

จากผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้:  
การจัดการความรู้ในกระบวนวิชาสื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่  
From Receivers to Knowledge Creators: A Knowledge Management  
Approach to the Course Digital Media and the Modern World

รัฐพล พรหมมาศ<sup>1</sup>

Rattaphol phrommas<sup>1</sup>

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ คณะการสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่<sup>1</sup>

Assistant Professor, Faculty of Mass Communication, Chiang Mai University<sup>1</sup>

Corresponding Author's Email: rattapholp@gmail.com

### บทคัดย่อ

บทความนี้วิเคราะห์การจัดการความรู้ในกระบวนวิชา สื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่ ในระดับอุดมศึกษา โดยมุ่งอธิบายการเปลี่ยนผู้เรียนจากผู้รับข้อมูลไปสู่ผู้สร้างความรู้ ภายใต้การออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นการคิด วิเคราะห์ การแลกเปลี่ยน และการสร้างความเข้าใจร่วมกัน การวิเคราะห์ครอบคลุมบริบทของกระบวนวิชา ฐานคิดด้านการจัดการความรู้ กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริง ผลที่เกิดกับผู้เรียน ตลอดจนปัจจัยสนับสนุน และข้อจำกัด ผลการศึกษาพบว่า เมื่อชั้นเรียนเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนตั้งคำถาม ตีความ อภิปราย และสังเคราะห์ ความคิดร่วมกัน ผู้เรียนจะค่อย ๆ ขยับจากการรับเนื้อหาไปสู่การใช้ความรู้เพื่ออธิบายประเด็นสื่อดิจิทัลได้อย่างมีเหตุผลมากขึ้น พร้อมกันนั้น ชั้นเรียนก็เปลี่ยนจากพื้นที่รับสารไปสู่ชุมชนการเรียนรู้ที่ความรู้ถูกสร้างและหมุนเวียนอย่างมีความหมาย องค์ความรู้ที่ได้จากบทความนี้คือ แบบจำลองผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้ ซึ่งอธิบายลำดับการเรียนรู้ตั้งแต่การเปิดรับเนื้อหาดิจิทัล การตีความเชิงวิพากษ์ การแบ่งปันความรู้ การสร้างความรู้ร่วม และการประยุกต์ใช้อย่างสะท้อนคิด ข้อเสนอสำคัญคือ กระบวนวิชาในอุดมศึกษาควรถูกออกแบบให้เป็นพื้นที่จัดการความรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีวิจรรย์ญาณและสามารถสร้างองค์ความรู้ของตนเองได้ในโลกดิจิทัล

**คำสำคัญ:** การจัดการความรู้, การสร้างความรู้ร่วม, ผู้สร้างความรู้, สื่อดิจิทัล, อุดมศึกษา

### Abstract

This article examines knowledge management in the course Digital Media and the Modern World within a higher education context, focusing on how learners develop from information receivers to knowledge creators through a learning design that emphasizes critical thinking, exchange, and collaborative understanding. The analysis covers the course context, the conceptual basis of knowledge management, the actual learning process in the classroom,

student outcomes, and enabling factors and limitations. The findings show that when the classroom provides space for students to question, interpret, discuss, and synthesize ideas together, learners gradually move beyond content reception toward using knowledge more effectively to explain digital media issues in a reasoned manner. At the same time, the classroom shifts from a space of passive reception into a learning community in which knowledge is meaningfully created and circulated. The article proposes a new conceptual contribution, the Receiver-to-Knowledge-Creator Model, which explains a learning sequence from digital content exposure, critical interpretation, and knowledge sharing to collaborative knowledge construction and reflective application. The article argues that higher education courses should be intentionally designed as knowledge-management spaces to develop learners who are critical and capable of constructing their own knowledge in the digital world.

**Keywords:** knowledge management, knowledge construction, knowledge creators, digital media, higher education

## 1. บทนำ

### 1.1 สื่อดิจิทัลกับการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ในอุดมศึกษา

สื่อดิจิทัลไม่ได้เปลี่ยนเพียงรูปแบบการสื่อสาร แต่เปลี่ยนตรรกะของการเรียนรู้ในอุดมศึกษาด้วย เดิมมหาวิทยาลัยอาจวางบทบาทของตนไว้ที่การถ่ายทอดองค์ความรู้เป็นหลัก แต่ในสภาพแวดล้อมปัจจุบัน ความรู้เกิดขึ้น เคลื่อนที่ และถูกใช้ประโยชน์ผ่านความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอน ผู้เรียน และระบบเทคโนโลยีอย่างใกล้ชิดมากขึ้น (Nunes et al., 2017) เมื่อข้อมูลเข้าถึงได้ง่ายและไหลเวียนรวดเร็ว ประเด็นสำคัญของการเรียนการสอนจึงไม่ใช่การทำให้ผู้เรียนมีข้อมูล เพิ่มขึ้นเท่านั้น หากอยู่ที่การทำให้ผู้เรียนสามารถจำแนก ตีความ เชื่อมโยง และใช้ข้อมูลเหล่านั้นอย่างมีความหมายได้จริง (Al-Kurdi et al., 2018) ในระดับชั้นเรียน ความเปลี่ยนแปลงนี้ทำให้สถานะของผู้เรียนขยับออกจากการเป็นผู้รับสารเพียงด้านเดียว เพราะคุณภาพของการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลขึ้นอยู่กับความสามารถในการมีส่วนร่วมและแบ่งปันความรู้ร่วมกันด้วย งานของ Anatan แสดงให้เห็นว่า การแบ่งปันความรู้ของนักศึกษาสัมพันธ์กับความสามารถของผู้เรียนเอง การสนับสนุนจากผู้สอน และบรรยากาศแบบร่วมมือในชั้นเรียน (Anatan, 2023)

ขณะเดียวกัน พื้นที่เรียนรู้ก็ขยายจากห้องเรียนไปสู่พื้นที่ออนไลน์มากขึ้น งานของ Tong และ Li พบว่า การสนับสนุนจากผู้สอน คุณภาพของข้อมูล คุณภาพของระบบ และระดับปฏิสัมพันธ์ ล้วนสัมพันธ์กับการแบ่งปันความรู้ของผู้เรียน (Tong & Li, 2022) ส่วน McDonald ชี้ว่า เวทีอภิปรายออนไลน์จะก่อให้เกิดคุณค่าทางการเรียนรู้ได้ต่อเมื่อมีการออกแบบอย่างตั้งใจ ไม่ใช่เพียงเปิดพื้นที่ให้ตอบโต้กันเท่านั้น (McDonald, 2007) ด้วยเหตุนี้ การเรียนรู้ในอุดมศึกษายุคดิจิทัลจึงควรถูกมองใหม่จากการรับเนื้อหา ไปสู่กระบวนการที่ผู้เรียนต้องร่วมกันสร้างและใช้ความรู้ ซึ่งเป็นจุดตั้งต้นสำคัญของบทความนี้

