

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะตามแนวทางการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นกรอบแนวทางการดำเนินการวิจัยโดยนำเสนอตามหัวข้อต่างๆ ดังนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร
 - 1.1 ความหมายของหลักสูตร
 - 1.2 องค์ประกอบของหลักสูตร
 - 1.3 การพัฒนาหลักสูตร
 - 1.4 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร
 - 1.5 การประเมินหลักสูตร
2. แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรเสริม
 - 2.1 ความหมายของหลักสูตรเสริม
 - 2.2 วัตถุประสงค์และลักษณะสำคัญของหลักสูตรเสริม
 - 2.3 องค์ประกอบของหลักสูตรเสริม
 - 2.4 การพัฒนาหลักสูตรเสริม
3. แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางสุขภาวะ
 - 3.1 ความเป็นมาและความสำคัญ
 - 3.2 พัฒนาการเกี่ยวกับแนวคิดความฉลาดทางสุขภาวะ
 - 3.3 คำนิยามและความหมายของความฉลาดทางสุขภาวะ
 - 3.4 องค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาวะ
 - 3.5 กรอบแนวคิดของการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ
 - 3.6 การประยุกต์แนวคิดสู่การปฏิบัติ
 - 3.7 เครื่องมือและการวัดความฉลาดทางสุขภาวะ

4. การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
 - 4.1 ความหมายของการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
 - 4.2 หลักการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
 - 4.3 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
 - 4.4 การบูรณาการการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
5. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการทำกับตนเอง
 - 5.1 ความหมายของการทำกับตนเอง
 - 5.2 ความหมายของการทำกับตนเองในการเรียน
 - 5.3 แนวคิดพื้นฐานของการทำกับตนเอง
 - 5.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการทำกับตนเอง
 - 5.5 วิธีการเรียนเพื่อพัฒนาการทำกับตนเอง
6. แนวคิดเกี่ยวกับความพึงพอใจ
 - 6.1 ความหมายของความพึงพอใจ
 - 6.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ
7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 7.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรเสริม
 - 7.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสุขภาพ
 - 7.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม
 - 7.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยการทำกับตนเอง

แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร

การศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ผู้วิจัยแบ่งแนวทางในการศึกษาออกเป็น 5 แนวทางด้วยกัน คือ 1) ความหมายของหลักสูตร 2) องค์ประกอบของหลักสูตร 3) รูปแบบของหลักสูตร 4) แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร และ 5) การประเมินหลักสูตร มีรายละเอียด ดังนี้

1. ความหมายของหลักสูตร (Curriculum)

หลักสูตร เป็นคำศัพท์ที่มีผู้ให้ความหมายไว้มากมายและแตกต่างกัน บางความหมายมีขอบเขตกว้าง บางความหมายมีขอบเขตแคบ นักการศึกษาหลายท่าน ได้อธิบายความหมายของหลักสูตรไว้อย่างหลากหลายซึ่งทั้งนี้ขึ้นอยู่กับทัศนะหรือมุมมองของแต่ละท่าน ดังนี้

Oliva (1992, p. 7) ได้อธิบายว่าหลักสูตรเป็นโปรแกรมการศึกษา ที่แบ่งเป็นส่วนย่อย 4 ส่วน คือ 1) โปรแกรมของการศึกษา 2) โปรแกรมของประสบการณ์ ต่างๆ 3) โปรแกรมของการบริหาร และ 4) หลักสูตรแฝง

Beauchamp (1968, p. 146 อ้างถึงใน ศุกลรัตน์ มิ่งสมร, 2553, หน้า 19) กล่าวว่า หลักสูตร หมายถึง เนื้อหาวิชาที่จะต้องเรียน ต้องสอน โดยมีการสร้าง หลักสูตร ทฤษฎีหลักสูตร และแหล่งอ้างอิงพื้นฐาน

Smith Stanley and Shores (1957, p. 3 อ้างถึงใน ศุกลรัตน์ มิ่งสมร, 2553, หน้า 19) ให้ความหมายไว้ว่าหลักสูตร คือ ลำดับของประสบการณ์ที่มีศักยภาพ ซึ่งจัดขึ้นในโรงเรียนเพื่อวัตถุประสงค์ในการฝึกอบรมเด็กและเยาวชนให้คิดและกระทำ ในสิ่งที่ถูกต้อง

Taba (1962, p. 10) กล่าวว่า หลักสูตรคือ วิธีการเตรียมเยาวชน ให้มีส่วนร่วมในฐานะที่เป็นสมาชิกที่สามารถสร้างผลผลิตให้แก่สังคมของเรา

Posne (1995, p. 117 อ้างถึงใน ศุกลรัตน์ มิ่งสมร, 2553, หน้า 19) กล่าวว่าหลักสูตรคือ มวลประสบการณ์ทั้งหมดที่จัดวางแผนให้กับผู้เรียน โดยโรงเรียน เป็นผู้ดำเนินการ

ธำรง บัวศรี (2542, หน้า 7) ได้อธิบายความหมายของหลักสูตรว่า หลักสูตรเป็นแผนที่ได้ออกแบบ จัดทำขึ้นเพื่อแสดงให้เห็นถึงจุดหมาย การจัดเนื้อหา กิจกรรม และมวลประสบการณ์ในแต่ละโปรแกรมการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในด้านต่างๆ ตามที่จุดหมายกำหนดมีการออกแบบล่วงหน้า มีการบูรณาการระหว่างองค์ประกอบ เช่น จุดหมาย เนื้อหา วิธีการสอน การประเมินผล วัสดุหลักสูตร กลายเป็นกลุ่มก้อนที่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีความหมาย

วาริรัตน์ แก้วอุไร (2549, หน้า 21) ได้ให้ความหมายของหลักสูตร หมายถึง ประสบการณ์ทั้งหมดที่จัดขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองไปในทิศทางที่พึงปรารถนาอย่างเหมาะสม และสอดคล้องกับเป้าหมายทิศทางของการจัดการศึกษา สภาพชีวิตความเป็นอยู่ของตนเองและชุมชน

สงัด อุทรานันท์ (2532, หน้า 16) กล่าวว่า คำนิยามของหลักสูตร คือ ข้อความในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง ดังต่อไปนี้

1. หลักสูตรประกอบด้วยประสบการณ์ทางการเรียนซึ่งได้วางแผนไว้ล่วงหน้าเพื่อมุ่งหวังจะให้เด็กได้เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ต้องการ
2. หลักสูตรเป็นสิ่งที่สังคมสร้างขึ้นสำหรับให้ประสบการณ์ทางการศึกษาแก่เด็กในโรงเรียน
3. หลักสูตรประกอบด้วยประสบการณ์ทั้งหมดของผู้เรียน ซึ่งเขาได้ทำได้รับรู้ และได้ตอบสนองต่อการแนะนำของทางโรงเรียน

ชูศรี สุวรรณโชติ (2542, หน้า 41-42) นิยามว่า หลักสูตร คือ มวลประสบการณ์ทุกชนิดที่ครูสร้างสรรคให้กับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุขและเจริญอกงาม

สรุปได้ว่า หลักสูตรเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ และมีความจำเป็นสำหรับการจัดการศึกษาของประเทศ เป็นเครื่องมือที่ทำให้ความมุ่งหมายของการจัดการศึกษาของประเทศมีประสิทธิภาพ หลักสูตร จึงหมายถึง มวลประสบการณ์การเรียนการสอนที่ได้กำหนดไว้อย่างมีเป้าหมาย เป็นแผนสำหรับจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน ซึ่งประกอบด้วย มวลประสบการณ์ต่างๆ ที่รวมทั้งความรู้ กิจกรรมและประสบการณ์ มีการออกแบบโดยนำองค์ประกอบหลัก ด้านเป้าหมาย จุดประสงค์ เนื้อหาสาระ รูปแบบการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล มาสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ ที่สอดคล้องกัน อันเป็นแนวทางที่จะนำไปสู่การปฏิบัติกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนด้านต่างๆ ตามความมุ่งหวังของหลักสูตร

2. องค์ประกอบของหลักสูตร

หลักสูตร เป็นการวางแผนเพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ ดังนั้น การนำสาระสำคัญหรือองค์ประกอบต่างๆ มารวมกันอย่างเป็นระบบสอดคล้องเหมาะสม จึงเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้หลักสูตรมีความสมบูรณ์สำหรับนำไปใช้โดยจัดทำเป็น

รายละเอียดเอกสารหลักสูตรที่มีโครงสร้างและองค์ประกอบต่างๆ ครบถ้วน เพื่อให้ผู้ที่จะนำหลักสูตรไปใช้เห็นขอบเขตของวัตถุประสงค์ เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การสอน และการประเมินผลสำหรับเป็นแนวปฏิบัติต่อไป อย่างไรก็ตาม การจำแนกองค์ประกอบของหลักสูตรอาจมีรายละเอียดที่แตกต่างกันตามจุดเน้นของการนำไปใช้ หรือมุมมองนักพัฒนาหลักสูตรแต่โดยหลักการแล้วองค์ประกอบสำคัญที่ยึดเป็นเกณฑ์โครงสร้างหลักสูตรอย่างน้อยมี 4 องค์ประกอบ คือ (Taba, 1962, p. 382)

1. การกำหนดวัตถุประสงค์ (Objective)
2. การเลือกเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ (Content and Experience)
3. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Experience Organization)
4. การประเมินผลการเรียนรู้ (Evaluation)

องค์ประกอบทั้ง 4 มักเรียงลำดับก่อนหลัง มีตัวนำทาง คือ เป้าหมายหรือจุดประสงค์ ซึ่งจะไปกำหนดงานหรือสิ่งที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ทำให้เห็นแนวทางว่าเนื้อหาสาระใดควรจัดให้กับผู้เรียนมากน้อยเพียงใด ประสบการณ์ใดที่ผู้เรียนควรจะได้รับ จากนั้นจึงมีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ซึ่งผู้สอนจะมีบทบาทสำคัญในการกำหนดยุทธศาสตร์การเรียนการสอน (Instructional Strategic) เลือกกระบวนการวิธีการและกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างสอดคล้องตอบสนองการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมไปถึงวัสดุอุปกรณ์ สิ่งที่จะช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพการเรียนการสอน และองค์ประกอบสุดท้าย คือ การประเมินผล จะต้องมีการออกแบบการประเมิน โดยคำนึงถึงความสอดคล้องกับองค์ประกอบด้านวัตถุประสงค์ เนื้อหาสาระ และวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน หรือประสบการณ์การเรียนรู้

หลักการในการพิจารณากำหนดองค์ประกอบหลักสูตร สรุปได้ ดังนี้ (চারঙ্গ บัวศรี, 2542, หน้า 9; ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539, หน้า 8)

1. ด้านจุดประสงค์ จุดประสงค์การศึกษาสามารถกำหนดได้หลายระดับ เช่น ระดับเป้าประสงค์ (Goal) จุดมุ่งหมาย (Purpose) จุดหมาย (Aim) จุดประสงค์ทั่วไป (Objective) จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (Behavioral Objective) เป็นต้น จุดประสงค์เหล่านี้ มีความเฉพาะเจาะจงแตกต่างกัน ครอบคลุมพฤติกรรมของผู้เรียน จำแนกได้เป็น 3 ด้าน คือ ด้านความรู้หรือสติปัญญา (Cognitive Domain) ด้านเจตคติหรือความรู้สึก (Affective Domain) และด้านทักษะปฏิบัติ (Psychomotor) แนวทางในการ

กำหนดจุดประสงค์ระดับต่างๆ จึงต้องคำนึงถึงความสมดุลในการพัฒนาผู้เรียนทั้ง 3 ด้านอย่างเหมาะสม ต้องมีความสำคัญหรือมีความหมายต่อผู้เรียน ทั้งในปัจจุบันและอนาคต สามารถปฏิบัติได้จริง รวมทั้งสามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามความต้องการของสังคม และตัวผู้เรียน นอกจากนี้ ต้องคำนึงถึงความสอดคล้อง ส่งเสริมกับจุดประสงค์ในระดับอื่นด้วย

2. ด้านเนื้อหา และประสบการณ์การเรียนรู้ (Content and Experience) การพิจารณาคัดเลือกเนื้อหา ควรคำนึงถึงความสอดคล้องกับจุดประสงค์ เป็นเนื้อหาที่มีความสำคัญจำเป็นต่อการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน น่าสนใจ ท้าทาย ก่อให้เกิดความรู้ใหม่ สอดคล้องกับความต้องการของสังคม เหมาะสมกับพัฒนาการ ระดับความสามารถผู้เรียน และเป็นไปได้ในการปฏิบัติ

3. ด้านวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Experience Organization) การพิจารณาวิธีการจัดประสบการณ์ อาจมีเงื่อนไขการปฏิบัติเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ความพร้อมของวัสดุอุปกรณ์ เวลาบุคลากรที่เกี่ยวข้อง อย่างไรก็ตามก็ควรคำนึงถึงกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญ ให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ตามศักยภาพอย่างมีคุณภาพ และเกิดความคิดรวบยอดในสิ่งที่เรียน

4. การประเมินผลการเรียนรู้ (Evaluation) การประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ในกระบวนการประเมินนั้น จะเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบหลัก 3 ประการ คือ 1) ผลการวัด ซึ่งเป็นข้อมูลที่สะท้อนคุณลักษณะพฤติกรรม การเรียนรู้ของผู้เรียนในด้านต่างๆ 2) เกณฑ์ซึ่งเป็นมาตรฐานที่ผู้สอนคาดหวัง เพื่อใช้ในการเปรียบเทียบกับผลที่เกิดขึ้นจริงของผู้เรียน 3) การได้มาซึ่งผลการวัดที่ถูกต้อง น่าเชื่อถือ ผู้สอนต้องมีเครื่องมือวัดคุณลักษณะผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกับพฤติกรรมนั้นตามสภาพที่เกิดขึ้นจริงของผู้เรียน ใช้เครื่องมือวัดที่หลากหลายเหมาะสมกับเนื้อหา ครอบคลุมพฤติกรรม ทั้งด้านความรู้ ความรู้สึกและการปฏิบัติของผู้เรียน

แนวคิดดังกล่าวถือเป็นพื้นฐานสำคัญ ที่นักการศึกษาในปัจจุบันได้นำไปเป็นแนวทางในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรในระยะต่อๆ มา ซึ่งมีองค์ประกอบของหลักสูตรที่เป็นรายละเอียด ย่อยออกไปอีก ดังเช่น สัจ จุฑารานนท์ (2532, หน้า 224); ชาตรี มณีโกศล (2539, หน้า 71-72) และพรชัย หนูแก้ว (2541, หน้า 48) ได้อธิบายถึงองค์ประกอบของหลักสูตรไว้ใกล้เคียงกัน คือ

1. เหตุผลและความจำเป็นของหลักสูตร
2. หลักการของหลักสูตร
3. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร เนื้อหาสาระ
4. กิจกรรมประสบการณ์การเรียนรู้ การเรียนการสอน
5. สื่อการเรียนการสอน
6. การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน

Taba (1962, p. 10) ได้เสนอว่า ทุกหลักสูตรไม่ว่าจะเป็นการออกแบบในลักษณะใดๆ ก็ตาม จะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบต่างๆ เกี่ยวกับองค์ประกอบหลักของหลักสูตร ซึ่งมีความต่อเนื่องและสอดคล้องกันอยู่ 3 ส่วนด้วยกัน ได้แก่ จุดมุ่งหมายทั่วไปและจุดมุ่งหมายเฉพาะเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินผลและสังกัด อุทราพันธ์ (2532, หน้า 236-241) ได้ขยายความเกี่ยวกับองค์ประกอบหลักไว้ดังนี้

1. จุดมุ่งหมายทั่วไปและจุดมุ่งหมายเฉพาะ เป็นส่วนประกอบที่มีความสำคัญอย่างยิ่งเพราะจุดมุ่งหมายจะเป็นเครื่องชี้ถึงเป้าหมาย และเจตนารมณ์ของหลักสูตรว่าต้องการให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะเป็นเช่นใด ซึ่งจุดมุ่งหมายทั่วไป จะกล่าวไว้อย่างกว้างๆ และค่อนข้างเป็นปรัชญาเน้นที่ค่านิยมมากกว่าการเน้นทางด้านจิตวิทยาหรือด้านการเรียนการสอนส่วนจุดมุ่งหมายเฉพาะจะเน้นที่การประยุกต์ใช้มากกว่าเป็นจุดมุ่งหมายที่กล่าวไว้ในส่วนที่เป็นจุดมุ่งหมายของกลุ่มวิชาหรือรายวิชาต่างๆ ที่มีอยู่ในหลักสูตรนั่นเอง

2. เนื้อหาสาระและประสบการณ์เรียนรู้ จะเป็นสื่อกลาง (Means) ที่พาผู้เรียนไปสู่จุดมุ่งหมายของหลักสูตร ที่ได้กำหนดไว้ เนื้อหาสาระที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร อาจแบ่งออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ ข้อเท็จจริงและความรู้ธรรมดา ความคิดรวบยอดและหลักการ การแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ เจตคติและค่านิยม และทักษะทางกาย

3. การประเมินผล เป็นการเสนอแนะแนวการดำเนินการวัดและประเมินผลที่มีความสอดคล้องและเหมาะสมกับหลักสูตรนั้นๆ เปรียบเสมือนเป็นการกำหนดเครื่องมือในการควบคุมการใช้หลักสูตรในการจัดทำหลักสูตรขึ้นมาใหม่ อาจมีองค์ประกอบอื่นๆ อีก เพื่อให้หลักสูตรที่สร้างขึ้นมานั้นเป็นเหตุ เป็นผล มองเห็นความสำคัญของหลักสูตรอย่างเด่นชัด และยังสามารถชี้แนะให้การใช้หลักสูตรเป็นไปอย่างได้ผลอีกด้วย

ส่วนประกอบเหล่านี้ ได้แก่ (สังต์ อุทรานันท์, 2532, หน้า 241) เหตุผลและความจำเป็นของหลักสูตร การเสนอแนะแนวทางในการจัดการเรียนการสอน การเสนอแนะการใช้สื่อการเรียนการสอน และการเสนอแนะเกี่ยวกับการช่วยเหลือ และส่งเสริมผู้เรียนอย่างไรก็ตาม หากพิจารณาองค์ประกอบหลักของหลักสูตรโดยทั่วไปนั้นสามารถแยกออกเป็นองค์ประกอบที่สำคัญๆ ได้อีกดังต่อไปนี้ (চারঙ্গ বীক্সী, 2542, หน้า 8-9)

3.1 เป้าประสงค์และนโยบายทางการศึกษา (Educational Goals and Policies) ซึ่งหมายถึงสิ่งที่รัฐต้องการตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติในเรื่องที่เกี่ยวกับการศึกษา

3.2 จุดหมายของหลักสูตร (Curriculum Aims) เป็นผลส่วนรวมที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียนหลังจากเรียนจบหลักสูตรแล้ว

3.3 รูปแบบและโครงสร้างหลักสูตร (Types and Structures) ซึ่งเป็นลักษณะและแผนผังที่แสดงการแจกแจงวิชาหรือกลุ่มวิชาหรือกลุ่มประสบการณ์

3.4 จุดประสงค์ของวิชา (Subject Objectives) เป็นผลที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน หลังจากที่ได้เรียนวิชานั้นไปแล้ว

3.5 เนื้อหา (Content) เป็นสิ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้อัตกยะและความสามารถที่ต้องการให้มี รวมทั้งประสบการณ์ที่ต้องการให้ได้รับ

3.6 จุดประสงค์ของการเรียนรู้ (Instructional Objectives) เป็นการระบุถึงสิ่งที่ต้องการ ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ได้มีทักษะและความสามารถหลังจากเรียนรู้เนื้อหาที่กำหนด

3.7 ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน (Instructional Strategies) เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมอย่างมีหลักเกณฑ์ เพื่อให้บรรลุผลตามจุดประสงค์ของการเรียนรู้

3.8 การประเมินผล (Evaluation) เป็นการประเมินผลการเรียนรู้เพื่อใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน

3.9 วัสดุหลักสูตรและสื่อการเรียนการสอน (Curriculum Materials and Instructional Media) ได้แก่ เอกสารสิ่งพิมพ์ แผ่นฟิล์ม แถบวีดีทัศน์ ฯลฯ และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ รวมทั้งอุปกรณ์โสตทัศนศึกษา เทคโนโลยีการศึกษาและอื่นๆ ที่ช่วยส่งเสริมคุณภาพและประสิทธิภาพการเรียนการสอน

ธำรง บัวศรี (2542, หน้า 7-8) ได้ให้ความเห็นว่า หลักสูตรจะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญที่ขาดไม่ได้ 6 อย่าง คือ 1) จุดมุ่งหมายของหลักสูตร 2) จุดประสงค์ของการเรียนการสอน 3) เนื้อหาสาระประสบการณ์ 4) ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน 5) วัสดุสื่ออุปกรณ์การเรียนการสอน และ 6) การประเมินผลหลักสูตรและประเมินผลการเรียนการสอน

วาริรัตน์ แก้วอุไร (2549, หน้า 24-25) ได้สรุปองค์ประกอบที่สำคัญที่จะช่วยให้ผู้ใช้หลักสูตรสามารถนำหลักสูตรไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ สรุปได้ดังนี้

1. หลักการของหลักสูตร เป็นส่วนนำที่กล่าวถึงเหตุผลและความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร จุดเน้นของหลักสูตร (หลักสูตรอะไร) คุณสมบัติขั้นต่ำของผู้เรียน (จัดให้ใคร) และวิธีการจัด (จัดอย่างไร)

2. จุดมุ่งหมาย/วัตถุประสงค์ เป็นส่วนที่กล่าวถึงพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผลผลิตหลักสูตร หรือผู้เรียนเมื่อจบหลักสูตร ซึ่งมีความชัดเจนและเฉพาะเจาะจงมากกว่าเป้าหมาย โดยจะกำหนดไว้ในแต่ละเนื้อหาวิชา จะต้องกำหนดให้ครอบคลุมพฤติกรรมทั้ง 3 ด้าน

3. โครงสร้าง เป็นส่วนที่กล่าวถึง เนื้อหาที่จัดไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ โดยจะบอกถึงรายละเอียด ในเรื่องจำนวน หน่วยกิต/รายวิชา และรายละเอียดเนื้อหาวิชา

4. แนวการดำเนินการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ เป็นส่วนที่กล่าวถึง กระบวนการวิธีการ จัดกิจกรรมการเรียนการสอน การถ่ายทอดเนื้อหาความรู้ เนื้อหาวิชา ประสบการณ์แก่ผู้เรียน

5. การประเมินผลการเรียนรู้ เป็นส่วนที่กล่าวถึงกระบวนการ วิธีการ เครื่องมือและเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบและตัดสินว่า ผู้เรียนมีคุณลักษณะบรรลุตามที่ จุดประสงค์ และเป้าหมายที่หลักสูตรกำหนดไว้มากน้อย เพียงใด

จากแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบหลักสูตร สรุปได้ว่า หลักสูตรโดยทั่วไปควรมีองค์ประกอบหลักสูตร หลักการของหลักสูตร จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างหลักสูตร (ที่ระบุเวลา เนื้อหาสาระ) แนวทางการจัดกิจกรรมสื่ออุปกรณ์การวัดและประเมินผล

3. การพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development) เป็นกระบวนการวางแผน ค้นหาแนวทางใหม่ๆ เพื่อจัดประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพซึ่งต้องอาศัยการดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพ ฉะนั้น กระบวนการพัฒนาหลักสูตร จึงมีความหมายครอบคลุมการดำเนินงาน 3 มิติสำคัญ คือ มิติการวางแผน (Planning) มิติการนำไปใช้ (Implementation) และมิติการประเมินผล (Evaluation) สรุปรายละเอียดได้ ดังนี้ (Oliva, 1992, pp. 26–27; ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539, หน้า 14–15)

1. การวางแผนหลักสูตร (Curriculum Planning) เป็นการจัดทำหรือ ยกร่างหลักสูตรเป็นการดำเนินงานในระยะแรกของการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งจะมีการตัดสินใจ และลงมือปฏิบัติตามแผน ออกแบบหลักสูตร มีกิจกรรมสำคัญ คือ การวิเคราะห์ข้อมูล พื้นฐาน กำหนดจุดมุ่งหมายกำหนดเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ กำหนดการ วัดและประเมินผลการเรียนรู้

2. การใช้หลักสูตร (Curriculum Implementation) เป็นการแปลงแผน ไปสู่การปฏิบัติจริง การดำเนินงานในระยะนี้จะเกี่ยวข้องกับการบริหารหลักสูตร โดยนำ หลักสูตร ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ เป็นระยะที่มีการเชื่อมโยง จากวงจรหลักสูตรไปสู่วงจร ของการสอน (Instruction) อันจะก่อให้เกิดการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Learning Experience) สำหรับผู้เรียน ดังนั้น กิจกรรมสำคัญของระยะนี้ คือ ดำเนินการสอน ตามหลักสูตร จัดทำวัสดุหลักสูตรที่จะช่วยให้สามารถใช้หลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีการผลิตใช้สื่อการเรียนการสอนต่างๆ รวมถึงการเตรียมบุคลากรและการบริหารหลักสูตร

3. การประเมินหลักสูตร (Curriculum Evaluation) เป็นระยะที่เกี่ยวข้อง กับกิจกรรมการประเมินตัดสินใจเกี่ยวกับความสำเร็จของผู้เรียนและหลักสูตร และ จะเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร (Curriculum Revision) เพื่อปรับปรุง แก้ไข กิจกรรมการประเมินที่สำคัญในมิตินี้ได้แก่ การประเมินเอกสารหลักสูตร ประเมิน การใช้หลักสูตรประเมินสัมฤทธิผลของหลักสูตรและประเมินหลักสูตรทั้งระบบ

แนวคิดข้างต้นสอดคล้องกับ คำรณ บัวศรี (2542, หน้า 151) ที่ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาหลักสูตรจะมีลักษณะเป็นวงจรที่เป็นวัฏจักร เริ่มต้นด้วยการจัดทำหลักสูตร ต้นแบบ ซึ่งเป็นหลักสูตรที่ยกร่างขึ้นครั้งแรกก่อนที่จะนำไปทดลอง ทดสอบ แก้ไข จนกระทั่งแน่ใจสามารถนำไปใช้เป็นหลักสูตรแม่บทในระบบการศึกษาต่อไป ดังนั้น

การพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นกระบวนการที่ประกอบ ด้วยการจัดทำหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรเช่นเดียวกัน โดยวงจรดังกล่าวจะมีการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

Taba, (1962, p. 6) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรเป็นการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจต่างๆ นับตั้งแต่เป้าหมายของการศึกษา วัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนการสอน การคัดเลือกเนื้อหาสาระ รูปแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับเนื้อหาและสอดคล้องกับจุดประสงค์รวมถึงการตัดสินใจหาวิธีการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน และประสิทธิผลของหลักสูตรนั้นๆ ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตร เป็นกระบวนการหรือขั้นตอนของการตัดสินใจ หาทางเลือกขององค์ประกอบที่เหมาะสมต่างๆ เข้าด้วยกันจนเป็นระบบที่สามารถปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผลต่อผู้เรียน ทั้งนี้ประกอบไปด้วยการดำเนินใน 3 มิติ สำคัญ คือ ระบบการร่างหลักสูตร ระบบการนำหลักสูตรไปใช้ และระบบการประเมินหลักสูตร ที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกันจนเกิดเป็นภาพรวมของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

ต่อมา Taba, (1962, p. 12) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาหลักสูตรลักษณะจากล่างขึ้นบน (Grassroots Approach) โดยใช้วิธีแบบอุปนัย (Inductive Method) ซึ่งเริ่มจากการพัฒนาหลักสูตรในระดับที่เฉพาะเจาะจงแล้วปรับไปสู่ระดับที่สูงกว่า ซึ่งครูเป็นผู้ใช้กระบวนการ พัฒนาหลักสูตรในการสร้างหน่วยการเรียนการสอน และนำไปสู่การพัฒนาเป็นหลักสูตรใหม่ โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การวิเคราะห์ความต้องการ ความจำเป็น (Diagnose of Needs)
2. การกำหนดจุดประสงค์ของการศึกษาที่ต้องการให้บรรลุ
(Formulation of Objectives)
3. การคัดเลือกเนื้อหาสาระ (Selection of Content)
4. การจัดลำดับโครงสร้างของเนื้อหาให้มีความสัมพันธ์กัน
(Organization of Content)
5. การคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ (Selection of Learning Experiences)
6. การจัดลำดับกิจกรรมการเรียนรู้ (Ordering the Learning Activities)

7. การกำหนดสิ่งที่ต้องการประเมิน วิธีการ และกระบวนการประเมิน
(Determination of Evaluate)

การพัฒนาหลักสูตรตามรูปแบบของทาบานั้นจะมีจุดเน้นทางด้านการเรียนการสอน หรือการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งยุทธวิธีการสอนและประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะนำมาใช้ในหลักสูตรนั้นจะต้องแสดงลำดับขั้นตอน การจัดเนื้อหา จะต้องกำหนดให้ชัดเจนว่ารายวิชานั้นมุ่งให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบใด จัดเรียงลำดับเนื้อหาไว้อย่างไร การกำหนดโครงสร้างมีความชัดเจนและสอดคล้องกับโครงสร้างในแต่ละระดับ รวมทั้งหน่วยการเรียนรู้ที่กำหนดนั้น มีความสอดคล้องกันวัตถุประสงค์สามารถบ่งชี้ถึงการวัดและการประเมินได้ชัดเจน

Tyler (1969, p. 34) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรเพื่อทำหน้าที่ เป็นเครื่องมือที่ทำหน้าที่ในการศึกษา หลักสูตรจะต้องทำหน้าที่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้ศึกษาและตรวจสอบหลักการและเหตุผลของผู้อื่น และพัฒนาแนวคิดหรือมโนทัศน์ขององค์ประกอบและความสัมพันธ์ต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. โรงเรียนมีเป้าประสงค์ทางการศึกษา (Educational Purposes) อย่งไร
2. ประสบการณ์ทางการศึกษา (Educational Experiences) ที่ต้องการให้เกิดนั้นได้แก่อะไร
3. จะจัดกิจกรรมเพื่อให้เกิดประสบการณ์ทางการศึกษาอย่างไรให้มีประสิทธิภาพ
4. เราจะตัดสินว่าการจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์ทางการศึกษาได้บรรลุผล ตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษาได้อย่างไร

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรตามรูปแบบของ ไทเลอร์ นั้นจะยึดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาเป็นหลัก ซึ่งเป็นหลักการที่สามารถนำมาใช้ได้กับการพัฒนาหลักสูตรในทุกๆระดับ

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2543, หน้า 77) ได้เสนอรูปแบบและแนวคิดของขั้นตอนกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ไว้ดังนี้

1. การกำหนดจุดมุ่งหมาย หลักการและโครงสร้างและการออกแบบหลักสูตร

2. ยกร่างเนื้อหาสาระ แต่ละกลุ่มประสบการณ์ หน่วยการเรียนรู้และรายวิชา
3. นำหลักสูตรที่พัฒนาแล้วไปทดลองใช้ในโรงเรียนนำร่อง และปรับปรุง แก้ไขข้อบกพร่อง
4. อบรมครู ผู้บริหารทุกระดับ และบุคลากรทางการศึกษาให้เข้าใจหลักสูตรใหม่
5. นำหลักสูตรไปใช้ปฏิบัติการสอนในโรงเรียน ประกาศใช้หลักสูตรโดยมีกิจกรรมการใช้หลักสูตรใหม่ ดังนี้

5.1 การแปลงหลักสูตรไปสู่การสอน คือการจัดทำวัสดุหลักสูตร ได้แก่ เอกสารและอุปกรณ์การเรียนการสอนที่จำเป็น

5.2 ผู้บริหารจัดเตรียมสิ่งต่างๆ เช่น บุคลากร วัสดุหลักสูตรและบริการต่างๆ เริ่มตั้งแต่อบรมครูและบุคลากรฝ่ายบริหารหลักสูตร ห้องสมุด ห้องเรียน รวมทั้งการจัดสรรงบประมาณ

5.3 การสอน เป็นหน้าที่ของครูปฏิบัติการทั่วไป

5.4 การประเมินผล ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ การประเมินผล การเรียนของนักเรียน และการประเมินผลหลักสูตรตั้งแต่ประเมินเอกสาร ผลการนำหลักสูตรไปใช้ และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ซึ่งจะต้องประเมินอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการหรือขั้นตอนของการตัดสินใจหาทางเลือกขององค์ประกอบที่เหมาะสมต่างๆ เข้าด้วยกันจนเป็นระบบที่สามารถปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผลต่อผู้เรียน ทั้งนี้ประกอบไปด้วย การดำเนินการ 4 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนการศึกษาข้อมูลพื้นฐานและความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร ขั้นตอนการร่างหลักสูตร ขั้นตอนการนำหลักสูตรไปใช้ และขั้นตอนการประเมินหลักสูตร ที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกันจนเกิดเป็นภาพรวมของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

4. รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

ดังได้กล่าวแล้วว่า การพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของนักการศึกษา จะมีความหมายครอบคลุมถึงการวางแผนหลักสูตร การนำไปใช้ การประเมินผล และการปรับปรุงหลักสูตร หรือกล่าวได้ว่าเป็นกระบวนการเชิงระบบเพื่อพัฒนาปรับปรุงคุณภาพของหลักสูตรให้ดีขึ้น โดยมีเป้าหมายสำคัญ คือ ประสิทธิภาพของผู้เรียน นั่นคือเป็นการพิจารณาว่าหลักสูตรนั้นควรมีกระบวนการเชิงพัฒนาอย่างไร ควรดำเนินการอย่างไร

ใครจะเป็นผู้เข้ามามีส่วนในการสร้างหลักสูตร การดำเนินการใดบ้างที่จะนำมาใช้ในการสร้างหลักสูตรและจะดำเนินการจัดระบบอย่างไรจึงจะเกิดความเหมาะสม มีประสิทธิภาพฐานข้อมูลประการหนึ่งที่จะช่วยให้นักพัฒนาหลักสูตร สามารถสร้างหลักสูตรอย่างมีทิศทางชัดเจนมากขึ้น คือ การศึกษาแนวคิดจากนักพัฒนาหลักสูตรแล้ววิเคราะห์ปรับประยุกต์รูปแบบหลักสูตรเหล่านั้น ให้เข้ากับสภาพแวดล้อมทางสังคมและความต้องการในการนำไปใช้อย่างเหมาะสม ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้ให้แนวคิดและรูปแบบของการพัฒนาหลักสูตร ที่ช่วยให้เห็นภาพรวมของการปฏิบัติงานที่เป็นระบบไว้หลายแนวทาง ดังนี้

4.1 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ เซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส

(The Saylor, Alexander and Lewis Model)

Saylor, Alexander and Lewis (1981, pp. 27-29) ได้กล่าวถึงหลักสูตรในแง่ที่เป็นแผนการจัดโอกาสการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน มองว่าหลักสูตรประกอบไปด้วยแผนย่อยๆ ซึ่งเป็นส่วนที่มีความสำคัญต่อหลักสูตร แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร จึงมุ่งเน้นกระบวนการวางแผนหลักสูตร ประกอบด้วย 1) การกำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ (Goal and Objective) 2) การออกแบบหลักสูตร (Curriculum Designing) 3) การนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum Implement) 4) การประเมินหลักสูตร (Curriculum Evaluation) อธิบายได้ ดังนี้

1) กำหนดเป้าหมาย วัตถุประสงค์ และขอบเขต (Doman)

ขั้นนี้เป็นจุดเริ่มต้นของคณะนักพัฒนาหลักสูตร คือ เริ่มดำเนินการกำหนดเป้าหมายของการศึกษาและวัตถุประสงค์เฉพาะที่ต้องการให้บรรลุความสำเร็จ โดยได้จำแนกเป้าหมายการเรียนรู้ครอบคลุม 4 ขอบเขตสำคัญ คือ พัฒนาการของบุคคล (Personal Development) สมรรถภาพทางสังคม (Social Competence) ทักษะในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (Continued Learning Skills) และความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน (Specialization)

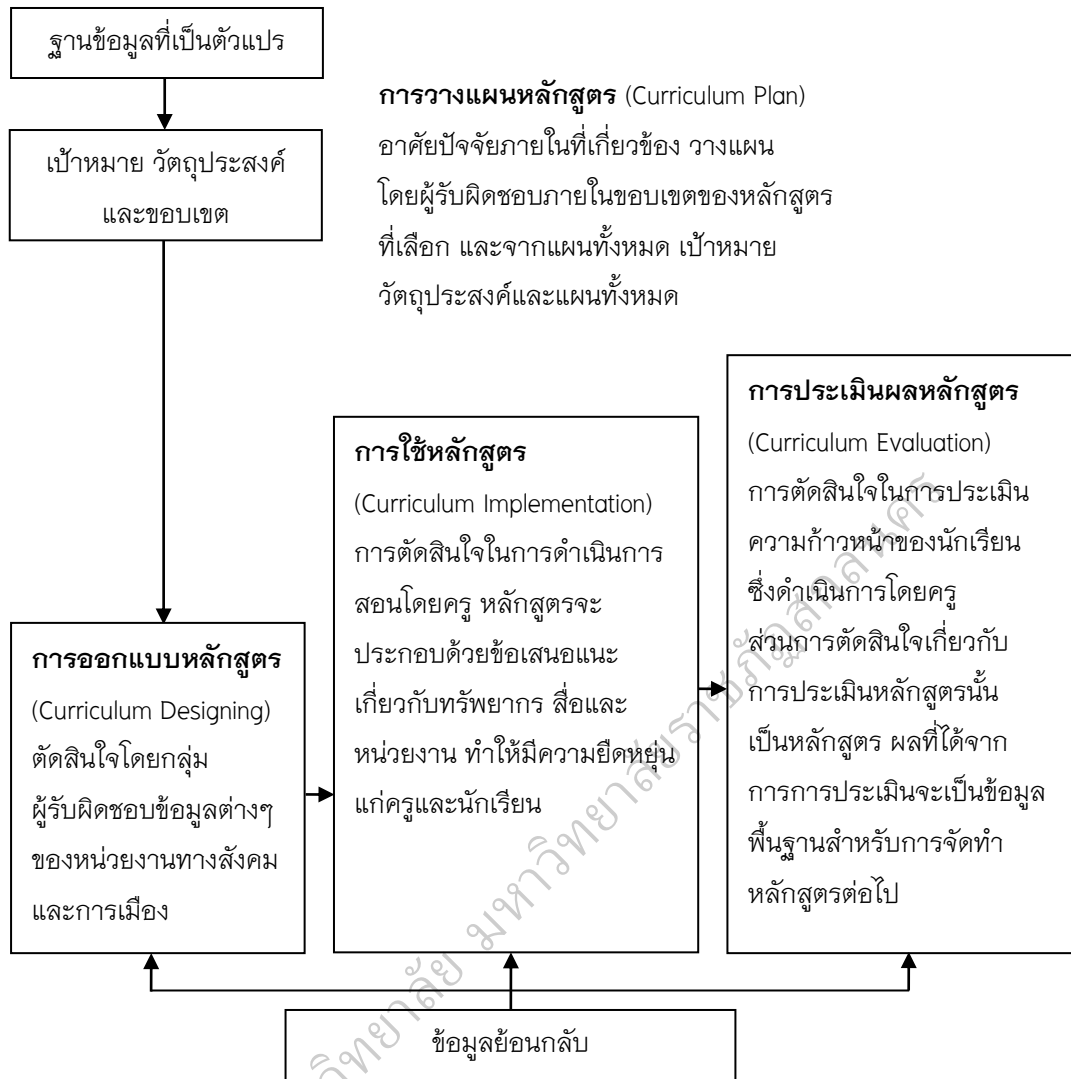
2) การออกแบบหลักสูตรภายหลังจากที่ได้กำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์แล้ว ในขั้นนี้นักพัฒนาหลักสูตรจะนำข้อมูลต่างๆ มาใช้ในการออกแบบหลักสูตร โดยพิจารณาตัดสินใจเกี่ยวกับความเหมาะสมของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ

3) การนำหลักสูตรไปใช้ เมื่อมีการออกแบบหลักสูตรแล้ว ผู้สอนจะเข้ามา มีบทบาทวางแผนหลักสูตรในส่วนที่เกี่ยวกับการเรียนการสอน (Instruction) โดยสร้างแผนการสอนเลือกวิธีการสอนที่สัมพันธ์กับผู้เรียนและสอดคล้องกับหลักสูตร ความสำคัญของการดำเนินงานในขั้นนี้จะช่วยให้ได้มาซึ่งจุดประสงค์ของการเรียน (Instructional Objective) ซึ่งผู้สอนควรกำหนดจุดประสงค์ให้เฉพาะเจาะจง จากนั้น จึงพิจารณาเลือกยุทธวิธีการสอนหรือวิธีนำเสนอความรู้ต่างๆ ในการจัดการเรียนการสอน ตามลำดับ

