสัมพันธ์ (Connection) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) และกรอบความคิด (Mindset)

2. ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกคณะผู้เชี่ยวชาญเพื่อนำมาพิจารณาประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัด

หลังจากที่ได้โครงสร้างตัวประกอบสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ เพื่อเป็นกรอบประเด็นในการประเมิน ผู้วิจัยการคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญขึ้นอยู่กับความเชี่ยวชาญในสาขาที่ศึกษา (Rubio et al., 2003) เพื่อนำมาพิจารณาประเมินแบบวัด ซึ่ง Lynn (1986) เสนอจำนวนผู้เชี่ยวชาญระหว่าง 5 ถึง 10 คน และไม่จำเป็นต้องมีมากกว่า 10 คน เช่นเดียวกับ Lawshe (1975) เสนอให้มีผู้เชี่ยวชาญอย่างน้อย 5 คนในสาขาหรือเกี่ยวข้องกับประเด็นที่ศึกษา ในการวิจัยนี้มีการคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญ 6 คน โดยเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาจากความเชี่ยวชาญในสาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา สาขาวิชาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา สาขาวิชาการบริหารการศึกษา และสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา เพื่อทำการประเมินความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการของแต่ละสมรรถนะ

ตารางที่ 1 รหัสคณะกรรมการในการประเมินและความเชี่ยวชาญ

รหัส	ตำแหน่งวิชาการ ความเชี่ยวชาญ
ผู้เชี่ยวชาญ 1	ศาสตราจารย์ สาขาวิชาวิจัย วิจัยและประเมินผลทางการศึกษา
ผู้เชี่ยวชาญ 2	รองศาสตราจารย์ สาขาวิชาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา
ผู้เชี่ยวชาญ 3	รองศาสตราจารย์ สาขาวิชาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา
ผู้เชี่ยวชาญ 4	รองศาสตราจารย์ สาขาวิชาการบริหารการศึกษา และสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา
ผู้เชี่ยวชาญ 5	รองศาสตราจารย์ สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
ผู้เชี่ยวชาญ 6	รองศาสตราจารย์ สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา

3. ขั้นตอนที่ 3 ขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือ

การพัฒนาเครื่องมือ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู ซึ่งพัฒนาขึ้นโดยอิงกรอบแนวคิดจาก Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) ร่วมกับข้อค้นพบจาก Oliver & Berger (2020); Goleman (2005); Zimmerman (2000) โดยประกอบด้วยสมรรถนะ 7 ด้าน ได้แก่ การบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก (Sensory-Motor Integration) ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (Insight) การกำกับตนเอง (Regulation) การทำงานร่วมกัน (Collaboration) การติดต่อสัมพันธ์ (Connection) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical thinking) และกรอบความคิด (Mindset) ผู้วิจัยดำเนินขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือ ดังนี้

3.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และกรอบสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของแต่ละสมรรถนะ

3.2 สร้างข้อคำถามของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้สังคมและอารมณ์เบื้องต้นให้ครอบคลุมสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ทั้ง 7 ด้าน ตามนิยามเชิงปฏิบัติการของสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์แต่ละด้าน ผู้วิจัยเขียนประเด็นคำถามที่ให้แก่ผู้ตอบแบบสอบถามรู้สึกสบายใจ โดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย และหลีกเลี่ยงศัพท์เฉพาะที่อาจก่อให้เกิดความสับสนและความกำกวม แสดงรายการประเด็นคำถาม 28 ข้อ สำหรับมิติของสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ ทั้ง 7 ด้าน ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ข้อคำถามและรหัสของแต่ละข้อสำหรับมิติของสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ ทั้ง 7 ด้าน