## 1.2 ความสำคัญของปัญหา

ประเด็นที่บทความนี้ให้ความสำคัญอยู่ที่ว่า แม้อุดมศึกษาจะมีหน้าที่โดยตรงในการสร้างและเผยแพร่ความรู้ แต่ในทางปฏิบัติ การจัดการความรู้กลับยังไม่ฝังตัวอยู่ในระดับกระบวนการเรียนรู้อย่างชัดเจน ทั้งที่ชั้นเรียนคือพื้นที่ซึ่งผู้เรียนเผชิญข้อมูล แนวคิด และประสบการณ์การเรียนรู้จริง งานของ Nunes และคณะ ชี้ให้เห็นว่าสถาบันอุดมศึกษายังมีข้อจำกัดในการทำให้ทั้งความรู้ชัดแจ้งและความรู้ฝังลึกถูกสร้าง จัดเก็บ ถ่ายทอด และใช้ประโยชน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Nunes et al., 2017) เมื่อพิจารณาเฉพาะมิติการแบ่งปันความรู้ ปัญหานี้ยิ่งเด่นชัดขึ้น เพราะงานวิจัยที่มีอยู่ยังไม่ครอบคลุม และยังอธิบายประเด็นนี้แบบแยกส่วนมากกว่าจะมองเป็นภาพรวมที่เชื่อมโยงกัน งานของ Al-Kurdi และคณะ ชี้ว่า การแบ่งปันความรู้ในอุดมศึกษาขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายด้านพร้อมกัน ทั้งระดับบุคคล องค์กร เทคโนโลยี และวัฒนธรรม (Al-Kurdi et al., 2018)

ในชั้นเรียนดิจิทัล ปัญหานี้มีน้ำหนักมากขึ้น เพราะการมีเครื่องมือหรือแพลตฟอร์มไม่ได้แปลว่าจะเกิดการเรียนรู้เชิงลึกโดยอัตโนมัติ งานของ Anatan พบว่า ผู้เรียนจะแลกเปลี่ยนความรู้ได้ดีขึ้นเมื่อมีทั้งความพร้อมของตนเอง การสนับสนุนจากผู้สอน และวัฒนธรรมแบบร่วมมือ (Anatan, 2023) งานของ Tong และ Li ก็ชี้ให้เห็นว่า หากการออกแบบชั้นเรียนไม่ดีพอ การแบ่งปันความรู้ย่อมเกิดขึ้นได้จำกัด (Tong & Li, 2022) ด้าน McDonald อธิบายว่า พื้นที่อภิปรายออนไลน์จะมีพลังทางการเรียนรู้ได้ก็ต่อเมื่อมีการออกแบบกิจกรรมและการเอื้ออำนวยอย่างเหมาะสม (McDonald, 2007) ดังนั้น ปัญหาสำคัญจึงไม่ใช่เพียงการทำให้การสอนทันต่อเทคโนโลยี แต่คือการทำให้กระบวนการวิชาสามารถพัฒนาผู้เรียนจากผู้รับข้อมูล ไปสู่ผู้ที่มีความสามารถในการคิด แปลความ แลกเปลี่ยน และสร้างความรู้ได้อย่างมีวิจารณญาณ

## 1.3 การปริทรรศน์แนวคิดและหลักฐานที่เกี่ยวข้อง

**1.3.1 การจัดการความรู้ในอุดมศึกษา** วรรณกรรมด้านนี้ชี้ตรงกันว่า การจัดการความรู้ในอุดมศึกษาไม่ควรถูกเข้าใจแค่ว่าเป็นการเก็บข้อมูลหรือรวบรวมเอกสาร แต่เป็นกระบวนการที่ทำให้ความรู้ถูกแสวงหา จัดระเบียบ ถ่ายทอด และใช้ประโยชน์ได้จริงในระบบการศึกษา (Nunes et al., 2017) สำหรับในบริบทไทย จริยา ปันทวังกูร อธิบายการจัดการความรู้ผ่านวงจรที่เชื่อมการวางแผน การดำเนินการ การติดตาม และการปรับปรุง โดยมีแกนสำคัญคือการแสวงหา ประมวล ถ่ายทอด จัดเก็บ และใช้ความรู้ (จริยา ปันทวังกูร, 2563) ขณะเดียวกัน งานเชิงกรอบในอุดมศึกษายังชี้ว่า การจัดการความรู้มีผลต่อความร่วมมือ การตัดสินใจ และการพัฒนางานวิชาการอย่างต่อเนื่อง (Pinto, 2014) งานของ Elezi ก็ยืนยันความสำคัญของการจัดการความรู้ต่อการพัฒนาความร่วมมือในระดับอุดมศึกษาเช่นกัน (Elezi, 2021) ดังนั้น กรอบคิดนี้จึงสามารถนำมาปรับใช้กับระดับกระบวนการวิชาได้อย่างมีเหตุผล

**1.3.2 การแบ่งปันความรู้กับการเรียนรู้ในชั้นเรียนอุดมศึกษา** งานวิจัยช่วงหลังยืนยันว่า การแบ่งปันความรู้เป็นประเด็นสำคัญต่ออุดมศึกษา แต่ยังมีการศึกษาไม่ครอบคลุมเพียงพอ โดยเฉพาะเมื่อพิจารณาว่าปัจจัยที่เกี่ยวข้องมีหลายมิติ ทั้งด้านบุคคล องค์กร เทคโนโลยี และวัฒนธรรม (Al-Kurdi et al., 2018) ในระดับผู้เรียน งานของ Anatan พบว่า การแบ่งปันความรู้สัมพันธ์กับทั้งความพร้อมของผู้เรียน การสนับสนุนจากผู้สอน และวัฒนธรรมแบบร่วมมือ (Anatan, 2023) ด้าน Tong และ Li ชี้ว่า การออกแบบชั้นเรียน รวมถึง

คุณภาพของข้อมูล ระบบ และปฏิสัมพันธ์ มีผลต่อความตั้งใจและพฤติกรรมการแบ่งปันความรู้ของผู้เรียน โดยตรง (Tong & Li, 2022) ส่วน McDonald เสนอว่า การอภิปรายออนไลน์จะช่วยให้การเรียนรู้ได้เมื่อถูกออกแบบให้มีเป้าหมายชัดเจน (McDonald, 2007) ภาพรวมของวรรณกรรมกลุ่มนี้จึงทำให้เห็นว่า การแบ่งปันความรู้ในชั้นเรียนอุดมศึกษาไม่ใช่ผลที่เกิดขึ้นเอง หากเป็นสิ่งที่ต้องอาศัยการออกแบบอย่างมีเจตนา