4) การประเมินหลักสูตร คณะนักพัฒนาหลักสูตรและครูผู้สอน ต้องมีส่วนร่วมรับผิดชอบในการประเมินและกำหนดเทคนิควิธีการประเมินต่างๆ ซึ่งมีจุดเน้นในการประเมิน 2 ด้าน ที่สำคัญ คือ

4.1) การประเมินผลรวมของการใช้หลักสูตร โดยมุ่งพิจารณา จากมิติจากเป้าหมายจุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ในการเรียน มิติของประสิทธิผลของการสอน และมิติผลสัมฤทธิ์ต่างๆ ของผู้เรียนที่เป็นผลจากการจัดการเรียนการสอนส่วนต่างๆ ของหลักสูตร

4.2) การประเมินผลการพัฒนาหลักสูตรทั้งระบบ โดยนักพัฒนาหลักสูตรพิจารณาตัดสินสภาพความสำเร็จหรือการบรรลุเป้าหมายทั้งในแง่ของการออกแบบหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ พิจารณาว่าได้บรรลุถึงเป้าหมายหรือไม่อย่างไร รวมไปถึงการบรรลุถึงวัตถุประสงค์ในการจัดการเรียนการสอนจากแนวคิด ข้างต้น เซเลอร์ และคณะ ได้เสนอรูปแบบแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรไว้ ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร ของ เซเลอร์ อาเล็กซานเดอร์ และเลวิส (Curriculum Planning Process)

ที่มา : Saylor and Alexander (1974, pp. 27-29)

4.2 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Hida Taba

Taba (1962, p. 10) ได้ให้แนวคิดในการจัดหลักสูตร โดยเอาวิธีการที่เรียกว่าวิธีระดับล่างเป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตร กล่าวคือ หลักสูตรควรที่จะออกแบบและกำหนดจากผู้สอนมากกว่าที่จะกำหนดจากเจ้าหน้าที่ระดับสูง ทาบา ได้กำหนดกระบวนการในการพัฒนาหลักสูตร ดังนี้

ขั้นที่ 1 การวิเคราะห์สภาพปัญหา ความต้องการ

และความจำเป็นต่างๆ ของสังคม ศึกษาพัฒนาการกระบวนการเรียนรู้และความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนธรรมชาติของความรู้เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

ขั้นที่ 2 กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โดยอาศัยข้อมูลที่ได้

จากขั้นที่ 1 เป็นหลักในการพิจารณา จุดมุ่งหมายที่กำหนดขึ้นนั้นควรเป็นจุดมุ่งหมายที่สามารถปฏิบัติได้จริงและสามารถใช้เป็นแนวทางในการเลือกเนื้อหาและประสบการณ์การเรียนรู้

ขั้นที่ 3 การคัดเลือกเนื้อหาวิชาที่จะนำมาใช้ในการเรียนการสอน

ควรพิจารณาถึงความสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้เป็นสำคัญ

ขั้นที่ 4 การจัดลำดับเนื้อหา ต้องพิจารณาความเหมาะสม

ของลำดับการเรียนรู้ก่อน-หลัง ความง่าย-ยาก ความกว้าง-ลึก ของสาระวิชาการหรือการเป็นพื้นฐานต่อกัน เป็นต้น

ขั้นที่ 5 การคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ กระบวนการ

ที่สำคัญของหลักสูตรอีกกระบวนการหนึ่งก็คือ กระบวนการในชั้นเรียน การคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้จำเป็นต้องศึกษาถึงกระบวนการเรียนรู้และวิธีการสอนแบบต่างๆ เพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางในการคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณค่าแก่ผู้เรียนและสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายตลอดจนเนื้อหาที่กำหนดไว้ด้วย

ขั้นที่ 6 การจัดลำดับประสบการณ์การเรียนรู้ตามลำดับก่อนหลัง

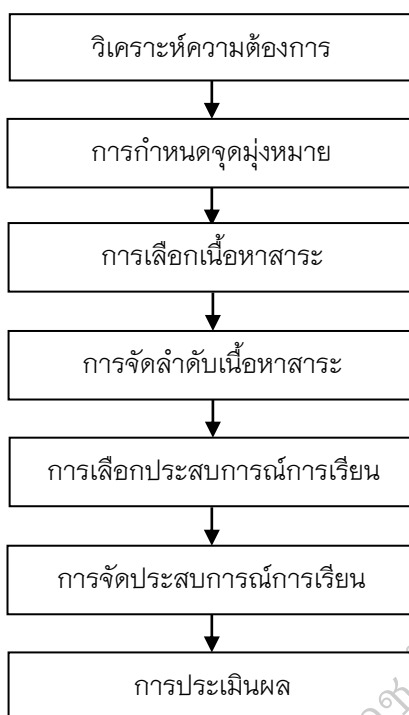
เพื่อให้การจัดกระบวนการเรียนการสอนบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้

ขั้นที่ 7 การประเมินผลเป็นการประเมินผลความสำเร็จ

ตลอดจนปัญหาหรือข้อบกพร่องในขั้นตอนต่างๆ เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไข การประเมินตามปกติ จะพิจารณาผลใช้หลักสูตรคือผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ เนื้อหาวิชาและกระบวนการเรียนการสอนมีความเหมาะสมเพียงใด

โดยสรุปกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของทาบา (Taba, 1962, p. 12)

มีภาพประกอบ ดังนี้



ภาพประกอบ 3 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร ของ ทาบา
ที่มา : Tabá (1962, p. 12)

4.3 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler

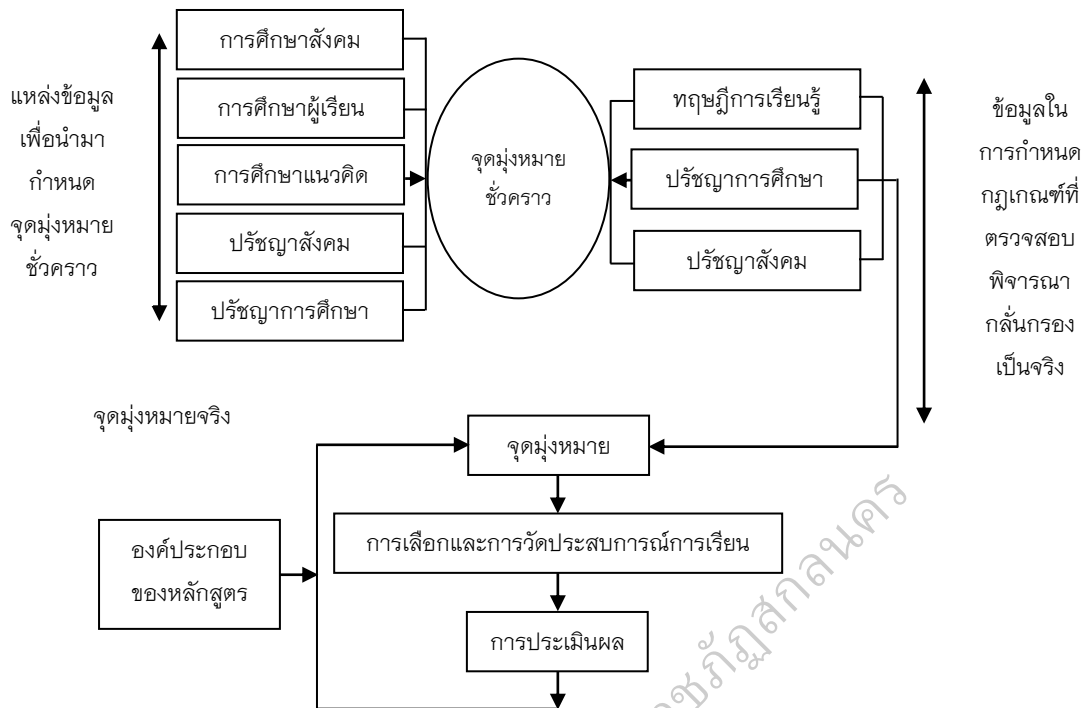
Tyler (1949) as cited in Oliva (1992, p. 171) เสนอการพัฒนาหลักสูตรโดยวิธี Means-end approach ว่ามี 4 ขั้นตอน ได้แก่

1) กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โดยอาศัยข้อมูลจากตัวผู้เรียน ผู้เชี่ยวชาญและกลั่นกรองคัดข้อที่ไม่สำคัญออกไปบนพื้นฐานของหลักจิตวิทยาการเรียนรู้และหลักปรัชญาการศึกษา

2) เลือกประสบการณ์การเรียนรู้ จัดหมวดหมู่ประสบการณ์การเรียนรู้ กำหนดวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้

3) จัดประสบการณ์การเรียนรู้ โดยสำรวจความสัมพันธ์ด้านเวลาและเนื้อหา

4) การประเมินผล เพื่อตรวจสอบว่าประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดขึ้นนั้นบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้เพียงใด



ภาพประกอบ 4 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร ของ ไทเลอร์

ที่มา : Oliva (1992, p. 171)

4.4 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจร ของ วิชัย วงษ์ใหญ่

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2535, หน้า 5-23) ได้ศึกษาวิเคราะห์ทฤษฎีและรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรในรูปแบบต่างๆ แล้วนำมาประยุกต์ให้เป็นรูปแบบของระบบการพัฒนาหลักสูตร ที่เรียกว่าการพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจร (Integrated Curriculum Development Model) โดยแบ่งกระบวนการพัฒนาหลักสูตรเป็น 3 ระบบ คือ ระบบการร่างหลักสูตร ระบบการนำหลักสูตรไปใช้ และระบบการประเมินหลักสูตร ซึ่งทั้งสามระบบนี้จะต้องสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1) ระบบร่างหลักสูตร มีองค์ประกอบ ดังนี้

1.1) สิ่งที่กำหนดหลักสูตร คือ การเตรียมการศึกษาข้อมูลพื้นฐาน ที่จะนำมาใช้สำหรับการพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ สิ่งที่กำหนดทางวิธีการ สิ่งกำหนดทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และสิ่งกำหนดทางการเมือง

1.2) รูปแบบหลักสูตร ได้แก่ โครงสร้างและองค์ประกอบหลักสูตร ซึ่งได้มาจากสิ่งที่กำหนดหลักสูตร

1.3) การตรวจสอบคุณภาพหลักสูตร เป็นการศึกษาความเป็นไปได้ของหลักสูตร พร้อมทั้งปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้จริง ซึ่งอาจทำได้โดยวิธีการประชุมสัมมนาการวิจัยการทดลองใช้หลักสูตรนำร่อง เป็นต้น

2) ระบบการใช้หลักสูตร มีองค์ประกอบ ดังนี้

2.1) การขออนุมัติหลักสูตร เมื่อได้รับอนุมัติแล้วจึงจะรับสมัครผู้ที่จะศึกษาและดำเนินการใช้หลักสูตร

2.2) การวางแผนการใช้หลักสูตร จะกระทำควบคู่ไปกับการขออนุมัติหลักสูตร เมื่อหลักสูตรได้รับการอนุมัติเรียบร้อยแล้ว จึงดำเนินการใช้หลักสูตรได้

2.3) การดำเนินการใช้หลักสูตร เริ่มตั้งแต่การประชาสัมพันธ์ การเตรียมความพร้อมของบุคลากร งบประมาณ การออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอน ไปจนถึงการจัดตารางสอน

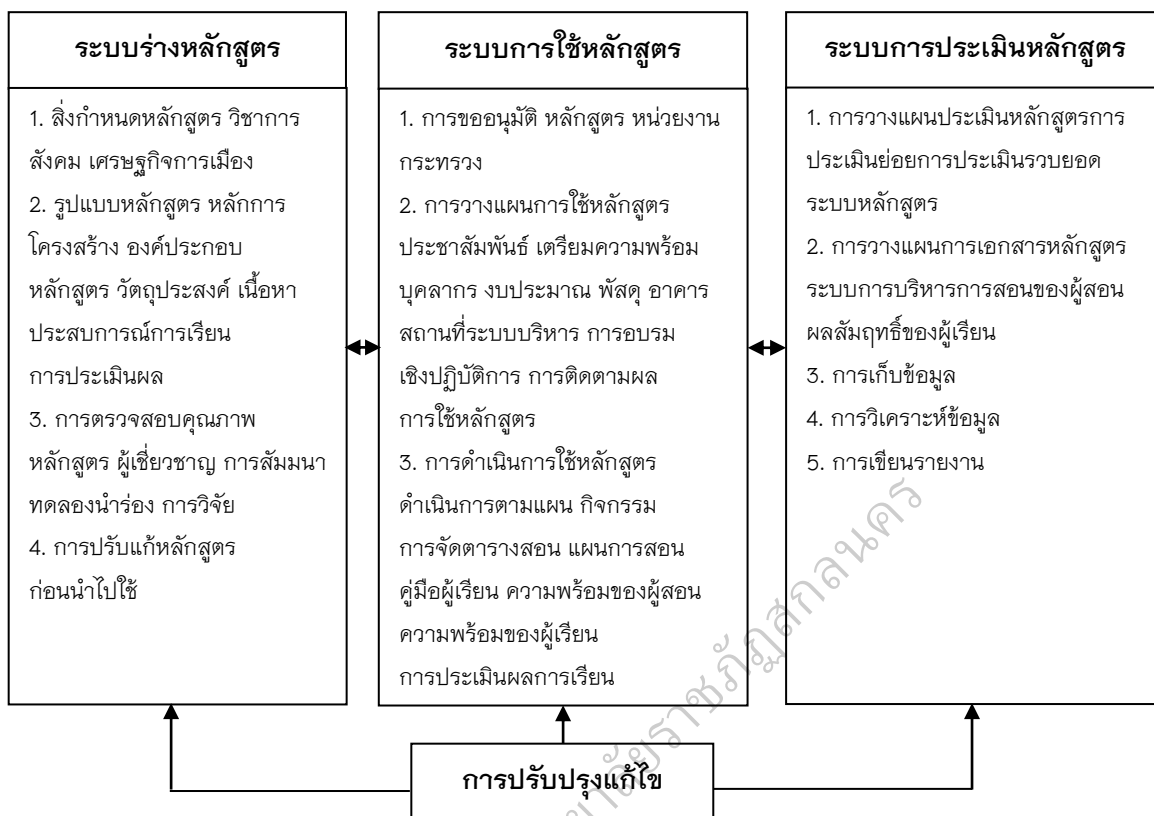
3) ระบบการประเมินหลักสูตร มีองค์ประกอบ ดังนี้

3.1) การวางแผนการประเมินหลักสูตร เป็นการวางแผนว่าจะประเมินหลักสูตรในส่วนใดบ้าง เช่น ประเมินเอกสารหลักสูตร การประเมินย่อยๆ แต่ละระบบ เช่น ระบบการเรียน การสอน ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนหรือประเมินหลักสูตรทั้งระบบ

3.2) แผนการเก็บข้อมูล ได้แก่ การรวบรวมข้อมูล การจัดหมวดหมู่ข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูลตามเกณฑ์ที่กำหนด

3.3) การวิเคราะห์ข้อมูล ควรกำหนดว่ามีข้อมูลอะไรบ้างที่สำคัญในการตัดสินใจ การจัดทำระบบข้อมูลจะช่วยจำแนกข้อมูลเป็นหมวดหมู่ และสังเคราะห์ข้อมูลได้ตามเกณฑ์

3.4) การรายงานข้อมูล การจัดทำรายงานและการนำเสนอข้อมูลจะช่วยให้พิจารณาว่าหลักสูตรนี้มีคุณค่าตรงตามวัตถุประสงค์หรือว่าจะปรับปรุงแก้ไข



ภาพประกอบ 5 การพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจร

ที่มา : วิชัย วงษ์ใหญ่ (2535, หน้า 5-23)

จากแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวข้างต้น เพื่อให้
 เห็นภาพรวมของขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตร ความสอดคล้องและความแตกต่างกัน
 ในรายละเอียดของแต่ละขั้นตอน ผู้วิจัยจึงได้สังเคราะห์แนวคิดในการกำหนดขั้นตอน
 การพัฒนาหลักสูตร เพื่อกำหนดเป็นขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตรในการวิจัยครั้งนี้
 ดังตาราง 1

ตาราง 1 สังเคราะห์ขั้นตอนและกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

ขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตร								
กระบวนการ	ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูล	สร้างหลักสูตร			ทดลองใช้หลักสูตร			ประเมินแก้ไขและปรับปรุงหลักสูตร
	ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง	เลือก/กำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร	เลือก/กำหนดเนื้อหาและประสบการณ์เรียนรู้หรือออกแบบหลักสูตร	ตรวจสอบคุณภาพหลักสูตร	วางแผนการจัดหลักสูตร	จัดหลักสูตรตามแผน และบริหารจัดการ ทรัพยากรหลักสูตร	วางแผนการประเมินหลักสูตร(เครื่องมือวิธีการ)	ประเมินแก้ไขและปรับปรุงหลักสูตร
รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร								
บ็อบบิท และชาร์ทเตอร์	✓				✓	✓		✓
ไทเลอร์	✓	✓	✓		✓	✓		✓
ทาบา	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
เชย์เลอร์ และลิวอิส		✓	✓		✓	✓		✓
เคอร์	✓	✓	✓	✓		✓		✓
วิชัย วงษ์ใหญ่	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

จากตาราง 1 แสดงว่า รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรสามารถสังเคราะห์ สรุปเป็นขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรได้ 4 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตร ประกอบด้วย เลือก/กำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร กำหนดเนื้อหา กำหนดกิจกรรม กำหนดคาบ เวลา และกำหนดการวัดและประเมินผล การร่างหลักสูตร และการประเมินโครงร่างหลักสูตร ขั้นตอนที่ 3 การทดลองใช้หลักสูตร และขั้นตอนที่ 4 การประเมินแก้ไขและปรับปรุงหลักสูตร

5. การประเมินหลักสูตร

ความหมายและจุดมุ่งหมายการประเมินหลักสูตร

มิติหนึ่งที่สำคัญในการดำเนินงาน ซึ่งนักพัฒนาหลักสูตรจะต้องคำนึงถึงและวางแผนปฏิบัติควบคู่กันไปกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตร คือ การประเมินหลักสูตร (Curriculum Evaluation) ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษา รวบรวม วิเคราะห์ข้อมูลในแง่มุมต่างๆ ของหลักสูตร ทั้งองค์ประกอบต่างๆ ของหลักสูตรให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นหรือลงสรุปคุณค่าของหลักสูตรนั้นๆ สารสนเทศที่ได้จากการประเมิน เป็นข้อมูลที่บ่งชี้คุณภาพหลักสูตร อันจะทำให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรหรือผู้ใช้หลักสูตร ได้ทราบถึงผลการพัฒนาตลอดจนกระบวนการนับตั้งแต่เริ่มจัดทำหรือร่างหลักสูตรนำหลักสูตรไปใช้ตลอดจนผลผลิตอันเกิดจากหลักสูตร

ฉะนั้น การประเมินหลักสูตรไม่ได้หมายความว่า เป็นกิจกรรมสุดท้ายของการพัฒนาหลักสูตร (ธำรง บัวศรี, 2542, หน้า 323; ทิศนา แคมมณี, 2547, หน้า 192-193 และวิชัย วงษ์ใหญ่, 2537, หน้า 16-24) แต่เป็นกิจกรรมที่ต้องกระทำอย่างต่อเนื่องสอดแทรกอยู่ในแต่ละขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร เพื่อมุ่งตอบคำถามกระบวนการเชิงพัฒนาอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลข้อเท็จจริงที่เชื่อถือได้ เป็นข้อมูลย้อนกลับ จากแต่ละขั้นตอนของการพัฒนา สำหรับพิจารณาตัดสินใจปรับปรุงแก้ไขและหาข้อสรุปหลักสูตรสำหรับการพัฒนาต่อไป

การกำหนดจุดมุ่งหมายการประเมินที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับความต้องการของผู้ใช้สารสนเทศจากการประเมินนั้น แต่โดยทั่วไปมักจะมีจุดมุ่งหมายสำหรับพอสรุปได้ดังนี้

1. การประเมินในช่วงระหว่างดำเนินการพัฒนาหลักสูตร (Formative Evaluation) มีจุดมุ่งหมายดังนี้

1.1 เพื่อหาแนวทางปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องที่พบในองค์ประกอบของหลักสูตรโดยพิจารณาว่า จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง เนื้อหา การวัดผล ฯลฯ มีความสอดคล้องเหมาะสมหรือไม่ อาจปฏิบัติในช่วงการนำหลักสูตรไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นหรือในขณะที่กระบวนการสอนกำลังดำเนินอยู่เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สามารปรับปรุงแก้ไขได้ทันที

1.2 เพื่อทราบความก้าวหน้าของคุณภาพผู้เรียน ว่ามีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามความมุ่งหมายหลักสูตรหรือไม่ อย่างไร มักปฏิบัติในขณะที่กำลังดำเนินการใช้หลักสูตร

1.3 เพื่อหาแนวทางปรับปรุงแก้ไขระบบการบริหารหลักสูตร การนิเทศ กำกับ ดูแล และการจัดกระบวนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ในขณะที่มีการนำหลักสูตรไปใช้ปฏิบัติจริง

2. การประเมินในช่วงหลังจากใช้หลักสูตรไปแล้ว (Summative Evaluation) มีจุดมุ่งหมาย คือ

2.1 เพื่อช่วยให้การตัดสินใจของผู้บริหารหรือผู้ที่เกี่ยวข้อง ว่าควรใช้หลักสูตรต่อไปหรือยกเลิกการใช้หลักสูตรเพียงบางส่วน หรือยกเลิกทั้งหมด จากการประเมินเพื่อสรุปตัดสินคุณภาพหลักสูตรว่า บรรลุเป้าหมายที่กำหนดมากน้อยเพียงใด สอดคล้องความต้องการสังคมเพียงใด เหมาะสมกับการนำไปใช้ขยายผลต่อไปหรือไม่

2.2 เพื่อทราบคุณภาพผู้เรียนที่เป็นผลผลิตหลักสูตรว่า ภายหลังจากผ่านกระบวนการจัดประสบการณ์เรียนรู้ต่างๆ ตามหลักสูตรแล้ว มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมบรรลุตามความมุ่งหวังของหลักสูตรหรือไม่ มีสภาพความสำเร็จเกิดขึ้นอย่างไร

การประเมินหลักสูตร

แนวทางปฏิบัติการประเมินหลักสูตร (ธำรง บัวศรี, 2542, หน้า 323; ทิศนา แคมมณี, 2547, หน้า 192-193; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2538, หน้า 16-24 และใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539, หน้า 192-193) อาจจำแนกได้เป็น 3 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 ประเมินก่อนนำหลักสูตรไปใช้เป็นการตรวจสอบคุณภาพ ระหว่างการจัดทำหลักสูตรหรือเริ่มวางหลักสูตร นับตั้งแต่การกำหนดวัตถุประสงค์ ประกอบต่างๆ ของหลักสูตร และเมื่อสร้างหลักสูตรฉบับร่างแล้วเสร็จจะต้องประเมิน ตรวจสอบคุณภาพเอกสาร หลักสูตรฉบับร่างและความสอดคล้องระหว่างองค์ประกอบ หลักสูตรก่อนนำไปใช้จริงว่าสามารถชี้แนวทางไปสู่การปฏิบัติจริงในการจัดการเรียน การสอนได้เหมาะสมเพียงใด เช่น ตรวจสอบว่าคณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรได้ข้อมูล จากการประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียน ชุมชน เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ความคิดเห็นของนักวิชาการต่างๆ มากำหนดองค์ประกอบต่างๆ ของเอกสารหลักสูตร

อย่างไร และตรวจสอบความสอดคล้องเหมาะสมระหว่างองค์ประกอบหลักสูตร ได้แก่
 ปรัชญา วัตถุประสงค์ เนื้อหาสาระ ทรัพยากร กิจกรรมและประสบการณ์การเรียน
 การวัดและประเมินผลผู้เรียน รวมทั้งความชัดเจนของภาษา สื่อในการปฏิบัติหรือไม่
 การประเมินในระยษนี้ต้องอาศัยความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญทางด้านเนื้อหา ด้านการพัฒนา
 หลักสูตร ผู้มีประสบการณ์ด้านการวัดผลและเทคนิคการประเมิน นอกจากนี้ควรมีคุณสมบัติ
 ความยุติธรรม ไม่มีอคติความเอนเอียงและเข้าใจธรรมชาติการประเมินว่า เป็นการปรับปรุง
 พัฒนา ไม่ใช่การจับผิด เป็นต้น อาจใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)
 การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม แบบมาตราส่วนประมาณค่า เป็นต้น นอกจากนี้อาจพิจารณา
 ตรวจสอบความพร้อมด้านอื่นๆ ที่เอื้อต่อการใช้หลักสูตรให้บรรลุผลรวมถึงความจำเป็น
 ของการใช้หลักสูตรและนิเทศกำกับดูแล

ระยะที่ 2 ประเมินระหว่างดำเนินการใช้หลักสูตร เป็นการตรวจสอบ
 ว่าหลักสูตรสามารถนำไปใช้ได้ดีกับสถานการณ์จริงเพียงใด มีปัญหาอุปสรรคอย่างไร
 เพื่อจะได้แก้ไขปรับปรุงให้เหมาะสมและใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อาจกำหนดประเด็น
 การประเมินครอบคลุมการดำเนินการต่างๆ เช่น กระบวนการใช้ด้านบริหารหลักสูตร
 และการนิเทศกำกับดูแลด้านกระบวนการเรียนสอน ด้านความสำเร็จของผู้เรียน เป็นต้น
 การประเมินในระยะนี้นับว่าเป็นขั้นตอนสำคัญที่สามารถให้ข้อมูลที่ชัดเจน เพื่อนำไปสู่
 การตัดสินใจคุณค่าหลักสูตรได้ประการหนึ่ง รายละเอียดที่ควรประเมินแต่ละด้าน คือ
 ด้านบริหารจัดการหลักสูตรและการนิเทศกำกับดูแล คณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรและ
 ผู้บริหารหลักสูตร ควรร่วมมือกันวางแผนการประเมินโดยศึกษาข้อมูลจากการประเมิน
 ก่อนการใช้หลักสูตรเป็นพื้นฐานในการวางแผน พิจารณาข้อจำกัดบกพร่องที่จะนำมาแก้ไข
 ในการใช้หลักสูตร การประเมินด้านนี้อาจใช้วิธีการหลากหลาย เพื่อให้ได้รายละเอียด
 ข้อมูลทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณมาประกอบกัน ด้วยวิธีการสอบถาม สังเกต สทนา
 สัมภาษณ์ ผู้ที่เกี่ยวข้อง ในประเด็นเกี่ยวกับระบบบริหารจัดการเอื้อต่อการจัดระบบ
 การเรียนการสอนอย่างไร การจัดทรัพยากรและวัสดุสอดคล้องกับหลักสูตรหรือไม่
 ประหยัดคุ้มค่า เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อผู้เรียนอย่างไร การนิเทศกำกับดูแล
 เหมาะสมหรือไม่ วิธีการใดที่ได้ผล ช่วยให้การใช้หลักสูตรเป็นไปอย่างราบรื่นมากขึ้น
 เพียงใด เป็นต้น ส่วนการประเมินด้านการจัดการเรียนการสอน นับว่าเป็นหัวใจสำคัญ
 ของการใช้หลักสูตรจะเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนและความสามารถ

ของผู้เรียน เช่น ผู้สอนสามารถจัดลำดับขั้นตอนการเรียนการสอนได้ตามวัตถุประสงค์หลักสูตรหรือไม่ เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายหรือไม่ เกิดผลทางปฏิบัติอย่างไรบ้าง มีวิธีการวัดและประเมินผลที่บ่งชี้ความก้าวหน้าของผู้เรียน บ่งชี้การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนอย่างไรบ้าง การประเมินด้านนี้จำเป็นต้องได้ข้อมูลที่ครอบคลุมกระบวนการใช้หลักสูตรอย่างละเอียด ฉะนั้น ควรใช้วิธีการประเมินทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพประกอบกัน ส่วนในด้านการประเมินความสำเร็จของผู้เรียนหรือประเมินผลผลิตหลักสูตรเป็นการตรวจสอบทั้งด้านความสามารถในทางวิชาการ (Academic Achievement) ได้แก่ ความรู้ความสามารถในวิชาต่างๆ ที่เรียน และด้านที่ไม่ใช่ความสามารถทางวิชาการ (Non-Academic Achievement) ได้แก่ บุคลิกภาพ วินัย และความรับผิดชอบ ความสามัคคี ความซื่อสัตย์ คุณธรรมจริยธรรม เป็นต้น อาจมีการประเมินย่อยเป็นระยะๆ เพื่ออธิบายพัฒนาการของผู้เรียน และประเมินรวบยอดเพื่อดูผลโดยรวมหลังจากเรียนรู้ ทำกิจกรรมต่างๆ ครบตามขั้นตอนกระบวนการใช้หลักสูตร ทั้งนี้ควรกำหนดผู้ประเมินและเกณฑ์การตัดสินผลผลิตหลักสูตรไว้อย่างชัดเจน นอกจากนี้ อาจศึกษาความคิดเห็นอื่นๆ เพิ่มเติมจากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องกับการใช้ผลผลิตหลักสูตร เช่น เจ้าของสถานประกอบการ หรือคนในชุมชน โดยการสัมภาษณ์ สอบถาม เป็นต้น

ระยะที่ 3 การประเมินหลังจากการใช้หลักสูตรครบกระบวนการ เนื่องจากการประเมินหลักสูตรแต่ละส่วนอาจไม่บ่งชี้ให้เห็นภาพรวมหลักสูตรทั้งระบบ เห็นภาพเฉพาะส่วนที่เป็นผลแต่ไม่เชื่อมโยงกับเหตุ จึงไม่นำหลักสูตรไปสู่การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหลักสูตรอย่างแท้จริง ดังนั้น การประเมินหลักสูตรจึงควรประเมินทั้งระบบพร้อมกัน เพื่ออธิบายคุณภาพการจัดการศึกษาได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น มีประเด็นที่ควรประเมิน ได้แก่ เอกสารหลักสูตร วัสดุหลักสูตร บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร สภาพการใช้หลักสูตรด้านการบริหารจัดการ ด้านการเรียนการสอน ด้านการนิเทศกำกับดูแล ด้านการประเมินการเรียนการสอน และสภาพแวดล้อมอื่นๆ ภายใต้สถานการณ์เงื่อนไข นั้นๆ ที่จะเป็นตัวบ่งชี้ อธิบายคุณภาพผลผลิตและการใช้หลักสูตรได้ เป็นต้น นอกจากนี้ ในการประเมินหลักสูตรทั้งระบบควรคำนึงถึงปัจจัย ดังนี้

1) คณะกรรมการที่จะประเมินหลักสูตรทั้งระบบ อาจจำแนกเป็นกลุ่มต่างๆ เพื่อให้บุคลากรทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรได้มีส่วนร่วมในการประเมินหลักสูตร อาทิเช่น เปิดโอกาสให้มีการประเมินภายในหรือประเมินตนเองในส่วนที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรจากผู้เรียน ครูผู้สอนหรือบุคลากรในองค์กรนั้นๆ เปิดโอกาสให้มีการประเมิน

บุคลากรภายนอก เพื่อองค์ประกอบต่างๆ ที่สะท้อนภาพระบบหลักสูตร หรือบุคลากร ภายในและภายนอกร่วมกันติดตามผลการใช้หลักสูตรระยะยาว เป็นต้น

2) รูปแบบการประเมินหลักสูตรทั้งระบบ มีหลายรูปแบบ ดังนั้น ควรพิจารณาจุดเน้นของแต่ละรูปแบบแล้วนำมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับกระบวนการ พัฒนาหลักสูตรและจุดมุ่งหมายในการประเมินหลักสูตร

3) วิธีการประเมินหลักสูตรทั้งระบบ ต้องการข้อมูลเพื่ออธิบาย คุณภาพหลักสูตรอย่างละเอียดชัดเจน ดังนั้น ควรใช้วิธีการรวบรวมข้อมูล ทั้งเชิงปริมาณ และคุณภาพควบคู่กันเพื่อให้การประเมินมีความสมบูรณ์มากขึ้น

ขั้นตอนการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตร มีลำดับขั้นตอนการประเมิน สรุปได้ดังนี้

1) กำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายการประเมินอย่างชัดเจน เช่น เพื่อประเมินหลักสูตรทั้งระบบ เป็นต้น

2) กำหนดกรอบความคิดในการประเมินหลักสูตร โดยวางแผน ออกแบบการประเมินผู้ประเมินอาจศึกษาจากรายงานการประเมินต่างๆ และแนวคิดทฤษฎี เกี่ยวกับการประเมิน เพื่อให้มีเหตุผลหลักในการประเมิน ตลอดจนเห็นรูปแบบแนวทาง ปฏิบัติ ตลอดจนข้อจำกัดในการประเมินต่างๆ อันเป็นแนวทางให้กำหนดกรอบแนวคิด ในการประเมินให้ชัดเจนเหมาะสมยิ่งขึ้นโดยระบุให้ครอบคลุมเกี่ยวกับคำถามหลักๆ ที่ต้องการประเมิน โดยเลือกขนาดกลุ่มตัวอย่างที่จะให้ข้อมูลด้วยวิธีการที่เหมาะสม แหล่งข้อมูลปฐมภูมิ หรือทุติยภูมิที่จะทำให้ข้อมูลมีความน่าเชื่อถือมากขึ้น เครื่องมือและ การสร้างเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีคุณภาพ กำหนดระยะเวลาและวิธีการเก็บรวบรวม ข้อมูล กำหนดเกณฑ์ในการประเมินที่ชัดเจน ไม่ว่าจะเป็นเกณฑ์ความงอกงาม จากพัฒนาการผู้เรียนที่เพิ่มขึ้น เกณฑ์สมรรถนะที่กำหนดจากหลักเหตุผล หรือหลัก ความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญในด้านนั้นๆ และเกณฑ์สัมพัทธ์ที่กำหนดจากลักษณะ ที่ใกล้เคียงสัมพันธ์กัน เช่น ปกติวิสัย เป็นต้น (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541, หน้า 80-82 และสมคิด พรหมจ้อย, 2542, หน้า 82-83)

3) เก็บรวบรวมข้อมูลตามขอบเขตและปริมาณข้อมูลที่ต้องการ ภายใต้วงเวลาที่กำหนดวางแผนไว้

4) วิเคราะห์ข้อมูล โดยจำแนกข้อมูล แล้วเลือกใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และลักษณะข้อมูล ดำเนินการวิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูล เทียบกับเกณฑ์ว่าสอดคล้องกันหรือไม่เพียงใด

5) เสนอรายงานผลการประเมิน คณะกรรมการพัฒนาหลักสูตร ร่วมพิจารณาตัดสินผลการประเมินตามข้อเท็จจริงที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณ และคุณภาพ ให้ข้อสรุปข้อเสนอแนะต่างๆ เกี่ยวกับผลการใช้หลักสูตรและข้อเสนอแนะ แนวทางปฏิบัติ สำหรับปรับปรุงพัฒนาต่อไป จัดทำรายงานผลการประเมินต่อผู้ต้องการใช้ ผลการประเมินทุกฝ่าย และผู้บริหารเพื่อตัดสินใจต่อไป

นอกจากนี้ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2541, หน้า 96-97) และเยาวดี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี (2548, หน้า 181-182) ได้ให้แนวคิดการประเมินหลักสูตรทั้งระบบ ไว้ว่า ควรมีการประเมินนับตั้งแต่ระยะเตรียมการ วางแผนการสร้างและปรับปรุงหลักสูตร กำกับติดตามและประเมินผล โดยอาศัยแนวคิดเชิงระบบ เนื่องจากเป็นแนวคิดสำคัญ ที่มองทั้งเหตุและผลของการดำเนินงาน จึงให้แนวทางประเมินได้ชัดเจน ปัจจัยที่สำคัญ ของแนวคิดเชิงระบบ ประกอบด้วย 3 ส่วนใหญ่ๆ คือ ปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) และผลที่ได้จากการดำเนินการ (Output) โดยในแต่ละส่วนจะมีปัจจัยสำคัญต่างๆ ที่ควรพิจารณาหรือตรวจสอบในการประเมิน ทั้งนี้การประเมินทั้งระบบเพื่อการตัดสินใจ มีรูปแบบและวิธีการหลากหลาย ตัวอย่างเช่น การใช้ CIPP โมเดลก็เป็นรูปแบบหนึ่ง เป็นต้น สำหรับในการประเมินหลักสูตรทั้งระบบนั้น ได้ให้แนวคิดที่ควรให้

ครอบคลุมตัวแปร ดังนี้

1) กระบวนการพัฒนาหลักสูตร คือ พิจารณามีเหตุผล แนวคิด เบื้องหลังในการพัฒนา หรือเปลี่ยนแปลงหลักสูตรอย่างไร และควรมีการศึกษาหลักสูตร ปัจจุบันก่อนที่จะทำการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร

2) การวิเคราะห์เนื้อหาสาระหรือมาตรฐานหลักสูตร

3) กระบวนการใช้หลักสูตรเป็นเหตุปัจจัยที่ทำให้เกิดคุณภาพ

แก่ผู้เรียน ได้แก่ การบริหารหลักสูตร การเรียนการสอน บริการวิชาการ การให้คำปรึกษา บรรยายภาคทางวิชาการ กิจกรรมผู้เรียน

4) คุณภาพผู้เรียน คือ ผลสัมฤทธิ์ทั้งในแง่วิชาการและไม่ใช่วิชาการ เช่น ภาวะผู้นำ เป็นต้น

ประเมินที่เป็นระบบ (Systematic Evaluation) ไว้ว่า จะต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูลต่างๆ ตามหลักการที่ถูกต้อง สอดคล้องกับหลักฐาน สามารถตรวจสอบได้ทุกขั้นตอน มีกระบวนการประเมินเป็นวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งต้องใช้เครื่องมือและกลยุทธ์ต่างๆ ที่เหมาะสมต้องมีการวางแผน ออกแบบการประเมินอย่างรอบคอบ เก็บข้อมูลโดยปราศจากอคติ โดยอาศัยการติดต่อสื่อสารกับบุคคลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง มีการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างตรงไปตรงมาตามความเป็นจริง ทั้งด้วยวิธีการทางสถิติ และด้วยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหาที่เหมาะสมกับกรณีนั้นๆ

รูปแบบการประเมินหลักสูตร

การประเมินมีความสำคัญต่อการพัฒนา ด้วยฐานที่คิดว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มีความต่อเนื่อง ซึ่งข้อมูลต่างๆ จะถูกเก็บรวบรวมมาเพื่อใช้พิจารณา ตัดสิน ปรับปรุงระบบหลักสูตร โดยอาศัยรูปแบบการประเมิน (Model) เป็นกรอบความคิดสำคัญในการประเมิน เมื่อพิจารณาแนวคิดของรูปแบบการประเมิน พบว่ามีทฤษฎะที่ค่อนข้างหลากหลายของปรัชญาการประเมิน อันเป็นทางเลือกให้ผู้ประเมินใช้เลือกรูปแบบการประเมินที่สอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการประเมิน เหมาะสมกับสถานการณ์ วัตถุประสงค์และมีความเป็นไปได้เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด แนวคิดหนึ่งในการจำแนกรูปแบบการประเมิน แบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม สรุปได้ดังนี้ (Worthen and Sanders, 1973, pp. 144-145 และสมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541, หน้า 311-327)

1) การประเมินตามวัตถุประสงค์ (Objective-Oriented Approach)

เป็นการประเมินเพื่อมุ่งศึกษาว่า การดำเนินการบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้มากน้อยเพียงใด มักกำหนดจุดประสงค์ที่เฉพาะเจาะจง ใช้เครื่องมือที่มีความปรนัย มีมาตรฐานในการเก็บรวบรวมข้อมูล และศึกษาถึงความแตกต่างระหว่างวัตถุประสงค์ที่มุ่งหวังกับการปฏิบัติจริง การประเมินประเภทนี้ก็ช่วยให้เกิดความก้าวหน้าก่อน-หลังการปฏิบัติ ช่วยพัฒนาเทคนิคและเครื่องมือที่เป็นปรนัยและการกำหนดวัตถุประสงค์ที่มีความชัดเจน มีการนำไปใช้ในการศึกษาความต้องการจำเป็น (Need Assessment) การพัฒนาหลักสูตร ตลอดจนการกำกับติดตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นต้น เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมิน คือใช้เกณฑ์ที่สามารถวัดได้เป็นปรนัย มีการวัดอย่างเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น

2) การประเมินเพื่อการจัดการ (Management-Oriented Approach)

การประเมินเพื่อหาสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจ ช่วยให้มีการพัฒนาอย่างสมเหตุสมผล (Rational) มีการประเมินสอดแทรกในทุกขั้นตอนของการพัฒนาโปรแกรม

เป็นการประเมินที่เป็นระบบ ก่อให้เกิดการวิเคราะห์และประเมินความต้องการจุดประสงค์ต่างๆ พิจารณาทางเลือกออกแบบโปรแกรม ประเมินการนำไปใช้และการหาค่าอธิบายผลลัพธ์ มักใช้ข้อมูลที่กว้างและมีความหลากหลาย ให้สารสนเทศได้อย่างครอบคลุม ตอบสนองต่อความต้องการเชิงบริหารได้ เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินพิจารณาจากอรรถประโยชน์ (Utility) มีความเป็นไปได้ (Feasibility) เหมาะสมทางจริยธรรม (Propriety) และมีความถูกต้อง (Accuracy)