ข้อคำถาม	รหัสข้อ
ด้านบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก	
1. ฉันสามารถรับรู้ความรู้สึกในร่างกาย เช่น ความเครียด ความเหนื่อยล้า หรืออารมณ์ของตนเองเมื่ออยู่ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน	SEN1
2. ฉันสามารถปรับกิจกรรมประจำวันเมื่อมีสถานการณ์ที่ไม่คาดคิดได้อย่างมีประสิทธิภาพ	SEN 2
3. ฉันสามารถเชื่อมโยงความรู้สึกทางร่างกายกับการตัดสินใจได้อย่างมีสติ	SEN 3
4. ฉันสามารถใช้วิธีการที่หลากหลายเพื่อปรับตัวและเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ได้อย่างต่อเนื่อง	SEN 4
ด้านความเข้าใจอย่างถ่องแท้	
1. ฉันสามารถระบุอารมณ์ของตนเองได้อย่างแม่นยำในสถานการณ์ต่าง ๆ	INS1
2. ฉันตระหนักถึงผลกระทบของอารมณ์ที่มีต่อการคิดและการตัดสินใจของตนเอง	INS2

ข้อคำถาม	รหัสข้อ
3. ฉันสามารถเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นแม้ไม่ได้แสดงออกอย่างชัดเจน	INS3
4. ฉันตระหนักถึงจุดแข็งและจุดที่ตนเองควรพัฒนาอย่างแท้จริง	INS4
ด้านการกำกับตนเอง	
1. ฉันสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองเมื่อรู้สึกเครียดหรือท้อแท้	REG1
2. ฉันสามารถกำหนดเป้าหมายให้กับตนเองและมีวินัยในการบรรลุเป้าหมายนั้น	REG2
3. ฉันมีแรงบันดาลใจภายในตนเองในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง	REG3
4. ฉันสามารถหาวิธีใหม่ ๆ เพื่อจัดการอารมณ์เชิงลบของตนเองอย่างสร้างสรรค์	REG4
ด้านการทำงานร่วมกัน	
1. ฉันสามารถแสดงออกความคิดเห็นของตนเองอย่างชัดเจนในกลุ่ม	COL1
2. ฉันฟังและให้คุณค่ากับความคิดเห็นของสมาชิกในทีม	COL2
3. ฉันสามารถปรับตัวให้เข้ากับการทำงานร่วมกับบุคคลที่มีลักษณะแตกต่างจากตนเอง	COL3
4. ฉันสามารถจัดการกับความขัดแย้งในทีมอย่างมีเหตุผลและสร้างสรรค์	COL4
ด้านการติดต่อสัมพันธ์	
1. ฉันสามารถเข้าใจความรู้สึกและมุมมองของผู้อื่นได้ แม้จะมีพื้นหลังหรือประสบการณ์ชีวิตที่แตกต่างกัน	CON1
2. ฉันสามารถสื่อสารกับผู้อื่นแม้มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่หลากหลายได้อย่างเหมาะสม	CON2
3. ฉันแสดงความเห็นอกเห็นใจในสิ่งที่ผู้อื่นกำลังเผชิญปัญหา	CON3
4. ฉันรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นเกี่ยวกับประเด็นสังคมร่วมสมัยด้วยความเข้าใจ แม้จะต่างจากความเชื่อของตนเอง	CON4
ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	
1. ฉันสามารถพิจารณาข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือกก่อนตัดสินใจ	CRI1
2. ฉันทำการสังเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ เพื่อสร้างข้อสรุปที่ครอบคลุมและเชื่อถือได้	CRI2
3. ฉันสามารถระบุข้อดีข้อเสียของแต่ละมุมมองเพื่อทำการประเมินอย่างมีเหตุผล	CRI3
4. ฉันไม่กลัวที่จะเปลี่ยนมุมมองของตนเองหากพบว่ามีข้อมูลใหม่ที่ชี้ให้เห็นว่าความคิดเดิมอาจไม่ถูกต้อง	CRI4
ด้านกรอบความคิด	
1. ฉันเชื่อว่าความล้มเหลวเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถใหม่ ๆ	MID1
2. ฉันเปิดรับข้อเสนอแนะจากผู้อื่นและใช้มันในการพัฒนาตัวเอง	MID2
3. ฉันสามารถปรับเปลี่ยนวิธีการหรือกลยุทธ์ในการทำงานได้หากพบว่ามีวิธีที่ดีกว่า	MID3
4. เมื่อเผชิญกับความท้าทาย ฉันมองว่าเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถใหม่ๆ	MID4