**1.3.3 การสร้างความรู้ร่วมในบริบทการเรียนรู้ดิจิทัล** วรรณกรรมด้านการสร้างความรู้ร่วมเสนอว่า ผู้เรียนควรมีบทบาทมากกว่าการตอบสนองต่อเนื้อหาที่ได้รับ แต่ต้องเข้าไปมีส่วนร่วมในการตั้งคำถาม ตรวจสอบข้อมูล และพัฒนาแนวคิดร่วมกัน van Aalst และ Chan ชี้ว่า การทำให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ จำเป็นต้องพึ่งการออกแบบการเรียนรู้ที่สนับสนุนการมีส่วนร่วมทางปัญญา การอภิปรายเชิงคุณภาพ และการประเมินที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางความคิด (van Aalst & Chan, 2012) ในแนวทางเดียวกัน de Jong และคณะ แสดงให้เห็นว่า การใช้แหล่งความรู้ที่น่าเชื่อถือในการอภิปรายไม่ได้มีหน้าที่เพียงสนับสนุนข้อคิดเห็น แต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างความรู้ร่วมที่ช่วยยกระดับคุณภาพของการอภิปราย (de Jong et al., 2020) ขณะที่ Mulyani พบว่า การอภิปรายที่มุ่งสร้างความรู้ช่วยให้ผู้เรียนขยับจากการตอบคำถาม ไปสู่การสืบค้นและพัฒนาแนวคิดร่วมกันมากขึ้น (Mulyani, 2017) วรรณกรรมทั้งสามกลุ่มนี้จึงให้ฐานคิดสำคัญแก่บทความ ได้แก่ การจัดการความรู้ในฐานะกระบวนการเชิงระบบ การแบ่งปันความรู้ในฐานะเงื่อนไขของการเรียนรู้ และการสร้างความรู้ร่วมในฐานะเป้าหมายที่ลึกกว่าการรับและส่งต่อข้อมูล

#### **1.4 ช่องว่างของการศึกษาและเหตุผลที่ต้องเขียนบทความนี้**

แม้งานด้านการจัดการความรู้ในอุดมศึกษาจะเติบโตต่อเนื่อง แต่หลายชิ้นยังให้น้ำหนักกับระดับสถาบัน ระบบงาน หรือการบริหารองค์ความรู้ในภาพรวม มากกว่าระดับกระบวนการวิชา ซึ่งเป็นพื้นที่ที่ความรู้ถูกใช้และก่อรูปขึ้นจริงผ่านการเรียนรู้ของผู้เรียน งานของ Nunes และคณะ สะท้อนข้อจำกัดนี้ทั้งในเชิงทฤษฎีและการประยุกต์ใช้ในอุดมศึกษา (Nunes et al., 2017) ในบริบทไทย งานจำนวนมากยังเน้นปัจจัยระดับองค์กร เช่น ความเข้าใจแนวคิด การสนับสนุนจากผู้บริหาร วัฒนธรรมองค์กร เทคโนโลยีสารสนเทศ และการติดตามประเมินผล มากกว่าการอธิบายว่าการจัดการความรู้จะแปรเป็นการออกแบบการเรียนรู้ในชั้นเรียนอย่างไร (อิทธิกร ตานะโก, 2558)

ช่องว่างนี้เด่นชัดขึ้นในมิติการแบ่งปันความรู้ เพราะแม้งานทบทวนอย่างเป็นระบบจะยืนยันว่าประเด็นนี้ยังได้รับการศึกษาไม่มากในอุดมศึกษา แต่งานส่วนใหญ่ยังอยู่ที่ระดับบุคลากรหรือระดับสถาบัน มากกว่าระดับกระบวนการวิชาเฉพาะ (Al-Kurdi et al., 2018) แม้งานด้านการเรียนรู้ผ่านพื้นที่ออนไลน์จะชี้ว่า ปฏิสัมพันธ์ที่ออกแบบอย่างเหมาะสมสามารถนำไปสู่ทั้งชุมชนการเรียนรู้และการสร้างความรู้ร่วมได้ แต่กรณีศึกษาจำนวนมากยังไม่ได้เชื่อมกับบริบทของกระบวนการวิชาด้านสื่อดิจิทัลในอุดมศึกษาของไทยโดยตรง (McDonald, 2007) ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงมุ่งเติมช่องว่างในระดับกระบวนการวิชา โดยแสดงให้เห็นว่า การจัดการความรู้มิได้เป็นเพียงกลไกเชิงองค์กร แต่สามารถทำงานในชั้นเรียนได้จริง พร้อมทั้งอธิบายการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนจากผู้รับสารไปสู่ผู้สร้างความรู้ภายใต้กระบวนการวิชาสื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่ ซึ่งเป็นบริบทที่เหมาะสมต่อการศึกษากการ

แสวงหา คัดกรอง แลกเปลี่ยน จัดระบบ และใช้ความรู้ในโลกดิจิทัลอย่างเป็นรูปธรรม (จรรยา ปันทวังกูร, 2563)

## 1.5 วัตถุประสงค์ของบทความ

1.5.1 เพื่อวิเคราะห์การจัดการความรู้ที่เกิดขึ้นในกระบวนวิชาสื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่ ภายใต้บริบทการเรียนรู้ระดับอุดมศึกษา

1.5.2 เพื่อสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาผู้เรียนจากผู้รับสารไปสู่ผู้สร้างความรู้ อันเป็นฐานสำหรับการออกแบบการเรียนการสอนในชั้นเรียนยุคดิจิทัล