3) การประเมินผลิตภัณฑ์ (Consumer-Oriented Approach)

เป็นการประเมินโดยอาศัยความเชี่ยวชาญทางวิชาชีพ เพื่อตัดสินคุณภาพของสิ่งต่างๆ ใช้ความรู้และประสบการณ์บุคคลเป็นพื้นฐานในการตัดสิน โดยใช้มาตรฐานจากความเห็นป้องกันของผู้เชี่ยวชาญ และการลงประเมินในพื้นที่จริง มักนำไปใช้ในการศึกษาตนเอง การรับรองวิทยฐานะ การตรวจสอบโดยคณะกรรมการ การวิพากษ์ เป็นต้น ช่วยให้เกิดความถูกต้องของความเป็นอัตนัยมากขึ้น ก่อให้เกิดการรายงานตนเองสำหรับการตรวจสอบจากผู้ประเมินภายนอก และสามารถไปใช้ได้ในช่วงกว้างได้อย่างมีประสิทธิภาพ เกณฑ์การตัดสินในการประเมิน คือ ยึดเกณฑ์ซึ่งเป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปและเกณฑ์คุณสมบัติของ

4) การประเมินแบบสืบสวนสอบสวน (Adversary-Oriented Approach)

เป็นกระบวนการเพื่อช่วยให้เกิดความสมดุลในการตรวจสอบประเมินได้แย่งต่างๆ หรือจุดเด่น จุดด้อยของโปรแกรม ก่อให้เกิดกระบวนการตรวจสอบหลักฐาน การรับฟังสาธารณชน ให้ความสำคัญกับประเด็นและกระบวนการต่างๆ ให้เกิดความชัดเจน มักนำมาใช้ในการตรวจสอบโปรแกรมหรือประเด็นที่ขัดแย้ง หรือประชาพิการณ์ต่างๆ การประเมินที่ใช้เกณฑ์สมดุล ความยุติธรรม ความเป็นสาธารณชน เปิดโอกาสในการให้ตรวจสอบแบบตรงข้าม

5) การประเมินเชิงธรรมชาติและมีส่วนร่วม (Naturalistic & Participant-Oriented Approach)

เป็นการประเมินเพื่อมุ่งให้เกิดความเข้าใจ เห็นถึงภาพความซับซ้อนของกิจกรรมต่างๆ ทางการศึกษา เพื่อตอบสนองความต้องการสารสนเทศของกลุ่มผู้เกี่ยวข้องกับกำกับติดตามการประเมิน (Inductive) และค้นหา (Discovery) ด้วยวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ เปิดโอกาสให้มีการปรับแผนการประเมินได้ จึงมีความยืดหยุ่นสูง การประเมินประเภทนี้ก่อให้เกิดเกณฑ์การตัดสินใจมาตรฐานศึกษาในลักษณะเกณฑ์เชิง

ธรรมชาติหรือเชิงคุณภาพ (Naturalistic Inquiry) มีการนำไปใช้ในการตรวจสอบนวัตกรรมต่างๆ หรือการเปลี่ยนแปลงและในการศึกษาโปรแกรมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographies) เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินยึดหลักความน่าเชื่อถือ (Credibility)

แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการประเมิน สรุปได้ว่า รูปแบบการประเมินมีฐานคติที่ต่างกันขึ้นอยู่กับ 2 มิติ คือ มิติวัตถุประสงค์การประเมินและมิติยุทธวิธีการประเมิน โดยที่วัตถุประสงค์ของการประเมินจัดเป็นแนวคิดได้ 2 ข้อ คือ 1) เน้นการตัดสินใจ (Decision-Oriented Evaluation) คือ มุ่งตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับสิ่งที่ควรจะเป็นเพื่อเป็นสารสนเทศสำหรับผู้บริการในการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งนั้นหรือเหตุการณ์นั้นๆ 2) เน้นการตัดสินใจคุณค่า (Value Oriented Evaluation) คือ เป็นกระบวนการที่นักประเมินมุ่งตัดสินใจคุณค่าสิ่งที่ต้องการประเมินทั้งในสิ่งที่คาดหวังไว้ และสิ่งที่มีได้คาดหวัง

แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรเสริม

1. ความหมายของหลักสูตรเสริม

หลักสูตร เป็นหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษาทุกระดับ ทั้งนี้ เนื่องจากหลักสูตรเป็นสิ่งที่กำหนดเนื้อหาทางวิชาการและมวลประสบการณ์ต่างๆ ที่ผู้เรียนพึงได้รับจากการศึกษาตลอดหลักสูตรจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความหมายของหลักสูตร ซึ่งนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายไว้แตกต่างกันมากมาย หลายแห่งหลายมุมนั้นพบว่า ความหมายของหลักสูตรที่เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปในสถาบันการศึกษา ทั้งในประเทศและต่างประเทศมี 2 ลักษณะ

1.1 ความหมายในทางแคบ หมายถึง รายงานกระบวนการวิชา กลุ่มรายวิชา เนื้อหาที่จัดเป็นระบบหรือลำดับ ประกอบด้วย เป้าหมาย จุดประสงค์ แผนการเรียน การประเมินผลผู้เรียน รวมทั้งอุปกรณ์การสอนต่างๆ ที่รวบรวมไว้ใช้สอนในโรงเรียน เพื่อการสำเร็จการศึกษาในสาขาวิชานั้นๆ (Beauchamp, 1981, pp. 83-86; Saylor, Alexander and Lewis, 1981 p. 8 และสังต์ อุทรานันท์, 2532, หน้า 9)

1.2 ความหมายในทางกว้าง หมายถึง กิจกรรมการเรียนการสอน และมวลประสบการณ์ต่างๆ อย่าง ที่สถานศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียน ตามความคาดหวังของสังคม ทั้งในห้องเรียน (in-class) นอกห้องเรียน (extra-class) รวมไปถึงกิจกรรมนอกหลักสูตร (Extra-curricular) เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ผู้สอน และสภาพแวดล้อมทางการศึกษา เป็นการสื่อกลาง หรือวิถีทางที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

ของผู้เรียนในแนวทางที่พึงปรารถนา ทั้งความรู้ ความคิด ความสามารถ ทักษะ เจตคติ และค่านิยมต่างๆ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่เหมาะสมต่อการดำเนินชีวิตในสังคมอย่างมีความสุข (Taba, 1962, pp. 9–10; Saylor, Alexander and Lewis, 1981, p. 8; Oliva, 1992, pp. 5–6; Husen, T. 1994 p. 8; สังข์ อุทรานันท์, 2532, หน้า 10–16 และ อารง บัวศรี, 2542, หน้า 4)

การให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะประสบการณ์ ซึ่งประกอบไปด้วย ความคิดรวบยอด ทักษะ กระบวนการพิจารณาตัดสินคุณค่า กระบวนการทางสติปัญญา และประสบการณ์ทางสุนทรียศาสตร์ (Levatelli, Moore and Kaltsounis, อ้างถึงใน สังข์ อุทรานันท์, 2532, หน้า 11) นั้นเป็นที่ยอมรับกันค่อนข้างมาก ในวงการศึกษายุคปัจจุบัน เนื่องจากสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนการสอนตามแนวปรัชญาการศึกษาแบบพิพัฒนาการ ที่เกิดขึ้นระหว่างปีคริสต์ศักราช 1920–1940 ซึ่งต้องการให้มีการเปลี่ยนแปลงการจัดการศึกษาจากเน้นเนื้อหาวิชา (Subject Centered) มาเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Student Centered)

ดังนั้นสรุปได้ว่า หลักสูตรมีความหมายทั้งในทางแคบ คือเป็นเนื้อหาวิชาที่สอน และในทางกว้าง คือ เป็นมวลประสบการณ์การเรียนการสอนทั้งหลาย ทั้งในห้องเรียน และนอกห้องเรียนที่สถาบันการศึกษาได้กำหนดไว้อย่างมีเป้าหมายเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้เจริญงอกงามทั้งทางด้าน อารมณ์ สังคม สติปัญญา เจตคติและทักษะต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะที่เหมาะสมต่อการดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

หลักสูตรเสริม (Enrichment Curriculum) จัดอยู่ในกลุ่มความหมายของหลักสูตรกว้าง และอีกแนวทางหนึ่ง ซึ่งสถานศึกษาและบุคคลที่เกี่ยวข้อง ใช้วางแผนจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ได้ตรงตามเจตนารมณ์หรือให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา และชุมชน ดังนั้น หลักสูตรเสริม จึงเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรสถานศึกษา

นักวิชาการและนักการศึกษา ได้ให้นิยามความหมายของหลักสูตรเสริมไว้ดังนี้

Passow (1985, p. 215 อ้างถึงใน วิจิตรพร หล่อสุวรรณกุล, 2544, หน้า 6) กล่าวว่า หลักสูตรเสริมในความหมายเดิมแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

- 1) เป็นการสอนแนะนำการเลือกและการจัดการประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสม

กับธรรมชาติและความต้องการของผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ และ 2) เป็นการขยายและปรับหลักสูตรและวิธีการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษในชั้นเรียนปกติ ส่วนในปัจจุบัน หลักสูตรเสริมเป็นหลักสูตรที่ขยายความกว้างและความลึกมากกว่าหลักสูตรปกติ ที่เพิ่มขึ้นทั้งความรู้ ทักษะ และพัฒนาทักษะความคิด ซึ่งครอบคลุมเนื้อหาที่นอกเหนือ หรือคาบเกี่ยวกับหลักสูตรปกติที่มีอยู่

Davis and Rimm (1994, pp. 104–106) ได้กล่าวถึง หลักสูตรเสริมว่าเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรสถานศึกษาที่ต้องจัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางให้บุคคลที่เกี่ยวข้องใช้ในการวางแผนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนได้ตรงตามเจตนารมณ์หรือเหมาะสมกับบริบทความพร้อมของชุมชน เป็นไปตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เรียน มุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจและทัศนคติทางบวกต่อการเรียนรู้ มีความเชื่อมั่นในตนเองและชี้นำตนเองได้ ทั้งนี้หลักสูตรเสริมเป็นหลักสูตรที่ขยายทั้งแนวกว้างและแนวลึกมากกว่าหลักสูตรปกติ โดยเพิ่มทั้งความรู้และทักษะซึ่งอาจมีเนื้อหา นอกเหนือหรือคาบเกี่ยวกับหลักสูตรปกติก็ได้ หลักสูตรเสริมเป็นหลักสูตรที่พัฒนาทักษะความคิดและมุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจและเจตคติทางบวกต่อการเรียนรู้ มีความเชื่อมั่นในตนเองและชี้นำตนเองได้ นอกจากนี้หลักการสำคัญของหลักสูตรเสริมคือวิธีการสอนเพื่อบรรลุเป้าหมายทางกระบวนการและทางเนื้อหา ซึ่งเป้าหมายทางกระบวนการนั้น ประกอบด้วย การพัฒนากระบวนการหรือทักษะต่างๆ เช่น ความคิดสร้างสรรค์ การแก้ปัญหา การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดเชิงวิทยาศาสตร์ และการเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหากับมโนทัศน์ ในส่วนเป้าหมาย ทางเนื้อหานั้นจะประกอบไปด้วยเนื้อหาในรายวิชา โครงการและกิจกรรมต่างๆ ที่ใช้ในการพัฒนากระบวนการหรือทักษะ

Clark (1997, pp. 316–319) อธิบายความหมายของหลักสูตรเสริมไว้ว่าเป็นหลักสูตรที่เป็นการเพิ่มเนื้อหาของการเรียนรู้ที่ไม่มีในหลักสูตรปกติ อาจเป็นเนื้อหาที่ยากขึ้น มีลึกและกว้างมากขึ้น หากเป็นการขยายหลักสูตรเดิม และผู้สอนทราบความต้องการของผู้เรียนหรือทราบวัตถุประสงค์ว่าต้องการให้เกิดสิ่งใดกับผู้เรียน หลักสูตรเสริมส่วนใหญ่ มักใช้สำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ซึ่งในประเด็นดังกล่าวนี้

Piirto (1994, pp. 376–400) ได้กล่าวว่ามีหลักสูตรเสริมสำหรับนิสิต นักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยและหลักสูตรเสริมสำหรับผู้ใหญ่ โดยหลักสูตรสำหรับนิสิต นักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยจะเน้นการพัฒนาภาวะผู้นำ และการพัฒนาการคิด เช่น ในปัจจุบัน มหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ที่เออร์บานา-แชมเปญ (University of Illinois at Urbana-Champaign) ได้จัดโปรแกรมเสริมในหลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต ทางนโยบายเศรษฐกิจ (Master of Economics) เพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียน โดยใช้โปรแกรมเสริม (Enrichment Program) ในระดับบัณฑิตศึกษา (University of Illinois, 2000, pp. 2–3)

วิจิตรพร หล่อสุวรรณกุล (2544, หน้า 8) สรุปได้ความหมาย ของหลักสูตรเสริมไว้ว่าเป็นหลักสูตรที่เป็นการเพิ่มเนื้อหาของการเรียนรู้ที่ไม่มีในหลักสูตร ปกติ เป็นหลักสูตรที่ขยายกลยุทธ์ในการสอนให้แตกต่างไปจากเดิม โดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อพัฒนาผู้เรียนในด้านใดด้านหนึ่ง

จันทิมา แสงเลิศอุทัย (2550, หน้า 8) อธิบายความหมาย ของหลักสูตรเสริมไว้ว่าเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดขึ้นเพื่อเสริมหลักสูตรเดิมที่มีอยู่ โดยหลักสูตรเสริมจะมีลักษณะที่ขยายออกทั้งแนวกว้างและแนวลึกมากกว่าหลักสูตรปกติ โดยมีวัตถุประสงค์ที่กำหนดขึ้นตามคุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน ในส่วนของ เนื้อหานั้นอาจมีนอกเหนือหลักสูตรปกติหรือคาบเกี่ยวกับหลักสูตรปกติ แต่จะมีความลึก และความหลากหลายมากกว่าหลักสูตรปกติ มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทั้งทฤษฎี และปฏิบัติ และมีประเมินผลด้วยเครื่องมือที่หลากหลาย

ราชบัณฑิตยสถาน (2551, หน้า 103) ได้อธิบายความหมาย ของหลักสูตรเสริมว่าเป็นการออกแบบหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน ที่มีความสามารถพิเศษ ผู้ด้อยโอกาส

ดังนั้นสรุปได้ว่า หลักสูตรเสริม หมายถึง มวลประสบการณ์การเรียนรู้ ที่สถานศึกษาจัดขึ้นเพื่อเสริมสร้างหลักสูตรเดิมที่มีอยู่ในปัจจุบัน โดยวัตถุประสงค์ ของหลักสูตรเสริมจะกำหนดขึ้นตามคุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน อาจมีสาระ เป็นเนื้อหาในรายวิชา โครงการ หรือกิจกรรมต่างๆ เพิ่มเติม หรือคาบเกี่ยวกับหลักสูตรเดิม ที่มีอยู่แต่จะมีความลึกและความหลากหลายมากกว่า รวมถึงมีการขยายกลยุทธ์ หรือวิธีการสอนให้แตกต่างไปจากเดิม มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นทั้งทฤษฎี และปฏิบัติเพื่อพัฒนากระบวนการคิดในระดับที่สูงขึ้น

2. วัตถุประสงค์และลักษณะสำคัญของหลักสูตรเสริม

กรมวิชาการ (2546, หน้า 34) ได้กำหนดวัตถุประสงค์ของการจัดหลักสูตรเสริมไว้ดังนี้

1. เพื่อพัฒนาความรู้ ความสามารถด้านการคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ เพื่อให้เกิดทักษะประสบการณ์ ทั้งวิชาการและอาชีพตามทักษะ
2. มีคุณธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์
3. มีสุขภาพและบุคลิกภาพทั้งด้านร่างกายและจิตใจที่ดี
4. ใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง ชุมชน สังคม และประเทศชาติ
5. มีมนุษยสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกับผู้อื่นในระบบประชาธิปไตย

ปริญานูช สถาวรรมณี (2548, หน้า 57) กล่าวว่าการจัดทำหลักสูตร มีจุดประสงค์สำคัญ 8 ประการ ดังต่อไปนี้

1. เป็นการลงทุนเพื่อผลตอบแทนทางการศึกษา ซึ่งเป็นความต้องการขั้นพื้นฐานที่สำคัญโดยมีการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย
 2. เตรียมผู้เรียนสู่ชีวิตจริงในระบบประชาธิปไตย โดยมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาอย่างต่อเนื่อง
 3. เพื่อส่งเสริมความเป็นตัวของตัวเองและความสามารถในการควบคุมตนเองในสังคม
 4. เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ความร่วมมือทางสังคม ส่งเสริมให้เห็นคุณค่าของการแสดงออกด้วยตนเอง
 5. เพิ่มความสนใจให้กับผู้เรียนโดยเน้นฝึกผู้เรียนให้เป็นผู้ให้มากกว่าผู้รับ
 6. พัฒนาให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจและผูกพันในสถาบันการศึกษา และพัฒนาขวัญและกำลังใจของผู้เรียน
 7. สนับสนุนให้ผู้เรียนเป็นผู้วางกฎระเบียบของตนเองผ่านทางกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ พัฒนาตนเอง
 8. เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นพบและพัฒนาความสามารถร่วมกับกลุ่มเพื่อน อันเป็นแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะความรับผิดชอบและความเป็นพลเมืองที่ดี
- ดังนั้นสรุปได้ว่า หลักสูตรเสริม มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความรู้ ความสามารถด้านการคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ ทักษะประสบการณ์ ทั้งวิชาการและวิชาชีพ รวมถึงคุณธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์ของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนมีสุขภาพและ

บุคลิกภาพทั้งด้านร่างกายและจิตใจที่ดีใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง ชุมชน สังคม และประเทศชาติมีมนุษยสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกับผู้อื่นตามระบอบประชาธิปไตยและมีคุณลักษณะของความเป็นพลเมืองดี

หลักสูตรเสริม นอกจากจะเป็นหลักสูตรที่จัดขึ้นเพื่อเสริมหลักสูตรเดิม โดยมีลักษณะความกว้างและลึกซึ้งมากกว่า และอาจมีเนื้อหาบางส่วนคาบเกี่ยวกับหลักสูตรเดิมเพื่อให้ผู้เรียนเกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ แล้วนั้น หลักสูตรเสริมยังมีลักษณะสำคัญ ดังนี้

Piirto (1994, pp. 376–377 อ้างถึงใน อัครพงศ์ สุขมาตย์, 2553, หน้า 62) ได้เสนอแนะไว้ดังนี้

1. เป็นหลักสูตรที่บนพื้นฐานของคุณลักษณะการเรียนรู้ (Learning characteristics) ของผู้เรียน ดังนั้น หลักสูตรเสริมจึงมีลักษณะขยายออกหรือเพิ่มเนื้อหาตามลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยพิจารณาทั้งความกว้างและความลึกของเนื้อหา
2. มีความน่าเชื่อถือและมีความเข้มแข็งทางวิชาการ (Academic Rigor) กล่าวคือ ไม่ใช่หลักสูตรที่มีเนื้อหาง่าย ๆ ไม่เป็นสาระ และไม่ละเลยในองค์ความรู้อื่นๆ
3. หลักสูตรเสริมควรมีลักษณะเป็นสหวิทยาการ (Interdisciplinary) ที่ประกอบด้วยหลากหลายวิชา
4. มุ่งเน้นลักษณะสำคัญ 6 ประการ ได้แก่ เน้นความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกันกับบุคคล (Personal Relevance) มุ่งเน้นวิทยาศาสตร์ประยุกต์และเทคโนโลยี มุ่งเน้นหลักการและเหตุผลทางวิชาการ (Academic Rationalism) มุ่งเน้นการปรับตัวทางสังคม (Social Adaptation) และการฟื้นฟูสังคม (Social Reconstruction) มุ่งเน้นการพัฒนากระบวนการทางปัญญา (Cognitive Process) และมุ่งเน้น วิธีการเข้าใจอย่างแท้จริง (Producing Insight)
5. มีความสมดุล ต่อเนื่อง และมีความบูรณาการอย่างมีความหมาย (Balanced, Integrated and Articulated)

Davis and Rimm (1994, p. 123) กล่าวถึง หลักการสำคัญ ของหลักสูตรเสริมว่า เป็นวิธีการสอนที่ทำให้บรรลุเป้าหมายในด้านกระบวนการ หมายถึง ผู้เรียนสามารถพัฒนากระบวนการหรือทักษะต่างๆ และเป้าหมายด้านเนื้อหา หมายถึง เนื้อหาในรายวิชาโครงการ หรือกิจกรรม สามารถนำไปพัฒนากระบวนการหรือทักษะต่างๆ ได้

Texas Agricultural Extension Service (2000, p. 89 อ้างถึงใน จันทิมา แสงเลิศอุทัย, 2550, หน้า 28) อธิบายถึงลักษณะสำคัญของหลักสูตรเสริม ดังนี้

1. เป็นหลักสูตรที่เปิดโอกาสให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องได้ร่วมกันพัฒนาหลักสูตร
2. เป็นหลักสูตรที่พัฒนาทักษะชีวิตในด้านการติดต่อสื่อสาร การตัดสินใจ การทำงานเป็นทีม การเรียนรู้ตลอดชีวิต และสิ่งแวดล้อม
3. เป็นหลักสูตรที่เน้นการพัฒนาคุณลักษณะทางจริยธรรมและมุมมองในด้านบวกความหลากหลายทางวัฒนธรรมและปฏิสัมพันธ์
4. เป็นหลักสูตรที่ออกแบบจากความต้องการขั้นพื้นฐานของผู้เชี่ยวชาญและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง

Clark (1997, pp. 316–319) เสนอแนวคิดที่ว่า หลักสูตรเสริมนั้นอาจใช้แนวคิดการจำแนกวัตถุประสงค์ทางการศึกษา (Taxonomy of Educational Objectives) ของบลูม (Benjamin Bloom) ในมิติด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) โดยหลักสูตรเสริมนั้นจะมีจุดเน้นในเนื้อหาเกี่ยวกับการนำไปใช้ การวิเคราะห์ และการประเมินค่า ขณะที่หลักสูตรปกติจะเน้นด้านความรู้ ความจำ และความเข้าใจ ดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 จุดเน้นของหลักสูตรเสริม เมื่อเทียบกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษา ตามการจำแนกของ บลูม

ที่มา : Clark B. (1997, p. 319)

จากภาพประกอบ 6 แสดงว่าหลักสูตรปกติจะเน้นด้านความรู้ ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า ตามลำดับ ในขณะที่หลักสูตรเสริมจะเน้นด้านการประเมินค่า การสังเคราะห์ การวิเคราะห์ การนำไปใช้ มากกว่ามุ่งเน้นด้านความรู้ ความจำ และความเข้าใจ ดังนั้น หลักสูตรเสริม จึงเป็นส่วนสำคัญในการช่วยสนับสนุนการจัดการศึกษาหลักสูตรปกติได้เป็นอย่างดี เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาคุณลักษณะครบถ้วนทุกด้านอย่างสมดุล

3. องค์ประกอบของหลักสูตรเสริม

หลักสูตรเสริม เป็นการจัดมวลงประสพการณัตามแผนทีพัฒนาซึ้น นอกเหนือจากหลักสูตรเดิมทีมีอยู่ โดยมีลักษณะขยายออกทั้งแนวกว้างและแนวลึกมากกว่า หลักสูตรปกติ เนื้อหาอาจมีนอกเหนือจากหลักสูตรปกติหรือมีเนื้อหาทีคาบเกี่ยวกับ หลักสูตรปกติ มุ่งเน้นให้เกิดคุณลักษณะทีต้องการกับผู้เรียน มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทีขยายกลุขุทธีในการสอนแตกต่างไปจากเดิมนอกจากเวลาเรียนตามปกติ และมีการ ประเมินผลด้วยวิธีทีหลากหลาย โดยหลักสูตรเสริมมีองค์ประกอบเช่นเดียวกับหลักสูตรปกติ จากการศึกษาเกี่ยวกับองค์กรประกอบด้วยหลักสูตร นักการศึกษาส่วนใหญ่มืความเห็น สอดคล้องกันว่าองค์ประกอบของหลักสูตร นักการศึกษาส่วนใหญ่มืความเห็นสอดคล้อง กับว่าองค์ประกอบหลักสูตร ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ Taylor, 1949, p. 96; Taba, 1962, p. 26; สงัด อุทรานนท์, 2532, หน้า 34; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2537, หน้า 5 และ บุญชม ศรีสะอาด, 2537, หน้า 11) 1) วัตถุประสงค์ 2) เนื้อหาสาระหรือประสพการณั 3) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และ 4) การประเมินผล

หากพิจารณาองค์ประกอบหลักของหลักสูตรแล้ว ยังสามารถแยกเป็น องค์ประกอบสำคัญได้ดังต่อไปนี้ (ธำรง บัวศรี, 2542, หน้า 8-9)

1. เป้าประสงค์และนโยบายทางการศึกษา (Educational Goods and Policies) เป็นสิ่งที่รัฐต้องการตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติในด้านการศึกษา
2. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร (Curriculum Aims) เป็นผลรวมทีต้องการ ให้เกิดแก่ผู้เรียนภายหลังจบหลักสูตร
3. รูปแบบและโครงสร้างหลักสูตร (Types and Structures) เป็นลักษณะ และแผนผังแสดงการแจกแจงวิชา กลุ่มวิชา หรือกลุ่มประสพการณั
4. จุดประสงค์ของวิชา (Subject objectives) เป็นผลทีต้องการให้เกิดแก่ ผู้เรียนหลังจากได้เรียนวิชานั้นแล้ว

5. เนื้อหา (Content) เป็นสิ่งที่ต้องการให้เกิดการเรียนรู้ทักษะและความสามารถที่ต้องการให้มี รวมทั้งประสบการณ์ที่ต้องการให้ได้รับ

6. จุดประสงค์ของการเรียนรู้ (Instructional Objectives) เป็นการระบุถึงสิ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ มีทักษะและความสามารถหลังจากการเรียนรู้เนื้อหาที่กำหนด

7. ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน (Instructional Objectives) เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมอย่างมีหลักเกณฑ์ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้

8. การประเมินผล (Evaluation) เป็นการประเมินผลการเรียนรู้เพื่อใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน

9. วัสดุหลักสูตรและสื่อการเรียนการสอน (Curriculum Materials and Instructional media) เป็นอุปกรณ์รวมทั้งอุปกรณ์โสตทัศนศึกษา เทคโนโลยีการศึกษา และอื่นๆ ที่ช่วยส่งเสริมคุณภาพและประสิทธิภาพการเรียนการสอน

สังต์ อุทรานันท์ (2532, หน้า 187) ได้กล่าวว่างค์ประกอบอื่นๆ ของหลักสูตรที่นอกเหนือจากองค์ประกอบหลัก 4 องค์ประกอบ ซึ่งควรบรรจุไว้ในหลักสูตรเพื่อให้หลักสูตรที่สร้างขึ้นมีเหตุผลเห็นถึงความสำคัญและชี้แนะแนวทางในการนำหลักสูตรไปใช้ให้บรรลุผล ได้แก่ 1) เหตุผลและความจำเป็นของหลักสูตร 2) แนวทางการจัดการเรียนการสอน 3) แนวทางการใช้สื่อการเรียนการสอน และ 4) การประเมินผล

จากแนวคิดที่กล่าวมาผู้วิจัยจึงได้กำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะสำหรับนักเรียนประถมศึกษา ไว้ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของหลักสูตร 2) จุดมุ่งหมายของหลักสูตร 3) โครงสร้างของหลักสูตร 4) สารและกิจกรรมการเรียนรู้ 5) สื่อการเรียนรู้ 6) การวัดและประเมินผล โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. หลักการของหลักสูตร เป็นการนำข้อมูลพื้นฐานมาพิจารณากำหนดแนวคิดและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรเสริมให้บรรลุจุดมุ่งหมาย

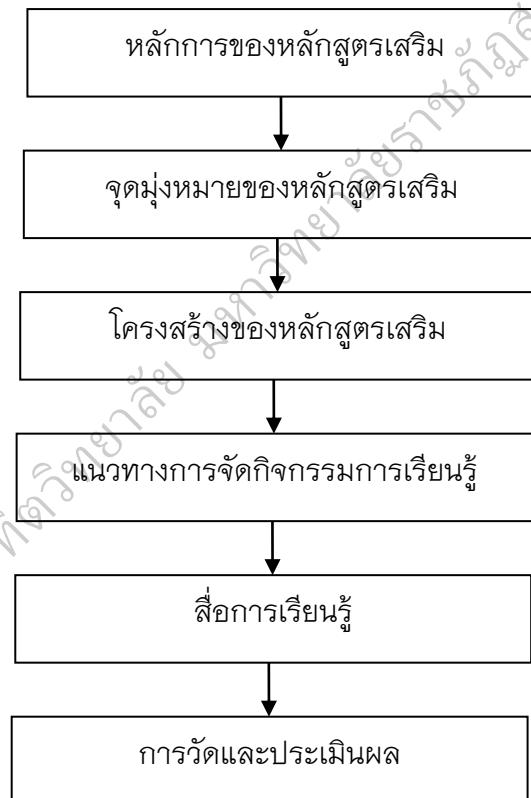
2. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร เป็นการกำหนดสิ่งที่มุ่งหวังให้เกิดขึ้นด้วยความคาดหวังว่าเมื่อดำเนินการตามหลักสูตรแล้วจะสามารถบรรลุถึงจุดมุ่งหมายที่กำหนดขึ้น

3. โครงสร้างของหลักสูตร เป็นลักษณะและแผนผังแสดงการแจกแจงหน่วยการเรียนรู้ และเนื้อหาและระยะเวลาที่จะทำกิจกรรมการเรียนรู้

4. กิจกรรมการเรียนรู้ เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ที่ใช้สื่อกลางในการถ่ายทอดการเรียนรู้ให้กับนักเรียนนั้นยึดตามแนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

5. สื่อการเรียนรู้ เป็นการกำหนดสื่อที่หลากหลายและสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้

6. การวัดและประเมินผล เป็นการกำหนดวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย สาระและกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้เครื่องมือประเมินที่หลากหลาย และช่วงเวลาในการประเมินที่หลากหลาย ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 องค์ประกอบของหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะตามแนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะตามแนวคิด การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง สำหรับนักเรียนระดับ ประถมศึกษา มีองค์ประกอบ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของหลักสูตร 2) จุดมุ่งหมาย ของหลักสูตร 3) โครงสร้างของหลักสูตร 4) แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5) สื่อการเรียนรู้ 6) การวัดและประเมินผล

4. การพัฒนาหลักสูตรเสริม

หลักสูตรที่ดีต้องมาจากการวางแผนงานดำเนินการตามองค์ประกอบ ของหลักสูตรที่รัดกุม เริ่มจากกระบวนการกำหนดวัตถุประสงค์ การเลือกและการจัดเนื้อหา การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินที่เหมาะสมสอดคล้องกับพื้นฐาน ทางปรัชญา จิตวิทยา สังคม และเทคโนโลยี รวมถึงบริบทของสถานศึกษาในขณะนั้น เพื่อสนอง ความต้องการของผู้เรียนและสังคมการดำเนินการลักษณะนี้ เรียกว่า การพัฒนาหลักสูตร ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรเสริมนั้นมีขั้นตอนกระบวนการเช่นเดียวกับการพัฒนาหลักสูตรทั่วไป (สังต์ อุทรานันท์, 2532, หน้า 224)

ในการพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะตามแนวคิด การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการกำกับตนเองสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา ประกอบด้วยขั้นตอน ดังนี้

1. การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน เป็นการจัดเตรียมข้อมูลพื้นฐาน ที่จำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรได้แก่ การศึกษาวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. การพัฒนาร่างหลักสูตรและการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรเสริม เป็นการนำข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรมาดำเนินการยกร่างหลักสูตรเสริม ตรวจสอบร่างหลักสูตรเสริม ปรับปรุงร่างหลักสูตรเสริมก่อนนำไปทดลองใช้
3. การทดลองใช้หลักสูตรเสริม เป็นการนำร่างหลักสูตรที่ปรับปรุงแก้ไข แล้วไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อศึกษาผลการใช้หลักสูตร
4. การประเมินผลหลักสูตร และการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรเสริม เป็นการพิจารณาผลการใช้หลักสูตร และนำผลที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขในส่วนที่บกพร่อง เพื่อให้ได้หลักสูตรเสริมที่มีลักษณะและองค์ประกอบที่สมบูรณ์และเหมาะสม

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดทางสุขภาวะตามแนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา มีขั้นตอนดังนี้ 1) การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน 2) การพัฒนากว้างหลักสูตรและการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรเสริม 3) การทดลองใช้หลักสูตรเสริม 4) การประเมินผลหลักสูตร และการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรเสริม

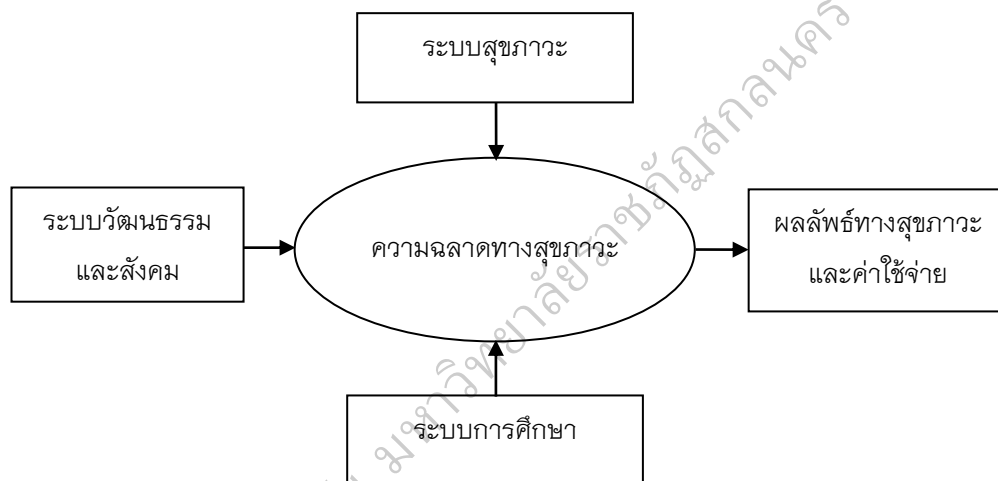
แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางสุขภาวะ

1. ความเป็นมาและความสำคัญ

ในระยะประมาณ 20 ปีที่ผ่านมา ประเทศต่างๆ ล้วนประสบปัญหาเกี่ยวกับการระบาดของโรคอย่างรวดเร็ว กว้างขวาง และปรากฏโรคชนิดใหม่เข้ามาอย่างต่อเนื่อง เช่น โรคเอดส์ ไข้หวัดใหญ่ 2009 ฯลฯ เป็นต้น รวมทั้งโรคเก่าที่มีผู้ป่วยเพิ่มจำนวนมากขึ้น เช่น โรคหัวใจ เบาหวาน และความดันโลหิต ทำให้หลายประเทศมีภาระค่าใช้จ่ายเพื่อการรักษาพยาบาล เพิ่มสูงขึ้นอย่างรวดเร็ว อีกทั้งก่อให้เกิดปัญหาด้านสังคมและวัฒนธรรมอีกหลายประการ เช่น การใช้ยาผิด การไม่สามารถดูแลตนเองด้านสุขภาวะพื้นฐาน ความไม่เท่าเทียมกันในการใช้ประโยชน์จากบริการสาธารณสุข เป็นต้น ดังนั้น องค์การอนามัยโลก (World Health Organization) จึงได้ริเริ่มรณรงค์ให้ประเทศต่างๆ ได้ตระหนักถึงแนวโน้มของการทำให้ประชากรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสุขภาวะอนามัยในแนวคิดซึ่งเรียกว่า ความฉลาดทางสุขภาวะ (Health Literacy) โดยให้ความหมายว่าเป็นทักษะทางสังคมและปัญญาซึ่งก่อให้เกิดแรงจูงใจและความสามารถของบุคคล เพื่อให้เข้าถึง เข้าใจ และใช้สารสนเทศที่ได้รับ เพื่อส่งเสริมและดำรงรักษาสุขภาวะ ซึ่งอาจจะกล่าวได้ว่าเป็นนิยามแรก ในระดับนานาชาติ ที่ประเทศต่างๆ นำไปใช้เป็นฐานและปรับให้เหมาะสมกับบริบทของตนเอง (World Health Organization [WHO], 1998 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 1)

แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ ในระยะเริ่มต้นของการดำเนินการด้านความฉลาดทางสุขภาวะ ความเคลื่อนไหวจำกัดอยู่ในระหว่างผู้ปฏิบัติงานด้านสาธารณสุข มีการทดสอบระดับความฉลาดทางสุขภาวะของผู้ใหญ่ และพบว่า มีระดับต่ำ ดังนั้น ในบางประเทศจึงจัดการทดสอบระดับความฉลาดทางสุขภาวะผู้ป่วยก่อนได้รับการรักษา ซึ่งในบางกรณีทำไม่ได้ หรือไม่สะดวก มีการปรับปรุงเอกสารกำกับยาหรือเอกสารเกี่ยวกับสุขภาวะอนามัยให้อ่านเข้าใจง่ายขึ้น แต่อย่างไรก็ตาม มีการศึกษาวิจัย

จำนวนหนึ่งที่ใช้ให้เห็นว่า การพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะของประชาชนนั้นจะปล่อยให้ เป็นหน้าที่ของฝ่ายสาธารณสุขเพียงฝ่ายเดียวไม่เพียงพอ และอาจไม่ทันการณ์ จึงควรจะเป็นกิจกรรมที่เกิดจากความร่วมมือของหลายๆ ฝ่าย โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากระบบการศึกษา Institute of Medicine (2004, อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 2) ดังที่นักวิชาการต่างๆ ยอมรับว่าเป็นแนวคิดที่เหมาะสม และได้นำเสนอในการประชุม เกี่ยวกับการส่งเสริมสุขภาวะของประเทศสมาชิกองค์การอนามัยโลก เมื่อเดือนตุลาคม พุทธศักราช 2552 ที่ประเทศเคนยา 7th Global Conference on Health Promotion (2009, อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 2)



ภาพประกอบ 8 องค์ประกอบและผลของการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ
ที่มา : 7th Global Conference on Health Promotion,
Kenya (26–30 October, 2009)

ภาพประกอบ 8 แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ มีองค์ประกอบหลักอย่างน้อย 3 ประการ องค์ประกอบที่หนึ่ง คือ ระบบสาธารณสุข ที่ทำหน้าที่หลักในการส่งเสริมสุขภาวะของประชาชนองค์ประกอบที่สอง คือ ระบบการศึกษา ที่จะช่วยให้ประชาชนมีความรู้และทักษะที่เป็นพื้นฐาน และองค์ประกอบที่สาม คือ ระบบ วัฒนธรรมและสังคมที่จะมีส่วนร่วมสนับสนุนการขับเคลื่อนของสองระบบแรก ซึ่งผลลัพธ์ ของการดำเนินการจะนำไปสู่สุขภาวะของประชาชน และค่าใช้จ่ายเพื่อสุขภาวะในระดับ บุคคลและระดับประเทศลดลง และเป็นการใช้จ่ายอย่างมีประสิทธิภาพความฉลาด ทางสุขภาวะ ระบบวัฒนธรรมและสังคม ระบบการศึกษาผลลัพธ์ทางสุขภาวะและค่าใช้จ่าย แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะเมื่อเป็นหน้าที่ของหน่วยงานการศึกษาที่จะต้อง

พัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะให้แก่ผู้ที่อยู่ในความรับผิดชอบ ในระยะแรก กระทรวง การศึกษาของประเทศต่างๆ ได้มุ่งความสนใจไปที่การเรียนการสอนวิชาสุขศึกษา และพลศึกษา แต่พบปัญหาที่เหมือนๆ กัน คือ ขาดแคลนผู้สอน ทั้งด้านปริมาณและคุณภาพ จำนวนชั่วโมงสอนที่กำหนดในหลักสูตรน้อย วิธีสอนยังเป็นการเน้นเนื้อหาเกี่ยวกับสุขภาวะ มากกว่าการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ

สำหรับประเทศสหรัฐอเมริกาที่ให้ความสำคัญต่อเรื่องสุขภาวะของประชาชน อยู่ในลำดับต้นของนโยบายรัฐบาล ได้มีแนวปฏิบัติที่เริ่มตั้งแต่การกำหนดนโยบายสุขภาวะ ประชาชนในแต่ละช่วงทศวรรษ (Healthy People, 2010, 2020) มีการกำหนดมาตรฐาน สุขศึกษาแห่งชาติ (National Health Education Standard) รวมทั้งองค์การการศึกษาในแต่ละ รัฐนำนโยบายเรื่องสุขภาวะขององค์การอนามัยโลกเข้าไปดำเนินการในโรงเรียน โดยเรียกว่า “โรงเรียนส่งเสริมสุขภาพ” (Health Promotion School) แต่หลังจากดำเนินการ ไปได้ระยะหนึ่งก็พบว่าแนวทางการปฏิบัติเป็นไปในด้านเนื้อหาสุขภาวะมากกว่าความฉลาด ทางสุขภาวะ ซึ่งบางครั้งมีผลเพียงทำให้นักเรียนมีสุขภาวะในช่วงเวลาที่อยู่ในโรงเรียน และมีผลกับตัวของนักเรียนโดยตรงนอกจากนี้การดำเนินกิจกรรมส่วนใหญ่จะอยู่ในโรงเรียน หรืออยู่ในฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับสุขภาวะอนามัยของโรงเรียน ดังนั้นกระทรวงการศึกษาจึงเห็น ว่าควรจะได้มีการปรับเปลี่ยนวิธีการดำเนินงาน โดยพัฒนาโครงการโรงเรียนส่งเสริม สุขภาพให้เป็นโครงการความร่วมมือด้านสุขภาวะโรงเรียน (Coordinated School Health Program) โดยมีลักษณะที่สำคัญ คือ ประการแรก มีการทำงานร่วมกันระหว่างฝ่ายต่างๆ ในโรงเรียน เพื่อมุ่งไปสู่ความฉลาดทางสุขภาวะของผู้เรียนโดยไม่ได้ปล่อยให้ เป็น ความรับผิดชอบของผู้สอนวิชาสุขศึกษาและพลศึกษาเพียงฝ่ายเดียวเท่านั้น ประการที่สอง การเรียนการสอนทุกวิชาเชื่อมโยงกับการสร้างความฉลาดทางสุขภาวะ และประการสุดท้าย คือ โรงเรียนทำงานร่วมกับภาคี เครือข่าย และชุมชนต่างๆ เพื่อให้สามารถจัดสิ่งแวดล้อม ที่ดี รวมทั้งการเกื้อหนุนให้เด็กและเยาวชนได้เรียนรู้ทักษะสุขภาวะอันนำไปสู่การมี ความฉลาดทางสุขภาวะอย่างยั่งยืนและมีการเชื่อมโยงการเรียนรู้ของเด็ก ครอบครัวและ ชุมชนอย่างต่อเนื่อง (Mark, E., Hudson, N. Deal, T.M., Pate man, B. and Middleton, K., 2007 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 3)

สำหรับประเทศไทยกิจกรรมต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับสุขภาวะเป็นหน้าที่ ของกระทรวงสาธารณสุข โดยพระราชบัญญัติสุขภาพแห่งชาติ พุทธศักราช 2550 สำนักงานคณะกรรมการสุขภาพแห่งชาติ (2550, หน้า 4) ได้ให้ความหมายของ “สุขภาพ”

ว่าหมายถึง “ภาวะของมนุษย์ ที่สมบูรณ์ทั้งทางกาย ทางจิต ทางปัญญา และทางสังคม เชื่อมโยงกันเป็นองค์รวมอย่างสมดุล” ประเวศ วะสี (2553, หน้า 15 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 3) ได้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับ คำว่า “สุขภาวะ” โดยใช้คำว่า คือ สุขภาวะ 4 ด้าน คือ กาย จิตสังคม ปัญญา ทั้ง 4 ด้าน เชื่อมโยงแบบบูรณาการ และในแต่ละด้านมี 4 องค์ประกอบ ได้แก่

กาย – แข็งแรง ปลอดภัย ปลอดภัย การมีปัจจัย 4

จิต – ความดี ความงาม ความสงบ ความมีสติ

สังคม – สังคมสัมพันธ์ สังคมเข้มแข็ง สังคมยุติธรรม และสังคมสันติ

ปัญญา – รู้รอบ รู้เท่าทัน ทำเป็น อยู่ร่วมกันเป็น บรรลุอิสรภาพ

สืบเนื่องจากพระราชบัญญัติสุขภาวะแห่งชาติ พุทธศักราช 2550 ดังกล่าว ทำให้มีธรรมเนียม ว่าด้วยระบบสุขภาวะแห่งชาติ ที่กำหนดให้ระบบสุขภาวะแห่งชาติ เป็นเจตจำนงและพันธะร่วมกันของสังคมไทย เพื่อให้ทุกภาคส่วนใช้เป็นกรอบและแนวทาง ในการกำหนดนโยบาย ยุทธศาสตร์ และการดำเนินงานด้านสุขภาวะของประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการสุขภาพแห่งชาติ, 2552, หน้า 8) จากผลการศึกษาวิจัยที่แสดงให้เห็นเด่นชัด 2 ประการ คือ การมีความสัมพันธ์ระหว่างสุขภาวะที่ดีและผลการเรียนรู้ และการมีความรู้ความเข้าใจเรื่องสุขภาวะของผู้ปกครองช่วยให้บุตรหลานมีสุขภาวะที่ดี ทำให้กระทรวงสาธารณสุขเห็นความสำคัญของการส่งเสริมสุขภาวะ โดยความร่วมมือกับโรงเรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานดังจะเห็นได้จากโครงการพัฒนาพฤติกรรม สุขภาวะตามสุขบัญญัติแห่งชาติ ของกองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ กระทรวงสาธารณสุข และการดำเนินโครงการ “โรงเรียนส่งเสริมสุขภาพ” ของกรมอนามัย กระทรวงสาธารณสุข ที่เริ่มต้นในปีพุทธศักราช 2543 และสืบเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน ที่มีโรงเรียนจำนวนหนึ่งได้รับการประเมินว่าเป็นโรงเรียนส่งเสริมสุขภาพระดับเพชร อันถือได้ว่าเป็นการดำเนินการที่ประสบความสำเร็จในการสร้างเสริมสุขภาวะในระบบการศึกษา (สำนักส่งเสริมสุขภาพ กรมอนามัย, 2552, หน้า 16) ซึ่งเมื่อพิจารณาแนวทางการดำเนินงาน มาตรฐาน และตัวชี้วัดของโครงการโรงเรียนส่งเสริมสุขภาพแล้ว จะเห็นได้ว่าส่วนใหญ่เป็นการจัดสภาพแวดล้อม และการสร้างเสริมเนื้อหาความรู้เกี่ยวกับสุขภาวะ มีกิจกรรมจำนวนไม่มากที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีความฉลาดทางสุขภาวะ (สำนักส่งเสริมสุขภาพ กรมอนามัย, 2553, หน้า 19)

2. พัฒนาการเกี่ยวกับแนวคิดความฉลาดทางสุขภาพ

มุมมองเรื่องสุขภาพในประเทศไทยมีความครอบคลุมทั้ง 4 มิติ ตามธรรมนูญว่าด้วยระบบสุขภาพแห่งชาติ พุทธศักราช 2552 กำหนดความหมายของ “สุขภาพ” ไว้ว่า “ภาวะของมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งทางกาย ทางจิต ทางปัญญา และทางสังคม เชื่อมโยงกัน เป็นองค์รวมอย่างสมดุล” และให้ความหมายของคำว่า “ปัญญา” ว่าเป็น “ความรู้ที่รู้เท่าทัน และความเข้าใจอย่างแยกได้ ในเหตุผลแห่งความดี ความชั่ว ความมีประโยชน์และความมีโทษ ซึ่งนำไปสู่ความมีจิตอันดีงามและเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่” ซึ่งนายแพทย์ ประเวศ วะสี ได้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับสุขภาพ 4 ด้าน คือ กาย จิต สังคม ปัญญา เชื่อมโยงกันแบบบูรณาการ ประกอบด้วย (1) กาย ได้แก่ ความแข็งแรง ปลอดภัย พิษ ปลอดภัย มีปัจจัยสี่ (2) จิต ได้แก่ ความดี ความงาม ความสงบ ความมีสติ (3) สังคม ได้แก่ สังคมสัมพันธ์ สังคมเข้มแข็ง สังคมยุติธรรม และสังคมสันติ และ (4) ปัญญา ได้แก่ ครอบรู้เท่าทัน ทำเป็น อยู่ร่วมกันอย่างอิสรภาพ (กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 9)

การที่ประชาชนโดยเฉพาะผู้ที่มีความบกพร่องในการรับรู้ และเรียนรู้ข้อมูลข่าวสาร อาทิ เด็ก ผู้พิการ ผู้สูงอายุ ผู้ไม่ได้เรียน หนังสือ ชนกลุ่มน้อย ชาวต่างชาติ ฯลฯ ย่อมมีข้อจำกัดในการรับรู้ การคิด และเลือกหนทางที่จะปฏิบัติตนให้เหมาะสมตามสถานการณ์ในพื้นที่ต่างๆ เพื่อการมีสุขภาพที่ดี ดังนั้น ความหมายของคำว่า “สุขภาพ” จึงเตือนให้เราทุกคนตระหนักถึงความเกี่ยวข้องกันระหว่างสุขภาพกาย อารมณ์และจิตใจ การมีปฏิสัมพันธ์กับคนในสังคม และการเสริมสร้างทักษะ ในการดำเนินชีวิต “ความฉลาดทางสุขภาพ” จึงเป็นหนทางสำคัญและนับได้ว่าเป็นปัจจัยพื้นฐานนำไปสู่การมีสุขภาพดี ในความหมายที่กล่าวถึงข้างต้น

พัฒนาการเกี่ยวกับแนวคิดความฉลาดทางสุขภาพ หรือ Health literacy: HL ปรากฏครั้งแรกในเอกสารประกอบการสัมมนาทางวิชาการด้านสุขศึกษา ในปีคริสต์ศักราช 1974 (Mancuso J.M., 2009, p. 77) และเริ่มแพร่หลายมากขึ้น โดยมีการกำหนดนิยามความหมายไว้อย่างหลากหลาย กระทั่งมีการให้คำนิยาม โดยองค์การอนามัยโลก ในปีคริสต์ศักราช 1998 มีการรณรงค์ให้ประเทศสมาชิก ร่วมมือกันพัฒนาและส่งเสริมให้ประชาชนมีความฉลาดทางสุขภาพ หลังจากนั้นคำว่า Health literacy ปรากฏในบทความวิจัยที่ชี้ให้เห็นความสำคัญของสุขศึกษาในการผลักดันนโยบายสาธารณะ ที่เกี่ยวข้องกับการดูแลสุขภาพ การศึกษา และสื่อสารมวลชน (Smith et al., 2004, อ้างถึงใน กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 10)

ในช่วงปีพุทธศักราช 2542-2552 มีบทความวิจัยและรายงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความฉลาดทางสุขภาวะเพิ่มจำนวนมากขึ้น โดยพบว่ามีการศึกษา ในกลุ่มผู้ใหญ่ (adult) มากที่สุด รองลงมา ได้แก่ กลุ่มผู้สูงอายุ (elder) กลุ่มเด็ก (child/children) และกลุ่มวัยรุ่น (adolescent) ตามลำดับ (ขวัญเมือง แก้วคำเกิง, 2553, หน้า 8) รวมทั้งมีการนำเสนอกรอบแนวคิด จากนักวิจัยและนักการศึกษาที่หลากหลาย กระนั้นก็ตาม ยังมีการอธิบายความหมาย ในมุมมอง ที่แตกต่างกันอยู่บ้างตามประสบการณ์และทัศนะของนักวิชาการ

3. คำนิยามและความหมายของความฉลาดทางสุขภาวะ

คำนิยามที่มีปรากฏในรายงานการศึกษาและบทความที่เกี่ยวข้อง มีดังนี้

World Health Organization [WHO] (1998) นิยามว่า “Health literacy represents the cognitive and social skills which determine the motivation and ability of individuals to gain access to, understand and use information in ways which promote and maintain good health” ซึ่งสถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข แปลความว่า “ทักษะต่างๆ ทางการรับรู้และทางสังคม ซึ่งเป็นตัวกำหนดแรงจูงใจและความสามารถของปัจเจกบุคคล ในการที่จะเข้าถึง เข้าใจ และใช้ข้อมูลในวิธีการต่างๆ เพื่อส่งเสริมและบำรุงรักษาสุขภาวะของตนเองให้ดียิ่งขึ้น” (กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 11)

Nutbeam D. (2000, p. 259) นิยามไว้ดังนี้ (1) “ความรู้ ความเข้าใจ และทักษะทางสังคมที่กำหนดแรงจูงใจและความสามารถเฉพาะบุคคลในการเข้าถึง ทำความเข้าใจ และใช้ข้อมูลเพื่อให้เกิดสุขภาวะที่ดี รวมทั้งการพัฒนาความรู้ และทำความเข้าใจในบริบท ด้านสุขภาวะ การเปลี่ยนแปลงทัศนคติและแรงจูงใจเพื่อก่อให้เกิดพฤติกรรมสุขภาวะที่เหมาะสมด้วยตนเอง” (ปีคริสต์ศักราช 2000) (2) “สมรรถนะของบุคคลที่สามารถเข้าถึง เข้าใจ ประเมิน ใช้ความรู้ และสื่อสารเกี่ยวกับสารสนเทศ ด้านสุขภาวะตามความต้องการ เพื่อส่งเสริมและรักษาสุขภาวะที่ดีตลอดชีวิต” (ปีคริสต์ศักราช 2008) และ (3) “ทักษะทางสังคมและการคิดวิเคราะห์ที่กำหนดแรงจูงใจและความสามารถของบุคคลในการเข้าถึงข้อมูล เข้าใจ และใช้ข้อมูลเพื่อส่งเสริมและรักษาสุขภาวะ” (ปีคริสต์ศักราช 2009)

Pleasant A. & Greer D.S. (2005, p. 196) นิยามว่า “ทักษะที่ครอบคลุมความสามารถของบุคคลในการประเมินข้อมูลข่าวสารสาธารณสุขและนำแนวคิดที่ได้มาเป็นแนวทางในการลดปัจจัยเสี่ยงด้านสุขภาวะและเพิ่มคุณภาพชีวิต”

Kickbusch & Maag (อ้างถึงใน Pleasant A. & Kuruville S., 2008, p. 159) นิยามว่า “ความสามารถในการตัดสินใจด้านสุขภาวะ ในชีวิตประจำวัน และมีความสามารถในการหาข้อมูลเพื่อดูแลสุขภาวะด้วยตนเอง

Pleasant A. & Kuruville S. (2008, p. 152) นิยามว่า “ความสามารถในการค้นหาทำความเข้าใจ วิเคราะห์ และใช้ข้อมูลทางสุขภาวะในการตัดสินใจได้อย่างถูกต้องเพื่อให้มีสุขภาวะดี และลดความไม่เสมอภาคทางสุขภาวะ”

Ishikawa H. et al. (2008, p. 269) นิยามว่า “ความสามารถเฉพาะบุคคลในการเข้าถึง เข้าใจ และใช้ข้อมูลทางสุขภาวะเพื่อทำให้เกิดการตัดสินใจทางสุขภาวะได้อย่างเหมาะสม”

คณะกรรมการด้านความฉลาดทางสุขภาวะ สมาคมทางการแพทย์ของอเมริกัน หรือ The Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs of the American Medical Association: AMA (1999, p. 553 อ้างถึงใน กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 11) ให้คำจำกัดความว่า “ทักษะทั้งหมด ซึ่งรวมทั้งความสามารถพื้นฐานในการอ่านข้อความและการคำนวณตัวเลข เพื่อปฏิบัติตนในการดูแลรักษาสุขภาพ”

สำนักยุทธศาสตร์การดูแลสุขภาพ หรือ The Center for Health Care Strategies Inc (2000, อ้างถึงใน กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 12) นิยาม Health literacy ว่า “ความสามารถในการอ่าน การทำความเข้าใจ และการกระทำเมื่อได้รับข้อมูลในการดูแลสุขภาพ”

โครงการประชาชนสุขภาวะดีของประเทศสหรัฐอเมริกา (The US Healthy People, 2010 อ้างถึงใน กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 12) ซึ่งประกาศใช้ในปีคริสต์ศักราช 2000 นิยามไว้ว่า “ระดับความสามารถที่บุคคลจะแสวงหา ตีความ หรือทำความเข้าใจข้อมูล พื้นฐานหรือข้อมูลบริการ ซึ่งจำเป็นต่อการตัดสินใจในการดูแลสุขภาพ”

สถาบันทางการแพทย์ของอเมริกา หรือ Institute of Medicine: IOM (2004, p. 109) นิยามว่า “เป็นระดับความสามารถของบุคคลในการได้รับการจัดการ การเข้าใจข้อมูลและบริการสุขภาพพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับการตัดสินใจที่เหมาะสม” โดยอธิบายว่า Health literacy ขึ้นอยู่กับทักษะของบุคคลในการเผชิญกับสถานการณ์

สุขภาพะ รวมทั้งยังขึ้นกับปัจจัยด้านระบบดูแลสุขภาพ ระบบการศึกษา ปัจจัยทางสังคม และวัฒนธรรมทั้งที่บ้านที่ทำงาน และในชุมชนอีกด้วย

จากการทบทวนนิยามและความหมายของ Health literacy พบว่า ยังมีพัฒนาการ อย่างต่อเนื่องตามการประยุกต์ใช้และบริบทที่เป็นปัญหาของประเทศ ในภูมิภาคต่างๆ คำนิยามที่มีการใช้และถูกอ้างอิงมากที่สุด เป็นนิยามของ Nut beam D. ซึ่งเน้นเรื่องสมรรถนะและทักษะ ของบุคคล ส่วนนิยามอื่นๆ มีความแตกต่างออกไป เช่น การอ่านข้อความ การคำนวณตัวเลข ความจำ ความรู้ การทำความเข้าใจ การตัดสินใจ หลังจากใช้ข้อมูล และความเท่าเทียมด้านสุขภาพะ เป็นต้น (กองสุขภาพศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 15)

การใช้คำเรียก “Health literacy” ที่มีปรากฏในเอกสารภาษาไทย มีหลายคำ ดังนี้

1. ความแตกฉานด้านสุขภาพะ ซึ่งเป็นคำนิยามที่สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข (สวรส, 2541, อ้างถึงใน กองสุขภาพศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 15) แปลไว้จากนิยามที่องค์การอนามัยโลก (1998) ได้ให้คำนิยาม
2. การรู้เท่าทันด้านสุขภาพะ เป็นคำที่สอดคล้องกับการดำเนินงานด้านการสื่อสาร ซึ่งมีการพัฒนาและดำเนินงานเรื่องการรู้เท่าทันสื่อ (Media literacy) ในแผนงานสื่อสร้างสุขภาพะของเยาวชน (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ, 2553, หน้า 4-6)
3. ความฉลาดทางสุขภาพะ เป็นคำที่เริ่มมีการเรียกกันในแวดวงการศึกษา เมื่อกล่าวถึง literacy ในด้านสุขภาพะ โดยมูลนิธิเพื่อพัฒนาการศึกษาไทย สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ภายใต้การสนับสนุนของ สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (2553, หน้า 4-6)

ทั้งนี้ ศาสตราจารย์สุมน อมรวิวัฒน์ ให้แนวคิดที่ว่า “ความฉลาดทางสุขภาพะ คือ ความเป็นสุขอย่างฉลาด” เกิดขึ้นได้โดยวิธีเรียนรู้ที่จะดำเนิน ไปตลอดชีวิต ได้แก่ การเรียนเพื่อรู้ (learning to learn) หรือการฝึกฝน ให้รู้วิธีที่จะเข้าใจ การเรียนรู้ เพื่อปฏิบัติได้จริง (learning to do) หรือการสร้างสรรค์สิ่งต่างๆ ที่แวดล้อม การเรียนรู้ เพื่อที่จะอยู่ร่วมกัน (learning to live together) หรือการมีส่วนร่วมและร่วมมือกับผู้อื่นในกิจการทั้งปวง ของมวลมนุษย และการเรียนรู้เพื่อชีวิต (learning to be) หรือการมีสติปัญญา ไหวพริบ ในการเข้าใจโลกรอบตัว มีความรู้สึกรู้คิดและจินตนาการที่จำเป็น ประพฤติตน

ด้วยความรับผิดชอบและอย่างเป็นธรรม ซึ่งองค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) ได้ให้ความสำคัญกับวิธีเรียนรู้ 4 แบบนี้ว่า “เสาหลักของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้” (กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 16)

4. ความฉลาดทางสุขภาพ เป็นคำที่กำหนดขึ้นใช้ในโครงการศึกษาและพัฒนาองค์ความรู้เรื่อง Health literacy เพื่อสร้างเสริมภูมิปัญญา และการเรียนรู้ด้านสุขภาพ (กองสุขศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2553, หน้า 4)

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าความฉลาดทางสุขภาพ หมายถึง ความสามารถและทักษะในการเข้าถึงข้อมูลเรื่องสุขภาพส่วนบุคคล ครอบครัวและชุมชนเพื่อสุขภาพที่ดี วัตถุประสงค์ประกอบ 6 ด้าน คือ ด้านความรู้ ความเข้าใจ การเข้าถึงข้อมูล ทักษะการสื่อสาร ทักษะการตัดสินใจ การจัดการตนเอง และการรู้เท่าทันสื่อ

4. องค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ

สำหรับองค์ประกอบหรือคุณลักษณะของความฉลาดทางสุขภาพนั้น นฤมล ตรีเพชรศรีอุไร และเดช เกตุจำ (2554, หน้า 13-20) ได้ทำการวิเคราะห์สังเคราะห์องค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพไว้ ดังตาราง 2

ตาราง 2 การสรุปคุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ

WHO (1998)	AMA (1999)	CHCSI (2000)	IOM (2004)	Healthy People (2010)	Zarcadoolas (2005)	Nutbeam (2001)	Kickbusch (2001)	CERIS (1999)	Manganello (2008)	คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ	ดัชนี/ลักษณะคำถาม
✓			✓	✓		✓			✓	การเข้าถึงข้อมูล (Access/to obtains)	(1) ความสามารถในการเข้าถึงข้อมูล
✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	การรู้ ความเข้าใจ (Cognitive)	(2) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิด การส่งเสริมสุขภาพการป้องกันโรค และการพัฒนาพฤติกรรม

ตาราง 2 (ต่อ)

WHO (1998)	AMA (1999)	CHCSI (2000)	IOM (2004)	Healthy People (2010)	Zarcadoolas (2005)	Nutbeam (2001)	Kickbusch (2001)	CERIS (1999)	Manganello (2008)	คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ	ดัชนี/ลักษณะคำถาม
						✓					(3) ทักษะการเรียนรู้
✓						✓			✓	ทักษะการสื่อสาร (Communication skill)	(4) สามารถใช้ทักษะในการสื่อสารสารสนเทศด้านสุขภาพและลดความเสี่ยงด้านสุขภาพ
						✓					(5) สมรรถนะในการสื่อสารสารสนเทศด้านสุขภาพเพื่อการสร้างเสริมและรักษาสุขภาพที่ดี
✓			✓							ทักษะการตัดสินใจ (Decision skill)	(6) ทักษะการตัดสินใจละกำหนดเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างสุขภาพ
			✓								(7) การวิเคราะห์จำแนกองค์ประกอบและปัจจัยที่มีผลต่อสุขภาพทั้งที่ควรปฏิบัติและไม่ควรปฏิบัติ
											(8) การตัดสินใจเลือกซื้ออาหาร
											(9) การตัดสินใจปฏิเสธ
✓						✓			✓	ทักษะทางสังคม (Social skill)	(10) ทักษะทางคิด การเจรจาต่อรอง ความภาคภูมิใจในตนเอง

ตาราง 2 (ต่อ)

WHO (1998)	AMA (1999)	CHCSI (2000)	IOM (2004)	Healthy People (2010)	Zarcadoolas (2005)	Nutbeam (2001)	Kickbusch (2001)	CERIS (1999)	Manganello (2008)	คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ	ดัชนี/ลักษณะคำถาม
			✓								(11) ทักษะของบุคคลในการเผชิญกับสถานการณ์สุขภาพ
					✓						(12) ความสามารถในการปฏิบัติพฤติกรรมเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมสุขภาพและป้องกันโรค
					✓						(13) ความสามารถในการชี้แนะ (advocate) เรื่องส่วนบุคคล ครอบครัว ชุมชน
✓						✓		✓	✓	การรู้เท่าทันสื่อ (Media literacy)	(14) การเลือกรับสื่อและการใช้ประโยชน์จากสื่อสาธารณะ
		✓		✓	✓	✓					(15) ความสามารถในการประเมินตีความข้อความจากสื่อในเชิงวิพากษ์
					✓	✓					(16) ความสามารถในการตัดสินใจเรื่องสุขภาพของตนเองได้อย่างถูกต้อง
											(17) ทักษะการตั้งคำถามและการสอบถามข้อมูลจากเจ้าหน้าที่สาธารณสุข

ตาราง 2 (ต่อ)

WHO (1998)	AMA (1999)	CHCSI (2000)	IOM (2004)	Healthy People (2010)	Zarcadoolas (2005)	Nutbeam (2001)	Kickbusch (2001)	CERIS (1999)	Manganello (2008)	คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ	ดัชนี/ลักษณะคำถาม
✓		✓	✓		✓	✓				ดำเนินการ/การจัดการตนเอง (Self-management)	(18) ศักยภาพในการจัดการสุขภาพ
										Literacy	
							✓	✓		การใช้คอมพิวเตอร์ (Computer Literacy)	(1) ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อค้นหา/สืบค้นข้อมูล
✓	✓	✓				✓	✓			การใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (Language Literacy)	(2) ความสามารถในการใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (ฟัง พูด อ่าน เขียน)
						✓			✓	ทักษะการสื่อสาร (Communication skill)	(3) สมรรถนะในการสื่อสารสารสนเทศ
	✓	✓					✓	✓		ความชำนาญด้านตัวเลข (Quantitative skill)	(4) ความสามารถในการคำนวณ ตัวเลข สถิติ ข้อมูล ในรูปแบบต่างๆ อาทิ กราฟ แผนที่ ฯลฯ
				✓	✓	✓				การสังเคราะห์	(5) สมรรถนะในการประเมินและใช้ความรู้
✓			✓	✓		✓			✓	การเข้าถึงข้อมูล (Access/to obtains)	(6) สมรรถนะในการประเมินและใช้ความรู้
✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	ความรู้ ความเข้าใจ (Cognitive)	(7) ทักษะการเรียนรู้

ตาราง 2 (ต่อ)

WHO (1998)	AMA (1999)	CHCSI (2000)	IOM (2004)	Healthy People (2010)	Zarcadoolas (2005)	Nutbeam (2001)	Kickbusch (2001)	CERIS (1999)	Manganello (2008)	คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพ	ดัชนี/ลักษณะคำถาม
✓		✓						✓	✓	การรู้เท่าทันสื่อ (Media literacy)	(8) การเลือกรับสื่อและการเลือกใช้ประโยชน์จากสื่อสาธารณะ
✓										การเข้าสังคม กล้าพูด กล้าถาม	(9) ทักษะการพูดและการสื่อสารในสถานการณ์ต่างๆ
✓		✓				✓		✓		ทักษะการเชื่อมโยงและใช้เหตุผล (Scientific literacy)	(10) การใช้เหตุผลในการตัดสินใจ
		✓							✓	ทักษะการใช้เทคโนโลยี (Technological literacy)	(11) ความเข้าใจต่อกระแสโลกาภิวัตน์และวัฒนธรรมที่แตกต่าง
											(12) ความเข้าใจต่อกระแสโลกาภิวัตน์และวัฒนธรรมที่แตกต่าง
											(13) ความสามารถในการสังเกต
✓		✓			✓	✓				การจัดการตนเอง (Self-management)	(14) ศักยภาพในการจัดการตนเอง

ที่มา : นฤมล ตริเพชรศรีอุไร และเดช เกตุฉ่ำ (2554, หน้า 14-18)

จากการวิเคราะห์สังเคราะห์องค์ประกอบของความฉลาดทางสุขภาพข้างต้นกำหนดเป็นองค์ประกอบสำคัญของความฉลาดทางสุขภาพไว้ 6 ด้าน ดังนี้
 นฤมล ตริเพชรศรีอุไร และเดช เกตุฉ่ำ (2554, หน้า 14-18)

4.1 ทักษะความรู้ ความเข้าใจ (Cognitive skill) หมายถึง การนำความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการปฏิบัติในบริบทของสุขภาพและการป้องกันโรคไปประยุกต์ โดยคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบด้วยหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความชอบธรรมตามสิทธิ และหน้าที่ตามกฎหมาย ระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคมเพื่อแก้ปัญหา ลดความเสี่ยง และเพิ่มคุณภาพชีวิต

4.2 ทักษะการเข้าถึงข้อมูลสุขภาพ (Access skill) หมายถึง การใช้ ความสามารถในการฟัง การดู การพูด การอ่านการเขียน การสืบค้น และการคำนวณ ที่มีกระบวนการใคร่ครวญ ตรวจสอบ เชื่อมโยงด้วยหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความถูกต้องตามกฎหมาย ระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อให้ได้ข้อมูล และสารสนเทศที่ต้องการเกี่ยวกับสุขภาพ

4.3 ทักษะการสื่อสารข้อมูลสุขภาพ (Communication skill) หมายถึง การนำเสนอ เผยแพร่ ชักชวน ต่อบรรณ และรณรงค์การปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริม สุขภาวะด้วยการคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบตามหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความชอบธรรม ตามสิทธิ หน้าที่ กฎ ระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อกระตุ้น ชักนำความคิด และวิถีปฏิบัติของครอบครัว ชุมชน สังคม

4.4 ทักษะการตัดสินใจ (Decision skill) หมายถึง กระบวนการคิดวิเคราะห์ ในการเลือกอย่างมีเหตุผลจากทางเลือกที่มีอยู่

4.5 ทักษะการจัดการตนเอง (Self-management skill) หมายถึง วิธีการ ทักษะและกลยุทธ์ระดับบุคคลที่ส่งผลต่อความสำเร็จโดยตรง เช่น วัตถุประสงค์ การตั้งเป้าหมาย การตัดสินใจ การมุ่งมั่น การวางแผน กำหนดการ การประเมินตนเอง การพัฒนาตนเองและอื่นๆ ที่นำไปสู่กระบวนการปฏิบัติ

4.6 ทักษะการรู้เท่าทันสื่อ (Media literacy skill) หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจและความสามารถของบุคคลในการใช้ทักษะในการคิดทำความเข้าใจวิเคราะห์ วิพากษ์เนื้อหาสาระหรือสิ่งที่สื่อนำเสนอและสามารถตีความเนื้อหาของสื่อที่แฝงอยู่ในสื่อ และสามารถประเมินตัดสินคุณค่าในสิ่งที่สื่อนำเสนอได้

5. กรอบแนวคิดของการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ

จากนิยาม “ความฉลาดทางสุขภาพ” ขององค์การอนามัยโลก ที่นำเสนอในการประชุมที่ประเทศ ประกอบกับแนวคิดของ Nutbeam (2000, p. 259 อ้างถึงในสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553, หน้า 5-6) ที่กล่าวว่า ความฉลาดทางสุขภาพ คือ “สมรรถนะของบุคคลที่สามารถเข้าถึง เข้าใจ ประเมิน ใช้ความรู้ และสื่อสารเกี่ยวกับสารสนเทศด้านสุขภาพตามความต้องการ เพื่อส่งเสริม และรักษาสุขภาพที่ดีตลอดชีวิต”

ศาสตราจารย์สุมน อมรวิวัฒน์ ให้แนวคิดว่า “ความฉลาดทางสุขภาพ คือ ความเป็นสุขอย่างฉลาด” เกิดขึ้นได้โดยวิธีเรียนรู้ที่จะดำเนินไปตลอดชีวิต ได้แก่ การเรียนรู้เพื่อรู้ (learning to learn) หรือการฝึกฝนให้รู้วิธีที่จะเข้าใจ การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติได้จริง (learning to do) หรือการสร้างสรรค์สิ่งต่างๆ ที่แวดล้อม การเรียนรู้เพื่อที่จะอยู่ร่วมกัน (learning to live together) หรือการมีส่วนร่วมและร่วมมือกับผู้อื่นในกิจการทั้งปวงของมวลมนุษย์ และการเรียนรู้เพื่อชีวิต (learning to be) หรือการมีสติปัญญาไหวพริบในการเข้าใจ โลกรอบตัวมีความรู้สึนึกคิดและจินตนาการที่จำเป็น ประพฤติตนด้วยความรับผิดชอบ และอย่างเป็นธรรม ซึ่งองค์การการศึกษาวิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) ได้ให้ความสำคัญกับวิธีเรียนรู้ 4 แบบนี้ ว่าเป็นเสาหลักของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ (Health Literacy) เมื่อพิจารณาบริบทของประเทศไทย โครงการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพของเด็ก เยาวชนและครอบครัวด้วยพลังเครือข่ายการศึกษา จึงสรุปว่านิยามของความฉลาดทางสุขภาพ หมายถึง “พฤติกรรมของบุคคลในการใช้ความสามารถด้านการรู้หนังสือและทักษะทางสังคม เพื่อเข้าถึงเข้าใจ ประเมิน ใช้ความรู้ และสื่อสารเกี่ยวกับสารสนเทศด้านสุขภาพตามความต้องการเพื่อส่งเสริมและรักษาสุขภาพที่ดีตลอดชีวิต” (กองสุศึกษา กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ, 2554, หน้า 15)

พฤติกรรมของบุคคลที่สามารถเข้าถึง เข้าใจ ประเมิน ใช้ความรู้ และสื่อสารเกี่ยวกับสารสนเทศด้านสุขภาพ อันเป็นทักษะ กระบวนการทางสังคมและปัญญา ลู่การเกิดความฉลาดทางสุขภาพในแต่ละขั้นตอน มีความหมายเพื่อความเข้าใจตรงกัน ดังนี้ (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ, 2553, หน้า 5)

1. การเข้าถึง (Access: Ac) หมายถึง การใช้ความสามารถในการฟัง การดู การพูด การอ่าน การเขียน การสืบค้น และการคำนวณ ที่มีกระบวนการใคร่ครวญ ตรวจสอบ เชื่อมโยงด้วยหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความถูกต้องตามกฎระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อให้ได้ข้อมูลและสารสนเทศที่ต้องการเกี่ยวกับสุขภาพ

2. การเข้าใจ (Understanding: Un) หมายถึง การตีความ แปลความ อ้างอิง จำแนกประเภทและลักษณะสำคัญของข้อมูลและสารสนเทศเกี่ยวกับสุขภาพ ด้วยการคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบตามหลักเหตุผล ความน่าเชื่อถือ ความถูกต้องกับกฎระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อประมวลความรู้ ความคิดรวบยอด จากข้อมูลและสารสนเทศนั้น

3. การประเมิน (Assessment: As) หมายถึง การตรวจสอบ อ้างอิง ทำนาย วิเคราะห์เปรียบเทียบ เชิงตัดสินข้อมูลและสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพ โดยคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบด้วยหลักเหตุผล ความน่าเชื่อถือ ความชอบธรรมตามสิทธิ และหน้าที่ตามกฎหมาย และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อเลือกและสรุป เป็นหลักการและแนวปฏิบัติที่เหมาะสม

4. การใช้ความรู้ (Utilization: Ut) หมายถึง การนำความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับการปฏิบัติในบริบทของการเสริมสร้างความสุขของชีวิตไปประยุกต์ โดยคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบด้วยหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความชอบธรรมตามสิทธิ และหน้าที่ตามกฎหมาย ระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคมเพื่อแก้ปัญหา ลดความเสี่ยง และเพิ่มคุณภาพชีวิต

5. การสื่อสาร (Communication: Co) หมายถึง การนำเสนอ เผยแพร่ ชักชวน ตอรอง และรณรงค์การปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการสร้างเสริมสุขภาพ ด้วยการคิดใคร่ครวญ ตรวจสอบตามหลักเหตุผลความน่าเชื่อถือ ความชอบธรรมตามสิทธิ หน้าที่ กฎ ระเบียบ และวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม เพื่อกระตุ้น ชักนำความคิดและวิธีปฏิบัติ ของครอบครัว ชุมชน สังคม

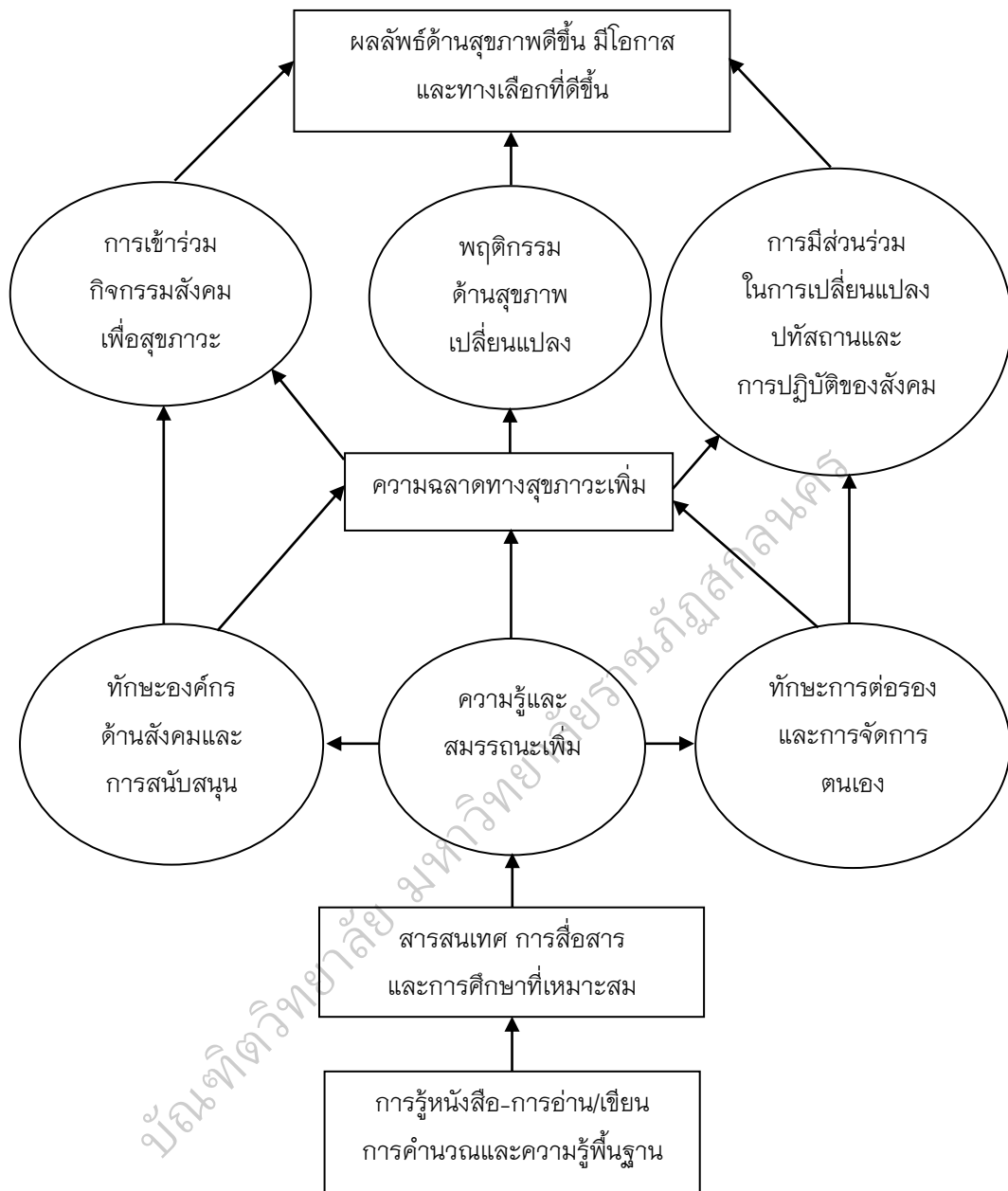
แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ (Health Literacy) สำหรับระดับ การพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ โครงการฯ ได้สรุปจากแนวคิดของ Nutbeam ซึ่งได้จัดไว้เป็น 3 ระดับ โดยอิงกับระดับของการรู้หนังสือ ดังนี้ (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ, 2553, หน้า 6)

1. ระดับปฏิบัติพื้นฐาน (Functional Health Literacy: F) เป็นระดับการใช้ทักษะพื้นฐานในการฟัง พูด อ่าน เขียน และคิดคำนวณ ที่จำเป็นต่อการเข้าถึง เข้าใจ ประเมิน และประยุกต์ข้อมูลและสารสนเทศทางสุขภาพ เพื่อแก้ปัญหา ลดความเสี่ยง และเพิ่มคุณภาพชีวิตให้กับตนเอง พร้อมทั้งสามารถสื่อสารข้อมูลและสารสนเทศเกี่ยวกับสุขภาพของตนเองได้

2. ระดับปฏิสัมพันธ์ (Interactive Health Literacy: I) เป็นระดับการใช้ทักษะพื้นฐานของการรู้หนังสือและทักษะทางสังคม ในกระบวนการเข้าถึง เข้าใจ ประเมิน ประยุกต์ และสื่อสารข้อมูลและสารสนเทศทางสุขภาพ เพื่อมีส่วนร่วมในการดูแลสุขภาพ แก้ปัญหา ลดความเสี่ยง และเพิ่มคุณภาพชีวิตของตนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคม

3. ระดับวิจารณ์ญาณ (Critical Health Literacy: C) เป็นระดับการใช้ทักษะพื้นฐานของการรู้หนังสือ ทักษะทางสังคม และความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ใช้ข้อมูลและสารสนเทศ และการสื่อสารทางสุขภาพอย่างมีวิจารณ์ญาณ ตามสิทธิ และหน้าที่ซึ่งรัฐและกฎหมายกำหนด เพื่อเอาชนะอุปสรรคเชิงโครงสร้างของวัฒนธรรม และสังคมที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางสุขภาพของตนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคม

นอกจากคำนิยามและการจำแนกระดับความฉลาดทางสุขภาพแล้ว Nutbeam (2009, อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2554, หน้า 7) ได้เสนอแนวคิดเชิงยุทธศาสตร์ที่นำไปสู่การปฏิบัติ ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะ

ที่มา : Nutbeam D. (2009)

ภาพประกอบ 9 จะเห็นได้ว่าปัจจัยพื้นฐานที่จำเป็นของความฉลาดทางสุขภาวะ คือ การรู้หนังสือ ประกอบด้วย การอ่าน การเขียน การคำนวณ และความรู้เบื้องต้นของบุคคล ซึ่งเป็นทักษะการเรียนรู้พื้นฐานที่สามารถจะนำมาพัฒนาโดยการให้ความรู้ด้วยวิธีการต่างๆ และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพทำให้เกิดความรู้และสมรรถนะ

ที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพ เมื่อความรู้และสมรรถนะดังกล่าวเพิ่มขึ้น ก็จะส่งผลให้มีความฉลาดทางสุขภาพเพิ่มขึ้นตามไปด้วย และด้วยความรู้และสมรรถนะนี้เองเมื่อได้มีการนำสู่การปฏิบัติ ก็จะทำให้บุคคลเกิดทักษะ ในการทำงานร่วมกับบุคคลอื่น และมีความเชื่อที่ถูกต้องเกี่ยวกับสุขภาพ รวมทั้งยึดมั่น สนับสนุนสิ่งที่เป็นความรู้และสมรรถนะด้านสุขภาพ นอกจากนี้ความรู้และสมรรถนะด้านสุขภาพที่เพิ่มขึ้นยังทำให้บุคคลมีทักษะในการต่อรอง และการจัดการตนเอง เช่น การรู้หนังสือ การอ่าน/เขียน การคำนวณ และความรู้พื้นฐานผลลัพธ์ด้านสุขภาพที่ดีขึ้นมีโอกาสและทางเลือกที่ดีขึ้นความฉลาดทางสุขภาพเพิ่มขึ้น สารสนเทศ การสื่อสาร และการศึกษาที่เหมาะสมทักษะองค์กรด้านสังคมและการสนับสนุนความรู้และสมรรถนะเพิ่มทักษะการต่อรองและการจัดการตนเองพฤติกรรมด้านสุขภาพเปลี่ยนแปลง การเข้าร่วมกิจกรรมสังคมเพื่อสุขภาพ การมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลง ทัศนคติและการปฏิบัติของสังคม

แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ (Health Literacy) เลือกริโภคอาหารบางอย่างทดแทนอาหารที่ไม่ปลอดภัยสำหรับตน หรือในกรณีที่เป็นผู้ป่วยโรคเบาหวาน ก็จะสามารถควบคุมดูแลระดับน้ำตาลของตนเองให้อยู่ในระดับที่ปลอดภัย เข้าใจและทำตามคำแนะนำของแพทย์ได้อย่างเหมาะสม เป็นต้นความฉลาดทางสุขภาพจะมีผลทางตรงทำให้บุคคลมีพฤติกรรมด้านสุขภาพเปลี่ยนแปลง เช่น กรณีผู้ที่มีปัญหาเรื่องน้ำหนักตัว ต้องการลดการบริโภคน้ำตาลซึ่งมีผลต่อการลดน้ำหนัก ควรมีความรู้และความเข้าใจว่ามีบริการ ด้านสุขภาพอะไรบ้างที่สามารถใช้ได้ เช่น สถานที่ออกกำลังกาย สถานที่ให้บริการให้คำปรึกษาการลดน้ำหนัก เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันทักษะทั้งหลายที่เกิดจากการมีความรู้และสมรรถนะเกี่ยวกับสุขภาพ รวมทั้งการมีความฉลาดทางสุขภาพยังเป็นปัจจัยทางอ้อมที่ส่งผลกระทบทำให้บุคคลเข้าร่วมกิจกรรมสังคมเพื่อสุขภาพ ดังในตัวอย่างเกี่ยวกับความอ้วน ปัจจัยทั้งหลายจะมีส่วนผลักดันให้บุคคลที่มีปัญหาน้ำหนักตัวเข้าร่วมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการลดน้ำหนัก การจัดตั้งกลุ่มไม่กินหวาน และในขณะเดียวกันอาจจะเป็นแรงสนับสนุนให้เข้าร่วมกิจกรรมเปลี่ยนแปลงแนวปฏิบัติที่เคยยึดถือ เช่น เปลี่ยนธรรมเนียมการให้ขนมเค้กวันเกิด เป็นการให้ผลไม้ หรือช่วยรณรงค์การเลิกขายน้ำอัดลมในโรงเรียน เป็นต้น

6. การประยุกต์แนวคิดสู่การปฏิบัติ

จากคำนิยาม แนวคิด และยุทธศาสตร์การพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพที่ได้กล่าวมาแล้ว เมื่อนำมาปฏิบัติในโรงเรียน อาจจะดำเนินการจัดกิจกรรมได้ใน 3 รูปแบบ คือ การดำเนินการในสาระวิชาที่เกี่ยวข้องโดยตรง เช่น สุขศึกษาและพลศึกษา วิทยาศาสตร์ หรืออาจจะอยู่ในรูปแบบการบูรณาการ การสอดแทรก หรือการเชื่อมโยงเข้ากับสาระวิชาต่างๆ เช่น คณิตศาสตร์ ภาษาไทย และภาษาอังกฤษ หรืออาจทำในรูปแบบการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน เช่น การแนะแนว โครงการเด็กไทยใส่ใจสุขภาพ การออกกำลังกาย ฯลฯ ดังนั้น เพื่อให้การจัดกิจกรรมมีความชัดเจน เข้าใจได้ง่ายว่ากิจกรรมนั้นๆ สัมพันธ์อย่างไรกับความฉลาดทางสุขภาพ ผู้สอนและผู้จัดกิจกรรมสามารถวิเคราะห์ได้จากตารางจำแนก ระดับและสมรรถนะของความฉลาดทางสุขภาพ (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ, 2553, หน้า 8-11) ดังตาราง 3

ตาราง 3 แนวทางจำแนกระดับการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ

คุณลักษณะที่สำคัญ ที่จำเป็นต้องพัฒนา เพื่อเพิ่มความฉลาด ทางสุขภาพ	ระดับของความฉลาดทางสุขภาพ		
	ระดับพื้นฐาน (Functional Health Literacy)	ระดับปฏิสัมพันธ์ (Interactive Health Literacy)	ระดับวิจารณ์ญาณ (Critical Health Literacy)
(1) การเข้าถึงข้อมูล สุขภาพและบริการ สุขภาพ (access)	มีความสามารถ ในการเลือกแหล่งข้อมูล สุขภาพรู้วิธีการใน การค้นหาและการใช้ อุปกรณ์สืบค้น อาทิ คอมพิวเตอร์ ระบบ ห้องสมุด ฯลฯ	มีการเข้าถึงข้อมูล สุขภาพและบริการ สุขภาพระดับพื้นฐาน และมีความสามารถ ในการค้นหาข้อมูล สุขภาพที่ถูกต้อง และทันสมัยเพื่อการ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม สุขภาพ	มีการเข้าถึงข้อมูล สุขภาพและบริการ สุขภาพระดับปฏิสัมพันธ์ และมีความสามารถ ในการตรวจสอบข้อมูล จากหลายแหล่งจนข้อมูล มีความน่าเชื่อถือสำหรับ การนำมาใช้
(2) ความรู้ ความเข้าใจ (cognitive)	การรู้และการจำประเด็น เนื้อหาสำคัญใน การปฏิบัติตัวเพื่อให้ สุขภาพดี	มีความรู้ความเข้าใจ ระดับพื้นฐานและสามารถ อธิบายถึง ความเข้าใจในการจะ นำไปปฏิบัติตัวได้อย่าง ถูกต้อง	มีความรู้ความเข้าใจระดับ ปฏิสัมพันธ์และสามารถ วิเคราะห์หรือเปรียบเทียบ อย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับ แนวทางการมีพฤติกรรม ที่ถูกต้อง

ตาราง 3 (ต่อ)

คุณลักษณะที่สำคัญ ที่จำเป็นต้องพัฒนา เพื่อเพิ่มความฉลาด ทางสุขภาพ	ระดับของความฉลาดทางสุขภาพ		
	ระดับพื้นฐาน (Functional Health Literacy)	ระดับปฏิสัมพันธ์ (Interactive Health Literacy)	ระดับวิจารณ์ญาณ (Critical Health Literacy)
(3) ทักษะการสื่อสาร (communication skill)	มีความสามารถในการสื่อสารโดยการพูดอ่านเขียนข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติตัวเพื่อให้มีสุขภาพที่ดี	มีทักษะการสื่อสารระดับพื้นฐานและสามารถสื่อสารให้บุคคลอื่นเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติตัวเพื่อให้มีสุขภาพที่ดี	มีทักษะการสื่อสารระดับปฏิสัมพันธ์และสามารถโน้มน้าวให้ผู้อื่นยอมรับแนวทางการมีพฤติกรรมที่ถูกต้อง
(4) ทักษะการตัดสินใจ (decision skill)	มีความสามารถในการกำหนดทางเลือกและปฏิเสธ/หลีกเลี่ยงหรือเลือกวิธีการปฏิบัติเพื่อให้มีสุขภาพที่ดี	มีทักษะการตัดสินใจระดับพื้นฐานและมีความสามารถในการใช้เหตุผลหรือวิเคราะห์ผลดี-ผลเสีย เพื่อการปฏิเสธ/หลีกเลี่ยง/เลือกวิธีการปฏิบัติซึ่งเป็นทางเลือกที่เหมาะสมเพื่อให้มีสุขภาพที่ดี	มีทักษะการตัดสินใจระดับปฏิสัมพันธ์และสามารถแสดงทางเลือกที่เกิดผลกระทบน้อยต่อตนเองและผู้อื่นหรือแสดงข้อมูลที่หักล้างความเข้าใจผิดได้อย่างเหมาะสม
(5) การจัดการตนเอง (self-management)	มีความสามารถในการกำหนดเป้าหมายและวางแผนในการปฏิบัติตนเพื่อให้มีพฤติกรรมสุขภาพที่ถูกต้อง	มีการจัดการตนเองระดับพื้นฐานและสามารถทำตามแผนที่กำหนดโดยมีเป้าหมายเพื่อให้มีพฤติกรรมสุขภาพที่ถูกต้อง	มีการจัดการตนเองระดับปฏิสัมพันธ์และมีความสามารถในการทบทวนวิธีการปฏิบัติตนตามเป้าหมายเพื่อนำมาปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติตนให้มีพฤติกรรมสุขภาพที่ถูกต้อง

ตาราง 3 (ต่อ)

คุณลักษณะที่สำคัญ ที่จำเป็นต้องพัฒนา เพื่อเพิ่มความฉลาด ทางสุขภาพ	ระดับของความฉลาดทางสุขภาพ		
	ระดับพื้นฐาน (Functional Health Literacy)	ระดับปฏิสัมพันธ์ (Interactive Health Literacy)	ระดับวิจารณ์ญาณ (Critical Health Literacy)
(6) การรู้เท่าทันสื่อ (media literacy)	มีความสามารถในการ ตรวจสอบความถูกต้อง ความน่าเชื่อถือของข้อมูล ที่สื่อนำเสนอเพื่อนำมาใช้ ในการดูแลสุขภาพตนเอง	มีการรู้เท่าทันสื่อระดับ พื้นฐานและสามารถ เปรียบเทียบวิธีการเลือก รับสื่อเพื่อหลีกเลี่ยง ความเสี่ยงที่อาจเกิด ขึ้นกับสุขภาพตนเอง และผู้อื่น	มีการรู้เท่าทันสื่อระดับ ปฏิสัมพันธ์และมี ความสามารถในการ ประเมินข้อความสื่อ เพื่อชี้แนะแนวทางให้กับ ชุมชนหรือสังคม

จากตาราง 3 ระดับและพฤติกรรมของความฉลาดทางสุขภาพ คือ ระดับพื้นฐานระดับปฏิสัมพันธ์ และระดับวิจารณ์ญาณ ซึ่งสอดคล้องกับระดับการรู้หนังสือ (Literacy) ของผู้เรียนและประชาชนทั่วไป ในส่วนของพฤติกรรมความฉลาดทางสุขภาพ หรือทักษะ กระบวนการทางสังคม และปัญญาสู่การเกิดความฉลาดทางสุขภาพ คือ การเข้าถึง การเข้าใจ การประเมิน การใช้ความรู้ และการสื่อสารซึ่งเป็นตัวบ่งชี้พฤติกรรมของความฉลาดทางสุขภาพ จะมีรายละเอียดและการพัฒนาสูงขึ้นตามระดับของความฉลาดทางสุขภาพ ซึ่งโรงเรียน ผู้บริหาร ครูผู้สอน และเครือข่ายหุ้นส่วนทางการศึกษา สามารถใช้เป็นเครื่องมือการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และการประเมินสัมฤทธิ์ผลของความฉลาดทางสุขภาพได้

สรุปความฉลาดทางสุขภาพมีผลกระทบอย่างมากต่อบุคคล ชุมชน และประเทศ ทั้งด้านเศรษฐกิจสังคม และวัฒนธรรม การพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพ เป็นกิจกรรมที่ต้องทำร่วมกันหลายฝ่ายและหลายระดับเนื่องจากความฉลาดทางสุขภาพ มีรากฐานมาจากการรู้หนังสือ โรงเรียนจึงมีส่วนอย่างมากในการพัฒนาความฉลาดทางสุขภาพของนักเรียน ซึ่งอาจจะทำได้โดยการบูรณาการกับการเรียนการสอนในสาระการเรียนรู้และการจัดกิจกรรมพัฒนานักเรียนคุณลักษณะสำคัญที่จำเป็นต้องพัฒนา เพื่อเพิ่ม Health Literacy มี 6 ข้อ ได้แก่

- 1) การเข้าถึงข้อมูลสุขภาพและบริการสุขภาพ (Access)
- 2) ความรู้ ความเข้าใจ (Cognitive)

- 3) ทักษะการสื่อสาร (Communication Skill)
- 4) ทักษะการตัดสินใจ (Decision skill)
- 5) ทักษะการจัดการตนเอง (Self-management)
- 6) การรู้เท่าทันสื่อ (Media-literacy)

7. เครื่องมือและการวัดความฉลาดทางสุขภาพ

การวัดความฉลาดทางสุขภาพเป็นความพยายามที่จะทำให้ทราบสภาพปัญหาอันเกิดจากการเรียนรู้ข้อมูลสุขภาพของประชาชน ทำให้มีการพัฒนาเครื่องมือชุดแรกๆ ขึ้น ในกลุ่มผู้ป่วยที่มารับบริการในโรงพยาบาล ซึ่งพบว่าข้อจำกัดและอุปสรรคส่วนตัวของผู้ป่วย รวมทั้งการสื่อสารและการศึกษาของบุคลากรทางการแพทย์มีช่องว่างเกิดขึ้นมากมาย ส่งผลให้การรักษาพยาบาลไม่ได้ผลอย่างที่ควร ต่อมามีการพัฒนาเครื่องมือวัดความฉลาดทางสุขภาพในกลุ่มเป้าหมายอื่นๆ ขึ้น

เครื่องมือที่ใช้การวัดความฉลาดทางสุขภาพที่มีการศึกษาและพัฒนาไว้แล้วจากต่างประเทศและในประเทศที่ใช้กันอยู่ในปัจจุบันสามารถจำแนกได้ ดังนี้ (ขวัญเมือง แก้วดำเกิง และนฤมล ตริเพชรศรีอุไร, 2554, หน้า 27-36)

1. เครื่องมือวัดความฉลาดทางสุขภาพในกลุ่มผู้ใหญ่ (Adults) ได้แก่

1.1 แบบประเมินการอ่านศัพท์พื้นฐานทางการแพทย์อย่างรวดเร็วในกลุ่มผู้ใหญ่ หรือ Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine: REALM (ขอเรียกชื่อสั้นๆ ว่า เรล์ม)

1.2 แบบประเมินการอ่านศัพท์พื้นฐานทางการแพทย์อย่างรวดเร็วในกลุ่มผู้ใหญ่แบบสั้น หรือ Shortened version of the Rapid Estimate of Adults Literacy: S-REALM (ขอเรียกชื่อสั้นๆ ว่า เอส-เรล์ม)

1.3 แบบทดสอบความฉลาดทางสุขภาพด้านความเข้าใจข่าวสารและความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเลขระดับพื้นฐานในกลุ่มผู้ใหญ่ หรือ Test of Functional Health Literacy in Adults (TOFHLA): health information comprehension and numeracy (ขอเรียกชื่อสั้นๆ ว่า โท-ฟล้า)

1.4 แบบทดสอบความฉลาดทางสุขภาพด้านความเข้าใจข้อมูลข่าวสารและความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเลขระดับพื้นฐานในกลุ่มผู้ใหญ่แบบสั้น หรือ Short-Test of Functional Health Literacy in Adult (S-TOFHLA) (ขอเรียกชื่อสั้นๆ ว่า เอส-โท-ฟล้า)

1.5 แบบทดสอบความจำคำศัพท์สำคัญ หรือ Wide Range Achievement Test (WRAT): Word Recognition (ขอเรียกชื่อสั้นๆ ว่า แวร์ริท)

1.6 แบบประเมินระดับความฉลาดทางสุขภาพะพื้นฐาน การสื่อสาร และวิจารณ์ญาณ หรือ Functional Communication and Critical Health Literacy Scales (FCCHL)

1.7 แบบประเมินระดับชาติเรื่องการเรียนรู้หนังสือในกลุ่มวัยผู้ใหญ่ (National Assessment of Adult Literacy: NAAL)

1.8 แบบประเมินระดับความฉลาดทางสุขภาพะทางอิเล็กทรอนิกส์ หรือ e-Health Literacy Scales (EHEALS)

1.9 แบบประเมินความฉลาดทางสุขภาพะด้านการใช้ภาษาสเปน ในการพูดสำหรับกลุ่มผู้ใหญ่แบบสั้น หรือ The Short Assessment of Health Literacy for Spanish speaking Adult (SAHLSA)

2. เครื่องมือวัดความฉลาดทางสุขภาพะในกลุ่มเด็กและเยาวชน (Child & Teenage) ได้แก่

2.1 แบบทดสอบการจำคำศัพท์ทางการแพทย์ในกลุ่มวัยรุ่น หรือ REALM-Teen: medical word recognition test for adolescents and teens ประยุกต์ จากแบบประเมินการอ่านศัพท์พื้นฐานทางการแพทย์ อย่างเร็วในกลุ่มผู้ใหญ่ (The Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine: REALM)

2.2 แบบทดสอบความฉลาดทางสุขภาพะด้านความเข้าใจข้อมูล ข่าวสารและความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเลขระดับพื้นฐานในกลุ่มเยาวชน หรือ TOFHLA for teens: health information comprehension and numeracy for teens ประยุกต์จากแบบทดสอบ ความฉลาดทางสุขภาพะ ระดับพื้นฐานในกลุ่มผู้ใหญ่ (The Test of Functional Health Literacy in Adult: TOFHLA)

2.3 แบบทดสอบความฉลาดทางสุขภาพะด้านความเข้าใจข้อมูล ข่าวสารและความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเลขระดับพื้นฐานในกลุ่มเยาวชน แบบสั้น หรือ STOFHLA: The Short Test of Functional Health Literacy ประยุกต์จากแบบทดสอบความฉลาด ทางสุขภาพะด้านระดับพื้นฐานในกลุ่มผู้ใหญ่และพัฒนาให้เป็นแบบสั้น

เครื่องมือและการวัดความฉลาดทางสุขภาวะมีการพัฒนาไปตามการให้ คำนิยามและความหมาย รวมทั้งการกำหนดคุณลักษณะที่ชัดเจนสามารถสะท้อนถึงความฉลาดทางสุขภาวะและมีความเฉพาะเจาะจงมากพอที่สามารถวัดได้ ดังนั้น จึงยังคงต้องมีการพัฒนาเครื่องมือวัดความฉลาดทางสุขภาวะที่เหมาะสมสำหรับบริบท พื้นที่ และกลุ่มวัยต่างๆ ต่อไป ในอนาคต

การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Participatory Learning)

1. ความหมายของการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม

การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมมีนักการศึกษาทั้งต่างประเทศและในประเทศได้ให้ความหมายไว้ดังนี้

Kolb (1994, p. 26) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ประกอบด้วย องค์ประกอบที่สำคัญ 4 องค์ประกอบ ในการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพนักเรียนควรมีทักษะ ในการเรียนรู้ ทั้ง 4 องค์ประกอบ แม้บางคนจะชอบ/ถนัด หรือมีบางองค์ประกอบมากกว่า เช่น เคยมีประสบการณ์จริง แต่ถ้าไม่ชอบแสดงความคิดเห็นหรือไม่นำประสบการณ์มาร่วม อภิปราย นักเรียนนั้นก็ขาดการมีทักษะในองค์ประกอบอื่น ฉะนั้นนักเรียน จึงควรมีทิศทางการเรียนรู้ทุกด้าน และควรมีการพัฒนาการการเรียนรู้ให้ครบทั้งวงจร หรือครบทั้ง 4 องค์ประกอบ

สมใจ ปราบพล (2544, หน้า 46) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม หมายถึง การที่นักเรียนแต่ละคน มีส่วนร่วมโดยการเอาจิตใจเข้าร่วมทำให้เกิดการเรียนรู้ ทั้งทางตรงและทางอ้อม อาศัยหลักการเรียนรู้แบบมีประสบการณ์ และการเรียนรู้ที่มี ประสิทธิภาพ ได้รับประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับชีวิตจริง ได้รับการฝึกฝนทักษะการแสวงหา ความรู้ ทักษะการบันทึกความรู้ ทักษะการคิด ทักษะการจัดการความรู้ ทักษะการแสดงออก ทักษะการสร้างความรู้ใหม่และทักษะการทำงานกลุ่ม

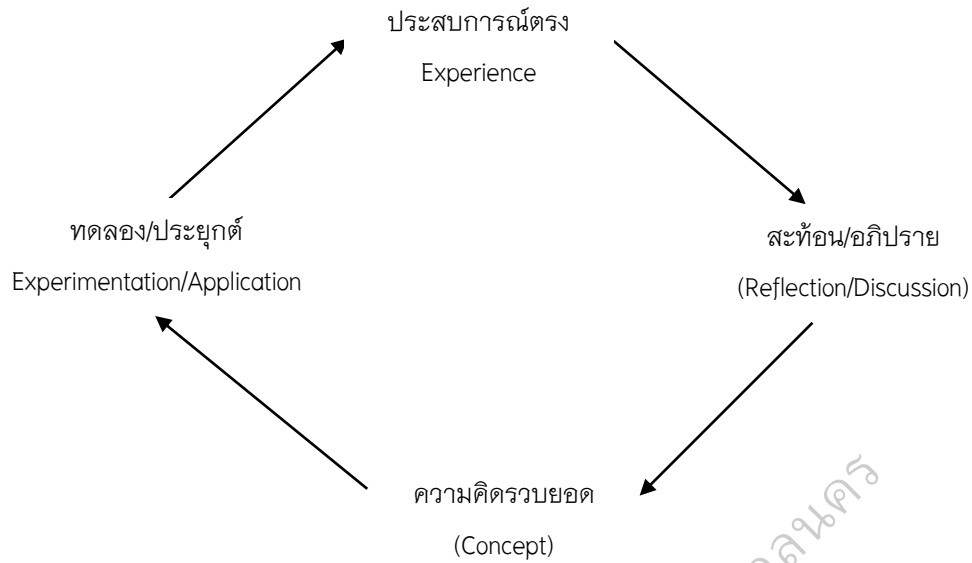
อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2545, หน้า 32) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ตัดสินใจเลือกบทเรียน ที่ต้องการเรียนรู้ในลักษณะกลุ่มหรือศึกษาด้วยตนเอง นักเรียนจะร่วมกันจัดกิจกรรม การเรียนรู้ทุกขั้นตอน ฝึกปฏิบัติการวางแผนการทำกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน และทำรายงานผลการเรียนรู้

สมณททา พรหมบุญ และอรพรรณ พรสีมา (2549, หน้า 34-35) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมช่วยเตรียมนักเรียนให้พร้อมที่จะเผชิญกับชีวิตจริงเพราะลักษณะของการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รับฝึกหัดต่อการเรียนรู้ของตนเอง ในการลงมือปฏิบัติทำกิจกรรมกลุ่มฝึกฝนทักษะการเรียนรู้ทักษะการบริหาร การจัดการ การเป็นผู้นำผู้ตามและที่สำคัญเป็นการเรียนรู้ที่มีความสัมพันธ์สอดคล้องกับชีวิตจริงของนักเรียนมากที่สุดวิธีหนึ่ง อีกทั้งช่วยเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี ช่วยให้นักเรียนได้ฝึกฝนความเป็นประชาธิปไตยฝึกการช่วยเหลือเกื้อกูลกัน ช่วยให้นักเรียนเกิดทัศนคติที่ดีต่อการเรียน ต่อผู้สอน ต่อสถานศึกษา และต่อสังคม

ที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเป็นกิจกรรมที่จะทำให้ นักเรียนได้ค้นพบตนเองเข้าใจความต้องการและทราบถึงระดับความสามารถของตนเอง ได้รับประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับชีวิตจริง ได้รับการฝึกฝนทักษะการแสวงหาความรู้ ในรูปแบบต่างๆ ได้ฝึกฝนการเรียนรู้ ทักษะการบริหาร การจัดการ การเป็นผู้นำผู้ตาม ฝึกทักษะ การบันทึกความรู้ ทักษะการคิด ทักษะการจัดการกับความรู้ออก ทักษะการสร้างความรู้ใหม่ และทักษะการทำงานอื่น สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ นักเรียนได้รับการพัฒนาไปสู่การเป็นคนเก่ง ดี และมีความสุข ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้สอน ผู้ปกครอง และสังคมปรารถนาอย่างยิ่ง

2. หลักการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม

หลักการการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม คือ กระบวนการสร้างความรู้โดยนักเรียน เป็นเจ้าของการเรียนรู้เอง เป็นการเรียนรู้ที่อาศัยประสบการณ์เดิมของนักเรียน ก่อให้เกิดความรู้ใหม่ๆ อย่างต่อเนื่อง นักเรียนสามารถกำหนดหลักการที่ได้จากการปฏิบัติและสามารถประยุกต์ใช้ทฤษฎีหรือหลักการได้อย่างถูกต้อง เป็นการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับนักเรียน และมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง ก่อให้เกิดเครือข่ายการเรียนรู้อย่างกว้างขวาง มีการแสดงออกทั้งการเขียนและการพูด (กรมสุขภาพจิต อ้างถึงใน สุเทพ อ่วมเจริญ, 2549, หน้า 21) โดยมีรายละเอียดดังภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 หลักการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม (Participatory Learning)

ที่มา : กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2543, หน้า 13)

2.1 ชั้นประสบการณ์ (Experience) ในการจัดการเรียน เนื้อหาที่ใช้ในการให้ความรู้หรือนำไปสู่การสอนทักษะต่างๆ ส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องที่นักเรียนมีประสบการณ์อยู่ก่อนแล้ว องค์ประกอบของตัวเองออกมาใช้ในการเรียนรู้ และสามารถแบ่งปันประสบการณ์ที่เหมือนหรือแตกต่างไปจากตนเองได้ ขึ้นอยู่กับการใช้กระบวนการกลุ่มของผู้สอน การที่ผู้สอนพยายามให้นักเรียนดึงประสบการณ์มาใช้ในการเรียนจะทำให้เกิดประโยชน์ทั้งนักเรียนและผู้สอน ดังนี้

2.1.1 นักเรียน การที่นักเรียนได้ดึงประสบการณ์ของตนเองออกมานำเสนอร่วมกับเพื่อนๆ จะทำให้นักเรียนรู้สึกที่ตนเองได้มีส่วนร่วมในฐานะสมาชิกคนหนึ่ง มีความสำคัญที่มีคนฟังเรื่องราวของตนเองและได้รับโอกาสรับรู้เรื่องราวของคนอื่น ซึ่งจะทำให้มีความรู้เพิ่มขึ้นทำให้สัมพันธภาพในกลุ่มนักเรียนเป็นไปอย่างดี

2.1.2 ผู้สอน ไม่ต้องเสียเวลาในการอธิบายหรือยกตัวอย่างให้นักเรียนฟังเพียงแต่ ใช้เวลาเล็กน้อยกระตุ้นให้นักเรียนได้เล่าประสบการณ์ของตนเอง ผู้สอนอาจใช้ใบชี้แจงกำหนดกิจกรรม ของนักเรียนในการนำเสนอประสบการณ์ ในกรณีที่นักเรียนไม่มีประสบการณ์ในเรื่องที่จะสอนหรือมีน้อย ผู้สอนอาจจะยกกรณีตัวอย่าง หรือสถานการณ์ก็ได้

2.2 **ขั้นการสะท้อนและอภิปราย (Reflection and Discussion)** นักเรียนจะได้แสดงความคิดเห็น และความรู้สึกของตนเองแลกเปลี่ยนกับสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดประเด็นการวิเคราะห์ วิเคราะห์ นักเรียนจะได้เรียนรู้ถึงความคิด ความรู้สึกของคนอื่นที่แตกต่างไปจากตนเอง จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้กว้างขวางขึ้น และผลสะท้อนความคิดเห็นเป็นการอภิปราย จะทำให้ได้ข้อสรุปที่หลากหลาย หรือมีน้ำหนักมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ นักเรียนจะได้เรียนรู้ถึงการทำงานเป็นทีมบทบาทของสมาชิกที่ดีที่จะทำให้งานสำเร็จ การควบคุมตนเองและการยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น องค์ประกอบจะช่วยให้นักเรียนได้รับการพัฒนา ทั้งด้านความรู้และเจตคติในเรื่องที่อภิปราย การที่นักเรียนจะอภิปรายหรือแสดงความคิดเห็นได้มากน้อยแค่ไหนเป็นไปตามเนื้อหาที่ผู้สอนหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับเนื้อหาที่ผู้สอนจัดเตรียม ซึ่งประกอบไปด้วยประเด็นอภิปรายหรือตารางวิเคราะห์ เพื่อให้นักเรียนทำได้สำเร็จ

2.3 **ขั้นความคิดรวบยอด (Concept)** เป็นขั้นที่นักเรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาหรือพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (Cognitive) เกิดได้หลายทาง เช่น จากการบรรยายของผู้สอน การมอบหมายให้อ่านจากเอกสาร ตำรา หรือได้จากการสะท้อนความคิดเห็นหรืออภิปรายในองค์ประกอบที่ 2 โดยผู้สอนอาจจะสรุปความคิดรวบยอดให้จากการอภิปรายและการนำเสนอของนักเรียนแต่ละกลุ่ม นักเรียนจะเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด ซึ่งความคิดรวบยอดนี้จะส่งผลไปถึงการเปลี่ยนแปลงเจตคติ หรือความเข้าใจในเนื้อหา ขั้นตอนของการฝึกทักษะต่างๆ เช่น การสนทนาของนักเรียนแต่ละกลุ่ม นักเรียนจะเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด ซึ่งความคิดรวบยอดนี้จะส่งผลไปถึงการเปลี่ยนแปลงเจตคติ หรือความเข้าใจในเนื้อหาขั้นตอนของการฝึกทักษะต่างๆ ที่จะช่วยทำให้นักเรียนปฏิบัติได้ง่ายขึ้น

2.4 **ขั้นการทดลอง/การประยุกต์แนวคิด (Experimentation/Application)** เป็นขั้นที่นักเรียนได้ทดลองใช้ความคิดรวบยอดหรือผลิตขึ้นความคิดรวบยอดในรูปแบบต่างๆ เช่น การสนทนา สร้างคำขวัญ ทำแผนภูมิ เล่นบทบาทสมมุติ ฯลฯ เป็นการแสดงถึงผลของความสำเร็จของการเรียนรู้ในองค์ประกอบที่ 1 ถึง 3 ผู้สอนสามารถใช้กิจกรรมในองค์ประกอบนี้ ในการประเมินผลการเรียนการสอนได้ การเรียนการสอนส่วนใหญ่มักจะขาดขั้นการทดลอง/ประยุกต์แนวคิด ซึ่งถ้าพิจารณาให้ดีจะเห็นเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่ผู้สอนจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รู้จักการประยุกต์ใช้ความรู้ไม่ใช่แค่เรียนแต่ควรนำไปใช้จริง ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วม จำเป็นต้องจัดกิจกรรมให้ครบทั้ง

4 ชั้น และทั้ง 4 ชั้น มีความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะชั้นการสะท้อนและอภิปราย (Reflection and discussion) และชั้นความคิดรวบยอด (Concept) ซึ่งทั้ง 2 ชั้นนี้จะช่วยให้นักเรียนได้ตั้งฐานข้อมูลเก่า หรือรับรู้ข้อมูลใหม่ก่อนบางส่วนเพื่อนำไปสู่การอภิปรายและประยุกต์ใช้สำหรับระยะเวลาของแต่ละชั้นขึ้นอยู่กับความสำคัญของชั้นนั้นๆ เช่น ถ้าเนื้อหาที่สำคัญมากก็อาจใช้เวลามากในชั้นประสบการณ์ หรือถ้าผู้สอนมีประเด็นในการอภิปรายที่สำคัญและมากก็อาจจะใช้เวลาในการอภิปรายมากกว่าชั้นความคิดรวบยอด

3. การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม

การพัฒนาบุคคลสามารถทำได้ 3 ด้าน คือ พุทธิพิสัย (Cognitive) จิตพิสัย (Attitude) และทักษะพิสัย (Skill) ซึ่งมีความสัมพันธ์กัน ในที่นี้จะกล่าวถึงการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาแต่ละด้านโดยใช้รูปแบบการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมไว้ดังนี้ (กรมสุขภาพจิต, 2544, หน้า 13-17)

3.1 การจัดการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วมด้านพุทธิพิสัย (Cognitive) เป็นการเรียนเพื่อทบทวนการพัฒนา ต่อยอดความรู้เดิม หรือการให้องค์ความรู้ใหม่ๆ ที่นักเรียนสามารถนำไปใช้ความรู้ใหม่ไปผนวกกับความรู้เดิม หรือประสบการณ์เดิม เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาการเรียนหรือแก้ไขปัญหาในด้านการเรียน นักเรียนจะผ่านขั้นตอนของการเรียนรู้ คือ รู้ เข้าใจ และสามารถนำไปใช้ได้ การจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมทำได้โดยการเริ่มจากองค์ประกอบประสบการณ์หรือความคิดรวบยอด การจัดการเรียนด้านพุทธิพิสัยโดยใช้การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมทั้ง 4 องค์ประกอบ สามารถจัดการกิจกรรมแต่ละองค์ประกอบ ดังนี้

3.1.1 ประสบการณ์ผู้สอนจัดการกิจกรรมให้นักเรียนได้นำเสนอความรู้ที่แต่ละคนมีอาจใช้การจับคู่พูดคุยกันในระยะเวลาสั้นๆ แล้วผู้สอนสุ่มถามแต่ละคู่ การให้นักเรียนได้นำเสนอความรู้หรือประสบการณ์ เกี่ยวกับเนื้อหาที่ผู้สอนจะสอน จะช่วยให้ผู้สอนได้ทราบถึงความรู้หรือประสบการณ์เดิมของนักเรียน ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในองค์ประกอบต่อไป

3.1.2 ความคิดรวบยอดจากประสบการณ์ที่นักเรียนนำเสนอ ผู้สอนสามารถสรุปความคิดรวบยอด และบรรยายเพิ่มเติม แต่ถ้าผู้สอนเริ่มต้นด้วยการบรรยายความคิดรวบยอดอาจบรรยายไปบางส่วน แล้วให้นักเรียนได้นำเสนอประสบการณ์

แล้วสรุปความคิดรวบยอดทั้งหมดทุกครั้งที่นักเรียนนำเสนอประสบการณ์ ผู้สอนจะต้องสรุปและเชื่อมโยงประสบการณ์นั้นๆกับความคิดรวบยอด

3.1.3 การสะท้อน/อภิปราย จากเนื้อหาความรู้ที่นักเรียนได้รับไปแล้ว ผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมเพื่อให้นักเรียนได้เข้าใจในเนื้อหามากยิ่งขึ้นและเพื่อเตรียมความรู้ นำไปใช้ผู้สอนอาจใช้ใบงานกำหนดกลุ่มนักเรียนและกิจกรรมให้อภิปรายในประเด็นสำคัญของความรู้

3.1.4 การทดลอง/การประยุกต์แนวคิด เป็นองค์ประกอบสุดท้ายของการเรียนรู้ที่นักเรียนจะได้นำประสบการณ์ที่ได้รับจากองค์ประกอบข้างต้นมาทดลองใช้ เพื่อเป็นการประเมินว่านักเรียนมีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในการนำความรู้ที่ได้ไปใช้หรือไม่ โดยผู้สอนจัดกิจกรรมด้วยการแบ่งกลุ่มนักเรียนเป็นกลุ่มย่อย 5-6 คน มอบหมายให้ทำกิจกรรมตามใบชี้แจงหรือใบงาน

3.2 การจัดการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วมด้านจิตพิสัย (Attitude) เป็นการปรับเปลี่ยนหรือเสริมสร้างให้นักเรียนมีความรัก ความคิด ความเชื่อต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การเรียนเพื่อเสริมสร้างเจตคติที่ดีของนักเรียนให้มีการต่อการเรียน งานที่ปฏิบัติ เป็นสิ่งจำเป็นเพราะถ้านักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนแล้ว แนวโน้มที่จะเกิดพฤติกรรมที่ดีย่อมเกิดขึ้นได้ไม่ยาก เนื่องจากเจตคติ ประกอบด้วย ความคิด ความเชื่อ และความรู้สึก ดังนั้นผู้สอนจึงต้องจัดกิจกรรมที่เสริมสร้างและปรับเปลี่ยนส่วนประกอบทั้ง 2 กล่าวคือ ในการจัดกิจกรรมขององค์ประกอบประสบการณ์ เป็นขั้นการสร้างความรู้สึก และการสะท้อน/อภิปราย เป็นขั้นตอนการจัดระบบความคิดความเชื่อ เกิดความคิดรวบยอดที่ปรับเปลี่ยนไป และนำไปทดลองใช้ในองค์ประกอบสุดท้าย สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ ดังนี้

3.2.1 ขั้นสร้างความรู้สึก

ประสบการณ์ เป็นการใช้สื่อหรือกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึก หรือมีอารมณ์ร่วมกับเรื่องนั้นๆ

3.2.2 ขั้นจัดระบบความคิดความเชื่อ

3.2.2.1 สะท้อนความคิด/อภิปราย เป็นการตั้งประเด็นคำถามให้เกิดการอภิปรายในกลุ่ม เพื่อให้มีการจัดระบบความเชื่อของสมาชิกกลุ่ม

3.2.2.2 ความคิดรวบยอด เป็นการให้กลุ่มรายงานข้อสรุป และร่วมกันสรุปแนวคิดในกลุ่มใหญ่

3.2.2.3 การประยุกต์แนวคิด เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้ประยุกต์ใช้ เจตคติ ที่เกิดขึ้นควรเป็นกิจกรรมในห้องเรียน และอาจต่อยอดโดยการทำกิจกรรมเสริม และสามารถนำไปใช้กำกับตนเองได้

3.3 การจัดการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วม ด้านทักษะพิสัย ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ในการสอนหนังสือนักเรียนจะได้รับการพัฒนาทั้งด้านความรู้ เจตคติ และ ทักษะ (Skill) ผสมผสานกันไปและบางครั้งอาจจะเน้นด้านใดด้านหนึ่งมากกว่าอีก 2 ด้าน ตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร หรือวัตถุประสงค์ของวิชานั้นๆ ส่วนใหญ่หลักสูตรในการจัดการเรียนการสอนมักจะเกิดทักษะ ซึ่งเป็นการสอนที่ผู้สอนต้องทำให้นักเรียนเข้าใจ อย่างชัดเจนในตัวทักษะ โดยทำเป็นขั้นตอนที่ปฏิบัติได้ง่าย และนักเรียนได้มีโอกาสลงมือ ปฏิบัติในสถานการณ์ใกล้ตัวทักษะเป็นความสามารถที่คนเราไม่เคยมีมาก่อน แต่ได้เรียนรู้ จากการกระทำจนกระทั่งชำนาญ ดังนั้นการสอนทักษะมี 2 ขั้นตอน คือ