3.3 ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ (Instrument Quality Evaluation) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบคุณภาพความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยนำแบบประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 6 ท่าน พิจารณาความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการของแต่ละด้านของตัวแปรสมรรถนะด้านการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ ทั้ง 7 ด้าน เพื่อประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ระดับการประเมินที่ให้พิจารณา มี 4 ระดับ ดังนี้

ระดับคะแนน	คำอธิบาย	การให้ค่าคำนวณ
4	สอดคล้องหรือเกี่ยวข้องมากที่สุด	นับเป็น “สอดคล้อง”
3	สอดคล้องหรือเกี่ยวข้อง/ มีประโยชน์แต่ต้องมีการแก้ไข	นับเป็น “สอดคล้อง”
2	ไม่ค่อยสอดคล้องหรือไม่ค่อยเกี่ยวข้อง	นับเป็น “ไม่สอดคล้อง”
1	ไม่สอดคล้องเลยหรือไม่เกี่ยวข้องเลย	นับเป็น “ไม่สอดคล้อง”

โดยหาดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาข้อ (Item Content Validity Index: I-CVI) ค่าดัชนีอัตราส่วนความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม (Content Validity Ratio: CVR) ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาระดับภาพรวมทั้งฉบับอย่างสมบูรณ์ (S-CVI/UA) และดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับเฉลี่ยรวม (S-CVI/Ave) ตามแนวทางของ Lawshe (1975); Lynn (1986); Polit & Beck (2006) ซึ่งอ้างอิงจากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญ รายละเอียดดังนี้

1. ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาข้อ (Item Content Validity Index: I-CVI) คือ สัดส่วนของผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาที่ให้คะแนนความเกี่ยวข้องของรายการอยู่ที่ 3 หรือ 4

$$I-CVI = \frac{n_e}{N}$$

2. ดัชนีอัตราส่วนความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาข้อคำถาม (Content Validity Ratio: CVR) ใช้สูตรของ Lawshe (1975)

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

n_e แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญที่ให้ 3 หรือ 4

N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด

3. ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาภาพรวมทั้งฉบับอย่างสมบูรณ์ (S-CVI/UA) คือ ค่าเฉลี่ยของคะแนนความเกี่ยวข้องโดยผู้เชี่ยวชาญแต่ละราย เป็นสัดส่วนของข้อคำถามในมาตราส่วนที่ได้รับคะแนนความเกี่ยวข้อง 3 หรือ 4 จากผู้เชี่ยวชาญทุกคน คะแนนความสอดคล้องสากล (UA) จะเป็น 1 เมื่อข้อคำถามได้รับความเห็นชอบจากผู้เชี่ยวชาญ 100 เปอร์เซ็นต์ มิฉะนั้น คะแนน UA จะเป็น 0 โดยใช้สูตรของ Lynn (1986)

$$S-CVI/UA = \frac{n_{UA}}{N}$$

n_{UA} แทน จำนวนข้อที่ผู้เชี่ยวชาญทุกคนให้คะแนน 3 หรือ 4

N แทน จำนวนข้อทั้งหมด

4. ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับเฉลี่ยรวม (S-CVI/Ave) คือ ค่าเฉลี่ยของคะแนน I-CVI สำหรับทุกรายการตามมาตราส่วนหรือค่าเฉลี่ยของสัดส่วนความเกี่ยวข้องที่ผู้เชี่ยวชาญทุกคนตัดสิน เป็นสัดส่วนความเกี่ยวข้องคือค่าเฉลี่ยของคะแนนความเกี่ยวข้องโดยผู้เชี่ยวชาญแต่ละข้อ โดยใช้สูตรของ Polit, Beck & Owen (2007)

$$S-CVI/Ave = (\text{sum of I-CVI scores}) / (\text{number of item})$$

$$S-CVI/Ave = (\text{sum of proportion relevance rating}) / (\text{number of expert})$$

ตารางที่ 3 เกณฑ์การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ สำหรับกรณีผู้เชี่ยวชาญ 6 คน

