

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาไทยอย่างมีวิจารณญาณ การคิด
แก้ปัญหาและความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ
NHT ประกอบกิจกรรมการอภิปราย ครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและ
นำเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการ
เรียนรู้ภาษาไทย

2. การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

3. การคิดแก้ปัญหา

4. ความเชื่อมั่นในตนเอง

5. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

6. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT

7. กิจกรรมการอภิปราย

8. แผนการจัดการเรียนรู้

9. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

9.1 งานวิจัยในประเทศ

9.2 งานวิจัยต่างประเทศ

10. กรอบแนวคิดการวิจัย

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้
ภาษาไทย

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้
ภาษาไทย(คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551 : 1-53) กำหนดขั้นตอนการจัดการเรียนรู้
กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยไว้ ดังนี้

ภาษาไทยเป็นเอกลักษณ์ของชาติ เป็นสมบัติทางวัฒนธรรมอันก่อให้เกิดความเป็นเอกภาพและเสริมสร้างบุคลิกภาพของคนในชาติให้มีความเป็นไทย เป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจและความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ทำให้สามารถประกอบกิจการงาน และดำรงชีวิตร่วมกันในสังคมประชาธิปไตยได้อย่างสันติสุข และเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ประสบการณ์จากแหล่งข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความรู้ กระบวนการคิดวิเคราะห์ วิจัยและสร้างสรรค์ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์เทคโนโลยีตลอดจนนำไปใช้ในการพัฒนาอาชีพให้มีความมั่นคงทางเศรษฐกิจ นอกจากนี้ยังเป็นสื่อแสดงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษด้านวัฒนธรรม ประเพณี สุนทรียภาพ เป็นสมบัติล้ำค่าควรแก่การเรียนรู้อนุรักษ์ และสืบสานให้คงอยู่คู่ชาติไทยตลอดไป

หลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยเป็นหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ให้ทำได้ ทำเป็น รักการอ่านและใฝ่เรียนรู้ สามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต ลักษณะของหลักสูตรเป็นหลักสูตรสมรรถฐาน (Standard-Based Curriculum) ที่เน้นด้านความรู้ ทักษะและกระบวนการ ด้านคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม และความสามารถของผู้เรียนมากกว่าการเน้นเนื้อหา กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยจึงเป็นกลุ่มสาระที่สำคัญสำหรับเป็นหลักในการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อสร้างพื้นฐานความคิด เพราะภาษาเป็นสื่อของความคิด พัฒนาสติปัญญา กระบวนการคิด ความคิดสร้างสรรค์ คิดวิพากษ์วิจารณ์ คิดวิเคราะห์ คิดตัดสินใจแก้ปัญหาและวินิจฉัยอย่างมีเหตุผล เป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้และศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ เป็นวิชาทักษะที่ต้องฝึกฝนจนเกิดความชำนาญในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร สาระเป็นแก่นความรู้ทางภาษาที่ครูผู้สอนต้องจัดให้เหมาะสมกับผู้เรียนและสภาพแวดล้อมในห้องเรียน ภาษาไทยเป็นทักษะที่ต้องฝึกฝนจนเกิดความชำนาญในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารการเรียนรู้ อย่างมีประสิทธิภาพและเพื่อนำไปใช้ในชีวิตจริง ดังนี้

1. การอ่าน เน้นการอ่านออกเสียงคำ ประโยค การอ่านบทร้อยแก้ว คำประพันธ์ ชนิดต่าง ๆ การอ่านในใจเพื่อสร้างความเข้าใจ และการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ความรู้จากสิ่งที่อ่านเพื่อนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน

2. การเขียน เน้นการเขียนสะกดคำตามอักขรวิธี การเขียนสื่อสารรูปแบบต่าง ๆ การเขียนเรียงความ ข้อความ เขียนรายงานจากการศึกษาค้นคว้า เขียนตามจินตนาการ เขียนวิเคราะห์ วิจัย และเขียนเชิงสร้างสรรค์

3. การฟัง การดู และการพูด เน้นการฟังและดูอย่างมีวิจารณญาณ การพูดแสดง

ความคิดเห็น ความรู้สึก พุดลำดับเรื่องราวต่าง ๆ อย่างเป็นเหตุเป็นผล การพูดในโอกาสต่าง ๆ ทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และการพูดโน้มน้าวใจ

4. หลักการใช้ภาษา เน้นศึกษารวมชาติและกฎเกณฑ์ของภาษาไทยการใช้ภาษาให้ถูกต้องเหมาะสมกับโอกาสและบุคคล การแต่งบทประพันธ์ประเภทต่าง ๆ และอิทธิพลของภาษาต่างประเทศในภาษาไทย

5. วรรณคดีและวรรณกรรม เน้นการวิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อศึกษาข้อมูลแนวความคิด คุณค่าของงานประพันธ์ และเพื่อความเพลิดเพลิน การเรียนรู้และการทำความเข้าใจบทเห่ บทร้องเล่นของเด็ก เพลงพื้นบ้านที่เป็นภูมิปัญญาที่มีคุณค่าของไทย ซึ่งได้ถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิด ค่านิยม ขนบธรรมเนียมประเพณี เรื่องราวของสังคมในอดีต และความงดงามของภาษาเพื่อให้เกิดความซาบซึ้งและภูมิใจในบรรพบุรุษที่ได้สืบทอดมาจนถึงปัจจุบัน

1. สาระและมาตรฐานการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย

สาระที่ 1 การอ่าน

มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิดเพื่อนำไปใช้ตัดสินใจ แก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และมีนิสัยรักการอ่าน

สาระที่ 2 การเขียน

มาตรฐาน ท 2.1 ใช้กระบวนการเขียนสื่อสาร เขียนเรียงความ ย่อความ และเขียนเรื่องราวในรูปแบบต่าง ๆ เขียนรายงานข้อมูลสารสนเทศและรายงานการศึกษา ค้นคว้าอย่างมีประสิทธิภาพ

สาระที่ 3 การฟัง การดู การพูด

มาตรฐาน ท 3.1 สามารถเลือกฟังและดูอย่างมีวิจารณญาณ และพูดแสดงความรู้ ความคิด และความรู้สึกในโอกาสต่าง ๆ อย่างมีวิจารณญาณและสร้างสรรค์

สาระที่ 4 หลักการใช้ภาษาไทย

มาตรฐาน ท 4.1 เข้าใจธรรมชาติของภาษาและหลักภาษาไทย การเปลี่ยนแปลงของภาษา และพลังของภาษา ภูมิปัญญาทางภาษา และรักษาภาษาไทยไว้เป็นสมบัติของชาติ

สาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม

มาตรฐาน ท 5.1 เข้าใจและแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรมไทยอย่างเห็นคุณค่าและนำมาประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

2. คุณภาพผู้เรียน

เมื่อเรียนจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แล้วนักเรียนต้องมีคุณภาพในแต่ละสาระ ดังนี้

2.1 อ่านออกเสียงบทร้อยแก้วและบทร้อยกรองเป็นทำนองเสนาะได้ถูกต้อง เข้าใจความหมายโดยตรงและความหมายโดยนัย จับใจความสำคัญและรายละเอียดของสิ่งที่อ่าน แสดงความคิดเห็นและข้อโต้แย้งเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และเขียนกรอบแนวคิด ผังความคิด ข้อความ เขียนรายงานจากสิ่งที่อ่านได้ วิเคราะห์ วิวิจารณ์ อย่างมีเหตุผล ลำดับความอย่างมีขั้นตอน และความเป็นไปได้ของเรื่องที่อ่าน รวมทั้งประเมินความถูกต้องของข้อมูลที่ใช้สนับสนุนจากเรื่องที่อ่าน

2.2 เขียนสื่อสารด้วยลายมือที่อ่านง่ายชัดเจน ใช้ถ้อยคำได้ถูกต้องเหมาะสมตามระดับภาษา เขียนคำขวัญ คำคม คำอวยพรในโอกาสต่างๆ โฆษณา คติพจน์ สุนทรพจน์ ชีวิตประวัติ อุตชีวิตประวัติ และประสบการณ์ต่างๆ เขียนย่อความ จดหมายกิจธุระ แบบกรอกสมัครงาน เขียนวิเคราะห์ วิวิจารณ์ และแสดงความรู้ความคิดหรือข้อโต้แย้งอย่างมีเหตุผล ตลอดจนเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้า และเขียนโครงการ

2.3 พูดแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ วิวิจารณ์ ประเมินสิ่งที่ได้จากการฟังและดู นำข้อคิดไปประยุกต์ใช้ในชีวิตรประจำวัน พูดรายงานเรื่องหรือประเด็นที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าอย่างเป็นระบบ มีศิลปะในการพูด พูดในโอกาสต่างๆ ได้ตรงตามวัตถุประสงค์ และพูดโน้มน้าวอย่างมีเหตุผลน่าเชื่อถือรวมทั้งมีมารยาทในการฟัง ดู และพูด

3.4 เข้าใจและใช้คำราชาศัพท์ คำบาลีสันสกฤต คำภาษาต่างประเทศอื่นๆ คำทับศัพท์ และศัพท์บัญญัติในภาษาไทย วิเคราะห์ความแตกต่างในภาษาพูด ภาษาเขียน โครงสร้างของประโยครวมประโยคซ้อน ลักษณะภาษาที่เป็นทางการ กึ่งทางการและไม่เป็นทางการ และแต่งบทร้อยกรองประเภทกลอนสุภาพ กาพย์ และโคลงสี่สุภาพ

3.5 สรุปเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมที่อ่าน วิเคราะห์ตัวละครสำคัญ วิถีชีวิตไทย และคุณค่าที่ได้รับจากวรรณคดีวรรณกรรมและบทอาขยาน พร้อมทั้งสรุปความรู้ข้อคิดเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตรจริง

3. สาระ มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

3.1 สาระที่ 1 การอ่าน

มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิดเพื่อนำไปใช้

ตัดสินใจ แก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และมีนิสัยรักการอ่าน ซึ่งตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้
รายละเอียดแสดงได้ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง สาระที่ 1 การอ่าน

ชั้น	ตัวชี้วัด	สาระการเรียนรู้
ม.3	<p>1. อ่านออกเสียงบทร้อยแก้ว และบทร้อยกรองได้ถูกต้องและเหมาะสมกับเรื่องที่อ่าน</p> <p>2. ระบุความแตกต่างของคำที่มีความหมายโดยตรงและความหมายโดยนัย</p> <p>3. ระบุใจความสำคัญและรายละเอียดของข้อมูลที่สนับสนุนจากเรื่องที่อ่าน</p> <p>4. อ่านเรื่องต่างๆ แล้วเขียนกรอบแนวคิด พังความคิด บันทึกย่อความ และรายงาน</p> <p>5. วิเคราะห์ วิचारณ์ และประเมินเรื่องที่อ่าน โดยใช้กลวิธีการเปรียบเทียบ เทียบเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจได้ดีขึ้น</p> <p>6. ประเมินความถูกต้องของข้อมูลที่ใช้สนับสนุนในเรื่องที่อ่าน</p> <p>7. วิचारณ์ความสมเหตุสมผล การลำดับความ และความเป็นไปได้ของเรื่อง</p> <p>8. วิเคราะห์เพื่อแสดงความคิดเห็นได้แย้งเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน</p> <p>9. ตีความและประเมินคุณค่า และ</p>	<p>1.การอ่านออกเสียง ประกอบด้วย</p> <p>1.1 บทร้อยแก้วที่เป็นบทความทั่วไปและบทความปกิณกะ</p> <p>1.2 บทร้อยกรอง เช่น กลอนบทละครกลอนเสภา กาพย์ยานี 11กาพย์ฉบัง 16 และโคลงสี่สุภาพ</p> <p>2.การอ่านจับใจความจากสื่อต่างๆ เช่น</p> <p>2.1 พรรณคดีในบทเรียน</p> <p>2.2 ข่าวและเหตุการณ์สำคัญ</p> <p>2.3 บทความ</p> <p>2.4 บันทึกคดี</p> <p>2.5 สารคดี</p> <p>2.6 สารคดีเชิงประวัติ</p> <p>2.7 ตำนาน</p> <p>2.8 งานเขียนเชิงสร้างสรรค์</p> <p>2.9 เรื่องราวจากบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย และกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น</p> <p>3.การอ่านตามความสนใจ เช่น</p> <p>3.1 หนังสืออ่านนอกเวลา</p> <p>3.2 หนังสืออ่านตามความสนใจและตามวัยของนักเรียน</p>

ชั้น	ตัวชี้วัด	สาระการเรียนรู้
	แนวคิดที่ได้จากงานเขียนอย่างหลากหลายเพื่อนำไปใช้แก้ปัญหาในชีวิต 10. มีมารยาทในการอ่าน	3.3 หนังสืออ่านที่ครูและนักเรียนร่วมกันกำหนด 4.มารยาทในการอ่าน

สรุปได้ว่า การอ่านจะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีขึ้นและยังส่งผลต่อทักษะการฟัง พูด และเขียนและการนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน ช่วยพัฒนาความรู้ความคิด การแก้ปัญหา และการพัฒนาบุคลิกภาพการปรับตัวในสังคมได้

4. คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข ในฐานะเป็นพลเมืองไทย และพลโลก ดังนี้

1. รักชาติ ศาสน์ กษัตริย์
2. ซื่อสัตย์สุจริต
3. มีวินัย
4. ใฝ่เรียนรู้
5. อยู่อย่างพอเพียง
6. มุ่งมั่นในการทำงาน
7. รักความเป็นไทย
8. มีจิตสาธารณะ

การนำคุณลักษณะอันพึงประสงค์ทั้ง 8 ประการดังกล่าว ไปพัฒนาผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลนั้น สถานศึกษาต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับคุณลักษณะอันพึงประสงค์อย่างชัดเจน โดยพิจารณาจาก นิยาม ตัวชี้วัดพฤติกรรมบ่งชี้ และเกณฑ์การให้คะแนนของคุณลักษณะอันพึงประสงค์ นอกจากนี้ สถานศึกษาสามารถกำหนดคุณลักษณะอันพึงประสงค์เพิ่มเติมให้สอดคล้องตามบริบทและจุดเน้นของตนเอง

5. กระบวนการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้เพื่อให้บรรลุมาตรฐานการเรียนรู้ภาษาไทย ผู้สอนต้องศึกษา

วิเคราะห์จุดมุ่งหมายหลักสูตร และมาตรฐานการเรียนรู้ภาษาไทย รวมทั้งเอกสารประกอบหลักสูตรที่เกี่ยวข้องเพื่อวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยบทบาทของครูเป็นผู้สนับสนุนการเรียนรู้เสริมประสบการณ์การเรียนรู้แก่ผู้เรียน ดังต่อไปนี้

5.1 เลือกรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้สอนต้องเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและเหมาะสมกับผู้เรียน เช่น กิจกรรมการเรียนรู้แบบการทดลอง แบบโครงการ แบบศูนย์การเรียนรู้ แบบสืบสวนสอบสวน แบบอภิปราย แบบสำรวจ แบบร่วมมือ เป็นต้น

5.2 คิดค้นเทคนิค กลวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้สอนสามารถคิดค้นรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รูปแบบอื่น ๆ และนำมาใช้ให้เหมาะสมกับปัจจัยต่างๆ เช่น ความรู้ความสามารถด้านเนื้อหา ความสนใจและวัยของผู้เรียน ความสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้แต่ละช่วงชั้น เวลา สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และสภาพแวดล้อมของ โรงเรียนและชุมชน

5.3 จัดกระบวนการเรียนรู้ การจัดกระบวนการเรียนรู้มีหลายรูปแบบ ผู้สอนสามารถเลือกนำมาใช้หรือปรับใช้ โดยคำนึงถึงสภาพและลักษณะของผู้เรียน เน้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติตามการเรียนรู้อย่างมีความสุข การจัดกระบวนการเรียนรู้ ได้แก่

5.3.1 การจัดกระบวนการเรียนรู้แบบ โครงการงาน

5.3.2 การจัดกระบวนการเรียนรู้โดยใช้กลุ่มสัมพันธ์

5.3.3 การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความคิด

5.3.4 การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

5.3.5 การจัดกระบวนการเรียนรู้หลักการ ใช้ภาษา

5.3.6 การจัดกระบวนการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม

5.3.7 การจัดกระบวนการเรียนรู้ภูมิปัญญาท้องถิ่น

6. กระบวนการอ่าน

การอ่านเป็นกระบวนการซึ่งผู้อ่านสร้างความหมายหรือพัฒนา การตีความระหว่างการอ่านผู้อ่านจะต้องรู้หัวข้อเรื่อง รู้จุดประสงค์ของการอ่าน มีความรู้ทางภาษาที่ใกล้เคียงกับภาษาที่ใช้ในหนังสือที่อ่าน โดยใช้ประสบการณ์เดิมเป็นประสบการณ์ทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน กระบวนการอ่านมีดังนี้

6.1 การเตรียมการอ่าน ผู้อ่านจะต้องอ่านชื่อเรื่อง หัวข้อย่อยจากสารบัญเรื่อง อ่านคำนำให้ทราบจุดมุ่งหมายของหนังสือ ตั้งจุดประสงค์ของการอ่านจะอ่านเพื่อความเพลิดเพลินหรืออ่านเพื่อหาความรู้ วางแผนการอ่านโดยอ่านหนังสือตอนใดตอนหนึ่งว่าความยากง่ายอย่างไร หนังสือมีความยากมากน้อยเพียงใด รูปแบบของหนังสือเป็นอย่างไร เหมาะกับผู้อ่าน

ประเภทใด เคารพว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร เตรียมสมุด ดินสอ สำหรับจดบันทึกข้อความ หรือเนื้อเรื่องที่สำคัญขณะอ่าน

6.2 การอ่าน ผู้อ่านจะอ่านหนังสือให้ตลอดเล่มหรือเฉพาะตอนที่ต้องการอ่าน ขณะอ่านผู้อ่านจะใช้ความรู้จากการอ่านคำ ความหมายของคำมาใช้ในการอ่าน รวมทั้งการ รู้จักแบ่งวรรคตอนด้วย การอ่านเร็วจะมีส่วนช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องได้ดีกว่าผู้อ่านช้า ซึ่งจะ สะกดคำอ่านหรืออ่านย้อนไปย้อนมา ผู้อ่านจะใช้บริบทหรือคำแวดล้อมช่วยในการ ตีความหมายของคำเพื่อทำความเข้าใจเรื่องที่อ่าน

6.3 การแสดงความคิดเห็น ผู้อ่านจะจดบันทึกข้อความที่มีความสำคัญ หรือเขียน แสดง ความคิดเห็น ตีความข้อความที่อ่าน อ่านซ้ำในตอนที่ไมเข้าใจเพื่อทำความเข้าใจให้ ถูกต้อง ขยายความคิดจากการอ่าน จับคู่กับเพื่อนสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตั้งข้อสังเกต จากเรื่องที่อ่านถ้าเป็นการอ่านบทกลอนจะต้องอ่านทำนองเสนาะต่างๆ เพื่อฟังเสียงการอ่านและ เกิดจินตนาการ

6.4 การอ่านสำรวจ ผู้อ่านจะอ่านซ้ำโดยเลือกอ่านตอนใดตอนหนึ่ง ตรวจสอบคำ และภาษา ที่ใช้ สำรวจโครงเรื่องของหนังสือเปรียบเทียบหนังสือที่อ่านกับหนังสือที่เคยอ่าน สำรวจและเชื่อมโยงเหตุการณ์ในเรื่องและการลำดับเรื่อง และสำรวจคำสำคัญที่ใช้ในหนังสือ

6.5 การขยายความคิด ผู้อ่านจะสะท้อนความเข้าใจในการอ่าน บันทึกข้อคิดเห็น คุณค่าของเรื่อง เชื่อมโยงเรื่องราวในเรื่องกับชีวิตจริง ความรู้สึกจากการอ่าน จัดทำโครงการน หลักการอ่าน เช่น วาดภาพ เขียนบทละคร เขียนบันทึกรายงานการอ่าน อ่านเรื่องอื่นๆ ที่ ผู้เขียนคนเดียวกันแต่ง อ่านเรื่องเพิ่มเติม เรื่องที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่าน เพื่อให้ได้ความรู้ที่ ชัดเจนและกว้างขวางขึ้น

7. การวัดและประเมินผล

การวัดและการประเมินผลการเรียนภาษาไทยเป็นงานที่ยากซึ่งต้องทำความเข้าใจที่ ถูกต้องเกี่ยวกับการพัฒนาทางภาษา ดังนั้นผู้ปฏิบัติหน้าที่วัดผลการเรียนรู้ด้านภาษาจำเป็นต้อง เข้าใจหลักการของการเรียนรู้ภาษา เพื่อเป็นพื้นฐานการดำเนินงาน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545 : 172-176) ดังนี้

7.1 ทักษะทางภาษาทั้งการฟัง การดู การพูด การอ่าน และการเขียนมีความสำคัญ เท่าๆ กัน และทักษะเหล่านี้จะบูรณาการกันในการเรียนการสอนจะไม่แยกฝึกทักษะทีละอย่าง จะต้องฝึกทักษะไปพร้อมๆ กัน และทักษะทางภาษาทักษะหนึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาทักษะ ทางภาษาอื่น ๆ ด้วย

7.2 ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาความสามารถทางภาษาพร้อมกับการพัฒนาความคิด เพราะภาษาเป็นสื่อของความคิด ผู้ที่มีทักษะและความสามารถในการใช้ภาษา มีประมวลคำมาก จะช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดด้วย ขณะเดียวกันการเรียนภาษาจะเรียนร่วมกันกับผู้อื่น มีการติดต่อสื่อสาร ใช้ภาษาในการติดต่อกับเพื่อนกับครูจึงเป็นการฝึกทักษะทางสังคม ด้วยเมื่อผู้เรียนได้ใช้ภาษาในสถานการณ์จริงทั้งในบริบททางวิชาการในห้องเรียนและในชุมชน จะทำให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาและได้ฝึกทักษะทางสังคมในสถานการณ์จริง

7.3 ผู้เรียนต้องเรียนรู้การใช้ภาษาพูดและภาษาเขียนอย่างถูกต้องด้วยการฝึกการใช้ภาษามีใช้เรียนรู้กฎเกณฑ์ทางภาษาแต่เพียงอย่างเดียว การเรียนภาษาจะต้องเรียนรู้ไวยากรณ์ หรือหลักภาษา การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และนำความรู้ดังกล่าวไปใช้ในการฝึกฝนการเขียนและพัฒนาทักษะทางภาษาของตน

7.4 ผู้เรียนทุกคนจะได้รับการพัฒนาทักษะทางภาษาเท่ากัน แต่การพัฒนาทางภาษาจะไม่เท่ากัน และวิธีการเรียนรู้จะต่างกัน

7.5 ภาษากับวัฒนธรรมมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด หลักสูตรจะต้องให้ความสำคัญและใช้ความเคารพ และเห็นคุณค่าของเชื้อชาติ จักกิจกรรมภูมิหลังของภาษาและการใช้ภาษาถิ่นของผู้เรียน และช่วยผู้เรียนพัฒนาภาษาไทยของตน และพัฒนาความรู้ลึกที่เกี่ยวกับภาษาไทยและกระตุ้นให้ผู้เรียนสามารถเรียนภาษาไทยด้วยความสุข

7.6 ภาษาไทยเป็นเครื่องมือของการเรียนรู้ และทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้จะต้องใช้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือการสื่อสารและการแสวงหาความรู้ การเรียนทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้จะต้องใช้ภาษาในการคิดวิเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ การอภิปราย การเขียนรายงาน การเขียนโครงการการตอบคำถาม การตอบข้อทดสอบ ดังนั้นครูทุกคนไม่ว่าจะสอนวิชาใดก็ตามจะต้องใช้ภาษาที่เป็นแบบแผน เป็นตัวอย่างที่ดีแก่นักเรียน และต้องสอนการใช้ภาษาแก่ผู้เรียนด้วยเสมอ

วิธีการวัดผลที่สามารถนำมาประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อนำผลมาปรับปรุงพัฒนา การเรียนรู้ของผู้เรียนมีหลากหลาย ดังต่อไปนี้

1. การให้ตอบแบบทดสอบ ทั้งในลักษณะที่เป็นแบบเลือกคำตอบ ได้แก่ ข้อสอบแบบเลือกตอบ ถูก-ผิด จับคู่ และข้อสอบชนิดให้ผู้สอบสร้างคำตอบ ได้แก่ เติมข้อความในช่องว่าง คำตอบสั้นๆ เป็นประโยค เป็นข้อความ แผนภูมิ
2. การดูจากผลงาน เช่น เรียงความ รายงานการวิจัย บันทึกประจำวัน รายงานการทดลอง บทละคร บทร้อยกรอง แผ่นสะสมงาน เป็นต้น

3. การปฏิบัติ โดยผู้สอนสามารถสังเกตการณ์นำทักษะและความรู้ไปใช้โดยตรง ในสถานการณ์ที่ให้ปฏิบัติจริง วิธีนี้ถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวางในการประเมินการปฏิบัติที่มี ระเบียบข้อบังคับ เช่น คนตรี ร้องเพลง พลศึกษา การโต้วาทิ การกล่าวสุนทรพจน์ ละครเวที

4. การระบวนการ วิธีนี้จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ กระบวนการคิดของผู้เรียน มากกว่าผลงานหรือการปฏิบัติ ซึ่งจะทำให้ทราบกระบวนการคิดของผู้เรียนได้ โดยครูเป็นผู้ สังเกตวิธีการคิดของผู้เรียน วิธีเหมาะในการประเมินด้านคุณธรรม จริยธรรม และลักษณะนิสัย

สรุปว่า จากการศึกษาเอกสารหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ผู้วิจัยได้นำองค์ความรู้เกี่ยวกับหลักการ จุดหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ สาระการเรียนรู้ มาตรฐานการ เรียนรู้ ตัวชี้วัด คุณภาพของผู้เรียน ตลอดจนการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาผู้เรียน นำมาเป็นแนวทาง ในการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ภาษาไทย ด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ โดยใช้รูปแบบการ เรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกิจกรรมการอภิปราย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 3

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

1. ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นทักษะการอ่านขั้นสูงหรือเรียกอีกอย่างก็คือ การอ่าน เป็นซึ่งการอ่านในขั้นนี้ผู้อ่านต้องใช้สติปัญญาในการใคร่ครวญสิ่งที่อ่านอย่างพินิจพิจารณาเพื่อ ตัดสินประเมินค่าสิ่งที่อ่านได้ถูกต้องเที่ยงธรรม ได้มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน ได้ให้ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ดังนี้

ศศิธร ธัญลักษณ์นันท์ และคณะ (2542 : 234) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านที่ผู้อ่านจะต้องใช้ความคิดวิเคราะห์ ใคร่ครวญและประเมินได้ว่าข้อความหรือ เรื่องที่อ่านนั้น สิ่งใดเป็นใจความสำคัญ สิ่งใดเป็นใจความประกอบและสามารถแยกข้อเท็จจริง ออกจากความคิดเห็นของผู้เขียนเสนอแก่ผู้อ่าน รวมทั้งประเมินได้ว่าผู้เขียนสื่อสารได้ตามที่ ต้องการหรือไม่

เปลื้อง ณ นคร (2544 : 46-47) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านเป็นและหนังสือก็เหมือนบุคคลที่สามารถอธิบายเหตุผลให้เราเข้าใจ เมื่อผู้ใดมีความคิด และความรู้อย่างไรหรือรู้อะไรแทนที่จะพูดให้เราฟังเขาก็ถ่ายทอดความคิดและความรู้ลงเป็น ตัวหนังสือคนอาจคิดผิดหรือรู้ผิดก็ได้ หนังสือก็เป็นเช่นนั้น เวลาอ่านหนังสือจึงต้องคิดตามไป

ด้วยเสมอ ถ้าเราถามหนังสือมันจะตอบเราได้จึงเรียกว่าอ่านเป็นหรืออ่านอย่างมีวิจารณญาณ และการอ่านอย่างมีวิจารณญาณนั้นก็ไม่ใช่ทำได้ง่าย ๆ ต้องมีการฝึกฝน และหาความรู้อื่น ๆ ประกอบอีกหลายอย่างแนวทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณมีดังนี้

1. รู้โลกแห่งหนังสือ ว่าแบ่งออกเป็นประเภทอะไรบ้าง
2. รู้จักรูปแบบและโครงสร้างของหนังสือ
3. รู้ความมุ่งหมายของผู้เขียน
4. รู้จักถ้อยคำภาษาโดยเฉพาะคำเทคนิคหรือคำบัญญัติที่ใช้ในหนังสือนั้น
5. รู้จักการใช้หนังสือประกอบ

กรมวิชาการ (2546 ข : 227) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง อ่านแล้วสามารถวิเคราะห์ความสำคัญ ความสัมพันธ์ของประเด็นต่างๆ ในข้อความ หรือเรื่องที่อ่านแล้วแสดงความคิดเห็น สนับสนุน คัดค้านข้อความ หรือเรื่องที่อ่านอย่างมีเหตุผล

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2548 : 98) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การคิดอย่างรอบคอบ โดยใช้วิจารณญาณอย่างลึกซึ้ง แต่เป็นการคิดที่มีต่อเรื่องราวที่อ่านจากหนังสือ ผู้อ่านจะต้องใช้วิจารณญาณในการตัดสินใจตัดสินความคิดของผู้เขียนว่าเป็นไปในลักษณะใด มากกว่าที่จะเห็นดีเห็นชอบไปกับความคิดของผู้เขียน โดยสิ้นเชิง

สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์ (2550 : 98) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านที่ใช้ปัญญาที่สามารถรู้หรือให้เหตุผลที่ถูกต้อง เป็นการอ่านอย่างระมัดระวังตรวจตราหาเหตุผลที่นอกจากจะให้เกิดความรู้แล้วยังเกิดปัญญาในที่สุด

เอมอร เนียมน้อย (2551 : 11) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านที่ผู้อ่านใช้ความคิดพิจารณาสิ่งที่อ่านอย่างรอบคอบ ถี่ถ้วน มีเหตุผล เพื่อวิเคราะห์หาคำตอบสรุปสาระสำคัญ ทั้งเข้าใจความหมายโดยนัยของถ้อยคำ อารมณ์ จุดประสงค์ของผู้เขียน สามารถแยกแยะข้อเท็จจริง ข้อคิดเห็นและประเมินคุณค่าของสิ่งที่อ่านได้อย่างถูกต้องเที่ยงธรรม

Smith (1963 : 262-263) ได้อธิบายว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ผู้อ่านต้องมีความเข้าใจในสิ่งที่เห็นตามอักษร เป็นการอ่านด้วยการสอบสวน สืบสวน สามารถประเมินหรือตัดสินได้ว่าส่วนใดเป็นข้อเท็จจริงหรือเป็นความลำเอียงของผู้แต่ง

Spears (1999 : 137) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การประเมินสิ่งที่อ่านอย่างรอบคอบ ใช้เหตุผลในการอ่าน ไม่เชื่อโดยง่าย ไม่ปฏิเสธเพราะมีความขัดแย้งกับความเชื่อของตน

Harris (2000 : 433) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านที่ต้องใช้ความคิดในเรื่องที่อ่าน รู้เท่าทันความคิดของผู้แต่ง วิเคราะห์ใจความสำคัญ แยกแยะข้อเท็จจริงจากความคิดเห็น ประเมินแหล่งข้อมูลหลักฐานที่ผู้เขียนใช้ และได้ข้อสรุปเป็นของตนเองจากเรื่องที่อ่าน

สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การอ่านอย่างเข้าใจ พินิจพิเคราะห์อ่านอย่างรอบคอบลึกซึ้ง ถี่ถ้วน มีเหตุผล เข้าใจความมุ่งหมาย และความคิดของผู้เขียน แยกแยะข้อเท็จจริงและข้อคิดเห็นได้ บอกได้ว่าสิ่งใดถูกสิ่งใดผิด เพราะเหตุใด ไตร่ตรองอย่างมีเหตุผลเพื่อวิเคราะห์หาคำตอบ สรุปสาระสำคัญ ทั้งเข้าใจความหมายโดยนัยของถ้อยคำ น้ำเสียง อารมณ์และจุดประสงค์ของผู้เขียน ประเมินคุณค่าของสิ่งที่อ่านได้ถูกต้องเที่ยงธรรม สามารถนำความรู้ไปใช้ในการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันได้

2. ความสำคัญของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง นักเรียนควรได้รับการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง เพราะสามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้ทั้งด้านการเรียน และการดำเนินชีวิต ประจำวัน โดยเฉพาะปัจจุบันวิทยาการ ข้อมูลข่าวสาร และเทคโนโลยีเจริญก้าวหน้าไปอย่างรวดเร็ว นักเรียนต้องใช้วิจารณญาณในการไตร่ตรอง ตัดสิน ประเมินสารต่าง ๆ เหล่านั้นอย่างรวดเร็วถูกต้องเพื่อนำมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น มีนักการศึกษาและนักวิชาการได้อธิบายถึงความสำคัญของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณไว้ดังนี้

ประเทิน มหาจันทร์ (2530 : 173) ได้แสดงความคิดเห็นถึงความจำเป็นของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณไว้ดังนี้

1. ปัจจุบันความก้าวหน้าของสื่อสารมวลชนมีมาก การรับข่าวสารจึงจำเป็นต้องใช้วิจารณญาณให้รอบคอบเพื่อการตัดสินใจที่ถูกต้อง
2. ความก้าวหน้าด้านการโฆษณาขายสินค้ามีมากจนคนส่วนใหญ่หลงเชื่อคำโฆษณาการใช้ความคิดอย่างมีวิจารณญาณจะช่วยในการตัดสินใจซื้อสินค้าได้ถูกต้อง
3. ลัทธิการปกครองในปัจจุบันมีหลายลัทธิ การใช้วิจารณญาณอย่างรอบคอบ จะช่วยให้การตัดสินใจเชื่อในลัทธิเป็นไปอย่างถูกต้อง
4. ประเทศไทยมีการปกครองแบบประชาธิปไตย และวิถีทางประชาธิปไตยนั้นส่งเสริมให้มีการคิดอย่างมีเหตุผล ด้วยเหตุนี้การอ่านอย่างมีวิจารณญาณก็คือ การคิดอย่างมีวิจารณญาณที่ดี จะมีความจำเป็นสำหรับสังคมประชาธิปไตย
5. ปัจจุบันสรรพตำราต่าง ๆ มีมาก การเรียนรู้ของคนในยุคปัจจุบันมิได้ยึดติดอยู่กับ

ตำราเพียงเล่มเดียว แต่ต้องใช้วิจารณ์จากตำราหลายเล่มหลายผู้เขียน ด้วยเหตุนี้การอ่านอย่างพินิจพิเคราะห์ มีวิจารณ์ญาณ จึงมีความจำเป็นมากในยุคปัจจุบัน

คนยา วงศ์ระชะชัย (2542 : 3) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณเป็นเครื่องมือสำคัญในการแสวงหาความรู้ ความคิดอันจะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพชีวิตได้อย่างเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมในปัจจุบัน

ระปะนีย์ นาคธรรมพ (2545 : 23) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณมีความสำคัญมาก เพราะในปัจจุบันนี้การโฆษณาอยู่รอบตัว ถ้าผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจซึ่งถึงความมุ่งหมายของผู้เขียนแล้ว ย่อมจะตกเป็นเหยื่อของการโฆษณาเหล่านั้นได้ง่าย นอกจากนี้การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณจะช่วยให้ผู้อ่านได้ประโยชน์จากการอ่านอย่างแท้จริง

เอมอร เนียมน้อย (2551 : 13) สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณเป็นการอ่านที่มีความสำคัญมากเพราะเป็นเครื่องมือในการพัฒนาสติปัญญาให้รู้จักคิดวิเคราะห์ รู้จักใช้เหตุผลในการแก้ปัญหา และรู้จักตัดสินใจประเมินค่าสารต่าง ๆ อย่างถูกต้องเที่ยงธรรม สามารถนำผลจากการอ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์แก่ตนเองและสังคมได้เป็นอย่างดี

สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณมีความสำคัญมาก โดยเฉพาะสังคมในยุคปัจจุบันเป็นยุคแห่งข้อมูลข่าวสาร เป็นยุคโลกาภิวัตน์ที่มีสื่อมากมายหลายประเภท ทั้งเป็นคุณ และเป็นโทษจำเป็นที่ครูจะต้องสอนให้นักเรียนรู้จักฝึกฝนตนเองในการใช้วิจารณ์ญาณในการอ่าน คิดพิจารณาแยกแยะ และประเมินข้อมูลข่าวสารด้วยเหตุด้วยผล อย่างรอบคอบถี่ถ้วนก่อนตัดสินใจเชื่อหรือไม่เชื่อในสิ่งที่ได้อ่าน หากนักเรียน ไม่มีวิจารณ์ญาณในการอ่าน จะทำให้ตกเป็นเหยื่อของสื่อได้ง่าย ๆ

3. หลักและขั้นตอนการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ

หลักในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณจำเป็นต้องมีองค์ประกอบและลำดับขั้นที่จะช่วยให้ผลสัมฤทธิ์การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณเป็นไปตามวัตถุประสงค์ คือ การจำ ความหมายของคำสามารถเลือกคำที่มีความหมายได้ เข้าใจความคิดของผู้เขียน อ่านแล้วจับประเด็นสำคัญได้ และสามารถถ่ายทอดความคิดของผู้เขียนให้ผู้อื่นรับรู้ได้ ซึ่งส่วนประกอบดังกล่าวจะช่วยให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจและสามารถปฏิบัติตนตามลำดับขั้นในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณได้ถูกต้อง ซึ่งมีหลายวิธีดังต่อไปนี้

สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544 : 83) ได้นำทฤษฎีการเรียนรู้ของ Bloom มาแบ่งลำดับขั้นในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณไว้ 6 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 จำ เป็นขั้นเริ่มแรกของการอ่านที่สมองจะต้องจำเรื่องราวให้ได้จำ

ความหมายของคำ ให้คำจำกัดความของคำยาก จำชื่อตัวละครและเหตุการณ์สำคัญ การที่ครูจะรู้ว่านักเรียนมีความจำเรื่องที่ทำได้อ่านได้มากหรือน้อยก็ใช้วิธีการตั้งคำถามเรื่องที่ทำได้อ่าน หรืออาจให้สะกดคำ บอกความหมาย และบอกคำจำกัดความ

ขั้นที่ 2 เข้าใจ เป็นขั้นที่ผู้อ่านสามารถเล่าเรื่องด้วยคำพูดของตนเองได้ เข้าใจความคิด ถ้อยคำ ประโยค และข้อความที่ให้คติสอนใจ บอกลำดับเหตุการณ์ ได้เล่าเรื่องด้วยคำพูดของตนเอง เข้าใจ สรุปเรื่อง และเรียงลำดับเหตุการณ์ของเรื่อง

ขั้นที่ 3 นำไปใช้ เป็นขั้นที่ผู้อ่านควรฝึกนำคำ ประโยค และเหตุการณ์ที่ได้จากการอ่าน ไปใช้ในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่อาจจะเกิดขึ้น ได้ใหม่หรือนำไปใช้แก้ปัญหาในวิชาอื่น ๆ ดังนั้นคำถามที่ใช้จึงมักจะกำหนดเป็นสถานการณ์ให้ผู้อ่านพิจารณาในการนำความรู้อ่านมาใช้ประโยชน์

ขั้นที่ 4 วิเคราะห์ เป็นขั้นที่ผู้อ่านแยกองค์ประกอบย่อยของแนวคิดที่ได้จากการอ่าน การรู้จักแยกความหมายของคำที่มีความหมายหลายอย่าง สามารถบอกได้ว่าองค์ประกอบใดมีความสัมพันธ์กันหรือไม่เกี่ยวข้องกันเลย

ขั้นที่ 5 สังเคราะห์ เป็นขั้นที่ผู้อ่านสรุปแนวคิดของเรื่อง ค้นหาลักษณะโครงเรื่องหรือคล้ายคลึงกับเรื่องที่เคยอ่าน สุภาษิตหรือคำพังเพยที่มีความหมายเปรียบเทียบแล้วใกล้เคียงกัน อีกทั้งยังสามารถสรุปแนวคิดที่เหมือนกันและต่างกันได้ด้วย

ขั้นที่ 6 ประเมินค่า เป็นขั้นสูงสุดของการคิดที่ผู้อ่านรู้จักตัดสินใจเรื่องที่ทำได้อ่านว่าอะไรคือส่วนที่เป็นจริง และอะไรคือส่วนที่เป็นเท็จ พิจารณาและค้นหาคุณค่าที่ปรากฏในเรื่อง ตลอดจนความซาบซึ้ง ความประทับใจอื่น ๆ ที่ได้จากการอ่านเรื่อง

จะเห็นได้ว่า ลำดับขั้นในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณแบ่งได้เป็น 6 ขั้น ได้แก่ ความรู้ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า ซึ่งทุกลำดับขั้นล้วนแล้วแต่เป็นเป้าหมายที่สำคัญของการพัฒนาการอ่านอย่างมีวิจารณญาณทั้งสิ้น

เปลื้อง ณ นคร (2544 : 46-47) ได้สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หรือเรียกอีกอย่างว่า อ่านเป็นนั้น เป็นการอ่านที่ผู้อ่านต้องรู้จักตั้งคำถามซักถามเหตุผลจากหนังสืออยู่ตลอดเวลาจะไม่เชื่อคำบอกเล่าของผู้เขียนทั้งหมด ถ้าผู้อ่านสามารถถามหนังสือนั้นจนหนังสือตอบเราได้ จึงเรียนเรียกว่าอ่านเป็น หรืออ่านอย่างมีวิจารณญาณการอ่านอย่างมีวิจารณญาณเป็นการอ่านที่ต้องมีการฝึกฝน และมีความรู้อื่น ๆ ประกอบอีกหลายอย่าง พร้อมกันนี้ได้อ้างถึง นายเมอร์ติเมอร์ เจ แอดเลอร์ กับชาร์ลส์ วานเคอเรน ที่พูดว่าการที่จะอ่านอย่างมีวิจารณญาณได้นั้น มีสิ่งที่จะต้องเข้าใจก่อน 5 อย่าง คือ

1. รู้โลกหนังสือว่าแบ่งออกเป็นกี่ประเภท อะไรบ้าง
2. รู้จักรูปแบบและโครงสร้างของหนังสือ
3. รู้ความมุ่งหมายของผู้เขียน
4. รู้จักถ้อยคำโดยเฉพาะคำเทคนิคหรือคำบัญญัติที่ใช้ในหนังสือนั้น
5. รู้จักการใช้หนังสือประกอบ

สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์ (2550 : 98-99) ได้สรุปว่า หลักการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ มี 5 ประการ คือ

1. พิจารณาความถูกต้องของภาษาที่อ่าน เช่น ด้านความหมาย การวางตำแหน่งคำ การเว้นวรรคตอน ความผิดพลาดดังกล่าวจะทำให้การสื่อความหมายเสียไป
2. พิจารณาความต่อเนื่องของประโยคว่ามีเหตุผลรับกันดีหรือไม่ โดยอาศัยความรู้ด้านตรรกวิทยาเข้าช่วย ความจากประโยคจะต้องไม่ขัดแย้งกัน หรือเรียงลำดับไม่สับสนวุ่นวายจนอ่านไม่รู้เรื่องหรืออ่านเสียเวลาเปล่า
3. พิจารณาความต่อเนื่องของเรื่องราวระหว่างเรื่องที่เป็นแกนหลักหรือแกนนำกับแกนรองและส่วนประกอบอื่น ๆ กลมกลืนกันดีหรือไม่
4. รู้จักแยกแยะข้อเท็จจริงออกจากเรื่องการแสดงความรู้สึก และข้อคิดเห็นของผู้แต่งเพื่อจะได้นำมาพิจารณาภายหลังได้ถูกต้องใกล้เคียงความเป็นจริงยิ่งขึ้น
5. พิจารณาความรู้เนื้อหาตัวอย่างที่ได้มีส่วนสัมพันธ์กันเหมาะสมหรือไม่ เพียงใด เป็นความรู้ความคิดตัวอย่างที่แปลกใหม่หรืออ้างอิงมาจากไหน น่าสนใจเพียงใด จากนั้นควรทำการประเมินผลโดยทั่วไปว่าผลจากการอ่านจะทำให้เกิดความรู้ความคิดมากเพียงใด โดยเฉพาะอย่างยิ่งความคิดสร้างสรรค์ที่ผู้อ่านประสงค์หรือปรารถนาจะได้ออกมาได้นั้น ๆ อยู่เสมอ

เอมอร์ เนียมน้อย (2551 : 14) ได้สรุปว่า ผู้อ่านอย่างมีวิจารณญาณต้องมีความสามารถสูงในการวิเคราะห์เหตุผลของผู้เขียนที่เสนอผ่านมาทางตัวหนังสือ เพื่อนำมาวิเคราะห์สังเคราะห์ และประเมินตัดสินเรื่องอ่านได้อย่างถูกต้อง ซึ่งปรากฏออกมาในพฤติกรรมต่อไปนี้

1. จำแนกประเภทของงานเขียนได้
2. สามารถแยกแยะส่วนที่เป็นข้อเท็จจริงหรือข้อคิดเห็น
3. สามารถอธิบายความหมายของคำศัพท์ จำนวน อุปมาตัดสินได้ว่า สิ่งใดถูก

สิ่งใดผิด

4. บอกจุดประสงค์ของผู้เขียนได้

5. จับแนวคิดหลักได้
6. จับน้ำเสียงหรือความรู้สึกของผู้เขียนได้
7. บอกโครงเรื่องหรือสรุปเรื่องที่อ่านได้
8. ประเมินคุณค่าของเรื่องที่อ่านได้

Berg (เอมอร์ เนียมน้อย. 2551 : 15 ; อ้างอิงมาจาก Berg. 1960 : 58-64) อธิบาย

หลักการอ่านอย่างมีวิจารณญาณว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณประกอบด้วย 2 ขั้นตอน
 ขั้นตอนที่ 1 การระบุข้อเท็จจริง หรือระบุความคิด ขั้นที่ 2 คือ การประเมินข้อเท็จจริง หรือ
 ประเมินข้อที่ได้จากการอ่าน นอกจากนี้ยังได้แนะนำให้ผู้พิจารณาว่า ในแต่ละอนุเขตจะมี
 ความคิดรวบยอดปรากฏอยู่ผู้อ่านต้องตัดสินใจว่าประโยคใดเป็นประโยคความคิดรวบยอด
 หรือข้อเท็จจริงหลัก ประโยคใดเป็นความคิด หรือข้อเท็จจริงสนับสนุน จากนั้นให้สรุป
 ความคิดหรือข้อเท็จจริงหลักออกมาในลักษณะประโยคที่สรุปรวมอย่างกว้าง ๆ ครอบคลุม
 สาระสำคัญของเรื่องที่อ่านซึ่งอาจอยู่ในลักษณะของ ประโยคเดียว หรือมากกว่า 1 ประโยค สิ่ง
 ที่ผู้อ่านพึงระวังคือ ในงานเขียนบางประเภทจะมีการเขียนประโยคซ้ำหลาย ๆ ครั้ง ทำให้ดู
 เหมือนว่ประโยคนั้นเป็นข้อเท็จจริง แต่แท้ที่จริงแล้วเป็นการโฆษณาไม่ใช่ข้อเท็จจริง ผู้อ่านจึง
 ต้องใช้วิจารณญาณในการอ่านอย่างรอบคอบในการจับประเด็นหรือตัดสินใจ วิธีการประเมิน
 ข้อเท็จจริง แนะนำให้ผู้อ่านตั้งคำถามกับตัวเอง ดังนี้

1. ผู้เขียนมีวัตถุประสงค์อะไร
2. ผู้เขียนพยายามจะบอกอะไรแก่ผู้อ่าน
3. ผู้เขียนได้ให้ข้อพิสูจน์ในข้อโต้แย้งของตนหรือไม่
4. ผู้เขียนได้พยายามเปลี่ยนแปลงความคิดของผู้อ่านด้วยการก่อให้เกิดความรู้สึก

สะเทือนอารมณ์มากกว่าที่จะให้ข้อพิสูจน์หรือไม่

5. ผู้เขียนได้พยายามที่จะจัดการกับปฏิกิริยาโต้ตอบของผู้อ่านได้อย่างไร

Bloom (เอมอร์ เนียมน้อย. 2551 : 15-18 ; อ้างอิงมาจาก Bloom. 1972 : 41) ได้แบ่ง
 ลำดับขั้นการเรียนรู้ในอ่านอย่างมีวิจารณญาณเป็น 3 ด้าน ดังนี้

1. พุทธิพิสัย (Cognitive Domain) เป็นจุดประสงค์ที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางด้าน
 ปัญญา คือ ความรู้ความเข้าใจ การใช้ความคิด แบ่งออกเป็น 6 ระดับ ได้แก่
 - 1.1 ความรู้ หมายถึง ความสามารถในการจำ เนื้อหาความรู้ และระลึกได้เมื่อ
 ต้องการนำมาใช้สิ่งที่จำได้ เช่น ความรู้ที่เฉพาะเจาะจง ความรู้เกี่ยวกับวิธีการ และความรู้
 เกี่ยวกับหลักการ

1.2 ความเข้าใจ หมายถึง การเข้าใจความหมายของเนื้อหาสาระ ไม่ได้จำเพียงอย่างเดียว สามารถแสดงพฤติกรรมความเข้าใจในรูปแบบของการแปลความหมายตีความหรือสรุปความสำคัญได้

1.3 การนำไปใช้ หมายถึง การนำเอาเนื้อหาสาระหลักการความคิดรวบยอดและทฤษฎีต่าง ๆ ไปใช้ในรูปแบบใหม่ และในสถานการณ์ใหม่

1.4 การวิเคราะห์ หมายถึง ความสามารถในการแยกเนื้อหาให้เป็นส่วนย่อยเพื่อค้นหองค์ประกอบ โครงสร้าง หรือความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยนั้นซึ่งนักเรียนจะสามารถวิเคราะห์ได้ก็ต่อเมื่อเข้าใจเนื้อหาสาระที่เรียนมาแล้ว

1.5 การสังเคราะห์ หมายถึง ความสามารถที่จะนำ องค์ประกอบหรือส่วนย่อย ๆ เข้ามารวมกันเพื่อให้เป็นภาพที่สมบูรณ์เกิดความกระจ่างในสิ่งเหล่านั้น

1.6 การประเมินค่า หมายถึง ความสามารถในการพิจารณาตัดสินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ โดยที่ผู้ตัดสินกำหนดเกณฑ์ขึ้นมาเอง หรือเกณฑ์ที่ผู้อื่นกำหนดขึ้นพุทธิพิสัยเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ด้านปัญญาซึ่งจะประกอบไปด้วย ด้านความรู้ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์การสังเคราะห์ และการประเมินค่า จุดประสงค์ทั้ง 6 ชั้น จะเรียงจากขั้นพื้นฐานไปหาขั้นสูงสุด โดยการคิดขั้นที่ 1-3 เป็นจุดประสงค์ขั้นพื้นฐานจะพัฒนาในด้านความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ส่วนจุดประสงค์ขั้นที่ 4-6 เป็นจุดประสงค์ขั้นสูงหรือขั้นวิจาร์ณญาณจะพัฒนาด้านการวิเคราะห์การสังเคราะห์ การประเมินค่า ซึ่งนักเรียนจำเป็นจะต้องพัฒนาจากขั้นพื้นฐานมาก่อนจนกระทั่งพัฒนาถึงขั้นสูงสุดจึงจะถือว่าบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนดังนั้นจุดประสงค์ด้านพุทธิพิสัยจึงเป็นจุดประสงค์ที่มีความจำเป็นต่อลำดับขั้นการเรียนรู้การอ่านอย่างมีวิจาร์ณญาณทั้งสิ้น

2. จิตพิสัย (Affective Domain) เป็นจุดประสงค์เกี่ยวกับด้านความรู้สึก จิตใจ ซึ่งรวมถึงความสนใจ อารมณ์ เจตคติ ค่านิยม และคุณธรรม กระบวนการที่เกิดขึ้นภายในเหล่านี้จะเกิดขึ้นตามลำดับขั้น ดังนี้

2.1 การรับ คือ การที่นักเรียนได้รับประสบการณ์จากสิ่งแวดล้อม เช่น ขอมรับความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรมในสังคม

2.2 การตอบสนอง คือการมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับสิ่งแวดล้อมที่รับเข้ามาด้วยความเต็มใจ เช่น การได้แสดงความคิดเห็นเพิ่มเติมในเรื่องที่ครูบรรยาย

2.3 การเห็นคุณค่า เป็นการเกิดภายหลังที่รับรู้สิ่งแวดล้อมและมีปฏิกิริยาโต้ตอบสังเกตจากพฤติกรรมที่ยอมรับค่านิยมใดค่านิยมหนึ่ง การชื่นชอบค่านิยมและการปฏิบัติตนตาม

ค่านิยม เช่น การแสดงความสนใจในวัฒนธรรมโดยติดตามอ่านหนังสือหรือดูผลทางวัฒนธรรมอย่างสม่ำเสมอ

2.4 การจัดรวบรวม เป็นการคิดพิจารณาและรวบรวมค่านิยมให้เข้าเป็นระบบค่านิยม หรือสร้างมโนทัศน์ เช่น การจัดโครงสร้างทางวัฒนธรรมได้

2.5 การพิจารณาคุณลักษณะจากค่านิยม เป็นความประพจน์ คุณสมบัติ และคุณลักษณะของแต่ละบุคคลที่เป็นผลของความรู้สึก ความคิดและการสร้างค่านิยม เช่น การสร้างค่านิยมต่อวัฒนธรรมจิตพิสัยเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ทางด้านความรู้สึกนึกคิด เจตคติ ความสนใจค่านิยมซึ่งประกอบไปด้วยการรับ การตอบสนอง การเห็นคุณค่า การจัดรวบรวม และการพิจารณาคุณลักษณะจากค่านิยม ซึ่งปฏิกริยาเหล่านี้จะเกิดขึ้นในขณะที่ทำกิจกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณทั้งสิ้น

3. ทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) เป็นจุดประสงค์ที่เกี่ยวกับทักษะการเคลื่อนไหวและการใช้อวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย มีลำดับการพัฒนาทักษะ ดังนี้

3.1 การเลียนแบบ เป็นการทำ ตามตัวอย่างที่ครูให้ หรือดูแบบจากของจริง เช่น สามารถวาดภาพได้เหมือนกับตัวอย่างที่กำหนดให้

3.2 การทำตามคำบอก เป็นการทำตามคำสั่งของครู โดยไม่มีตัวอย่างให้เห็น เช่น สามารถวาดภาพสิ่งของตามที่ครูบอกชื่อ ได้

3.3 การทำอย่างถูกต้องและเหมาะสม เป็นการทำ โดยนักเรียนอาศัยความรู้ที่เคยทำมาก่อนแล้วเพิ่มเติม ดัดแปลงตามที่เหมาะสม เช่น สามารถออกแบบภาพได้

3.4 การทำได้อย่างถูกต้องหลายรูปแบบ เป็นการทำในเรื่องคล้าย ๆ กัน และแยกรูปแบบได้ถูกต้อง เช่น สามารถวาดภาพสิ่งมีชีวิตได้หลายประเภท

3.5 การทำได้อย่างเป็นธรรมชาติ เป็นการทำ ที่เกิดจากความรู้ความชำนาญ และเสร็จได้ในเวลารวดเร็ว เช่น สามารถวาดภาพได้ถูกวิธีและรวดเร็วทักษะพิสัยเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้เกี่ยวกับด้านการเคลื่อนไหวของอวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย ความคล่องแคล่วในการทำงาน เช่น การเคลื่อนไหวสายตา การวาดภาพ การทำตามคำสั่ง การอ่านออกเสียง การกระทำ ดังกล่าวนักเรียนจะต้องปฏิบัติในขณะที่ทำการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ เพราะสามารถช่วยฝึกทักษะต่าง ๆ ให้กับนักเรียนได้ซึ่งครูควรสังเกตและจดบันทึก เพื่อจะประเมินผลได้ถูกต้องตามจุดประสงค์ของการเรียน

สรุปว่า ลำดับขั้นในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ แบ่งได้เป็น 6 ขั้น โดยสอดคล้องกับลำดับพฤติกรรมของบลูม ได้แก่ ความรู้-จำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การ

สังเคราะห์และการประเมินค่า ซึ่งทุกลำดับขั้นมีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณทั้งสิ้น ผู้วิจัยได้ยึดกรอบพฤติกรรมนี้ในการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถ
 ด้านการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณก่อนเรียนและหลังเรียน

4. ประโยชน์ของการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ

การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณมีประโยชน์อย่างมาก ทำให้ผู้อ่านได้มีโอกาสพัฒนา
 สมรรถนะเพื่อการคิด มีความคิดสร้างสรรค์ และกว้างไกล นอกจากนั้นการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ
 ยังช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้อย่างถูกต้อง เพราะในขณะที่อ่านจะต้องคิดพิจารณาอย่างมีเหตุผล
 พร้อมทั้งประเมินคุณค่าสิ่งที่อ่านควบคู่ไปด้วยทำให้ไม่ตกเป็นเหยื่อของการโฆษณาชวนเชื่อ
 โดยง่าย มีนักการศึกษาและนักวิชาการได้กล่าวถึงประโยชน์ของการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณไว้
 ดังนี้

สุขุม เกลยทรัพย์ (2531 : 7) ได้สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณมีประโยชน์ต่อ
 การดำเนินชีวิต ช่วยให้ผู้อ่านเกิดปัญญา ความรู้กว้างขวางเข้าใจตนเอง มีเจตคติที่ถูกต้อง
 สามารถวินิจฉัยข้อผิดถูกของเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพสามารถแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นได้
 ทันที

สุปราณี พฤติการณ์ และคณะ (2533 : 47) ได้สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณมี
 ความจำเป็นต่อชีวิตของคนไทยยุคปัจจุบันมาก เพราะการเปลี่ยนแปลงด้านวัตถุวิทยาการและ
 ความนึกคิดเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องอ่านหนังสือเพื่อปรับปรุงตนเองให้
 ทันต่อความเคลื่อนไหวของสิ่งแวดล้อมรอบตัว โดยอ่านและคิดหาเหตุผลวินิจฉัยด้วยตนเอง

ศุภวรรณ เล็กวิไล (2551 : 119) ได้อธิบายถึงประโยชน์ของการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ
 ที่สำคัญ สรุปได้ดังนี้

1. ช่วยให้สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างความรู้ ความจริง และความ
 คิดเห็น
2. รู้จักประมวลข้อมูล ความคิด
3. รู้จักจัดลำดับข้อมูล
4. รู้จักสรุปเหตุผล ข้อมูล หรือประเด็นต่าง ๆ
5. มองเห็นสิ่งต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ
6. รู้จักแสวงหาทางเลือกที่หลากหลายมากขึ้น
7. รู้จักตั้งเป้าหมาย
8. รู้จักวางแผนล่วงหน้า

9. ตัดสินใจได้ดี แม่นยำ มีหลักเกณฑ์
10. สามารถแก้ไขปัญหาค้าง ๆ ได้ดี
11. รู้จักเปิดใจกว้าง ฟังความรอบด้าน ไม่ด่วนตัดสินใจ โดยขาดข้อมูล
12. มีการคาดการณ์ได้ดีขึ้น

เอมอร์ เนียมน้อย (2551 : 14) ได้สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณมีประโยชน์อย่างมาก ทำให้ผู้อ่านพัฒนาสมองเพื่อการคิด มีความคิดสร้างสรรค์ และกว้างไกล นอกจากนี้ การอ่านอย่างมีวิจารณญาณยังช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้อย่างถูกต้อง เพราะในขณะที่อ่านจะต้องคิด พิจารณาอย่างมีเหตุผล พร้อมทั้งประเมินคุณค่าสิ่งที่อ่านควบคู่ไปด้วย ทำให้ไม่ตกเป็นเหยื่อของการโฆษณาชวนเชื่อโดยง่าย

สรุปว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณจะช่วยให้ผู้อ่านได้ประโยชน์อย่างแท้จริงเพราะผู้อ่านไม่ใช่จะรับเฉพาะความคิดของผู้เขียนเท่านั้น ผู้อ่านจะต้องนำความคิดของผู้เขียนมาประกอบกับความเห็นของตนทำให้เกิดความคิดใหม่ซึ่งนำไปใช้ประโยชน์ได้ เมื่อการอ่านอย่างมีวิจารณญาณมีประโยชน์ดังที่กล่าวมานี้ ฉะนั้นจึงจำเป็นต้องฝึกฝนการอ่านอย่างมีวิจารณญาณอยู่เสมอ เพื่อให้ผู้อ่านเกิดความคิดพิจารณาเหตุผลมาตัดสินเรื่องราวที่อ่านได้ถูกต้อง

5. การวัดและประเมินผลการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

การวัดและประเมินผลการอ่านอย่างมีวิจารณญาณมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในการเรียนการสอน เพราะช่วยให้ผู้เรียนผู้สอนได้ทราบว่า การจัดการเรียนรู้นั้นมีประสิทธิภาพหรือบรรลุเป้าหมายที่วางไว้มากน้อยเพียงใด มีนักการศึกษาได้อธิบายถึงหลักการวัดและประเมินผลการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ไว้ดังนี้

สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทรมพรรษ์ (2539 : 347) ได้อธิบายว่า การวัดและประเมินผลการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ควรวัดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางภาษา หลาย ๆ ด้าน เช่น ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะ ทศนคติ การใช้เหตุผล เป็นต้น

สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544 : 95-96) ได้อธิบายเกณฑ์การวัดและประเมินการอ่านซึ่งรวมการอ่านอย่างมีวิจารณญาณไว้ด้วยว่า นักจิตวิทยาการอ่านได้นำหลักการของ Bloom มาประยุกต์ใช้ในการฝึกอ่านและประเมินการอ่าน มีทั้งหมด 6 ชั้น คือ ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า แต่ละชั้นมีลำดับขั้นการคิดที่แตกต่างกัน ชั้นที่ 1-3 เป็นการคิดเบื้องต้น เป็นจุดมุ่งหมายเบื้องต้นของพฤติกรรมกรรมการอ่าน

ขั้นที่ 4-6 เป็นการคิดขั้นสูงของพฤติกรรมการอ่าน ซึ่งผู้อ่านต้องมีพื้นฐาน 3 ขั้นต้นมาก่อนแล้วเป็นอย่างดีด้วย เกณฑ์ในการวัดการอ่าน ตามหลักของ Bloom มีดังนี้

1. วัดความจำ คือ อธิบายข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง บอกคำจำกัดความต่าง ๆ
 2. วัดความเข้าใจ คือ จับใจความสำคัญ สรุปสาระสำคัญของเรื่อง เข้าใจ
จุดมุ่งหมายความคิดเห็นของผู้เขียน
 3. วัดการนำไปใช้ คือ ประยุกต์ใช้ความรู้จากการอ่านกับเหตุการณ์ใหม่ ๆ การ
แก้ปัญหา การยกตัวอย่าง หรือการนำตัวอย่าง หลักการนั้น ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวัน
 4. วัดการวิเคราะห์ คือ บอกความสัมพันธ์ในเชิงเหตุและผล การลำดับเหตุการณ์
ในเรื่อง การวิเคราะห์โวหารในการเขียน การวิเคราะห์วัตถุประสงค์หรือเจตนาของผู้เขียน
 5. วัดการสังเคราะห์ คือ สรุปเรื่องราวหรือเหตุการณ์นั้น ๆ เป็นมโนทัศน์ คติ
สำนวนสุภาษิต ตลอดจนจนคาดคะเนหรือทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดตามมาจากเหตุการณ์หรือการ
กระทำนั้นบนพื้นฐานของข้อมูลที่มีอยู่
 6. วัดการประเมินค่า คือ การตัดสินคุณค่าของงานเขียนเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ด้าน
ข้อคิดคุณค่า ทรรศนะของผู้เขียน ความน่าเชื่อถือ ความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ การกระทำของ
บุคคลหรือตัวละคร ตลอดจนการประเมินข้อเท็จจริงและข้อคิดเห็นจากข้อเขียนนั้น ๆ
- สรุปว่า การวัดและประเมินผลความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณนั้นต้อง
ดูที่ผลสัมฤทธิ์ของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณที่วัดได้ครอบคลุมทั้งความรู้ ความเข้าใจ การ
ประยุกต์ใช้การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า การจำแนกข้อเท็จจริงจากความคิดเห็น
การสรุปความและการใช้เหตุผลในการตัดสินใจ

การคิดแก้ปัญหา

1. ความหมายของการคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหาคือการคิดที่ต้องใช้ความสามารถของสมองและประสบการณ์เดิม
มาพิจารณาตัดสินปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อจัดให้หมดไปและบรรลุจุดมุ่งหมายที่ต้องการ ดังที่
Piaget(1962 : 120) ได้อธิบายถึงความสามารถในการคิดแก้ปัญหาตามทฤษฎีทางด้าน
พัฒนาการในแง่ความสามารถทางด้านนี้เริ่มพัฒนาการมาตั้งแต่ขั้นที่สาม (Stage of Concrete
Operation) เด็กมีอายุ 7-8 ปี จะเริ่มมีความสามารถในการแก้ปัญหาแบบง่าย ๆ ภายในขอบเขต
จำกัด ต่อมาถึงระดับพัฒนาการขั้นที่สี่ (Stage of Formal Operation) เด็กมีอายุประมาณ 11-12

ปี เด็กจะมีความสามารถในการคิดหาเหตุผลที่ขึ้นและสามารถคิดแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้ เด็กสามารถเรียนรู้ในสิ่งที่เป็นนามธรรมชนิดซับซ้อนได้

ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ (2551 : 153-154) ได้สรุปว่า การแก้ปัญหามีความหมายถึง การคิดพิจารณาไตร่ตรองอย่างพินิจพิเคราะห์สิ่งต่าง ๆ ที่เป็นประเด็นสำคัญของเรื่องหรือสิ่งต่าง ๆ ที่คอยก่อกวน สร้างความรำคาญ สร้างความยุ่งยากสับสนและความวิตกกังวล และพยายามหาหนทางคลี่คลายสิ่งเหล่านั้นให้ปรากฏ และหาหนทางจัดปิดเป้าสิ่งที่เป็นปัญหาก่อความรำคาญ ความวิตกกังวล ความยุ่งยากสับสนให้หมดไปอย่างมีขั้นตอน

สุวิทย์ มูลคำ (2551 : 15) ได้สรุปว่า การคิดแก้ปัญหา หมายถึง ความสามารถทางสมองในการจัดสภาวะความไม่สมดุลที่เกิดขึ้น โดยพยายามปรับตัวเองและสิ่งแวดล้อมให้ผสมกลมกลืนกลับเข้าสู่สภาวะสมดุลหรือสภาวะที่เราคาดหวัง

สุคนธ์ สีนุกพานนท์ (2552 : 104) ได้อธิบายว่า การแก้ปัญหามีความหมายถึง การนำประสบการณ์เดิมที่เกิดจากการเรียนรู้มาเป็นพื้นฐานการแก้ปัญหาในสถานการณ์หรือปัญหาใหม่ โดยมีขั้นตอนหรือกระบวนการในการแก้ปัญหาให้บรรลุเป้าหมายหรือเป้าประสงค์ที่กำหนดไว้ ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของบุคคลจะแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับวุฒิภาวะทางสมอง ประสบการณ์ความสนใจ สติปัญญา ความพร้อม แรงจูงใจ อารมณ์ และสภาพแวดล้อม

Gagne (1970 : 63) ได้อธิบายความสามารถในการคิดแก้ปัญหาว่าเป็นรูปแบบของการเรียนรู้ซึ่งหนึ่งต้องอาศัยการเรียนรู้ประเภทหลักการที่มีความเกี่ยวข้องกันตั้งแต่สองประเภทขึ้นไป และใช้หลักการนั่นเองประสมประสานจนเป็นความสามารถชนิดใหม่เรียกว่าความสามารถทางการคิดแก้ปัญหา โดยการเรียนรู้ประเภทหลักการนี้ต้องอาศัยความสามารถในการมองเห็นลักษณะร่วมกันของสิ่งเร้าทั้งหลาย

Good (1973 : 518) ได้อธิบายถึงการคิดแก้ปัญหาว่าเป็นแบบแผนหรือวิธีดำเนินการซึ่งอยู่ในสภาวะที่มีความยากลำบาก ยุ่งยากหรืออยู่ในสภาวะที่พยายามตรวจสอบข้อมูลที่สามารถได้ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับปัญหามีการตั้งสมมติฐานและมีการตรวจสอบสมมติฐานนั้นว่าเป็นจริงหรือไม่

Krulik และ Rudnick (1993 : 6) ให้ความหมายของความสามารถในการแก้ปัญหาว่าเป็นกระบวนการที่บุคคลจะใช้ประสบการณ์ ทักษะ ความรู้ที่ได้เรียนรู้มาก่อนหน้ามาใช้เพื่อหาข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหาในสถานการณ์ใหม่ โดยกระบวนการเริ่มต้นตั้งแต่การมองเห็นปัญหาไปจนถึงการลงข้อสรุป ได้มาจากการพิจารณาอย่างถี่ถ้วน และนักเรียนจะต้องวิเคราะห์ได้ว่าจะนำความรู้ที่ได้เรียนมาไปแก้ปัญหาในสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้อย่างไร

สรุปว่า การคิดแก้ปัญหา หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการใช้สมอง ความรู้ ความคิด และประสบการณ์เดิมจากการเรียนรู้มาประกอบกันในการพิจารณาตัดสินใจ แก้ปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายที่ต้องการ

2. ประโยชน์ของความสามารถในการคิดแก้ปัญหา

นักจิตวิทยาพัฒนาการ (Developmental Psychology) ให้ความสนใจในการศึกษา และอธิบายการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบที่ปรากฏในบุคคล โดยตลอดช่วงชีวิตของบุคคล โดยศึกษาถึงการเปลี่ยนแปลงใน 4 ด้าน คือ การเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา โดยมากการศึกษาของนักจิตวิทยาพัฒนาการ (Developmental Psychology) จะครอบคลุมถึงการรับสัมผัสและการรับรู้ที่นำไปสู่การเรียนรู้และความจำ การคิดและการแก้ปัญหา อารมณ์และแรงจูงใจ บุคลิกภาพและการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคม ดังที่ สุคนธ์ สิ้นธุพานนท์ และคณะ (2551 : 105) ได้สรุปประโยชน์ของความสามารถในการคิดแก้ปัญหาไว้ว่า

1. ทำให้เป็นผู้ที่ตื่นตัวในการเรียนรู้ปัญหา เพราะปัญหาจะเป็นสิ่งที่สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้
2. มีประสบการณ์ตรงในการเรียนรู้ รู้จักหาข้อมูลต่าง ๆ มาเป็นพื้นฐานสำคัญในการวิเคราะห์เพื่อการแก้ปัญหา
3. สามารถนำวิธีการคิดแก้ปัญหาไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ทำให้สามารถแก้ไขปัญหาดังกล่าว ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตได้อย่างถูกต้อง ส่งผลต่อการส่งเสริมสุขภาพจิต
4. ทำให้เป็นผู้ที่มีความหนักแน่นมั่นคง ใจกว้างยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกันและมีการช่วยเหลือกัน
5. เป็นคนไม่เชื่อง่าย มีเหตุผลก่อนการตัดสินใจ
6. มีความรับผิดชอบต่อสังคม รับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมาย
7. สามารถทำงานร่วมกันอย่างเป็นประชาธิปไตย
8. ทำให้เป็นผู้ที่มีความจำในข้อมูลและวิธีการต่าง ๆ ได้ดี เพราะในการแก้ปัญหาจะต้องคิดหาเหตุผลข้อมูลต่างๆ มาสัมพันธ์กัน
9. ทำให้เป็นผู้มีความรู้ ความคิด และทัศนกว้าง

การคิดแก้ปัญหาเป็นสิ่งสำคัญต่อวิถีการดำเนินชีวิตในสังคมของมนุษย์ ซึ่งจะต้องใช้การคิดเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นตลอดเวลา ผู้ที่มีทักษะการคิดแก้ปัญหาก็จะสามารถเผชิญกับภาวะสังคมที่สับสนวุ่นวายได้อย่างเข้มแข็งและมั่นคง ทักษะการคิดแก้ปัญหาก็มิใช่เป็นเพียงการรู้จักคิดและรู้จักการใช้สมองหรือเป็นทักษะที่มุ่งการพัฒนาสติปัญญาแต่เพียงอย่างเดียว

เท่านั้น แต่ยังเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาทัศนคติ วิธีคิด ค่านิยม ความรู้ ความเข้าใจใน สภาพการณ์ของสังคม ได้ดีอีกด้วย (ประพันธ์ ศิริ สุเสาร์จ. 2551 : 150 ; อ้างอิงมาจาก Eberle and Stanish. 1996 : 9)

3. กระบวนการแก้ปัญหา

การดำเนินชีวิตประจำวันหรือการทำงานใด ๆ ก็ต้องเกิดปัญหาขึ้นในระหว่าง ปฏิบัติงาน ไม่มากก็น้อย ดังนั้นจึงเป็นสิ่งจำเป็นหรือมีกระบวนการและขั้นตอนในการ แก้ปัญหาอย่างมีระบบระเบียบ ด้วยเหตุดังกล่าวจึงได้มีนักการศึกษาหลายท่านได้มีการนำเสนอ กระบวนการและขั้นตอนในการแก้ปัญหาเอาไว้ดังนี้

ทองหล่อ วงษ์อินทร์ (2536 : 13) ศึกษาเกี่ยวกับความรู้เฉพาะด้านเกี่ยวกับในการคิด แก้ปัญหาได้สรุปกระบวนการคิดแก้ปัญหาตามทฤษฎีการประมวลผลข้อมูล ซึ่งมีขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1. การสร้างตัวแทนปัญหา อาจใช้การสร้างสัญลักษณ์ วาดรูป ทาแผนผัง หรือ แผนภูมิเพื่อทำให้เข้าใจปัญหาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น
2. การคิดวิธีการแก้ปัญหา เป็นการรวบรวมวิธีการต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัญหา เพื่อนำไปสู่คำตอบ รวมไปถึงการวางแผน และจัดลำดับขั้นตอนในการดำเนินการแก้ปัญหา
3. การลงมือแก้ปัญหา เป็นการปฏิบัติตามแผน และขั้นตอนที่กำหนดไว้
4. การประเมินผลการดำเนินการแก้ปัญหา ว่ามุ่งไปสู่คำตอบหรือเป้าหมายที่วางไว้หรือไม่ ถ้าไม่อาจทบทวนวิธีการคิดตั้งแต่ต้นใหม่ว่าผิดพลาดหรือบกพร่องในจุดใด เพื่อจะ ได้ปรับปรุงกระบวนการแก้ปัญหาให้บรรลุเป้าหมาย

สุกัญญา ยุติธรรมนนท์ (2539 : 45) ได้นำแนวคิดของ Crabbe ซึ่งได้นำวิธีการและ ขั้นตอนของกระบวนการคิดแก้ปัญหาขนาดตามแนวคิดของ Torrance สร้างเป็นแบบฝึกเพื่อ พัฒนาความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งมีทักษะพื้นฐาน ของกระบวนการคิดแก้ปัญหาขนาดตามแนวคิดของ Torrance ได้แก่ เทคนิคการระดมสมอง การจัดลำดับความคิด เหน็บและการตั้งเกณฑ์ การคิดวิเคราะห์โดยใช้ตาราง การใช้ตาราง ประเมินวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด การจินตนาการ และการจัดประเภทของปัญหา กระบวนการ คิดแก้ปัญหาขนาดตามแนวคิดของ Torrance มีขั้นตอนดังนี้

1. การระดมสมองเพื่อค้นหาปัญหา
2. ปัญหาที่สำคัญและสาเหตุของปัญหา

3. การระดมสมองเพื่อคิดหาวิธีการแก้ปัญหา
4. การเลือกเกณฑ์เพื่อใช้ในการประเมินวิธีการแก้ปัญหา
5. การประเมินผลเพื่อคิดหาวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด

พระธรรมปิฎก (2543 : 24-26) ได้อธิบายวิธีการคิดแก้ปัญหาแบบอริยสัจ เป็นวิธีคิดที่ต่อเนื่องจากวิธีคิดแบบรู้เท่าทันธรรมคำ คือเมื่อเข้าใจจิตธรรมชาติของสิ่งทั้งหลาย วางใจได้แล้วตกลงใจว่าจะแก้ปัญหาที่ตัวเหตุปัจจัยจากนั้นก็ดำเนินความคิดต่อไปตามวิธีคิดแบบอริยสัจนี้วิธีคิดแบบนี้มีหลักการสำคัญ คือการเริ่มต้นจากปัญหาหรือทุกข์ โดยกำหนดรู้ ทาความเข้าใจปัญหาหรือความทุกข์ให้ชัดเจน แล้วสืบค้นหาสาเหตุเพื่อเตรียมแก้ไข พร้อมกันนั้นก็กำหนดเป้าหมายของตนให้แน่ชัดว่าคืออะไรจะเป็นไปได้หรือไม่จะเป็นไปได้อย่างไร แล้วคิดวางวิธีปฏิบัติที่จะกำจัดสาเหตุของปัญหา โดยสอดคล้องกับการที่จะบรรลุจุดมุ่งหมายที่ได้กำหนดไว้ นั้น ทั้งนี้ อาจจัดวางเป็นขั้นตอนดังนี้

1. กำหนดรู้ทุกข์ คือแจกแจงแถลงปัญหา ทาความเข้าใจปัญหา สภาพและขอบเขตของปัญหา สภาพของสิ่งที่ปัญหา ให้เข้าใจชัดเจนว่าเป็นอะไร คืออะไร (ทุกข์)
2. สืบสาวเหตุแห่งทุกข์ที่จะพึงละ คือวิเคราะห์ตรวค้นหามูลเหตุหรือต้นตอของปัญหาซึ่งจะต้องแก้ไข กาจจัดหรือทาให้หมดสิ้นไป ตามปกติขั้นนี้ตรงกับวิธีคิดแบบที่ 1 คือใช้วิธีคิดแบบปัจจัยการหรือวิธีคิดแบบสืบสาวเหตุปัจจัย (สมุทัย)
3. เล็งหมายชัดซึ่งการดับทุกข์ที่จะทาให้สำเร็จ คือเล็งเห็นชัดเจนถึงภาวะปราศจากซึ่งเป็นที่มุ่งหมาย ว่าคืออะไรเป็นไปได้อย่างไรหรือไม่ เป็นไปได้อย่างไร เช่นว่าเราต้องการอะไรแน่ อะไรกันแน่ที่เราควรต้องการ ชีวิตของเราต้องการอะไร เป็นต้น มีความชัดเจนเกี่ยวกับเป้าหมายและหลักการทั่วไปหรือตัวกระบวนการของการแก้ปัญหา ก่อนที่จะวางรายละเอียดและกลวิธีปลีกย่อยในขั้นดำเนินการ (นิโรธ)
4. จัดวางวิธีการดับทุกข์ ที่จะต้องปฏิบัติ คือเมื่อมีความชัดเจนเกี่ยวกับเป้าหมายและหลักการทั่วไปแล้ว ก็กำหนดวางวิธีการ แผนการ และรายการสิ่งที่จะต้องทาในการที่จะแก้ไขกำจัดสาเหตุของปัญหาให้สำเร็จ โดยสอดคล้องกับเป้าหมายและหลักการทั่วไปนั้น เพื่อเตรียมลงมือแก้ไขปัญหาต่อไป (มรรค)

Dewey (อิสระ กุลวุฒิ. 2555 : 14 ; อ้างอิงมาจาก Dewey. 1933 : 134) เสนอ

ขั้นตอนการแก้ปัญหาไว้ 4 ขั้น คือ

1. การเสนอปัญหา
2. การระบุประเด็นปัญหา

3. การสร้างสมมุติฐาน

4. การตรวจสอบสมมุติฐาน

Guilford (อิสรระ กุลวุฒิ. 2555 : 14 ; อ้างอิงมาจาก Guilford. 1971) ได้กำหนด

ขั้นตอนการแก้ปัญหาไว้ 5 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นเตรียมการ หมายถึง ขั้นตั้งปัญหาหรือค้นพบปัญหาที่แท้จริงของเหตุการณ์
คืออะไร

2. ขั้นการวิเคราะห์ปัญหา หมายถึง การพิจารณาว่ามีสิ่งใดบ้างที่เป็นสาเหตุ
สำคัญของปัญหา

3. ขั้นเสนอแนวทางในการแก้ปัญหา หมายถึง การหาวิธีการแก้ปัญหาซึ่งตรงกับ
สาเหตุของปัญหาแล้วแสดงออกมาในรูปของวิธีการแก้ปัญหา

4. ขั้นตรวจสอบผล หมายถึง การเสนอเกณฑ์เพื่อตรวจสอบผลลัพธ์ที่ได้จากการ
เสนอวิธีการแก้ปัญหา การพบว่าผลลัพธ์ที่ได้ยังไม่ใช้ผลที่ถูกต้อง ก็ต้องมีวิธีการเสนอปัญหา
ใหม่จนกว่าจะได้ผลลัพธ์ที่ถูกต้อง

5. ขั้นในการนำไปประยุกต์ใหม่ หมายถึง การหาวิธีการแก้ปัญหาที่ถูกต้องไปใช้
ในโอกาสหน้า เมื่อพบกับเหตุการณ์ที่เป็นปัญหาล้ำคล้ายคลึงกับปัญหาที่ผ่านมาแล้ว

Wallas (อิสรระ กุลวุฒิ. 2555 : 15 ; อ้างอิงมาจาก Wallas. 1972 : 112) เสนอ

กระบวนการคิดแก้ปัญหาไว้ในหนังสือ The Art of Thought ว่ามีอยู่ 4 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นเตรียม (Preparation) เป็นขั้นที่ผู้แก้ปัญหาเลือกปัญหา รวบรวมข้อมูล
เกี่ยวกับปัญหา

2. ขั้นพักตัว (Incubation) เป็นขั้นที่ผู้แก้ปัญหาหันความสนใจออกไปจากปัญหา
ไปยังกิจกรรมอื่นๆ

3. ขั้นเกิดความคิดหรือขั้นเข้าใจปัญหา (Illumination) ผู้แก้ปัญหาจะเกิด
ความคิดเข้าใจปัญหาขึ้น

4. ขั้นตรวจสอบ (Verification) เป็นขั้นที่ผู้แก้ปัญหา ตรวจสอบคำตอบของตน
ว่าสามารถใช้ได้หรือไม่

Weir (อิสรระ กุลวุฒิ. 2555 : 15 ; อ้างอิงมาจาก Weir. 1974) ได้เสนอขั้นตอนใน
การแก้ปัญหาไว้ 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. การกำหนดปัญหา หมายถึง การบอกหรืออธิบายสภาพปัญหาจาก
สถานการณ์

2. การวิเคราะห์ปัญหา หมายถึง การระบุสาเหตุของปัญหาโดยการแยกแยะประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของปัญหาได้

3. การเสนอวิธีการแก้ปัญหา หมายถึง การบอกวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการนำมาใช้แก้ปัญหาที่มาจากการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา

4. การตรวจสอบผลลัพธ์ หมายถึง การบอกหรืออภิปรายผลที่เกิดขึ้นหลังจากการใช้วิธีการแก้ปัญหาว່ว่าผลที่เกิดขึ้นจะเป็นอย่างไร

สรุปว่า กระบวนการแก้ปัญหาเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยความรู้ ความคิด ประสบการณ์เดิมของบุคคล ในการทำความเข้าใจสถานการณ์ปัญหา มีการพิจารณาและคัดเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาเพื่อระบุปัญหาให้ชัดเจน แล้วพิจารณาวิเคราะห์สาเหตุของการเกิดปัญหา แล้วสร้างทางเลือกในการแก้ปัญหา และมีการพิจารณาประเมินทางเลือก เพื่อให้ได้วิธีการปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาในที่สุดซึ่งสามารถสรุปขั้นตอนของการคิดแก้ปัญหาได้ดังต่อไปนี้

1. การระบุปัญหา หมายถึง การพยายามทำความเข้าใจสถานการณ์ปัญหา สภาพของสิ่งที่เป็นปัญหาว່าคืออะไร

2. การระบุสาเหตุของปัญหา หมายถึง การวิเคราะห์ ตรวจสอบข้อมูลหรือสถานการณ์ปัญหาว່ว่าสาเหตุของสถานการณ์ปัญหาคืออะไร

3. การเสนอทางเลือกในการแก้ปัญหา หมายถึง เป็นการคิดหาแนวทางการแก้ปัญหาว່าคือวิธีการใดได้บ้างที่จะทำให้ปัญหาหมดไป โดยการพิจารณาหาแนวทางแก้ปัญหาต้องคำนึงถึงสาเหตุของปัญหาว່าคืออะไร เพื่อให้ได้วิธีการการแก้ปัญหา

4. การบอกวิธีการปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหา หมายถึง การบอกวิธีการปฏิบัติในการแก้ปัญหา โดยพิจารณาในแต่ละแนวทางแก้ปัญหาว່ว่าแนวทางใดที่สามารถปฏิบัติได้และมีการวิเคราะห์ถึงผลของการปฏิบัติในการแก้ปัญหาว່ว่าสามารถแก้ปัญหาได้จริงหรือไม่หรือส่งผลกระทบต่อเรื่องใดบ้าง

4. องค์ประกอบของการคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหาแต่ละครั้งจะสำเร็จหรือได้ผลดีหรือไม่ดี หรือเป็นไปตามเป้าหมายที่วางไว้มากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายอย่าง นักการศึกษาหลายท่านได้อธิบายถึงองค์ ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการคิดแก้ปัญหา ดังนี้

สุวรรณี มุททเมธา (2523 : 202-204) เสนอว่า การแก้ปัญหามีสภาพทั่วไป ดังนี้

1. การแก้ปัญหานั้น ผู้แก้ต้องคิดหลายๆ แบบ และมีความสามารถหลายๆ อย่าง

เช่นคิดแบบวิเคราะห์ การคิดแบบสังเคราะห์ เป็นต้น

2. สภาพหรือแบบของปัญหาที่มีความยากง่ายสลับซับซ้อนต่างกัน การพิจารณาปัญหาและการจัดรวบรวมประสบการณ์เพื่อแก้ปัญหาที่มีความแตกต่างกัน

3. ลักษณะของผู้แก้ปัญหา ได้แก่

3.1 อารมณ์ของผู้แก้ปัญหา

3.2 ระดับสติปัญญาของผู้แก้ปัญหา

3.3 ระดับแรงจูงใจ

3.4 การฝึกให้รู้จักคิดหลาย ๆ แบบ การใช้การแก้ปัญหาหลายวิธี

4. การแบ่งกลุ่มเพื่อแก้ปัญหา โดยให้สมาชิกมีจำนวนพอเหมาะ สมาชิกมีความรู้สึกอบอุ่นปลอดภัยและได้รับการยอมรับ ย่อมแก้ปัญหาได้ดีกว่ากลุ่มที่มีสมาชิกมากหรือน้อยเกินไป

กมลรัตน์ หล้าสุวรรณย์ (2532 : 259-260) สรุปว่า ในการแก้ปัญหาแต่ละครั้งจะสำเร็จหรือได้ผลดี ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่อไปนี้

1. ระดับความสามารถของเขาวัวปัญญา ผู้เรียนที่มีระดับเขาวัวปัญญาสูงย่อมสามารถแก้ปัญหาได้ดีกว่าผู้เรียนที่มีระดับเขาวัวปัญญาค่ำ

2. การเรียนรู้ในการแก้ปัญหาได้สำเร็จและรวดเร็ว เกิดจากการที่ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง สามารถจับหลักการต่างๆ ในขณะที่เรียนรู้ไว้ได้อย่างเข้าใจต้องแท้ เมื่อประสบปัญหาเช่นนั้นอีกหรือปัญหาที่คล้ายคลึงกันจะแก้ปัญหาได้รวดเร็วถูกต้อง

3. การรู้จักคิดแบบเป็นเหตุเป็นผล โดยอาศัยสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

3.1 ข้อเท็จจริงและความรู้จากประสบการณ์เดิม

3.2 จุดมุ่งหมายในการคิดและการแก้ปัญหา

3.3 ระยะเวลาในการไตร่ตรองหาเหตุผลที่ดีที่สุด จำเป็นต้องอาศัยเวลา

สุกัญญา บุติธรรมนนท์ (2539 : 11) ได้สรุปองค์ประกอบของการแก้ปัญหาไว้ว่า ปัญหาหรือสภาพการณ์ที่มีความเหมาะสมในการนำไปใช้วัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา ควรเป็นปัญหาที่อยู่ใกล้ตัว และสามารถเกิดขึ้นได้บ่อย ๆ ตามสภาพแวดล้อม เช่น ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันปัญหาที่ไม่มีความยุ่งยากหรือซับซ้อนมากเกินไป

สุคนธ์ สนิทพานนท์ (2552 : 154-155) ได้สรุปว่า บุคคลมีความสามารถในการแก้ปัญหาต่างกันเนื่องจากองค์ประกอบต่อไปนี้

1 .สติปัญญา ผู้มีสติปัญญาคดีจะคิดแก้ปัญหาได้ดี

2. แรงจูงใจ เป็นสิ่งที่ทำให้เกิดแนวทางในการคิดแก้ปัญหา
 3. ความพร้อมในการแก้ปัญหาใหม่ๆ ความพร้อมในการแก้ปัญหานั้นเนื่องจาก
 ประสบการณ์ที่มีมาก่อน

4. การเลือกวิธีแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม

Morgan (จันทจิรา เสถียร. 2551 : 66 ; อ้างอิงมาจาก Morgan. 1978 : 154 - 155)

สรุปว่าวิธีคิดแก้ปัญหของแต่ละบุคคลนั้นแตกต่างกันทำให้ความสามารถในการคิดแก้ปัญหา
 แตกต่างกันด้วย ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบดังนี้

1. สติปัญญา (Intelligence) ผู้มีสติปัญญาดีจะคิดแก้ปัญหาได้ดี
2. แรงจูงใจ (Motivation) ในการที่จะทำให้เกิดแนวทางในการคิดแก้ปัญหา
3. ความพร้อมในการที่จะแก้ปัญหาใหม่ๆ โดยทันที จากประสบการณ์ที่มีมา

ก่อน

4. การเลือกวิธีแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม (Functional Fixedness)

Baroody (จันทจิรา เสถียร. 2551 : 57 ; อ้างอิงมาจาก Baroody. 1993 : 2 - 10) ได้

สรุป องค์ประกอบหลักของการแก้ปัญหา 3 ประการ คือ

1. องค์ประกอบทางด้านความรู้ความคิด ซึ่งประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับมโนคติ
 และยุทธวิธีในการแก้ปัญหา

2. องค์ประกอบทางด้านความรู้สึก ซึ่งเป็นแรงขับในการแก้ปัญหา และแรงขับ
 นี้สามารถมาจากความสนใจ ความเชื่อมั่นในตนเอง ความพยายามหรือความตั้งใจ และความ
 เชื้อของนักเรียน

3. องค์ประกอบทางด้านการสังเคราะห์ความคิด เป็นความสามารถในการ
 สังเคราะห์ความคิดของตนเองในการแก้ปัญหา ซึ่งจะสามารถตอบตนเองได้ว่าทรัพยากร
 อะไรบ้างที่สามารถนำมาใช้ในการแก้ปัญหา รวมทั้งจะติดตามและควบคุมทรัพยากรเหล่านั้น
 ได้อย่างไร

Grossnickle และ Brueckner (สุภลักษณ์ เขียรเชาว์. 2555 : 104 ; อ้างอิงมาจาก

Grossnickle and Brueckner. 1959 : 310-311) อธิบายองค์ประกอบของกระบวนการแก้ปัญหา
 ไว้ดังนี้

1. ปัญหาต้องเกี่ยวข้องกับตัวเด็ก
2. เป็นปัญหาที่สามารถทำการแก้ไขได้
3. ปัญหานั้นอยู่ในขอบเขตที่ชัดเจนที่เด็กแต่ละคนสามารถเข้าใจได้

4. เด็กจะเสนอวิธีแก้ปัญหาที่เป็นไปได้

5. เด็กได้รับการแนะนำจากครูในการวางแผนการแก้ปัญหา การเก็บรวบรวม

ข้อมูลและการประเมินผล

6. นำวิธีการต่างๆ มาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

7. เด็กจะนำกระบวนการแก้ปัญหาที่วางแผนไว้แล้วนั้นมาใช้ในสถานการณ์ที่

เป็นต้นกำเนิดของปัญหาที่เกิดขึ้น

8. สรุปการแก้ปัญหา

สรุปว่า องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการแก้ปัญหา เกิดจากตัวผู้เรียนควรมี วุฒิภาวะทางสมอง ประสบการณ์ ความสนใจ แรงจูงใจ ความเชื่อมั่นในตนเอง รู้จักแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วยเหตุผลอย่างรอบคอบ และรู้จักปรับตัวให้เหมาะสมกับสถานการณ์นั้น ๆ

5. การวัดการคิดแก้ปัญหา

ทิพย์วรรณ มุลทองชุน (2535 : 19 - 20) ได้พัฒนาแบบสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาที่เรียกว่า แบบสอบ เอ็ม อี คิว เป็นเครื่องมือที่ใช้ประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาในกรณีที่ใช้สถานการณ์จริงไม่ได้ โดยเสนอเป็นกรณีศึกษาตามลำดับเหตุการณ์แล้วมีคำถามที่เป็นปลายเปิดแทรกเป็นระยะ ๆ โดยผู้ตอบต้องตอบในหน้านั้นและไม่อนุญาตให้เปิดไปดูหน้าถัดไปหรือกลับไปหาหน้าเดิม ลักษณะของแบบสอบ เอ็ม อี คิว ของมหาวิทยาลัยนิวคาสเซิลมี 3 ประการดังต่อไปนี้

1. เป็นคำถามปลายเปิด (Open-Ended Response) โดยให้ผู้ตอบให้เหตุผล

สนับสนุนการตัดสินใจ

2. การบริหารเวลาในการตอบจะต้องทำอย่างดี เพื่อที่จะได้ทำข้อสอบทุกข้อที่สำคัญคือ ไม่อนุญาตให้กลับไปแก้ไขที่ทำผ่านมาแล้ว

3. การตรวจให้คะแนนยึด โมเดลคำตอบและเกณฑ์ความสามารถในการเรียนรู้ (Mandatory Level of Competence : MLC) โดยกำหนดว่าตอบอย่างไรให้ผ่านได้ 1 คะแนนตอบอย่างไรไม่ผ่านให้ 0 คะแนน รวมทั้งหมดก็คะแนนจึงจะถือว่าผ่านวิชานั้น

Quellmalz (อาานนท์ เอื้ออุมากุล, 2549 : 56 ; อ้างอิงมาจาก Quellmalz, 1985 : 29 -

34) เสนอว่า การวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา ควรมีลักษณะดังนี้

1. ปัญหาที่นำมาใช้เป็นคำถามเป็นปัญหาที่สำคัญและเกิดขึ้นบ่อย

2. กำหนดปัญหาที่มีทางออกของปัญหาหลาย ๆ ทาง

3. กำหนดรูปแบบคำถามให้นักเรียนสามารถอธิบายเหตุผลได้
4. กำหนดคำถามให้มีการเชื่อมโยงการคิดและสรุปได้ทั่ว ๆ ไป
5. วัดทักษะความสามารถในการคิดแก้ปัญหาแบบรวม ๆ

สรุปว่า การวัดการคิดแก้ปัญหา ควรเป็นปัญหาใกล้ตัวนักเรียน เพื่อให้นักเรียนสามารถเข้าใจปัญหานี้ได้ และในการสร้างสถานการณ์ปัญหาควรเป็นปัญหาที่มีทางออกของปัญหาซึ่งจะให้นักเรียนสามารถอธิบายเหตุผลตามกระบวนการแก้ปัญหาได้

ความเชื่อมั่นในตนเอง

1. ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเอง

กรมวิชาการ (2537 : 1) ได้ให้ความหมายว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นคุณลักษณะที่สำคัญยิ่งที่จะช่วยให้คนเราสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ประสบความสำเร็จ ช่วยให้คนเราเป็นตัวของตัวเองกล้าคิดกล้าแสดงออก ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ได้อย่างเหมาะสม ทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยความมั่นใจยอมรับผลที่เกิดขึ้นด้วยความพอใจและภาคภูมิใจ สามารถเผชิญเหตุการณ์ต่าง ๆ และแก้ปัญหาด้วยความรู้สึกที่มั่นคง อันเป็นคุณลักษณะของผู้ที่มีสุขภาพจิตดี มีความสุขในการดำรงชีวิต

สมิต อาชนิจกุล (2543 : 94) ได้ให้ความหมายว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นความสามารถของบุคคลในการที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จในด้านการกล้าแสดงออก การพึ่งตนเองการรู้จักนับถือตนเอง มีความคิดอ่านเป็นของตนเอง ไม่ตกเป็นทาสความคิดผู้อื่น มีความกล้าหาญ ไม่ท้อถอยเมื่อทำอะไรไม่สำเร็จ

ธีรภาพ วัฒนวิจารณ์ (2545 : 127) ได้ให้ความหมาย ของความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นสิ่งที่อยู่ภายในตัวเรา โดยจะทำหน้าที่กำกับความคิดและความรู้สึกของเราในปัญหาต่าง ๆ และจะแสดงออกมาในลักษณะของพฤติกรรมที่ปรากฏต่อบุคคลภายนอก ซึ่งก็คือสิ่งที่เรียกกันว่าบุคลิกภาพ

รังสรรค์ โฉมยา (2553 : 165) ได้สรุปว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ความกล้าในการที่จะกระทำสิ่งใด ๆ ก็ตาม ให้เป็นไปตามเป้าหมายที่ตนเองต้องการอย่างแน่วแน่ ไม่เกรงกลัว เงินอายุ หรือสิ่งใด

Smith (ชัตติยา น้ายาทอง. 2551 : 47 ; อ้างอิงมาจาก Smith. 1961 : 185)

ได้ให้ความหมายว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง การพึงพอใจในตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเอง หรือการยอมรับตนเอง บุคคลใดมีความเชื่อมั่นในตนเองมากน้อยเพียงใดนั้น สามารถพิจารณาได้จากความขัดแย้งระหว่างตนตามความเป็นจริง (Real Self) กับตนตามอุดมคติ (Ideal Self) ถ้าความขัดแย้งเกิดขึ้นมากจะเป็นเหตุทำให้ตนมีความรู้สึกไม่มีคุณค่า ไม่พึงพอใจ ซึ่งหมายถึงขาดความเชื่อมั่นในตนเอง

Blair (ธัญญา คนอยู่. 2547 : 10 ; อ้างอิงมาจาก Blair. 1968 : 138) ได้ให้ความหมายว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง การที่บุคคลมีความมั่นใจ มีความเพียรพยายาม และกล้าหาญในการที่จะกระทำสิ่งใดให้ประสบความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ โดยไม่หวาดหวั่นต่ออุปสรรค กล้าที่จะเผชิญกับสถานการณ์ใด ๆ ด้วยความไม่กลัว

สรุปว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ลักษณะพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยการที่มีจิตใจแน่วแน่ หนักแน่น มีความมั่นใจในความสามารถของตนเอง กล้าแสดงออก กล้าเผชิญหน้ากับเหตุการณ์ต่าง ๆ สามารถตัดสินใจด้วยตนเองได้อย่างเหมาะสม

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

2.1 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการของอิริคสัน (Erik H. Erikson's Neo-Freudian

Analysis)

อิริคสัน (ขัตติยา น້ายาทอง. 2551 : 49 ; อ้างอิงมาจาก Erikson. n.d.) ได้อธิบายว่า พัฒนาการทางบุคลิกภาพเกิดขึ้นได้ เนื่องจากการที่คนมีการติดต่อสัมพันธ์กับสังคม และในแต่ละขั้นจะมีช่วงวิกฤติสำหรับที่จะพัฒนาการเรื่องนั้น ๆ โดยเฉพาะในชีวิตถ้าช่วงชีวิตใดพัฒนาการเป็นไปได้ดีด้วยดี มีลักษณะทางบวกมากกว่าทางลบพัฒนาการทางบุคลิกภาพก็จะเป็นไปในทางที่ดีผู้ที่มีความสุขจิตใจย่อมสามารถเผชิญปัญหาหรือแก้ปัญหาและสามารถตัดสินใจได้ ในทางตรงกันข้ามถ้าช่วงชีวิตใดพัฒนาการเป็นไปในทางลบมากกว่าทางบวก ผู้นั้นจะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพไม่สมบูรณ์ ซึ่งจะนำไปสู่การเป็นผู้ที่มีปัญหาในการปรับตัวและอิริคสันชี้ให้เห็นถึงอิทธิพลที่แต่ละขั้นตอนมีต่อกัน โดยที่พัฒนาการในขั้นหลังจะได้รับอิทธิพลจากขั้นก่อนหน้านั้น และพัฒนาการของบุคคลมี 8 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 วัยแห่งความไว้วางใจ และความไม่ไว้วางใจผู้อื่น (Trust Versus Mistrust) อยู่ในระหว่างปีแรกของชีวิต หรือ อายุ 0-2 ปี ทารกขึ้นอยู่กับ การดูแลของผู้อื่น แม่ของเด็กจะเลี้ยงดู อุ้มชูแต่งตัว และแสดงการกระตุ้นใหม่ ๆ ให้แก่ทารกอยู่เสมอ ทั้งพ่อและแม่จะกอดทารกไว้ พูดยและเล่นกับลูก การปฏิสัมพันธ์ (Interactive) ทางสังคมนี้เป็นเครื่องกำหนด

ทัศนคติของเขาในเวลาต่อมาถ้าเด็กทารกได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยความรัก จะได้รับการตอบสนองความต้องการทางร่างกายอย่างเพียงพอ เด็กก็จะเรียนรู้ถึงความไว้วางใจในสิ่งแวดล้อมของเขา ถ้าเขาไม่ได้รับการเลี้ยงดูอย่างเหมาะสม หรือถ้าพ่อแม่ไม่มีความคงเส้นคงวาหรือไม่มีความมั่นคงในการเลี้ยงดูทารกก็จะกลายเป็นคนขาดกลัว ขี้ตกใจและขาดความเชื่อมั่นและไม่ไว้วางใจตนเอง เช่นเดียวกับที่ไม่ไว้วางใจในตัวผู้อื่น

ขั้นที่ 2 วัยแห่งความเป็นอิสระ และความสงสัยไม่แน่ใจ (Autonomy Versus Doubt) อยู่ในระหว่างอายุ 2-3 ปี เด็กจะเรียนรู้เพื่อที่จะเดิน พูดและแสดงออกอย่างอิสระเขาสามารถจะเรียนรู้ได้ในอัตราที่รวดเร็ว และทำการสำรวจโลกด้วยตนเอง ถ้าพ่อแม่ของเด็กไม่คงเส้นคงวาในวิธีการส่งเสริมระเบียบวินัย มีแนวโน้มในการปกป้องเด็กมากเกินไป (Over Protection) หรือแสดงความไม่เห็นด้วยเมื่อเด็กแสดงออกถึงความคิดริเริ่มของเขา เด็กจะมีพฤติกรรมที่ไม่มั่นคงเกิดความสงสัยไม่แน่ใจ ขาดความเชื่อมั่น มีความระอวยแก่ใจตนเอง ในทางตรงกันข้ามถ้าพ่อแม่สนับสนุนความคิดริเริ่ม มีการแสดงออกที่คงเส้นคงวา มีความมั่นคง และปล่อยให้เด็กมีอิสระอย่างเพียงพอ เด็กจะมีความสามารถดีขึ้น ในการที่จะเลือกเข้าไปมีบทบาทในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ต้องการรู้จักควบคุมและปกครองตนเองได้

ขั้นที่ 3 วัยแห่งความริเริ่ม และความรู้สึกผิด (Initiative Versus Guilt) อยู่ในระหว่างอายุ 4-5 ปี เริ่มพัฒนาทักษะในการเคลื่อนไหว เด็กจะเข้าสู่ความเจริญงอกงามเพิ่มพูนประสบการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งความสัมพันธ์กับเพื่อน ๆ ที่โรงเรียน เพื่อนบ้าน และญาติพี่น้อง ถ้าบิดามารดาให้การส่งเสริมในกิจกรรมต่าง ๆ คำถามต่าง ๆ และการเล่นในการสร้างสรรค์ทั่วไป เด็กก็จะพบทางออกด้วยตัวเองได้ง่ายขึ้น ประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เพิ่มพูนขึ้นนั้นเป็นสิ่งที่เด็กยอมรับ และยิ่งพยายามเพิ่มพูนประสบการณ์ได้ด้วยตนเอง แต่ถ้ากิจกรรมของเด็กและความอยากเห็นถูกพ่อแม่จำกัดหวงห้ามอยู่เสมอแล้ว เมื่อไหร่ก็ตามที่เด็กพยายามเปลี่ยนแปลงไปด้วยตัวเอง เขาก็จะเกิดความรู้สึกผิด และเป็นการพัฒนาความรู้สึกผิดที่เกิดขึ้นในตัวเขา

ขั้นที่ 4 วัยแห่งความขยันหมั่นเพียร และความรู้สึกมีปมด้อย (Industry Versus Inferiority) อยู่ในระหว่างอายุ 6-11 ปี เด็กมีคุณสมบัติเพียงพอที่จะทำงานเกี่ยวกับที่เป็นการสร้างสรรค์กิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง บทบาทของเด็กชายจะสอนให้ใช้ความสามารถที่พบใหม่ในการทำงาน หรือการสร้างสิ่งต่าง ๆ และบทบาทของเด็กหญิงก็คือการทำอาหารและเย็บผ้า เด็กในวัยนี้ ทั้งสองเพศ มีอิสระเสรีในการศึกษาเท่า ๆ กัน โดยการอ่าน และการเรียนรู้สิ่งอื่น ๆ ที่เขาสนใจ ถ้าเขาได้รับการสนับสนุนจากพ่อแม่และครู เด็กจะพัฒนา

ความรู้สึกขยันหมั่นเพียร มีความอยากรู้อยากเห็นและพยายามแสวงหาการกระตุ้นทางสติปัญญา ถ้าพ่อแม่รบกวนหรือขัดขวางความขยันหมั่นเพียรในความพยายามค้นคว้าในครั้งแรกของเด็กแล้ว เด็กจะพัฒนาความรู้สึกมีปมด้อยขึ้น

ขั้นที่ 5 วัยแห่งการรู้จักตนเองและความสับสนไม่เข้าใจตนเอง (Identity Versus Role Confusion) อยู่ในวัยอายุระหว่าง 12-13 ปี ในระยะนี้มีลักษณะทางเพศปรากฏชัดพวกเขาจะให้ความสนใจเกี่ยวข้องกับเพื่อนต่างเพศมากขึ้น เด็กจะต้องทำการรวบรวมประสบการณ์ที่เคยได้รับมาก่อนทั้งหมดนั้น มารวมกันเพื่อพัฒนาความรู้สึกเข้าใจสภาพความเป็นจริงของตนเอง ซึ่งจะทำให้เขามีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความเป็นจริง และพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ นอกจากนี้เขายังมีการกำหนดสิ่งที่ชีวิตเขาต้องการ เขาว่าเขาเชื่ออะไรและใครที่เชื่อเขา ถ้าเขาไม่สามารถทำการรวบรวมประสบการณ์ต่างๆ ที่เคยได้รับมาในตอนต้นเขาก็จะไม่สามารถพัฒนาการรู้จักตนเอง และเกิดความสับสนในบทบาท ที่เขาควรจะเป็นมากขึ้น

ขั้นที่ 6 วัยแห่งความใกล้ชิดสนิทสนม และความรู้สึกอ้างว้างเปล่าเปลี่ยว(Intimacy Versus Isolation) อยู่ในวัยอายุระหว่าง 14-40 ปี เป็นวัยที่มีการนัดพบ การแต่งงาน และการเริ่มมีครอบครัว มีบุตรและเลี้ยงบุตรด้วยความรักเอาใจใส่เรื่องต่าง ๆ ทั้งหมดนี้รวมอยู่ในวัยฉกรรจ์หรือวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ถ้าบุคคลมีความสำเร็จในความใกล้ชิดสนิทสนมแล้วเขาก็สามารถสร้างความสัมพันธ์อันใกล้ชิดได้เขาจึงมีส่วนที่จะเป็นเจ้าของตัวเองและมีส่วนที่จะเป็นเจ้าของคนอื่นด้วย ถ้าบุคคลไม่สามารถที่จะให้ความสัมพันธ์อันคุ้นเคยใกล้ชิดแก่ผู้อื่นหรือไม่ได้รับความสำเร็จอย่างสมบูรณ์ในการรู้จักตนเองเขาก็จะพัฒนาความรู้สึกแยกตนเองออกจากผู้อื่น และรู้สึกโดดเดี่ยวเดียวดายในโลก

ขั้นที่ 7 วัยแห่งความสนใจบำรุงคนอื่นและการใฝ่ใจหมกมุ่นแต่เรื่องของตนเอง (Generativity Versus Self-Absorption) อยู่ในวัยอายุระหว่าง 41- 60 ปี อยู่ในวัยกลางคนเป็นเวลาที่แต่ละคนจะทำให้ความขัดแย้ง ระหว่างตนเองกับโลกภายนอกหมดสิ้นไป ความตั้งใจที่จะสนับสนุนผู้อื่นให้เลื่อนฐานะดีขึ้นอิริคสันให้ความหมายของความสนใจบำรุงคนอื่นว่าเป็น ความสามารถของแต่ละบุคคลที่มองสิ่งภายนอกตัว และสามารถเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ถ้าบุคคลอื่นไม่สามารถมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น อาจเพราะเขาไม่สามารถตัดสินใจในความขัดแย้งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตัวเขามาก่อนได้ เขาก็มีแนวโน้มที่จะทำตนเป็นศูนย์กลางคือสนใจแต่เรื่องตนเองและใฝ่หาความสุขเฉพาะตนมากกว่าที่จะทำประโยชน์ต่อผู้อื่น

ขั้นที่ 8 วัยแห่งความมั่นคงสมบูรณ์และความสิ้นหวังท้ออาลัย (Integrity Versus Despair) อยู่ในวัยอายุระหว่าง 60 ปี ขึ้นไป อยู่ในระยะของบุคคลที่เข้าสู่วัย

ชราเป็นระยะที่สะท้อนให้เห็นความเป็นมาในอดีตถ้าเขาประสบความสำเร็จในการทำงานที่ผ่านมา และคิดถึงชีวิตของตนด้วยความชื่นชมยินดี เขาก็จะมีชีวิตที่นั่นปลายที่เป็นสุขสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างราบรื่น แต่ถ้าบุคคลรู้สึกท้อใจว่าชีวิตของเขามีแต่ความผิดหวัง และความล้มเหลวเขาก็จะเข้าสู่วัยชราด้วยความไม่มั่นใจ และพัฒนาความรู้สึกสิ้นหวังท้ออาลัยในชีวิต

ตน

จากทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของอีริกสันที่กล่าวมาข้างต้นนี้ จะเห็นว่าพัฒนาการในขั้นที่ 2 วัยแห่งความเป็นอิสระ และความสงสัยไม่แน่ใจ เป็นขั้นที่ส่งผลต่อพัฒนาการในเรื่องการพึ่งตนเองของเด็ก ในวัยนี้เด็กจะค้นพบว่าเขาสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง ซึ่งถือว่าการค้นพบความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง ในขณะที่เดียวกันก็ยังมีความรู้สึกถึงเด ไม่แน่ใจในความเป็นอิสระของเขา ความไม่แน่ใจนี้จะมีผลต่อการจะเป็นตัวของตัวเอง และทำให้ต้องคอยพึ่งพาผู้อื่นเสมอทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นในตัวเด็ก ในการค้นหาถึงสิทธิและความสามารถของตนเอง ซึ่งเด็กต้องการคำแนะนำ และความเข้าใจจากผู้ใหญ่เพื่อการค้นหาตัวเองต่อไป

2.1.2 ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Theory of Need Hierarchy)

อับราฮัม มาสโลว์ (สมจินตนา คุปตสุนทร. 2547 : 13-14 ; อ้างอิงมาจาก Maslow. 1987) เป็นนักจิตวิทยาคนหนึ่งในกลุ่มทฤษฎีที่เน้นการมองความเป็นมนุษย์หรือมนุษย์มีศักยภาพ (Human Potential Theory) เขาเชื่อว่ามนุษย์มีคุณภาพนั้นเนื่องมาจากมีความคิด ความรู้สึกความรู้ตระหนักและการแสวงหาสิ่งที่ดีงาม ค้นหาเป้าหมายของชีวิตให้ได้รับสิ่งที่มีความหมายต่อตน ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นความสามารถในการเรียนรู้ที่มีอยู่ในตัวของมนุษย์ทำให้สามารถดำรงชีวิตอยู่รอดได้ (Existence) และมนุษย์ทุกคนมีความต้องการแสวงหาสิ่งแปลกใหม่ที่สนองความต้องการให้แก่ตนเองทั้งสิ้น ลักษณะที่มีคุณภาพของมนุษย์ลักษณะนี้จัดเป็นความต้องการของมนุษย์เรียงเป็นลำดับขั้นจากขั้นต่ำสุดไปขั้นสูงสุดแบ่งเป็น 5 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 ความต้องการตอบสนองร่างกาย (Physiological Needs) ได้แก่ อาหาร น้ำ อากาศอุณหภูมิ การนอนหลับ การขับถ่าย ฯลฯ

ขั้นที่ 2 ความต้องการความปลอดภัย (Safety Needs) ได้แก่ ความรู้สึกมั่นคง การได้รับการปกป้อง ความมั่นคงจากครอบครัว ปลอดภัยจากความวิตกกังวล การหลีกเลี่ยงอันตราย ความเจ็บป่วยต่าง ๆ ความต้องการกฎหมายคุ้มครอง ฯลฯ

ขั้นที่ 3 ความต้องการความรัก (Love Needs) ได้แก่ ความต้องการความรัก อยากให้ตนเป็นที่รัก มีการยอมรับตนเอง ตั้งแต่กลุ่มครอบครัว กลุ่มเพื่อน กลุ่มสังคม กลุ่มทำงาน ฯลฯ

ขั้นที่ 4 ความต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น (Esteem Needs) ได้แก่ ความต้องการให้ผู้อื่นมายกย่อง การได้รับการยอมรับจากเพื่อน กลุ่มคน และความภาคภูมิใจ ฯลฯ

ขั้นที่ 5 ความเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง (Self-Actualization Needs) ได้แก่ ความต้องการสูงสุดของบุคคล และกระทำสิ่งต่าง ๆ ได้ตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ฯลฯ

มาสโลว์ แบ่งความต้องการของมนุษย์ออกเป็น 2 อย่าง คือ

1. ความต้องการขั้นต่ำที่ต้องได้รับการตอบสนอง หากไม่ได้ ต้องการตอบสนองจากปัจจัยภายนอก ประกอบด้วย ความต้องการด้านร่างกาย ความต้องการความปลอดภัยและมั่นคง ความต้องการความรักและเป็นเจ้าของ และความต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่นสำหรับ

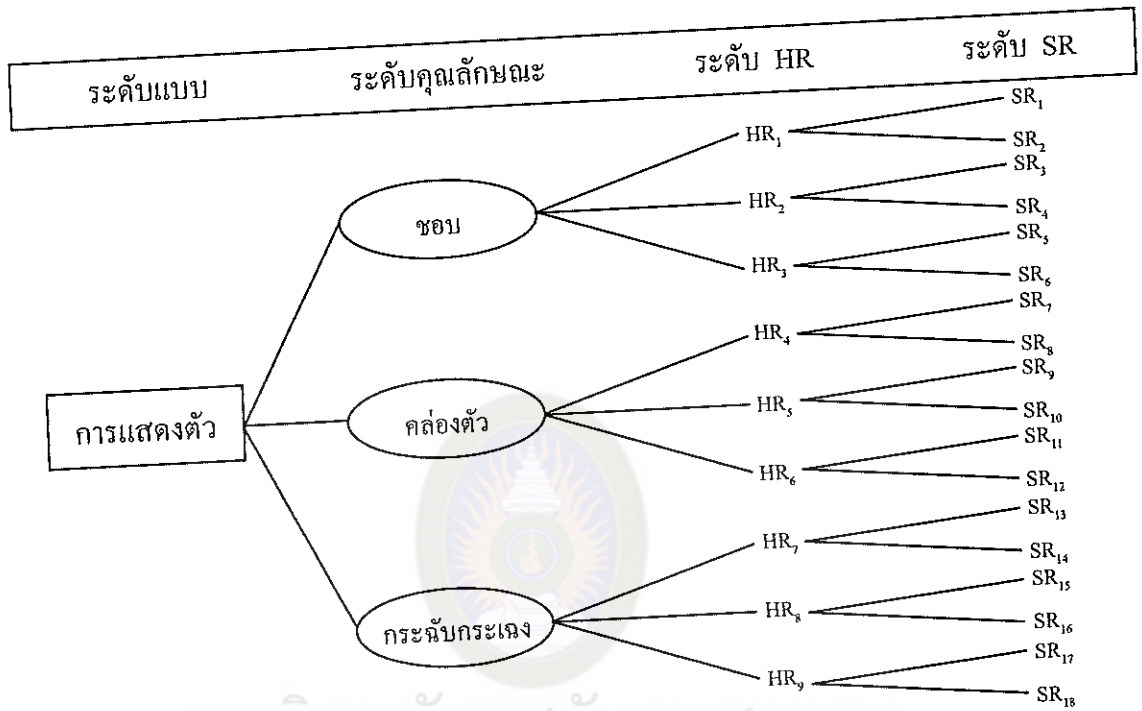
2. ความต้องการขั้นสูงเพื่อพัฒนาตน คือ ความต้องการที่จะเจริญเติบโตหรือพัฒนาเต็มที่ตามศักยภาพของตน เป็นคนที่สมบูรณ์ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์-จิตใจ สังคม และสติปัญญา ดังนั้นมนุษย์เราจะมีความต้องการขั้นสูงได้ก็ต่อเมื่อมีความต้องการขั้นต่ำครบเสียก่อน

มาสโลว์ อธิบายว่า ความต้องการที่จะพัฒนาความต้องการในขั้นสูงจะเกิดขึ้นถ้าความต้องการขั้นต่ำได้รับการตอบสนอง และการที่คนตระหนักถึงความสามารถของตนเองว่าสามารถทำอะไรได้หรือไม่ได้จะนำไปสู่ความมั่นใจในตนเอง การกล้าตัดสินใจ และกล้าเสี่ยงเมื่อให้อิสระในการเลือกเขาจะเลือกเดินไปข้างหน้า ซึ่งผู้มีบทบาทสำคัญในการตอบสนองความต้องการเพื่อพัฒนาให้เด็กเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์คือ พ่อแม่ และครู

2.1.3 ทฤษฎีการจัดระบบบุคลิกภาพของไอแซงส์

ไอแซงส์ (ลัวน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2543 : 228-229 ; อ้างอิงมาจาก Eysenck. 1954) ได้แบ่งมิติของบุคลิกภาพออกเป็น 3 มิติ คือ ด้าน Extroversion (E) ซึ่งเป็นคนที่มีลักษณะชอบแสดงออก สังคมดี เป็นกันเอง มีพลังชักนำผู้อื่น ด้าน Neuroticism (N) เป็นคนลักษณะวิตกกังวล จิตใจหดหู่ มีความอาย ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง และด้าน Psychoticism (P) เป็นลักษณะคนที่มีความก้าวร้าว เห็นแก่ตัวต่อต้านสังคม ขาดความเห็นอกเห็นใจ และไม่มีความเมตตาปราณี ไอแซงส์ จะเอามิติใหญ่ 3 อย่างเป็นหลัก และยกให้เป็น

ระดับแบบ (Type Level) จากระดับนี้ก็จะแยกย่อยออกเป็นระดับคุณลักษณะ (Trait Level) เขียนย่อว่าระดับ TL ซึ่งจะมีที่คุณลักษณะที่ขึ้นอยู่กับระดับแบบ จากระดับ TL นี้ไปสู่ระดับนิสัยตอบสนอง (Habitual Response) ซึ่งเขียนย่อว่าระดับ HR ต่อจากระดับ HR ซึ่งจะมีจำนวนการตอบสนองเฉพาะ (Observation Responses) เขียนย่อว่า SR Level ดังภาพที่ 1



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKAM
ภาพที่ 1 การจัดระบบบุคลิกภาพตามแนวคิดของไอแซงค์

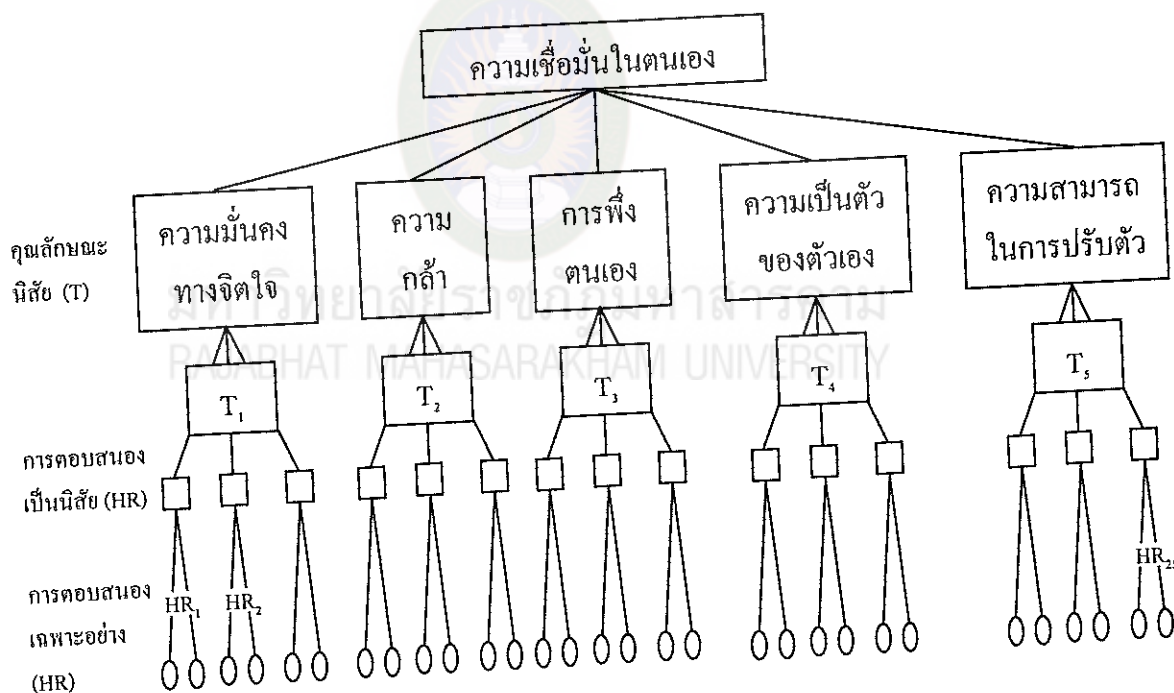
2.2 ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง

ฉันทนา ภาคบงกช (2533 : 1) สรุปลักษณะของผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองว่า โดยทั่วไปจะมีความกล้าในการแสดงออก กล้าตัดสินใจและมีความมั่นใจที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จได้ตามที่ต้องการ มองโลกในแง่ดี ปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ และมีความรับผิดชอบในหน้าที่สูง

ธีรภาพ วัฒนวิจารณ์ (2545 : 127) สรุปว่า คนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นคนที่มีลักษณะมั่นคง ไม่ลังเลในการตัดสินใจ ไม่วิตกกังวลต่อสิ่งที่ยังไม่เกิดขึ้น ซึ่งในขณะเดียวกันก็ไม่ฟูมฟายหรือกังวลต่อสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว สามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ใหม่ และเมื่อประเมินแล้วว่าตนเองไม่พร้อมก็กล้าและมั่นใจที่จะขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น

ไซมอนด์ส (สนัญญา คนอยู่. 2547 : 13 ; อ้างอิงมาจาก Symonds. 1964 : 85-86) มีความเห็นว่า ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองว่าไม่ยอมจำนนต่อสิ่งใดโดยสิ้นเชิงที่เดียว และความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นได้ต้องประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 อย่าง ได้แก่ ทราบในสิ่งที่ต้องการ คิดในสิ่งที่เห็นว่าจะประสบความสำเร็จ สามารถตัดสินใจได้ และลงมือกระทำกับสิ่งที่ได้ตัดสินใจแล้ว

ผลการศึกษาทฤษฎีพัฒนาการของอิริคสัน ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ ทฤษฎีการจัดระบบบุคลิกภาพของไอเซนเบิร์ก และลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง ผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการวางแผนเพื่อสร้างแบบจำลองเชิงทฤษฎีของคุณลักษณะความเชื่อมั่นในตนเอง ตามแนวของอารยา สุวะมาตย์ (ชัยพัฒน์ พันธุ์วัฒนสกุล. 2547 : 23-24 ; อ้างอิงมาจาก อารยา สุวะมาตย์. 2540 : 36-38) ได้คุณลักษณะความเชื่อมั่นในตนเอง ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 แบบจำลองทฤษฎีของคุณลักษณะความเชื่อมั่นในตนเอง

จากแบบจำลองทฤษฎีของคุณลักษณะความเชื่อมั่นในตนเอง สามารถนิยามและอธิบายลักษณะพฤติกรรมทางด้านความเชื่อมั่นในตนเองได้ดังนี้

1. ความมั่นคงทางจิตใจ (Emotional Stability) หมายถึง การมีจิตใจหนักแน่นไม่ลังเล สามารถการควบคุมอารมณ์ให้อยู่ในสภาวะปกติ ไม่วิตกกังวลเกินไปและไม่หวั่นไหวต่อคำติชม

2. ความกล้า (Courage) หมายถึง การที่บุคคลการกล้าพูด กล้าแสดงความสามารถของตนเอง กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าซักถามข้อสงสัย กล้าคัดค้านเมื่อถึงคราวจำเป็น กล้าเผชิญความจริง กล้ารับผิดชอบในสิ่งที่ตนทำ กล้าเป็นผู้นำ ชอบการต่อสู้แข่งขัน และไม่ประหม่าหรือไม่เคอะเขิน

3. การพึ่งตนเอง (Self-Reliance) หมายถึง การที่บุคคลสามารถช่วยเหลือตนเอง โดยใช้ความรู้ความสามารถที่มีอยู่ แก้ไขอุปสรรคหรือการกระทำใด ๆ ได้สำเร็จด้วยความมั่นใจในตนเอง และไม่ทำตัวให้เป็นปัญหา เป็นภาระแก่ผู้อื่นหรือหมู่คณะ

4. ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) หมายถึง การที่บุคคลมีความพอใจและภูมิใจในตนเอง สามารถตัดสินใจได้ด้วยตัวเอง ไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการคิดไตร่ตรอง

5. ความสามารถในการปรับตัว (Adaptability) หมายถึง การที่บุคคลมีความสามารถในการร่วมกิจกรรมกับผู้อื่น ชอบช่วยเหลือและให้ความร่วมมือกับหมู่คณะยอมรับสิ่งใหม่ ๆ มองโลกในแง่ดี และมีความรับผิดชอบ

3. การวัดความเชื่อมั่นในตนเอง

3.1 ลักษณะการวัดความเชื่อมั่นในตนเอง

แบบคุรา (ดวงพร สุภพิชน์, 2544 : 19-20 ; อ้างอิงมาจาก Bundura, 1977 : 84-85) แบ่งลักษณะการวัดความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลออกเป็น 3 มิติ ได้แก่

มิติที่ 1 ระดับหรือขนาดความยากของงานที่บุคคลเชื่อว่าตนสามารถปฏิบัติได้ (Level Magnitude of Job Difficulty) เป็นความเชื่อในความสามารถของตนเองของบุคคลในการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง หรือความเชื่อมั่นในตนเอง เมื่อต้องแสดงพฤติกรรมที่มีความยากแตกต่างกัน โดยระบุได้ว่าตนสามารถทำงานสำเร็จถึงระดับใด เมื่อถูกเสนองานที่ระดับความยากแตกต่างกัน บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองต่ำ หรือมีขีดความสามารถจำกัดจะสามารถทำได้เฉพาะงานที่ง่าย ถ้าได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติงานที่ยากเกิดความสามารถ ก็จะพบกับความล้มเหลว ดังนั้น การมอบหมายงานต้องพิจารณาไม่ให้ยากเกินไป หรือควรเป็นงานที่มีความยากระดับกลาง

มิติที่ 2 ความเข้มหรือความมั่นใจที่จะสามารถปฏิบัติงานได้ในระดับความยากต่าง ๆ (Strength of Confidence) ถ้าบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเองที่มีความเข้มน้อยหรือไม่มีความมั่นใจในตนเอง เมื่อเขาประสบกับเหตุการณ์ที่ไม่เป็นไปตามที่เขาเชื่อ จะมีผลทำให้ความเชื่อในความสามารถของตนเองในบุคคลนั้นลดลง แต่ถ้าบุคคลนั้นมีความเข้มหรือมีความมั่นใจในระดับสูง ก็จะมีความบากบั่น มานะพยายามมาก แม้ว่าจะประสบกับเหตุการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับความคาดหวัง

มิติที่ 3 การแผ่ขยายความสามารถ หรือการนำไปใช้ (Generality of Ability) เป็นการแผ่ขยายความเชื่อในความสามารถของตนเองไปยังสถานการณ์อื่น ประสบการณ์ในการปฏิบัติงานบางอย่าง ก่อให้เกิดการนำความสามารถไปปฏิบัติในสภาพอื่นที่คล้ายคลึงกัน ในปริมาณที่ต่างกันได้ แต่ประสบการณ์บางอย่างอาจไม่สามารถนำความเชื่อในความสามารถของตนเองไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้

ดังนั้น ในการวัดความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคล ควรวัดให้ครบทั้ง 3 มิติ เพื่อให้สามารถวัดคุณลักษณะและการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ได้อย่างครบถ้วนและครอบคลุม

3.2 วิธีการวัดความเชื่อมั่นในตนเอง

ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นบุคลิกภาพหรือการแสดงออกอย่างหนึ่งของมนุษย์ ได้มีนักวิชาการสรุปวิธีการวัดบุคลิกภาพของบุคคลไว้ดังนี้

รังสรรค์ โฉมยา (2554 : 379-386) ได้สรุปว่า การวัดบุคลิกภาพสามารถทำได้หลายวิธี ขึ้นอยู่กับความต้องการและวัตถุประสงค์ของผู้ศึกษา โดยทั่วไปเราใช้วิธีการวัดบุคลิกภาพ 5 วิธีการ คือ แบบวัดบุคลิกภาพ (แบบวัดทางจิตวิทยา) การสัมภาษณ์ การสังเกต สังคมมิติ และการสร้างสถานการณ์ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. แบบวัดทางจิตวิทยา (Psychology Testing) แบบวัดที่นำมาใช้ในการวัดหรือประเมินบุคลิกภาพมีหลายชนิด ทั้งรูปแบบการประเมินทางตรงและการประเมินทางอ้อมดังต่อไปนี้

1.1 แบบสำรวจบุคลิกภาพ (Personality Inventory) คือเครื่องมือวัดบุคลิกภาพที่สำคัญที่สุด เป็นวิธีให้บุคคลประเมินตนเอง โดยปกติประกอบด้วยข้อคำถามหลายข้อ ตั้งแต่ 100-500 ข้อ แต่ละคำถามจะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของบุคคล การดำเนินการวัดทำโดยให้ผู้เข้ารับการทดสอบอธิบายถึงความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งของ สถานการณ์ และบุคคลตามข้อคำถามที่กำหนดให้

1.2 แบบทดสอบบุคลิกภาพที่พัฒนามาจากแบบทดสอบสติปัญญา โดยพยายามปรับปรุงให้มีความแม่นยำ และน่าเชื่อถือที่สุด แบบทดสอบบุคลิกภาพอาจจะวัดลักษณะรวม ๆ ของบุคลิกภาพ หรือวัดลักษณะหนึ่งลักษณะใดของบุคลิกภาพก็ได้ แบบทดสอบบุคลิกภาพที่สำคัญได้แก่

1.2.1 แบบสำรวจบุคลิกภาพรวมมินเนโซตา (Minnesota Multiphasic Personality Inventory : MMPI) สร้างขึ้นโดย Hathaway และ McKinley เป็นแบบทดสอบบุคลิกภาพที่มีชื่อเสียงมาก ใช้เพื่อวินิจฉัยพฤติกรรมแปรปรวนว่าปกติหรือไม่ ปกติ ประกอบด้วยคำถามแบบประโยคบอกเล่า 550 ข้อ พิมพ์อยู่ในบัตร ผู้ถูกถามต้องแยกบัตรเอง โดยแบ่งออกเป็น 3 พวก คือ จริง ไม่จริง และบอกไม่ได้ ทำเสร็จแล้วจะให้คะแนน โดยคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบนี้จะต้องนำไปเปรียบเทียบกับค่าคะแนนมาตรฐาน แบบวัดนี้แบ่งคะแนนออกเป็น 10 ตอน ตามประเภทของคนไข้ คือ Hypochondriasis, Depression, Hysteria, Psychopath, Interest, Introvert, Extrovert, Paranoid, Psychasthenia, Schizophrenia, Hopomania ซึ่งต่อมาแบบทดสอบนี้ได้พัฒนาขึ้นมาใหม่ เนื่องจากแบบทดสอบเก่าเสียเวลานานเพราะต้องทำทีละคน จึงเปลี่ยนใหม่โดยจัดพิมพ์ข้อความทั้งหมดไว้ในสมุดเล็ก ๆ มีการสร้างคำถามเพิ่มขึ้นเป็น 566 ข้อ

1.2.2 แบบวัดบุคลิกภาพของเอ็ดเวิร์ด (Edwards Personal Preference Schedule : EPPS) เป็นแบบวัดความสนใจหรือเจตคติของบุคคล แบ่งเป็นชุดความต้องการทางจิตใจของตน 15 ข้อ จากแบบวัดความต้องการทางจิตใจเมอร์เรย์ (Motivational Disposition of Murray) อีก 28 ข้อ เป็นคำถามแบบเลือกตอบอย่างใดอย่างหนึ่ง (Forced Choice Method) จากข้อคำถามทั้งหมดจำนวน 225 ข้อ

1.2.3 แบบสำรวจทางจิตวิทยาของแคลิฟอร์เนีย (California Psychological Inventory : CPI) แบบสำรวจนี้ใช้ทดสอบลักษณะต่าง ๆ ของบุคคล เช่น การเข้าสังคม วุฒิภาวะ ความรับผิดชอบ ความมั่นใจในตนเอง แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ประสิทธิภาพของสติปัญญา ประกอบด้วยข้อคำถาม 480 ข้อ

1.3 การประเมินชนิดฉายภาพตนเอง (Projective Test) บุคลิกภาพอาจแสดงออกมาทั้งทางตรงและทางอ้อม ซึ่งโดยส่วนใหญ่บุคลิกภาพของบุคคลจะแสดงออกมาถ้าหากบุคคลรู้สึกเป็นอิสระ นักจิตวิทยาจึงหันมาให้ความสำคัญกับมิติของอารมณ์ความรู้สึก โดยพัฒนาการวัดโดยอาศัยจินตนาการเป็นเครื่องมือวัดบุคลิกภาพ เรียกว่า วิธีการสะท้อนให้เห็นถึงภาพ (Projective Technique) ลักษณะของแบบทดสอบนี้คือ ใช้รูปภาพเป็นตัวกระตุ้น

โดยเป็นรูปภาพที่ตีความได้หลายแง่มุม (Non Structure) หรือภาพคลุมเครือไม่รู้ว่าเป็นภาพอะไรแน่ ผู้ถูกทดสอบจะตอบอย่างไรก็ได้ มีอิสระในการตอบ โดยถือว่าสิ่งที่บุคคลพูดออกมาหรือจินตนาการออกมาตรงกับสิ่งที่อยู่ในรูป เหมือนกับกล้องภาพยนตร์ฉายรูปภาพต่าง ๆ ออกมาให้เห็น การทดสอบด้วยการสะท้อนให้เห็นถึงภาพ (Projective Test) ที่มีชื่อเสียงมี 2 ชนิด คือ

1.3.1 แบบทดสอบการบรรยายภาพแบบ ที เอ ที (Thematic

Apperception Test : TAT) สร้างโดยเมอร์เรย์และมอร์แกน (Murray and Morgan) ประกอบด้วยรูปภาพประมาณ 20 รูป ทุกรูปมีลักษณะคลุมเครือไม่แจ่มแจ้ง ผู้เข้ารับการทดสอบบุคคลิกภาพจะได้รับคำขอร้องจากผู้ทดสอบให้สร้างเรื่องขึ้นมา หรือเล่าเรื่องจากการดูรูปภาพ จินตนาการ และสร้างเรื่องราว (Themes) ขึ้นมา การทดสอบนี้อาศัยหลักความเชื่อพื้นฐานที่ว่า สิ่ง que ผู้เข้ารับการทดสอบเล่า ย่อมมีรากฐานมาจากชีวิตของเขานเอง ขึ้นอยู่กับขณะที่เข้ารับการทดสอบ บุคคลมีความพร้อมที่จะรับรูปไปในทิศทางใด ผู้เข้ารับการทดสอบจะตีความหมายของสิ่งเร้าตามความพร้อมในการดูในช่วงเวลานั้น

1.3.2 แบบทดสอบภาพหยดหมึกของรอร์ชาร์ท (Rorschach Test,

Rorschach Ink Blot Test) แบบทดสอบนี้เป็นแบบทดสอบทางอ้อมเช่นเดียวกับแบบทดสอบ ที เอ ที (TAT) เป็นแบบทดสอบที่มีการใช้แพร่หลายมากที่สุดชนิดหนึ่ง ประกอบด้วยภาพหยดหมึกรวม 10 ภาพ (Series of Card) สร้างขึ้นโดยนักจิตวิทยาชาวสวิสชื่อรอร์ชาร์ท (Rorschach) ทุกภาพมีหยดหมึกทับทับไว้เป็นรูปต่าง ๆ เป็นภาพสีขาว-ดำ จำนวน 5 ภาพ และภาพสีต่าง ๆ อีก 5 ภาพ ผู้เข้ารับการทดสอบดูภาพทีละภาพแล้วบอกว่าเห็นอะไร อาจจะเห็นเป็นหลายอย่างบอกได้หลายอย่าง ผู้ถูกทดสอบไม่รู้วาคำตอบของเขาสามารถนำไปตีความหมายได้ คำตอบของผู้เข้ารับการทดสอบต่อภาพหยดหมึกจะเปิดเผยลักษณะบุคลิกภาพที่แท้จริงของเขาออกมา เพราะผู้ถูกทดสอบจะไม่ค่อยระวังตัวเหมือนเมื่อตอบคำถาม การตีความหมายของคะแนนในแบบทดสอบนี้ ผู้ตีความหมายจะต้องมีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษ ต้องผ่านการฝึกอบรมมาโดยเฉพาะ แบบทดสอบชนิดนี้ถึงแม้การตีความหมายจะยุ่งยากและซับซ้อน แต่ก็ยังได้รับความนิยมอย่างกว้างขวาง

นอกจากนี้ยังมีแนวทางหรือวิธีการวัดบุคลิกภาพทางอ้อม (Projective Technique) สำหรับเด็ก ๆ โดยเฉพาะ ซึ่งใช้ตัวกระตุ้นหรือสิ่งเร้าที่เป็นของเล่น ตุ๊กตา การวาดภาพระบายสี การเล่านเรื่องจากภาพ การปั้นดินน้ำมัน ตลอดจนการให้เด็ก ๆ ได้แสดงออก การเล่นเกมบทบาทสมมุติ การวัดด้วยวิธีนี้จะให้รายละเอียดของบุคลิกภาพ

ส่วนตัวได้ลึกซึ้ง จริงใจ และเปิดเผยสิ่งที่ซ่อนเร้นไว้ในใจออกมาโดยไม่รู้สีกตัวมากกว่าแบบทดสอบชนิดอื่น แต่เนื่องจากผู้ที่จะใช้วิธีการนี้ต้องมีความเชี่ยวชาญ ต้องผ่านการอบรมฝึกฝนมาเป็นพิเศษ ดังนั้น เครื่องมือนี้จึงยังมีประโยชน์จำกัดค่อนข้างมาก

1.4 มาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scales) คือ เครื่องมือที่ใช้ในการวัดลักษณะต่าง ๆ ที่ใช้เป็นคุณลักษณะภายในจิตใจของบุคคล เช่น เจตคติ ความรับผิดชอบ ความคิดริเริ่ม ความมั่นใจในตนเอง การเห็นคุณค่าของตนเอง ความขยันหมั่นเพียร ความพึงพอใจ เป็นต้น โดยการนำเอาสิ่งเหล่านี้มาจัดว่าใครควรอยู่ที่อันดับใด คีเลวแค่ไหน โดยให้ผู้อื่นเป็นคนตัดสินหรือลงความเห็น ชนิดของมาตราส่วนประมาณค่าส่วนใหญ่จะเป็น Graphic Rating Scales ดังภาพที่ 3

	ก้าวร้าว	ค่อนข้างก้าวร้าว	ปกติ	ค่อนข้างสงบเงียบ	สงบเงียบ
เขาเป็นคน	ใจแคบ	ค่อนข้างใจแคบ	ปานกลาง	ค่อนข้างเพื่อแม่	เพื่อแม่

ภาพที่ 3 ตัวอย่างมาตราส่วนประมาณค่าชนิด Graphic Rating Scales

ผู้ตัดสิน (Rater) จะต้องมีความเข้าใจมาตราว่ามีความสำคัญอย่างไร ต้องมีประสบการณ์มาบ้าง สิ่งสำคัญผู้ตัดสินจะต้องพยายามไม่ให้มีฮาโลเอฟเฟ็ค (Halo Effect) หรือมีสิ่งประทับใจที่ดี (Good Impression) ต่อผู้เข้ารับการทดสอบ เพราะเมื่อให้คะแนนจะให้คะแนนผู้เข้ารับการทดสอบนั้นดีไปเสียหมด หรือถ้าไม่ชอบผู้นั้นก็ให้คะแนนที่ไม่ดีไปหมด

หมายเหตุ Halo Effect หมายถึง ความคลาดเคลื่อนที่เกิดจากความประทับใจ หรือความพึงใจ ทำให้เกิดความผิดพลาดในการประเมินค่า หรือหมายถึงความผิดพลาดในการประเมินลักษณะของบุคคลที่เกิดจากความประทับใจ เช่น รูปลักษณะภายนอก โดยไม่ได้ประเมินความสามารถที่แท้จริง เป็นต้น

2. การสัมภาษณ์ (Interviews) เป็นการพูดหรือสังเกตพฤติกรรมของบุคคลที่เราต้องการประเมินผลบุคลิกภาพ มีการใช้บ่อยทั้งนักจิตวิทยาและการคัดเลือกคนเข้าทำงาน การสัมภาษณ์จะเริ่มแบบไม่เป็นทางการ ใช้การสนทนา และการใช้แบบสอบถาม การสัมภาษณ์อาจจะใช้การสังเกตพฤติกรรมของบุคคลร่วมด้วย

3. การสังเกต (Observation) วิธีการประเมินพฤติกรรมทางตรงวิธีหนึ่งเป็นการใช้ประสาทสัมผัสด้านต่าง ๆ ในการเฝ้าดูสภาพการณ์ หรือพฤติกรรมของบุคคลอย่างละเอียดถี่ถ้วน เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจในสภาพการณ์และพฤติกรรมนั้น ๆ อย่างแท้จริง การสังเกตเป็นวิธีการวัดบุคลิกภาพอย่างหนึ่งที่ใช่ง่าย เหมาะกับสภาพการณ์ที่มีความเปลี่ยนแปลงไปตลอดเวลา อย่างไรก็ตามการสังเกตจะไม่มีประสิทธิภาพหากผู้สังเกตมีความบกพร่องเกี่ยวกับอวัยวะรับสัมผัส (Sensation) ขาดความตั้งใจในการสังเกต (Attention) และการรับรู้ (Perception) ที่ไม่สมบูรณ์ซึ่งอาจจะมีการตีความหรือแปลความหมายผิด

4. สังคมมิติ (Sociometry) โดยนักจิตแพทย์ชื่อ Moreno เป็นผู้คิดทำสังคมมิติขึ้นเพื่อใช้เป็นวิธีการวัดความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม เป็นวิธีการเก็บข้อมูลชนิดหนึ่งที่น่าสนใจในการวัดบุคลิกภาพ ข้อมูลจากการเก็บด้วยเทคนิควิธีการสังคมมิติจะทำให้ทราบถึงสภาพการณ์ทางสังคมของบุคคล ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับคนอื่น ๆ ทำให้มองเห็นทิศทางความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน อิทธิพลของกลุ่มเพื่อน แบบแผนความสัมพันธ์ การยอมรับสถานะ บทบาท ความสัมพันธ์เชิงอำนาจภายในกลุ่ม บรรยากาศของกลุ่ม ทำให้สามารถทราบได้ว่าบุคคลใดเป็นที่ชื่นชอบนิยมของกลุ่ม (Popular) บุคคลใดถูกเกลียดทอดทิ้ง (Rejection) วิธีทำสังคมมิติก็ไม่ลำบากนัก เช่น ออกคำถามให้เลือกว่าจะชวนใครไปดูภาพยนตร์ แล้วนำเอาตัวเลขมาทำแผนผังสังคมมิติ (Sociogram)

5. การสร้างสถานการณ์ (Assessment Situation) เทคนิคนี้จะใช้วิธีการสร้างสถานการณ์ขึ้นเพื่อดูการแสดงพฤติกรรมของแต่ละบุคคล และคอยสังเกตดูว่าใครจะมีบทบาทอย่างไร ใครที่เป็นหัวหน้าบ้าง ใครที่เหมาะสมในการประชาสัมพันธ์ ใครที่มีความสามารถในการติดต่อ ใครมีความละเอียดรอบคอบ ความริเริ่ม การมีเหตุผล ใครที่ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี สภาพการณ์ที่กำหนดขึ้นจะทำให้ผู้สังเกตได้ทราบถึงบุคลิกลักษณะต่าง ๆ ของผู้ที่เข้ารับการทดสอบ อย่างไรก็ตาม การทดสอบแบบนี้ขึ้นอยู่กับความเป็นกลาง และปราศจากอคติของผู้สังเกตค่อนข้างมาก อาจใช้ข้อมูลจากการเก็บข้อมูลด้วยเทคนิคอื่น ๆ มาประกอบการตัดสินใจ ซึ่งจะทำให้การทดสอบบุคลิกภาพด้วยวิธีการนี้มีความน่าเชื่อถือ

สรุปว่า ในการศึกษารั้วนี้ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือวัดความเชื่อมั่นในตนเองที่เป็นแบบวัดมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ชนิด 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด ตามแนวทางการสร้างแบบวัดของลิเคิร์ท โดยยึดกรอบพฤติกรรมความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลในการสร้างข้อคำถาม ได้แก่ ความมั่นคงทางจิตใจ ความกล้า การพึ่งตนเอง ความเป็นตัวของตัวเอง และความสามารถในการปรับตัว

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

1. ความหมายของการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ เป็นวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนทำการแก้ปัญหาาร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ สมาชิกทุกคนในกลุ่มมีส่วนสำคัญต่อความสำเร็จ หรือความล้มเหลวของกลุ่ม เพื่อบรรลุเป้าหมายสมาชิกทุกคนจึงช่วยเหลือซึ่งกันและกันให้เกิดการเรียนรู้และการแก้ปัญหา ครูไม่ใช่เป็นแหล่งความรู้ที่คอยป้อนแก่นักเรียน แต่จะมีบทบาทเป็นผู้คอยให้ความช่วยเหลือ จัดหา และชี้แนะแหล่งข้อมูลในการเรียน ตัวนักเรียนเองจะเป็นแหล่งเรียนรู้ซึ่งกันและกัน กระบวนการเรียนรู้ในปัจจุบันได้มีการนำกระบวนการกลุ่มเข้ามามีบทบาทในการเรียนการสอนอย่างมากและมีความหมายหลายลักษณะ กระบวนการดังกล่าวมรชื่อเรียกต่าง ๆ กัน เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือ การเรียนการสอนแบบกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer Tutoring) วิธีการสอนแบบ Learning Team วิธีการสอนแบบเรียนรู้เป็นคู่ (Learning Cell) เป็นต้น ทุกวิธีการมีจุดมุ่งหมายเดียวกัน เพื่อให้ให้นักเรียนได้มีบทบาทในการเรียนและได้พัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ให้การเรียนการสอนมีผลสัมฤทธิ์สูงขึ้น ซึ่งนักการศึกษาได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ ดังนี้

วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2542 : 34) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การเรียนแบบร่วมมือเป็นวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนให้แก่ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความรู้ ความสามารถแตกต่างกัน โดยที่แต่ละคนมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้ และในความสำเร็จของกลุ่ม ทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้รวมทั้งการเป็นกำลังใจแก่กันและกัน คนที่เรียนเก่งจะช่วยเหลือคนที่อ่อนกว่า สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนของตนเองเท่านั้นหากแต่จะต้องร่วมรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกทุกคนในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละบุคคลคือความสำเร็จของกลุ่ม

จันทรา ตันติพงสานุรักษ์ (2543 : 37) ได้ให้ความหมายว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกัน โดยแต่ละคนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และในความสำเร็จอย่างแท้จริง ทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นการแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้ตลอดจนการเป็นกำลังใจให้ซึ่งกันและกัน คนที่เรียนเก่งจะช่วยเหลือคนที่เรียนอ่อนกว่า สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองเท่านั้น แต่จะต้อง

รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกทุกคนในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละบุคคล หมายถึง ความสำเร็จของกลุ่มด้วย

สนอง อินละคร (2544 : 116) ได้ให้ความหมายว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ หมายถึง การจัดการเรียนการสอน โดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ กลุ่มละ 4 - 6 คนที่มีความสามารถคละกัน คือ มีนักเรียนเก่ง 1 คน ปานกลาง 2 - 4 คน และนักเรียนอ่อน 1 คน นักเรียนทุกคนเรียนรู้และทำกิจกรรมร่วมกัน มีการปรึกษาหารือกันภายในกลุ่ม ผลสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนคือผลสำเร็จของกลุ่ม

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2550 : 134) ได้สรุปความหมายของการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือว่า หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียนได้ร่วมมือและช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยแบ่งกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถต่างกันออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ซึ่งเป็นลักษณะการรวมกลุ่มอย่างมีโครงสร้างที่ชัดเจน มีการทำงานร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน มีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตัวและส่วนรวม เพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

วิมลรัตน์ สุนทร โรจน์ (2553 : 53) ให้ความหมายว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือเป็นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนให้แก่ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความรู้ความสามารถแตกต่างกัน โดยที่แต่ละคนมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้ และในความสำเร็จของกลุ่ม ทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นการแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้ รวมทั้งการเป็นกำลังใจแก่กันและกัน คนที่เรียนเก่งจะช่วยเหลือคนที่อ่อนกว่า สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนของตนเองเท่านั้นหากแต่จะต้องร่วมรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกทุกคนในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละบุคคลคือความสำเร็จของกลุ่ม

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2552 : 182) ให้ความหมายว่า การเรียนด้วยกลุ่มร่วมมือ หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยทั่วไปมีสมาชิกกลุ่มละ 4 - 6 คน สมาชิกกลุ่มมีความสามารถในการเรียนต่างกัน สมาชิกกลุ่มจะมีความรับผิดชอบในสิ่งที่ได้รับการสอน และช่วยเพื่อนสมาชิกให้เกิดการเรียนรู้ด้วย มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือเป้าหมายของกลุ่มความหมายของการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือที่กล่าวไว้ข้างต้น สรุปได้ว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนได้ร่วมมือ และช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ กลุ่มละ 4 - 6 คน ประกอบด้วยสมาชิกที่มีความสามารถต่างกัน ทำงานร่วมกันเพื่อ

เป้าหมายกลุ่ม มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สมาชิกรับผิดชอบร่วมกันทั้งส่วนตนและส่วนรวมมีการฝึกและใช้ทักษะการทำงานกลุ่มร่วมกัน ผลงานของกลุ่มขึ้นอยู่กับผลงานของสมาชิกของแต่ละบุคคลในกลุ่ม สมาชิกต่างได้รับความสำเร็จร่วมกัน

สรุปว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนการสอนที่แบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ กลุ่มละ 4-6 คน โดยสมาชิกในกลุ่มมีความสามารถแตกต่างกัน มีการแลกเปลี่ยนความรู้ ช่วยเหลือและรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองและสมาชิกในกลุ่ม เพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด

2. ทฤษฎีการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

Slavin, David Johnson และ Roger Johnson เป็นนักการศึกษาคนสำคัญ มีแนวคิดว่าการเรียนรู้ของผู้เรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนมี 3 ลักษณะ ได้แก่ ลักษณะแข่งขันกัน ลักษณะต่างคนต่างเรียน และลักษณะร่วมมือกันหรือช่วยกันในการเรียนรู้ ซึ่งการจัดการศึกษาควรให้โอกาสผู้เรียนได้เรียนรู้ทั้ง 3 ลักษณะ โดยรู้จักใช้ลักษณะการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับสถานการณ์ ทั้งนี้เพราะในชีวิตประจำวันผู้เรียนจะต้องเผชิญสถานการณ์ที่มีทั้ง 3 ลักษณะ แต่เนื่องจากการศึกษาปัจจุบันมีการส่งเสริมการเรียนรู้แบบแข่งขันและแบบรายบุคคลอยู่แล้ว เราจึงจำเป็นต้องหันมาส่งเสริมการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งสามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีรวมทั้งได้เรียนรู้ทักษะทางสังคมและการทำงานร่วมกับผู้อื่นซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งในการดำรงชีวิตด้วย ซึ่งองค์ประกอบของการเรียนรู้แบบร่วมมือ มี 5 ประการ ได้แก่ การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของสมาชิกแต่ละคน การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และทักษะการทำงานกลุ่มย่อยและการวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม (ทิสนา แคมมณี. 2551 : 98 - 99, 265 - 271)

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2552 : 182 -184) ได้สรุปแนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ ว่าเป็นวิธีการเรียนที่มีเทคนิควิธีที่หลากหลาย ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับแนวคิดทฤษฎี ดังนี้

1. ทฤษฎีการเสริมแรง (Reinforcement Theory) ของ Skinner

การเรียนแบบร่วมมือ เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะต้องช่วยเหลือซึ่งกันและกัน สมาชิกจะได้รับมอบหมายหน้าที่ทุกคน และยึดหลักว่าความสำเร็จของตนคือความสำเร็จของกลุ่มดังนั้นในการทำงานจะต้องมีการให้กำลังใจกัน อาจเป็นคำชมเชย รางวัล เพื่อเป็นแรงกระตุ้นให้สมาชิกทุกคนทำงานให้ดีที่สุด เพื่อผลสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งหลักการดังกล่าวมีพื้นฐานมาจากวิธีปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) ซึ่งมีแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้การวาง

เงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning) มีแนวคิดว่าการกระทำใด ๆ ที่ได้รับการเสริมแรงจะมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นอีกส่วนการกระทำใด ๆ ที่ไม่ได้รับการเสริมแรง จะมีแนวโน้มที่จะลดลงและหายไปในที่สุด

ในการเรียนแบบร่วมมือนั้น การให้ความสนใจ การยอมรับ การให้คำชมเชย จากกลุ่มเพื่อน จะเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมาก โดยเฉพาะเด็กวัยรุ่นมักจะมีธรรมชาติรวมกลุ่ม เชื่อและทำตามกลุ่มมากกว่าครู การฝึกให้กลุ่มเพื่อนกล่าวคำชมเชย การยอมรับ และการให้ความสนใจ รูปแบบกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นทั้งผู้สอน ซึ่งจะแสดงความสามารถได้เต็มศักยภาพขณะเดียวกันก็เป็นผู้รับฟัง และการยอมรับ ชมเชยผู้พูด จะมีผลต่อความรู้สึกของผู้กำลังทำหน้าที่ได้เป็นอย่างดี และขณะที่รับฟังการสอน ก็มีโอกาสแสดงความคิดเห็นของตนได้อย่างเต็มที่ ในด้านการประเมินผล การให้รางวัล การมอบเกียรติบัตร สำหรับกลุ่มที่มีคะแนนสูงสุด 3 อันดับแรก ก็จะเป็นตัวกระตุ้นให้มีการแสดงพฤติกรรมได้ต่อไป

2. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)

การเรียนแบบร่วมมือ เป็นการเรียนที่เน้นให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม เหมือนกับการอยู่ร่วมกันในสังคมหนึ่ง ซึ่งการทำงานแบบร่วมมือจะสร้างสัมพันธภาพอันดีต่อกัน เรียนรู้ซึ่งกันและกัน และมีการสังเกตสิ่งที่อยู่รอบ ๆ ตัว ซึ่งในทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม โดยเบนดูรากกล่าวว่าคนเราเรียนรู้ในสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบ ๆ ตัวเราอยู่เสมอ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการสังเกต (Observation Learning) หรือการเลียนแบบจากตัวแบบ ซึ่งตัวแบบสามารถถ่ายทอดทั้งความคิด และการแสดงออกได้พร้อม ๆ กัน และตัวแบบจะทำหน้าที่ยับยั้งการเกิดพฤติกรรม โดยตัวแบบอาจเป็นบุคคลจริง ๆ (Live Mode) หรือตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic) ก็ได้ (ประสาธ อิศรปริดา, 2538 : 28)

ดังนั้นการเรียน โดยใช้กระบวนการเรียนแบบร่วมมือ สมาชิกจะแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ การให้ความช่วยเหลือร่วมมือกัน ทั้งการมีน้ำใจ เมตตากรุณา การเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ การรู้จักการเกรงใจผู้อื่น เอาใจเขามาใส่ใจเรา พฤติกรรมเหล่านี้จะมีการเลียนแบบเกิดขึ้นในห้องเรียน หรือด้านการสอนที่เรียกว่าเพื่อนช่วยเพื่อน ทุกคนจะเห็นภาพของการสอนของเพื่อน ๆ หากตนเองรู้สึกประทับใจเพื่อนคนใดคนหนึ่ง ก็จะนำมาเลียนแบบโดยสังเกตจากพฤติกรรมจากเพื่อน ซึ่งจะมีการจดจำใส่ใจและแสดงตามตัวแบบ นอกจากนี้การได้มีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกกลุ่ม ยังทำให้ทัศนคติที่ดีต่อการเรียนการสอนเพื่อนร่วมชั้น วิชาที่เรียน ครูผู้สอน อันจะส่งผลดีต่อไปในอนาคต

3. ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Theory of Need Hierarchy)

การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถเฉพาะตัวและศักยภาพของตนเองร่วมมือกันแก้ปัญหาต่าง ๆ ให้บรรลุผลสำเร็จได้ โดยสมาชิกต่างตระหนักว่าแต่ละคนล้วนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มได้ร่วมคิดวิเคราะห์ แก้ปัญหา ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตัวของเขาเอง การทำงานร่วมกันกับผู้อื่น จะทำให้เขาเข้าใจผู้อื่น เข้าใจตนเอง รู้จักตนเอง ซึ่งโดยธรรมชาติของมนุษย์แล้วล้วนต้องการการยอมรับจากผู้อื่น จากคนในสังคม และต้องการแสวงหาสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ เพื่อสนองความต้องการของตนเอง ซึ่งมาตลอดมาโล้วมองว่าเด็กมีธรรมชาติ พร้อมทั้งจะศึกษาสำรวจสิ่งต่าง ๆ คนทุกคนมีแรงภายในที่จะไปถึงสภาพที่เรียกว่า การรู้จักตนเองตามสภาพที่เป็นจริงหรือต้องการที่จะตระหนักในความสามารถของตน ซึ่งหมายถึงการยอมรับตนเองทั้งในส่วนบกพร่องและส่วนดียอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีต่อตนเองซึ่งประสาธ อิศรปริศา (2538: 310-312) อธิบายว่า ความต้องการ คือสภาวะที่เกิดจากความไม่สมดุลทั้งร่างกายและจิตใจ ความต้องการของคนมักไม่ได้รับการตอบสนองอย่างสมบูรณ์ เมื่อได้รับการตอบสนองระดับหนึ่งก็จะเกิดความต้องการมากขึ้นไปอีกระดับหนึ่ง

แนวคิดทฤษฎีของมาสโลว์ แสดงว่ามนุษย์ทุกคนล้วนมีความต้องการ จะสนองความต้องการให้ตนเอง และความต้องการจะได้รับการตอบสนองก็ต่อเมื่อ ความต้องการขั้นต้นได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอก่อน ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอนโดยการนำทฤษฎีมาใช้นั้นคือ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีการพัฒนาและมีสมรรถภาพทั้ง 3 ด้านไปพร้อม ๆ กัน คือ ความรู้ (Cognitive) ด้านอารมณ์ความรู้สึก (Affective) และด้านทักษะ (Psychomotor) ซึ่งหมายความว่าควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รู้จักคิด การใช้เหตุผล มีความชื่นชมหรือมีเจตคติที่ดีต่อสิ่งที่เรียน โดยเฉพาะผู้เรียนได้เป็นผู้ลงมือกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตัวเอง ควรเป็นเพียงผู้จัดเตรียมสื่อ หรือเป็นผู้ให้คำแนะนำ ซึ่งสอดคล้องกับการเรียนแบบร่วมมือ ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ร่วมมือกันทำงานกลุ่ม โดยสมาชิกจะเป็นผู้ปฏิบัติตามบทบาทหน้าที่ซึ่งสมาชิกทุกคนจะมีโอกาสแสดงความสามารถที่มีอยู่ได้อย่างเต็มที่ จะทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกว่าตนเองมีประโยชน์และมีความสำคัญต่อกลุ่ม

4. ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive Theory)

การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนรู้ที่เน้นการช่วยเหลือร่วมกันคิดแก้ปัญหา นั่นคือให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ ค้นหาความรู้ด้วยตนเองจนเกิดความรู้ความเข้าใจ จากลักษณะดังกล่าวมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา เพราะการที่ผู้เรียนได้มีการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวจะทำให้เกิดการคิดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นรูปธรรมและมีการพัฒนาต่อไปเรื่อย ๆ จนสามารถคิดในสิ่งที่เป็นนามธรรมได้ ซึ่งสุรางค์ ใ้วตระกูล (2537 : 34-35) ได้

สรุป แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา มองว่าคนเราทุกคนเกิดมาพร้อมที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยที่ธรรมชาติพร้อมที่จะกระทำก่อน (Action)

ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอนของ Piaget จึงมีเป้าหมายเพื่อสร้างคนให้เป็นผู้ที่มีความสามารถทำสิ่งใหม่ มิใช่แต่เป็นผู้คอยลอกเลียนแบบผู้อื่น ต้องการคนที่มีความคิดสร้างสรรค์ รู้จักประดิษฐ์ และค้นคว้าแสวงหาความรู้ ต้องการกระตุ้นให้มีความคิด วิพากษ์วิจารณ์ รู้จักพิชิตสิ่งต่าง ๆ ไม่ยอมเชื่ออะไรง่าย ๆ และต้องการผู้เรียนเป็นผู้มีความกระตือรือร้นพยายามแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งส่วนหนึ่งเกิดขึ้นโดยธรรมชาติ และอีกส่วนหนึ่งโดยครูเป็นผู้จัดให้ จากเป้าหมายของ Piaget สอดคล้องกับการจัดการเรียนแบบร่วมมือที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้พูดคุย อภิปราย ซักถามกันส่งเสริมให้ได้พัฒนาความคิด ได้ศึกษาค้นคว้าทำงาน และแก้ปัญหาด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้เกิด ความมั่นใจในตัวเองมากขึ้น

3. ประโยชน์ของการเรียนด้วยกลุ่มร่วมมือ

การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือได้รับความนิยมอย่างแพร่หลายมาก นับตั้งแต่รายงานวิจัยเรื่องแรกได้รับการตีพิมพ์ในปี ค.ศ. 1898 ปัจจุบันมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยเป็นงานวิจัยเชิงทดลองประมาณ 600 เรื่อง และงานวิจัยเชิงหาความสัมพันธ์ประมาณ 100 เรื่อง ผลจากการวิจัยทั้งหลายดังกล่าวพบว่า การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือส่งผลดีต่อผู้เรียนตรงกันในด้านต่าง ๆ ดังนี้ (Johnson and Johnson, 1994 : 13-14)

1. มีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายมากขึ้น (Greater Effort to Achieve) การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะเรียนรู้ให้บรรลุเป้าหมายเป็นผลทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และมีผลงานมากขึ้น การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น (Long - Term Retention) มีแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ ให้เหตุผลดีขึ้น และคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น
2. มีความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนดีขึ้น (More Positive Relationships among Students) การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีน้ำใจนักกีฬามากขึ้น ใส่ใจผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่าง ความหลากหลาย การประสานสัมพันธ์และการรวมกลุ่ม
3. มีสุขภาพจิตดีขึ้น (Greater Psychological Health) การเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ ช่วยให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีขึ้น มีความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตนเองและมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้นนอกจากนั้นยังช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมและความสามารถในการเผชิญกับความเครียดและความผันแปรต่าง ๆ

สอดคล้องกับ จันทรา ตันติพงสานุรักษ์ (2543 : 45-46) ได้สรุปประโยชน์ของ

การจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือที่มีต่อนักเรียนทั้งในด้านสังคมและวิชาการ ดังนี้

1. สร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิกเพราะทุก ๆ คนร่วมมือในการทำงานกลุ่ม ทุก ๆ คน มีส่วนร่วมเท่าเทียมกันทำให้เกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียน
 2. ส่งเสริมให้สมาชิกทุกคนมีโอกาสคิด พูดและแสดงออก แสดงความคิดเห็นลงมือกระทำอย่างเท่าเทียมกัน
 3. ส่งเสริมทักษะทางสังคม ทำให้นักเรียนรู้จักปรับตัวในการอยู่ร่วมกันด้วยมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน เข้าใจกันและกัน
 4. ส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เช่น นักเรียนเก่งช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนไม่เก่ง ทำให้นักเรียนเก่งภาคภูมิใจ ส่วนนักเรียนอ่อนเกิดความซาบซึ้งใจในน้ำใจของเพื่อนสมาชิกด้วยกัน
 5. ทำให้รู้จักรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การร่วมกันคิด การระดมความคิด นำข้อมูลที่ได้มาพิจารณาร่วมกัน เพื่อหาคำตอบที่เหมาะสมที่สุด เป็นการส่งเสริมให้ช่วยกันคิดหาข้อมูลให้มาก คิดวิเคราะห์และเกิดการตัดสินใจ
 6. ส่งเสริมทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ สิ่งเหล่านี้ล้วนส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น
- การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือนี้มุ่งเน้นให้นักเรียนเกิดการพัฒนาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้สถานการณ์การเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย ๆ ที่นักเรียนได้มีโอกาสร่วมมือกันและช่วยเหลือกันอย่างกระตือรือร้น ซึ่งผลการเรียน โดยรูปแบบนี้นอกจากจะพัฒนาการเรียนรู้ทางด้านวิชาการ โดยตรงแล้วยังส่งเสริมให้เกิดทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะทางสังคม ความสามัคคีและความรับผิดชอบร่วมกัน

4. การจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

ทิสนา แคมมณี (2551 : 103-105) ได้สรุปแนวทางการวางแผนบทเรียนและจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือไว้ดังนี้

4.1 ด้านการวางแผนการจัดการเรียนการสอน

4.1.1 กำหนดจุดมุ่งหมายของบทเรียนทั้งทางด้านความรู้และทักษะกระบวนการต่าง ๆ

4.1.2 กำหนดขนาดของกลุ่ม ควรมีขนาดเล็ก ประมาณ 3 – 6 คน กลุ่มขนาด 4 คน จะเป็นขนาดที่เหมาะสมที่สุด ซึ่งวิลลาร์ด สุนทรโรจน์ (2553 : 56 - 57) ได้เสนอแนวทางการจัดการกลุ่มของนักเรียนไว้ว่า ในการจัดกลุ่มของนักเรียนในการจัดกิจกรรมกลุ่มร่วมมือให้

เหมาะสมนั้น ผู้สอนจะต้องศึกษาคะแนนสอบวิชาที่จะจัดกิจกรรม แล้วเรียงลำดับที่จากคนที่มีความคะแนนสูงสุดไปหาคนที่มีความคะแนนต่ำสุด แล้วจัดให้แต่ละกลุ่มมีคนเก่ง ปานกลาง และอ่อน คละกันทุกกลุ่ม ในแต่ละกลุ่มควรมีทั้งชายและหญิงคละกัน และกลุ่มที่มีขนาดพอเหมาะ คือ กลุ่มสมาชิก 4 คน ดังตัวอย่างในห้องเรียนที่มีจำนวนนักเรียนทั้งสิ้น 25 คน ให้เรียงอันดับคะแนนจากคะแนนสูงสุดไปหาต่ำสุดตามลำดับ แล้วจัดกลุ่มตามอันดับที่ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การจัดกลุ่มเรียงอันดับคะแนนสูงสุดไปหาต่ำสุด

ระดับความสามารถ	กลุ่มที่ 1	กลุ่มที่ 2	กลุ่มที่ 3	กลุ่มที่ 4	กลุ่มที่ 5	กลุ่มที่ 6
เก่ง	1	2	3	4	5	6
ปานกลาง	12	11	10	9	8	7
ปานกลาง	13	14	15	16	17	18
อ่อน	24	23	22	21	20	19
อ่อน	25					

การแบ่งกลุ่มแบบนี้จะเห็นได้ว่าทุกกลุ่มจะมีนักเรียนคละ เก่ง ปานกลาง อ่อน เหมือนกัน การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือนี้จะช่วยให้นักเรียนรู้อย่างมีความสุข โดยนักเรียนทุกคนในกลุ่มจะมีความสุขสบายใจในการพูดคุย ซักถามกัน การให้ความรู้แก่กัน คนเก่งจะเกิดความภาคภูมิใจในการให้ความรู้แก่คนปานกลางและคนอ่อน คนปานกลางจะเรียนรู้วิธีเรียนจากคนเก่งและทั้งคนเก่งและคนปานกลางจะช่วยคนอ่อน ซึ่งการเรียนรู้แบบนี้จะช่วยให้คนปานกลางและคนอ่อนคะแนนสูงขึ้นและมีความสุขในการเรียนรู้

4.1.3 กำหนดองค์ประกอบของกลุ่ม หมายถึง การจัดผู้เรียนเข้ากลุ่มซึ่งอาจทำโดยการสุ่ม หรือการเลือกให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ โดยทั่วไปกลุ่มจะต้องประกอบด้วยสมาชิกที่คละกันในด้านต่าง ๆ เช่น เพศ ความสามารถ ความถนัด เป็นต้น

4.1.4 กำหนดบทบาทของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดและมีส่วนร่วมในการทำงานอย่างทั่วถึง ครูควรมอบหมายบทบาทหน้าที่ในการทำงานให้ทุกคนและบทบาทหน้าที่นั้น ๆ จะต้องเป็นส่วนหนึ่งของงานอันเป็นจุดมุ่งหมายของกลุ่ม ครูควรจัดบทบาทหน้าที่ของสมาชิกให้อยู่ในลักษณะที่จะต้องพึ่งพาอาศัยและเกื้อกูล

กัน บทบาทหน้าที่ในการทำงานเพื่อการเรียนรู้มีจำนวนมาก เช่น บทบาทผู้นำกลุ่ม ผู้สังเกตการณ์ เลขานุการ ผู้เสนอผลงานผู้ตรวจสอบผลงาน เป็นต้น

4.1.5 จัดสถานที่ให้เหมาะสมในการทำงานและการปฏิสัมพันธ์กัน ครูจำเป็นต้องคิดออกแบบการจัดห้องเรียนหรือสถานที่ที่จะใช้ในการเรียนรู้ให้เอื้อและสะดวกต่อการทำงานของกลุ่ม

4.1.6 จัดสาระ วัสดุ หรืองานที่จะให้ผู้เรียนทำ วิเคราะห์สาระ / งาน / หรือวัสดุที่จะให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ และจัดแบ่งสาระหรืองานนั้นในลักษณะที่ให้ผู้เรียนแต่ละคนมีส่วนในการช่วยกลุ่มและพึ่งพากันในการเรียนรู้

4.2 ด้านการสอน

ครูควรมีการเตรียมกลุ่มเพื่อการเรียนรู้ร่วมกัน ดังนี้

4.2.1 อธิบายชี้แจงเกี่ยวกับงานของกลุ่ม ครูควรอธิบายถึงจุดมุ่งหมายของบทเรียน เหตุผลในการดำเนินการต่าง ๆ รายละเอียดของงานและขั้นตอนในการทำงาน

4.2.2 อธิบายเกณฑ์การประเมินผลงาน ผู้เรียนจะต้องมีความเข้าใจตรงกันว่าความสำเร็จของงานอยู่ตรงไหน งานที่คาดหวังจะมีลักษณะอย่างไร เกณฑ์ที่ความสำเร็จของงานคืออะไร

4.2.3 อธิบายถึงความสำคัญและวิธีการของการพึ่งพาและเกื้อกูลกัน ครูควรอธิบายกฎเกณฑ์ ระเบียบ กติกา บทบาทหน้าที่ และระบบการให้รางวัลหรือประโยชน์ที่กลุ่มจะได้รับในการร่วมมือกันเรียนรู้

4.2.4 อธิบายวิธีการช่วยเหลือกันระหว่างกลุ่ม

4.2.5 อธิบายถึงความสำคัญและวิธีการในการตรวจสอบความรับผิดชอบต่อหน้าที่ที่แต่ละคนได้รับมอบหมาย เช่น การสุ่มเรียกชื่อผู้เสนอผลงาน การทดสอบ การตรวจสอบผลงาน เป็นต้น

4.2.6 ชี้แจงพฤติกรรมที่คาดหวัง หากครูชี้แจงให้เรียนได้รู้อย่างชัดเจนว่าต้องการให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมอะไรบ้าง จะช่วยให้ผู้เรียนรู้ความคาดหวังที่มีต่อตนและพยายามจะแสดงพฤติกรรมนั้น

4.3 ด้านการควบคุมกำกับและการช่วยเหลือกลุ่ม

4.3.1 ดูแลให้สมาชิกกลุ่มมีการปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด

4.3.2 สังเกตการทำงานร่วมกันของกลุ่ม ตรวจสอบว่า สมาชิกกลุ่มมีความเข้าใจ

ในงานหรือบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายหรือไม่ สังเกตพฤติกรรมต่าง ๆ ของสมาชิกให้ข้อมูลย้อนกลับ ให้แรงเสริมและบันทึกข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของกลุ่ม

4.3.3 เข้าไปช่วยเหลือกลุ่มตามความเหมาะสม เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของงานและการทำงาน เมื่อพบว่ากลุ่มต้องการความช่วยเหลือ ครูสามารถเข้าไปชี้แจง สอนซ้ำหรือให้ความช่วยเหลืออื่น ๆ

4.3.4 สรุปการเรียนรู้ ครูควรให้กลุ่มสรุปประเด็นการเรียนรู้ที่ได้จากการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ เพื่อช่วยให้การเรียนรู้มีความชัดเจนขึ้น

4.4 ด้านการประเมินผลการวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้

4.4.1 ประเมินผลการเรียนรู้ ครูประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย และควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน

4.4.2 วิเคราะห์กระบวนการทำงานและกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน ครูควรจัดให้ผู้เรียนมีเวลาในการวิเคราะห์การทำงานของกลุ่มและพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่ม เพื่อให้กลุ่มมีโอกาสเรียนรู้ที่ปรับปรุงส่วนบกพร่องของกลุ่ม

5. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือ

นักการศึกษาได้พัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือไว้อย่างหลากหลายซึ่ง วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ (2553 : 9-33) ได้สรุปรูปแบบการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือที่นิยมใช้ในปัจจุบันไว้ดังนี้

5.1 Team Assisted Individualization (TAI) สมาชิกของกลุ่ม 4 คน มีระดับความรู้ต่างกัน ใช้สำหรับระดับชั้นประถมปีที่ 3-6 ครูเรียกเด็กที่มีความรู้ระดับเดียวกันของแต่ละกลุ่มมาสอน ความยากง่ายของเนื้อหาวิชาที่สอนจะแตกต่างกัน เด็กกลับไปยังกลุ่มของตนและต่างคนต่างทำงานที่ได้รับมอบหมาย แต่ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ทุกคนสอบข้อสอบ โดยไม่มีการช่วยเหลือกัน มีการให้รางวัลทีมที่ทำคะแนนได้ดีกว่าเดิม

5.2 Students Teams Achievement Division (STAD) สมาชิกในกลุ่ม 4 คน ระดับสติปัญญาต่างกัน เช่น เก่ง 1 คน ปานกลาง 2 คน และอ่อน 1 คน ครูกำหนดบทเรียนและงานของกลุ่มไว้แล้วครูทำการสอนบทเรียนให้นักเรียนทั้งชั้น แล้วให้กลุ่มทำงานตามที่กำหนด นักเรียนในกลุ่มช่วยเหลือกัน เด็กเก่งช่วยและตรวจงานของเพื่อนให้ถูกต้องก่อนนำส่งครู นักเรียนต่างคนต่างทำข้อสอบแล้วเอาคะแนนของทุกคนมารวมกันเป็นคะแนนของกลุ่ม ครูจัดลำดับของคะแนนทุกกลุ่ม แล้วปิดประกาศให้ทุกคนทราบ

5.3 Teams Games Tournament (TGT) จัดกลุ่มเช่นเดียวกับ STAD แต่ไม่มีการสอบทุกสัปดาห์ แต่ละทีมที่มีความสามารถเท่ากันจะแข่งขันกันตอบปัญหา จะมีการจัดกลุ่มใหม่ทุกสัปดาห์โดยพิจารณาจากความสามารถของแต่ละบุคคล

5.4 Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) ใช้สำหรับวิชาอ่านเขียนและทักษะอื่น ๆ ทางภาษา สมาชิกในกลุ่มมี 4-5 คน มีพื้นความรู้เท่ากัน 2 คน อีก 2 คน ก็เท่ากันแต่ต่างระดับความรู้กับ 2 คนแรก ครูจะเรียกคู่ที่มีความรู้ระดับเท่ากันจากทุกกลุ่มมาสอนให้กลับเข้ากลุ่มแล้วเรียกคู่ต่อไปจากทุกกลุ่มมาสอน คะแนนของกลุ่มพิจารณาจากคะแนนสอบของสมาชิกกลุ่มเป็นรายบุคคล

5.5 Jigsaw ใช้สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-6 สมาชิกในกลุ่มมี 4-5 คน ความรู้ต่างระดับกัน สมาชิกแต่ละคนไปเรียนร่วมกับสมาชิกของกลุ่มอื่น ๆ ในหัวข้อที่ต่างกันออกไป แล้วทุกคนกลับมากลุ่มของตนสอนเพื่อนในสิ่งที่ตนไปเรียนร่วมกับสมาชิกของกลุ่มอื่น ๆ การประเมินผลเป็นรายบุคคลแล้วรวมเป็นคะแนนของกลุ่ม

5.6 Numbered Heads Together (NHT) ใช้สำหรับทบทวนหรือตรวจสอบความเข้าใจสมาชิกในกลุ่มมี 4-5 คน ซึ่งประกอบด้วยคนเก่ง ปานกลาง อ่อน แต่ละคนมีหมายเลขประจำตัว เมื่อได้รับมอบหมายงานจะอภิปราย ปฏิบัติ ร่วมคิด เพื่อให้ทุกคนเข้าใจสามารถตอบคำถามครูตามหมายเลขในแต่ละกลุ่ม

5.7 Learning Together (LT) สมาชิกในกลุ่มมี 4-5 คน ระดับความรู้ต่างกัน ใช้สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-6 ครูทำการสอนทั้งชั้น เด็กแต่ละกลุ่มทำงานตามที่ครูมอบหมาย คะแนนของกลุ่มพิจารณาจากผลงานของกลุ่ม

5.8 Group Investigation (GT) สมาชิกในกลุ่มมี 2-6 คน แต่ละกลุ่มเลือกหัวข้อเรื่องที่ต้องการค้นคว้า สมาชิกในกลุ่มแบ่งงานกันทั้งกลุ่มเสนอผลงานหรือรายงานต่อหน้าชั้น การให้รางวัลหรือคะแนนให้เป็นกลุ่ม

5.9 CO-OP CO-OP เป็นกิจกรรมเกี่ยวกับการคิดระดับสูงทั้งการวิเคราะห์และสังเคราะห์ โดยสมาชิกของกลุ่มที่มีความสามารถและความถนัดต่างกัน ได้แสดงบทบาทหน้าที่ที่ตนถนัดเต็มที่ กำหนดกลุ่มย่อยที่มีความสามารถละกัน แต่ละกลุ่มเลือกหัวข้อที่จะศึกษา สมาชิกในกลุ่มย่อยช่วยกันทำหัวข้อย่อย แบ่งหน้าที่รับผิดชอบโดยให้สมาชิกแต่ละคนเลือกหัวข้อย่อย นำผลงานมารวมเป็นงานกลุ่ม ปรับแต่งให้เป็นผลงานที่ทำร่วมกัน นำเสนอทุกกลุ่มช่วยกันประเมินผล โดยประเมินทั้งกระบวนการทำงานกลุ่มและผลงานกลุ่ม

สรุปว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือทั้ง 9 รูปแบบ เหมาะสมสำหรับการจัดการเรียนการสอนทุกวิชาและทุกระดับชั้น โดยจะมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นกับกิจกรรมการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนในด้านการคิดแบบหลากหลาย การแก้ปัญหา การปฏิบัติภารกิจที่ซับซ้อน การเน้นคุณธรรม จริยธรรม ทักษะทางสังคม การสร้างนิสัยความรับผิดชอบ และความร่วมมือภายในกลุ่ม ซึ่งในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เลือกการจัดการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT (Numbers Heads Together) ซึ่งเป็นรูปแบบที่เหมาะสมในการพัฒนาการอ่านอย่างมีวิจารณญาณการคิดแก้ปัญหา และความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 นอกจากนั้นยังเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมในการทบทวนความรู้ และให้นักเรียนร่วมกันทำความเข้าใจเนื้อหาและสามารถนำเสนอผลงานอย่างเท่าเทียมกัน เพราะนักเรียนในแต่ละกลุ่มมีความสามารถที่แตกต่างซึ่งมีทั้งเรียนเก่ง ปานกลาง และอ่อน ดังนั้นการศึกษาบทเรียนเพียงลำพังเป็นสิ่งที่ยากที่นักเรียนจะเข้าใจบทเรียนเองอย่างลึกซึ้ง

การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT

นักการศึกษาได้พัฒนารูปแบบการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT (Numbered Head Together) ไว้ดังนี้

วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2542 : 40) ได้เสนอแนวคิดว่าการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT เป็นกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับการทบทวนหรือตรวจสอบความเข้าใจ โดยมีขั้นตอนการเรียนประกอบด้วย

1. เตรียมประเด็นปัญหา / ข้อคำถามที่จะให้ผู้เรียนศึกษา
2. แบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่ม ๆ กลุ่มละ 4 คน ประกอบด้วยผู้ที่เรียนเก่ง หนึ่งคน ผู้เรียนที่ปานกลางสองคน ผู้ที่เรียนอ่อนหนึ่งคน แต่ละคนมีหมายเลขประจำตัว
3. ถามคำถาม/มอบหมายงานให้ทำ
4. ให้ผู้เรียนอภิปรายในกลุ่มย่อยจนมั่นใจว่าสมาชิกในกลุ่มทุกคนเข้าใจคำตอบ
5. ครูถามคำถามในประเด็นที่กำหนดโดยเรียกหมายเลขประจำตัวผู้เรียนคนใดคนหนึ่งในกลุ่มตอบ
6. ให้คำชมเชยกลุ่มที่สมาชิกในกลุ่มสามารถตอบคำถาม ได้ถูกต้องมากที่สุดผู้เรียนทุกคนตรวจสอบความถูกต้องของข้อคำตอบที่ตนและกลุ่มร่วมกันศึกษา ชักถาม ทำความเข้าใจข้อคำตอบจนกระจ่างชัดเจน

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2550 : 136 - 137) ได้สรุปแนวทางการจัดการกิจกรรม

การเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ไว้ดังนี้

1. ลักษณะเฉพาะของทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT เป็นรูปแบบของกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียนทำงานเป็นกลุ่มการพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมและพัฒนาความรู้ ความสามารถ ซึ่งมีหลากหลายรูปแบบ ทั้งนี้ ดร.สเปนเซอร์ เคแกน นักการศึกษาชาวสหรัฐอเมริกาได้ทำการวิจัยและพัฒนาขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์ ดังนี้

1.1 เพื่อพัฒนาพฤติกรรมทางสังคม (Social Skills) ให้แก่ผู้เรียน ในด้าน

1.1.1 การแสดงบทบาทหน้าที่ของตนเองในกลุ่ม

1.1.2 การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

1.1.3 การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

1.1.4 การยอมรับความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

1.1.5 การรู้จักให้และรับคำชมเชย

1.1.6 การรู้จัก “ขอโทษ” และ “ขอบคุณ”

1.1.7 การใช้คำถามเพื่อให้เกิดการเรียนรู้

1.1.8 การรู้จักวิธีประนีประนอม

1.1.9 การรู้จักขอความช่วยเหลือ

1.2 เพื่อฝึกทักษะการคิดและการสื่อสาร

2. องค์ประกอบสำคัญ

2.1 กลุ่มขนาดเล็ก จำนวน 4-6 คน จัดแบบลดความสามารถและเพศ

2.2 สมาชิกต้องมีความมุ่งมั่น และมีอุดมการณ์ที่จะทำงานร่วมกันให้สำเร็จ

2.3 ผู้สอนจะต้องจัดการให้กลุ่มทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้การทำงาน

กลุ่มประสบผลสำเร็จ เช่น การจัดที่นั่ง การสร้างระเบียบของห้อง เป็นต้น

3. การเตรียมการ

3.1 ประเด็นใหญ่ที่ศึกษา

3.2 แหล่งข้อมูล สื่อ อุปกรณ์ สารสนเทศ ตามที่ผู้เรียนต้องการ

3.3 แบบรายงานการวางแผนดำเนินงานของกลุ่ม

4. ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

4.1 ผู้สอนกำหนดประเด็นใหญ่ที่ศึกษา และหัวข้อย่อยหรือปัญหาที่สอดคล้องกับประเด็นใหญ่ ให้ผู้เรียนศึกษาข้อมูลจากแหล่งข้อมูล สารสนเทศที่เตรียมไว้ให้ แล้วเสนอ

หัวข้อเรื่องหรือปัญหาที่แต่ละคนสนใจ จัดให้ผู้เรียนที่เลือกหัวข้อเดียวกันมารวมกลุ่มกันทั้งหมดนี้
ไม่ควรเกิน 5 คน

4.2 แต่ละกลุ่มวางแผนร่วมกันในการทำงาน และการเขียนรายงานการวางแผน
ดำเนินงานส่งให้ผู้สอนพิจารณา ตามหัวข้อดังนี้

4.2.1 เรื่องที่ศึกษา

4.2.2 สมาชิกกลุ่ม

4.2.3 วิธีการศึกษา

4.2.4 แหล่งความรู้ที่ใช้

4.2.5 การแบ่งหน้าที่ภายในกลุ่ม

4.3 กลุ่มดำเนินงานตามแผนการที่วางไว้ โดยศึกษาจากแหล่งข้อมูลทั้งภายใน
และภายนอกโรงเรียน ผู้สอนกำกับดูแล ให้คำปรึกษา ติดตามความก้าวหน้าในการทำงานของ
กลุ่มและช่วยเหลือเมื่อกลุ่มต้องการ

4.4 กลุ่มรวบรวมข้อมูลจากการดำเนินงานในกิจกรรมข้อ 3 ร่วมกันวิเคราะห์
และประเมินข้อมูล สรุปประเด็นสำคัญของชิ้นงานกลุ่ม วางแผนการนำเสนอผลงานต่อชั้นให้
น่าสนใจพร้อมทั้งแบ่งหน้าที่ให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการนำเสนอผลงานกลุ่ม

4.5 กลุ่มนำเสนอผลงานตามหัวข้อเรื่องที่ศึกษาที่ละกลุ่ม กลุ่มอื่น ๆ เป็นผู้นำ
และจดบันทึกประเด็นที่แตกต่าง เพื่อขยายแนวคิดของตัวเองให้กว้างไกล ผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้
ประสานงานในระหว่างการนำเสนอ โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนร่วมประเมิน และแสดง
ความคิดเห็นที่มีผลต่องานทุกชิ้น

5. การประเมินผล

5.1 ประเมินผลงานกลุ่มของกลุ่มร่วมกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน

5.2 ประเมินผู้เรียนรายบุคคล โดยการสังเกตพฤติกรรมปฏิบัติงาน

สรุปว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT เหมาะสำหรับการ
จัดการเรียนการสอนภาษาไทยเพื่อพัฒนาการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ทั้งนี้เพราะการอ่านอย่างมี
วิจารณญาณวิชาภาษาไทย จะเน้นกระบวนการคิดวิเคราะห์ แยกแยะลักษณะคำประพันธ์
วิเคราะห์ความหมายของคำสำนวน โวหาร แนวคิดหลัก ความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน ตัดสินว่า
สิ่งใดผิดสิ่งใดถูก และประเมินค่าสิ่งที่อ่านอย่างมีเหตุมีผล ซึ่งต้องใช้ทักษะขั้นสูงจึงจะเกิด
วิจารณญาณ ดังนั้นนักเรียนสามารถระดมความคิดกัน คิดหลายคนดีกว่าคิดคนเดียว ได้
ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ยอมรับความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ประสพผลสำเร็จด้วยกัน นับว่าเป็น

การพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมและพัฒนาความรู้ความสามารถ ที่สังคมไทยยุคปฏิรูป
การศึกษาต้องการให้เกิดขึ้น

กิจกรรมการอภิปราย

นักการศึกษาบางคนเชื่อว่าการที่มีโอกาสได้ฟังการอภิปรายแสดงความคิดเห็นของ
บุคคลต่างๆ จะช่วยเสริมความรู้ที่ได้รับมาจากการอ่านให้แตกฉานมากขึ้นเพราะความรู้ที่ได้จาก
การอภิปรายนั้น เป็นความรู้ใหม่ที่พัฒนาขึ้นมาจากการเสนอความคิดเห็นและการฟังซึ่งกันและ
กันของสมาชิกแต่ละคน ฉะนั้น จึงเป็นการสมควรอย่างยิ่งที่ครูควรจะนำการอภิปรายไปใช้
ควบคู่กับเทคนิคการสอนหรือกิจกรรมแบบอื่น ๆ (นุชนาถ ชุกกลิ่น. 2552 : 36-37 ; อ้างอิงมา
จาก G.S.Pinnell. 1984)

1. ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการอภิปราย

กรมศาสนา (2551 : 218 – 220) ได้สรุปว่ากิจกรรมการอภิปรายเป็นวิธีการจัด
กิจกรรมการเรียนรู้ที่มุ่งให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหรือพิจารณา
หัวข้อที่กลุ่มมีความสนใจร่วมกัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อหาคำตอบแนวทางหรือเพื่อแก้ปัญหาใด
ปัญหาหนึ่งร่วมกัน วิธีสอนแบบอภิปรายจึงเป็นวิธีสอนแบบที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนคือ
ได้คิด ได้ทำ ได้แก้ปัญหา โดยมีการตั้งคำถามที่มีความหมายว่าอย่างไร สำคัญหรือไม่ เพราะ
เหตุใด จะนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างไร โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรม ดังนี้

1. ขั้นตอนเตรียมการอภิปราย ผู้สอนต้องเตรียมในสิ่งต่อไปนี้

1.1 หัวข้อและรูปแบบการอภิปราย เตรียมให้สอดคล้องเหมาะสมกับ
จุดประสงค์ของบทเรียน เวลาเรียน จำนวนผู้เรียน สถานที่เรียน ฯลฯ ถ้ามีเวลาจำกัด ควรใช้
แบบซุบซิบปรึกษา (Phillips 66 หรือ Buzz Group) ถ้าต้องการรวบรวมความคิดอาจใช้แบบ
ระดมสมอง (Brain Storming) ถ้ามีเวลาให้ผู้เรียนได้เตรียมเนื้อหาสาระความรู้มาล่วงหน้า ควร
ใช้แบบซิมโพเซียม (Symposium)

1.2 ผู้เรียนผู้สอนควรได้ให้ผู้เรียนเตรียมตัวการอภิปรายมาล่วงหน้าทั้งด้าน
เนื้อหาสาระและประเด็นความคิดสำคัญและวิธีการพูด จะทำให้ผู้เรียนได้ประโยชน์จากการ
เรียนแบบอภิปรายอย่างแท้จริง

1.3 ห้องเรียน ผู้สอนควรจัดโต๊ะเก้าอี้ให้เหมาะสมกับรูปแบบการอภิปราย

เช่น

- ระดมสมอง
- 1.3.1 จัดแบบวงกลมหรือครึ่งวงกลม เหมาะสำหรับการอภิปรายแบบ
- ใหญ่
- 1.3.2 จัดแบบรูปตัวยู หรือสี่เหลี่ยมผืนผ้า เหมาะสำหรับการอภิปรายกลุ่ม
- 1.3.3 จัดแบบรูปตัวที (T) หรือแบบเรียงแถวหน้ากระดาน เหมาะสำหรับการอภิปรายหมู่แบบพาเนล (Panel)
- 1.3.4 สื่อการเรียน อาจต้องใช้เอกสาร ใ้แจกประกอบการอภิปราย อาจมี การใช้สไลด์ภาพ แผนภูมิ แผ่นใส ฯลฯ เพื่อสรุปผลการอภิปราย หรือประกอบการอภิปราย ของแต่ละกลุ่มผู้สอนต้องเตรียมไว้ให้พร้อม
2. ขั้นตอนการอภิปราย ผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการควบคุมการอภิปรายให้ ดำเนินไปได้ด้วยดีจึงต้องดำเนินการดังต่อไปนี้
- 2.1 บอกหัวข้อหรือปัญหาที่จะอภิปรายให้ชัดเจน
- 2.2 ระบุจุดประสงค์การอภิปรายให้ชัดเจน
- 2.3 บอกเงื่อนไขหลักเกณฑ์การอภิปราย เช่น ระยะเวลาที่ใช้ รูปแบบวิธีการ อภิปรายบทบาทหน้าที่ของผู้อภิปราย การรายงานผล ตลอดจนมารยาทในการพูด การรับฟัง ผู้อื่น และการเคารพมติของส่วนรวม
- 2.4 ให้ดำเนินการอภิปรายโดยผู้สอนควรช่วยเหลือให้การอภิปรายดำเนินไป ได้ด้วยดีขณะที่ผู้เรียนเข้ากลุ่มอภิปราย ผู้สอนไม่ควรเข้าไปกำกับหรือแทรกแซงผู้เรียนตลอด ควรคอยดูแลอยู่ห่าง ๆ คอยกระตุ้น ให้กำลังใจ ให้คำแนะนำ เมื่อผู้เรียนต้องการเท่านั้น
3. ขั้นสรุป ประกอบด้วย
- 3.1 สรุปผลการอภิปราย เป็นช่วงที่ผู้แทนกลุ่มสรุปผลการอภิปราย นำเสนอ ผลการอภิปรายต่อที่ประชุมเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เปิด โอกาสให้ผู้ฟังซักถามผู้ อภิปรายตอบคำถาม ผู้สอนอาจถามคำถามผู้อภิปรายได้ในสาระสำคัญที่ต้องการให้ผู้เรียนได้รับ ขณะเดียวกันช่วยกลุ่มอธิบายให้เกิดความกระจ่างในเนื้อหาบางตอนได้
- 3.2 สรุปบทเรียน ผู้สอนเป็นผู้สรุปเนื้อหาสาระสำคัญที่ได้จากการอภิปราย ควรได้เสริมข้อคิดแทรกความรู้ ย้ำประเด็นสำคัญและสรุปแนวคิดหลักให้แก่ผู้เรียนตลอดจน แนวทางการนำความรู้ไปใช้เป็นประโยชน์ในชีวิต การสรุปนั้นควรสรุปเป็นหัวข้อบนกระดาน คำเพื่อผู้เรียนจะได้เข้าใจชัดเจนและบันทึกไว้ได้อย่างง่าย

3.3 ประเมินผลการเรียน ผู้สอนควรมีการประเมินผลการอภิปรายภายหลังที่สิ้นสุดบทเรียนเพื่อดูว่าการเรียนการสอนในคาบเรียนนั้น ๆ ด้วยวิธีการอภิปรายมีคุณค่าหรือมีข้อบกพร่องอย่างไร โดยประเมินให้ครอบคลุมถึงเนื้อหา หัวข้อการอภิปราย จุดประสงค์ รูปแบบพฤติกรรมของผู้เรียน บรรยากาศ สิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ในการอภิปราย ทั้งนี้เพื่อเป็นข้อมูลในการปรับปรุงการเรียนการสอนด้วยวิธีการอภิปรายครั้งต่อไป

สรุปได้ว่า การจัดกิจกรรมการอภิปราย นอกจากจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบ 3 ประการ คือ บทบาทของครู หัวข้อในการอภิปราย และการจัดชั้นเรียนแล้ว ครูผู้สอนยังต้องมีการเตรียมวางแผนสำหรับดำเนินการอภิปรายเป็นอย่างดี ทั้งยังต้องรู้จักเลือก โอกาสที่จะนำการเรียนการสอนแบบอภิปรายไปใช้ในห้องเรียนอย่างเหมาะสม

2. ประโยชน์ของการจัดกิจกรรมการอภิปราย

นุชนาถ ชุกกลิ่น (2552 : 36-37) ได้สรุปประโยชน์ของการจัดกิจกรรมการอภิปรายไว้ดังนี้

- 2.1 ส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง โดยมีครูเป็นผู้คอยแนะนำแล้วรวบรวมความรู้ที่ได้เข้าเป็นหมวดหมู่อย่างเป็นระเบียบ
- 2.2 เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ เพื่อแก้ปัญหาเรื่องหนึ่งเรื่องใด หรือเพื่อค้นหาความจริงบางอย่างประกอบหลักฐานและข้อสนับสนุน
- 2.3 นักเรียนได้รับความคิดเห็นหลายแง่หลายมุมจากสมาชิกในกลุ่ม
- 2.4 ช่วยสร้างนิสัยในการทำงานเป็นหมู่คณะ
- 2.5 ช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนสมาชิกด้วยกัน ทำให้เกิดความเข้าใจและยอมรับนับถือซึ่งกันและกัน

2.6 ช่วยเสริมสร้างให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น

2.7 บรรยากาศในการอภิปรายมักเป็นกันเองไม่เคร่งเครียด

2.8 ช่วยให้นักเรียนรู้จักหน้าที่และมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้

สรุปว่า การจัดกิจกรรมการอภิปราย เป็นวิธีการสอนที่มีประโยชน์ต่อการเรียนทุกวิชา เพราะเป็นการสนับสนุนส่งเสริมการดำเนินชีวิตในระบอบประชาธิปไตย ฝึกให้รู้จักยอมรับความคิดเห็นของคนอื่น มีความกล้าในการแสดงความคิดเห็น และรู้จักคิดในแง่มุมที่หลายหลายดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกกิจกรรมการอภิปราย นำมาประยุกต์ร่วมกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วมแบบ NHT มาใช้ในการพัฒนาทักษะในการอ่านอย่างวิจารณ์ญาณ การคิดแก้ปัญหา ความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

แผนการจัดการเรียนรู้

1. ความหมายของแผนการจัดการเรียนรู้

การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้หรือแผนการสอนเป็นภารกิจสำคัญของครูผู้สอน ทำให้ผู้สอนทราบล่วงหน้าว่าจะสอนอะไร เพื่อจุดประสงค์ใด สอนอย่างไร ใช้สื่ออะไร และ วัตถุประสงค์โดยวิธีใด เป็นการเตรียมตัวไว้พร้อมก่อนสอน ทำให้ผู้สอนเกิดความมั่นใจในการสอน ได้ครอบคลุมเนื้อหาและสอนอย่างมีประสิทธิภาพและมีเป้าหมาย ดังนั้นครูผู้สอนจึง จำเป็นต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับความหมาย ความสำคัญ ลักษณะขั้นตอนการจัดทำ และ หลักการวางแผนการสอน ตลอดจนลักษณะของแผนการจัดการเรียนรู้ที่ดี เพื่อส่งผลให้การ เรียนการสอนดำเนินไปสู่จุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้อย่างมีประสิทธิภาพ (วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์. 2550 : 24) มีนักการศึกษาได้ให้ความหมายของแผนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2542 : 1) ให้ความหมายของแผนการสอนว่า หมายถึง แผนการหรือโครงการที่จัดทำเป็นลายลักษณ์อักษร เพื่อใช้ในการปฏิบัติการสอนในรายวิชาใด วิชาหนึ่ง เป็นการเตรียมการสอนอย่างเป็นระบบและเครื่องมือที่ช่วยให้ครูพัฒนาการจัดการ เรียนการสอนไปสู่จุดประสงค์การเรียนรู้และจุดหมายของหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จันทรา ปรีชา (2548 : 44) ให้ความหมายของแผนการเรียนรู้ว่าคือการเตรียมการ สอนที่เป็นลายลักษณ์อักษรอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียน การสอนอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

ชัยวุฒิ ชรรมชน (2548 : 31) ให้ความหมายของแผนการเรียนรู้ไว้ว่า หมายถึงการ จัดเตรียมรายละเอียดของสิ่งที่จะสอนไว้อย่างเป็นขั้นเป็นตอน ผู้สอนสามารถนำไปใช้ได้ทันที และผู้สอนคนอื่นสามารถสอนแทนได้ และเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่ครูจะจัดการเรียนการสอน ได้

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ (2549 : 249) ได้ให้ความหมายแผนการเรียนรู้ว่า คือแผนการ จัดกิจกรรมการเรียนการสอน การใช้สื่อการสอน การวัดผลประเมินผลให้สอดคล้องกันเนื้อหา และจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ในหลักสูตร

สรุปว่า แผนการจัดการเรียนรู้ หมายถึง แผนการที่จัดทำเป็นลายลักษณ์อักษรเพื่อใช้ เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ไปสู่จุดประสงค์การเรียนรู้และบรรลุจุดหมายของ หลักสูตรอย่างมีประสิทธิภาพ

2. ความสำคัญของแผนการจัดการเรียนรู้

วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2542 : 2) ได้สรุปความสำคัญของการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ดังนี้

1. ก่อให้เกิดการวางแผนและการเตรียมการล่วงหน้า เป็นการนำเทคนิควิธีสอน การเรียนรู้ เป็นการนำเทคนิควิธีสอนการเรียนรู้ สื่อเทคโนโลยี และจิตวิทยาการสอนมา ผสมผสานประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ
2. ส่งเสริมให้ครูผู้สอนค้นคว้าหาความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร เทคนิคการเรียนการสอน การเลือกใช้สื่อ การวัดและประเมินผล ตลอดจนประเด็นต่างๆที่เกี่ยวข้องจำเป็น
3. เป็นคู่มือการสอนสำหรับตัวครูผู้สอน และครูที่สอนแทนนำไปใช้ปฏิบัติการ สอนอย่างมั่นใจ
4. เป็นหลักฐานแสดงข้อมูลด้านการเรียนการสอน และการวัดและ ประเมินผลที่จะเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนต่อไป
5. เป็นหลักฐานแสดงความเชี่ยวชาญของครูผู้สอน ซึ่งสามารถนำไปเสนอเป็น ผลงานทางวิชาการได้

สรุปว่า แผนการสอนหรือแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีความสำคัญและจำเป็น อย่างยิ่งสำหรับครูผู้สอน เพราะเป็นสิ่งที่ทำให้การจัดการเรียนรู้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ และบรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรล่วงหน้า เป็นการนำเทคนิควิธีสอนการเรียนรู้

3. ลักษณะของแผนการจัดการเรียนรู้ที่ดี

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ (2549 : 266) ได้กำหนดลักษณะของแผนการจัดการ เรียนรู้ที่ดีไว้ดังนี้

1. สอดคล้องกับหลักสูตรและแนวการสอนของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ
2. นำไปใช้ได้จริงและมีประสิทธิภาพ
3. เขียนอย่างถูกต้องตามหลักวิชา เหมาะสมกับผู้เรียนและเวลาที่กำหนด
4. มีความกระชับชัดเจน ทำให้ผู้อ่านเข้าใจง่ายและเข้าใจตรงกัน
5. มีรายละเอียดมากพอที่ทำให้ผู้อ่านสามารถนำไปใช้สอนได้

วัลลภ กันทรพิชัย (วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์, 2549 : 267) ได้เสนอแนะว่า แผนการสอน ที่ดีควรมีกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีลักษณะ 3 ประการต่อไปนี้

1. เป็นแผนการสอนที่มีกิจกรรมที่ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติให้มากที่สุด โดยครูเป็นเพียงผู้คอยชี้แนะ ส่งเสริมหรือกระตุ้นให้กิจกรรมที่ผู้เรียนดำเนินการเป็นไปตามความมุ่งหมาย

2. เป็นแผนการสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบคำตอบหรือทำสำเร็จด้วยตนเอง โดยครูพยายามลดบทบาทจากผู้บอกคำตอบมาเป็นผู้คอยกระตุ้นด้วยคำถามหรือปัญหาให้ผู้เรียนคิดแก้หรือหาทางไปสู่ความสำเร็จในการทำกิจกรรมเอง

3. เป็นแผนการสอนที่เน้นทักษะกระบวนการการใช้วัสดุอุปกรณ์ที่สามารถจัดหาได้ในท้องถิ่นหลีกเลี่ยงการใช้วัสดุอุปกรณ์สำเร็จรูปราคาสูง

สรุปว่า แผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่ให้แนวทางแก่ผู้สอนอย่างชัดเจน ทั้งด้านจุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหาการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ การใช้สื่อการเรียนรู้และการวัดผลประเมินผล โดยเฉพาะแนวทางการจัดกิจกรรม ควรเป็นกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติ ได้คิด ได้ทำ ได้แก้ปัญหาและได้เกิดทักษะกระบวนการสามารถนำไปใช้ใน ชีวิตได้

4. องค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ (2549 : 298) ได้อธิบายถึงองค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้ว่าเกิดขึ้นจากความพยายามตอบคำถามดังต่อไปนี้

1. สอนอะไร (หน่วย หัวเรื่อง ความคิดรวบยอด หรือสาระสำคัญ)
2. เพื่อจุดประสงค์อะไร (จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม)
3. ด้วยสาระอะไร (โครงร่างเนื้อหา)
4. ใช้วิธีการใด (กิจกรรมการเรียนการสอน)
5. ใช้เครื่องมืออะไร (สื่อการเรียนการสอน)
6. ทราบได้อย่างไรว่าประสบความสำเร็จหรือไม่ (วัดผลประเมินผล)

เพื่อตอบคำถามดังกล่าว จึงสามารถสรุปองค์ประกอบของแผนการสอนได้ดังนี้

ของเรื่อง

1. กลุ่มสาระการเรียนรู้ หน่วยที่สอนและสาระสำคัญ (ความคิดรวบยอด)
2. จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
3. เนื้อหา
4. กิจกรรม
5. สื่อการเรียนการสอน

6. วัดผลประเมินผล

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542 : 136-137) ได้อธิบายว่า แผนการสอน (Lesson Plan) ประกอบด้วยหัวข้อสำคัญ 9 ข้อ โดยบูรณาการของหน่วยศึกษานิเทศก์สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ 7 ข้อ เพิ่มเติมจากสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู 2 หัวข้อ ดังนี้

1. สารสำคัญ (Concept) เป็นความคิดรวบยอดหรือหลักการของเรื่องหนึ่งที่ต้องการให้เกิดกับนักเรียนตามแผนการสอนนี้แล้ว
2. จุดประสงค์การเรียนรู้ (Learning Objective) เป็นการกำหนดจุดประสงค์ที่ต้องการให้เกิดกับนักเรียนตามแผนการสอนนี้แล้ว
3. เนื้อหา (Content) เป็นเนื้อหาที่จะจัดกิจกรรมและต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเมื่อเรียนตามแผนการสอนนี้แล้ว
4. กิจกรรมการเรียนการสอน (Instructional Activities) เป็นการเสนอขั้นตอนหรือกระบวนการการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนซึ่งจะนำไปสู่จุดประสงค์ที่กำหนดไว้
5. สื่อและอุปกรณ์ (Instructional Media) เป็นสื่อและวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่กำหนดในแผนการสอน
6. การวัดและประเมินผล (Measurement and Evaluation) เป็นการกำหนดขั้นตอน หรือวิธีการวัดและประเมินผลว่านักเรียนบรรลุจุดประสงค์ตามที่กำหนดไว้ในกิจกรรมการเรียนการสอน แยกประเมินเป็น ก่อนสอบ ขณะสอบ และประเมินหลังสอน
7. กิจกรรมเสนอแนะ เป็นกิจกรรมการบันทึกเพิ่มเติมของครูผู้สอนหลังจากได้นำแผนการสอนให้ผู้บังคับบัญชาตรวจสอบความถูกต้อง เพื่อปรับปรุงแผนการสอนก่อนนำไปใช้สอน
8. ข้อเสนอแนะของผู้บังคับบัญชา เป็นกิจกรรมการบันทึกการตรวจแผนการสอนเพื่อเสนอแนะหลังจากที่ได้ตรวจสอบความถูกต้องแล้ว การกำหนดรายละเอียดในหัวข้อต่าง ๆ ในแผนการสอนมีความสมบูรณ์ เช่น การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอนใช้สื่อและการวัดผลประเมินผลให้มีความสอดคล้องส่งเสริมการเรียนรู้ จุดประสงค์ของหลักสูตร
9. บันทึกผลการสอน เป็นการบันทึกของผู้สอนบันทึกหลังการนำแผนการสอนไปใช้สอนแล้ว เพื่อนำไปปรับปรุงและใช้สอนในคราวต่อไป ประกอบด้วย 3 หัวข้อ คือ

9.1 ผลการเรียนรู้ เป็นการบันทึกผลการเรียนด้านปริมาณและคุณภาพทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านพุทธิพิสัย ด้านทักษะพิสัย ด้านจิตพิสัย และกระบวนการ ซึ่งกำหนดในชั้นกิจกรรมการเรียนการสอนและขั้นประเมินผล

9.2 ปัญหาและอุปสรรค เป็นการบันทึกปัญหา อุปสรรคที่จะเกิดในขณะสอน ก่อนสอน และหลังสอน

9.3 ข้อเสนอแนะและแนวทางแก้ไข เป็นการบันทึกข้อเสนอแนะเพื่อแก้ไข ปรับปรุงการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ บรรลุวัตถุประสงค์ของบทเรียนที่หลักสูตร กำหนด

สรุปว่า แผนการจัดการเรียนรู้มีองค์ประกอบสำคัญดังนี้ คือ ชื่อหน่วยการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ ชั้น เวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรม สาระสำคัญ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง สื่อและแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล กิจกรรมเสนอแนะ ข้อเสนอแนะและบันทึกผลหลังการจัดการเรียนรู้

5. ขั้นตอนการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ ผู้สอนควรมีอิสระในการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งมีหลายรูปแบบและควรเลือกรูปแบบที่เห็นว่าสะดวกต่อการนำไปใช้ สรุปขั้นตอนในการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้ (กรมวิชาการ. 2545 : 22 – 23)

1. เลือกรูปแบบแผนการจัดการเรียนรู้ โดยนำหน่วยการเรียนรู้ที่กำหนดไว้มาพิจารณาจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้
2. ตั้งชื่อแผนการจัดการเรียนรู้ตามสาระการเรียนรู้
3. กำหนดเวลา ระบุระดับชั้น
4. วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้รายปี รายภาคที่เลือกไว้เขียนเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้รายวิชา โดยยึดหลักการเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ของ ลินน์ มอริส (Lynn Morris) ที่ว่าจุดประสงค์การเรียนรู้ต้อง .

- 4.1 บรรยายจุดหมายปลายทาง ไม่ใช่วิธีการ
- 4.2 สะท้อนถึงระดับต่าง ๆ ของทักษะที่เกิด
- 4.3 ใช้คำกริยาที่เป็นรูปธรรมและใช้องค์ประกอบ 3 ส่วนตามแนวของ โรเบิร์ต เมจเจอร์ (Robert Mager) คือ พฤติกรรม สถานการณ์หรือเงื่อนไขและเกณฑ์

5. เลือกจุดประสงค์การเรียนรู้ที่วิเคราะห์ไว้แล้วเฉพาะข้อที่สัมพันธ์กับสาระการเรียนรู้ กำหนดเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้หรือจุดประสงค์ปลายทางตามธรรมชาติวิชา

6. วิเคราะห์สาระการเรียนรู้เป็นรายละเอียดสำหรับนำไปจัดการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้จะเป็นเนื้อหาใหม่ของมวลเนื้อหาที่กำหนดไว้ที่จำเป็นต้องสอน
7. กำหนดจุดประสงค์นำทางตามลำดับความยากง่ายของเนื้อหา
8. เลือกกิจกรรมและเทคนิคการสอนที่เหมาะสม
9. เลือกสื่ออุปกรณ์ใช้ประกอบการจัดการเรียนรู้โดยคำนึงถึงธรรมชาติวิชาตามจุดประสงค์นำทาง
10. จัดลำดับขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงธรรมชาติวิชาตามจุดประสงค์นำทาง
11. กำหนดการวัดผลประเมินผล โดยระบุวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ทั้งที่เกิดขึ้นระหว่างเรียนตามจุดประสงค์นำทาง และที่เกิดขึ้นหลังการเรียนการสอนเมื่อจบแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การวัดหลายรูปแบบตามความเหมาะสม เช่น ปฏิบัติจริง ทดสอบความรู้ ทำงานกลุ่ม

6. รูปแบบของแผนการจัดการเรียนรู้

ผู้วิจัยใช้รูปแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยปรับใช้กระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ (Backward Design) ซึ่งมีผู้นำเสนอหลักการเกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้แบบย้อนกลับ (Backward Design) ดังนี้

วิลลิตน์ สุนทรโรจน์ (2554 : 1-3) ได้สรุป หลักการเกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้แบบย้อนกลับ (Backward Design) ไว้ว่า เป็นแผนการจัดการเรียนรู้แบบออกแบบย้อนกลับ เป็นกระบวนการออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่กำหนดหลักฐานการแสดงผลของผู้เรียนหรือกิจกรรมการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามมาตรฐานการเรียนรู้หรือตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังก่อน แล้วจึงออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถตามหลักฐานการแสดงผลของผู้เรียน โดยใช้กิจกรรมการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่กำหนดไว้ ได้ให้แนวการออกแบบการจัดการเรียนรู้สำหรับ 1 หน่วยการเรียนรู้ไว้ 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดความรู้ความสามารถของผู้เรียนที่ต้องการให้เกิดขึ้น (Identify Desired Results) ตามมาตรฐานการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ตามหลักสูตร

ขั้นที่ 2 กำหนดหลักฐานการแสดงผลของผู้เรียนที่ต้องการให้เกิดขึ้น หลังจากได้เรียนรู้แล้ว ซึ่งเป็นหลักฐานการแสดงผลที่ยอมรับได้ว่า ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถตามที่กำหนดไว้ (Determine Acceptable Evidence of Learning)

ขั้นที่ 3 ออกแบบการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Plan Learning Experiences and Instruction) เพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงออกตามหลักฐานการแสดงผลที่ระบุไว้ในขั้นที่ 2 เพื่อเป็นหลักฐานว่า ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถตามที่กำหนดไว้ในขั้นที่ 1 ซึ่งแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดโดยสรุปดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดความรู้ความสามารถของผู้เรียนที่ต้องการ คือครูผู้สอนต้องวิเคราะห์ให้ได้ว่า ในหลักสูตรมีมาตรฐานการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ที่ออกแบบกำหนดไว้ว่าผู้เรียนจะต้องมีความรู้ ความเข้าใจในเรื่องอะไร ต้องมีความสามารถทำอะไรได้ ที่ควรเป็นความเข้าใจคงทนที่ติดตัวผู้เรียนไปเป็นเวลานาน (Enduring Understandings “ความเข้าใจคงทน”) ในการจัดทำหน่วยการเรียนรู้ และกำหนดความรู้ความสามของผู้เรียนที่ต้องการให้เกิดขึ้นนี้ ครูผู้สอนต้องพิจารณาพันธกิจเป้าประสงค์และคุณลักษณะอันถึงประสงค์ของหลักสูตรสถานศึกษา และพิจารณามาตรฐานการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ที่กำลังออกแบบการจัดการเรียนรู้ด้วย

ขั้นแรก มีวิธีการพิจารณาเพื่อการเตรียมการจัดการเรียนรู้ให้ชัดเจนขึ้น Wiggin และ Mctighe (วิลลิตน์ สุนทรโรจน์. 2554 : 1-3 ; อ้างอิงมาจาก Wiggin and Mctighe. 1998 : 215) แนะนำให้ใช้กรอบความคิด 3 วง เป็นเกณฑ์การพิจารณาเพื่อการจัดลำดับเนื้อหาสาระที่จะให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ในการจัดการเรียนรู้ 1 หน่วยการเรียนรู้ นั้น ครูต้องพิจารณาเนื้อหาสาระให้เป็นลำดับอย่างเหมาะสม โดยใช้กรอบความคิด 3 วง ซ้อนกัน วงกลมใหญ่แทนความรู้ที่ผู้เรียนคุ้นเคย วงกลมกลางแทนความรู้และทักษะที่สำคัญที่จะเป็นจะต้องใช้ระหว่างเรียน วงกลมเล็กในสุด แทนความคิดหรือหลักการสำคัญของหน่วยการเรียนรู้วิกิน และแม็คโท ได้ให้หลักการในการพิจารณากำหนดความรู้ที่สำคัญ ความรู้ที่ได้รับในขั้นนี้เป็นความรู้ที่คงทน ของหน่วยการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน มีเกณฑ์การพิจารณา 4 ข้อ คือ

1. เป็นความรู้ ที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ได้ สถานการณ์ใหม่ที่หลากหลาย ทั้งในเรื่องที่เรียน หรือเรื่องอื่น
2. เป็นความรู้ ที่เป็นหัวใจสำคัญของหน่วยที่เรียน โดยครูผู้สอนจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเป็นกระบวนการ และค้นพบหลักการ แนวคิดที่สำคัญนี้ด้วยตนเอง เป็นความรู้ที่คงทน
3. เป็นความรู้ ที่อาจไม่เป็นรูปธรรมที่ชัดเจน หรือค่อนข้างจะเป็นนามธรรม เป็นความรู้ที่ผู้เรียนเข้าใจค่อนข้างยาก และมักจะเข้าใจผิด แต่ความรู้นี้เป็นหลักการ แนวคิด เรื่อง หรือกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เป็นหัวใจของหน่วยการเรียนรู้ ครูผู้สอนต้องนำเรื่องที่

นักเรียนไม่เข้าใจ มาจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์การเรียนรู้ ให้ผู้เรียนมีความรู้ ความเข้าใจ เรื่องนั้นที่ถูกต้องและชัดเจน

4. เป็นความรู้ที่เปิด โอกาสให้ผู้เรียน ได้ปฏิบัติจริงในการศึกษา ค้นคว้าหา หลักการประแนวคิดหรือเรื่อง หรือกระบวนการสำคัญนั้น และเป็นความรู้ที่สอดคล้องกับความ สนใจของผู้เรียน จึงจะทำให้ผู้เรียนมีความสนใจ ตั้งใจที่จะทำกิจกรรมเพื่อให้เกิดความรู้ตลอด หน่วยการเรียนรู้โดยไม่เกิดความเบื่อหน่าย

ขั้นที่ 2 กำหนดการแสดงออกของผู้เรียนที่เป็นหลักฐานที่ชัดเจน และยอมรับได้ ว่าผู้เรียนมีความรู้ความสามารถตามที่กำหนดไว้ในขั้นที่ 1 หลังจากได้เรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ที่กำหนดไว้แล้ว ครูต้องหาวิธีการให้ผู้เรียนเข้าใจตามมาตรฐานของหน่วยการเรียนรู้ มีการ ประเมินผลที่หลากหลาย ทั้งระหว่างเรียนและหลังเรียนทั้งเป็นทางการ และไม่ใชทางการ สะสมตลอดหน่วยการเรียนรู้

ขั้นที่ 3 ออกแบบการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ เมื่อครูผู้สอนได้กำหนด ความ เข้าใจที่คงทนแล้ว ต้องออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยกำหนดกิจกรรมดังนี้

1. กำหนดหลักฐานการแสดงออกของผู้ที่เรียนแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนมี ความรู้และทักษะกระบวนการ ตามมาตรฐานและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังของหน่วยการเรียนรู้

2. กำหนดกิจกรรมการจัดการเรียนมีจะช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ และมีทักษะ ตามมาตรฐานและผลการเรียนรู้

3. กำหนดการเรียนรู้ หรือเนื้อหาสาระที่ใช้เป็นสื่อในการจัดการเรียนรู้ วิธีการชี้แนะและกำหนดวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมที่สุด

4. กำหนดสื่อ อุปกรณ์ และแหล่งการเรียนรู้ที่เหมาะสมที่จะทำให้ผู้เรียน พัฒนาตามมาตรฐานและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังของหน่วยเรียนครูผู้สอนตรวจแผนการ สอน ให้มีความเหมาะสมและมีความเป็นไปได้ที่จะให้ผู้เรียนมีทักษะ มีความเข้าใจที่คงทน ตามมาตรฐานและผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

สรุปได้ว่า Backward Design เป็นกระบวนการออกแบบการเรียนรู้ที่นำ มาตรฐานการเรียนรู้มาเป็นเป้าหมายการจัดการเรียนการสอน โดยที่ครูผู้สอนจะต้องออกแบบ วางแผนกำหนดหลักฐานการเรียนรู้ที่จะแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนสามารถบรรลุซึ่งจุดหมาย หลักสูตรรายวิชานั้น ๆ และนอกจากนั้นครูผู้สอนจะต้องสามารถออกแบบกิจกรรมที่ หลากหลาย ให้สอดคล้องกับภาระชิ้นงาน หรือหลักฐานการเรียนรู้ ซึ่งในขั้นตอนดังกล่าวนี้ จำเป็นจะต้องใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ เข้ามาเกี่ยวข้อง

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ (2554 : 135-136) ได้เสนอรูปแบบของแผนการจัดการเรียนรู้
แบบ Backward Design ไว้ดังนี้

ตัวอย่าง รูปแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ

แผนการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรม NHT

หน่วยการเรียนรู้.....

กลุ่มสาระการเรียนรู้.....ชั้น.....

แผนการจัดการเรียนรู้ที่.....เรื่อง.....เวลาชั่วโมง

สอนวัน.....ที่.....เดือน.....พ.ศ.....

มาตรฐานการเรียนรู้

ตัวชี้วัด

1.
2.
3.

สาระสำคัญ

.....

จุดประสงค์การเรียนรู้

.....

สาระการเรียนรู้

.....

คุณลักษณะอันพึงประสงค์

- 1.....
- 2.....
- 3.....

สื่อ/แหล่งเรียนรู้

1.....

2.....

ผลงานที่ต้องการ

.....
.....

การวัดและประเมินผล

1.วิธีการ

1.1.....

1.2.....

2. เครื่องมือ

2.1

2.2.....

3. เกณฑ์การประเมิน

3.1

3.2.....

4. ผลงานที่ต้องการ

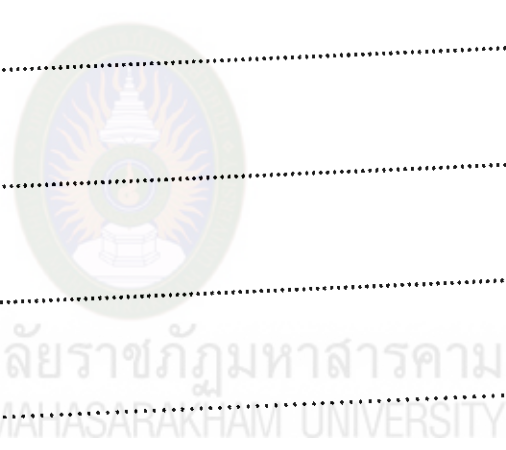
4.1.....

4.2.....

กระบวนการเรียนรู้

1. ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน.....

2. ขั้นตกลงกระบวนการเรียนรู้.....



- 3. ข้อเสนอความรู้.....
- 4. ข้อเสนอทักษะ
- 5. ข้อเสนอผลงานแลกเปลี่ยนเรียนรู้
- 6. ข้อเสนอความรู้
- 7. ข้อเสนอกิจกรรมเกม

ความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษา / หรือผู้ที่ได้รับมอบหมาย

.....
.....

ลงชื่อ.....

(.....)

ตำแหน่ง.....

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

บันทึกผลหลังสอน

ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้พบว่า

.....

ปัญหาที่พบระหว่างเรียนคือ

.....

วิธีการแก้ปัญหาคือ

.....

ผลของการแก้ปัญหาพบว่า

.....

ข้อเสนอแนะจากการจัดกิจกรรม

.....

ลงชื่อ.....ผู้สอน

(.....)

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

สินชัย เจริญทรัพย์ (2541 : 76-78) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดวิจารณ์ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาและ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องตรรกศาสตร์เบื้องต้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดยโสธร การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดวิจารณ์ความสามารถในการแก้ปัญหา กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องตรรกศาสตร์เบื้องต้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องตรรกศาสตร์เบื้องต้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2540 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จังหวัดยโสธร จำนวน 9 โรงเรียน รวม 340 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า คะแนนจากแบบทดสอบความคิดวิจารณ์ด้านการสรุปความ และคะแนนจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้ปัญหา ต่างมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับคะแนนจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง ตรรกศาสตร์เบื้องต้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ เท่ากับ .30 และ .34 ตามลำดับ และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างความคิดวิจารณ์ด้านการสรุปความ และความสามารถในการคิดแก้ปัญหา มีค่าเท่ากับ .26 ซึ่งมีสมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบและในรูปคะแนนมาตรฐานเป็นดังนี้

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$Y' = 5.565 + .361X_{c_4} + .336X_p$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Z_{y'} = .225Z_{c_4} + .284Z_p$$

จิรภา สุดใจ (2542 : 45) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชาวไทยภูเขาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาผลการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชาวไทยภูเขาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนมัธยมป่ากลางอำเภอปัว จังหวัดน่าน ปีการศึกษา 2541 จำนวน 24 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ที่ระดับ .05 และนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มกับนักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองไม่แตกต่างกัน

เบ็ญจมาศ กาลาศรี (2545 : 83-86) ได้ศึกษาผลการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้เทคนิคบูรณาการการอ่านและการเขียนที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) เพื่อศึกษาผลการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้เทคนิคบูรณาการการอ่านและการเขียนที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 2) เพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังที่ได้รับการสอนแบบการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้เทคนิคบูรณาการการอ่านและการเขียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดหัวอิฐ ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอเมือง จังหวัดนครศรีธรรมราช จำนวน 64 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า ความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนแบบการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้เทคนิคบูรณาการการอ่านและการเขียนหลังการเรียนสูงกว่าก่อนการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนแบบปกติ หลังการเรียนสูงกว่าก่อนการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และความเข้าใจในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนแบบการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้เทคนิคบูรณาการการอ่านและการเขียนสูงกว่าการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยดา ปัญญาศรี (2545 : 153-155) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระหว่างนักเรียนที่มีแบบการเรียน การอบรมเลี้ยงดู และระดับเชาวน์ปัญญา แตกต่างกัน การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่มีแบบการเรียน การอบรมเลี้ยงดู และระดับเชาวน์ปัญญา แตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดมหาสารคาม ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2544 จำนวน 225 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า 1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยรวมและจำแนกตามแบบการเรียน การอบรมเลี้ยงดู และระดับเชาวน์ปัญญา มีระดับความสามารถในการคิดแก้ปัญหาอยู่ในระดับปานกลาง 2) นักเรียนที่มีแบบการเรียนแตกต่างกันมีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่มีแบบการ

เรียนแบบร่วมมือ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่านักเรียนที่มีแบบการเรียนรู้แบบแข่งขัน แบบพึ่งพา แบบอิสระ และแบบมีส่วนร่วม 3) นักเรียนที่มีการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาไม่แตกต่างกัน 4) นักเรียนที่มีระดับเชาวน์ปัญญาแตกต่างกัน มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่มีระดับเชาวน์ปัญญาสูงกว่าปกติมีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่านักเรียนที่มีระดับเชาวน์ปัญญาปกติ และระดับเชาวน์ปัญญาดำกว่าปกติ 5) มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างแบบการเรียนรู้กับการอบรมเลี้ยงดู และแบบการเรียนรู้ การอบรมเลี้ยงดูและระดับเชาวน์ปัญญา ที่ส่งผลต่อความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 6) ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างแบบการเรียนรู้กับระดับเชาวน์ปัญญา และการอบรมเลี้ยงดูกับระดับเชาวน์ปัญญาที่ส่งผลต่อความสามารถในการคิดแก้ปัญหา

จิตภา พงษ์ชูบุ (2549 : 101-104) ได้ศึกษาการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษา โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเองของผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษา ก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ 2) ศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษาที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษา โรงเรียนสามร้อยยอดวิทยาคม จังหวัดประจวบคีรีขันธ์ จำนวน 25 คน ผลการศึกษา ค้นคว้า พบว่า 1) ความเชื่อมั่นในตนเองของผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษา ก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ซึ่งหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ผู้เรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้นอยู่ในระดับสูงมาก ส่วนก่อนได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง 2) ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อ กิจกรรมในภาพรวมพบว่าผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 โครงการ โรงเรียนสองภาษา ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ มีความคิดเห็นอยู่ในระดับเห็นด้วยมากที่สุด โดยเห็นว่ากิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ทำให้เกิดบรรยากาศการเรียนรู้ที่มีความสุข กล้าแสดงออก คิดอย่างอิสระ มีเหตุผล เข้าใจตนเองและผู้อื่น รู้จักควบคุมอารมณ์ จึงสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข

สุนีย์ อุทุมทอง (2552 : 108) ได้ศึกษาผลการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่านเชิง วิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้แบบฝึกทักษะประกอบการจัดกิจกรรมด้วย

กลุ่มร่วมมือแบบ NHT การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ ภาษาไทยด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ โดยใช้แบบฝึกทักษะประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT เพื่อศึกษาดัชนีประสิทธิผลของแผนการจัดการเรียนรู้ เพื่อศึกษา ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้ และเพื่อศึกษาความคงทนในการเรียนรู้ของ นักเรียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสหราษฎร์วิทยานุสรณ์ จังหวัดอุดรธานี ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่าประสิทธิภาพแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้าน การอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้แบบฝึกทักษะประกอบการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีค่าเท่ากับ 83.93/93.02 ประสิทธิภาพของ แผนการจัดการเรียนรู้ เท่ากับ 0.78 หมายความว่านักเรียนมีความก้าวหน้าทางการเรียนร้อยละ 78 นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมากที่สุด และนักเรียนที่ เรียนด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีความคงทนในการเรียนรู้

สถาพร ชาวนา (2553 : 82-85) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทย ด้าน การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีความมุ่งหมาย คือ 1) เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่าน อย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ที่มี ประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 2) เพื่อศึกษาดัชนีประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้ด้านการ อ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT 3) เพื่อ เปรียบเทียบความสามารถด้านอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียน ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 6/1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 โรงเรียนหนองสูงสามัคคีวิทยา อำเภอหนอง สูง จังหวัดมุกดาหาร สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุกดาหาร จังหวัดมุกดาหาร จำนวน 40 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาไทย ด้านการอ่านอย่างมี วิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีประสิทธิภาพ 84.45 /80.81 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนดไว้ ดัชนีประสิทธิผลของแผนการจัดการ เรียนรู้ภาษาไทย ด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ กลุ่มร่วมมือแบบ NHT คิดเป็นร้อยละ 71 นักเรียนที่เรียนด้วยแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาไทย ด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ โดยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีคะแนนความสามารถด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิศมัย อุชลิบ (2553 : 72) ได้ศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 2) เพื่อศึกษาคำดัชนีประสิทธิผลของแผนการจัดการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ 3) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนในการเรียน โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 โรงเรียนเทศบาลวัดสระทอง อำเภอเมือง เทศบาลเมืองร้อยเอ็ดจังหวัดร้อยเอ็ด จำนวน 37 คน ผลการศึกษาค้นคว้าพบว่า แผนการจัดการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์ โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกระบวนการออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ มีประสิทธิภาพ เท่ากับ 83.63/81.08 มีคำดัชนีประสิทธิผลเท่ากับ 0.6391 และนักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้การอ่านเชิงวิเคราะห์ อยู่ในระดับมากที่สุด

อรุณ ควบคุมระโทก (2553 : 92-96) ได้ศึกษาการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกลุ่มร่วมมือ แบบ NHT การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) เพื่อพัฒนาการจัดกิจกรรมการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 75/75 2) เพื่อหาดัชนีประสิทธิผลของการจัดกิจกรรมการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT 3) เพื่อเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT 4) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1/1 โรงเรียนหนองบุญมากประสงค์วิทยา อำเภอหนองบุญมาก จังหวัดนครราชสีมาที่กำลังเรียนวิชาภาษาไทย ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 32 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า แผนการจัดกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีประสิทธิภาพเท่ากับ

82.14/86.35 คำนีประสิทธิผลของการจัดกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีค่าเท่ากับ 0.7901 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีคะแนนความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนด้วยการจัดกิจกรรมด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

ขุนทอง คล้ายทอง (2554 : 104) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 และความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มและแบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 และความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มและแบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนจุฬาราชวิทยาลัย ปทุมธานี ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 38 คน รวม 76 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่ม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่ม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 5) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มและการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาเคมี 1 ไม่แตกต่างกัน 6) ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มและการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ ไม่แตกต่างกัน

สุนิสา สุขโพธิ์เพชร (2555 : 80-86) ได้ศึกษาการพัฒนาผลการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) หาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT ตามเกณฑ์ 80/80 2) หาค่าดัชนีประสิทธิผลของแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย และ 3) เปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเองระหว่างคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6/1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2554 โรงเรียนธาตุคอนตูม กลุ่มโรงเรียนหนองหาน 4 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี เขต 3 จังหวัดอุดรธานี จำนวน 22 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า 1) แผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีประสิทธิภาพเท่ากับ 85.79/84.24 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่ตั้งไว้ 2) แผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบ NHT มีค่าดัชนีประสิทธิผลเท่ากับ 0.7037 หมายความว่า นักเรียนมีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 70.37 และ 3) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีความเชื่อมั่นในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อิสระ กุลวุฒิ (2555 : 100-103) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31 2) เพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปร การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การรับรู้ความสามารถของตนเอง เจตคติต่อการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การเห็นคุณค่าในตนเอง ที่มีต่อการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2554 สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31 จำนวน 1,056 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรการแก้ปัญหา (PSA) โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (CTT) มีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .400 และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (SEF) มีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .271 ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อตัวแปรการแก้ปัญหา (PSA) โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ เจตคติต่อการเรียน (ATL) มีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .458 และ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT)

มีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .229 ตัวแปรที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง (SES) มีขนาดอิทธิพลทางตรงเท่ากับ .307 มีขนาดอิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ .458 โดยตัวแปรทั้งห้าสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรการแก้ปัญหา (PSA) ได้ร้อยละ 68.10

มณีวรรณ พุดหาล้า (2556 : 110-115) ได้ศึกษาผลการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณและความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กิจกรรมแบบ 4MAT การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมาย 1) เพื่อหาประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ เรื่อง การอ่านอย่างมีวิจารณญาณชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กิจกรรมแบบ 4MAT ตามเกณฑ์ 80/80 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน 3) เพื่อศึกษาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียน โดยใช้กิจกรรมแบบ 4MAT กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3/1 โรงเรียนไตรรัตน์วิทยาคม อำเภอเมืองชัย จังหวัดกาฬสินธุ์ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 30 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า แผนการเรียนรู้ เรื่อง การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ โดยใช้การจัดกิจกรรมแบบ 4MAT มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.10/82.33 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนความสามารถด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความเชื่อมั่นในตนเองโดยรวมอยู่ในระดับสูง ($\bar{X} = 3.98$)

สุนทร ไชยดี (2556 : 97-102) ได้ศึกษาการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านและความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน และความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์ 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่าน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์ ระหว่างคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน 3) เพื่อเปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ระหว่างคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านนุ่ง อำเภอตำบอง จังหวัดอุบลราชธานี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต 4 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 28 คน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า 1) ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน และความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียน

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์ มีประสิทธิภาพ เท่ากับ 85.30/83.69 เป็นไปตามเกณฑ์ 2) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วย แผนการจัดการเรียนภาษาไทยพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน และความเชื่อมั่นในตนเอง โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์ มีความสามารถด้านการอ่านหลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียน ด้วยแผนการจัดการเรียนภาษาไทยพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน และความเชื่อมั่นในตนเอง โดยการจัดกิจกรรมด้วยกลุ่มร่วมมือแบบจิ๊กซอร์ มีความเชื่อมั่นในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อน เรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. งานวิจัยต่างประเทศ

Tucker (วรรณภา เหล่าไพศาลพงษ์. 2554 : 22 ; อ้างอิงมาจาก Tucker. 1975: 2620-A) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถด้านการแก้ปัญหา กับความสามารถในการอ่าน การคำนวณ และทักษะในการให้ความหมายของรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับปัญหา พบว่า ทักษะในการคำนวณ และทักษะในการให้ความหมายของรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับปัญหา มีความสัมพันธ์กับความสามารถด้านการแก้ปัญหาที่เป็นภาษา และรูปภาพอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและเมื่อควบคุมตัวแปรที่เป็นทักษะในการให้ความหมายของรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ให้คงที่ พบว่า ตัวแปรที่เหลืออยู่ไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการแก้ปัญหา

Abdulghani (2004 : 4331-A) ได้ศึกษาผลกระทบของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ไปใช้ ที่มีผลต่อทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ วิจัยในภาษาอาหรับของนักเรียนชั้นปีที่ 4 ประเทศอาหรับเอมิเรตส์ โดยการทดสอบก่อน และหลังการทดสอบกับกลุ่มควบคุม กลุ่มตัวอย่างเป็น นักศึกษาปีที่ 4 จำนวน 4 ห้องเรียน ได้แก่ ห้องทดลอง จำนวน 2 ห้อง ห้องที่ประกอบด้วย นักศึกษาจำนวน 33 คน และจำนวน 31 คน และกลุ่มควบคุมที่ประกอบด้วยนักศึกษาจำนวน 33 คน และจำนวน 29 คน ในห้องเรียน กลุ่มทดลองใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือกัน ส่วนกลุ่ม ควบคุมใช้วิธีการบรรยาย ครูที่ร่วมวิจัยมี จำนวน 2 คน แต่ละคนสอนห้องเรียนทดลองจำนวน 1 ห้อง และห้องเรียนควบคุม จำนวน 1 ห้องเรียน การทดลองใช้เวลา 8 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้ ฝึกรอบรมครูที่ร่วมวิจัยครั้งนี้เป็นการส่วนตัว เพื่อนำเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือกัน ไปใช้ตัว แปรตามที่เป็นระดับทักษะคิดวิพากษ์วิจารณ์ที่วัดได้ตามที่วัดด้วยแบบประเมินการคิดเชิง วิพากษ์วิจารณ์ของ Watson-glaser และคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามที่วัดด้วย แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ครูสร้าง ผลการศึกษาพบว่า วิธีการสอนทั้งสองวิธีไม่มี

ผลกระทบต่อการสอน ความคิดเชิงวิพากษ์วิจารณ์ หรือต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอาหรับ Graham (2006 : 3909-A) ได้ศึกษาวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือและนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยมีผลการศึกษาหลายเรื่องแสดงว่าการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้แบบร่วมมือมีผลกระทบทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีการตรวจสอบห้องเรียนวิชาสังคมศึกษา 2 ห้องเรียน เพื่อสำรวจการนำวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือไปใช้ การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อสอบสวนกลยุทธ์การเรียนรู้แบบร่วมมือที่แตกต่างกัน 3 กลยุทธ์ ผลการเรียนรู้ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนและเพื่อกำหนดว่าวิธีการใดเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้มากกว่ากันในวิชาเดียวกัน

Brown (2007 : unpagged) วัตถุประสงค์ของการวิจัยในครั้งนี้เพื่อศึกษากลวิธีการสอนในวิชาการอ่านเกี่ยวกับการพัฒนาและการฝึกอบรมในวิชาชีพและการประเมินการอ่าน ทั้งนี้เพื่อนำไปพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในเมืองหลวงของเมืองอินเดียนนาตะวันออกเฉียงเหนือ (Northeast Indiana) เริ่มต้นทำการศึกษาโดยให้กลุ่มครูบอกเล่าถึงประสบการณ์การสอนในวิชาการอ่านของพวกเขา และต้องเก็บรวบรวมประสบการณ์การสอนของกลุ่มครูให้มากที่สุดเพื่อที่จะได้เข้าใจถึงกลวิธีในการสอนของกลุ่มครูได้ดีมากขึ้น รวมถึงการพัฒนา การฝึกอบรมในวิชาชีพ และการประเมินการอ่านด้วย ผลจากการศึกษาพบว่า อุปสรรคของการพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนที่สำคัญที่สุดอาจเนื่องมาจากความรู้ความสามารถของครูในขณะที่สอนในชั้นเรียน ในปัจจุบันครู โรงเรียนมัธยมศึกษาไม่ค่อยสอนเรื่องทักษะการอ่านตามที่ตนเองได้รับฝึกหัด ซึ่งครั้งหนึ่งคณะผู้บริหาร ได้พยายามทำให้กลุ่มครูเกิดความสำนึกเพื่อให้ทำหน้าที่สอนการอ่านด้วย นับเป็นภารกิจที่ทำทลายความสามารถของผู้บริหารที่จะต้องพัฒนาและฝึกอบรมวิชาชีพครูเกี่ยวกับกลวิธีการสอนในวิชาการอ่าน รวมถึงการประเมินการอ่านด้วย เนื่องจากกระบวนการอ่านมีความซับซ้อน จึงมีความผิดพลาดที่ปรากฏออกมาทำให้เห็นชัดเจนว่าการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษไม่ใช่เรื่องง่าย ดังนั้นผลจากวิจัยนี้ได้สรุปข้อเสนอแนะได้ดังนี้ (1) การใช้กลวิธีการสอนในวิชาการอ่านเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา (2) การพัฒนาและการฝึกอบรมในวิชาชีพครูเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา (3) มีการประเมินการอ่านเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา (4) เน้นบทบาทของครูเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา

Alhaidari (2007 : unpagged) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของการใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อพัฒนาการอ่านจับใจความ คำศัพท์และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนชายชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 4 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในประเทศซาอุดีอาระเบีย การศึกษาผลการใช้ การเรียนแบบร่วมมือในโรงเรียนอิสลามซาอุดี (ISA) ในกรุงวอชิงตัน ดี.ซี. ซึ่งเป็นการอ่านของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในหลักสูตรการอ่าน ISA เป็น โรงเรียน 2 ภาษา คือ ภาษาอังกฤษและอาราบิกกับหลักสูตรอเมริกันและซาอุดีอาระเบีย ภาษา อาราบิกและศาสนาของซาอุดีอาระเบียได้รวมอยู่กับระบบการศึกษา ในขณะที่วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์จะมีผลต่อระบบการศึกษาของทางอเมริกาการศึกษาใช้นักเรียน 4 คน ของ ISA ที่ เป็นนักเรียนชายได้เข้าร่วมวิจัย 2 คน เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และอีก 2 คน เป็น นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผู้ศึกษาวิจัยได้วัดประเมินผลก่อนและหลังการศึกษาค้นคว้า ความเข้าใจในการอ่านและความเชี่ยวชาญด้านภาษา ผู้วิจัยได้ประเมินผลหลังการทดลองด้าน เจตคติในการเรียนแบบร่วมมือและแรงจูงใจในการอ่าน นักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม และทั้งการทดลอง ได้ประเมินผลก่อนและหลัง ผู้วิจัยได้พัฒนาการวัดประเมินผลเจตคติของครูที่มีต่อการเรียน แบบร่วมมือ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติ ANOVA เพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างการ ทดลองและการเปรียบเทียบกลุ่มที่มีการวัดประเมินผลทั้งหมด ผลการศึกษาค้นคว้า ไม่มีความ ต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบ ทั้งด้านคำศัพท์และความ เชี่ยวชาญและเจตคติในการเรียนแบบร่วมมือ

Hamilton (2008 : 161-A) ได้ทำการศึกษาผลกระทบของรูปแบบการใช้นักเรียน เป็นศูนย์กลางและการสอนแบบวิธีดั้งเดิมของการสอนเกี่ยวกับทักษะการอ่าน งานวิจัยนี้ใช้ แบบทดสอบล่วงหน้า (Pre-test) และแบบทดสอบภายหลัง (Post-test) ซึ่งเป็นรูปแบบกึ่งการ ทดลองในการศึกษาผลกระทบของการเรียน โดยมีนักเรียนเป็นศูนย์กลางในการสอนการอ่าน เกี่ยวกับความเข้าใจในการเรียนรู้และทักษะกระบวนการคิดวิเคราะห์ กลุ่มประชากรที่ใช้ในการ วิจัยคือนักเรียนจากวิทยาลัยในชุมชนซึ่งตั้งอยู่ทางตะวันออกเฉียงใต้ของสหรัฐอเมริกา กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองประกอบด้วยนักเรียนจำนวน 48 คน และกลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่ถูกควบคุม ประกอบด้วยนักเรียนจำนวน 53 คน นักเรียนกลุ่มที่ 1 ถูกจำกัดเวลาในเรื่องหลักสูตรการอ่าน ให้อยู่ในระดับทักษะขั้นพื้นฐาน มีการใช้สื่อการสอนได้แก่ วรรณกรรม บทความ และนิยายใน ชั้นเรียน สำหรับการเขียนและการอ่านเป็นทางเลือกของนักเรียนในการเลือกสื่อการสอน ซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งในหลักสูตรที่ใช้นักเรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนการสอน สำหรับนักเรียนกลุ่มที่ 2 ให้เรียนในหลักสูตรที่มีเนื้อหาและศัพท์ที่ค่อนข้างยาก และเน้นเกี่ยวกับทักษะพื้นฐานอย่าง เดิมที ทั้งนี้จะมีคำถามและแบบทดสอบในการทำกิจกรรมดังกล่าวด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการ เก็บข้อมูลจาก Pre-test คือแบบทดสอบทักษะทางภาษาเกี่ยวกับความเข้าใจการอ่าน สำหรับการ

เก็บข้อมูลจาก Post-test ใช้แบบทดสอบทักษะพื้นฐานของวิทยาลัยพริตตี้ สำหรับ MANCOVA เป็นค่าสถิติที่ใช้เพื่อกำหนดรูปแบบการสอนไม่ว่าจะเป็นทักษะการเข้าใจ ความหมายของคำหรือทักษะการคิด จากนั้นนำแบบทดสอบทั้งสองมาหาค่าเฉลี่ยเพื่อเปรียบเทียบกัน โดยใช้ค่า t-test ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติ MANCOVA ซึ่งให้เห็นว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างรูปแบบการสอนเพราะผลคะแนนของความเข้าใจและทักษะการคิดไม่แตกต่างกัน และนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของผลคะแนนระหว่างกลุ่มย่อย (ที่มีอายุต่ำกว่า 25 ปีและมากกว่า 25 ปี) ในด้านอายุและพื้นฐานทางภาษา (เป็นผู้พูดเจ้าของภาษาอังกฤษและเรียนภาษาที่สอง) อย่างไรก็ตามผลของ t-test ซึ่งเปรียบเทียบทั้ง Pre-test และ Post-test ซึ่งให้เห็นว่านักเรียนที่ถูกสอนโดยรูปแบบทั้ง 2 แบบทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจการเรียนรู้และมีทักษะการคิดในการอ่านมากขึ้น

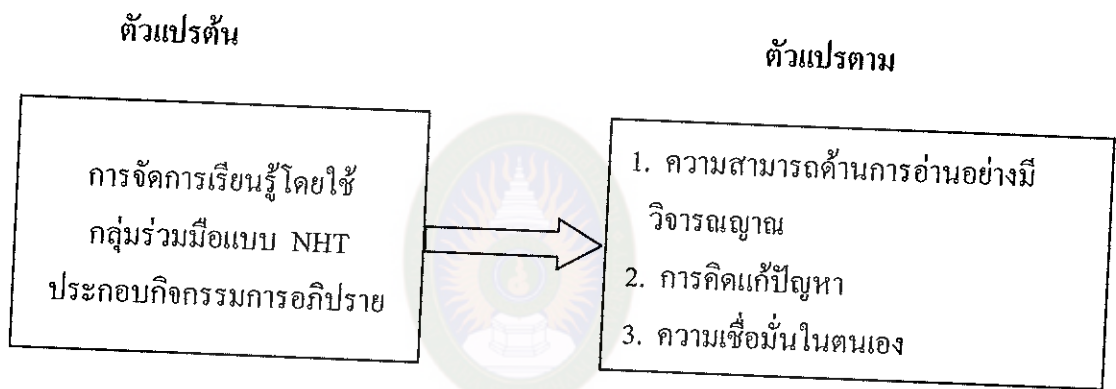
Wang (2009 : unpagel) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือและการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ โดยมีจุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในประเทศจีน รูปแบบการศึกษาเป็นการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง โดยศึกษาในด้านความแตกต่างของการจัดการเรียนรู้ และประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนในประเทศจีน ผลการศึกษาพบว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือนั้นเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนในประเทศจีน แต่การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือนี้ ยังมีข้อจำกัดในด้านต่าง ๆ ดังนั้นในการจัดการเรียนรู้ด้านการอ่านต้องให้นักเรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์และการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถด้านต่าง ๆ อย่างเต็มความสามารถ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกิจกรรมการอภิปราย เป็นการจัดการเรียนรู้ที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ การคิดแก้ปัญหา และความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม เนื่องจากการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรม ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยนำความรู้เดิมมาปรับเพิ่มความรู้ใหม่ เรียนรู้โดยการปฏิบัติ ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม มีการวางแผนร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ได้ผ่านกระบวนการคิดวิเคราะห์ที่เกิดความเข้าใจ จนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันทำให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาทางด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์

ตั้งคม และสติปัญญา ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ บรรลุวัตถุประสงค์และสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัย เรื่อง การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาไทยอย่างมีวิจารณญาณ การคิดแก้ปัญหา และความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกิจกรรมการอภิปราย สามารถเขียนเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย แสดงได้ดังภาพที่ 4



ภาพที่ 4 กรอบแนวคิดในการวิจัย เรื่อง การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาไทยอย่างมีวิจารณญาณ การคิดแก้ปัญหา และความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กลุ่มร่วมมือแบบ NHT ประกอบกิจกรรมการอภิปราย