3.3.1 ขั้นรู้ข้อเท็จจริง เป็นขั้นตอนที่มุ่งให้นักเรียนรับรู้ที่ทักษะเหล่านี้ มีความสำคัญและฝึกฝนได้อย่างไรประกอบไปด้วยองค์ประกอบการเรียนรู้ทั้ง 3 องค์ประกอบ คือ ความคิดรวบยอด ประสบการณ์ และการสะท้อนความคิดและอภิปรายขององค์ประกอบ ความคิดรวบยอดเกิดขึ้นโดยการบรรยาย นำ ประกอบกับการยกตัวอย่างและให้นักเรียน ร่วมอภิปรายถึงความสำคัญ และวิธีการฝึกทักษะนั้นๆ องค์ประกอบด้านประสบการณ์ ผู้สอนอาจใช้กรณีศึกษาหรือสถานการณ์จำลองให้นักเรียนคิดใช้ทักษะดังกล่าวหรือการใช้ การสาธิต ซึ่งอาจให้นักเรียนมีส่วนร่วมได้ การสาธิตจะช่วยให้เห็นจริงในลำดับขั้น อย่างชัดเจน ส่วนองค์ประกอบด้านการสะท้อนและการอภิปราย อาจสอนให้นักเรียน จัดกลุ่มย่อย หรือกลุ่มระดมสมอง เพื่อหากฎเกณฑ์ โดยกิจกรรมทั้ง 3 องค์ประกอบ สามารถจัดเปลี่ยนลำดับได้ ตามความเหมาะสมการสะท้อนทักษะในขั้นรู้ชัดเห็นจริง กิจกรรมการเรียนการสอนส่วนใหญ่จะดำเนินเป็นขั้นตอน ดังนี้

3.3.1.1 การบรรยาย นำ เป็นการนำเข้าสู่บทเรียนเพื่อให้เกิด ความน่าสนใจและให้ข้อมูลหรือความรู้ที่จำเป็น ใช้เวลาไม่มากนักและใช้การมีส่วนร่วม จากนักเรียน เป็นการตั้งคำถาม หรือยกตัวอย่างที่ใกล้ตัว ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น

3.3.1.2 ประสบการณ์ ผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมที่นักเรียน มีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ได้โดยการใช้สื่อดังนี้

1) กรณีศึกษา ผู้สอนนำเสนอกรณีศึกษาให้นักเรียนได้แสดง ความคิดเห็นเกี่ยวกับกรณีศึกษา

2) สถานการณ์จำลอง ผู้สอนกำหนดโจทย์เป็นสถานการณ์จำลองโดยผู้สอนและคณะอาจเป็นผู้แสดงเอง หรือให้นักเรียนมีโอกาสร่วมด้วยจุดประสงค์สำคัญอยู่ที่อภิปรายและสอนประกอบสถานการณ์จำลอง

3) การสาธิต โดยแสดงบทบาทสมมติ อาจให้นักเรียนมีบทบาทในการสาธิต เช่น นักเรียนเป็นคนไข้ และคนสอนเป็นพยาบาล หรืออาจให้นักเรียนแสดงเองทั้งหมดโดยผู้สอนซ้อมบทให้ หลังจากการแสดงบทบาทสมมติแล้ว ผู้สอนอาจนำบทสนทนา ขึ้นกระดานหรือแผ่นใส เพื่ออภิปราย และสอนประกอบการสนทนา

3.3.1.3 การอภิปรายในกลุ่มเล็กเพื่อให้นักเรียนวิเคราะห์จากสถานการณ์จำลอง หรือจากการสาธิต เพื่อให้เข้าใจขั้นตอนและวิธีการในแต่ละขั้นตอน

3.3.2 ชั้นลงมือกระทำ เป็นขั้นตอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติตามที่ได้เรียนรู้มาจากขั้นตอนแรก ประกอบไปด้วย การประยุกต์แนวคิดโดยให้นักเรียนฝึกให้ทักษะโดยการใช้บทบาทสมมติ (Role play) หรือการฝึกซ้อม (Rehearsal play) เป็นกิจกรรมหลักและมีการฝึกซ้ำโดยผลัดกันแสดงบทบาทจนชำนาญ การเรียนในรูปแบบนี้ผู้สอนต้องมีทักษะในการใช้สถานการณ์จำลองและสาธิต เพื่อให้นักเรียนเห็นจริงตลอดจนทักษะในการฝึกบทบาทสมมติ และประเมินผลการฝึกกิจกรรมชั้นลงมือกระทำมี 2 ขั้นตอนคือ

3.3.2.1 การฝึกปฏิบัติ ทำได้โดยฝึกบทบาทสมมติ และฝึกซ้อมบท

1) การฝึกบทบาทสมมติ เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการฝึกทักษะโดยสมมติตัวละครและสถานการณ์ขึ้น เพื่อให้นักเรียนสมมติตัวเองเป็นตัวละครตามโจทย์ ดังนั้น ต้องกำหนดโจทย์ให้ชัดเจน คือ สถานการณ์ บทบาทของตัวละคร และบทบาทของผู้สังเกตการณ์การฝึกบทบาทสมมติอาจใช้กลุ่ม 2 คน กลุ่ม 3 คน หรือกลุ่มเล็ก 5-6 คน ยิ่งกลุ่มมีคนมากขึ้นก็จะมีการเรียนรู้กันเองมากขึ้น

2) การฝึกซ้อมบท เป็นการให้นักเรียนฝึกเป็นตัวของตัวเองในสถานการณ์ที่กำหนด การฝึกบทบาทสมมติและการซ้อมบทมีความแตกต่างกัน คือ

2.1) การฝึกบทบาทสมมติจะตั้งโจทย์โดยการสมมติ

ทั้งสถานการณ์และตัวละครที่นักเรียนแสดง

2.2) การฝึกซ้อมบทจะให้นักเรียนเล่นเป็นตัวของตัวเอง

เมื่อต้องอยู่ในสถานการณ์ที่นักเรียนพบได้เสมอ แต่มีความสำคัญนักเรียนเคยได้ฝึกหาทางออกโดยมากจะฝึกโดยกลุ่มเล็ก

2.3) การฝึกโดย บทบาทสมมุติ เป็นการฝึกสถานการณ์ที่ซับซ้อนกว่าเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นไม่บ่อย แต่มีความสำคัญ นักเรียนเคยได้ฝึกหาทางออกโดยมาก เป็นกลุ่มเล็ก

3.3.2.2 การฝึกการประเมิน เป็นกิจกรรมที่นักเรียนช่วยกันสะท้อนการฝึกปฏิบัติทักษะว่าเป็นไปตามขั้นตอนหรือทำได้ถูกต้องหรือไม่ ทำได้ หรือทำไม่ได้ เพราะเหตุใดรูปแบบการประเมินทำได้ 2 แบบ ดังนี้

1) นักเรียนประเมินตนเอง ผู้สอนกำหนดในใบงานให้ชัดเจนว่าจะประเมินอย่างไร เช่น หลังการฝึกนักเรียนช่วยกันอภิปรายว่าผู้ที่แสดง ทำได้ตามขั้นตอนหรือไม่ ตอบสนองอย่างไร ขั้นตอนไหนที่ย่างยากในการฝึก และในชีวิตจริงนำทักษะนี้ไปใช้ได้หรือไม่เพียงใด

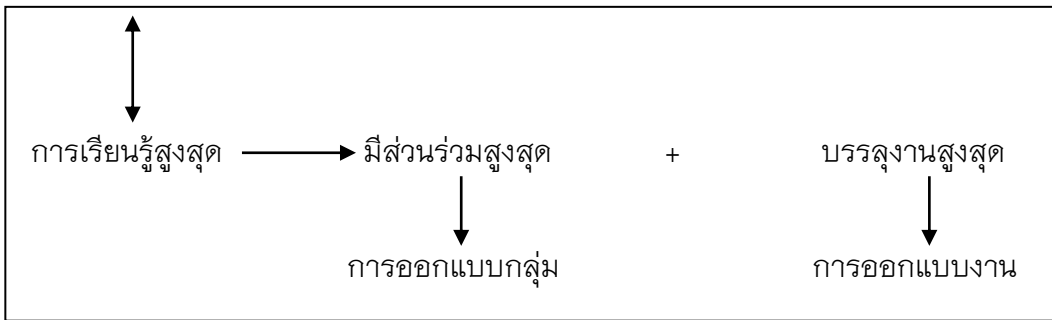
2) ผู้สอนช่วยประเมิน ผู้สอนใช้วิธีสุ่มให้นักเรียนฝึกออกมา แสดงผู้สอนช่วยวิจารณ์ประกอบการขอความคิดเห็นจากนักเรียนในห้องเรียน หรือผู้สอนอาจใช้วิธีการสัมภาษณ์หรือให้สมาชิกในกลุ่มเล่าถึงการสังเกตขณะฝึกแล้วผู้สอนเสนอแนะ

4. การบูรณาการการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม

การบูรณาการการจัดการเรียนรู้ที่สำคัญ ต่อมาจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมมี 3 วิธี (สุมณฑา พรหมบุญ และอรรพรพรณ พริสมา, 2549, หน้า 14-21) ได้แก่

4.1 กระบวนการกลุ่ม (Group process) เป็นการจัดสถานการณ์การเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ได้มีปฏิสัมพันธ์กันโดยมีแนวคิดการกระทำและแรงจูงใจร่วมกัน แบ่งหน้าที่ช่วยเหลือกันและกันในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การทำงานเป็นกลุ่มที่ดีจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพในการทำงานสูงกว่าผลรวมของประสิทธิภาพ

การเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่ม (Group Process) เป็นการเรียนรู้พื้นฐานที่สำคัญอีกอย่างหนึ่ง ซึ่งเมื่อประกอบกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์แล้ว กระบวนการกลุ่มจะช่วยทำให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมสูงสุด และบรรลุงานสูงสุด กระบวนการกลุ่ม (Group Process) ดังภาพประกอบ 11



ภาพประกอบ 11 กระบวนการกลุ่ม (Group Process)

ที่มา : กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข
(2543, หน้า 16)

4.1.1 การเรียนรู้สูงสุด

การเรียนรู้สูงสุด เกิดจากการออกแบบกิจกรรมทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากที่สุดในทุกๆ องค์ประกอบ ได้แก่ การแบ่งปันประสบการณ์ การได้สะท้อนความคิดและถกเถียง การสรุป ความคิดรวบยอด ตลอดจนได้ทดลองหรือประยุกต์แนวคิด และในองค์ประกอบนั้นจะต้องเกิดการเรียนรู้สูงสุดหรืออาจกล่าวได้ว่า ผู้เรียนจะสามารถมีส่วนร่วมสูงสุดหรืออาจกล่าวได้ว่า ผู้เรียนจะสามารถมีส่วนร่วมสูงสุดหรือได้ร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนได้มากที่สุดนั้นขึ้นอยู่กับการออกแบบขนาดของกลุ่มหรือจำนวนสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งขนาดของกลุ่มจะเล็กหรือใหญ่ขึ้นอยู่กับชนิดของงาน และความยากง่ายของงาน

ส่วนการบรรลุงานสูงสุด หรือการที่ผู้เรียนสามารถทำงานได้บรรลุจุดมุ่งหมายหรือในการศึกษาเรียกว่า บรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ นั้นย่อยขึ้นอยู่กับการออกแบบงาน ซึ่งก็คือ กิจกรรมที่ผู้สอนกำหนดขึ้นแล้วเขียนอธิบายลงในใบงาน หรือใบกิจกรรมให้ผู้เรียน ได้เข้าใจชัดเจนและลงมือปฏิบัติได้

4.1.2 การมีส่วนร่วมสูงสุด (Maximum Participation)

การมีส่วนร่วมสูงสุดเกิดจากการออกแบบกลุ่มที่เหมาะสม ในแต่ละองค์ประกอบของการเรียนรู้ กลุ่มแต่ละประเภทจะมีข้อดี และข้อจำกัดที่ต่างกัน เช่น บางประเภทเอื้ออำนวยให้มีส่วนร่วมได้มาก แต่อาจขาดความหลากหลายของแนวคิด จึงเหมาะสำหรับเวลาที่ผู้สอนต้องการให้เกิดการแสดงออกแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจากประสบการณ์ โดยยังไม่ต้องการข้อสรุปรายละเอียดของกลุ่มแต่ละประเภท ข้อบ่งชี้ และข้อจำกัด ปรากฏดังตาราง 4 (กรมสุขภาพจิต, 2544, หน้า 18)

ตาราง 4 การจัดกลุ่มประเภทต่างๆ เพื่อการมีส่วนร่วมสูงสุด

ประเภทกลุ่ม	ความหมาย	ข้อบ่งชี้	ข้อจำกัด
กลุ่ม 2 คน (Pair Group)	ให้ผู้เรียนจับคู่ทำกิจกรรมที่ได้รับมอบหมาย	ต้องการให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการออกความเห็นหรือปฏิบัติ	ขาดความหลากหลายทางความคิดและประสบการณ์
กลุ่ม 3 คน (Triad Group)	ให้นักเรียนจับกลุ่ม 3 คน แต่ละคนมีบทบาทหน้าที่ชัดเจนและหมุนเวียนบทบาทกันได้	ทุกคนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตามบทบาทและความสามารถเรียนรู้ได้ครบทุกบทบาท	ขาดความหลากหลายและความกระฉับไปบ้าง
กลุ่มเล็ก (Small Group)	เป็นการจัดกลุ่ม 5-6 คน ทำกิจกรรมที่ได้รับมอบหมายจนลุล่วง	ต้องการให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและถกเถียงอย่างลึกซึ้งจนได้ข้อสรุป	ใช้เวลามาก
กลุ่มใหญ่ (Large Group)	การอภิปรายในกลุ่ม 15-30 คน หรือทั้งชั้น	ต้องการให้เกิดการโต้แย้งหรือรวบรวมความคิดจากกลุ่มย่อยเพื่อหาข้อสรุป	บางคนอาจให้ความสนใจหรือมีส่วนร่วมน้อย ใช้เวลามาก
กลุ่มปิรามิด (Pyramid Group)	รวบรวมความคิดเห็นเริ่มจากกลุ่ม 2-4 คน ทวีขึ้นไปเป็นชั้นๆ จนครบทั้งชั้น	สร้างความตระหนักและเข้าใจในความรู้สึกนึกคิดของแต่ละกลุ่มหรือฝ่าย	ขาดข้อสรุปและความลึกซึ้ง
กลุ่มไขว้ (Cross-over Group)	เป็นการจัดกลุ่ม 2 ชั้นตอน โดยแยกให้ผู้เรียนทำกิจกรรมเฉพาะ บางกลุ่มจนมีชำนาญ จากนั้นจึงให้ผู้เรียนรวมเป็นกลุ่มใหญ่เพื่อบูรณาการ	ต้องการให้ผู้เรียนใช้ศักยภาพของตนเองในการสร้างความรู้	ใช้เวลามาก และอาจมีความรู้คลาดเคลื่อน

ที่มา : กรมสุขภาพจิต (2544, หน้า 18)

การร้อยรัดกระบวนการกลุ่มที่หลากหลายเข้าด้วยกันอย่างเหมาะสมในแต่ละชั่วโมงการสอนก็จะทำให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างสูงสุด มีพลวัตร หรือมีการเคลื่อนไหวของการเรียนรู้ตลอดเวลาทำให้นักเรียนมีความสนใจอย่างต่อเนื่อง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เลือกประเภทกลุ่มเป็นแบบกลุ่มเล็ก และกลุ่มจับคู่ 2 คน เนื่องจากผู้วิจัยต้องการให้สมาชิก ได้เรียนรู้ตลอดเวลาทำให้นักเรียนมีความสนใจอย่างต่อเนื่อง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เลือกประเภทกลุ่มเป็นแบบกลุ่มเล็ก เนื่องจากผู้วิจัยต้องการให้สมาชิกภายในกลุ่มได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างลึกซึ้งซึ่งจนได้ข้อสรุปในการทำงานกลุ่มแต่ละครั้ง

4.1.3 การบรรลุงานสูงสุด (Maximum Performance)

แม้การออกแบบกระบวนการกลุ่มที่หลากหลายจะช่วยให้เกิดการมีส่วนร่วมได้มากแต่ไม่ได้หมายความว่า การมีส่วนร่วมนั้นได้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพโดยไม่เสียเวลาหัวใจสำคัญของ การบรรลุงานสูงสุดจึงอยู่ที่การกำหนดงานให้กับกระบวนการกลุ่ม ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญของการกำหนดงาน 3 ประการ คือ

4.1.3.1 กำหนดกิจกรรมที่ชัดเจนว่าจะให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มอย่างไร เพื่อทำอะไรและใช้เวลาอย่างน้อยแค่ไหน เมื่อบรรลุงานแล้วจะให้ทำอย่างไรต่อ เช่น เตรียมนำเสนอหน้าชั้นในเวลาที่กำหนดได้

4.1.3.2 กำหนดบทบาทของกลุ่มหรือสมาชิกที่ชัดเจน โดยปกติ การกำหนดบทบาทในกลุ่มย่อยควรให้แต่ละกลุ่มมีบทบาทที่แตกต่างกัน เมื่อมาร่วมนำเสนอในกลุ่มใหญ่จึงจะเกิดการขยายเครือข่ายการเรียนรู้โดยไม่น่าเบื่อ การกำหนดบทบาท ยังรวมถึงบทบาทของสมาชิกในกลุ่ม เช่น บทบาทของผู้เล่น บทบาทสมมุติ ผู้สังเกตการณ์ หรือบทบาทของการนำกลุ่ม การรวบรวมความเห็นและการนำเสนอ เป็นต้น

4.1.3.3 ควรมีโครงสร้างของงานที่ชัดเจน ซึ่งบอกรายละเอียด ของกิจกรรมและบทบาท โดยทำเป็นกำหนดงานที่แจ้งแก่ผู้เรียนหรือทำเป็นใบงาน มอบให้กับกลุ่มซึ่งประการหลังจะเหมาะกับการทำกลุ่มย่อยที่ต้องการทำงานให้ได้ผลงาน ที่เป็นข้อสรุปของกลุ่ม

หลักการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่มจะให้นักเรียนทุกคนมีโอกาส เข้าร่วมกิจกรรมให้มากที่สุด ให้นักเรียนเรียนรู้จากกลุ่มให้มากที่สุด ผูกให้นักเรียนเกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถปรับตัวและทำงานร่วมกันคนอื่น ๆ ได้กระบวนการกลุ่มเป็นการ เรียนรู้ที่ยึดหลักการค้นพบและสร้างสรรค์ความรู้ด้วยตัวของนักเรียนเองโดยผู้สอนเป็นเพียง

ผู้ส่งเสริมให้นักเรียนได้ค้นพบและพบคำตอบด้วยตนเอง การเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่มสามารถนำหลักการดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนได้ ดังนี้

- 1) เกม เป็นกิจกรรมเรียนเป็นเล่น มีกฎกติกาไม่สลับซับซ้อน จึงช่วยให้นักเรียนได้ฝึกฝนทักษะการคิดวิเคราะห์ การตัดสินใจมีความมั่นใจในกีฬา
- 2) บทบาทสมมติ กลุ่มนักเรียนต้องแบ่งบทบาทและหน้าที่ให้สมาชิกในกลุ่มได้แสดงบทบาทตามสมาชิกในกลุ่มได้แสดงบทบาทตามสถานการณ์ที่สมมติขึ้นเป็นวิธีที่ช่วยให้นักเรียนเกิดจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ที่ดี เกิดความเข้าใจในสิ่งที่ศึกษาอย่างลึกซึ้ง
- 3) กรณีตัวอย่าง เป็นการเรียนจากเรื่องราวที่เกิดขึ้นจริง หรือเป็นสถานการณ์ที่เหมือนจริง โดยการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ศึกษาวิเคราะห์อภิปราย เพื่อฝึกฝน การแก้ปัญหา
- 4) การอภิปรายกลุ่ม เป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในประเด็นที่กลุ่มสนใจร่วมกัน การอภิปรายกลุ่มอาจมีสมาชิกประมาณ 6-12 คน โดยมีผู้ดำเนินการอภิปราย สมาชิกในกลุ่มร่วมกันอภิปราย การอภิปรายทำได้หลายลักษณะ ผู้สอนจะต้องเลือกตามความเหมาะสม

การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม จึงเป็นกิจกรรมการสอนแบบกลุ่มที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนทางด้านสติปัญญา สังคม และความรู้สึกในการเห็นคุณค่าของตนเอง ซึ่งมีหลักการในการเรียนแบบร่วมมือ คือ การใช้รางวัลหรือเป้าหมายของกลุ่มเป็นสิ่งกระตุ้นให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ความสามารถของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มมีความหมายต่อความสำเร็จของกลุ่มและสมาชิกแต่ละคนมีโอกาสช่วยให้กลุ่มประสบความสำเร็จ ได้เท่าเทียมกัน ในการจัดกิจกรรมแต่ละครั้ง เทคนิควิธีการที่ใช้ จะต้องเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในการเรียนแต่ละเรื่อง ในการเรียนครั้งหนึ่งๆ อาจต้องใช้เทคนิคการเรียนแบบมีส่วนร่วมหลายๆ เทคนิคประกอบกัน เพื่อให้เกิดประสิทธิผลในการเรียน

4.2 การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) เป็นวิธีการเรียนที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียน ให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กๆ สมาชิกแต่ละคนจะต้องมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และในความสำเร็จของกลุ่ม ทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้ รวมทั้งการเป็นกำลังใจแก่กันและกัน สมาชิกแต่ละคนต้องรับผิดชอบ ต่อการเรียนรู้ของตนเอง พร้อมๆ กับการดูแล เพื่อช่วยให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มความสำเร็จของแต่ละบุคคล คือ ความสำเร็จของกลุ่ม ความสำเร็จ

ของกลุ่ม คือ ความสำเร็จของทุกคน การเรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจ มีหลักการบางประการที่คล้ายคลึงกับการเรียนแบบกระบวนการกลุ่ม แต่แตกต่างกันในรายละเอียด เช่น โดยหลักการนักเรียนทำงานแบบเป็นกลุ่มเล็กๆ เหมือนกัน แต่สมาชิกกลุ่มย่อยของการเรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจ จะต้องประกอบด้วยนักเรียนที่มีคุณลักษณะแตกต่างกันอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนแต่ละคนได้นำศักยภาพของตนมาเสริมสร้างความสำเร็จของกลุ่ม เพื่อให้นักเรียนได้มีโอกาสช่วยเหลือกันสมาชิกของกลุ่มต้องมีปฏิสัมพันธ์กันในเชิงบวก จะต้องไว้วางใจกัน ยอมรับในบทบาทและผลงานของเพื่อน กิจกรรมขั้นเตรียมนักเรียนจะต้องฝึกฝนทักษะทางสังคมเพื่อการทำงานกลุ่ม

จากแนวคิดข้างต้น นักการศึกษาได้พัฒนาเทคนิควิธีเรียนแบบร่วมมีื่อดังตัวอย่างต่อไปนี้

- 1) การเล่าเรื่องรอบวง (Round robin) เป็นเทคนิคการเรียนที่เปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มได้เล่าประสบการณ์ ความรู้ สิ่งที่ตนกำลังศึกษา สิ่งที่ตนประทับใจให้เพื่อนๆ ในกลุ่มฟัง
- 2) มุมสนทนา (Corners) เริ่มต้นจากการให้นักเรียนกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มเข้าไปนั่ง ตามมุมหรือจุดต่างๆ ของห้องเรียน และช่วยกันหาคำตอบสำหรับโจทย์ปัญหาต่างๆ ที่ผู้สอนยกขึ้นมาและเปิดโอกาสให้นักเรียนอธิบายเรื่องราวที่ตนศึกษาให้เพื่อนกลุ่มอื่นฟัง
- 3) ผู้ตรวจสอบ (Pairs check) แบ่งนักเรียนเป็นกลุ่ม 4 หรือ 6 คน ให้นักเรียนจับคู่กันทำงาน คนหนึ่งทำหน้าที่ เสนอแนะวิธีการแก้ปัญหา อีกคนทำหน้าที่ แก้โจทย์ เสร็จข้อที่ 1 แล้วให้สลับหน้าที่กัน เมื่อเสร็จครบ 2 ข้อ ให้นำคำตอบมาตรวจสอบกับคำตอบมาตรวจสอบกับคำตอบของผู้อื่นในกลุ่ม
- 4) ผู้คิด (Think-pair share) ผู้สอนตั้งคำถามให้นักเรียน นักเรียนแต่ละคนจะต้องคิดคำตอบของตนเองนำคำตอบมาอภิปรายกับเพื่อนที่นั่งติดกับตน นำคำตอบมาเล่าให้เพื่อนทั้งชั้นฟัง
- 5) ปริศนาความคิด (Jigsaw) นักเรียนศึกษาเนื้อหาที่ผู้สอนกำหนดให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มประจำจะได้รับมอบหมายให้ศึกษาเนื้อหาที่แตกต่างกัน ตามความเหมาะสมนักเรียนที่ศึกษาเนื้อหาเดียวกันจากทุกกลุ่มมารวมกันเป็นกลุ่มผู้เชี่ยวชาญเพื่อร่วมกันศึกษาเนื้อหาจนเข้าใจแล้ววิธีอธิบายให้เพื่อนในกลุ่มประจำของตน

ฟังแล้วเข้ากลุ่มประจำเพื่อเล่าเรื่องที่ตนศึกษาให้เพื่อนฟัง เมื่อทุกคนเล่าเรื่องที่ตนศึกษาจบแล้วจึงให้สมาชิกคนหนึ่งสรุปเนื้อหาของสมาชิกทุกคนเข้าด้วยกัน ผู้สอนทดสอบความเข้าใจให้รางวัล

6) กลุ่มร่วมมือมือ (Co-op) สมาชิกในแต่ละคนในกลุ่มย่อยจะได้รับมอบหมายให้ศึกษาเนื้อหาหรือทำกิจกรรมที่แตกต่างกันทำเสร็จแล้วจึงนำผลงานมารวมกันเป็นงานกลุ่ม เพื่อให้ได้ผลงานที่มีคุณภาพครบถ้วนและตรวจแก้ไขภาษานำผลงานกลุ่มนำเสนอต่อชั้นเรียน

7) การร่วมมือกันแข่งขัน (The games tournament) ผู้สอนแบ่งนักเรียนเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มแข่งขันสมาชิกในกลุ่มทั้งสองต้องมีจำนวนเท่ากัน กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มผู้เชี่ยวชาญหรือกลุ่มผู้ตัดสิน ทุกกลุ่มต้องศึกษาเนื้อหาให้เข้าใจ สมาชิกกลุ่มแข่งขันแต่ละคนต้องเขียนคำถามมอบให้กลุ่มตัดสินใจโดยไม่ต้องให้คำตอบ กลุ่มแข่งขันแต่ละกลุ่มจะเตรียมข้อสอบให้เพื่อนของตน เมื่อถึงเวลาแข่งขันผู้ตัดสินอธิบายกติกาและเรียกตัวแทนของกลุ่มแข่งขันออกมาทีละคนหรือมากกว่านั้นตามความเหมาะสม เมื่อสิ้นสุดการแข่งขัน กลุ่มที่ได้คะแนนสูงกว่าเป็นผู้ชนะ

8) ร่วมกันคิด (Numbered heads together) เริ่มจากผู้สอนถามคำถามเปิดโอกาสให้นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันคิดหาคำตอบ จากนั้นผู้สอนจึงเรียกให้นักเรียนคนใดคนหนึ่งจากกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งหรือทุกๆ กลุ่มตอบคำถามเป็นวิธีการที่นิยมใช้ในการทบทวนหรือตรวจสอบความเข้าใจ

4.3 การเรียนรู้แบบร่วมแรงร่วมใจ (Cooperative Learning) เป็นวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องแสวงหาความรู้และสร้างความรู้ความเข้าใจขึ้นด้วยตนเองความแข็งแกร่งความเจริญงอกงามในความรู้อาจเกิดขึ้น เมื่อผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้และแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับคนอื่น ๆ หรือได้พบสิ่งใหม่ๆ แล้วนำความรู้ที่มีอยู่มาเชื่อมโยง ตรวจสอบกับสิ่งใหม่ๆ แนวคิดของการเรียนรู้แบบสรรค์สร้างความรู้ คือ การเรียนรู้เป็นกระบวนการสรรค์สร้างความรู้ ความรู้เดิมเป็นพื้นฐานสำคัญของการสร้างสรรค์ความรู้ใหม่ และคุณภาพของการเรียนรู้มีความสัมพันธ์กับบริบทที่เกิดขึ้น

ดังนั้นสรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม เป็นกิจกรรมการสอนแบบกลุ่มที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนทางด้านสติปัญญา สังคม และความรู้สึกในการเห็นคุณค่าของตนเอง ซึ่งมีหลักการในการเรียนแบบร่วมมือ คือ การใช้รางวัลหรือเป้าหมายของกลุ่มเป็นสิ่งกระตุ้นให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ความสามารถของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม

มีความหมายต่อความสำเร็จของกลุ่มและสมาชิกแต่ละคนมีโอกาช่วยให้อีกกลุ่มประสบความสำเร็จ ได้เท่าเทียมกัน ในการจัดกิจกรรมแต่ละครั้งเทคนิควิธีการที่ใช้ จะต้องเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในการเรียนแต่ละเรื่อง ในการเรียนครั้งหนึ่งๆ อาจต้องใช้เทคนิคการเรียนแบบมีส่วนร่วมหลายๆ เทคนิคประกอบกันเพื่อให้เกิดประสิทธิผลในการเรียน

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

1. ความหมายของการกำกับตนเอง

Schunk (1991, p. 348) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่บุคคลปฏิบัติและสนับสนุนต่อพฤติกรรม ความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์ความรู้สึกที่มุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ด้วยตนเองอย่างเป็นระบบ

Bandura (1994, p. 71) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง ปฏิบัติการของอิทธิพลที่บุคคลมีต่อแรงจูงใจกระบวนการคิด สภาพอารมณ์ และแบบแผนทางพฤติกรรมของตนเอง

Berk and Winsler (1995, p. 134) ได้นิยามการกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการของการวางแผนการแนะนำ และการติดตามที่มีต่อพฤติกรรม และความสนใจด้วยตัวของตัวเอง

Schunk and Zimmerman (1997, p. 195) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่กระตุ้นและสนับสนุนต่อความรู้ความเข้าใจ พฤติกรรม และความพอใจ เพื่อนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ในที่สุด

Husen and Postlethwaite (1994, p. 166) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเอง หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิต เพื่อมุ่งไปสู่ความมุ่งหมายของแต่ละคนอย่างยืดหยุ่น ด้วยตัวของตัวเอง

ชินะพัฒน์ ชื่นแด่ชุ่ม (2542, หน้า 7) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง การใช้กลวิธี ได้แก่ การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การดำเนินงาน และการติดตามผล ทั้งในด้านพฤติกรรม ด้านความรู้ ความเข้าใจ และด้านแรงจูงใจของตนเอง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ในที่สุด

ประภัสสร ลิตวงษ์ (2545, หน้า 188) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่บุคคลตั้งเป้าหมายสังเกตบันทึกพฤติกรรมของตนเอง เพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งเป็นเทคนิคที่มีระบบขั้นตอนชัดเจน

จากความหมายดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่บุคคลประพฤติปฏิบัติด้วยความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์ความรู้สึกพึงพอใจ ในสิ่งที่ตนมุ่งหวังไว้เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตนเองกำหนดอย่างมีระบบและขั้นตอน ที่ชัดเจน ซึ่งจะนำไปสู่การเสริมแรงในตนเอง

2. ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน

Zimmerman (1989, p. 329) กล่าวว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนดำเนินการกำกับตนเอง เพื่อให้มีความรู้และทักษะต่างๆ โดยมีเมตาคอกนิชันมีแรงจูงใจ และการกระทำด้วยตนเอง

Pintrich and De Groot (1990, p. 33) กล่าวว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนมีกลวิธีเมตาคอกนิชันในการวางแผน ควบคุมตนเอง และปรับความคิด ของตนเองด้วยวิธีการทางปัญญา

ประสาธ อิศรปริดา (2541, หน้า 21) ได้กล่าวว่า ในการกำกับตนเองผู้เรียน จะเป็นผู้กำหนดเป้าหมายหรือมาตรฐานของพฤติกรรมที่เขามุ่งหวังไว้ จะสังเกต บันทึก และประเมินงาน หรือพฤติกรรมของตนเองว่าบรรลุตามเป้าหมาย หรือตามมาตรฐาน ที่กำหนดไว้หรือไม่เพียงใดผลจากการประเมินอาจก่อให้เกิดความรู้สึกพึงพอใจในตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การเสริมแรงตนเองในที่สุด

ไอฟิน ดนสาลี (2549, หน้า 15) ได้ให้ความหมายการกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ดำเนินการด้วยตนเอง โดยมีแรงจูงใจ เพื่อให้ได้มาซึ่งความรู้ และทักษะต่างๆ โดยใช้กระบวนการทางสมองที่เป็นความสามารถในการแก้ปัญหา วางแผนในการทำงาน วิเคราะห์และตัดสินใจลงสรุปว่างานที่ทำมีข้อบกพร่องอย่างไร

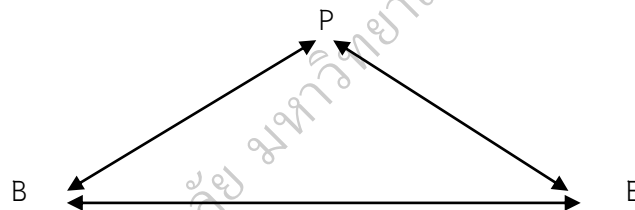
ดังนั้นสรุปได้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการ ที่ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการกำหนดเป้าหมาย หรือกระทำบางสิ่งบางอย่าง เพื่อควบคุมความคิดความรู้สึก และการกระทำของตนเอง ให้กำกับความพยายาม ที่จะฝึกหาความรู้และทักษะต่างๆ ตามที่ตนคาดหวังไว้ด้วยพฤติกรรมของตนเอง

3. แนวคิดพื้นฐานของการกำกับตนเอง

การกำกับตนเอง (Self-regulation) เป็นแนวคิดที่สำคัญอีกแนวคิดหนึ่งของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ซึ่ง Bandura (1986, อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550, หน้า 43) มีความเชื่อว่า พฤติกรรมของมนุษย์

เรานั้น ไม่ได้เป็นผลพวงจากการเสริมแรงและการลงโทษจากภายนอกแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ว่ามนุษย์เราสามารถกระทำบางสิ่งบางอย่างเพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเอง ด้วยผลกรรมที่เขาหามาเอง เพื่อสำหรับตัวเขา ซึ่งความสามารถในการดำเนินชีวิตดังกล่าวนี้ Bandura เรียกว่าเป็นการกำกับตนเอง

ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura (1986, p. 135) ซึ่งเขาเชื่อว่า พฤติกรรมของคนเรานั้น ไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไป เนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อมแต่เพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลเนื่องมาจากองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ กระบวนการส่วนบุคคล (Person) กระบวนการด้านสภาพแวดล้อม (Environment) และกระบวนการด้านพฤติกรรม (Behavior) และนักทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมยังเชื่อว่า กระบวนการส่วนบุคคลไม่ได้เป็นตัวกำหนดการกำกับตนเองในการเรียนเพียงองค์ประกอบเดียวเท่านั้น แต่ยังมีองค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อม และองค์ประกอบด้านพฤติกรรมร่วมด้วยในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) ซึ่งเขียนได้ ดังภาพประกอบ 12



ภาพประกอบ 12 แสดงการปฏิสัมพันธ์ของบุคคล พฤติกรรมและสิ่งแวดล้อม
ที่มา : (Bandura, 1986, อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต,
2550, หน้า 49)

นอกจากนี้ Zimmerman (1989, p. 329) ได้อธิบายว่า ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง มีด้วยกัน 3 ด้าน คือ 1) ด้านส่วนบุคคล 2) ด้านพฤติกรรม และ 3) ด้านสิ่งแวดล้อม

ด้านที่ 1 อิทธิพลส่วนบุคคล (Personal Influences)

Zimmerman (1989, pp. 229–329) พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) เป็นปัจจัยด้านส่วนบุคคลที่สำคัญที่สุด ซึ่งขึ้นอยู่กับอิทธิพลส่วนบุคคลอื่นๆ ได้แก่ ความรู้ของนักเรียน กระบวนการรู้คิดของตนเอง เป้าหมาย และสภาวะทางอารมณ์

1. ความรู้ของนักเรียน (Students' Knowledge) ความรู้ของนักเรียน มี 2 ประเภท คือ ความรู้เชิงเนื้อหา และความรู้ในการกำกับตนเอง ความรู้เชิงเนื้อหาเป็น ความรู้ที่รวบรวมเป็นคำพูดเหตุการณ์ หรือโครงสร้างลำดับขั้น ส่วนความรู้ในการกำกับตนเอง เป็นกลยุทธ์ที่นักเรียนใช้ในการเรียน ซึ่งความรู้ทั้ง 2 ประเภทมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน

2. กระบวนการรู้คิดของตนเอง (Metacognitive Processes)

ในการใช้กลยุทธ์ การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียน ไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้เพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับกระบวนการรู้คิดของตนเอง และผลลัพธ์ที่ได้รับจากการกระทำ โดยผู้เรียนจะวางแผนงานเพื่อใช้ในกระบวนการตัดสินใจในการเลือกหรือเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ที่จะกำกับตนเองในการเรียน การวางแผนงานขึ้นอยู่กับงาน สิ่งแวดล้อม ความรู้ของนักเรียน เป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลลัพธ์จากการกระทำ การวางแผนงานจะเป็นตัวชี้วัดควบคุมการเรียนรู้ และจะมีปฏิกิริยาย้อนกลับจากการกระทำพฤติกรรมเหล่านั้น

3. เป้าหมาย (Goals) การตั้งเป้าหมายมีผลต่อกระบวนการตัดสินใจในการใช้กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน การตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการตั้งเป้าหมายระยะยาว บุคคลจะสร้างสิ่งชี้แนะ (เป้าหมายระยะสั้น) เพื่อเป็นแนวทางให้แก่ตนเอง และเป็นแรงจูงใจให้แสดงพฤติกรรมนำไปสู่การบรรลุผลได้

4. สภาวะทางอารมณ์ (Affect) มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียนมีหลักฐาน พบว่า ความวิตกกังวลจะขัดขวางกระบวนการรู้คิด และการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง เช่น จากผลการวิจัยของ Kahl (1982, as cited in Zimmerman, 1989, p. 329) ที่ได้พัฒนาแบบวัดการควบคุมพฤติกรรม เพื่อให้นักเรียนประเมินตนเองเกี่ยวกับแนวโน้มในการใช้กระบวนการที่มีประสิทธิภาพป้องกันตนเองจากสภาวะภายใน เช่น ความคิดวิตกกังวลถึงความล้มเหลวที่ผ่านมา หรือจากสภาวะภายนอก เช่น ลักษณะงานที่มีความยากมาก เคล พบว่า คะแนนการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียนมีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล

ด้านที่ 2 อิทธิพลด้านพฤติกรรม (Behavioral Influences)

Zimmerman (1989, p. 331) กล่าวว่า อิทธิพลด้านพฤติกรรม ประกอบด้วย กระบวนการย่อยของการกำกับตนเอง ได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ทั้ง 3 กระบวนการย่อยนี้ได้รับอิทธิพลส่วนบุคคล และกระบวนการด้านสิ่งแวดล้อม

1. การสังเกตตนเอง (Self-observation) เป็นการตอบสนองของนักเรียนเกี่ยวกับการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง การสังเกตตนเองทำให้ได้ข้อมูลว่ามีความก้าวหน้าในเป้าหมายที่ตั้งไว้เพียงใด การสังเกตตนเองได้รับอิทธิพลด้านกระบวนการส่วนบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และการวางแผนการรู้คิดของตนเอง และอิทธิพลด้านพฤติกรรม มีวิธีการสังเกตตนเอง 2 วิธี คือ การรายงานโดยคำพูดหรือการเขียน และการบันทึกพฤติกรรมปฏิบัติตอบสนอง

2. การตัดสินตนเอง (Self-judgment) เป็นการตอบสนองของนักเรียนโดยเปรียบเทียบพฤติกรรมของตนกับมาตรฐานหรือเป้าหมายอย่างมีระบบ การประเมินตนเอง (Self-evaluation) ขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และความรู้หรือมาตรฐาน เช่นเดียวกับการสังเกตตนเอง ความรู้ในเรื่องมาตรฐานหรือเป้าหมายมาจากแหล่งข้อมูลต่างๆ รวมทั้งมาตรฐานของสังคม การประเมินตนเองมี 2 วิธี คือ กระบวนการตรวจสอบรายการ (Checking) เช่นการตรวจคำตอบการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์อีกครั้ง และการประเมินค่า (Rating) เป็นการเปรียบเทียบคำตอบกับคำตอบของบุคคลอื่น หรือจากเฉลยคำตอบ

3. การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-reaction) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองกระทำในลักษณะเดียวกับการสังเกตตนเองและการตัดสินตนเอง การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเองและการวางแผน การรู้คิด พร้อมกับแสดงพฤติกรรมออกมา ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการมีผลกระทบซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการเลือกกลยุทธ์ของนักเรียน และข้อมูลย้อนกลับจากกลยุทธ์จะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ความสามารถของตนเอง บางกรณีการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองอาจจะไม่ช่วยส่งเสริมการกำกับตนเอง เช่น การประเมินตนเองในการเรียนรู้ไม่เป็นที่พอใจ อาจจะนำไปสู่การถดถอยหรือการสิ้นหวังที่เกิดจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) เมื่อผู้เรียนไม่มีความพยายามเพราะคิดว่าอย่างไรตนเองก็ทำไม่ได้

กลวิธีแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง มีความแตกต่างกันในการกำกับตนเอง 3 ด้าน คือ

3.1 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านพฤติกรรม นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง โดยการตอบสนองการเรียนรู้ในทางที่ดี

3.2 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเองด้านส่วนบุคคล นักเรียนจะแสดงปฏิกริยาต่อตนเอง โดยการแสวงหาสิ่งที่จะเสริมกระบวนการส่วนบุคคลในระหว่างการเรียนรู้

3.3 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเองด้านสภาพแวดล้อม นักเรียนจะแสดงปฏิกริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่จะพัฒนาสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

ด้านที่ 3 อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อม (Environmental Influences)

Bandura (1986, as cited in Zimmerman, 1989, p. 335) สันนิษฐานว่าการเรียนรู้ จากการสังเกตพฤติกรรมของตนเอง และผลของพฤติกรรมเป็นสิ่งที่มอิทธิพลมากที่สุด สำหรับการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของผู้เรียน และส่งเสริมความรู้ให้คงอยู่ อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อม ประกอบด้วย ผลของตัวแบบ (Modeling) การพูดจาชักชวน (Verbal Persuasion) และโครงสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ (Structure of the Learning) อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อมจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรมเมื่อไหร่ที่ผู้เรียนมีการเรียนรู้ด้วยตนเอง อิทธิพลด้านส่วนบุคคลจะถูกเชื่อมโยงกับกลยุทธ์กำกับพฤติกรรม และสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยตนเอง จะเข้าใจผลกระทบของสิ่งแวดล้อมที่ได้รับ และรู้ว่าจะปรับปรุงสิ่งแวดล้อมโดยใช้กลยุทธ์ต่างๆ อย่างไร เช่น จัดสถานที่ในการเรียน การค้นหาข้อมูลจากห้องสมุด เป็นต้น

ดังนั้นสรุปได้ว่า ปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดการกำกับตนเองนั้นมีอยู่ด้วยกัน 3 ด้าน คือ อิทธิพลด้านส่วนบุคคล (Person) ด้านพฤติกรรม (Behavior) และด้านสิ่งแวดล้อม (Environment) ทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกัน แต่ไม่ได้หมายความว่า ทั้ง 3 ปัจจัยนั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน บางปัจจัยมีอิทธิพลมากกว่าอีกปัจจัยหนึ่งและอิทธิพลทั้ง 3 ปัจจัยนั้น ไม่ได้เกิดขึ้นพร้อมกัน แต่ต้องอาศัยเวลาในการที่ปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งจะมีผลต่อการกำหนดปัจจัยอื่นๆ

4. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการกำกับตนเอง

Bandura (1986, p. 24) ได้กล่าวว่า มีปัจจัยต่างๆ ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการกำกับตนเอง โดยสรุปได้ ดังนี้

4.1 การได้รับประโยชน์ส่วนตัว (Personal Benefits) เมื่อบุคคลมีพฤติกรรมกำกับตนเองแล้ว บุคคลก็จะได้รับประโยชน์โดยตรงต่อตนเอง ซึ่งบุคคลจะยึดมั่นต่อการกำกับตนเองและจะทำให้กระบวนการกำกับตนเองคงอยู่ได้

4.2 การได้รับรางวัลทางสังคม (Social Reward) การที่บุคคลมีพฤติกรรม การกำกับตนเองแล้ว และบุคคลในสังคมให้การยกย่องชมเชย สรรเสริญให้เกียรติ ให้การยอมรับ หรือให้รางวัล จะมีส่วนช่วยให้กระบวนการกำกับตนเองของบุคคลคงอยู่ได้

4.3 การสนับสนุนจากต้นแบบ (Modeling Supports) การสังเกต จากต้นแบบ จะเป็นการช่วยถ่ายทอดความรู้ และทักษะให้กับบุคคล เพื่อให้มีมาตรฐาน ในการกำกับตนเองต่อไป

4.4 ปฏิกริยาทางลบจากผู้อื่น (Negative Sanction) บุคคลที่ได้พัฒนา มาตรฐานในการกำกับตนเองขึ้นมาแล้ว หากภายหลังมีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมที่ต่ำกว่า มาตรฐาน ก็จะทำให้บุคคลในสังคมแสดงพฤติกรรมทางลบต่อเขา ซึ่งปฏิกริยาเหล่านี้จะ ส่งผลให้บุคคลย้อนกลับไปใช้มาตรฐานเดิมที่สังคมยอมรับเขาอีกครั้ง

4.5 การสนับสนุนจากสภาพแวดล้อม (Contextual Support) บุคคลที่เคย อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้มีการกำกับตนเอง โดยมีมาตรฐานระดับหนึ่ง ย่อมมีโอกาส กำกับตนเองด้วย มาตรฐานนั้นอีก ซึ่งบุคคลลักษณะนี้มีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงสถานการณ์ ที่จะมีผลให้ตนเองต้องลดมาตรฐานนั้นลงไป

4.6 การลงโทษตนเอง (Self-inflicted Punishment) การลงโทษตนเอง จะเป็นหนทางที่ช่วยให้บุคคลลดความไม่สบายใจจากการกระทำผิดมาตรฐานของตนเองได้ และในหลายๆ กรณีก็เป็นการลดปฏิกริยาทางลบจากบุคคลอื่น แทนที่จะถูกบุคคลเหล่านั้น ลงโทษ

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ปัจจัยต่างๆ มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองของบุคคล คือบุคคลที่มีจุดมุ่งหมายในการทำสิ่งต่างๆ อย่างชัดเจน การเป็นนักเรียนที่มีการกำกับ ตนเองสูง จะเป็นนักเรียนที่มีจุดมุ่งหมายในการเรียน มีความสนใจในการเรียน มีพฤติกรรม ทางการเรียนที่ดีขึ้น ส่วนนักเรียนที่มีการกำกับตนเองต่ำ จะเป็นบุคคลที่ไม่มีจุดมุ่งหมาย หรือแรงจูงใจในการเรียน ขาดความสนใจในการเรียน และการเรียนรู้ก็เพื่อหวังผลตอบแทน ภายนอกเท่านั้น

5. วิธีการเรียนเพื่อพัฒนาการกำกับตนเอง

บทบาทผู้สอนฝ่ายเดียวอาจไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาการกำกับตนเอง ในการเรียนได้อย่างเต็มที่ ผู้เรียนเองจะต้องมีความรับผิดชอบในตนเองและมีวิธีการเรียน ที่เหมาะสมด้วย นั่นคือต้องมีกลยุทธ์ในการกำกับตนเองในการเรียน ดังนี้ (Zimmerman and Martinez, 1988 อ้างถึงใน สุภาพรรณ โคตรจรัส, 2553, หน้า 76-77)

5.1 ประเมินตนเอง (Self-evaluation) ทั้งในด้านคุณภาพและความก้าวหน้าในงานของตน เช่น ตรวจสอบความถูกต้องและความก้าวหน้าของงานที่ทำเพื่อปรับปรุงแก้ไขตนเอง เป็นต้น

5.2 ทักษะการจัดการและเปลี่ยนแปลงการจัดการ (Organizing and Transforming) เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ เช่น ทำตารางเวลาเพื่อทบทวนบทเรียนและปฏิบัติตามได้อย่างสม่ำเสมอ การจัดทำโครงร่างก่อนเขียนรายงาน เป็นต้น

5.3 ตั้งเป้าหมายและวางแผน (Goal Setting and Planning) เพื่อบรรลุเป้าหมาย เป็นการตั้งเป้าหมายในการศึกษาหรือเป้าหมายระยะยาว และวางแผนสำหรับขั้นตอน เวลา และทำกิจกรรมให้สำเร็จตามเป้าหมาย เช่น การศึกษาเนื้อหาวิชา ก่อนสอบอย่างน้อย 2 สัปดาห์ เป็นต้น

5.4 พยายามแสวงหาข้อมูล (Seeking Information) จากแหล่งข้อมูลต่างๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลมากขึ้นเมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงาน เช่น การค้นคว้าข้อมูลจากห้องสมุด จากเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จากสื่ออิเล็กทรอนิกส์อื่นๆ เป็นต้น

5.5 จดบันทึกและการเตือนตนเอง (Keeping Record and Monitoring) เช่น จดบันทึกเนื้อหาวิชาอย่างครบถ้วน จดจำคำศัพท์ที่ยังไม่เข้าใจ เพื่อนำมาศึกษาค้นคว้าต่อไป

5.6 พยายามที่จะเลือกหรือจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ (Environmental Structuring) ที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เช่น หลีกเลี่ยงสิ่งที่จะมารบกวนสมาธิในขณะที่อ่านหนังสือ ซึ่งอาจเป็นวิทยุ โทรทัศน์ หรือเหตุการณ์รอบตัว เป็นต้น

5.7. คำมั่นถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง (Self-Consequences) เช่น ถ้าสอบได้คะแนนไม่ดีจะปรับเปลี่ยนวิธีดูหนังสือ แต่ถ้าสอบได้คะแนนดีจะให้รางวัลตนเอง ซึ่งอาจเป็นการไปดูหนังหรือรับประทานอาหารที่ตนเองชอบ เป็นต้น

5.8 ท่องจำและจดจำ (Rehearsing and Memorizing) เช่น ท่องจำสูตรกฎและทฤษฎีต่างๆ เป็นต้น แม้ว่าในปัจจุบันจะไม่เน้นการสนับสนุนให้ผู้เรียนท่องจำ แต่บางครั้งก็มีความจำเป็นเหมือนกัน อย่างไรก็ตาม ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์นั้น การฝึกทำแบบฝึกหัดซ้ำๆ บ่อยๆ จะทำให้ผู้เรียนสามารถจดจำสูตร กฎและทฤษฎีต่างๆ ได้เองและเป็นการจดจำที่มีความคงทนกว่าการท่องจำ

5.9 ขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking Social Assistance) เช่น เมื่อมีปัญหาไม่เข้าใจในบทเรียน จะหาทางแก้ไขโดยอาจปรึกษาเพื่อน รุ่นพี่ อาจารย์ หรือผู้มีความรู้ เป็นต้น ในปัจจุบันนี้ผู้เรียนสามารถปรึกษาผู้รู้ผ่านการเรียนผ่านเว็บไซต์ได้อีกทางหนึ่ง

5.10 ทบทวนบทเรียนจากบันทึกต่างๆ (Reviewing Records) เช่น หนังสือ ตำราเรียน บันทึกส่วนตัว หรือข้อเขียน

5.11 เชื่อมโยง (Elaboration) ความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ จะทำให้ความรู้ที่มีอยู่มีความชัดเจนมากขึ้น และแยกแยะความแตกต่างระหว่างความรู้เดิมและความรู้ใหม่ได้

5.12 มีความรู้ในกลวิธีการเรียนต่างๆ และเลือกใช้วิธีการเรียนที่มีอย่างเหมาะสมกับชนิดของงานที่เรียน หรืออาจเรียกว่า เมตาคอกนิชัน (Metacognition) ซึ่งกลวิธีการเรียนของแต่ละคนจะแตกต่างกัน

5.13 ควบคุมความพยายามของตนเอง (Effort Monument Strategies) เป็นความพยายามในการวางแผนควบคุมและกำกับการทำงานของตนเอง โดยไม่ต้องรับคำสั่งจากใคร มีความอิสระในเชิงความคิด

ดังนั้นสรุปได้ว่า การกำกับตนเองในการเรียนเป็นปัจจัยสำคัญปัจจัยหนึ่ง ที่ช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งทักษะการกำกับตนเองในการเรียนสามารถสอนได้ เรียนรู้ได้และควบคุมได้ การจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการเรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมด้วยตัวของเขาเอง โดยความร่วมมือกับผู้สอนและเพื่อนๆ จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการกำกับตนเองได้ ผู้เรียนที่มีทักษะในการกำกับตนเองในการเรียนสูง จะเป็นคนที่มีความมั่นใจ กระตือรือร้น อดทน และมีความพากเพียรพยายามในการเรียนรู้สูง จะทำให้เขาสามารถที่จะควบคุมสถานการณ์ต่างๆ ได้ ยังผลให้เขามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงเป็นที่น่าพอใจในที่สุด

แนวคิดเกี่ยวกับความพึงพอใจ

1. ความหมายของความพึงพอใจ

Campbell (1976, pp. 117–124) กล่าวว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกภายในที่แต่ละคนเปรียบเทียบระหว่างความคิดเห็นต่อสภาพการณ์ที่อยากให้เป็นหรือคาดหวัง หรือรู้สึกว่าสมควรจะได้รับผลที่ได้จะเป็นความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจ เป็นการตัดสินของแต่ละบุคคล

Davis and Newstrom (1985, p. 112) กล่าวถึง ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง ความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจของผู้ปฏิบัติงาน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังของผู้ปฏิบัติงานที่มีต่องานกับผลประโยชน์ที่จะได้รับ

Mccormick and Daniel (1980, p. 306) กล่าวว่า ความพึงพอใจเป็นแรงจูงใจของมนุษย์ที่ตั้งอยู่บนความต้องการพื้นฐาน (Basic Need) มีความเกี่ยวข้องกันอย่างใกล้ชิดกับผลสัมฤทธิ์ และสิ่งจูงใจ (Incentive) และพยายามหลีกเลี่ยงสิ่งที่ไม่ต้องการ

Arnold and Feldman (1986, หน้า 86) ได้ให้ความหมาย ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นความรู้สึกรวมๆ ที่แต่ละบุคคลมีต่องานของตน เช่น ความชื่นชอบ ค่านิยม และความรู้สึกในทางบวก

วิรุฬห์ พรรณเทวี (2542, หน้า 11) ให้ความหมายไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกภายในจิตใจของมนุษย์ที่ไม่เหมือนกัน ซึ่งเป็นอยู่กับแต่ละบุคคลว่าจะคาดหวังกับสิ่งหนึ่ง สิ่งใดอย่างไร ถ้าคาดหวังหรือมีความตั้งใจมากและได้รับการตอบสนองอย่างดี จะมีความพึงพอใจมากแต่ในทางตรงกันข้ามอาจผิดหวังหรือไม่พึงพอใจเป็นอย่างยิ่ง เมื่อไม่ได้รับการตอบสนองตามที่คาดหวังไว้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสิ่งที่ตนตั้งใจไว้ว่าจะมีมากหรือน้อย

ราชบัณฑิตยสถาน (2546, หน้า 793) ได้ให้ความหมายของคำว่า ความพึงพอใจ ดังนี้ คำว่า “พึง” เป็นคำกริยาอื่น หมายความว่า รวยอมตาม เช่น พึงใจ และคำว่า “พอใจ” หมายถึง สมชอบ ชอบใจ

วาณี ทองเสวต (2548, หน้า 7) กล่าวว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกภายในที่แต่ละคนเปรียบเทียบระหว่างความคิดเห็นต่อสภาพการณ์ที่อยากให้เป็นหรือคาดหวัง หรือรู้สึกว่าสมควรจะได้รับ ผลที่ได้จะเป็นความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจเป็นการตัดสินของแต่ละบุคคล

สรชัย พิศาลบุตร (2550, หน้า 135) ความพึงพอใจของลูกค้าหรือผู้ใช้บริการ หมายถึง การที่ลูกค้าหรือผู้ใช้บริการได้รับสิ่งที่ต้องการแต่ต้องอยู่ในขอบเขต ที่ผู้ให้บริการสามารถจัดหาบริการให้ได้โดยไม่ขัดต่อกฎหมายและศีลธรรมอันดีงาม

รัตนา พรหมภาพ (2551, หน้า 7) ได้กล่าวว่า ความพึงพอใจเป็นทัศนคติ อย่างหนึ่งที่เป็นนามธรรม เป็นความรู้สึกส่วนตัวทั้งทางด้านบวกและลบ ขึ้นอยู่กับการได้รับการตอบสนอง เป็นสิ่งที่กำหนดพฤติกรรมในการแสดงออกของบุคคลที่มีผลต่อการเลือก ที่จะปฏิบัติสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

ดังนั้นสรุปได้ว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกภายในของแต่ละคน เช่น ความรู้สึกรัก ความรู้สึกชอบ ภูมิใจ สุขใจ ยินดี ประทับใจ เห็นด้วย และความรู้สึกในทางบวก อันจะมีผลให้เกิดความพึงพอใจต่อสภาพการณ์ที่อยากให้เป็นหรือคาดหวัง หากได้รับการตอบสนองด้วยดี จะมีความพึงพอใจมาก และเมื่อไม่ได้รับการตอบสนองตามที่คาดหวังไว้ ก็อาจไม่พึงพอใจเป็นอย่างยิ่ง

2. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

นักวิชาการได้พัฒนาทฤษฎีที่อธิบายองค์ประกอบของความพึงพอใจ และอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจกับปัจจัยอื่นๆ ไว้หลายทฤษฎี ดังนี้

Korman A.K. (1977, p. 87 อ้างถึงใน สมศักดิ์ คงเทียง และอัญชลี โพธิ์ทอง, 2542, หน้า 161-162) ได้จำแนกทฤษฎีความพึงพอใจในงานออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ทฤษฎีการสนองความต้องการ กลุ่มนี้ถือว่าความพึงพอใจในงาน เกิดจากความต้องการส่วนบุคคลที่มีความสัมพันธ์ต่อผลที่ได้รับจากงานกับการประสบความสำเร็จตามเป้าหมายส่วนบุคคล

2. ทฤษฎีการอ้างอิงกลุ่ม ความพึงพอใจในงานมีความสัมพันธ์ ในทางบวกกับคุณลักษณะของงานตามความปรารถนาของกลุ่ม ซึ่งสมาชิกในกลุ่ม เป็นแนวทางในการประเมินผลการทำงาน

Mumford E. (1972, p. 97 อ้างถึงใน สมศักดิ์ คงเทียง และอัญชลี โพธิ์ทอง, 2542, หน้า 162) ได้จำแนกความคิดเกี่ยวกับความพึงพอใจงาน จากผลการวิจัย ออกเป็น 5 กลุ่ม ดังนี้

1. กลุ่มความต้องการทางด้านจิตวิทยา กลุ่มนี้ ได้แก่ Maslow, A.H., Herzberg F. และ Likert R. โดยมองความพึงพอใจงานเกิดจากความต้องการของบุคคล ที่ต้องการความสำเร็จของงานและความต้องการการยอมรับจากบุคคลอื่น

2. กลุ่มภาวะผู้นำมองความพึงพอใจงานจากรูปแบบและการปฏิบัติของผู้นำที่มีต่อผู้ใต้บังคับบัญชา กลุ่มนี้ ได้แก่ Blake R.R., Mouton J.S. และ Fiedler R.R.

3. กลุ่มความพยายามต่อรองรางวัล เป็นกลุ่มที่มองความพึงพอใจจากรายได้ เงินเดือน และผลตอบแทนอื่นๆ กลุ่มนี้ ได้แก่ กลุ่มบริหารธุรกิจของมหาวิทยาลัยแมนเชสเตอร์ (Manchester Business School)

4. กลุ่มอุดมการณ์ทางการจัดการมองความพึงพอใจจากพฤติกรรมการบริหารงานขององค์กร ได้แก่ Crozier M. และ Couder G.M.

5. กลุ่มเนื้อหาของงานและการออกแบบงาน ความพึงพอใจงานเกิดจากเนื้อหาของตัวงาน กลุ่มแนวคิดนี้มาจากสถาบันทาวิสตอค (Tavistock Institute) มหาวิทยาลัยลอนดอน

ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ของ Abraham Maslow ซึ่งเป็นผู้วางรากฐานจิตวิทยามนุษยนิยม เขาได้พัฒนาทฤษฎีแรงจูงใจ ซึ่งมีอิทธิพลต่อระบบการศึกษาของอเมริกันเป็นอันมาก ทฤษฎีของเขามีพื้นฐานอยู่บนความคิดที่ว่า การตอบสนองแรงจูงใจเป็นหลักการเพียงอันเดียวที่มีความสำคัญที่สุดซึ่งอยู่เบื้องหลังพฤติกรรมของมนุษย์ มีหลักการที่สำคัญเกี่ยวกับแรงจูงใจ โดยเน้นในเรื่องลำดับขั้นความต้องการเขามีความเชื่อว่า มนุษย์มีแนวโน้มที่จะมีความต้องการอันใหม่ที่สูงขึ้น แรงจูงใจของคนเรามาจากความต้องการพฤติกรรมของคนเรา มุ่งไปสู่การตอบสนองความพอใจ Maslow แบ่งความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ออกเป็น 5 ระดับด้วยกัน

1. มนุษย์มีความต้องการ และความต้องการมีอยู่เสมอ ไม่มีที่สิ้นสุด
2. ความต้องการที่ได้รับการสนองแล้ว จะไม่เป็นสิ่งจูงใจสำหรับพฤติกรรมต่อไปความต้องการที่ไม่ได้รับการสนองเท่านั้นที่เป็นสิ่งจูงใจของพฤติกรรม
3. ความต้องการของคนซ้ำซ้อนกันบางที่ความต้องการด้านหนึ่งได้รับการตอบสนองแล้วยังไม่สิ้นสุดก็เกิดความต้องการด้านอื่นขึ้นอีก
4. ความต้องการของคนมีลักษณะเป็นลำดับขั้น ความสำคัญกล่าวคือเมื่อความต้องการในระดับต่ำได้รับการสนองแล้ว ความต้องการระดับสูงก็จะเรียกร้องให้มีการตอบสนอง
5. ความต้องการเป็นตัวตนที่แท้จริงของตนเอง

ลำดับความต้องการพื้นฐานของ Maslow เรียกว่า Hierarchy of Needs มี 5 ลำดับชั้น ดังนี้

1. ความต้องการด้านร่างกาย (Physiological needs) เป็นความต้องการปัจจัย 4 เช่น ต้องการอาหารให้อิ่มท้อง เครื่องนุ่งห่มเพื่อป้องกันความร้อน หนาว และยารักษาโรคภัยไข้เจ็บ รวมทั้งที่อยู่อาศัยเพื่อป้องกันแดด ฝน ลม อากาศร้อน หนาว และสัตว์ร้าย ความต้องการเหล่านี้มีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์ทุกคน จึงมีความต้องการพื้นฐานชั้นแรกที่มนุษย์ทุกคนต้องการบรรลุให้ได้ก่อน

2. ความต้องการความปลอดภัย (Safety needs) หลังจากที่มีมนุษย์บรรลุความต้องการด้านร่างกาย ทำให้ชีวิตสามารถดำรงอยู่ในขั้นแรกแล้ว จะมีความต้องการด้านความปลอดภัยของชีวิตและทรัพย์สินของตนเองเพิ่มขึ้นต่อไป เช่น หลังจากมนุษย์มีอาหารรับประทานจนอิ่มท้องแล้วได้เริ่มหันมาคำนึงถึงความปลอดภัยของอาหาร หรือสุขภาพ โดยหันมาให้ความสำคัญกับเรื่องสารพิษที่ติดมากับอาหาร ซึ่งสารพิษเหล่านี้ อาจสร้างความไม่ปลอดภัยให้กับชีวิตของเขา เป็นต้น

3. ความต้องการความรักและการเป็นเจ้าของ (Belonging and love needs) เป็นความต้องการที่เกิดขึ้นหลังจากการที่มีชีวิตอยู่รอดแล้ว มีความปลอดภัยในชีวิต และทรัพย์สินแล้ว มนุษย์จะเริ่มมองหาความรักจากผู้อื่น ต้องการที่จะเป็นเจ้าของสิ่งต่างๆ ที่ตนเองครอบครองอยู่ตลอดไป เช่น ต้องการให้พ่อแม่ พี่น้อง คนรัก รักเราและต้องการให้เขาเหล่านั้นรักเราคนเดียว ไม่ต้องการให้เขาเหล่านั้นไปรักคนอื่น โดยการแสดงความ เป็นเจ้าของ เป็นต้น

4. ความต้องการการยอมรับนับถือจากผู้อื่น (Esteem needs) เป็นความต้องการอีกชั้นหนึ่งหลังจากได้รับความต้องการทางร่างกาย ความปลอดภัย ความรักและเป็นเจ้าของแล้ว จะต้องการการยอมรับนับถือจากผู้อื่น ต้องการได้รับเกียรติจากผู้อื่น เช่น ต้องการการเรียกขานจากบุคคลทั่วไปอย่างสุภาพให้ความเคารพนับถือ ตามควรไม่ต้องการการกดขี่ข่มเหงจากผู้อื่น เนื่องจากทุกคนมีเกียรติและศักดิ์ศรี ของความเป็นมนุษย์เท่าเทียมกัน

5. ความต้องการความเป็นตัวตนอันแท้จริงของตนเอง (Self-actualization needs) เป็นความต้องการขั้นสุดท้าย หลังจากที่ผ่านมาความต้องการ ความเป็นส่วนตัว เป็นความต้องการที่แท้จริงของตนเอง ลดความต้องการภายนอกลง หันมาต้องการสิ่งที่ตนเองมีและเป็นอยู่ ซึ่งเป็นความต้องการขั้นสูงสุดของมนุษย์

แต่ความต้องการในขั้นนี้มักเกิดขึ้นได้ยาก เพราะต้องผ่านความต้องการในขั้นอื่นๆ มาก่อน และต้องมีความเข้าใจในชีวิตเป็นอย่างดี (Maslow, 1970, p. 210)

ดังนั้นสรุปได้ว่า ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจมีหลายกลุ่มที่มองความพึงพอใจแตกต่างกันไป เช่น มองที่การสนองความต้องการ การอ้างอิงกลุ่ม ความพึงพอใจ จากรายได้ เงินเดือน และผลตอบแทนอื่นๆ จากพฤติกรรมการบริหารงานขององค์กร จากเนื้อหาของตัวงาน รวมถึงความต้องการทางด้านจิตวิทยาที่เชื่อว่าการตอบสนองแรงขับเป็นหลักการเพียงอันเดียวที่มีความสำคัญที่สุดซึ่งอยู่เบื้องหลังพฤติกรรมของมนุษย์ มนุษย์มีแนวโน้มที่จะมีความต้องการอันใหม่ที่สูงขึ้น แรงจูงใจของคนเรามาจากความต้องการพฤติกรรมของคนเรา มุ่งไปสู่การตอบสนองความพอใจ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรเสริม

1.1 งานวิจัยในประเทศ

ปริยานุช สถาวรธณี (2548, หน้า 152-155) ได้พัฒนากิจกรรมในหลักสูตรเสริมเพื่อพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน โดยมุ่งพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการจำแนก ด้านการจัดหมวดหมู่ ด้านการสรุป ด้านการประยุกต์ และด้านการคาดการณ์ ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ด้วย 3 หลักการ ได้แก่ หลักเอกัตบุคคล หลักประชาธิปไตย และหลักการปฏิบัติ ที่สอดคล้องทฤษฎีศาสตร์การมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องของนักเรียนของแอสติน ผลการทดลองทำให้เห็นว่าระดับทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนทั้ง 5 ด้าน หลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จันทิมา แสงเลิศอุทัย (2550, หน้า 168-173) ได้พัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพทางด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT) สำหรับนักศึกษาวิชาชีพรู โดยมุ่งเน้นการเสริมสร้างสมรรถภาพทางด้านไอซีทีทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ ด้วยรูปแบบการวิจัยและพัฒนา 4 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลจากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้เชี่ยวชาญทางด้านไอซีที ซึ่งสรุปได้ว่าสมรรถภาพทางด้านไอซีทีที่นักศึกษาวิชาชีพรูขาดและควรได้รับการเสริมสร้าง ได้แก่ ความรู้ ทักษะ และเจตคติทางด้านไอซีที จากนั้นจึงได้นำข้อมูลดังกล่าวมาเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนา

หลักสูตรเสริม ชั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรเสริม ชั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรเสริม นำโครงสร้างหลักสูตรที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง ผลการทดลอง พบว่า สมรรถภาพทางด้านไอซีทีที่ภายหลังการทดลองใช้หลักสูตรเสริมสูงกว่าก่อนการทดลองใช้หลักสูตรเสริมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และชั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงหลักสูตรเสริม จากผลการประเมินการทดลองใช้หลักสูตร พบว่าทุกองค์ประกอบของหลักสูตรเสริมมีความเหมาะสม

ธนุพล สุนทรรัตน์ (2550, หน้า 99-101) ได้ศึกษาการพัฒนาและหาประสิทธิภาพของหลักสูตรเสริมเพื่อพัฒนาคุณธรรมจริยธรรมของนักเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษาเอกชน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนโรงเรียนชิราณุกูล ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2550 จำนวน 12 ห้องเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติกับพฤติกรรมการมีคุณธรรมจริยธรรมของนักเรียนหลังการทดลอง มีความสัมพันธ์ต่อกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 2) ผลการเปรียบเทียบเจตคติการมีคุณธรรมจริยธรรมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยโดยรวมสูงกว่ากลุ่มควบคุมแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หากพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ความมีวินัยและความประหยัด กลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ส่วนความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์และความขยันหมั่นเพียร มีเจตคติต่อการมีคุณธรรมไม่แตกต่างกัน 3) ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมการมีคุณธรรมจริยธรรมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง พบว่า ค่าเฉลี่ยโดยรวมไม่แตกต่างกัน หากพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า พฤติกรรมด้านการมีวินัยของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์ ความประหยัด และความขยันหมั่นเพียรมีพฤติกรรมมีคุณธรรม จริยธรรมไม่แตกต่างกัน

อดุล นาคะโร (2551, หน้า 140-142) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการจัดการตนเองโดยใช้กิจกรรมแนะแนว สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีจุดมุ่งหมายในการพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการจัดการตนเองโดยใช้กิจกรรมแนะแนวสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 แบ่งการวิจัยออกเป็น 5 ขั้นตอน คือ 1) การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน 2) การออกแบบหลักสูตร 3) การประเมินโครงสร้างหลักสูตร ผลการประเมิน พบว่า ทุกองค์ประกอบของหลักสูตรมีความเหมาะสมและสอดคล้อง และนำข้อเสนอแนะจากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญ

มาปรับปรุงเพื่อให้โครงร่างหลักสูตรมีความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น 4) การทดลองใช้หลักสูตร พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถในการจัดการตนเอง หลังการทดลองของกลุ่มทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลองใช้หลักสูตร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถในการจัดการตนเอง หลังการทดลองของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ความเหมาะสมของการใช้หลักสูตรอยู่ในระดับมาก ค่าเฉลี่ยคะแนนด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความสามารถในการจัดการตนเอง ระหว่างกระบวนการเรียน กับผลสัมฤทธิ์สูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ค่าเฉลี่ยคะแนนด้านเจตคติ ต่อความสามารถในการจัดการตนเอง สูงกว่าเกณฑ์ 3.50 และค่าเฉลี่ยคะแนนด้านคุณลักษณะความสามารถในการจัดการตนเองสูงกว่าเกณฑ์ 3.50 5) การประเมินและปรับปรุงหลักสูตร พบว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพตามเกณฑ์

เฉลิมพล สวัสดิ์พงษ์ (2551, หน้า 167-169) ได้พัฒนาหลักสูตร

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ เพื่อเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยมุ่งจัดการเรียนรู้เพื่อชี้แนะปัญญาเพื่อให้นักเรียน เกิดคุณลักษณะการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับที่สูงขึ้น และจะส่งผลดีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ด้วยการพัฒนาหลักสูตร 4 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน พบว่า หลักการและจุดมุ่งหมาย ต้องการพัฒนสมรรถภาพด้านสติปัญญาไปพร้อมกับสมรรถภาพด้านเจตคติ ให้มีความสำคัญกับความแตกต่างระหว่างบุคคล พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยให้ความสำคัญกับเจตคติเชิงบวก สร้างปฏิสัมพันธ์เชิงบวก อีกทั้งเน้นกระบวนการคิดและแก้ปัญหา เนื้อหาต้องมีความเหมาะสมกับนักเรียน ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาหลักสูตร ขั้นตอนที่ 3 การทดลองใช้หลักสูตร เป็นการนำหลักสูตรไปทดลองใช้ ผลการทดลองพบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของการเห็นคุณค่าในตนเองก่อนเรียนกับหลังเรียน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และนักเรียนที่มีพฤติกรรมการทำงานกลุ่มในการเรียนรู้ กลุ่มย่อยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และขั้นตอนที่ 4 การติดตาม ประเมินผลและปรับปรุงหลักสูตร เป็นการสอบถามความพึงพอใจและความคิดเห็นของนักเรียนต่อการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตร เป็นแนวทางหนึ่งที่ใช้ในการติดตาม เพื่อนำมาใช้ประเมินและปรับปรุงหลักสูตร โดยเฉพาะในการจัดการเรียน

การสอนการสอนเพื่อชี้แนะปัญญา บทบาทของครูนั้นว่ามีความสำคัญต่อการกระตุ้นให้นักเรียนแสวงหาคำตอบ ซึ่งเป็นหลักการสำคัญของการสอนแบบนี้

วาริรัตน์ แก้วอุไร และเทียมจันทร์ พานิชย์ผลินไชย (2552, หน้า 187-190) ได้ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนาหลักสูตร เรื่อง การมีส่วนร่วมในของชุมชนในการจัดการศึกษา การวิจัยแบ่งการดำเนินการเป็น 4 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการการฝึกอบรม ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรฝึกอบรม ขั้นตอนที่ 3 การทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรม ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผล หลักสูตรฝึกอบรม ได้ทำการศึกษาปัญหาความต้องการก่อนที่จะนำมาขยายร่างหลักสูตรที่มีองค์ประกอบของหลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมายของหลักสูตรครอบคลุมพฤติกรรม ด้านความรู้ ความคิด และทักษะปฏิบัติ รวมเจตคติที่ดีเข้าไว้ด้วยกันโครงสร้างของเนื้อหาหลักสูตร กิจกรรมฝึกอบรมเน้นการปฏิบัติแบบมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่ม สื่อและอุปกรณ์ การฝึกอบรมการวัด และประเมินการฝึกอบรม

สมพร หลิมเจริญ (2552, หน้า 159-162) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตร เสริมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 และประเมินประสิทธิภาพหลักสูตรเสริม โดยมีขั้นตอนการดำเนินการ 4 ขั้นตอน คือ 1) การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน 2) การพัฒนาหลักสูตรและประเมินคุณภาพของหลักสูตร โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3) การตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตร 4) การประเมินผลและปรับปรุงหลักสูตร ผลการศึกษา ได้องค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์ 2 มิติ คือ 1) มิติด้านการคิด 2) มิติด้านจิตใจและบุคลิกภาพ หลักสูตรเสริมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่พัฒนาขึ้นในครั้งนี้เป็นหลักสูตรที่ไม่ยึดเนื้อหาเป็นหลัก มีสาระสำคัญ ประกอบด้วย แนวคิดหลักการ วัตถุประสงค์โครงสร้างของหลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และการวัดและประเมินผล กิจกรรมหลักที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ใช้เทคนิคการระดมสมอง และกิจกรรมการสอนสืบสวนสอบสวน แบบอริยสังคีติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนความคิดสร้างสรรค์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความคิดเห็นต่อหลักสูตรเสริมอยู่ในระดับดีมาก ผลการประเมินหลักสูตรเสริม พบว่า

มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด หลังจากการทดลองผู้วิจัยได้ปรับปรุงแผนการสอน ด้านระยะเวลา และด้านภาษาในคำชี้แจงในแผนการสอนบางหน่วยเพื่อให้เหมาะสมยิ่งขึ้น แล้วจัดทำเป็นหลักสูตรเสริมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ฉบับสมบูรณ์

วรวิมล จิรสุนทรธรรม (2553, หน้า 164-170) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อพัฒนาทักษะภาวะผู้นำเยาวชนในโรงเรียนอาชีวศึกษาคาทอลิก มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาหลักสูตรเสริมเพื่อพัฒนาทักษะภาวะผู้นำเยาวชนในโรงเรียนอาชีวศึกษาคาทอลิก 2) เพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรเสริม มี 4 ขั้นตอน คือ 1) การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน 2) การพัฒนาหลักสูตรเสริม 3) การตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรเสริม และ 4) การปรับปรุงหลักสูตรเสริม กลุ่มตัวอย่างหัวหน้านักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง จำนวน 512 คน จากโรงเรียนอาชีวศึกษาคาทอลิก 13 โรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) องค์ประกอบภาวะผู้นำเยาวชนในโรงเรียนอาชีวศึกษาคาทอลิก ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ จำนวน 84 ตัวแปร และผลการประเมินโครงสร้างหลักสูตรเสริม โดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า หลักสูตรเสริมสามารถนำไปทดลองใช้ได้ 2) หลักสูตรเสริมมีผลการประเมินหลังทดลองใช้ คะแนนเฉลี่ยสูงกว่าผลการประเมินก่อนการทดลองใช้ หลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านทักษะ และด้านเจตคติ นอกจากนี้ยังพบว่า หลักสูตรเสริมมีการจัดการเรียนรู้แบบการมีส่วนร่วมในการพัฒนา ทักษะภาวะผู้นำเยาวชนของผู้เรียน ให้เกิดการกระทำด้วยตนเองและรู้จักชี้แนะตนเองได้ โดยอาศัยกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย

อัศรพงศ์ สุขมาตย์ (2553, หน้า 149-151) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา โดยมีขั้นตอนการพัฒนาตามรูปแบบการวิจัยและพัฒนา ดังนี้ 1) การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) การทดลองใช้หลักสูตร พบว่า นักเรียน กลุ่มทดลองมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ได้แก่ คุณลักษณะความตระหนักรู้ในตนเอง ความเมตตากรุณา และจิตสาธารณะ เปลี่ยนไป จากหลังการทดลองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนมีความพึงพอใจต่อหลักสูตร อยู่ในระดับมากที่สุด แสดงว่าหลักสูตรมีประสิทธิภาพ

4) การปรับปรุงและแก้ไขหลักสูตร พบว่า ทุกองค์ประกอบของหลักสูตรมีความเหมาะสมและสอดคล้อง แต่หลังการทดลองใช้ผู้วิจัยได้ปรับปรุงหลักสูตร โดยปรับเวลาในการจัดกิจกรรม และปรับปรุงภาษาที่ใช้ให้มีความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น

1.2 วิจัยต่างประเทศ

Rombokas (1995, pp. 336–341) ได้ศึกษากิจกรรมในหลักสูตรในนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย โดยการสำรวจความคิดเห็นของนักศึกษา จำนวนทั้งสิ้น 292 คน พบว่านักศึกษาที่เข้าร่วมกิจกรรมในหลักสูตรเสริมมีพัฒนาการทางสติปัญญาและทางสังคมสูงขึ้น โดยในทางสังคมนักศึกษาเกิดความนับถือตนเอง ภาคภูมิใจในตนเอง และมั่นใจในตนเองเพิ่มขึ้น

Hollrah (2000, online) ได้ศึกษากิจกรรมของหลักสูตรเสริมโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประโยชน์ที่ได้รับจากกิจกรรมการจัดหลักสูตรเสริมสำหรับนักศึกษามหาวิทยาลัยไอโอวา ซึ่งพบว่านักศึกษาที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมในหลักสูตรเสริมมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมในหลักสูตรเสริม นอกจากนี้หลักสูตรเสริมยังช่วยพัฒนานักศึกษาในลักษณะของการสร้างบทเรียน ทักษะตลอดชีวิต ป้องกันความเสี่ยงในการออกกลางคันของนักศึกษา รวมทั้งพัฒนาทักษะทางสังคมอีกด้วย นอกจากนี้หลักสูตรเสริมทำให้นักศึกษาเกิดทัศนคติที่ดีขึ้นต่อวิชาชีพและแง่มุมอื่นๆ ของชีวิต

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรเสริม พบว่า หลักสูตรเสริมเป็นหลักสูตรที่สร้างขึ้นเพื่อพัฒนาทักษะหรือคุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเป็นพิเศษ เพิ่มเติมจากหลักสูตรเดิมที่มีอยู่ เป็นหลักสูตรที่สถานศึกษาสามารถเลือกนำไปจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนตามความต้องการและจุดเน้นของสถานศึกษา เช่น การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การตัดสินใจทางจริยธรรม การคิดเชิงวิเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการจัดการตนเอง สมรรถภาพทางด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ และการสื่อสาร การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นต้น ดังนั้น การวิจัยในครั้งนี้ จึงสนใจที่จะศึกษาพัฒนาความฉลาดทางสุขภาวะของนักเรียนระดับประถมศึกษาโดยใช้การพัฒนาหลักสูตรเสริม