รายการ	สัญลักษณ์	เกณฑ์ที่ผ่าน	แหล่งอ้างอิงหลัก
ดัชนีความสอดคล้องของเนื้อหา	I-CVI	≥ 0.78	Lynn (1986); Polit & Beck (2006)
ดัชนีอัตราส่วนความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา	CVR	≥ 0.99	Lawshe (1975); Wilson, Pan & Schumsky (2012)
ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาในระดับภาพรวมอย่างสมบูรณ์	S-CVI/UA	≥ 0.80	Lynn (1986)
ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาเฉลี่ยรวม	S-CVI/Ave	≥ 0.90	Polit & Beck (2006)

ขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงโครงสร้างและรายการข้อคำถามปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อเตรียมเครื่องมือสำหรับการทดสอบแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ภาคสนามในขั้นตอนต่อไป

ผลการศึกษา

ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยใช้ดัชนี I-CVI, CVR, S-CVI/UA และ S-CVI/Ave ตามแนวทางของ Lawshe (1975); Lynn (1986); Polit & Beck (2006) พบว่าค่าดัชนีทุกตัวมีค่าเท่ากับ 1.00 ในทุกมิติของแบบวัด ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงระดับความสอดคล้องอย่างสมบูรณ์ของผู้เชี่ยวชาญต่อความเหมาะสมของรายการคำถามกับโครงสร้างเชิงแนวคิดที่ต้องการวัด ผลลัพธ์ดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า รายการคำถามทั้งหมดได้รับการยอมรับจากผู้เชี่ยวชาญว่า มีความจำเป็นและสอดคล้องอย่างยิ่งกับนิยามเชิงเนื้อหาของสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ โดยไม่มีข้อคำถามใดถูกประเมินว่า ไม่สอดคล้องหรือไม่จำเป็นเลย ทั้งนี้ ค่า I-CVI ที่เท่ากับ 1.00 บ่งชี้ว่าผู้เชี่ยวชาญทุกคนมีความเห็นตรงกันในระดับรายการ (item level) ขณะที่ค่า CVR ที่เท่ากับ 1.00 สะท้อนว่าทุกข้อคำถามถูกพิจารณาว่า จำเป็นต่อการวัดโครงสร้างนั้นอย่างแท้จริง ในระดับภาพรวม ค่า S-CVI/UA และ S-CVI/Ave ที่เท่ากับ 1.00 แสดงให้เห็นว่าแบบวัดทั้งฉบับมีความสมบูรณ์ในเชิงเนื้อหา โดยมีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับโครงสร้างในทุกมิติอย่างครบถ้วน ซึ่งสามารถตีความได้ว่าเครื่องมือมีความครอบคลุมเชิงเนื้อหาในระดับสูงมาก และมีศักยภาพในการสะท้อนสมรรถนะ การเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู ได้อย่างตรงประเด็น ดังตารางที่ 4 – ตารางที่ 10

ตารางที่ 4 ค่า I-CVI, CVR S-CVI/UA และ S-CVI/Ave ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์
ด้านบูรณาการประสาทสัมผัสและกลไก

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
SEN1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
SEN2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
SEN3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
SEN4	3	3	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion	Mean Value									
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 5 ค่า I-CVI, S-CVI/UA S-CVI/Ave และ CVR ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์
ด้านความเข้าใจอย่างถ่องแท้

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
INS1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
INS2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
INS3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
INS4	3	3	4	3	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion	Mean Value									
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 6 ค่า I-CVI, S-CVI/UA S-CVI/Ave และ CVR ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์
ด้านการกำกับตนเอง

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
REG1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
REG2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
REG3	4	4	4	4	3	4	6	1.00	1.00	1
REG4	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion	Mean Value									
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 7 ค่า I-CVI, CVR, S-CVI/UA และ S-CVI/Ave ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์
ด้านการทำงานร่วมกัน

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
COL1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
COL2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
COL3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
COL4	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion	Mean Value									
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 8 ค่า I-CVI, S-CVI/UA S-CVI/Ave และ CVR ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์

ด้านการติดต่อสัมพันธ์

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
CON1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CON2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CON3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CON4	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion							Mean Value			
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 9 ค่า I-CVI, S-CVI/UA S-CVI/Ave และ CVR ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์

ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
CRI1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CRI2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CRI3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
CRI4	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion							Mean Value			
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

ตารางที่ 10 ค่า I-CVI, S-CVI/UA S-CVI/Ave และ CVR ของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์
ด้านกรอบความคิด

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ						จำนวนผู้เชี่ยวชาญ ที่เห็นสอดคล้อง	I-CVI	CVR	S-CVI
	1	2	3	4	5	6				
MID1	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
MID2	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
MID3	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
MID4	4	4	4	4	4	4	6	1.00	1.00	1
Proportion	Mean Value									
Relevant	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	I-CVI	1.00		
							S-CVI/UA	1.00		
							S-CVI/Ave	1.00		

อภิปรายและสรุปผล

ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู โดยใช้ดัชนี I-CVI, CVR, S-CVI/UA และ S-CVI/Ave พบว่า แบบวัดมีความเห็นสอดคล้องจากผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องในระดับสูงมากทุกมิติ โดยค่าดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (I-CVI = 1.00) อัตราส่วนความถูกต้องของเนื้อหา (CVR = 1.00) ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหาในระดับภาพรวมทั้งฉบับอย่างสมบูรณ์มีคะแนนความคิดเห็นสอดคล้องตรงกันทุกข้อ (S-CVI/UA = 1.00) และค่าดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับเฉลี่ยรวมมีคะแนนความคิดเห็นสอดคล้องตรงกันทุกข้อ (S-CVI/Ave = 1.00) แสดงให้เห็นว่า ผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกันอย่างสมบูรณ์ว่ารายการข้อคำถามมีความครอบคลุม สอดคล้อง และเป็นตัวแทนของโครงสร้างด้านสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครูได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้อาจเกิดจากความชัดเจนและความแกร่งของกรอบแนวคิดที่เครื่องมือถูกพัฒนามาบนฐานทฤษฎีที่มีความชัดเจนและเป็นที่ยอมรับ ผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนถึง ความสอดคล้องอย่างสูงระหว่างข้อคำถามกับกรอบแนวคิดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์โดยเฉพาะกรอบแนวคิดที่ได้รับการยอมรับในระดับสากล เช่น CASEL (2022); OECD (2021) ซึ่งนิยามสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ว่าเป็นโครงสร้างเชิงพหุมิติ ประกอบกับการสัมภาษณ์เชิงลึกกับอาจารย์ผู้สอนทางสาขาวิชาจิตวิทยานำมาสู่การนิยามองค์ประกอบอย่างเป็นระบบ และมีการปรับปรุงรายการคำถาม ทำให้ข้อคำถามถูกกลั่นกรองจนมีคุณภาพก่อนการส่งประเมินจริง อาจทำให้ผลลัพธ์ดังกล่าวเป็นไปตามเกณฑ์ที่สูงมาก สอดคล้องกับแนวคิดของ Lynn (1986) ที่ระบุว่าแบบวัดที่มีค่า I-CVI ตั้งแต่ 0.78 ขึ้นไป สำหรับผู้เชี่ยวชาญจำนวน 6 คน ถือว่ารายการข้อคำถามที่วัดมีความสมบูรณ์ด้านเนื้อหา และสอดคล้องกับมาตรฐานของ Polit & Beck (2006) ที่เสนอให้ใช้ทั้งค่า S-CVI/UA และ S-CVI/Ave เพื่อเพิ่มความเคร่งครัดในการยืนยันคุณภาพเครื่องมือ ขณะเดียวกัน ผลลัพธ์ที่ได้ยังสอดคล้องกับหลักการกำหนด CVR ของ Lawshe (1975) ซึ่งชี้ว่าค่าคะแนนที่มีค่าเท่ากับ 1.00 แสดงว่า ผู้เชี่ยวชาญเห็นว่ารายการข้อคำถามนั้นมีความจำเป็นโดยสมบูรณ์เพื่อสะท้อนความตรงเชิงเนื้อหาโดยรวมของเครื่องมือ (Polit & Beck, 2006; Polit, Beck & Owen, 2007) Lynn (1986) แนะนำว่า ค่าดัชนี S-CVI/UA ควรมีค่าไม่น้อยกว่า 0.80 เพื่อถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาที่ดี ส่วน Polit & Beck (2006) และ Polit, Beck & Owen (2007) เสนอว่า หากค่า S-CVI/Ave ≥ 0.90 จะถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาในระดับยอดเยี่ยม ทั้งนี้ การรายงานค่าทั้งสองวิธีร่วมกันจะช่วยให้การพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา มีความครบถ้วนและ

น่าเชื่อถือยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาที่มีค่าดัชนีเท่ากับ 1.00 ในทุกมิติ สะท้อนถึงความชัดเจนของนิยามเชิงปฏิบัติการและขอบเขตความหมายของสมรรถนะทางสังคมและอารมณ์ที่มีพื้นฐานจากกรอบทฤษฎี เช่น กรอบการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของผู้ใหญ่ และแนวคิดสมรรถนะอารมณ์และสังคมในบริบทครูผู้สอน ซึ่งได้รับการยืนยันโดยผู้เชี่ยวชาญสาขาการวัดผลการศึกษา และจิตวิทยาการศึกษาอย่างเป็นระบบ แต่การยืนยันคุณภาพของเครื่องมือในระดับสากลจำเป็นต้องอาศัยหลักฐานเพิ่มเติมจาก Reliability และ Construct validity ผ่าน EFA และ CFA เพื่อแสดงให้เห็นว่าเครื่องมือมีความสม่ำเสมอและโครงสร้างที่ถูกต้องในการวัด (Polit & Beck, 2006; Hair et al., 2019)

ในอีกมุมหนึ่งอาจบ่งชี้ถึงภาวะความสอดคล้องภายในเชิงแนวคิดที่สูงเกินไป ซึ่งอาจนำไปสู่ข้อจำกัดด้านความครอบคลุมของโครงสร้างที่ตัวชี้วัดอาจสะท้อนเพียงมิติของสมรรถนะที่สอดคล้องกับมุมมองของผู้เชี่ยวชาญกลุ่มหนึ่งมากกว่าการครอบคลุมความหลากหลายของพฤติกรรมทางสังคมและอารมณ์ที่ปรากฏในบริบทที่แตกต่าง (DeVellis, 2016) ซึ่งอาจมีความเป็นไปได้ที่ตัวชี้วัดที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องภายในสูง แต่ขาดความหลากหลายเชิงมุมมองที่จำเป็นต่อการประยุกต์ใช้ในบริบทที่ซับซ้อนและหลากหลายมากขึ้น เมื่อพิจารณาการนำไปใช้จริงในบริบทนอกเหนือจากมหาวิทยาลัยราชภัฏซึ่งมีอัตลักษณ์เฉพาะด้านการพัฒนาท้องถิ่น แบบวัดนี้อาจเผชิญกับความท้าทายในด้านความเหมาะสมเชิงบริบท เนื่องจากสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์มีลักษณะขึ้นอยู่กับบริบททางวัฒนธรรมและสังคมอย่างสูง การตีความพฤติกรรมหรือคุณลักษณะบางประการอาจแตกต่างกันไปตามบริบทของสถาบันและผู้เรียน ซึ่งแบบวัดนี้ถูกพัฒนาภายใต้บริบทเฉพาะของมหาวิทยาลัยราชภัฏที่มีอัตลักษณ์เชิงสถาบันที่เน้นการพัฒนาท้องถิ่นและการผลิตครูเพื่อรองรับบริบทสังคมที่มีความหลากหลายเชิงวัฒนธรรมในระดับพื้นที่ ดังนั้น โครงสร้างของตัวชี้วัดบางประการอาจสะท้อนบริบทเฉพาะมากกว่าความเป็นสากลของสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ในภาพรวมอาจยังไม่เพียงพอในการยืนยัน “ความไม่แปรเปลี่ยนของการวัด” ระหว่างกลุ่ม เช่น ระหว่างมหาวิทยาลัยกลุ่มวิจัย มหาวิทยาลัยเอกชน หรือบริบทนานาชาติ ซึ่งมีลักษณะการจัดการเรียนรู้ วัฒนธรรมองค์กร และความคาดหวังต่อบทบาทครูที่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ (Byrne, 2016) การขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ในประเด็นนี้อาจนำไปสู่การตีความผลการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่คลาดเคลื่อน

ผลการวิจัยโดยภาพรวมคณะผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่าทุกข้อในโครงสร้างสามารถวัดเนื้อหาเกี่ยวกับสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏได้ แสดงว่า เครื่องมือวัดได้สอดคล้องนิยามสามารถวัดได้สะท้อนสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏได้อย่างชัดเจน และค่ารวมของความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาสอดคล้องผ่านเกณฑ์ที่กำหนด (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006) จึงไม่มีตัวบ่งชี้ใดถูกละทิ้ง และตัวบ่งชี้ทั้งหมดอยู่ในเครื่องมือแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏ แสดงว่า แบบวัดถือว่ายอมรับได้สำหรับความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยรวม ซึ่งสะท้อนความสอดคล้องกับเกณฑ์ทางวิชาการที่ได้รับการยอมรับ เช่น Lynn (1986); Lawshe (1975); Polit & Beck (2006) ทำให้แบบวัดนี้เป็นองค์ความรู้ใหม่ที่มีความเป็นระบบทางทฤษฎีและมีความน่าเชื่อถือด้าน Psychometric ที่สามารถนำไปใช้เป็นตัวแบบต่อการสร้างเครื่องมือด้านสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ในบริบทการผลิตครูไทยได้อย่างมีหลักฐานรองรับ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ในการนำแบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ไปใช้จริง อาจต้องพิจารณาบริบทที่แตกต่างกันของแต่ละมหาวิทยาลัยราชภัฏเพื่อให้เครื่องมือมีความยืดหยุ่นมากขึ้น

1.2 แบบวัดสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ที่พัฒนาขึ้นสามารถนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินและติดตามพัฒนาการของนักศึกษาครูในสถาบันผลิตครู โดยช่วยให้ผู้สอนสามารถวิเคราะห์จุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนาในมิติด้านอารมณ์และสังคมของนักศึกษาได้อย่างเป็นระบบ

1.3 ผลการวิจัยนี้สามารถนำไปกำหนดกรอบประเมินคุณลักษณะสมรรถนะการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ของนักศึกษาครูที่ครอบคลุมทุกมิติ

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 เพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งของแบบวัด งานวิจัยในอนาคตควรดำเนินการตรวจสอบคุณภาพในมิติอื่นเพิ่มเติม ได้แก่ การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ผ่านการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA) การตรวจสอบความเชื่อมั่น (reliability) นำแบบวัดไปทดสอบภาคสนามกับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาครูจากหลายสถาบันที่เป็นตัวแทนมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ เพื่อยืนยันโครงสร้างโมเดลการวัดเชิงทฤษฎี (CFA)

2.2 สร้างแบบวัดที่หลากหลายวิธีที่ใช้ในสถานการณ์จริง เช่น ประเมินสมรรถนะจากการสังเกตในชั้นเรียน วิดีโอสะท้อนคิด (Video-Based Reflection) หรือการประเมินแบบผสมผสาน (Mixed-Method Assessment) และนำไปเก็บข้อมูลเพื่อหาความเที่ยงตรงเชิงสภาพ

หมายเลขจริยธรรมการวิจัย

หมายเลขลำดับที่ : H 034/2568 จากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยราชภัฏเลย ปีงบประมาณ 2568

เอกสารอ้างอิง

กรวรรณท์ บุญโต และ วิรัช วันบรรเจิด. (2568). การพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของผู้เรียน. **วารสาร**

สังคมศึกษาปริทรรศน์, 1(2), 62–71.

ธวัชรัตน์ ยศเรือง. (2567). **ผลของโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมรูปแบบเว็บไซต์ต่อการเสริมสร้างพฤติกรรมและความรู้ในการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4.**

(วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. จาก

<https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/74443>.

มนตรี อินดา และ สุพัตรา สกุลศรีประเสริฐ. (2561). การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมตามแนวคิดของ CASEL ของ

นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. **วารสารศรีนครินทรวิโรฒ**

วิจัยและพัฒนา สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 10(20), 98–116. จาก

<https://ejournals.swu.ac.th/index.php/swurd/article/view/10846>.

- วิไลภรณ์ วิชญาวัฒน์ และ ลำไย สีสหามาศย์. (2025). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดทางอารมณ์และสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธปัญญาเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางอารมณ์และสังคมของนิสิตครู. *Journal of Inclusive and Innovative Education*, 9(2), 128–147. จาก <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/cmujedu/article/view/281592>.
- สิริภัทร ชื่นคำ, ดวงใจ สีเขียว และ ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2565). การพัฒนาตัวบ่งชี้สมรรถนะทางสังคมและอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศไทย. *วารสารสังคมศาสตร์และมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 7(8), 401–420.
- Baharuddin, M. F., Masrek, M. N., & Shuhidan, S. M. (2020). Content validity of assessment instrument for innovative work behaviour of Malaysian school teachers. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(4), 1940–1946.
- Becker, W. J. (2022). The impact of trust on team collaboration: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 43(5), 789–805. Form <https://doi.org/10.1002/job.2598>.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). **Core SEL competencies**. Chicago, IL: Author. Retrieved July 13, 2025, From <https://casel.org>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). **What is SEL?**. Chicago, IL: Author. Retrieved July 13, 2025, From <https://casel.org>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. From <https://psycnet.apa.org/buy/2012-18639-001>.
- Daniel, B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British journal of educational technology*, 46(5), 904–920. From <https://doi.org/10.1111/bjet.1223>.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. From <https://psycnet.apa.org/record/2006-08575-000>.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Los Altos, CA: Malor Books.
- Gökel, Ö., & Dağlı, G. (2017). Effects of social skill training program on social skills of young people. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7365–7373. From <https://doi.org/10.12973/ejmste/79615>.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (10th ed.). New York: Bantam Book.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Andover, Hampshire, UK: Cengage Learning.

- Hofstede, G. (2001). **Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations** (2nd ed.). London: SAGE.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education**, 1(1), 3–10. Form <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- 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. From <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. **Personnel Psychology**, 28(4), 563–575. From <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2015/03/lawshe.pdf>.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. **Nursing Research**, 35(6), 382–385. From <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>.
- Nguyen, T. T., & Ng, K. T. (2022). The role of trust and communication in collaborative learning environments. **Education Sciences**, 12(1), 87. Form <https://doi.org/10.3390/educsci12010087>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). **Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills**. Paris, France: OECD Publishing. Form <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Oliver, B. M., & Berger, C. T. (2020). Indiana social-emotional learning competencies: A neurodevelopmental, culturally responsive framework. **Professional School Counseling**, 23(1_part_3), 1–10. Form <https://doi.org/10.1177/2156759X20904486>.
- Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. **Frontiers in Psychology**, 11, 608.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in Nursing & Health**, 29(5), 489–497.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. **Research in Nursing & Health**, 30(4), 459–467. Form <http://doi.org/10.1002/nur>.
- Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. **Gifted Education International**, 34(1), 76–95. From <https://doi.org/10.1177/0261429416657221>.
- Rogers, C. R. (1980). **A way of being**. New York: Houghton Mifflin.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. **Social work research**, 27(2), 94–104. From <http://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. **The Future of Children**, 27(1), 137–155. From <http://www.jstor.org/stable/44219025>.

- Tekke, M. (2026). Beyond emotion: Social awareness and wellbeing. **Humanities and Social Sciences Communications**, 13, 174. From <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06475-3>.
- Tilden, V. P., Nelson, C. A., & May, B. A. (1990). Use of qualitative methods to enhance content validity. **Nursing research**, 39(3), 172–175. From <https://doi.org/10.1097/00006199-199005000-00015>.
- Ülvay, G. F., & Özkul, A. E. (2018). Social-Emotional learning competencies scale of secondary school students. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 14(4), 1295–1304. From <https://doi.org/10.29333/ejmste/82938>.
- Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). **Methods and data analysis for cross-cultural research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak et al. (Eds.), **Handbook of social and emotional learning** (pp. 3–19). New York: Guilford Press.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 45(3), 197–210.
- Yusoff MSB. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. **Education in Medicine Journal**, 11(2), 49–54. From <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). **The International Journal of Emotional Education**, 2, 27–42.
- 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. From <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.