## 2. เนื้อหา

### 2.1 บริบทของกระบวนวิชาสื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่

กระบวนวิชานี้เป็นกระบวนวิชาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เปิดเรียนในลักษณะชั้นขนาดใหญ่ มีนักศึกษาประมาณ 200 คนจากทั้งคณะการสื่อสารมวลชนและคณะอื่น จึงมีโจทย์สำคัญทั้งเรื่อง การดึงการมีส่วนร่วม การจัดปฏิสัมพันธ์ และการทำให้เนื้อหาทางวิชาการเชื่อมกับโลกจริงของผู้เรียนได้ เนื้อหาของกระบวนวิชาครอบคลุมทั้งพัฒนาการของสื่อดิจิทัล โครงสร้างอำนาจของแพลตฟอร์ม วัฒนธรรมการมีส่วนร่วม ผลกระทบทางสังคมและวัฒนธรรม ตลอดจนประเด็นจริยธรรม เช่น การก๊อปแกล้งทางดิจิทัล การสร้างสื่อปลอมด้วยปัญญาประดิษฐ์ และการแพร่ข้อมูลเท็จ อย่างไรก็ตาม รูปแบบการเรียนรู้เดิมยังให้น้ำหนักกับการบรรยายเป็นหลัก ส่งผลให้ผู้เรียนอยู่ในตำแหน่งของผู้รับสารมากกว่าผู้ร่วมตีความหรือพัฒนาองค์ความรู้ของตนเอง ข้อจำกัดนี้ยิ่งเห็นชัด เพราะเนื้อหาของกระบวนวิชาเกี่ยวข้องกับโลกสื่อที่เปลี่ยนเร็ว ซับซ้อน และต้องอาศัยการคิดอย่างวิพากษ์มากกว่าการจำข้อมูล ดังนั้น กระบวนวิชานี้จึงเหมาะสมอย่างยิ่งสำหรับใช้ตรวจสอบว่า หากนำแนวคิดการจัดการความรู้เข้ามาเป็นแกน จะสามารถเปลี่ยนชั้นเรียนจากพื้นที่รับเนื้อหาไปสู่พื้นที่สร้างความรู้ได้เพียงใด

### 2.2 ฐานคิดของการจัดการความรู้ในกระบวนวิชา

ในบทความนี้ การจัดการความรู้ไม่ได้ถูกมองอย่างคับแคบว่าเป็นเพียงการเก็บข้อมูลหรือจัดเอกสาร แต่ถูกใช้ในฐานะกรอบที่ทำให้ความรู้ซึ่งกระจายอยู่ในผู้เรียน ผู้สอน กิจกรรมการเรียน และสื่อดิจิทัล ถูกทำให้เข้าถึง แลกเปลี่ยน และใช้ประโยชน์ต่อได้อย่างมีระบบ แนวคิดนี้สอดคล้องกับข้อเสนอที่ว่า สถาบันอุดมศึกษามีทั้งความรู้ชัดแจ้งและความรู้ฝังลึกอยู่ในคนและในกระบวนกร จึงต้องมีกลไกที่ทำให้ความรู้那不สูญหาย และสามารถนำมาใช้เพื่อการเรียนรู้ได้จริง (Nunes et al., 2017) (จรรยา ปันทวังกูร, 2563) เมื่อปรับมาสู่ระดับกระบวนวิชา บทความนี้เลือกใช้แกนสำคัญของการจัดการความรู้ 4 ส่วน ได้แก่ การแสวงหาและสร้างความรู้ การจัดระเบียบความรู้ การแลกเปลี่ยนและถ่ายทอดความรู้ และการนำความรู้ไปใช้ เพื่อทำให้ชั้นเรียนไม่หยุดอยู่ที่การรับเนื้อหา แต่เปิดทางให้ผู้เรียนคัดกรอง ตีความ เชื่อมโยง และใช้ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น (Saisuda Tiacharoen, 2018) (Pinto, 2014)

ฐานคิดนี้ยังตั้งอยู่บนสมมติฐานว่า ความรู้ในชั้นเรียนดิจิทัลไม่ได้เกิดจากการอธิบายของผู้สอนเพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ การร่วมมือ และการหมุนเวียนความคิดในชั้นเรียนด้วย จึงจำเป็นต้องมีทั้งวัฒนธรรมการแบ่งปัน การสนับสนุนจากผู้สอน และเงื่อนไขทางเทคโนโลยีที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วม (Al-Kurdi et al., 2018) (Anatan, 2023) ด้วยเหตุนี้ การจัดการความรู้จึงถูกใช้เป็นกรอบออกแบบการเรียนรู้เพื่อผลักผู้เรียนให้พ้นจากการเป็นผู้รับสาร ไปสู่การเป็นผู้สร้างความรู้ (Weda, 2018)

### 2.3 การออกแบบกระบวนการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผู้เรียนจากผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้

การออกแบบการเรียนรู้ของกระบวนการวิชานี้เริ่มจากสมมติฐานว่า ผู้เรียนไม่ควรหยุดอยู่แค่การรับข้อมูลเกี่ยวกับสื่อดิจิทัล แต่ควรขยับไปสู่การทำความเข้าใจ ตีความ แลกเปลี่ยน และพัฒนาองค์ความรู้จากประเด็นร่วมสมัยด้วยตนเอง ดังนั้น การสอนจึงถูกขยับออกจากบรรยายแบบทางเดียว ไปสู่การใช้กรณีศึกษา ตัวอย่างสื่อ และสถานการณ์จริงเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนคิด วิเคราะห์ ตั้งคำถาม และอภิปรายร่วมกัน แนวทางนี้สอดคล้องกับข้อเสนอที่ว่า การจัดการความรู้ในชั้นเรียนจะเกิดผลเมื่อผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุกต่อการแลกเปลี่ยนและพัฒนาความคิดของตนเอง (Anatan, 2023) ในทางปฏิบัติ กระบวนการเรียนรู้ถูกจัดให้เคลื่อนจากการรับรู้ข้อมูล ไปสู่การวิเคราะห์ การอภิปราย การแลกเปลี่ยนมุมมอง และการสังเคราะห์ข้อค้นพบของตนเอง ผู้เรียนจึงไม่ได้รับสารตามลำดับเนื้อหาเท่านั้น แต่ต้องตรวจสอบข้อมูล จัดระบบความคิด และกลั่นกรองสิ่งที่เรียนก่อนนำไปใช้หรืออธิบายต่อ กระบวนการลักษณะนี้สอดคล้องกับแนวคิดที่เห็นว่าชั้นเรียนดิจิทัลควรเอื้อต่อการแบ่งปันความรู้ การมีปฏิสัมพันธ์ และการสร้างความรู้ร่วมกัน (Tong & Li, 2022) (McDonald, 2007)

ขณะเดียวกัน ผู้สอนถูกวางบทบาทใหม่ให้เป็นผู้ออกแบบเงื่อนไขของการเรียนรู้ มากกว่าจะเป็นผู้ให้คำตอบสำเร็จรูป โดยทำหน้าที่คัดเลือกประเด็น ตั้งคำถาม จัดกิจกรรม และระคับประคองการอภิปรายให้ผู้เรียนอธิบายเหตุผลของตนเองอย่างชัดเจน วิธีการดังกล่าวทำให้ชั้นเรียนค่อย ๆ เปลี่ยนจากพื้นที่รับคำอธิบายไปสู่พื้นที่ที่ผู้เรียนร่วมกันสร้างความหมายจากข้อมูลและประสบการณ์ที่เผชิญอยู่ (van Aalst & Chan, 2012) สรุปได้ว่า การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ของกระบวนการวิชานี้มุ่งทำให้เนื้อหาเกี่ยวกับสื่อดิจิทัลกลายเป็นฐานสำหรับการคิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยน และสร้างองค์ความรู้ของผู้เรียนเอง

### 2.4 กระบวนการจัดการความรู้ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน

หากพิจารณาในเชิงปฏิบัติ การจัดการความรู้ในชั้นเรียนของกระบวนการวิชานี้มิได้เกิดเป็นช่วงแยกขาดจากกัน แต่เคลื่อนไปเป็นวงจรต่อเนื่อง เริ่มจากผู้เรียนรับข้อมูลและกรณีศึกษาจากโลกสื่อดิจิทัล แล้วค่อย ๆ ทำความเข้าใจ แยกประเด็น และจัดระเบียบความคิดของตนเอง ก่อนนำสิ่งที่คิดได้เข้าสู่การแลกเปลี่ยนกับผู้อื่น กระบวนการเช่นนี้สอดคล้องกับแนวคิดที่มองว่าการจัดการความรู้ต้องมีทั้งการทำความเข้าใจด้วยตนเอง และการทำให้ผู้อื่นเข้าถึงความคิดนั้นได้ (จรรยา ปันทวงกูร, 2563) เมื่อเข้าสู่การอภิปราย ความรู้ในชั้นเรียนจะไม่หยุดอยู่ที่ความเข้าใจส่วนบุคคลอีกต่อไป แต่ถูกทดสอบ ขยาย และปรับผ่านการตั้งคำถาม การโต้ตอบ และการให้เหตุผลระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน รวมทั้งระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอที่มองว่าการปฏิสัมพันธ์และการอภิปรายเป็นกลไกสำคัญของการแบ่งปันความรู้ในอุดมศึกษา (Weda, 2018) (McDonald, 2007)

เมื่อการแลกเปลี่ยนดำเนินต่อเนื่อง ผู้เรียนจะเริ่มใช้ความคิดเห็นของผู้อื่นเป็นฐานในการปรับ ขยาย และสังเคราะห์ข้อสรุปใหม่ร่วมกัน ทำให้ชั้นเรียนเคลื่อนจากการแลกเปลี่ยนข้อมูลไปสู่การสร้างความรู้ร่วม อันเป็นคุณลักษณะสำคัญของชุมชนการเรียนรู้ที่รับผิดชอบต่อการพัฒนาความคิดร่วมกัน (van Aalst & Chan, 2012) จากนั้น ความรู้ที่ได้จะถูกนำกลับไปใช้ในการอธิบาย การนำเสนอ และการประเมินประเด็นสื่อดิจิทัล อย่างมีเหตุผลมากขึ้น จึงอาจกล่าวได้ว่า การจัดการความรู้ในกระบวนวิชานี้มีลักษณะเป็นวงจรของการรับรู้ ติความ แลกเปลี่ยน สร้างร่วม และนำไปใช้ซ้ำอย่างต่อเนื่อง

## 2.5 ผลที่เกิดขึ้นจากกระบวนการดังกล่าว

ผลของกระบวนการดังกล่าวปรากฏชัดอย่างน้อย 3 ระดับ ระดับแรกคือระดับผู้เรียน ผู้เรียนเริ่มพ้นจากการรับข้อมูลแบบตรงไปตรงมา และขยับไปสู่การอ่าน ติความ ตั้งคำถาม และอธิบายประเด็นสื่อดิจิทัลได้อย่างมีเหตุผลมากขึ้น ระดับที่สองคือระดับบรรยากาศในชั้นเรียน ซึ่งเปลี่ยนจากการรอฟังคำอธิบายของผู้สอน ไปสู่การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสะท้อนมุมมองร่วมกัน จนทำให้ชั้นเรียนมีลักษณะเป็นชุมชนการเรียนรู้มากขึ้น สอดคล้องกับข้อเสนอที่ว่า การออกแบบปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมเป็นเงื่อนไขสำคัญของการแบ่งปันความรู้และการก่อรูปความรู้ร่วม (McDonald, 2007) (Weda, 2018) ระดับที่สามคือระดับการสร้างความรู้ ผู้เรียนมิได้หยุดอยู่ที่การแลกเปลี่ยนข้อมูล แต่เริ่มนำข้อคิดเห็นของผู้อื่นมาปรับ ขยาย และประกอบสร้างความเข้าใจของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่มองว่าผู้เรียนควรเป็นผู้สร้างความรู้ มากกว่าจะเป็นเพียงผู้ตอบสนองต่อเนื้อหาที่ได้รับ (van Aalst & Chan, 2012) โดยภาพรวม ผลที่เกิดขึ้นจึงไม่ได้จำกัดอยู่เพียงความรู้เชิงเนื้อหา หากรวมถึงการเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนและการทำให้ชั้นเรียนเป็นพื้นที่สร้างความรู้ร่วมอย่างมีความหมายด้วย

## 2.6 ปัจจัยสนับสนุนและเงื่อนไขความสำเร็จ

เงื่อนไขแรกของความสำเร็จคือบทบาทของผู้สอนในฐานะผู้ออกแบบและผู้อำนวยความสะดวกทางการเรียนรู้ เพราะการจัดการความรู้ในชั้นเรียนจะเกิดผลได้จริงก็ต่อเมื่อผู้สอนสามารถกำหนดประเด็น ออกแบบกิจกรรม และพาการแลกเปลี่ยนไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้นได้ (McDonald, 2007) เงื่อนไขต่อมาคือบรรยากาศของการมีส่วนร่วม หากผู้เรียนยังไม่กล้าแสดงความคิดเห็นหรือไม่พร้อมรับฟังผู้อื่น การสร้างความรู้ร่วมย่อมเกิดได้ยาก งานวิจัยชี้ว่า การแบ่งปันความรู้ในอุดมศึกษาพึ่งพาทั้งปัจจัยด้านพฤติกรรม วัฒนธรรมองค์กร และเทคโนโลยี ขณะเดียวกัน การอภิปรายจะมีคุณค่าเชิงสร้างความรู้ได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถต่อยอดความคิดของตนและกันได้จริง (Al-Kurdi et al., 2018) (Niu, 2006) อีกปัจจัยหนึ่งคือคุณภาพของโจทย์ ข้อมูล และเครื่องมือที่ใช้ เพราะสิ่งเหล่านี้มีผลโดยตรงต่อความตั้งใจและพฤติกรรมการแบ่งปันความรู้ของผู้เรียน หากเนื้อหาไม่ชวนคิดหรือเครื่องมือไม่เอื้อต่อการใช้งาน การแลกเปลี่ยนความรู้ย่อมเกิดขึ้นได้เพียงผิวเผิน (Tong & Li, 2022) (Pinto, 2014) ขณะเดียวกัน ผู้เรียนต้องมองเห็นคุณค่าของการแบ่งปันความรู้และการมีส่วนร่วมทางปัญญา มิฉะนั้นการสร้างความรู้ร่วมจะไม่มั่นคง ซึ่งสัมพันธ์กับเป้าหมายการเรียนรู้และวัฒนธรรมการแบ่งปันในชั้นเรียนโดยตรง (Tong & Li, 2022) (Nawaz et al., 2020) สรุปได้ว่า ความสำเร็จของกระบวนวิชานี้เกิดจากการทำให้ผู้สอน ผู้เรียน กระบวนการเรียนรู้ และเครื่องมือที่ใช้ทำงานไปในทิศทางเดียวกัน

## 2.7 ข้อจำกัดและข้อพิจารณาเชิงวิพากษ์

แม้กระบวนการจัดการความรู้ในชั้นเรียนของกระบวนการวิชานี้จะช่วยให้ผู้เรียนขยับจากการรับสารไปสู่การแลกเปลี่ยนและสร้างความรู้มากขึ้น แต่ข้อค้นพบดังกล่าวยังคงอยู่กับบริบทเฉพาะของกระบวนการวิชาหนึ่ง จึงไม่อาจนำไปใช้แทนทุกกระบวนการวิชาได้โดยอัตโนมัติ เพราะการเรียนรู้ในอุดมศึกษามีเงื่อนไขต่างกันทั้งด้านขนาดชั้นเรียน พื้นฐานผู้เรียน ลักษณะเนื้อหา และบทบาทของผู้สอน (Nunes et al., 2017) อีกทั้งการแบ่งปันความรู้ไม่ได้เกิดขึ้นอย่างเท่าเทียมในผู้เรียนทุกคน แม้จะมีการออกแบบกิจกรรมรองรับแล้วก็ตาม เนื่องจากยังขึ้นกับความไว้วางใจ วัฒนธรรมการเรียนรู้ แรงจูงใจ และการสนับสนุนจากผู้สอน หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่มั่นคง ผู้เรียนบางส่วนอาจยังคงอยู่ในบทบาทผู้รับข้อมูลมากกว่าผู้ร่วมสร้างความรู้ (Al-Kurdi et al., 2018) (Anatan, 2023) ในทำนองเดียวกัน แม้เทคโนโลยีจะช่วยขยายพื้นที่การเรียนรู้ แต่ก็ไม่สามารถรับประกันคุณภาพของการจัดการความรู้ได้ด้วยตัวมันเอง หากขาดการออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสม (Al-Kurdi et al., 2018) (Tong & Li, 2022)

ในเชิงวิธีวิจัย บทความนี้ยังมีข้อจำกัดตรงที่ผู้สอนเป็นทั้งผู้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้และผู้ตีความผลที่เกิดขึ้น จึงต้องระวังอคติจากการมีส่วนร่วมในสนามวิจัยของตนเอง (McDonald, 2007) ดังนั้น ข้อค้นพบของบทความนี้จึงควรถูกอ่านในฐานะเครื่องมือช่วยทำความเข้าใจกระบวนการและเงื่อนไขของการเปลี่ยนแปลง มากกว่าจะเป็นข้อสรุปสำเร็จรูปสำหรับทุกบริบท

## 2.8 นัยต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในอุดมศึกษา

ข้อค้นพบจากกระบวนการวิชานี้สะท้อนว่า การพัฒนาการเรียนการสอนในอุดมศึกษายุคดิจิทัลไม่ควรจำกัดอยู่ที่การปรับเนื้อหาหรือการเพิ่มเครื่องมือเทคโนโลยี แต่ต้องขยับไปสู่การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถแสวงหา แลกเปลี่ยน กลั่นกรอง และใช้ความรู้ได้จริง กล่าวคือ ชั้นเรียนควรถูกมองเป็นพื้นที่จัดการความรู้ ไม่ใช่เพียงพื้นที่ถ่ายทอดสาระทางวิชาการแบบทางเดียว (Nunes et al., 2017) นัยสำคัญอีกประการหนึ่งคือ ผู้สอนควรปรับบทบาทจากผู้บรรยายเนื้อหา ไปสู่ผู้กำหนดเงื่อนไขของการเรียนรู้ ผ่านการตั้งคำถาม การคัดเลือกกรณีศึกษา และการกำกับปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนอย่างมีทิศทาง เพราะการมีส่วนร่วมของผู้เรียนจะเกิดคุณค่าได้ก็ต่อเมื่อกระบวนการเรียนรู้ถูกออกแบบอย่างเหมาะสม (Tong & Li, 2022) (McDonald, 2007)

ขณะเดียวกัน การพัฒนาการเรียนการสอนไม่ควรแยกเทคโนโลยีออกจากวัฒนธรรมการเรียนรู้ เพราะหากขาดความไว้วางใจ วัฒนธรรมการแบ่งปัน และการมีส่วนร่วมเชิงวิพากษ์ เทคโนโลยีก็อาจทำหน้าที่เพียงส่งข้อมูลมากกว่าช่วยยกระดับการเรียนรู้ (Al-Kurdi et al., 2018) (Nawaz et al., 2020) อีกทั้งการประเมินผลควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนตีความ เชื่อมโยงข้อมูล สังเคราะห์ความคิด และอธิบายเหตุผลของตนเอง มากกว่าจำกัดอยู่ที่การวัดความจำเชิงเนื้อหาเพียงอย่างเดียว (van Aalst & Chan, 2012) โดยสรุป กระบวนการวิชาในอุดมศึกษาควรถูกออกแบบอย่างจงใจให้เป็นพื้นที่จัดการความรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีวิจาร์ณญาณ มีความรับผิดชอบ และสามารถสร้างองค์ความรู้ของตนเองได้ในโลกดิจิทัล

### 3. สรุป

#### 3.1 สรุปสาระสำคัญของบทความ

สาระสำคัญของบทความนี้อยู่ที่การยืนยันว่า การเรียนการสอนในอุดมศึกษายุคดิจิทัลไม่ควรจำกัดตนเองอยู่กับการส่งต่อเนื้อหาเกี่ยวกับสื่อดิจิทัลเท่านั้น หากต้องจัดวางกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนสามารถสืบค้น คัดเลือก ตีความ แลกเปลี่ยน และใช้ความรู้ได้ด้วยตนเองอย่างเป็นระบบ ภายใต้กรอบดังกล่าว กระบวนวิชาสื่อดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่จึงถูกใช้เป็นกรณีศึกษาของการนำการจัดการความรู้มาเป็นแกนของชั้นเรียน เพื่อช่วยผู้เรียนจากการรับสารไปสู่การสร้างความรู้ความเข้าใจและพัฒนาองค์ความรู้ร่วมกัน (Nunes et al., 2017) (Al-Kurdi et al., 2018) ผลที่เห็นได้ชัดคือ เมื่อชั้นเรียนถูกจัดให้มีพื้นที่สำหรับการอภิปราย การแลกเปลี่ยน และการคิดร่วม ผู้เรียนไม่ได้รับเพียงสาระเชิงเนื้อหา แต่ยังพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การอธิบายอย่างมีเหตุผล และการมีส่วนร่วมทางปัญญามากขึ้น อย่างไรก็ตาม กระบวนการเช่นนี้จะเกิดผลได้ต่อเมื่อมีเงื่อนไขสนับสนุนที่เหมาะสม ทั้งบทบาทของผู้สอน คุณภาพของโจทย์และข้อมูล บรรยากาศในชั้นเรียน ตลอดจนการใช้เทคโนโลยีอย่างสอดคล้องกับวัฒนธรรมการเรียนรู้ (Tong & Li, 2022) (McDonald, 2007) (van Aalst & Chan, 2012)

#### 3.2 ข้อสรุปเชิงวิชาการ

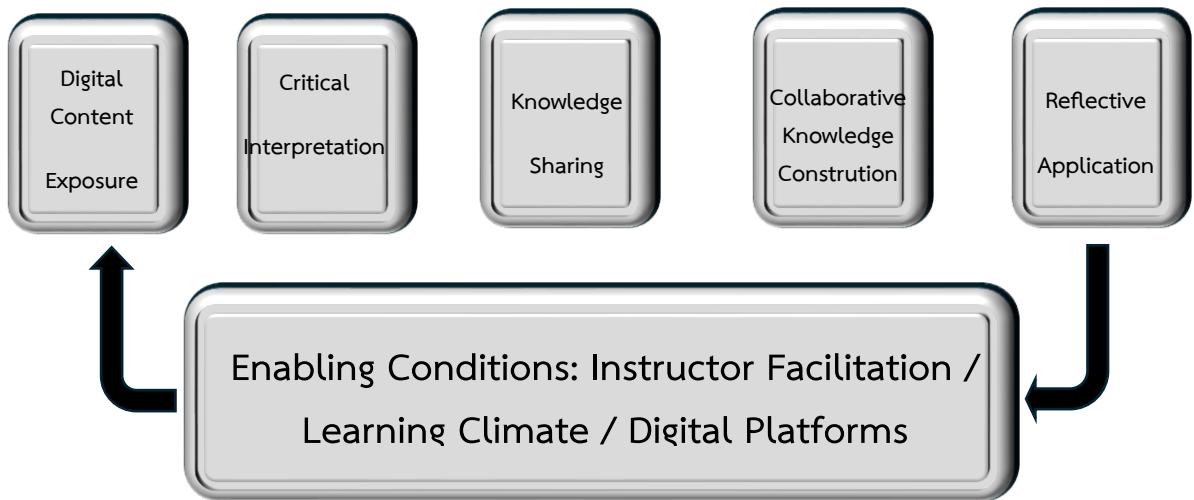
ในทางวิชาการ บทความนี้เสนอว่า การจัดการความรู้สามารถทำหน้าที่เป็นกรอบสำคัญสำหรับอธิบายและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาได้ โดยเฉพาะในบริบทของสื่อดิจิทัลซึ่งความรู้มีได้อยู่เฉพาะในเอกสารประกอบการสอนหรือคำอธิบายของผู้สอน แต่กระจายอยู่ในข้อมูล ประสบการณ์ การปฏิสัมพันธ์ และการตีความของผู้เรียนด้วย ดังนั้น การเรียนรู้ที่มีคุณภาพจึงไม่อาจยึดอยู่กับตรรกะของการรับสารเพียงด้านเดียว หากต้องออกแบบให้ผู้เรียนได้แสวงหา แบ่งปัน กลั่นกรอง และสร้างความรู้ร่วมกันอย่างเป็นกระบวนการ (Nunes et al., 2017) (Pinto, 2014) อีกประเด็นหนึ่งที่บทความนี้ต่อยอดคือ การเปลี่ยนผู้เรียนจากผู้รับสารไปสู่ผู้สร้างความรู้ไม่ได้เป็นเพียงเป้าหมายเชิงแนวคิด แต่สามารถเกิดขึ้นได้จริง หากชั้นเรียนถูกออกแบบให้เอื้อต่อการปฏิสัมพันธ์ การอภิปรายเชิงวิพากษ์ และการสังเคราะห์ความคิดร่วมกัน ภายใต้เงื่อนไขเช่นนี้ การจัดการความรู้จึงไม่ควรถูกมองว่าเป็นเรื่องขององค์กรเท่านั้น แต่ควรถูกเข้าใจในฐานะกลไกทางการเรียนการสอนที่ช่วยยกระดับบทบาทของผู้เรียนและคุณภาพของกระบวนการเรียนการสอนในอุดมศึกษายุคดิจิทัลอย่างเป็นรูปธรรม (Al-Kurdi et al., 2018) (van Aalst & Chan, 2012)

### 4. องค์ความรู้ใหม่

#### 4.1 องค์ความรู้ใหม่และแบบจำลองผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้

บทความนี้เสนอองค์ความรู้ใหม่ในรูปแบบของ แบบจำลองผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้ (Receiver-to-Knowledge-Creator Model: RKC Model) เพื่อใช้อธิบายพัฒนาการของผู้เรียนในกระบวนการเรียนการสอนยุคดิจิทัลกับโลกสมัยใหม่ จากจุดเริ่มต้นที่รับข้อมูล ไปสู่การตีความ แลกเปลี่ยน พัฒนา และใช้ความรู้ได้ด้วยตนเองอย่างเป็นลำดับ แบบจำลองดังกล่าวประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การเปิดรับเนื้อหาดิจิทัล การตีความอย่าง

มีวิจารณ์ญาณ การแบ่งปันความรู้ การสร้างความรู้ร่วม และการประยุกต์ใช้อย่างสะท้อนคิด สำคัญของแบบจำลองนี้อยู่ที่การชี้ว่า การเรียนรู้ในชั้นเรียนดิจิทัลจะมีคุณค่าได้ต่อเมื่อผู้เรียนไม่ได้หยุดอยู่เพียงการเข้าถึงข้อมูล แต่สามารถนำข้อมูลนั้นเข้าสู่กระบวนการคิด แปลความ ปฏิสัมพันธ์ และสร้างความเข้าใจร่วมกัน จนเกิดเป็นองค์ความรู้ที่ใช้งานได้จริง ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 แผนภาพ RKC Model (ที่มา : รัฐพล พรหมมาศ, 2569)

#### 4.2 กลไกการทำงานของแบบจำลอง

แบบจำลองนี้ทำงานในลักษณะต่อเนื่อง โดยเริ่มจากการที่ผู้เรียนเผชิญกับเนื้อหาและกรณีศึกษาจากโลกสื่อดิจิทัล แล้วจึงเข้าสู่การตีความ ตั้งคำถาม และตรวจสอบความหมายของข้อมูลที่ได้รับ ขั้นถัดมาคือการนำความเข้าใจของตนเข้าสู่การแลกเปลี่ยนกับผู้อื่นผ่านการอภิปรายและการให้เหตุผล เมื่อการแลกเปลี่ยนดำเนินไป ความรู้จะไม่หยุดอยู่ที่ความคิดเห็นรายบุคคล แต่ค่อย ๆ พัฒนาไปสู่การสร้างความรู้ร่วม กล่าวคือผู้เรียนใช้มุมมองของกันและกันในการปรับ ขยาย และสังเคราะห์ความเข้าใจใหม่ ก่อนนำผลที่ได้กลับไปใช้ในการอธิบาย นำเสนอ หรือประเมินประเด็นต่าง ๆ ต่อไป ลักษณะสำคัญของแบบจำลองนี้อีกประการหนึ่งคือการทำงานแบบหมุนเวียน ไม่ใช่เส้นตรงตายตัว เพราะผลจากการประยุกต์ใช้และการสะท้อนคิดจะย้อนกลับมาเป็นฐานของการเรียนรู้ในรอบถัดไป ทำให้กระบวนการเรียนรู้สามารถต่อยอดได้อย่างต่อเนื่อง

#### 4.3 คุณค่าและการนำไปใช้ประโยชน์

คุณค่าของแบบจำลองนี้อยู่ที่การทำให้เห็นอย่างเป็นรูปธรรมว่า กระบวนวิชาในอุดมศึกษาสามารถออกแบบให้เป็นพื้นที่จัดการความรู้ได้จริง มิใช่เพียงพื้นที่ถ่ายทอดเนื้อหาแต่ฝ่ายเดียว ในเชิงการประยุกต์ใช้แบบจำลองนี้สามารถใช้เป็นกรอบสำหรับออกแบบกระบวนวิชาที่เกี่ยวข้องกับสื่อดิจิทัล การสื่อสาร และประเด็นสังคมร่วมสมัย โดยช่วยกำหนดทั้งลำดับกิจกรรม แนวทางการอภิปราย และรูปแบบการประเมินผลให้มุ่งไปสู่การพัฒนาผู้เรียนจากผู้รับสารไปสู่ผู้สร้างความรู้ กล่าวโดยสรุป แบบจำลองผู้รับสารสู่ผู้สร้างความรู้เป็นข้อเสนอเชิงกระบวนการที่ช่วยขยับการเรียนรู้ในอุดมศึกษายุคดิจิทัลจากการรับข้อมูล ไปสู่การสร้างองค์ความรู้ อย่างมีวิจารณ์ญาณ และสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทการเรียนการสอน

## 5. เอกสารอ้างอิง

### ภาษาไทย

จรรยา ปันทวังกูร, & กิตติศักดิ์ ดียา. (2563). การจัดการความรู้ในสถาบันอุดมศึกษา. *วารสารวิชาการและวิจัย มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือ*, 10(3), 289–303.

อิทธิกร ตานะโก. (2558). การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการความรู้ในสถาบันอุดมศึกษา กรณีศึกษา: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ [การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].

### ภาษาอังกฤษ

Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education Institutions: A systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226–246. <https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129>

Anatan, L. (2023). Knowledge-sharing behavior among higher education students. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 12(2), 194–208.

de Jong, F. P. C. M., Matszuawa, Y., & Velazquez, E. (2020, November 20–21). Knowledge use In knowledge-building discourse [Conference paper]—a *Global Knowledge Building Design Experiment*, Toronto, Canada.

Elezi, E. (2021). Role of knowledge management in developing higher education partnerships: Towards a conceptual framework. *Systems Research and Behavioral Science*, 38(3), 279–293. <https://doi.org/10.1002/sres.2782>

McDonald, J. (2007). *The role of online discussion forums in supporting learning in higher education* [Doctoral dissertation, University of Southern Queensland].

Mulyani, M. (2017). The role of knowledge-building discourse to enhance students' curiosity in inquiry based classroom. *Journal of Teaching & Learning English in Multicultural Contexts*, 1(2), 48–57.

Nawaz, N., Durst, S., Hariharasudan, A., & Shamugia, Z. (2020). Knowledge management practices in higher education institutions: A comparative study. *Polish Journal of Management Studies*, 22(2), 291–308. <https://doi.org/10.17512/pjms.2020.22.2.20>

Niu, H. (2006). *Exploring participation in knowledge building: An analysis of online discussions in mainstream and honours social studies courses* [Master's thesis, Simon Fraser University].

- Nunes, J. M. B., Kanwal, S., & Arif, M. (2017, August 17–25). Knowledge management practices in higher education institutions: A systematic literature review. In *IFLA World Library and Information Congress 83rd IFLA General Conference and Assembly*. Wrocław, Poland: IFLA.
- Pinto, M. (2014, June). Knowledge management in higher education institutions: A framework to improve collaboration. In *2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1–4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2014.6876876>
- Tiacharoen, S., Maneewong, N., & Nokyoo, A. (2018). *Development of knowledge management model to be learning organization of Central Library, Silpakorn University by participatory action research* [Research report]. Silpakorn University.
- Tong, X., & Li, Z. (2022). An investigation into the factors affecting the knowledge sharing behavior of college students in flipped classrooms. *Journal of Arts Management*, 6(2), 516–539.
- van Aalst, J., & Chan, C. K. K. (2012). Empowering students as knowledge builders. In L. Rowan & C. Bigum (Eds.), *Transformative approaches to new technologies and student diversity in futures oriented classrooms: Future proofing education* (pp. 85–103). Springer Science + Business Media.
- Weda, S. (2018). Knowledge sharing practices in EFL classroom at higher education in Indonesia. *TESOL International Journal*, 13(1), 1–8.