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสุขภาวะ

2.1 งานวิจัยในประเทศ

พีชรา อุบลสวัสดิ์ (2535, หน้า 177-179) ได้ศึกษาผลการให้ความรู้ เพื่อพัฒนาความสามารถตนเองในการป้องกันโรคเอดส์ของนักเรียนชายชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในอำเภอหนองแค จังหวัดสระบุรี ผลการศึกษาพบว่า ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีความสามารถของตนเองในการป้องกันโรคเอดส์สูงกว่าก่อนการทดลอง และกลุ่มเปรียบเทียบ

ศรียรัตน์ พินิจ (2539, หน้า 182-185) ได้ศึกษาการประยุกต์ทฤษฎี ความสามารถตนเอง ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรรมการบริโภคขนมขบเคี้ยวของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดมูลจินดาราม จังหวัดปทุมธานี ผลการศึกษาพบว่า ภายหลังการทดลองกลุ่มทดลองมีความคาดหวังในความสามารถตนเอง และความคาดหวัง ในผลดีของการบริโภคอาหารว่างที่มีคุณค่าทางโภชนาการสูง ทดแทนขนมขบเคี้ยวสูงกว่า ก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .01

พรรณี ทิพย์ธราดล (2542, หน้า 149-152) ได้ศึกษาประสิทธิผลของ โปรแกรมสุขศึกษาที่ประยุกต์ใช้ทฤษฎีความสามารถตนเองในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม สุขภาวะส่วนบุคคลตามสุขบัญญัติแห่งชาติของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียน สุเหร่าปากคลองสำโรง จังหวัดนนทบุรี ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลอง คะแนนเฉลี่ย ความรู้เกี่ยวกับสุขภาวะส่วนบุคคลตามสุขบัญญัติแห่งชาติ ของกลุ่มทดลองสูงกว่าก่อน การทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คะแนนเฉลี่ยเจตคติเกี่ยวกับสุขภาวะ ส่วนบุคคลตามสุขบัญญัติแห่งชาติ ของกลุ่มทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 และคะแนนเฉลี่ยการปฏิบัติเกี่ยวกับสุขภาวะส่วนบุคคลตามสุขบัญญัติ แห่งชาติของกลุ่มทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

วรนุช สุริยจันทร์ (2546, หน้า 169-172) ได้ศึกษาการประยุกต์ทฤษฎี ความสามารถตนเองและแรงสนับสนุนทางสังคมในการส่งเสริมสุขภาวะช่องปาก ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสวนมิสกวัน ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความรู้ ความเชื่อในความสามารถตนเอง ความคาดหวัง ในผลการปฏิบัติ และการปฏิบัติตนในการดูแลสุขภาวะช่องปากด้านความสม่ำเสมอ และการแปรงฟันที่ถูกวิธีสูงกว่าก่อนทดลองและสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ มีคะแนนเฉลี่ย

คราบจุลินทรีย์น้อยกว่าก่อนการทดลอง และน้อยกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ (P -value < 0.05) ส่วนคะแนนเฉลี่ยการบริโภคอาหารที่เหมาะสมหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบ แต่เมื่อทดสอบค่าเฉลี่ยของความแตกต่าง (d) ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบพบว่าไม่แตกต่างกัน

พรพนิต ปวงนิยม (2552, หน้า 166–169) ได้ศึกษาผลของรูปแบบการรับรู้ความสามารถตนเองต่อพฤติกรรมส่งเสริมสุขภาวะในกลุ่มเสี่ยงความดันโลหิตอำเภอเมือง จังหวัดตราด ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับรูปแบบการรับรู้ความสามารถตนเองมีการรับรู้ความสามารถตนเองเพิ่มขึ้นคะแนนพฤติกรรมส่งเสริมสุขภาวะด้านการรับประทานอาหาร การจัดการความเครียด การออกกำลังกายสูงกว่ากลุ่มควบคุม และระดับความดันโลหิตต่ำกว่ากลุ่มควบคุม

มนัสนันท์ หยกสกุล (2553, หน้า 189–192) ได้ศึกษาการส่งเสริมการบริโภคอาหารเข้าที่มีคุณภาพโดยการประยุกต์ทฤษฎีความสามารถตนเองในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดสมุทรสงคราม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของความรู้เกี่ยวกับอาหารเข้า การรับรู้ความสามารถตนเอง และความคาดหวังในผลดีของการรับประทานอาหารเข้าที่มีคุณภาพสูงกว่าก่อนทดลองและสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.001$) สัดส่วนของนักเรียนที่รับประทานอาหารเช้าทุกวันเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 47.6 เป็นร้อยละ 78.6 พลังงาน โปรตีน แคลเซียม เหล็ก และวิตามินเอที่ได้รับจากอาหารเข้ามีปริมาณเฉลี่ยเพิ่มขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการศึกษาชี้ให้เห็นถึงความสำคัญและความจำเป็นของการจัดทำโปรแกรม การส่งเสริมการบริโภคอาหารเข้าในเด็กวัยรุ่น เพิ่มเติมจากความรู้ที่เด็กได้รับจากชั้นเรียน

นฤมล ตริเพชรศรีอุไร และเดช เกตุฉ่ำ (2554, หน้า 92–95) ได้ศึกษาการพัฒนาเครื่องมือวัดความฉลาดทางสุขภาวะเกี่ยวกับโรคอ้วนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 (ระยะที่ 1) ผลการวิจัยพบว่า โมเดลการวัดความฉลาดทางสุขภาวะเกี่ยวกับโรคอ้วนในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก โดย 4 องค์ประกอบจาก 6 องค์ประกอบสำคัญที่มีความเหมาะสมสูง คือ 1) ทักษะการจัดการตนเอง 2) การเข้าถึงข้อมูลและบริการสุขภาพ 3) ทักษะการสื่อสารเพื่อเสริมสร้างสุขภาพและลดความเสี่ยงต่อสุขภาพ และ 4) การรู้เท่าทันสื่อ มีค่าความเที่ยงตรงทั้งฉบับ

ในระดับสูงมาก ($r = 0.86$) และมีอำนาจจำแนกดีมากสามารถใช้จำแนกระดับความฉลาดทางด้านสุขภาพได้เป็นอย่างดี แต่พบว่า 2 องค์ประกอบที่เหลือยังมีความต้องการพัฒนาเพิ่มขึ้น คือ องค์ประกอบด้านความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับสุขภาพ และการป้องกันโรคอ้วน และองค์ประกอบด้านทักษะการตัดสินใจเพื่อสุขภาพ

2.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Mahony Et. al. (1974, pp. 165–169) ได้ศึกษาผลการใช้วิธีควบคุมตนเองต่อการปรับพฤติกรรมการรับประทานอาหารและลดน้ำหนักพบว่า กลุ่มทดลองที่สังเกตและบันทึกพฤติกรรม ทำให้น้ำหนักลงได้ในระยะแรก และถ้ามีการให้รางวัลตนเองด้วยจะสามารถปรับพฤติกรรมการรับประทานอาหารและลดน้ำหนักได้

Cooper Mildred & Coopera (1982, pp. 243–246) ได้ทำการศึกษาหาช่วงเวลาที่ดีที่สุดจะได้ผลต่อการลดน้ำหนักได้ดีที่สุด โดยทำการศึกษาหญิงที่ลดน้ำหนักที่ศูนย์แอโรบิกของตน พบว่า การควบคุมอาหารร่วมกับการออกกำลังกายในช่วงเวลาก่อนอาหารเย็นได้ผลดีที่สุด น้ำหนักที่ลดลงนั้นเป็นไขมันทั้งหมด

Rapley, J. and Coulson, N. (2005, pp. 663–669) ได้ทำการศึกษาถึงขั้นตอนในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการบริโภคอาหารในหมู่บ้านโดยขึ้นอยู่กับ การตัดสินใจและความสามารถของตนเอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้วัยรุ่นหญิงมีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการบริโภคอาหารโดยสามารถรับประทานผักและผลไม้ได้ในปริมาณ 5 ส่วนต่อวัน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างอยู่ในช่วง 11–16 ปี จำนวน 501 คน จากผล การศึกษานั้นสามารถนำไปใช้เป็นกลยุทธ์ที่จะส่งเสริมให้บุคคลเกิดความมั่นใจในตนเอง ในการบริโภคอาหารและสามารถรับประทานผักและผลไม้ได้ปริมาณ 5 ส่วนต่อวันและสามารถนำผลการวิจัยนี้ใช้ในการวางแผนการศึกษาและพัฒนาโภชนาการ

Solanki Ram K. and other (2008, online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลกระทบของโรคอ้วนที่มีผลกระทบต่อคุณภาพชีวิตของผู้หญิง โดยแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 3 กลุ่ม 1) กลุ่มที่เป็นโรคอ้วน 2) กลุ่มน้ำหนักเกินมาตรฐาน และ 3) กลุ่มที่มีน้ำหนักปกติ ทำการทดสอบทัศนคติต่อการรับประทานอาหาร และตรวจสอบเกี่ยวกับสุขภาพของผู้ทดสอบ ผลการทดสอบพบว่า ผู้หญิงอ้วนที่ทัศนคติต่อการรับประทานอาหารที่ผิดปกติ และมีความสัมพันธ์ทางสถิติต่อคุณภาพชีวิต

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม

3.1 งานวิจัยในประเทศ

ภัทรภรณ์ อุณะนันท์ (2543, หน้า 179-183) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาบ้า ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง โดยมีกลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนโรงเรียนวัดเขมาภิรตาราม จังหวัดนนทบุรี ใช้การสุ่มเลือกแบบเจาะจง จำนวน 43 คน นักเรียนได้รับโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตโดยประยุกต์ทักษะชีวิตขององค์การอนามัยโลก กรมอนามัยและกรมสุขภาพจิต โดยใช้กระบวนการกลุ่มเทคนิคการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และการเรียนรู้จากประสบการณ์ ซึ่งกิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองและความตระหนักรู้ในตนได้แก่ กิจกรรมการวิเคราะห์ตนเอง การศึกษาการอภิปรายกลุ่ม กิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างทักษะการตัดสินใจ ได้แก่ สถานการณ์จำลองการระดมสมอง การอภิปรายกลุ่ม การศึกษา การบรรยาย กิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างทักษะการปฏิเสธ ได้แก่ สถานการณ์จำลอง การแสดงบทบาทสมมติ การระดมสมอง การฝึกปฏิบัติเพื่อให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในเรื่องการเห็นคุณค่าในตนเอง ความตระหนักรู้ในตน ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธ ตลอดจนการมีพฤติกรรมป้องกันการเสพยาบ้า ใช้ระยะเวลาในการสอนทั้งหมด 5 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ชั่วโมง โดยผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลก่อนทำการทดลอง 1 สัปดาห์ในกลุ่มทดลอง และเก็บรวบรวมข้อมูลภายหลังการทดลองในกลุ่มทดลองโดยห่างจากการเก็บรวบรวมข้อมูลก่อนการทดลอง 6 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสอบถาม ซึ่งในแบบสอบถาม ประกอบด้วย 1) แบบสอบถามเพื่อวัดองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนด้านการเห็นคุณค่าในตนเอง ความตระหนักรู้ในตน มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ คือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2) แบบวัดทักษะการตัดสินใจและแบบวัดทักษะการปฏิเสธ เพื่อป้องกันการเสพยาบ้า โดยอาศัยหลักการปฏิเสธประกอบด้วยข้อคำถามที่เป็นสถานการณ์จำลอง เพื่อประเมินความสามารถในการปฏิเสธหาทางออกในแต่ละสถานการณ์ 3) แบบวัดพฤติกรรมป้องกันการเสพยาบ้า ประกอบด้วย ข้อคำถามการเลือกปฏิบัติ ไม่ทำตามทุกครั้ง ทำตามเป็นบางครั้ง ทำตามทุกครั้ง เก็บรวบรวมข้อมูลก่อนและหลังการทดลองแล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน Paired Samples t-test และ Pearson, product Moment Correlation ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยของการเห็น

คุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการป้องกันการเสพยาบ้าสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนคะแนนของความตระหนักรู้ในตน ทักษะการตัดสินใจและทักษะการปฏิเสธไม่แตกต่างกันทั้งก่อนการทดลองและหลังการทดลอง

วรรณรัตน์ แก้วมงคล (2543, หน้า 154-158) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ของนักเรียนชายชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนลาดปลาเค้าพิทยาคม โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ ความตระหนักรู้ในตนเอง ความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจไม่สูบบุหรี่ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพและทักษะการจัดการกับความเครียด กลุ่มตัวอย่างจำนวน 80 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 40 คน กลุ่มเปรียบเทียบ 40 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างอย่างง่ายเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิต ดำเนินการสอนในชั่วโมงโฮมรูม รวมใช้ระยะเวลาในการสอนทั้งสิ้น 5 ครั้ง เป็นเวลา 5 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง รวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามทั้งก่อนและหลังการจัดโปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิต 1 สัปดาห์ กิจกรรมที่ใช้ในโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิต ได้แก่ การกำหนดสถานการณ์จำลอง และใช้เทคนิคกระบวนการกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วย การอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติและการสาธิต เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม ซึ่งในแบบสอบถาม ประกอบด้วย 1) แบบสอบถามเพื่อวัดความตระหนักรู้ในตนเอง ความรับผิดชอบในตนเอง มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ คือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2) แบบวัดทักษะการตัดสินใจไม่สูบบุหรี่ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพมีลักษณะเป็นแบบปรนัยแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก 3) แบบวัดทักษะการจัดการกับความเครียดมีลักษณะเป็นแบบปรนัยเลือกตอบ 2 ตัวเลือก ให้นักเรียนตอบตามสถานการณ์ที่กำหนดให้ ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีความตระหนักรู้ในตนเองเกี่ยวกับการสูบบุหรี่ ความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพและทักษะการจัดการกับความเครียดของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กฤษณา ตรียมณีรัตน์ (2544, หน้า 194-197) ได้ศึกษาผลของโปรแกรม สุขศึกษาประยุกต์ใช้การเสริมสร้างทักษะชีวิตด้วยการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมที่มีต่อพฤติกรรมการป้องกันการสูบบุหรี่ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนในสังกัดสำนักงาน การประถมศึกษา อำเภอบางบัวทอง จังหวัดนนทบุรี ผู้วิจัยเลือกศึกษาองค์ประกอบ ทักษะชีวิต 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ความตระหนักรู้ในตน ทักษะการตัดสินใจไม่สูบบุหรี่ และการแก้ปัญหา ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ ทักษะการจัดการกับความเครียด เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ 1) แบบประเมินความตระหนักรู้ในตนเองเกี่ยวกับการสูบบุหรี่ จำนวน 10 ข้อ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 3 ระดับ 2) แบบวัดทักษะ การตัดสินใจและแก้ปัญหา เป็นแบบปรนัยเลือกตอบ 4 ตัวเลือก 3) แบบวัดทักษะการปฏิเสธ โดยไม่เสียสัมพันธภาพ มีลักษณะเป็นสถานการณ์ให้เลือกตอบ 3 ตัวเลือก 4) แบบวัดทักษะ การจัดการกับความเครียดเป็นแบบปรนัยเลือกตอบ 3 ตัวเลือก ผลจากการวิจัยพบว่า ภายหลังได้รับโปรแกรมสุขศึกษา โดยประยุกต์ใช้การเสริมสร้างทักษะชีวิตด้วยการเรียนรู้ แบบมีส่วนร่วมที่มีต่อพฤติกรรมการป้องกันการสูบบุหรี่ กลุ่มทดลองมีทักษะชีวิตที่ดีกว่า ก่อนได้รับโปรแกรมและดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ

ปิยะนุช ชมาพร (2545, หน้า 161-165) ได้ทำการศึกษาผลของโปรแกรม ทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการติดสารเสพติดที่มีผลต่อนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียน เมืองสมุทรสงคราม จังหวัดสมุทรสงคราม กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเมืองสมุทรสงคราม จังหวัดสมุทรสงคราม ที่มีคะแนนทักษะชีวิตต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ ไทล์ที่ 25 จำนวน 24 คน แบ่งเป็น กลุ่มทดลอง 12 คน กลุ่มควบคุม 12 คน กลุ่มทดลอง เข้าร่วมโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการติดสารเสพติด จำนวน 10 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง คือ วันจันทร์ พุธ ศุกร์ ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับ โปรแกรมใดๆ องค์ประกอบทักษะชีวิตที่ศึกษามี 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การคิดวิเคราะห์ วิจัย การตระหนักรู้ในตน ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ไขปัญหา ทักษะการปฏิเสธ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) โปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการติดสารเสพติด โดยใช้เทคนิคเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและกระบวนการกลุ่ม 2) แบบวัดทักษะชีวิตที่จำเป็นใน การป้องกันการติดสารเสพติด ซึ่งใช้วัดทักษะด้านต่างๆ ดังนี้ 2.1) แบบวัดการคิดวิเคราะห์ วิจัย มีทั้งหมด 12 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก 2.2) แบบวัดการตระหนักรู้ในตน มี 16 ข้อ ลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 4 ระดับ คือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2.3) แบบวัดทักษะการตัดสินใจ มี 7 ข้อ มีลักษณะเป็นข้อสอบ

แบบเลือกตอบตามสถานการณ์ 2.4) แบบวัดทักษะ การแก้ไขปัญหา กำหนดสถานการณ์ให้นักเรียนเลือกตอบ 2.5) แบบวัดทักษะการปฏิเสธ มีทั้งหมด 6 ข้อ มีลักษณะเป็นข้อสอบแบบเลือกตอบ 2 ตัวเลือก 3) แบบประเมินการเข้าร่วมโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการติดสารเสพติด ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีทักษะชีวิตที่จำเป็นในการป้องกันสารเสพติดสูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พจนารถ งามอาจ (2545, หน้า 166-169) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาการประยุกต์โปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาบ้าของนักศึกษาชั้น ปวช. ปีที่ 1 วิทยาลัยเทคนิคสุพรรณบุรี จังหวัดสุพรรณบุรี จำนวน 80 คน เป็นนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 40 คน กลุ่มเปรียบเทียบ จำนวน 40 คน ใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง ได้รับโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตโดยประยุกต์แนวคิดทักษะชีวิตขององค์การอนามัยโลก กรมอนามัยและกรมสุขภาพจิต โดยใช้กระบวนการกลุ่ม เทคนิคการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และการเรียนรู้จากประสบการณ์ กิจกรรมที่ใช้ ได้แก่ การเรียนรู้จากสถานการณ์จำลอง การระดมสมอง การอภิปรายกลุ่ม การแสดงบทบาทสมมติ การฝึกปฏิบัติ และการบรรยาย นำสั้นๆ เพื่อให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในเรื่องการเห็นคุณค่าในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ ทักษะการจัดการกับความเครียด ตลอดจนการมีพฤติกรรมป้องกันการเสพยาบ้า ดำเนินการทดลองสอนโดยใช้คาบเรียนวิชา กิจกรรม สัปดาห์ละ 2 คาบต่อ 1 แผน รวมระยะเวลา 5 สัปดาห์ รวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม ซึ่งในแบบสอบถามประกอบด้วยแบบวัดความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ แบบวัดทักษะการตัดสินใจ มีลักษณะเป็นแบบปรนัย แบบ 4 ตัวเลือก แบบวัดทักษะการปฏิเสธมีแนวคำถามเป็นสถานการณ์จำลอง แบบวัดทักษะการจัดการกับความเครียด มีลักษณะเป็นปรนัย 2 ตัวเลือก และแบบวัดพฤติกรรมป้องกันการเสพยาบ้า เก็บรวบรวมข้อมูลก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบ แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสถิติ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ทดสอบค่า t และสหสัมพันธ์เพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ไม่เสพยาบ้า ทักษะการปฏิเสธและทักษะการจัดการกับความเครียด และคะแนนเฉลี่ยของพฤติกรรมป้องกันการเสพยาบ้าสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศศิพร โลจายะ (2545, หน้า 154-157) ได้ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิตด้วยการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทำการวิจัยกึ่งทดลองมีรูปแบบการวิจัยแบบ Pretest-Posttest Static Group Comparison Design ใช้ระยะเวลา 10 สัปดาห์ มีการวัดผลก่อนและหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วย นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 78 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 39 คน กลุ่มเปรียบเทียบ 39 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับกิจกรรมตามโปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิตด้วยการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้จากประสบการณ์ ซึ่งประยุกต์มาจากองค์การอนามัยโลกและกรมอนามัย โดยกำหนดสถานการณ์จำลองและใช้เทคนิคกระบวนการกลุ่ม ประกอบด้วย การอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ การสาธิตและเกม เพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิต ด้านความตระหนักรู้ในตนเอง ความรับผิดชอบ ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธ ทักษะการแก้ไขปัญหา ทักษะการจัดการกับความเครียดเพื่อป้องกันตนเองจากการสูบบุหรี่ เก็บรวบรวมข้อมูล 3 ครั้ง คือ ก่อนการทดลอง หลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 2 เดือน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลคือ แบบวัดการคิดวิจารณ์ญาณเกี่ยวกับบุหรี่ แบบวัดความรับผิดชอบในตนเองเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ แบบวัดทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ และแบบวัดทักษะการแก้ไขพฤติกรรมเสี่ยงต่อการสูบบุหรี่ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีทักษะชีวิตในด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความตระหนักรู้ในตนเองความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะ การปฏิเสธ ทักษะการแก้ไขปัญหา ทักษะการจัดการกับความเครียดและพฤติกรรมป้องกันการสูบบุหรี่สูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่ากลุ่มควบคุม

บรรพต แสนสุวรรณ (2551, หน้า 159-164) ได้ศึกษา การพัฒนา กิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม มีทักษะชีวิตหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีทักษะชีวิตคิดเป็นร้อยละ 81.33 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ สูงกว่าร้อยละ 70 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีเจตคติต่อกิจกรรมการเรียนการสอนสุขศึกษา อยู่ในระดับมาก คือ ร้อยละ 79.13

จากงานวิจัยที่กล่าวมาแล้วข้างต้นจะเห็นได้ว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมสามารถพัฒนาให้นักเรียนมีทักษะชีวิตที่ดีขึ้นในองค์ประกอบต่างๆ ดังเช่น ความตระหนักรู้ในตนเอง ทักษะการตัดสินใจและแก้ปัญหา ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ ทักษะการจัดการกับความเครียด (กฤษณา ศรียมณีรัตน์, 2544) รวมทั้ง การคิดวิเคราะห์หิววิจารณ์ การตระหนักรู้ในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ไขปัญหา และทักษะการปฏิเสธ (ปิยะนุช ชมาพร, 2545) การกำหนดสถานการณ์จำลองและใช้เทคนิคกระบวนการกลุ่ม ประกอบด้วย การอภิปรายกลุ่ม การระดมสมองการแสดงบทบาทสมมติ เกมและการสาธิตมาใช้ในการสอน ทำให้นักเรียนกลุ่มทดลองมีความตระหนักรู้ในตนเองเกี่ยวกับการสูบบุหรี่ ความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ เพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ และทักษะการจัดการกับความเครียดของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ (วรรณรัตน์ แก้วมงคล, 2543) การนำกระบวนการกลุ่มเทคนิคการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการเรียนรู้จากประสบการณ์อันประกอบด้วยกิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองและความตระหนักรู้ในตนเองได้แก่ กิจกรรมการวิเคราะห์ตนเอง กรณีศึกษา การอภิปรายกลุ่ม กิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างทักษะการตัดสินใจ ได้แก่ สถานการณ์จำลอง การระดมสมอง อภิปรายกลุ่ม กรณีศึกษา การบรรยาย กิจกรรมที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างทักษะการปฏิเสธได้แก่ สถานการณ์จำลอง การแสดงบทบาทสมมติ การระดมสมอง การฝึกปฏิบัติมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทำให้นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยของการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการป้องกันการเสพยาบ้า สูงกว่าก่อนการทดลอง (ภัทราภรณ์ อุณหะนันท์, 2543) รวมถึงการกำหนดสถานการณ์จำลองและใช้เทคนิคกระบวนการกลุ่ม ประกอบด้วย การอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ การสาธิตและเกมมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ส่งผลให้นักเรียนมีทักษะชีวิตที่ดีขึ้นในองค์ประกอบการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความตระหนักรู้ในตนเอง ความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธ ทักษะการแก้ไขปัญหา ทักษะการจัดการกับความเครียดเพื่อป้องกันตนเองจากการสูบบุหรี่ พฤติกรรมการป้องกันการสูบบุหรี่ สูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่ากลุ่มควบคุม (ศศิพร โสจายะ, 2545)

3.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Gaddis (1998, p. 3052-A) ได้ทำการศึกษาการพัฒนาหลักสูตรคณิตศาสตร์แบบมีส่วนร่วม: กรณีศึกษาจากกวางซูลู/นาตาล แอฟริกาใต้ เพื่อเสนอรายงานกรณีศึกษาโครงการหลักสูตรคณิตศาสตร์แบบมีส่วนร่วมเป็นเวลานานกว่า 1 ปี เพื่อเปรียบเทียบกับวิธีการสอนหลักสูตรวิธีต่างๆ แบบปกติ คือ วิธีการสอนแบบมีส่วนร่วม ทั้งครู นักเรียน และชุมชน ในการพัฒนาหลักสูตรคณิตศาสตร์ด้วย และแบ่งผู้มีส่วนร่วมออกเป็น 2 กลุ่ม โดยใช้ประสบการณ์ในการเรียนตั้งแต่จบประถมศึกษาปีที่ 5 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 5 เป็นข้อมูลสำคัญ ในการศึกษาได้อาศัยวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพและวิธีการเชิงตีความ และมุ่งเน้นศึกษาลักษณะธรรมชาติแบบอาศัยบริบทและการร่วมมือเกี่ยวกับกระบวนการ พัฒนาหลักสูตร ผลการศึกษาพบว่า การพัฒนาหลักสูตรแบบมีส่วนร่วมมีลักษณะเด่น ดังนี้ 1) การพัฒนากระบวนการเรียนรู้เป็นกลุ่ม คือ การสร้างพัฒนากระบวนการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง 2) การระบุปัญหาและตัวอย่าง คือ วิธีการที่จะแก้ปัญหาคณิตศาสตร์และตัวอย่างเกิดขึ้น และแนวทางการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ 3) การประสานแนวคิดต่างๆ ทางคณิตศาสตร์ที่เกิดขึ้นที่เกิดขึ้น คือ ลักษณะงานจะยืดหยุ่นนำมาใช้เป็นการจัดทำแผนติดตามปัญหา ทางคณิตศาสตร์ค่านิยมและความเชื่อที่มีการแข่งขันกันจาก 3 ด้าน ดังกล่าวส่งผลกระทบต่อลักษณะ 3 ประการ ดังนี้ คือ ความเชื่อเกี่ยวกับคณิตศาสตร์ ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนการสอน และค่านิยมทางสังคมและทางการเมือง การวิจัยครั้งนี้ พบว่าครูควรมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรอยู่ 5 ด้าน ซึ่งมีวิธีมีส่วนร่วมรวมอยู่ด้วย

Campbell (2000, pp. 115-123) ศึกษาผลของโปรแกรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมต่อความรู้ในการป้องกันการทำผิดในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นใน Nova Scotia จำนวน 40 ราย แบ่งเป็นกลุ่มควบคุม 20 ราย กลุ่มทดลอง 20 ราย กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกิจกรรมการมีส่วนร่วมในวิธีการป้องกันและการกระทำผิด จำนวน 4 ครั้ง ในระยะเวลา 8 สัปดาห์ พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองภายหลังเข้าร่วมโปรแกรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมมีความรู้ในการป้องกันการทำผิด ดีกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

Patchen (2003, p. 3465-A) ได้ศึกษาการรับรู้ของวัยรุ่นชาวอเมริกาใต้ เกี่ยวกับการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนในการปฏิบัติเกี่ยวกับการรับรู้แบบมีส่วนร่วม และความสัมพันธ์ของการรับรู้กับการปฏิบัติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

ตอนปลายขนาดใหญ่ในทางสหรัฐอเมริกาที่หนาแน่นด้วยประชากรเชื้อสายอเมริกาใต้ ที่มีรายได้น้อยและมีคนรุ่นแรก การวิจัยในชั้นเรียนใช้เวลาว่าง 2 ปี ในชุดทักษะชีวิตสำหรับ ชั้นเรียนในศตวรรษที่ 21 การเก็บข้อมูลใช้การสังเกตชั้นเรียนและการสัมภาษณ์นักเรียน ผลการศึกษาพบว่า จากการสัมภาษณ์พบว่า การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนมีมากขึ้น เมื่อนักเรียน มีความสัมพันธ์กับครูและเพื่อนร่วมชั้นของตน ในเรื่องเกี่ยวกับพลวัตของห้องเรียน กลยุทธ์การมีส่วนร่วมและความแตกต่างทางเพศ นักเรียนชายและนักเรียนหญิงได้อภิปราย เรื่องการมีส่วนร่วมในด้านครู เพื่อนร่วมชั้นเรียน ความเข้าใจวิชาเรียน และภาษา และความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับเนื้อหาจะเป็นตัวกำหนดโครงสร้าง ในการพิจารณา เข้ามามีส่วนร่วม นอกจากนี้ยังพบว่าความเข้าใจในด้านเพศที่นักเรียนเกี่ยวข้องกับ การมีส่วนร่วมตามความต้องการและความสัมพันธ์ของทั้งสองเพศ

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

4.1 งานวิจัยในประเทศ

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541, หน้า 171-175) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการทำนาย ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีตัวทำนายที่ดีที่สุด คือ การรับรู้ ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ และการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์ ตามลำดับ

วัฒนา เดชะโกมล (2541, หน้า 149-153) ได้ศึกษาปัจจัยคัดสรร ที่ส่งผลต่อการกำกับตนเองในการเรียน ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 800 คน ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับ ตนเองในการเรียนระดับมัธยมศึกษาตามลำดับความสำคัญ คือ ระดับผลการเรียน การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การอบรมเลี้ยงดูแบบอิตาเลียน ระดับชั้นเรียน และความวิตกกังวล

ชินะพัฒน์ ชื่นแด่ม (2542, หน้า 169-173) ได้ศึกษาผลของการใช้ กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ของ ไวกอตสกี ที่มีต่อทักษะทางภาษาไทยและการกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองโดยรวมมีคะแนนทักษะทางภาษาไทย หลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียน มีคะแนนทักษะทางภาษาไทยหลังเรียน และความคงอยู่ของทักษะ ทางภาษาไทยแตกต่างจากกลุ่มควบคุม ส่วนผลการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มควบคุม

กับกลุ่มทดลองย่อย 3 กลุ่ม พบว่า กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน มีทักษะทางภาษาไทย ด้านทักษะการฟัง การอ่าน และการเขียน แตกต่างจากกลุ่มอื่นๆ นักเรียนกลุ่มทดลอง โดยรวมมีการกำกับตนเองหลังเรียน ทั้งจากการประเมินตนเองและการประเมินโดยอาจารย์ผู้สอน สูงกว่าก่อนเรียน นักเรียนกลุ่มทดลองโดยรวมประเมินตนเองเกี่ยวกับการกำกับตนเองหลังเรียน และความคงอยู่ของการกำกับตนเองแตกต่างจากกลุ่มควบคุม แต่อาจารย์ผู้สอนประเมินนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน ส่วนผลการเปรียบเทียบการกำกับตนเองหลังเรียน และความคงอยู่ของการกำกับตนเอง ระหว่างนักเรียนกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองย่อย 3 กลุ่ม พบว่ากลุ่มแบบยืดหยุ่นประเมินความคงอยู่ของการกำกับตนเองแตกต่างจากกลุ่มควบคุมแต่ไม่แตกต่างจากกลุ่มทดลองอื่นๆ ส่วนอาจารย์ผู้สอนประเมินกลุ่มแลกเปลี่ยนบทบาทช่วงหลังเรียน แตกต่างจากกลุ่มอื่นๆ

ศิริพร โอภาสวัตชัย (2543, หน้า 177-184) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการคัดสรรตัวแปรของการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาล หลักสูตรประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ ของวิทยาลัยพยาบาลราชชนนี สังกัดกระทรวงสาธารณสุข ผลการวิจัยสรุปว่า กลุ่มตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาลเรียงตามลำดับความสำคัญ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ บรรยากาศครอบครัว ความสนใจในกิจกรรม และการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรมแม่แบบ และการมุ่งเป้าหมายเพื่อผลงาน และศึกษาผลการจัดการเรียนการสอนที่อิงตัวแปรคัดสรรของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง หลังการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

เดียนเพ็ญ ทองน่วม (2546, หน้า 195-198) ได้ทำการศึกษาความเชื่อเกี่ยวกับแรงจูงใจของนักศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองและเป้าหมายในการศึกษาว่ามีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองหรือไม่อย่างไร และได้ศึกษาความแตกต่างระหว่างนักศึกษาที่ประสบความสำเร็จในการเรียนต่างกันในตัวแปรเหล่านี้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาคณะบริหารธุรกิจของมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง จำนวน 322 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีเป้าหมายมุ่งความรู้และมุ่งผลการเรียนสูง รายงานว่าตนใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่านักศึกษาที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ และมีเป้าหมายมุ่งความรู้และมุ่งผลการเรียน นอกจากนี้

ผลการศึกษายังพบว่านักศึกษาที่ได้เกรดเฉลี่ยสูงรายงานว่า มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองและเป้าหมายมุ่งความรู้สูง และใช้การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่า นักศึกษาที่ได้เกรดเฉลี่ยต่ำ การวิเคราะห์การถดถอยยังแสดงให้เห็นว่าในบรรดาตัวแปรที่ศึกษา 4 ตัว อันประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งผลการเรียน และเกรดเฉลี่ย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งผลการเรียน และเกรดเฉลี่ยการรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นตัวทำนายการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองได้ดีที่สุด ตามด้วยเป้าหมายมุ่งความรู้ ข้อเสนอแนะสำหรับอาจารย์ผู้สอนในการพัฒนาความเชื่อในความสามารถขึ้นในตัวผู้เรียน ได้แก่ การใส่ใจในการรับรู้ความสามารถของผู้เรียน การเป็นตัวอย่างที่ดี และการสร้างบรรยากาศแห่งความร่วมมือในชั้นเรียน

ปณิตา นิรมล (2546, หน้า 164-169) ได้ศึกษาการพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุการกำกับตนเองในการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา ภาคตะวันออก จำนวน 440 คน จากการศึกษาพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุการกำกับตนเองในการเรียนมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี ตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของการกำกับตนเองในการเรียน ได้ร้อยละ 60.70 ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อการกำกับตนเองในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ การตั้งเป้าหมายทางการเรียน ความวิตกกังวล การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเดิม

วิลาวรรณ บุญซัง (2546, หน้า 148-152) ได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบการวิเคราะห์ องค์ประกอบเชิงยืนยันและแบบหลายลักษณะหลายวิธีของแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์ ตามแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม ของ บันดูรา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2545 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดปราจีนบุรี จำนวน 741 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้นและเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์แบบข้อความและแบบสถานการณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ของ บันดูรา โดยวัดกระบวนการด้านการสังเกตตนเอง ด้านการตัดสินใจกระทำของตนเอง และด้านปฏิภณการสะท้อนของตนเอง ผลการวิจัยพบว่า ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างแบบการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้

โดยการกำกับตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ทั้งแบบข้อความและแบบสถานการณ์ มีโครงสร้างสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม ของ แบนคูรา

ไอเฟน ตนสาลี (2549, หน้า 166-169) ได้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดสุพรรณบุรี กลุ่มตัวอย่างได้มาโดยการสุ่มแบบสองขั้นตอน จำนวน 535 คน สรุปการวิจัยไว้ว่า รูปแบบความสัมพันธ์ เชิงสาเหตุที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ประกอบด้วย ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงด้านบวกต่อการกำกับตนเองในการเรียน คือ การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การรับรู้ความสามารถแห่งตน และเป้าหมายในการเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ส่วนระดับชั้นเรียนมีอิทธิพลทางตรงด้านลบต่อการกำกับตนเองในการเรียน และพบว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยโดยยังมีอิทธิพลทางอ้อมด้านบวกต่อการกำกับตนเองในการเรียน โดยส่งผ่านไปทางการรับรู้ความสามารถแห่งตนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวกับการกำกับตนเอง เป็นสิ่งสำคัญที่บุคคลควรจะต้องศึกษาและนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้กับการเรียน งานวิจัยส่วนใหญ่จึงมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาฝึกฝนทักษะ การรับรู้ความสามารถการกำกับตนเองในการเรียน โดยใช้ทฤษฎี และนำหลักการต่างๆ มาวิเคราะห์ข้อมูล เป้าหมายเพื่อให้สามารถกำกับตนเองและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น ซึ่งประสบการณ์ที่ได้จะเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความภาคภูมิใจ และมีความสามารถพัฒนาตนเองให้เกิดทักษะการกำกับตนเองในเรื่องอื่นๆ ต่อไป ดังนั้นในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำการกำกับตนเองมาใช้ในการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาที่มีความฉลาดทางสุขภาวะสูงขึ้น

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Crandall (1965, pp. 91-109) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อในการควบคุมตนเองกับสภาพการณ์ในการเรียนของนักเรียนเกรด 3-12 จำนวน 923 คน เครื่องมือใช้แบบทดสอบ Intellectual Achievement Responsibility Scale (IAR) ผลการศึกษาพบว่า ความเชื่อในการควบคุมซึ่งเป็นกระบวนการภายในที่มีการควบคุมตนเองนั้นเป็นลักษณะทั่วไปที่เริ่มมั่นคงในตัวบุคคล เมื่ออายุประมาณ 8 ถึง 9 ขวบ และเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ หรือประสบการณ์ในการเรียนรู้สังคม

Zimmerman, Martinez and Pons (1988, pp. 284–290) ได้ศึกษาเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างในรูปแบบกลยุทธ์ของนักเรียนในการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเอง ระหว่างการสัมภาษณ์นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษากับการประเมินของครู และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 44 คน และนักเรียนหญิง 36 คน โดยสัมภาษณ์เกี่ยวกับการใช้ กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองในเนื้อหาวิชาต่างๆ ซึ่งครูเป็นผู้ประเมินการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียนเป็นระยะ การวิเคราะห์องค์ประกอบของแบบประเมินของครูพร้อมด้วยคะแนนของนักเรียนในการสอบมาตรฐานคณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า การใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียนกับการประเมินของครูมีค่าสหสัมพันธ์สูง ($r = .70$) โดยครูประเมินนักเรียนในเรื่องความตรงต่อเวลาในการทำงาน การซักถาม หรือการขอความช่วยเหลือ การตระหนักถึงผลการสอบโดยการเตรียมตัวล่วงหน้า และความสนใจในชั้นเรียน แสดงให้เห็นว่า การให้ข้อมูลของนักเรียนกับการประเมินของครู มีความเที่ยงตรง

Pintrich and De Groot (1990, pp. 33–40) ได้ศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจและการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ซึ่งเป็นส่วนเสริมความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 173 คน โดยใช้วิธีการรายงานตนเอง (Self-report) วัดในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง ค่านิยมภายใน ความวิตกกังวลในการสอบ การกำกับตนเอง และการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้จากการมอบงานให้นักเรียนทำ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง และค่านิยมภายในมีความสัมพันธ์ ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การวิเคราะห์ การถดถอย พบว่า ผลที่ได้จากการวัดขึ้นอยู่กับ การกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการใช้กลยุทธ์ทางปัญญา

จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเอง เป็นสิ่งสำคัญที่บุคคลควรจะต้องศึกษาและนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้กับการเรียนรู้ งานวิจัยส่วนใหญ่จึงมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาฝึกฝนทักษะ การรับรู้ความสามารถการกำกับตนเองในการเรียนรู้ โดยใช้ทฤษฎี และนำหลักการต่างๆ มาวิเคราะห์ข้อมูล เป้าหมายเพื่อให้สามารถกำกับตนเองและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น ซึ่งประสบการณ์ที่ได้จะเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความภาคภูมิใจ และมีความสามารถพัฒนาตนเองให้เกิดทักษะการกำกับตนเอง

ในเรื่องอื่นๆ ต่อไป ซึ่งผลการศึกษาของ Crandall (1965) พบว่าอายุประมาณ 8-9 ขวบขึ้นไป เป็นลักษณะทั่วไปที่เริ่มจะมีความมั่นคง ในตัวบุคคลสามารถที่จะควบคุมตนเองให้สามารถ กำกับตนเองได้ ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำการกำกับตนเองมาใช้ในการเรียนรู้ เพื่อให้ให้นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษา มีความฉลาดทางสุขภาวะที่สูงขึ้น

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี