

การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์  
เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ  
สำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต



นายวิเชียร ชำรงโสทธิสกุล

## ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย


วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2553

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A CONFLICT RESOLUTION COURSE  
CURRICULUM BASED ON THE IDENTITY FRAME APPROACH TO ENHANCE  
ABILITY IN RESOLVING SOCIAL CONFLICT USING CRITICAL THINKING PROCESS  
FOR UNDERGRADUATE STUDENTS



Mr.Wichian Thamrongsothisakul

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Curriculum and Instruction

Department of Curriculum, Instruction and Educational Technology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2010

Copyright of Chulalongkorn University

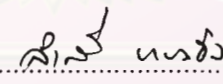
หัวข้อวิทยานิพนธ์      การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ตามแนวคิด  
กรอบอัตลักษณ์ เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง  
ในสังคมอย่างมีวิจรรย์ญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต  
โดย                              นายวิเชียร ชำรงโสดกิสกุล  
สาขาวิชา                      หลักสูตรและการสอน  
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก      รองศาสตราจารย์ ดร.สำลี ทองธิว  
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม      รองศาสตราจารย์ ดร.วารีรัตน์ แก้วอุไร

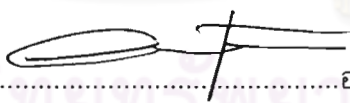
คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยนี้เป็น  
ส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาตรีบัณฑิต

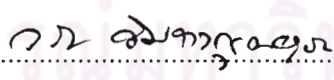
  
.....คณบดีคณะครุศาสตร์  
(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

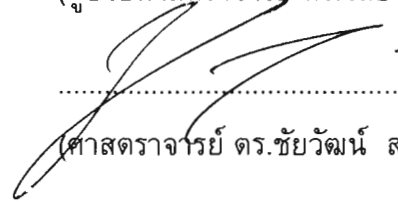
คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

  
.....ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์)

  
.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(รองศาสตราจารย์ ดร.สำลี ทองธิว)

  
.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม  
(รองศาสตราจารย์ ดร.วารีรัตน์ แก้วอุไร)

  
.....กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา)

  
.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ศาสตราจารย์ ดร.ชัยวัฒน์ สถาอานันท์)

วิเชียร ชำรงโสทธิสกุล : การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด  
กรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ  
สำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต. (RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A CONFLICT  
RESOLUTION COURSE CURRICULUM BASED ON THE IDENTITY FRAME APPROACH TO  
ENHANCE ABILITY IN RESOLVING SOCIAL CONFLICT USING CRITICAL THINKING PROCESS  
FOR UNDERGRADUATE STUDENTS) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก : รศ. ดร.ลำลี ทองธิว, อ.ที่ปรึกษา  
วิทยานิพนธ์ร่วม : รศ. ดร.วาริรัตน์ แก้วอุไร, 246 หน้า

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต และ 2) ประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงพัฒนา การดำเนินการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับความขัดแย้งในสังคมไทย ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากข้อมูลพื้นฐานโดยใช้แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ขั้นตอนที่ 3 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชา แบ่งเป็นการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาโดยผู้ทรงคุณวุฒิ และการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาโดยการนำไปทดลองใช้เป็นเวลา 16 สัปดาห์ กลุ่มเป้าหมายเป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์ จำนวน 20 คน ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชานี้ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า

1. หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีเนื้อหาแบ่งออกเป็น 6 หน่วยการเรียนรู้ เวลาเรียน 48 ชั่วโมง แบ่งเป็นเรียนเนื้อหา 16 ชั่วโมง และฝึกปฏิบัติ 32 ชั่วโมง หน่วยการเรียนรู้ประกอบด้วยเรื่อง ความขัดแย้ง ความรุนแรง อัตลักษณ์ วาทกรรม การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และการฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดการจัดการความรู้ และแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วย 6 ชั้น ได้แก่ 1) การระบุประเด็นความขัดแย้ง 2) การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง 3) การแสดงจุดยืนในประเด็นความขัดแย้ง 4) การวิเคราะห์สาเหตุความขัดแย้ง 5) การเปลี่ยนไปวิเคราะห์อัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น และ 6) การสรุปจุดยืนของตนเอง

2. การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาโดยการนำไปทดลองใช้ พบว่า นักศึกษาปริญญาบัณฑิตมีคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ คิดเป็นร้อยละ 88.33 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 60 ที่กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ภาควิชา หลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

ลายมือชื่อนิสิต

สาขาวิชา หลักสูตรและการสอน

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

ปีการศึกษา 2553

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม



## 4984714227 : MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION

KEYWORDS : RESEARCH AND DEVELOPMENT OF COURSE CURRICULUM/ CONFLICT  
RESOLUTION/ IDENTITY FRAME/ ABILITY IN RESOLVING SOCIAL CONFLICT USING CRITICAL  
THINKING PROCESS

WICHIAN THAMRONGSOTTHISAKUL: RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A  
CONFLICT RESOLUTION COURSE CURRICULUM BASED ON THE IDENTITY FRAME  
APPROACH TO ENHANCE ABILITY IN RESOLVING SOCIAL CONFLICT USING  
CRITICAL THINKING PROCESS FOR UNDERGRADUATE STUDENTS. ADVISOR :  
ASSOC.PROF. SUMLEE THONGTHEW, Ph.D., CO-ADVISOR: ASSOC.PROF.WAREERAT  
KAEWURAI, Ph.D., 246 pp.

The objectives of this research were to 1) develop a conflict resolution course curriculum based on the identity frame approach to enhance ability in resolving social conflict using critical thinking process for undergraduate students ; 2) evaluate the quality of conflict resolution course curriculum based on the identity frame approach. This study was done through research and development process. The three steps of the course curriculum were: 1) analyzing the basic data concerning social conflict in Thai society ; 2) constructing course curriculum and supplementary materials related to the obtained data utilizing the identity frame approach and 3) evaluating the implementation of the course curriculum. The conflict resolution course curriculum was evaluated for its effectiveness through both the experts' reviews and 16 weeks for the trial out of the curriculum in the actual classroom context. The sample in this study were 20 students enrolled in this course at the Faculty of Education, Naresuan University. The research instruments for the data collection was the ability in resolving social conflict using critical thinking process evaluation form. The data were analyzed using percentage, mean, standard deviation, and t-test. The findings were:

1. The content and learning experiences provided in the conflict resolution course curriculum was composed of 6 units of study for the duration of 48 hours: 16 hours in the contents delivery, and 32 hours in the actual practice. These units of study were the Conflict Unit, the Violence Unit, the Identity Unit, the Discourse Unit, the Social Conflict Resolution based on the identity frame approach Unit, and the conflict resolution in actual practice Unit. The instruction was organized by using 2 approaches ; knowledge management approach and social conflict resolution based on the identity frame approach. The social conflict resolution composed of 6 steps ; 1) identifying the conflict ; 2) analyzing and identifying self and group identity ; 3) reflecting the individual stand point ; 4) analyzing the roots of conflict ; 5) identity reframing through scrutinizing the other group identities ; and 6) announcing the reframed stand point.

2. It was found that the average score of ability in resolving social conflict resolution using critical thinking process for the students learning through the developed course curriculum was 88.33 percent, higher than 60 percent which was the criterion score and level of significance was .05.

Department : Curriculum, Instruction, and Educational Technology..... Student's Signature..... *WT*

Field of Study : Curriculum and Instruction..... Advisor's Signature..... *Sumlee Thongthaw*

Academic Year : 2010..... Co-advisor's Signature..... *Wareerat*

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ได้รับความกรุณาอย่างสูงยิ่งจากอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.สำลี ทองธิว ที่กรุณาเสียสละเวลาอันมีค่าเพื่อให้คำปรึกษาและคำแนะนำ ในการดำเนินการวิจัยอย่างต่อเนื่อง ผู้วิจัยกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมาในโอกาสนี้

กราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร.พิมพ์พันธ์ เตชะคุปต์ ประธานกรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา และศาสตราจารย์ ดร.ชัยวัฒน์ สถาอาพันธ์ คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่กรุณาให้ข้อคิดและคำแนะนำเพื่อให้วิทยานิพนธ์ ฉบับนี้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

กราบขอบพระคุณคณาจารย์สาขาวิชาหลักสูตรและการสอนทุกท่านที่กรุณาถ่ายทอด ความรู้และประสบการณ์ ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจพิจารณาและให้ คำแนะนำในการแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ด้วยความเมตตาอย่างยิ่ง

ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่ให้ทุนส่วนหนึ่งในการทำ วิทยานิพนธ์ครั้งนี้

ขอขอบพระคุณผู้บริหารและคณาจารย์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ที่ให้ ความอนุเคราะห์ในการทดลองใช้เครื่องมือวิจัยและทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และขอขอบคุณนิสิตกลุ่มเป้าหมายทุกคนที่ให้ความ ร่วมมืออย่างยิ่ง

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณบิดามารดา และขอบคุณสมาชิกในครอบครัวทุกคนที่ให้ความ รัก ความห่วงใย และเป็นกำลังใจให้ผู้วิจัยอย่างดียิ่งตลอดเวลา

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความกรุณาอย่างสูงยิ่งของรองศาสตราจารย์ ดร. วารินทร์ แก้วอุไร อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ที่ได้อบรมสั่งสอน ให้ข้อคิด และคำแนะนำ แก้ไข ข้อบกพร่องต่าง ๆ ด้วยความเอาใจใส่เป็นอย่างดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงมาใน โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญภาพ.....	ฎ
<b>บทที่ 1 บทนำ</b>	
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	2
คำถามการวิจัย.....	15
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	16
สมมติฐานการวิจัย.....	16
ขอบเขตของการวิจัย.....	17
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	17
<b>บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง</b>	
แนวคิดเกี่ยวกับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	22
ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	22
กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	25
ลักษณะของผู้ที่มีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	33
การวัดความสามารถในการคิด.....	46
ความหมายของการคิดแก้ปัญหา.....	48
กระบวนการคิดแก้ปัญหา.....	48
การวัดและประเมินความสามารถในการคิดแก้ปัญหา.....	50
ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดแก้ปัญหากับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	50
แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความขัดแย้ง.....	51
ความหมายของความขัดแย้ง.....	51
ประเภทของความขัดแย้ง.....	53
แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับความขัดแย้ง.....	56
แนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับความขัดแย้ง.....	56
กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้ง.....	57
แนวคิดการปูพื้นฐานความคิดตามค่ายการมอง.....	57
กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ.....	59

## บทที่

หน้า

แนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	61
ความหมายของอัตลักษณ์.....	62
ความหมายของกรอบอัตลักษณ์.....	64
ความสำคัญของกรอบอัตลักษณ์.....	65
อัตลักษณ์ของกลุ่ม.....	65
กรอบอัตลักษณ์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง.....	66
การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการ ความขัดแย้ง.....	66
แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบกระบวนการและหลักสูตรทางเลือก...	71
ความหมายของหลักสูตร.....	71
กระบวนการพัฒนาหลักสูตร.....	73
หลักสูตรทางเลือก.....	74
กรอบแนวคิดในการพัฒนาพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	81
แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความรู้.....	83
ความหมายของความรู้.....	83
ความหมายของการจัดการความรู้.....	83
กระบวนการจัดการความรู้.....	84
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	86
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง.....	86
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการ แก้ปัญหา.....	91
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์และกรอบอัตลักษณ์.....	93
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	96
<b>บทที่ 3</b> <b>วิธีดำเนินการวิจัย</b>	
การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	97
การสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบ อัตลักษณ์.....	98
การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด กรอบอัตลักษณ์.....	101



<b>บทที่ 4</b>	<b>ผลการวิเคราะห์ข้อมูล</b>	
	ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา	
	ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	113
	ผลการประเมินหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด	
	กรอบอัตลักษณ์.....	117
<b>บทที่ 5</b>	<b>หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบ</b>	
	<b>อัตลักษณ์</b>	
	ส่วนที่ 1 เอกสารหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด	
	กรอบอัตลักษณ์.....	122
	ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐานของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ	
	ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	124
	หลักการของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม	
	แนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	125
	จุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม	
	แนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	125
	คำอธิบายรายวิชาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง	
	ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	125
	เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด	
	กรอบอัตลักษณ์.....	126
	แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา	
	ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	136
	แนวการวัดและประเมินผลของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ	
	ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	137
	สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา	
	ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	138
<b>บทที่ 6</b>	<b>สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ</b>	
	สรุปผลการวิจัย.....	142
	อภิปราย.....	144
	ข้อเสนอแนะ.....	151

รายการอ้างอิง.....	153
ภาคผนวก.....	160
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ.....	161
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	166
ภาคผนวก ค เอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์: แผนการจัดการเรียนรู้.....	184
ภาคผนวก ง ตัวอย่างความเรียงของนิสิต.....	232
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	246



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	ผลการวิเคราะห์แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับกระบวนการคิดอย่างมี วิจารณญาณ.....	25
2	ผลการสังเคราะห์กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	30
3	ผลการวิเคราะห์แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่าง มีวิจารณญาณ.....	34
4	สรุปลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ.....	41
5	เปรียบเทียบการมองโดยใช้แนวเหตุผลและหลักการของค่ายความซัดแย้งและ การใช้เหตุผลที่เป็นหลักการและความเชื่อของค่ายความสมดุล.....	58
6	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความซัดแย้งในสังคม.....	60
7	สังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร.....	74

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง	68
2	การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์.....	69
3	กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	96



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

# บทที่ 1

## บทนำ

ความขัดแย้งทางการเมืองอย่างรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อสีต่าง ๆ ในปี 2552 และ 2553 ที่สังคมไทยกำลังเผชิญอยู่ เป็นความขัดแย้งชนิดถึงตาย (Deadly Conflict) (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2553) ความขัดแย้งที่ลุกลามก่อให้เกิดความรุนแรงครั้งนี้นับว่าทำลายความสามารถและสติปัญญาของผู้คนในสังคมไทยที่จะจัดการแก้ไขหรือหาทางออกจากความขัดแย้งชนิดถึงตายนี้ได้หรือไม่ เมื่อไร และอย่างไร เนื่องจากความขัดแย้งทางการเมืองครั้งนี้ได้สร้างบาดแผลของสังคมอันเกิดจากความแตกต่างและความขัดแย้งระหว่างกลุ่มต่าง ๆ ในสังคมที่ความรุนแรงได้ขยายตัวออกไปกว้างขวางอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน และคำถามที่ดังก้องอยู่ในสังคมไทยในเวลานี้ คือ เกิดอะไรขึ้นกับสังคมไทย จะเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างไร รัฐ ภาคราชการ และประชาชนควรต้องทำอย่างไรเพื่อจัดการแก้ไขความขัดแย้งชนิดถึงตายให้สิ้นสุดลง การตอบคำถามนี้คงขึ้นอยู่กับว่าจะเข้าใจความรุนแรงที่เกิดขึ้นในสังคมไทยในปี 2552 และ 2553 เป็นต้นมาได้อย่างไร และแน่นอนว่าความขัดแย้งทางการเมืองที่เกิดขึ้นครั้งนี้เป็นเรื่องที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับปัจจัยต่าง ๆ มากมาย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทางการเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้านตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย และการใช้สื่อมวลชนในการโฆษณาชวนเชื่อและปลุกกระดมมวลชน (สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์, 2553) จึงไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะใช้ชุดความคิดหรือศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งอธิบายความเป็นจริงได้ครอบคลุมในสาระสำคัญหรือวิเคราะห์ให้เห็นภาพปรากฏการณ์ได้ครบถ้วนทุกมิติของความเป็นจริง ดังนั้น การศึกษาปรากฏการณ์ความขัดแย้งทางการเมืองที่มีความซับซ้อนเช่นนี้จึงต้องอาศัยความรู้ในลักษณะสหศาสตร์ (Interdisciplinary) มาอธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว

การวิจัยนี้จึงได้นำแนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” (Identity Frame) ซึ่งเป็นกรอบหรือแนวคิดในการแก้ปัญหาความขัดแย้งประเภทหนึ่ง เป็นความเห็นของบุคคลที่มีต่อความขัดแย้งในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งความเห็นของบุคคลอาจตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของความเห็นของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์อยู่ด้วย มาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา “การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์” ซึ่งเป็นวิธีการแก้ปัญหาที่เน้นการระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน ที่มาของความขัดแย้ง ศึกษาข้อมูล ภูมิหลัง ความเชื่อ ค่านิยม ผลประโยชน์ของผู้นำแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน การอภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้ง และแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน ค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้นำกลุ่มที่ขัดแย้งกัน และแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นอภิปราย วิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์กลุ่มของตน ว่าทำไมตนเองจึงเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่ม เข้าไปเมื่อใด และเกี่ยวข้องกับกลุ่มในประเด็นอะไร ผลประโยชน์ อำนาจ ค่านิยม ความเชื่อ หรือเป็นไปตามกลุ่ม แล้วเปลี่ยนไปวิเคราะห์ตาม



กรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น เพื่อเปลี่ยนมุมมองว่าบุคคลอื่นหรือกลุ่มอื่นที่ขัดแย้งกันมีข้อมูลอะไร มุมมองหรือความเห็น ค่านิยม ความเชื่ออะไร รวมทั้งการปรับตัวในการสื่อสารกับบุคคลอื่น ทำได้ดีที่สุดให้ผู้เรียนสรุปจุดยืนของตน

การวิจัยนี้มุ่งศึกษาเพื่อตอบคำถามการวิจัยว่า ความรู้เรื่องใดบ้างที่นิสิตศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตควรได้เรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีลักษณะอย่างไร การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ช่วยทำให้นักศึกษาปริญญาบัณฑิตมีความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณได้อย่างไร และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ทำให้นักศึกษาปริญญาบัณฑิตมีความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ อะไรบ้าง

ความท้าทายของการวิจัยนี้คือการใช้ความรู้ในลักษณะสหศาสตร์ (Interdisciplinary) ทั้งสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ รัฐศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ และศึกษาศาสตร์มาอธิบายปรากฏการณ์ความขัดแย้งที่ปรากฏอยู่ด้วยการวิเคราะห์ปัญหาความขัดแย้งทางการเมืองด้วยกรอบแนวคิดของแต่ละศาสตร์อย่างสัมพันธ์และเชื่อมโยงกัน ทำให้เข้าใจปัญหาเฉพาะด้านในรายละเอียด ควบคู่ไปกับการเข้าใจภาพใหญ่อย่างเป็นระบบองค์รวม เปรียบดังได้เห็นต้นไม้สำคัญแต่ละต้นและได้เห็นผืนป่าทั้งป่า และนำไปสู่แนวทางในการแก้ปัญหาในที่สุด และแน่นอนว่างานวิจัยนี้ย่อมมีข้อจำกัดที่สมบูรณ์ที่สุดของการแก้ปัญหาความขัดแย้งชนิดถึงตายครั้งนี้ แต่ผู้วิจัยก็มุ่งหวังว่างานวิจัยนี้คงสามารถเป็น “หลักสูตรทางเลือก” (สำลี ทองธิว, 2551) ในการเสนอหนทางในการอยู่ร่วมกันอย่างสันติให้แก่สังคมไทยได้อีกทางหนึ่ง

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในยุคโลกาภิวัตน์ สังคมไทยกำลังเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและรุนแรง อันเป็นผลกระทบจากสังคมบริโภคนิยมและความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยี โดยเฉพาะ “สื่อ” ซึ่งเป็นช่องทางไหลผ่านของข่าวสาร ข้อมูล ความคิดเห็นต่าง ๆ ในสังคมมนุษย์ สื่อมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในด้านการเรียนรู้และพัฒนาการของมนุษย์ เพราะชีวิตประจำวันของมนุษย์มักจะถูกพันอยู่กับ “การบริโภคสื่อ” ที่มีอยู่อย่างหลากหลายซับซ้อน และไม่อาจปฏิเสธได้ว่าสื่อนี้เองสามารถส่งผลกระทบต่อทั้งในเชิงสร้างสรรค์ เช่น การสร้างความรู้ ความเข้าใจร่วมกัน การเรียนรู้ การถ่ายทอดความรู้ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ รวมทั้งการเตือนภัยต่าง ๆ การทำธุรกิจ ค้าขายและแข่งขันอย่างสร้างสรรค์ หรือแม้แต่การสร้างระบบระเบียบในสังคมระดับต่าง ๆ การสร้างกลุ่มก้อนไปจนถึงการสร้างลัทธิ ความเชื่อความศรัทธาที่จะกลายเป็นพลังสำคัญในการขับเคลื่อนคนและสังคม และผลกระทบในเชิงลบให้กับผู้บริโภค

โดยเฉพาะกลุ่มเด็กและเยาวชนและบุคคลที่ไม่สามารถรู้เท่าทัน สื่อสามารถทำให้เกิดการหลงเชื่อหรือเชื่อฟังข่าวสาร ข้อมูล หรือการชี้แนะในทางที่ก่อให้เกิดความลุ่มหลง มั่วเมา ขาดสติ หรือการสร้างความขัดแย้ง แยกแยะ ไปจนถึงการก่อจลาจล และนำไปสู่ความไร้ระเบียบในสังคม ก่อให้เกิดการเอารัดเอาเปรียบ การชนหน้าและทำลายล้างกันระหว่างคนกลุ่มต่าง ๆ หรือความไม่ติงามในสังคม หรือระหว่างสังคมในลักษณะต่าง ๆ อีกมากมาย (เสถียรย์ คำสุข, 2553) สังคมในปัจจุบันเป็นยุคของสงครามข่าวสาร มีการแข่งขันในการนำเสนอข้อมูลต่าง ๆ ก่อนข้างชัดเจน จนบางครั้งก็ไม่ต่างกับโฆษณาชวนเชื่อ ดังนั้นประชาชนในฐานะผู้รับสื่อจำเป็นต้องแยกแยะ วิเคราะห์ ใคร่ครวญและใช้วิจารณญาณอย่างมากในการพิจารณาข้อมูลข่าวสารที่ได้ยินได้ฟังมา เพื่อให้รู้เท่าทันสื่อ (สภาการหนังสือพิมพ์แห่งชาติ, 2551) ด้วยเหตุนี้ คำว่า “วิจารณญาณ” จึงมีการใช้กันค่อนข้างมาก เมื่อใดก็ตามที่ประสงค์จะให้ผู้คนคิดเอาเองว่าสิ่งใดผิดหรือถูก ดีหรือเลว เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม เชื่อได้หรือเชื่อไม่ได้ เป็นจริงหรือเรื่องเหลวไหล ซึ่งมักจะพบบ่อยในรายการโทรทัศน์ที่อาจมีภาพ เสียง หรือเนื้อหา ที่ไม่เหมาะสมด้านพฤติกรรม ความรุนแรง เพศ และการใช้ภาษา ซึ่งต้องใช้ “วิจารณญาณ” ในการรับชม ในทางการเมืองก็ได้ยินได้ฟังกันเสมอว่า “เรื่องนี้ประชาชนจะเป็นผู้ใช้วิจารณญาณเอง” ดังตัวอย่างที่ยกมาข้างต้นนี้ เสมือนจะสันนิษฐานว่า ทุกคนมีวิจารณญาณซึ่งพร้อมจะใช้ได้ในทุกโอกาสและในทุก ๆ เรื่อง ทำนองว่า “วิจารณญาณ” เป็นความสามารถที่ติดตัวมาแต่กำเนิด เช่นเดียวกับอวัยวะของร่างกาย หรือเป็นคุณสมบัติประจำตัว ซึ่งทุกคนจะต้องมีซึ่งเมื่อถูกขอร้องให้ใช้ก็สามารถใช้ได้เลย บางทีอาจจะเข้าใจว่าวิจารณญาณ หมายถึง “ความคิด” ซึ่งใคร ๆ ก็คิดได้ทั้งนั้น เช่นเดียวกับ “ความรู้สึก” ซึ่งคนเราก็ก็น่าจะมีความรู้สึกได้ทุกเรื่องโดยธรรมชาติ (วิชิตวงศ์ ณ ป้อมเพชร์, 2553)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) หมายถึง ความสามารถในการใช้ความรู้ที่มีอยู่แล้วพิจารณาข้อมูล ปัญหาหรือสถานการณ์อย่างไตร่ตรองรอบคอบ ผ่านกระบวนการแปลความหมาย การวิเคราะห์ และการประเมิน โดยอาศัยความรู้ กระบวนการคิดและประสบการณ์ของตนเอง เพื่อนำไปสู่ข้อสรุปและการตัดสินใจอย่างสมเหตุสมผล ว่าสิ่งใดถูกต้อง สิ่งใดควรเชื่อ สิ่งใดควรทำ โดยยึดหลักการคิดด้วยเหตุผลจากข้อมูลที่เป็นจริงมากกว่าอารมณ์และการคาดเดา (ทีศนา แคมมณี, 2544; อุษณีย์ โพธิ์สุข (2544); Ennis, 1991) ผู้ที่คิดอย่างมีวิจารณญาณ จะต้องมีลักษณะสำคัญ คือ 1) มีความสามารถในการระบุปัญหาความขัดแย้ง ประเด็นในการคิด ข้อมูล และสถานการณ์ได้ชัดเจน 2) มีความสามารถในการรวบรวมข้อมูล มีใจกว้าง รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีความสนใจใฝ่รู้ต้องการคิดค้นหาคำตอบที่ถูกต้องโดยการเสาะแสวงหาข้อมูล รวบรวมข้อเท็จจริง 3) มีความสามารถในการพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล วินิจฉัยความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลได้ พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล สามารถจำแนกความแตกต่างของข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น 4) มีความสามารถในการตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก ตรวจสอบข้อมูล

วิเคราะห์ข้อสันนิษฐานความคิดเห็นต่าง ๆ ประเมินข้อถกเถียงได้ ดีความที่เป็นไปได้หลาย ๆ ทาง ตัดสิน และ5) มีความสามารถในการสรุปอ้างอิง หาข้อสรุปบนพื้นฐานของเหตุผลและข้อเท็จจริงเพื่อใช้ในการตัดสินใจ ไม่ใช่ข้อคิดหรืออารมณ์ในการตัดสิน ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และเปลี่ยนความคิดเห็นและจุดยืนได้หากได้รับข้อมูลใหม่เพิ่มขึ้นหรือเมื่อมีเหตุผลที่ดีกว่า (มลิวัลย์ สมศักดิ์: 2540; ทิศนา แคมมณี, 2544; อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อาจอินทร์, 2550; Ennis,1991)

ความขัดแย้งทางการเมืองที่เกิดขึ้นมาตั้งแต่ พ.ศ. 2549 เรื่อยมาจนถึงปัจจุบันได้ส่งผลกระทบต่อสังคมไทยอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน และได้กลายมาเป็นความขัดแย้งทางสังคม วัฒนธรรมที่เป็นความแตกแยกอย่างร้ายลึกระหว่างฝักฝ่ายที่อยู่ในขั้วตรงข้าม ได้ก่อให้เกิดความเสียหายอย่างมากในหลายด้าน ความขัดแย้งแยกเป็นสองขั้วนี้ได้ทำให้แต่ละฝ่ายไม่เปิดใจรับความคิดเห็นอื่น ๆ ที่แตกต่างไปจากกรอบความคิดที่กลุ่มของพวกเขาได้วางแนวเอาไว้โดยไม่เปิดทางให้แก่การมองอนาคตระยะยาวของสังคม หากมีใครเสนออะไรที่แตกต่างออกไปก็จะถูกจัดให้เป็นฝ่ายตรงข้าม ยิ่งซ้ำเติมให้ความขัดแย้งซึ่งนำมาสู่ความแตกแยกในทุกมิติของสังคมนั้นขยายตัวออกไปมากขึ้น จนนำมาซึ่งความรุนแรงในการขจัดอีกฝ่ายหนึ่งออกไปจากพื้นที่การเมืองซึ่งในความเป็นจริงแล้วไม่มีทางที่ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งจะขจัดอีกฝ่ายหนึ่งให้หายไปจากพื้นที่การเมืองได้ ไม่ว่าจะใช้วิธีใดก็ตาม นอกจากจะไม่มีทางประสบความสำเร็จแล้วกลับทำให้ความพยายามนั้นนำสังคมไปสู่จุดตึบตันมากขึ้น ความรุนแรงจึงเกิดขึ้นได้ง่ายมาก ในสภาวะการณ์เช่นนี้ สิ่งแรกที่จะต้องทำคือทำความเข้าใจปัญหารากฐานของปรากฏการณ์ความรุนแรงให้ชัดเจนมากขึ้น (อรรถจักร สัตยานุรักษ์, 2553)

มนุษย์เรามีความคิดสองแบบเกี่ยวกับความขัดแย้ง เรบอกว่ความขัดแย้งเป็นเรื่องธรรมชาติของมนุษย์ เป็นสิ่งหลีกเลี่ยงไม่ได้ เป็นสิ่งจำเป็น และเป็นเรื่องปกติ เป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกกาลเวลา ทุกสังคมและทุกวัฒนธรรม ความขัดแย้งมีสองด้าน นอกจากความขัดแย้งที่นำไปสู่ความรุนแรงแล้ว ยังมีความขัดแย้งที่นำไปสู่การถกเถียงและนำไปสู่ทางเลือกใหม่อีกซึ่งจะช่วยหาทางออกที่หลากหลายมากขึ้น (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย, 2548; ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549; อานันท์ กาญจนพันธุ์, 2549; พระไพศาล วิสาโล, 2550) อย่างไรก็ตาม โดยทั่วไปเรามักจะมองความขัดแย้งไปในทางลบมากกว่า เนื่องจากผลของความขัดแย้งส่วนหนึ่งหากไม่ได้รับการจัดการ การแก้ไขหรือการแปลงเปลี่ยนอย่างทันท่วงทีอาจจะก่อให้เกิดความรุนแรงตามมาในภายหลัง อีกทั้งในขณะนี้ความขัดแย้งยังไม่ก่อให้เกิดความสร้างสรรค์เท่าที่ควร ดังกรณีความขัดแย้งซึ่งนำไปสู่ความรุนแรงที่เกิดขึ้นในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ในทุกวันนี้ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งกรณีความขัดแย้งทางการเมืองที่นำไปสู่วิกฤตการณ์ของประเทศไทย ดังได้กล่าวในข้างต้น ว่าความขัดแย้งเป็นเรื่องปกติ และความขัดแย้งมีทั้งด้านบวกและด้านลบ แต่ความรุนแรงเป็นเรื่องไม่ปกติ แต่ปัญหาคือ ทำอย่างไรจึง

จะจัดการแก้ไขความขัดแย้งที่มีอยู่ไม่ให้กลายเป็นความขัดแย้งที่ทำให้เราถึงตายด้วยความรุนแรง (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2553) อันที่จริง ความรุนแรงหรือสงครามซึ่งเป็นความรุนแรงนั้นมีใช้ผลของความขัดแย้ง หากเป็นวิธีการหนึ่งที่มนุษย์ใช้แก้ไขหาข้อยุติให้กับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นด้วยสาเหตุต่าง ๆ กัน การทำความเข้าใจกับปัญหาที่มาของความรุนแรงโดยเฉพาะความรุนแรงทางตรงหรือความรุนแรงทางกายภาพต้องตั้งคำถามให้ถูกต้องจึงจะทำให้เข้าใจปรากฏการณ์ความรุนแรงได้อย่างถึงแก่น การตั้งคำถามว่า อะไรคือสาเหตุแห่งความรุนแรงเป็นการตั้งคำถามที่ไม่ถูกต้องด้วยสาเหตุหลักสองประการ คือ ประการแรก คำถามไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของความรุนแรงซึ่งความรุนแรงนั้นเป็นเพียงเครื่องมือหรือวิธีการที่มนุษย์ใช้เผชิญกับความขัดแย้ง ประการที่สอง คำถามนี้จะไม่ทำให้ผู้ถามหาทางออกให้กับปัญหาความรุนแรงได้ เพราะว่าถ้าความรุนแรงเกิดจากความขัดแย้งและเราก็ยอมรับกันทั่วไปว่าความขัดแย้งเป็นธรรมชาติของสังคมมนุษย์ เพราะฉะนั้นความรุนแรงก็ต้องเป็นส่วนหนึ่งของสังคมมนุษย์โดยไม่มีทางเปลี่ยนแปลงได้ด้วย ดังนั้นคำถามที่น่าพิจารณายิ่งกว่าจึงควรจะเป็น “อะไรเป็นข้ออ้างรองรับ (justification) ให้มนุษย์เห็นว่าความรุนแรงแก้ไขปัญหาความขัดแย้งระหว่างตนกับผู้อื่นได้” (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549) ในแง่นี้ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ ได้อธิบาย “มายาการแห่งอัตลักษณ์” ไว้ดังนี้ “...นักปราชญ์อินเดียชื่อท่านกฤษณามูรติเสนอทัศนะว่า การที่มนุษย์เข้าใจว่าตนเองตัดขาดและแยกตัวออกจากมนุษย์และสิ่งอื่น ๆ นั้นก็เป็น การรุนแรงอยู่แล้ว แต่จากแง่มุมที่ได้นำเสนอในที่นี้จะเห็นได้ว่า การที่มนุษย์แยกตัวออกจากมนุษย์คนอื่นได้ก็เพราะมนุษย์สร้าง “อัตลักษณ์” ขึ้นมาเป็นชุด ๆ ภายใต้มายาการแห่งอัตลักษณ์นี้ มนุษย์สามารถใช้ความรุนแรงต่อ “ผู้อื่น” ได้ไม่ยาก หากเกิดความขัดแย้งขึ้น อัตลักษณ์ไม่ว่าจะเป็นระดับใดคือชาติอันมีกฎหมายและภูมิศาสตร์เป็นกรอบ เชื้อชาติอันมีสีผิวและลักษณะโครงกระดูกเป็นกรอบ ศาสนาอันมีความเชื่อและการปฏิบัติเป็นกรอบ หรือชนชั้นอันมีการครอบครองปัจจัยการผลิตเป็นกรอบส่วนหนึ่ง ก็ตาม มนุษย์จะรู้สึกมั่นคงด้วยอัตลักษณ์เหล่านี้ เพราะสภาพของอัตลักษณ์คือลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน ในกระบวนการดังกล่าว อัตลักษณ์ย่อมชี้ด้วยว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” ในแง่ที่อัตลักษณ์เปรียบประดุจกำแพงซึ่งปกติขัง “พวกเรา” ไว้ภายใน แต่ในขณะที่เดียวกัน “กำแพง” นั้นมีคุณสมบัติอื่นด้วย กล่าวคือทำให้ “พวกเรา” ไม่อาจมองเห็นและอาจไม่สามารถเข้าใจจากแง่มุมของเขาได้ และ “กำแพง” ยังเป็นตัวปิดกั้นมิให้พวกเขามองเห็นสถานการณ์จากแง่มุมเราด้วยเช่นกัน...” แต่ทว่าเพียงการแยกตนเองออกจากผู้อื่นด้วยมายาการแห่งอัตลักษณ์นั้นยังเป็นเหตุผลข้ออ้างรองรับไม่เพียงพอที่จะใช้ความรุนแรงยังมีปัจจัยอื่นที่มีส่วนเสริมสร้างความรุนแรง ปัจจัยดังกล่าวคือ การแยกประเภทเทียม (Pseudospeciation) กล่าวคือ ในขณะที่อัตลักษณ์เพียงชี้ให้เห็นว่า คนกลุ่มหนึ่งแตกต่างจากผู้คนกลุ่มอื่นอย่างไร และปิดกั้นโอกาสที่จะมีการติดต่อสื่อสารกันเพื่อให้ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ความแตกต่างดังกล่าวเพียงชี้ให้เห็นถึงความไม่เหมือนกับกลุ่มเราเท่านั้น แต่การจำแนกประเภทเทียมนั้นเกิดจากการที่มนุษย์คิดเอาว่าตนเองเท่านั้นเป็นมนุษย์ประเภทที่แท้จริง และคิดว่ากลุ่มอื่นทั้งหมดหรือบางกลุ่มไม่ใช่มนุษย์ แต่เป็น



อะไรบางอย่างที่ต่ำกว่ามนุษย์ โดยใช้เงื่อนไขทางอาณาเขต วัฒนธรรมและการเมือง กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ ในขณะที่ “ประเภทมนุษย์” เป็นข้อเท็จจริงทางชีววิทยา มนุษย์ได้แปรกลุ่มทางวัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ หรือกระทั่งรูปร่างกายภายนอกให้เป็นประเภทเทียมโดยมีความสำคัญระดับเดียวกับประเภทความเป็นมนุษย์ที่แท้ เมื่อ “เรา” เห็นว่า “คนอื่น” ไม่ใช่คนเหมือนเรา การที่จะใช้ความรุนแรงกับเขาก็กลายเป็นเรื่องไม่ยาก

ทั้งอัตลักษณ์และการแยกประเภทเทียมก็คือ การให้ความสำคัญกับอัตตา (self) โดยเฉพาะในระดับส่วนรวมนั่นเอง ยิ่งความรู้สึกรักชอบยึดมั่นใน “อัตตา” อันเป็น “เอก” นี้มีมากเท่าใด โอกาสที่จะทำลายผู้อื่นที่แตกต่างจากตนด้วยความรุนแรงก็มีมากตามไปด้วย บางทีปัญหาอาจจะอยู่ที่วาระบบสังคมได้ทำให้มนุษย์เกิดอคติ เห็นสิ่งลงเป็นความจริง และคนในสังคมก็ไม่กล้าตรวจสอบ “สิ่งเท็จ” เหล่านี้ เพราะส่วนใหญ่ก็ตกอยู่ใต้มายาการด้วยกัน “หนทางแก้ทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษาชนิดที่จะไม่ให้คนยึดถืออคติเป็นเจ้าเรือน ให้การศึกษาชนิดวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแ่ก่นอกจากกระפיได้ และให้การศึกษาชนิดที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์” (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

หากเราใช้กรอบ “มายาการแห่งอัตลักษณ์” ของ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2549) มาวิเคราะห์ปัญหาความขัดแย้งทางการเมืองชนิดถึงตายที่เกิดขึ้น จะทำให้เห็นภาพปรากฏการณ์ที่ชัดเจนขึ้น กล่าวคือ กลุ่มที่ขัดแย้งกันทั้งสองกลุ่มต่างก็ใช้ “อัตลักษณ์” ของคนไทย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทางการเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้านตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย เป็นเครื่องมือในการแบ่งแยกออกเป็นกลุ่ม แล้วปลุกฝังให้คนทำอะไรคล้าย ๆ กัน เช่น สวมเสื้อสีเดียวกัน มีสัญลักษณ์เดียวกัน จนเกิดความรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน ที่สำคัญคือการปลุกฝังอุดมการณ์จนเชื่อว่าตนกำลังทำสิ่งที่มีคุณค่าสูงส่ง (เช่นพิทักษ์ชาติ ศาสน์ กษัตริย์ หรือเพื่อประชาธิปไตยและสังคมเสมอภาค) ดังนั้นจึงพร้อมที่จะตายเพื่อกลุ่มได้ ยิ่งมีการสร้างภาพว่าอีกฝ่ายเป็นศัตรูที่มุ่งหมายทำลายล้างกลุ่มตน หรือเป็นปฏิปักษ์กับอุดมการณ์อันสูงส่งของตน ก็ง่ายที่จะเกิดความกลัว โกรธ เกลียดฝ่ายนั้น จนพร้อมที่จะลงมือหรือเรียกร้องให้มีการทำลายล้างฝ่ายนั้น ถึงตอนนั้นเหตุผล วิจารณ์ญาณ ก็ไม่ทำงานแล้วเพราะถูกความกลัว โกรธ เกลียดครอบงำ แม้จะมีใครสงสัย ไม่เห็นด้วย แต่ก็ไม่กล้าทัดทานเพราะกลัวเป็นแกะดำในกลุ่ม หรือกลัวถูกข่มขู่คุกคามจากผู้ภักดีต่อกลุ่ม (พระไพศาล วิสาโล, 2553) และที่สำคัญในยุคโลกาภิวัตน์ ความเป็นกลุ่มนั้นไม่จำเป็นต้องเกิดกับคนที่มาชุมนุมอยู่ในสถานที่เดียวกัน แม้อยู่คนละที่ก็สามารถมีส่วนร่วมได้ผ่านการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพทั้งอินเทอร์เน็ต โทรทัศน์ เคเบิลทีวี หรือวิทยุชุมชน รวมถึงสื่อสิ่งพิมพ์ ความขัดแย้งแตกแยกครั้งนี้จึงเป็นการต่อสู้ผ่านสนามการสื่อสาร ทั้งในเชิงการทำ



สงครามข้าวสาร และใช้สื่อเป็นผู้ทำสงครามข้าวสารในลักษณะสงครามตัวแทน และการสื่อสารเพื่อการจูงใจให้คนเชื่อศรัทธา (เสนีย์ คำสุข, 2553)

ท่ามกลางภาวะความขัดแย้งแตกแยกของผู้คนสองฝ่ายในสังคมไทย ได้มีผู้เสนอทางออกจากวิกฤติความขัดแย้งแตกแยกดังกล่าวไว้อย่างหลากหลายตามกรอบแนวคิดหรือศาสตร์ที่ใช้ในการมองปัญหา สำหรับศาสตร์ด้านการศึกษา ได้มีผู้เสนอทางออกที่สำคัญ คือ วิทยากร เชียงกูล (2553) ได้ใช้ความรู้ในลักษณะสหศาสตร์วิเคราะห์ปัญหาความขัดแย้งแตกแยกครั้งนี้และเสนอทางออกให้มีการปฏิรูปการศึกษาและสื่อเพื่อต่อสู้กับวิกฤติทางการเมืองและเศรษฐกิจ และ สุนัย เศรษฐบุญสร้าง (2552) ได้ใช้กรอบความคิดชุดหนึ่งจากรากฐานของปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง (ที่สอดคล้องกับพุทธปรัชญา) เพื่อจะอธิบายปรากฏการณ์ความขัดแย้งแตกแยกของสังคมไทยปัจจุบัน จากมิติความขัดแย้งของ “ธรรมวิทยาแห่งพลเมือง” (civic religion) ที่แฝงอยู่ภายในระบบสังคมการเมืองไทยซึ่งนำไปสู่ความแปลกแยกระหว่าง “ประชาธิปไตยที่ไม่ค่อยมีคุณธรรม” กับแนวคิดแบบ “คุณธรรมที่ไม่ค่อยเป็นประชาธิปไตย” ของสังคมไทย และได้เสนอข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อแก้ปัญหาความแตกแยกของบ้านเมืองในระยะยาว 4 ข้อ ได้แก่ 1) ปฏิรูปการเมืองไทยด้วยการแก้ไขรัฐธรรมนูญ ปี 2550 2) ปฏิรูปชุมชนท้องถิ่นเพื่อรองรับระบบสังคมการเมืองใหม่ 3) ปฏิรูปการศึกษาของสังคมไทยให้เข้าถึงหลักคิดของเศรษฐกิจพอเพียง และ 4) ปฏิรูปการใช้ที่ดินเพื่อสร้างฐานรองรับระบบเศรษฐกิจพอเพียง

วิทยากร เชียงกูล (2553) ได้เสนอแนวคิดว่าต้องมีการปฏิรูปการศึกษาให้มีคุณภาพ จึงจะปฏิรูปประเทศไทยได้ การศึกษาจะช่วยแก้วิกฤตของสังคมได้จะต้องปฏิรูปการศึกษาอย่างขนานใหญ่ เพราะการจัดการศึกษาในประเทศไทยมีปัญหาทั้งด้านคุณภาพและปริมาณ ระบบการศึกษาเน้นการแข่งขันแบบแพ้คัดออก มุ่งผลิตแรงงานจำนวนหนึ่งให้มีความรู้แบบท่องจำ และทักษะทางวิชาชีพพอที่จะไปทำงานระบบเศรษฐกิจ การเมืองแบบทุนนิยมอุตสาหกรรมที่เป็นบริวารต่างชาติ แต่ไม่ได้มีเป้าหมายที่จะทำให้คนที่เป็พลเมืองมีคุณภาพ คิดวิเคราะห์สังเคราะห์เป็น และมีจิตสำนึกเพื่อส่วนรวม การตั้งเป้าหมายการพัฒนาแบบตลาดเสรีมือใครยาวสาวได้สาวเอา ทำให้เกิดช่องว่างความแตกต่างทางฐานะ รายได้ และความรู้ระหว่างคนรวยกับคนจน และเกิดวิกฤตทั้งทางการเมืองและเศรษฐกิจ และวิทยากร เชียงกูล ได้เสนอทางออกว่าต้องเริ่มต้นที่การเปลี่ยนเป้าหมายการพัฒนาประเทศ ว่าควรเน้นไปที่การพัฒนาประชาชนมีความสุขและมีคุณภาพชีวิต แทนที่จะเน้นการเพิ่มผลผลิตสินค้าและบริการ และต้องเปลี่ยนเป้าหมายเป็นการจัดการศึกษาเพื่อสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพและมีความรับผิดชอบไปพัฒนาชีวิตและสังคมเพื่อคนส่วนใหญ่อย่างเป็นธรรมมีประสิทธิภาพ และยั่งยืน “แนวทางคือต้องปฏิรูปหลักสูตร และกระบวนการเรียนการสอน” ให้สัมพันธ์กับชีวิตจริง สัมพันธ์กับชุมชนและสภาพแวดล้อม เพิ่มการเรียนรู้วิชาชีพเพื่อให้ผู้เรียนสัมผัสโลกของชีวิตจริงและตระหนักความเชื่อมโยงระหว่างวิชาการกับวิชาชีพและทักษะการใช้ชีวิต เพิ่มเป้าหมายเรื่องคุณธรรม จริยธรรม

ที่ผู้สอนจะต้องทำตัวเป็นแบบอย่างโดยตรง และแทรกความรู้ ความเข้าใจในเรื่องคุณธรรม จริยธรรมเข้าไปในทุกวิชา ในกิจกรรม และการใช้ชีวิตจริง ส่งเสริมให้ผู้เรียนรักการอ่าน ใฝ่เรียนรู้ ฟังเป็น คิดวิเคราะห์เป็น รู้วิธีที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง รู้จักตัวเอง รู้จักชุมชน รู้จักประวัติศาสตร์ เศรษฐกิจ การเมือง วัฒนธรรม ธรรมชาติแวดล้อมของประเทศ รู้จักการวิจัยและการประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาตนเองและชุมชน การปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอนตามแนวทางนี้จะทำให้คนทั้งประเทศเข้มแข็งและประเทศอยู่รอดได้ดีที่สุด แต่ก่อนที่นักพัฒนาหลักสูตรและการสอนทั้งหลายจะนำแนวคิดของ วิทยากร เชียงกูล และ/หรือ แนวคิดของสุนัย เศรษฐ์บุญสร้าง ตามที่กล่าวในข้างต้น ไปศึกษาค้นคว้าและพัฒนาหลักสูตร และวิธีการสอนเพื่อช่วยกันสร้างสรรค์การปฏิรูปการศึกษา ผู้วิจัยใคร่นำเสนอแนวคิด “หลักสูตรทางเลือก” ให้นักพัฒนาหลักสูตรและการสอนได้คิดวิเคราะห์ คิดอย่างมีวิจารณญาณ และคิดแบบตอบโต้ ว่าการปฏิรูปหลักสูตรและการสอนที่จะปฏิรูปหรือพัฒนาขึ้นนั้นเป็นหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นภายใต้เงื่อนไข ตามกระบวนการทัศน์ และการให้ความหมายของคำว่า การศึกษาในบริบทของสังคมไทยในยุคปัจจุบันเพียงใด มิฉะนั้นนักพัฒนาหลักสูตรและการสอน ตลอดจนผู้เกี่ยวข้องด้านการศึกษาอาจจะไม่สามารถก้าวข้ามมิติการจัดการศึกษา หรือการพัฒนาหลักสูตรตามกรอบแนวคิด ตามขั้นตอนและองค์ประกอบที่กำหนดโดยนักหลักสูตรต่างประเทศในยุคกว่า 50 – 70 ปีมาแล้ว กล่าวโดยสรุปคือในขณะที่นักพัฒนาหลักสูตรและนักการศึกษาของเราที่ยังยึดมั่นอยู่กับกรอบการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิม ๆ ในแนวทฤษฎีที่อ้างอิงกันมานานกว่า 50 ปี แต่เรากลับใช้วิธีการสอน เทคนิคการสอนและสื่อการสอนที่กำหนดไว้กันสมัยล้ายุค ที่ล้าวนแต่พัฒนาขึ้นมารองรับหลักสูตรที่มีความหมาย มีเป้าหมายและพัฒนาจากกรอบกระบวนการที่แตกต่างไปจากเดิม ทำให้เกิดช่องว่างระหว่างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่ระบุไว้ในเอกสารหลักสูตรกับคุณลักษณะที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนรู้ผ่านวัตกรรมการสอน และวิธีเรียนรู้ใหม่ ๆ (สำลี ทองธิว, 2551) ด้วยเหตุที่ใช้หลักสูตรแม่บทที่ถูกสร้างขึ้นตามความเชื่อ ค่านิยม ความคาดหวัง และอุดมการณ์ของผู้สร้างหลักสูตรจากส่วนกลางที่มีความแตกต่างจากฝ่ายปฏิบัติซึ่งหมายถึงครู นักเรียนซึ่งเป็นผู้ใช้หลักสูตร และผู้ได้รับผลกระทบโดยตรงจากการใช้หลักสูตรเดียวกันทั่วทั้งประเทศ ทำให้สิ่งที่กำหนดไว้ในหลักสูตรไม่สามารถเข้าถึงการดำรงชีวิตของกลุ่มปฏิบัติ ทำให้ผู้ปฏิบัติมองไม่เห็นถึงประโยชน์ ไม่สามารถรับรู้ถึงจุดหมายปลายทางของหลักสูตรได้อย่างชัดเจน เป็นผลให้ความรู้ทักษะและทัศนคติที่ถูกถ่ายทอดให้ผู้เรียนไม่สามารถทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและเชื่อมโยงสิ่งที่แปลกปลอมกับสิ่งที่ได้รับการถ่ายทอดได้ (สำลี ทองธิว, 2544) อีกทั้งวิทยากร เชียงกูล ก็มองการปฏิรูปประเทศไทยซึ่งรวมถึงปฏิรูปการศึกษาด้วยนั้น ต้องก้าวข้ามกรอบความคิดแบบจารีตนิยม ประเทศไทยและการศึกษาไทยจึงจะไปรอด

สำลี ทองธิว (2551) ได้เสนอแนวคิด “วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือก” ไว้ก่อนหน้านั้นแล้ว โดยนำเสนอภาพรวมของสถานภาพปัจจุบัน

ของศาสตร์ด้านหลักสูตร และมองว่านักการศึกษาและนักหลักสูตรของไทยมักจะสร้างหลักสูตร โดยให้ความสำคัญต่อทฤษฎีและแนวคิดสำคัญที่หลักสูตรแต่ละกลุ่มยึดถืออยู่น้อยเกินไป ทำให้หลักสูตรที่ได้มีลักษณะสับสน ไม่สม่ำเสมอตรงตามแนวคิดสำคัญ ๆ เหล่านี้ จนทำให้กลายเป็นสิ่งที่ไร้จุดยืนที่แน่นอน การที่นักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรของไทยอ้างอิงแนวคิดของนักหลักสูตรต่างประเทศในยุคกว่า 50 – 70 ปีมาแล้ว ซึ่งนักหลักสูตรเหล่านี้มีมิติการมอง ความหมายและบทบาทของหลักสูตรต่อการจัดการเรียนการสอนหรือการเรียนรู้ที่คล้ายคลึงกัน เป็นส่วนใหญ่ มีความแตกต่างไม่มากนักและไม่สู้จะชัดเจนนัก ทำให้ผู้อ้างอิงมักมองข้ามมิติที่แตกต่าง และมุ่งสรุปประเด็นที่สนับสนุนมิติการมองตามกระบวนการทัศน์และค่านิยมที่ตนยึดถือ ส่งผลให้ยังคงมีกลุ่มนักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรของไทยที่ยังคงมีกระบวนการทัศน์มอง ระบบการศึกษาของไทยในมุมมองเดียวกัน ให้ความหมายของคำว่า “หลักสูตร” “แนวทางและวิธีการกำหนดเป้าหมาย” “กระบวนการพัฒนาหลักสูตร” และ “การประเมินและใช้หลักสูตร” ไปในแนวทางเดียวกัน กล่าวคือ มองกระบวนการพัฒนาหลักสูตรว่าเริ่มต้นด้วยการตั้ง วัตถุประสงค์และเป้าหมายของหลักสูตร และประเมินผลผลิตของหลักสูตรเป็นขั้นตอนสุดท้าย นอกจากนี้ สาลี ทองธวิ ได้เสนอผลการจัดกลุ่มหลักสูตรตามวิวัฒนาการการให้ความหมาย และการกำหนดเป้าหมายของคำว่า “การศึกษา” ไว้ 5 กลุ่ม ในที่นี้ผู้วิจัยจะนำเสนอเฉพาะการ ให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรของแต่ละกลุ่มเท่านั้น (อ่านรายละเอียดใน บทที่ 2) คือ กลุ่มที่หนึ่ง : หลักสูตรคือรายละเอียดของเนื้อหาและสาระที่จำเป็นต้องส่งผ่าน ให้กับผู้เรียน นักศึกษากลุ่มนี้เน้นเนื้อหาสาระ (Intellectual specialists ; Content specialists) และพยายามค้นหาวิธีที่จะทำให้คนพัฒนาสติปัญญาทำให้คนตระหนักถึงความ จำเป็นที่จะต้องไของค์ความรู้ที่สั่งสมมาทำประโยชน์ให้กับตนเองและสังคมซึ่งกระทำผ่านสถาบัน โรงเรียน กลุ่มที่สอง : หลักสูตรคือผลผลิตของการเรียนรู้ เป็นกลุ่มเน้นกระบวนการจัดการทาง วิทยาศาสตร์ (Scientific management specialists ; Social behaviorist ; Product specialists) มีความคิดว่าการศึกษาคควรจะเป็นการเตรียมคนเข้าสู่การทำงานอาชีพที่มีลักษณะเฉพาะ ดังนั้น จึงมีการวิเคราะห์ ศึกษากระบวนการทำงาน ความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานนั้น ๆ ทำ ให้การทำงานนั้นเป็นไปอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพเพื่อผลิตคนให้สนองตอบต่องานใน อาชีพนั้น ๆ กลุ่มที่สาม : หลักสูตรคือกระบวนการเรียนรู้ กลุ่มที่สี่ : หลักสูตรคือการจัดการ เรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธะสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน นักการศึกษาในกลุ่มนี้เน้นการ จัดการศึกษาให้สอดคล้องกับขั้นพัฒนาการของผู้เรียนและคำนึงถึงความต้องการและความสนใจ ของผู้เรียน และกลุ่มที่ห้า : กลุ่มพัฒนาโครงสร้างใหม่ทางสังคมหรือกลุ่มพัฒนาทางเลือกใหม่ ของศาสตร์ด้านหลักสูตร (Social context specialists ; Praxis specialists) นักการศึกษาใน กลุ่มนี้ให้ความสำคัญต่อบริบททางสังคม ทั้งในส่วนที่เป็นเนื้อหาสาระ เป้าหมาย และ กระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนถึงอิทธิพลของการเรียนรู้ที่มีต่อสังคม ทำให้การศึกษาไม่เน้นอยู่แต่ ความเจริญหรือพัฒนาการส่วนตัว หากแต่เป็นไปเพื่อความเจริญของสังคมส่วนรวม เมื่อ พิจารณาการให้ความหมายของการศึกษาจะพบว่านักการศึกษาทั้งสี่กลุ่มให้ความหมายของ

การศึกษาคล้ายคลึงกันคล้ายคลึงกันคือ การจัดการ จัดหาประสบการณ์ ตลอดจนถึงการค้นคว้า แสวงหาวิธีการต่าง ๆ ที่ทำให้ผู้เรียนได้รับความรู้ มองว่าการศึกษาก่อเกิดขึ้นภายในโรงเรียนหรือ สถานศึกษาที่เป็นระบบ โดยเฉพาะนักการศึกษาในกลุ่มที่หนึ่ง สอง และสามให้ความสำคัญของ หลักสูตรในบริบทโรงเรียนค่อนข้างมาก กล่าวคือการศึกษาคือทุกสิ่งทุกอย่างในโรงเรียนจัดขึ้น ตามที่หลักสูตรกำหนด และเมื่อผู้เรียนเรียนจบครบตามหลักสูตร สำเร็จออกไปจากโรงเรียน วิทยาลัยและมหาวิทยาลัยก็จะได้รับการยกย่องว่าเป็นผู้มีการศึกษา

ลาลี ทองธิว (2551) ได้เสนอแนวคิด หลักการ และบทบาทของนักพัฒนาหลักสูตรในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกใหม่ ดังนี้ เริ่มต้นนักพัฒนาหลักสูตรต้องทำความเข้าใจ ความหมายของคำว่า “การศึกษา” “หลักสูตร” และอธิบายกระบวนการพัฒนาหลักสูตรในแนวทางเลือกใหม่จากนั้นนักพัฒนาหลักสูตรจะต้องค้นหาว่า ผู้เรียนควรจะเรียนรู้เรื่องอะไรบ้าง อะไรคือสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้ ทำไมจึงมีคุณค่า และจะมีวิธีแสวงหาสิ่งที่มีคุณค่านี้ได้อย่างไร สำหรับการเปลี่ยนจุดเน้นจากการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนมาเป็นการหาความหมายของการศึกษาที่แท้จริงมีนักการศึกษาเสนอให้แสวงหาสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้จาก “หลักสูตรแฝง” ในบริบทโรงเรียน นักการศึกษาอีกหลายคนเสนอให้มีการศึกษารายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับ บรรยากาศการศึกษาทั้งในและนอกโรงเรียน โดยผู้สอนและนักวิจัยช่วยกันศึกษาวิเคราะห์แบบตอบโต้ (สะท้อนกลับ) หาคุณค่าของประสบการณ์ที่จัดให้หรือเกิดขึ้นในโรงเรียนที่มีต่อชีวิตที่ดีงาม และแทนที่จะวัดผลโดยดูว่าผู้เรียนผ่านเกณฑ์การสอบหรือไม่ กลับให้ดูที่ความเข้าใจและการทำตนในแนวทางชีวิตที่ดีงาม สำหรับ Schubert, William H. เสนอให้แสวงหาสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้จาก “การศึกษาริบทสังคม” ปัญหาต่างที่เกิดขึ้นในสังคม วิธีการหรือทางเลือกต่างที่ผู้รู้หรือผู้เชี่ยวชาญในสังคมนำเสนอ และผลกระทบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการใช้แต่ละวิธีนี้เอง ทำให้ความหมายของคำว่าการศึกษาและความรู้เปลี่ยนไป ไม่ได้หมายถึงหลักสูตรและประสบการณ์ทั้งหลายที่โรงเรียนจัดให้ผู้เรียนอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมอันพึงประสงค์เท่านั้น แต่หมายถึงการแสวงหาชีวิตที่ดีงามและชีวิตของมนุษย์ที่สมบูรณ์ด้วยเหตุผลและปัญญาของผู้เรียนซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของหลักสูตรทางเลือก ดังนั้นบทบาทของนักพัฒนาหลักสูตรในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกใหม่จึงมีดังนี้ ประการแรกนักพัฒนาหลักสูตรจะต้องศึกษาริบทสังคม เพื่อเข้าใจปัญหาสังคมทุกด้านทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง วัฒนธรรม เป็นต้น วิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลาย และผลกระทบของการแก้ปัญหาตามความหมายที่เกิดขึ้นจริงในสังคม รวมถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นกับนักการศึกษาที่ท่าบทบาทรั้น ประการต่อมา นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องสื่อสารกับผู้เชี่ยวชาญที่เสนอวิธีการแก้ปัญหาสังคมว่าตนเองกำลังพยายามศึกษาค้นคว้าสิ่งที่เป็นหัวใจของคำว่า “ชีวิตที่ดีงาม” และ “ชีวิตมนุษย์ที่สมบูรณ์” และค้นหาว่า ความรู้ ทักษะ และทัศนคติอะไรที่มีคุณค่าสำหรับผู้เรียนที่กำลังแสวงหาชีวิตที่ดีงามนี้ ประการที่สาม นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องทำความเข้าใจศาสตร์อื่น ๆ นอกเหนือจากศาสตร์ด้านการศึกษา ในลักษณะสหศาสตร์ เพื่อนำมาใช้ในการทำความเข้าใจ



ต่อปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้น ประการที่สี่ นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องเปิดโอกาสให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา โดยเฉพาะผู้สอน และผู้เรียน ได้ให้รายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับการใช้หลักสูตรของสถานศึกษาทุกระดับ ด้านประโยชน์ของเนื้อหาประสบการณ์ที่จัดให้กับผู้เรียนกับสิ่งที่เกิดขึ้นจริง รายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ในสังคม และรายละเอียดเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในการนำสาระเนื้อหาจากแหล่งความรู้ในสังคมที่สามารถนำไปสู่การแก้ปัญหาของสังคม และประการสุดท้าย นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องนำเสนอคำถามว่า จริงหรือที่โรงเรียนและสถานศึกษาเท่านั้นที่เป็นแหล่งเรียนรู้หลัก และเป็นหัวใจของการพัฒนาหลักสูตร แหล่งเรียนรู้อื่นที่อยู่ในตัวบุคคลหรือสถานที่ที่สามารถเป็นแหล่งเรียนรู้เพื่อสร้างชีวิตที่ดีงาม สร้างความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ได้หรือไม่ อย่างไร

จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่ศึกษาและพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เมื่อพิจารณา กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา พบว่า ได้มีการศึกษาเพื่อพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณของกลุ่มตัวอย่างอย่างหลากหลาย ทั้งที่เป็นนักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น งานวิจัยของ มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540) และกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษา เช่น งานวิจัยเพ็ญ พิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537) และ ศิริกัญญา ฤทธิ์แปลก (2537) นอกจากนี้ยังได้มีการศึกษา และพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูผู้สอนอีกด้วย เช่น งานวิจัยของ สิทธิพล อาจอินทร์ (2550) เป็นต้น

เมื่อพิจารณาประเด็นที่นักวิจัยทั้งหลายได้ศึกษา พบว่า ได้มีการพัฒนารูปแบบการสอน เพื่อพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ศึกษาความสัมพันธ์ของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ศึกษาการคิดอย่างมีวิจารณญาณของ นักศึกษาครู นักศึกษาพยาบาล การวิเคราะห์การเตรียมตัวของนักศึกษาครูก่อนออกไปสอน ระดับประถมศึกษาเพื่อพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียน ศึกษาเปรียบเทียบการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษา ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการคิดอย่างมีวิจารณญาณ พัฒนาหลักสูตรการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษาพยาบาล และศึกษาผลการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณโดยใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสอน และผลของการวิจัยเหล่านี้ก็พบว่า ผู้เรียนมีความคิดอย่างมีวิจารณญาณเพิ่มขึ้นภายหลังจากการทดลองใช้หลักสูตร และ/หรือรูปแบบการสอน และพบข้อสังเกตที่เด่นชัดคือ กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณของงานวิจัยเหล่านี้มีขั้นตอนหลักที่คล้ายกัน กล่าวคือ ประกอบด้วยขั้นตอน 5 ขั้นตอน คือ 1) การระบุปัญหา 2) การรวบรวมข้อมูล 3) การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล 4) การตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก และ 5) การสรุปอ้างอิง กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณทั้ง 5 ขั้นตอนนี้สามารถใช้ได้กับเนื้อหา ความรู้ ปัญหาทั่ว ๆ ไป



เป็นที่น่าสังเกตว่าในการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ พบว่ายังไม่มีการศึกษา วิจัย พัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่เกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมโดยตรง สอดคล้องกับความคิดของประเวศ วะสี (2551) ที่กล่าวว่า ถ้ามองจากระบบการศึกษามายังสถานการณ์บ้านเมืองในปัจจุบัน จะสามารถอธิบายได้ถึงผลกระทบของการศึกษาไม่ถูกทาง การศึกษาไม่ได้สร้างประชาชนให้มีจิตสำนึกทางการเมือง มีจิตสาธารณะเรื่องส่วนรวม การมีส่วนร่วมในการพัฒนาภิบาลสาธารณะ เรื่องการพัฒนา เรื่องการตัดสินใจนโยบาย หรือเรียกว่า มีวิถีชีวิตประชาธิปไตยหรือวัฒนธรรมประชาธิปไตย ระบบการศึกษาไม่ได้สร้าง ไม่ได้ทำเรื่องเหล่านี้ เพราะฉะนั้นในการศึกษา ถ้าเป็นแบบการศึกษาที่ชีวิตอยู่ด้วยกัน เมื่อชีวิตมีความขัดแย้ง ก็ต้องมีความสามารถในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้งด้วยสันติวิธี แต่เนื่องจากการศึกษาไม่ได้สอนเรื่องเหล่านี้ ความขัดแย้งอย่างรุนแรงในสังคมจึงเกิดขึ้น การศึกษาในปัจจุบันจึงเป็นการศึกษาอยู่นอกสังคม

เมื่อพิจารณาเกี่ยวกับการศึกษาเรียนรู้เรื่องความขัดแย้งก็พบว่าวิทยาการความรู้ด้านการจัดการความขัดแย้งเองก็มักจะศึกษาและกล่าวถึงเฉพาะการแก้ปัญหาความขัดแย้งในองค์กรหรือหน่วยงานเป็นหลักซึ่งส่วนใหญ่ในองค์กรหรือหน่วยงานจะเกิดปัญหาความขัดแย้งในเรื่องผลประโยชน์เป็นส่วนใหญ่ ในขณะที่ความขัดแย้งในสังคมไทยที่เกิดขึ้นนั้นเป็นความขัดแย้งของประชาชนในด้านความคิด ความเชื่อ และค่านิยม ดังนั้นจึงไม่สามารถหาองค์ความรู้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ จึงมีความจำเป็นเร่งด่วนที่ทุกภาคส่วนในสังคมจะต้องร่วมมือกันแก้ปัญหาและเร่งสร้างความรู้ความเข้าใจในเรื่องนี้ โดยเฉพาะในสถานศึกษาทุกระดับต้องมีบทบาทอย่างมาก

จากการวิเคราะห์หลักสูตรการศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต และบัณฑิตศึกษาของสถาบันอุดมศึกษาไทยทั้งภาครัฐและภาคเอกชน พบว่า ในหลักสูตรการศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต มีสถาบันอุดมศึกษาที่สอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรง ได้แก่ ราชวิทยาลัยความรุนแรงและการไม่ใช้ความรุนแรงทางการเมือง คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ที่เริ่มจัดการเรียนการสอนในปี 2531 นับว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรงเป็นครั้งแรกและแห่งแรกของประเทศไทย ซึ่งบุกเบิกรายวิชาโดยชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2549) จากนั้นสาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ได้เปิดรายวิชา สันติศึกษา ในปี 2533 คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เปิดรายวิชาความขัดแย้งและการแก้ไขความขัดแย้งในปี 2541 ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล เปิดรายวิชาการแปลงเปลี่ยนความขัดแย้งโดยสันติวิธี ในปี 2550 สถาบันสันติศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เปิดรายวิชาการจัดการความขัดแย้ง ในปี 2550 ในปัจจุบันสถาบันอุดมศึกษาต่าง ๆ ได้จัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งเพิ่มมากขึ้น อาทิ มหาวิทยาลัยขอนแก่น เปิดสอนเป็นวิชาศึกษาทั่วไป รายวิชา สันติศึกษา

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เปิดสอนเป็นวิชาเลือกเสรี ในคณะวิทยาการจัดการ รายวิชา การจัดการความขัดแย้ง ส่วนมหาวิทยาลัยนเรศวร ไม่พบว่ามีการสอนเป็นรายวิชา แต่จัดเป็นเนื้อหาส่วนหนึ่งในวิชาศึกษาทั่วไปกลุ่มวิทยาศาสตร์ รายวิชา การจัดการดำเนินชีวิต สำหรับหลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษา มีการเปิดหลักสูตรระดับมหาบัณฑิตใหม่มหาวิทยาลัยหลายแห่ง ได้แก่ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการความขัดแย้งแบบบูรณาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการความขัดแย้ง มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการความขัดแย้ง มหาวิทยาลัยนเรศวร และหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล

อย่างไรก็ตามในหลักสูตรเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งดังกล่าวข้างต้น ส่วนใหญ่เป็นการศึกษาทฤษฎี หลักการ และแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งในองค์กรหรือหน่วยงานซึ่งส่วนใหญ่มีความขัดแย้งในเรื่องผลประโยชน์ และมุ่งให้ผู้ศึกษามีความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถในการเป็นผู้จัดการความขัดแย้งเป็นสำคัญ แต่เนื่องจากปัญหาความขัดแย้งในสังคมไทยเป็นความขัดแย้งในเรื่องความคิด ค่านิยม และความเชื่อของประชาชน ดังนั้นจึงน่าจะมีหลักสูตรและรูปแบบการเรียนการสอนที่มุ่งพัฒนาความคิด ปรับค่านิยมและความเชื่อซึ่งเป็นการสร้างภูมิคุ้มกันไม่ให้เกิดความขัดแย้ง มากกว่าที่จะมุ่งการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นแล้วซึ่งเป็นเรื่องที่มีความยุ่งยากซับซ้อน

กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณและกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมพบว่า ต่างมีลักษณะร่วมของกระบวนการที่ใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์กระบวนการทั้งสองกระบวนการเพื่อประยุกต์สู่ กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ และสรุปได้ว่า กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ 1) การระบุประเด็นความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 2) การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 3) การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 4) การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และ 5) การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงแต่กระนั้นแม้ว่าจะได้มีการสังเคราะห์กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณและกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมเพื่อประยุกต์สู่ กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณได้แล้ว แต่ก็ยังไม่สามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางการเมืองชนิดถึงตายนี้ได้อย่างสมบูรณ์ เนื่องจากพบปัญหาในขั้นตอนของการระบุจุดยืนและแสดงเหตุผลของแต่ละฝ่าย ซึ่งพบว่าต่างฝ่ายต่างคิดว่าฝ่ายของตนมีเหตุผลดีแล้ว ผู้เรียนจึงต้องฝึกฝนการพิจารณาการใช้เหตุผลที่ดีและ

ไม่ดีนั้นดูกันอย่างไร เนื่องจากในการติดต่อระหว่างคนในสังคมนั้น สิ่งที่เราต้องการก็คือ ความถูกต้อง ความเป็นจริง และความเป็นธรรม ความเป็นธรรมจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อการตัดสินเรื่องราวและปัญหาต่าง ๆ มาจากความเป็นจริงและความถูกต้อง แต่ในสังคมก็มีทั้งคนที่ไม่รู้ข้อเท็จจริง และใช้ข้อเท็จจริงในการอ้างเหตุผลอย่างไม่ถูกต้องเพื่อเอาชนะอีกฝ่ายหนึ่งหรือเพื่อหลอกให้เชื่อโดยหวังผลประโยชน์บางอย่าง การอ้างเหตุผลแบบหลังนี้พบได้มากในการโฆษณาชวนเชื่อไม่ว่าจะเป็นการโฆษณาชวนเชื่อทางการเมืองหรือโฆษณาสินค้าที่กฎหมายในประเทศทุนนิยมเสรีเปิดโอกาสให้ผู้ขายสินค้ากระทำการดังกล่าวได้ในรูปแบบต่าง ๆ ที่เป็นการเลี่ยงการโกหกหลอกลวงซึ่ง ๆ หน้า ดังนั้นในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นเราจึงต้องมีความระมัดระวังสองประการคือ ระวังไม่ให้อื่นใช้เหตุผลผิด ๆ หลอกเรา คือเราต้องรู้ทันการอ้างเหตุผลผิด ๆ ทั้งหลาย ไม่ว่าผู้อ้างจะจงใจหรือไม่จงใจก็ตาม อีกประการหนึ่ง เราต้องระวังตัวเรามิให้ใช้เหตุผลผิดและใช้เหตุผลแบบผิด ๆ หลอกลวงผู้อื่น สิ่งที่ดีที่สุดในกลุ่มมนุษยชาติก็คือ ความถูกต้อง เป็นจริง และเป็นธรรม ซึ่งเป็นสิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการอ้างเหตุผล ในแง่องค์ประกอบของการอ้างเหตุผลนั้นเรานึกถึงความถูกต้องกับความเป็นจริง ในแง่จุดมุ่งหมายของการให้เหตุผลในสังคมนั้นเราคำนึงถึงความเป็นธรรม (ปรีชา ช้างขวัญยืน และสมภาร พรมทา, 2549)

อย่างไรก็ตาม ในปรากฏการณ์ความขัดแย้งทางการเมืองปัจจุบัน เรากลับพบว่าทั้งสองฝ่ายต่างมีเหตุผลที่อธิบายความคิดความเชื่อของฝ่ายตนอย่างมากซึ่งหากเราใช้หลักการให้เหตุผลของ ปรีชา ช้างขวัญยืน และสมภาร พรมทา (2549) ที่ว่า “เหตุผล ในแง่องค์ประกอบของการอ้างเหตุผลนั้นเรานึกถึงความถูกต้องกับความเป็นจริง ในแง่จุดมุ่งหมายของการให้เหตุผลในสังคมนั้นเราคำนึงถึงความเป็นธรรม” วิเคราะห์แล้วจะเห็นว่า สิ่งที่ทั้งสองฝ่ายยกขึ้นมาอธิบายนี้อาจไม่ใช่การใช้เหตุผลเพราะการใช้เหตุผลต้องนำไปสู่ความจริงที่เด่นชัดหรืออาจกล่าวได้ว่า กระบวนการให้เหตุผลคือหนทางเดียวกับการแสวงหาความเป็นจริง เราจึงพบว่าในสถานการณ์ความขัดแย้งทั้งสองฝ่ายต่างมีเหตุผลมาอธิบายความคิด ความเชื่อของกลุ่มตนเอง ในขณะที่เดียวกันก็มีเหตุผลที่มาหักล้างความคิด ความเชื่อของฝ่ายตรงข้ามได้เสมอ แสดงว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกข้างเลือกฝ่ายของผู้คน นอกจาก “อัตลักษณ์” แล้ว ปัจจัยที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือ “การรับข้อมูล” กล่าวคือ การเลือกข้าง แบ่งฝ่ายนั้นขึ้นอยู่กับว่า ผู้คนเริ่มต้นฟังหรือรับข้อมูลของฝ่ายใดก่อน เมื่อเริ่มต้นรับข้อมูลของฝ่ายใดแล้วจึงเป็นการยากที่จะฟังหรือรับข้อมูลของอีกฝ่ายหนึ่ง เพราะแต่ละฝ่ายต่างมีเหตุผลมาอธิบายความคิด ความเชื่อของกลุ่มตนเอง ในขณะที่เดียวกันก็มีเหตุผลที่มาหักล้างความคิด ความเชื่อของฝ่ายตรงข้ามได้เสมอ

เมื่อพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง ทั้ง “อัตลักษณ์” “การรับข้อมูล” “การให้เหตุผล” จะเห็นได้ว่า ความขัดแย้งจะนำไปสู่ความรุนแรงได้ง่ายมาก ดังนั้น การคิดอย่างมี

วิจารณ์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมจึงต้องกระทำบนพื้นฐานของหลักคิด 3 ประการคือ ประการแรก คนทุกคนจะต้องรู้ว่าตนมี “อัตลักษณ์” ใดทับซ้อนอยู่บ้าง และรู้เท่าทันว่าจะต้องไม่ถูกกระทำโดยใช้ “อัตลักษณ์” เป็นเครื่องมือแบ่งแยกและถูกการแยกประเภทเทียม ซึ่งต้องรู้เท่าทัน “วาทกรรม” ที่ใช้เพื่อนำไปสู่การใช้ความรุนแรง ประการที่สอง คนทุกคนจะต้องรับข้อมูลข่าวสารของทุกฝ่าย และต้องคำนึงอยู่เสมอว่า “เราไม่ได้รับข้อมูลจากแหล่งปฐมภูมิ” และประการที่สาม ทุกคนจะต้องเข้าใจว่า การทำความเข้าใจความขัดแย้งจะต้องไม่ใช่เหตุผล เพราะแต่ละฝ่ายต่างมีเหตุผลมาอธิบายความคิด ความเชื่อของกลุ่มตนเอง ในขณะที่เดียวกันก็มีเหตุผลที่มาหักล้างความคิด ความเชื่อของฝ่ายตรงข้ามได้เสมอ แต่ควรจะเปิดใจรับฟัง ใคร่ครวญ ไตร่ตรอง

จากความสำเร็จ ปัญหา แนวคิด และข้อค้นพบของนักวิจัย นักการศึกษา และนักพัฒนาหลักสูตรที่ศึกษาค้นคว้าและทดลองเกี่ยวกับ “การพัฒนาหลักสูตรทางเลือก” “การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม” “การคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ” และแนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ผู้วิจัยเห็นว่าเหตุการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในสังคมที่คนไทยกำลังเผชิญภาวะวิกฤติทางสังคมนี้ เป็นโอกาสเหมาะที่จะสร้างคุณค่าและจิตสำนึกใหม่ โดยเน้นการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณ์ญาณตามกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งหมายถึง การพัฒนาความคิด จิตใจ และการแก้ปัญหาที่ใช้ปัญญาไตร่ตรองตามกรอบอัตลักษณ์ของตนและกลุ่มของตน และไตร่ตรองตามกรอบอัตลักษณ์ของผู้อื่นและกลุ่มของผู้อื่น ด้วยเหตุผลดังกล่าวข้างต้นประกอบกับผู้วิจัยมีความสนใจและศึกษาดำเนินการพัฒนาหลักสูตรและการสอน โดยเฉพาะ “หลักสูตรทางเลือก” และการพัฒนาสังคม จึงเป็นแรงจูงใจให้ผู้วิจัยพัฒนาหลักสูตรรายวิชา “การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์” เพื่อเสริมสร้างทักษะการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมให้แก่ผู้เรียน นอกจากนี้จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเท่าที่มีปรากฏอยู่ในปัจจุบันยังไม่มียานวิจัยเรื่องใดที่ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างทักษะดังกล่าว ด้วยมุ่งหวังว่างานวิจัยนี้คงสามารถเป็น “หลักสูตรทางเลือก” ในการเสนอหนทางในการอยู่ร่วมกันอย่างสันติให้แก่สังคมไทยได้อีกทางหนึ่ง

### คำถามในการวิจัย

1. ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับความขัดแย้งในสังคมไทยและสภาพของผู้เรียนเป็นอย่างไร และความรู้เรื่องใดบ้างที่นักศึกษาปริญญาบัณฑิตควรได้เรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคม
2. หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีลักษณะอย่างไร
3. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง



ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ช่วยทำให้นักศึกษาปริญญาบัณฑิตมีความสามารถในการแก้ปัญหา ความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณได้อย่างไร

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับ นักศึกษาปริญญาบัณฑิต
2. เพื่อประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด กรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมี วิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต

### สมมติฐานของการวิจัย

จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการคิดอย่างมี วิจารณญาณ และการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ที่พบว่า ผลการพัฒนาหลักสูตร การ จัดการเรียนรู้ที่เน้นการคิดอย่างมีวิจารณญาณทำให้ผู้เรียนมีการคิดอย่างมีวิจารณญาณสูงขึ้น เพ็ญพิสุทธิ เนคนานุรักษ์ (2537) ; ศิริกัญญา ฤทธิ์แปลก (2537) ; มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540) และ พัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูผู้สอน (สิทธิพล อาจอินทร์,2550) และจากผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เพื่อพัฒนาเยาวชนปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมาย (ศิริพร วิริยะ บัญชา, 2544) พบว่า หลังการเรียนนักเรียนมีคะแนนเยาวชนปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมาย สูงขึ้น รวมทั้งผลจากการวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบเพิ่มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์โดยใช้ การประเมินตนเองเพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนิสิตนักศึกษาฝึกประสบการณ์ วิชาชีพครู (ประกอบ รณกิจ, 2550) พบว่า หลังการเรียนนิสิตนักศึกษาฝึกประสบการณ์ วิชาชีพครู มีคะแนนการคิดอย่างมีวิจารณญาณสูงขึ้น และจากการศึกษาการกำหนดเกณฑ์การ ประเมินในด้านความสามารถในการคิด พบว่า ประยูร บุญไช้ (2544) ได้กำหนดเกณฑ์การ ประเมินความสามารถในการคิดว่าผู้เรียนจะต้องได้คะแนนไม่ต่ำกว่าร้อยละ 60 ของคะแนน เต็ม และการกำหนดเกณฑ์การประเมินในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า เกษทิพย์ ศิริ ชัยศิลป์ (2549) และ จวีวรรณ แยมเสมอ, รัตนา สุขาวห และ สุรีพร สุขยอด (2551) ได้กำหนด เกณฑ์การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่ต่ำกว่า ร้อยละ 75

จากผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานของการวิจัย ดังนี้



1. นิสิตที่ได้เรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ได้คะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจรรณญาณ สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 60

2. นิสิตที่ได้เรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ได้คะแนนความรู้ความเข้าใจการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75

3. นิสิตที่ได้เรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ได้คะแนนเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ สูงกว่าก่อนเรียน

### ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการคิดอย่างมีวิจรรณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต ได้กำหนดขอบเขตของการวิจัย ไว้ดังนี้

1. ประชากรในการวิจัยครั้งนี้เป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตในสถาบันอุดมศึกษา

2. กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ชั้นปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร โดยเลือกแบบเจาะจง จำนวน 20 คน

3. ระยะเวลาในการทดลอง

ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง ใช้เวลาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 ในรายวิชา ประเด็นพิเศษทางการศึกษา ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้สอนในรายวิชานี้ โดยดำเนินการทดลอง สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ๆ ละ 3 ชั่วโมง เป็นเวลา 16 สัปดาห์

4. ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรในการประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ ประกอบด้วย

4.1 ตัวแปรอิสระ คือ หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

4.2 ตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจรรณญาณ

### นิยามศัพท์เฉพาะ

**กรอบอัตลักษณ์** หมายถึง มุมมองหรือความคิดของบุคคลต่อประเด็นความขัดแย้งในสังคม ซึ่งมุมมองหรือความคิดนั้นอาจตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของความคิดของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์อยู่ด้วย

**การเปลี่ยนกรอบ** หมายถึง การเปลี่ยนมุมมองในอีกมิติหนึ่งหรือมองตามความคิดของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นต่อประเด็นความขัดแย้งในสังคมประเด็นเดียวกันกับที่บุคคลนั้นมอง

**การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์** หมายถึง การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การระบุประเด็นความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 2 การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

ขั้นที่ 3 การแสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ขั้นที่ 4 การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 5 การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

ขั้นที่ 6 การสรุปจุดยืนของตน

**หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์** หมายถึง สาระความรู้และประสบการณ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ซึ่งประกอบด้วยสาระความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง อัตลักษณ์ และการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และประสบการณ์ในการฝึกปฏิบัติโดยการนำความรู้ในส่วนแรกมาใช้ร่วมกับการฝึกตามขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ซึ่งสาระความรู้และประสบการณ์เหล่านี้มีการวางแผนและการออกแบบอย่างเป็นทางการให้เป็นเอกสารหลักสูตรรายวิชา สำหรับเป็นแนวทางในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ โดยพัฒนาจากปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองที่ปรากฏในบริบทของสังคมและบริบทของผู้เรียน และความต้องการของผู้เรียน โดยมุ่งสร้างเสริมความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับผู้เรียน องค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาประกอบด้วย ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบายรายวิชา เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และแหล่งการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาแบ่งออกเป็น 6 หน่วยการเรียนรู้ คือ หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 ความขัดแย้ง เวลา 4 ชั่วโมง หน่วยการเรียนรู้ที่ 2 ความรุนแรง เวลา 3 ชั่วโมง หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 อัตลักษณ์ เวลา 4 ชั่วโมง หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 วาทกรรม เวลา 2 ชั่วโมง หน่วยการ

เรียนรู้ที่ 5 การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เวลา 3 ชั่วโมง และหน่วย การเรียนรู้ที่ 6 การฝึกปฏิบัติตามกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัต ลักษณ์ เวลา 32 ชั่วโมง กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่าง กลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง การ แสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้ง และแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัต ลักษณ์ของกลุ่มอื่น และการสรุปจุดยืนของตน จัดกิจกรรมการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ที่ 1-5 ตามแนวคิดการจัดการความรู้ และจัดกิจกรรมการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 โดยการฝึก ปฏิบัติตามกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ 6 ขั้นตอน

**หลักสูตรทางเลือก** หมายถึง หลักสูตรที่ไม่ปรากฏอยู่ในหลักสูตรที่เป็นทางการของ สถาบันการศึกษา

### **ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ**

หมายถึง ความสามารถในการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรง ระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และเสนอวิธีการแก้ปัญหาโดยอ้างอิงความรู้และ ประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แบ่งออกเป็น 5 ชั้น ดังนี้

1. การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและ เสือแดง เป็นความสามารถในการบอก อธิบาย ระบุสภาพปัญหาโดยการรวบรวมข้อมูลจาก ข้อความหรือสถานการณ์ที่กำหนดให้ว่าอะไรคือปัญหาของเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ เป็น การทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและ เสือแดง

2. การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลือง และเสื้อแดง เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ จำแนก แยกแยะ จัดกลุ่มข้อมูล หาความสัมพันธ์ ของเงื่อนไขหรือข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อหาเพื่อให้อาจสามารถระบุประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของ ความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

3. การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลือง

และเสื้อแดง เป็นความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้จากสภาพปัญหาเกี่ยวกับความรู้และ ประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อระบุวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการแก้ปัญหา

4. การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการระบุข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

5. การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ ตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบการยืนยันข้อสรุป ทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากข้อสรุป

ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณดังกล่าววัดได้จากแบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมซึ่งเป็นแบบอัตโนมัติที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

**นักศึกษาปริญญาบัณฑิต** หมายถึง นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยในระบบปิดที่มีการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยได้ศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และนำเสนอตามลำดับ ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ
  - 1.1 ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
  - 1.2 กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
  - 1.3 ลักษณะของผู้ที่มีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
  - 1.4 การวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
  - 1.5 ความหมายของการคิดแก้ปัญหา
  - 1.6 กระบวนการคิดแก้ปัญหา
  - 1.7 การวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา
  - 1.8 ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดอย่างมีวิจารณญาณกับการคิดแก้ปัญหา
2. แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง
  - 2.1 ความหมายของความขัดแย้ง
  - 2.2 ประเภทของความขัดแย้ง
  - 2.3 แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับความขัดแย้ง
  - 2.4 กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม
  - 2.5 ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ
3. แนวคิดกรอบอัตลักษณ์
  - 3.1 ความหมายของอัตลักษณ์
  - 3.2 ความหมายของกรอบอัตลักษณ์
  - 3.3 ความสำคัญของกรอบอัตลักษณ์
  - 3.4 อัตลักษณ์ของกลุ่ม
  - 3.5 กรอบอัตลักษณ์กับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง
  - 3.6 การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง
4. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบกระบวนการและหลักสูตรทางเลือก
  - 4.1 ความหมายของหลักสูตร
  - 4.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร
  - 4.3 หลักสูตรทางเลือก



4.4 กรอบแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด  
กรอบอัตลักษณ์

5. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความรู้
  - 5.1 ความหมายของความรู้
  - 5.2 ความหมายของการจัดการความรู้
  - 5.3 กระบวนการจัดการความรู้
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
  - 6.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง
  - 6.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา
  - 6.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์และกรอบอัตลักษณ์

## 1. การคิดอย่างมีวิจารณญาณ

### 1.1 ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

คำว่า “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ” แปลมาจากภาษาอังกฤษว่า “Critical Thinking” ซึ่งมีผู้ให้ชื่อเป็นภาษาไทยหลายชื่อด้วยกัน เช่น การคิดวิจาร์ณญาณ การคิดอย่างมี  
วิจาร์ณญาณ การคิดวิเคราะห์วิจาร์ณ การคิดเชิงวิจาร์ณ การคิดเชิงวิพากษ์ การคิดเชิง  
วิจาร์ณ การคิดอย่างมีเหตุผล เป็นต้น อย่างไรก็ตาม อาจแบ่งกลุ่มตามการให้ชื่อ Critical  
Thinking เป็นภาษาไทยที่นิยมอย่างแพร่หลายทั้งในเอกสารทางวิชาการ หรือตามสื่อต่าง ๆ  
ออกได้เป็นสองกลุ่ม

กลุ่มแรก ให้ชื่อ Critical Thinking เป็นภาษาไทยว่า “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ”  
นักการศึกษาไทยที่ให้ชื่อแบบนี้ ได้แก่ ทิศนา ขัมมณี, (2544) และอุษณีย์ โพธิสุข, (2544)  
เป็นต้นสำหรับความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ได้มีนักการศึกษาได้ให้ความหมาย  
ไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง วิธีคิดอย่างมีเหตุผล มีหลักเกณฑ์ มีหลักฐาน  
และมีประสิทธิภาพ ก่อนตัดสินใจว่าจะเชื่อหรือไม่เชื่ออะไร หรือก่อนที่จะตัดสินใจว่าทำหรือไม่  
ทำอะไร (อุษณีย์ โพธิสุข, 2544)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ สามารถนิยามในระดับแคบได้ว่า หมายถึง การประเมิน  
ความถูกต้องแม่นยำ (accuracy and validity) ของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ส่วนในระดับกว้างสามารถ  
นิยามได้ว่า เป็นความคิดที่สะท้อนออกมาอย่างมีเหตุผล เพื่อแสดงถึงการตัดสินใจว่าจะเชื่อ  
หรือทำอะไร ความคิดใดจะ “มีเหตุผล” ก็ต่อเมื่อสามารถที่จะอธิบายข้อถกเถียงโต้แย้ง  
(argument) ได้อย่างสมเหตุสมผล โดยมีหลักฐานยืนยันที่น่าเชื่อถือได้ (ทิศนา ขัมมณี, 2544)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นการคิดพิจารณาไตร่ตรองอย่างมีเหตุผลที่มุ่งเพื่อ  
ตัดสินใจว่าสิ่งใดควรเชื่อ หรือสิ่งใดควรทำ ช่วยให้ตัดสินใจสภาพการณ์ได้ถูกต้อง (Ennis, 1991)

จากความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณดังที่ปรากฏนี้ แม้ว่าจะมีรายละเอียดที่แตกต่างกันออกไปบ้าง แต่มีสิ่งที่นักการศึกษาได้ให้ความหมายไว้เห็นพ้องต้องกันเกือบทั้งหมด คือ การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นวิธีการคิดอย่างมีเหตุผล และมีหลักฐานประกอบการคิด เพื่อตัดสินใจว่าจะเชื่อหรือทำอะไร

กลุ่มที่สอง ให้ชื่อ Critical Thinking เป็นภาษาไทยว่า “การคิดเชิงวิพากษ์” นักการศึกษาไทยที่ให้ชื่อแบบนี้ ได้แก่ เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2547) และพฤษ์ ศิริบรรณพิทักษ์ (2552)

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2547) ได้ให้ความหมายของการคิดเชิงวิพากษ์ หมายถึง ความตั้งใจที่จะพิจารณาตัดสินเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยการไม่เห็นคล้อยตามข้ออ้างที่น่าเสนอ แต่ตั้งคำถามท้าทาย หรือโต้แย้งข้ออ้างนั้น เพื่อเปิดแนวทางการคิดออกสู่ทางต่าง ๆ ที่แตกต่าง อันจะนำไปสู่การแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผลมากกว่าข้ออ้างเดิม

พฤษ์ ศิริบรรณพิทักษ์ (2552) อธิบายว่า การคิดเชิงวิพากษ์เป็นกระบวนการตรวจสอบและประเมินวิกฤตและมุมมองที่แตกต่างหรือขัดแย้งกัน เพื่อเสนอมุมมองใหม่ที่ดีกว่า เป็นวิธีการโต้แย้งด้วยเหตุผล

อย่างไรก็ตาม ความหมายของ “Critical Thinking” ทั้งสองชื่อ “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ” และ “การคิดเชิงวิพากษ์” ที่กล่าวในข้างต้น เป็นการให้ความหมายในวงการศึกษาศาสตร์ ในขณะที่เดียวกันก็ได้มีการใช้คำว่า “Critical” ในวงวิชาการอื่น ๆ เช่น รัฐศาสตร์ ซึ่งแม้ว่าจะไม่ได้กล่าวถึงความหมายของ “Critical” ในแง่ของ “Critical Thinking” แต่ก็ได้มีการใช้คำว่า “Critical” ในแง่ของวิธีการศึกษา วิธีการวิจัย หรือในแง่ของทฤษฎี แนวคิด มุมมองหรือแนวทางการมอง (Perspective)

ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร (2551) ได้มีงานเขียนในหนังสือรวมบทความ “รัฐศาสตร์แนววิพากษ์” อธิบายการมีทฤษฎีที่วิพากษ์ (critical perspective) ในความหมายของการชี้ชวนให้เกิดการตรวจสอบ ทบทวน และตั้งคำถาม กับบรรดาสรรพสิ่งต่าง ๆ ที่เราคุ่นเคย เคยชิน และยอมรับจนไม่คิดจะตั้งคำถาม การมีทฤษฎีที่วิพากษ์ทำให้เราเห็นแตกต่างไปจากวิธีคิดกระแสหลัก สำหรับรัฐศาสตร์แนววิพากษ์แล้วจะไม่มีที่กัก หรือยอมรับอะไรล่วงหน้าทั้งสิ้น ไม่มีอะไรที่เราคุ่นเคย เคยชินและยอมรับ จนตั้งคำถามไม่ได้

ขณะที่ชัยวัฒน์ สถาอาพันธ์ (2539) ใช้คำว่า “Critical” ในแง่ของวิธีการศึกษา วิธีการวิจัย แนวคิด มุมมองหรือแนวทางการมอง ดังที่ปรากฏในบทความ “การวิจัยสันติภาพ: ข้อพิจารณาเชิงวิพากษ์” ซึ่งเป็นความพยายามทำความเข้าใจเบื้องต้นกับแนวการวิจัยสันติภาพทั้งแบบที่ทำการศึกษาวิจัยมาแต่เดิม (Traditional) และการวิจัยสันติภาพเชิงวิพากษ์ (Critical Peace Research) และที่ปรากฏในตำรา “อาวุธมีชีวิต?: แนวคิดเชิงวิพากษ์ว่าด้วยความรุนแรง” ซึ่งเป็นงานศึกษาความรุนแรงที่มีหลายบทหลายตอน กล่าวถึง “อาวุธ” ในความหมายต่าง ๆ โดยเขียนขึ้นจากมุมมองการวิจัยสันติภาพเชิงวิพากษ์ แนวทางการมองเชิงวิพากษ์จึงเข้าใจได้จากงานศึกษาในตำราเล่มนี้ ตัวอย่างเช่น สันติภาพเชิงวิพากษ์ความรุนแรง ก็ต้องเริ่ม

จากการวิพากษ์ทั้งความยุติธรรมในสังคม และวัฒนธรรมความเชื่อที่ปกป้องหนุนเสริมให้ ความชอบธรรมกับโครงสร้างดังกล่าว ก่อนที่จะหาทางผลักดันให้สังคมเลือกหนทางสู่สันติชนิต ที่ทั้งเป็นธรรมและไร้ความรุนแรงไปพร้อม ๆ กัน

จากความหมาย และแนวคิดของการคิดเชิงวิพากษ์ที่กล่าวมานี้ จุดที่น่าสนใจคือ หาก พิจารณาในแง่ความหมายของ “Critical Thinking” ในชื่อของ “การคิดเชิงวิพากษ์” ตามที่เกรียง คักดี เจริญวงศ์คักดี (2547) และพฤษี ศิริบรรณพิทักษ์ (2552) ได้อธิบายไว้มีสิ่งที่เห็นพ้อง ต้องกัน คือ การคิดเชิงวิพากษ์ เป็นการคิดที่มุ่งพิจารณา ตรวจสอบเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดย โต้แย้งหรือตั้งคำถามต่อเรื่องนั้น ๆ ด้วยเหตุผล เพื่อเสนอมุมมองหรือแนวทางใหม่ที่แตกต่างไป จากเดิม ในขณะที่ ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร (2551) และชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2539) แม้ว่าจะ ไม่ได้อธิบายความหมายของ “การคิดเชิงวิพากษ์” โดยตรงก็ตาม แต่ก็มีการใช้คำว่า “Critical” ในแง่ของวิธีการศึกษา วิธีการวิจัย แนวคิด มุมมองหรือแนวทางการมอง ซึ่งมุ่ง ตรวจสอบ ทบทวน และตั้งคำถาม กับบรรดาสรรพสิ่งต่าง ๆ ที่เราค้นเคย เคยชิน หรืออยู่ใน กระแสหลัก ในขณะเดียวกันก็มุ่งเสนอทางเลือกอีกทางหนึ่งไปพร้อม ๆ กันด้วย ดังนั้นคงจะสรุป ได้ว่า การคิดเชิงวิพากษ์ เป็นการคิดที่มุ่งพิจารณา ตรวจสอบเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยโต้แย้งหรือ ตั้งคำถามต่อเรื่องนั้น ๆ ด้วยเหตุผล เพื่อเสนอมุมมองหรือแนวทางใหม่ที่แตกต่างไปจากเดิม

จุดที่น่าสนใจอย่างยิ่งเมื่อพิจารณาความหมายของ “Critical Thinking” ทั้งสองชื่อ “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ” และ “การคิดเชิงวิพากษ์” ก็คือ ทั้งการคิดอย่างมีวิจารณญาณและ การคิดเชิงวิพากษ์ต่างก็เป็นวิธีการคิดที่มุ่งพิจารณา ตรวจสอบเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างมีเหตุผล เช่นเดียวกัน แต่การคิดอย่างมีวิจารณญาณเน้นหลักฐานประกอบการคิด เพื่อตัดสินใจว่าจะ เชื่อหรือทำอะไร ในขณะที่การคิดเชิงวิพากษ์เน้นการเสนอมุมมองหรือแนวทางใหม่ที่แตกต่าง ไปจากเดิม

อันที่จริงในการวิจัยนี้อาจใช้ชื่อได้ทั้งสองชื่อ เนื่องจากความสามารถในการแก้ปัญหา ความขัดแย้งอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งเป็นความสามารถที่มุ่งส่งเสริมให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนนั้น หมายถึง ความสามารถในการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรง ระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และเสนอวิธีการแก้ปัญหาโดยอ้างอิงความรู้และ ประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งอย่างมีวิจารณญาณจึงมุ่ง พิจารณา ตรวจสอบเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างมีเหตุผลเช่นเดียวกัน เน้นหลักฐานประกอบการคิด เพื่อตัดสินใจว่าจะเชื่อหรือทำอะไร ในขณะเดียวกันก็มุ่งเน้นการเสนอมุมมองหรือแนวทางใหม่ ที่แตกต่างไปจากเดิมอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม “Critical Thinking” เป็นประเภทของการคิดที่ใช้กันมากในวงการ ศึกษาศาสตร์ แต่เนื่องจากได้มีการให้ชื่อ “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ” มาก่อน แม้ว่า ภายหลังจะได้มีการให้ชื่อว่า “การคิดเชิงวิพากษ์” และเริ่มเป็นที่นิยมใช้อย่างแพร่หลายมากขึ้น ก็ตาม ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้ชื่อ “การคิดอย่างมีวิจารณญาณ”

## 1.2 กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

จากความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่เสนอมานี้จะเห็นได้ว่า การคิดอย่างมี วิจารณญาณมีลักษณะเป็นกระบวนการคิดของบุคคลในการจัดกระทำกับข้อมูลที่รับเข้ามา เป็น ขั้นตอนในการดำเนินการคิดเพื่อให้ได้คำตอบที่สมเหตุสมผลน่าเชื่อถือ การคิดอย่างมี วิจารณญาณจึงประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการคิดนับตั้งแต่การเผชิญปัญหา จนถึง การสรุปผล และประเมินผลเกี่ยวกับการคิด การพิจารณากระบวนการคิดอย่างมี วิจารณญาณจึงเป็นการหาข้อสรุปว่า กระบวนการคิดที่ประกอบกันเป็นกระบวนการคิดอย่างมี วิจารณญาณนั้นประกอบด้วยองค์ประกอบอะไรบ้าง ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาแนวคิดของบุคคลต่าง ๆ ได้เสนอไว้เพื่อสังเคราะห์ว่า กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ประกอบด้วยกระบวนการ ใดบ้าง ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
Dressel & Mayhew (1957)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ความสามารถในการนิยามปัญหา ตระหนักถึงความมีอยู่ของปัญหาการเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการหาคำตอบ</li> <li>2. พิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล จัดระบบข้อมูล</li> <li>3. การระบุข้อสันนิษฐาน พิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อสันนิษฐานในการอ้างเหตุผล</li> <li>4. การกำหนดและเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด</li> <li>5. การสรุปอย่างสมเหตุสมผล พิจารณาตัดสินความสมเหตุสมผลของการคิดเหตุผลและประเมินข้อสรุปโดยอาศัยเกณฑ์การประยุกต์ใช้</li> </ol>
Decaroli (1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การนิยาม เป็นการกำหนดปัญหา ทำความตกลงเกี่ยวกับความหมายของคำ ข้อความ และ การกำหนดเกณฑ์</li> <li>2. การกำหนดสมมติฐาน การคำนึงถึงความสัมพันธ์เชิงเหตุผล และการพยากรณ์</li> <li>3. การประมวลผลข่าวสาร เป็นการระบุข้อมูลที่จำเป็น รวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้อง หาหลักฐานและจัดระบบข้อมูล</li> </ol>

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
Decaroli (1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. การตีความข้อเท็จจริงและการสรุปอ้างอิงจากหลักฐาน</li> <li>5. การใช้เหตุผล โดยระบุเหตุและผลความสัมพันธ์เชิงตรรกศาสตร์</li> <li>6. การประเมินผล โดยอาศัยเกณฑ์ความสมเหตุสมผล</li> <li>7. การประยุกต์ใช้หรือนำไปปฏิบัติ</li> </ol>
Ennis (1991)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การนิยามปัญหา/สิ่งที่เกี่ยวข้องและการทำให้กระจ่าง</li> <li>2. ประกอบด้วยความสามารถต่าง ๆ ได้แก่ ระบุประเด็น</li> <li>3. ปัญหาต่าง ๆ ที่สำคัญ ระบุข้อสรุป ระบุเหตุผลที่ปรากฏและไม่ปรากฏ ตั้งคำถามให้เหมาะสมในแต่ละสถานการณ์และระบุข้อตกลงเบื้องต้น</li> <li>4. การพิจารณาตัดสินข้อมูล ประกอบด้วยความสามารถต่าง ๆ ได้แก่ ตัดสินความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล และการสังเกต ตัดสินความเกี่ยวข้องของข้อมูลกับปัญหา และตระหนักในความคงเส้นคงวาของข้อมูล</li> <li>5. การอ้างอิงเพื่อแก้ปัญหามีปัญหาและการลงข้อสรุปอย่างสมเหตุสมผล ประกอบด้วยความสามารถต่าง ๆ ได้แก่ ตัดสินสรุปแบบอุปนัยและอ้างอิง การนิรนัย และทำนายผลที่จะเกิดขึ้นตามมา ได้แก่ ตัดสินความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและการสังเกต ตัดสินความเกี่ยวข้องของข้อมูลกับปัญหา ตระหนักในความคงเส้นคงวาของข้อมูล</li> </ol>
ทิตินา แชมมณี (2544)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ตั้งเป้าหมายในการคิด (การคิดอย่างมีวิจารณญาณมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้ความคิดที่รอบคอบสมเหตุสมผลผ่านการพิจารณาปัจจัยรอบด้านอย่างกว้างไกลลึกซึ้ง และผ่านการกลั่นกรองไตร่ตรองทั้งทางด้านคุณ-โทษ และคุณค่าที่แท้จริงของสิ่งนั้นมาแล้ว)</li> <li>2. ระบุประเด็นในการคิด</li> <li>3. ประมวลข้อมูลทั้งทางด้านข้อเท็จจริง และความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่คิดทั้งทางกว้าง ทางลึก และไกล</li> </ol>



## ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
ทิตินา แคมมณี (2544)	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. วิเคราะห์ จำแนก แยกแยะข้อมูล จัดหน่วยของข้อมูล และเลือกข้อมูลที่จะนำมาใช้</li> <li>5. ประเมินข้อมูลที่จะใช้ในแง่ความถูกต้อง ความเพียงพอ และความน่าเชื่อถือ</li> <li>6. ใช้เหตุผลในการพิจารณาข้อมูลเพื่อแสวงหาทางเลือก คำตอบที่สมเหตุสมผลตามข้อมูลที่มีคำตอบที่</li> <li>7. เลือกทางเลือกที่เหมาะสมโดยพิจารณาถึงผลที่จะตามมา และพิจารณาถึงคุณค่าหรือความหมายที่แท้จริงของสิ่งนั้น</li> <li>8. ชั่งน้ำหนักผลได้-ผลเสีย คุณ-โทษ ในระยะสั้น ระยะยาว</li> <li>9. ไตร่ตรอง ทบทวนกลับไปกลับมาให้รอบคอบ ประเมินทางเลือกและลงความเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่คิด</li> </ol>
อุษณีย์ โพธิสุข (2544)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การกำหนดปัญหา เป็นการทำความเข้าใจปัญหา การรวบรวมประเด็นปัญหา การแยกแยะปัญหา การจัดลำดับปัญหา</li> <li>2. การรวบรวมข้อมูล การเลือกข้อมูล พิจารณาความน่าเชื่อถือ</li> <li>3. การจัดระบบข้อมูล พิจารณาความน่าเชื่อถือ ความพอเพียง และความเหมาะสมของข้อมูล</li> <li>4. การตั้งสมมติฐาน การหาความสัมพันธ์ของข้อมูล การหาความเป็นไปได้ของข้อมูล</li> <li>5. การสรุปอ้างอิง การใช้การเปรียบเทียบ การใช้ตรรกะ การใช้หลักเหตุผล การใช้การกำจัดกรณี</li> <li>6. การสรุปและตัดสินใจ (หากข้อมูลเปลี่ยน ต้องเริ่มจากข้อ 2 ใหม่)</li> </ol>

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การนิยามปัญหา ประกอบด้วย การกำหนดปัญหา การทำความเข้าใจความกระจ่างกับปัญหา การตระหนักถึงความมีอยู่ของปัญหา</li> <li>2. การเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการหาคำตอบของปัญหา ประกอบด้วย การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล การหาหลักฐาน การตัดสินใจระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้อง ข้อมูลที่จำเป็นกับไม่จำเป็น การพิจารณาความพอเพียงของข้อมูล การจัดระบบข้อมูล การระบุข้อสันนิษฐาน รวมไปถึงการตีความข้อเท็จจริงและสรุปอ้างอิง</li> <li>3. การกำหนดสมมติฐาน การคิดถึงความสัมพันธ์เชิงเหตุผล และเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด</li> <li>4. การลงสรุปอย่างสมเหตุสมผล โดยใช้หลักตรรกศาสตร์เพื่อแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผลและการพิจารณาตัดสินความสมเหตุสมผลของการคิดหาเหตุผลทั้งในด้านการอุปมาน และการอนุมาน</li> <li>5. การประเมินผล โดยอาศัยเกณฑ์การประยุกต์ใช้ การพยากรณ์ผลลัพธ์ที่อาจเป็นไปได้ การทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมาอย่างน่าเชื่อถือ และการกำหนดความสมเหตุสมผล</li> <li>6. การประยุกต์ เป็นการทดสอบข้อสรุป การสรุปอ้างอิง การนำไปปฏิบัติ</li> </ol>
มลิวลัย สมศักดิ์ (2540)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. นิยามปัญหา ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ การนิยามและทำความเข้าใจปัญหา ทำความเข้าใจความหมายของคำและข้อความ รวบรวมข้อมูล กิจกรรมการคิดได้แก่ เลือกและข้อมูลเพื่อหาคำตอบของปัญหาและหาหลักฐานต่าง ๆ</li> </ol>

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540)	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="687 360 1396 887">2. จัดระบบข้อมูล ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ พิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล ดีความข้อมูล จำแนกข้อมูลที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับปัญหา จำแนกความแตกต่างระหว่างข้อเท็จจริงและความคิดเห็น จำแนกข้อมูล que แสดงถึงความมีอคติ ความลำเอียง การโฆษณา จำแนกระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ ตั้งสมมติฐาน ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ ระบุสมมติฐานโดยอาศัยความสัมพันธ์เชิงเหตุผล กำหนดสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด</li> <li data-bbox="687 887 1396 1048">3. สรุปอ้างอิงโดยใช้หลักตรรกศาสตร์ กิจกรรมการคิด ได้แก่ สรุปปัญหาจากหลักฐานและข้อมูลที่มีอยู่สรุปอย่างสมเหตุสมผลโดยใช้เหตุผลแบบอุปมานและอนุมาน</li> <li data-bbox="687 1048 1396 1256">4. ประเมินการสรุปอ้างอิง ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ ประเมินการอ้างเหตุผลโดยอาศัยเกณฑ์ความสมเหตุสมผล การประเมินการสรุปโดยอาศัยหลักเกณฑ์ การนำการสรุปอ้างอิงไปประยุกต์ใช้</li> </ol>
สิทธิพล อาจอินทร์ (2550)	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="687 1263 1396 1424">1. การระบุปัญหา ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ การกำหนดประเด็นปัญหา การวิเคราะห์และทำความเข้าใจกับประเด็นปัญหา</li> <li data-bbox="687 1424 1396 1585">2. การรวบรวมข้อมูล กิจกรรมการคิด ได้แก่ การรวบรวมและเลือกข้อมูลหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหา เพื่อหาคำตอบของปัญหาและหาหลักฐานต่าง ๆ</li> <li data-bbox="687 1585 1396 1895">3. การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ การพิจารณาความพอเพียงของแหล่งข้อมูล การจัดระบบข้อมูล โดยการจำแนกความแตกต่างระหว่างข้อเท็จจริงและความคิดเห็น จำแนกข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ</li> </ol>

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
สิทธิพล อาจอินทร์ (2550)	<p>4. การตั้งสมมติฐาน ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ กำหนดสมมติฐานโดยคำนึงถึงความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล การมองหาทางเลือกหลาย ๆ แนวทางในการแก้ปัญหา กำหนดและเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด กำหนดและเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด</p> <p>5. การสรุปอ้างอิง ประกอบด้วยกิจกรรมการคิด ได้แก่ สรุปอ้างอิงจากหลักฐานและข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ การสรุปอย่างสมเหตุสมผลโดยการอุปนัยและการนิรนัย การประเมินการสรุปอ้างอิงโดยอาศัยเกณฑ์ความสมเหตุสมผล</p>

จากการวิเคราะห์กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณดังตาราง 1 แสดงให้เห็นว่าผู้เชี่ยวชาญได้กำหนดกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณแตกต่างกัน โดยผู้เชี่ยวชาญได้กำหนดให้กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณประกอบด้วยความสามารถย่อย ๆ ที่แตกต่างกันออกไป อย่างไรก็ตามแม้ว่าผู้เชี่ยวชาญได้อธิบายกระบวนการคิดที่ประกอบกันเป็นการคิดอย่างมีวิจารณญาณไว้แตกต่างกัน แต่ก็ยังพอลักษณะร่วมที่คล้ายคลึงกันกันได้ ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณซึ่งผลการสังเคราะห์สรุปได้ดังตารางที่ 2

## ตารางที่ 2 ผลการสังเคราะห์กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

กระบวนการ	กิจกรรมการคิด	ผู้เชี่ยวชาญ
1. การระบุปัญหา	<p>1. การกำหนดประเด็นปัญหา</p> <p>2. การวิเคราะห์และทำความเข้าใจกับปัญหา</p>	<p>เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537); ทิศนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์(2540); สิทธิพล อาจอินทร์ (2550); Dressel &amp; Mayhew (1957); Decaroli (1973); Ennis(1991)</p>

## ตารางที่ 2 (ต่อ)

กระบวนการ	กิจกรรมการคิด	ผู้เชี่ยวชาญ
2. การรวบรวมข้อมูล	1. การรวบรวมและเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหาเพื่อหาคำตอบ	เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537); ทิศนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์(2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Decaroli (1973); Ennis(1991)
3. การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล	1. การพิจารณาความน่าเชื่อถือ ความถูกต้อง และความพอเพียงของแหล่งข้อมูล 2. การจัดระบบข้อมูล โดยการจำแนกข้อมูลที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับปัญหา จำแนกความแตกต่างระหว่างข้อเท็จจริงและความคิดเห็น จำแนกข้อมูลที่แสดงถึงความมีอคติ ความลำเอียง การโฆษณา จำแนกระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ	เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537); ทิศนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์(2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Decaroli (1973); Ennis(1991)
4. การตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก	1. กำหนดสมมติฐาน โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์เชิงเหตุผล 2. การหาทางเลือกหลายทางและเลือกทางเลือกที่เป็นไปได้	เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537); ทิศนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์(2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Decaroli (1973); Ennis(1991)
5. การสรุปอ้างอิง	1. การสรุปอ้างอิงจากข้อมูลและหลักฐานที่มีความน่าเชื่อถือที่มีอยู่	



## ตารางที่ 2 (ต่อ)

กระบวนการ	กิจกรรมการคิด	ผู้เชี่ยวชาญ
5. การสรุปอ้างอิง	2. การสรุปอย่างสมเหตุสมผล โดยการอุปนัยและนิรนัย 3. การประเมินการสรุปอ้างอิง โดยอาศัยเกณฑ์ความสมเหตุ สมผล และอาศัยหลักเกณฑ์ การนำการสรุปอ้างอิง ไปประยุกต์ใช้	เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537); ทศนา แชมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวลัย สมศักดิ์(2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Decaroli (1973); Ennis(1991)

จากตารางที่ 2 สรุปได้ว่ากระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณประกอบด้วย 1) การระบุปัญหา 2) การรวบรวมข้อมูล 3) การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล 4) การตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก และ 5) การสรุปอ้างอิง ซึ่งแต่ละกระบวนการย่อย มีรายละเอียด ดังนี้

1. ระบุปัญหา หมายถึง การกำหนดปัญหาและทำความเข้าใจกับปัญหาโดยพิจารณาข้อมูลเพื่อกำหนดปัญหา ข้อโต้แย้งหรือข้อมูลที่คลุมเครือ รวมทั้งการนิยามความหมายของคำและข้อความ การนิยามปัญหาเป็นกระบวนการที่เป็นจุดเริ่มต้นของการคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นการกระตุ้นให้บุคคลเริ่มต้นคิดเมื่อตระหนักว่ามีปัญหาหรือข้อโต้แย้ง หรือได้รับข้อมูลข่าวสารที่คลุมเครือ จะพยายามหาคำตอบที่สมเหตุสมผลเพื่อทำความเข้าใจกับปัญหานั้น ปัญหาจึงเป็นสิ่งที่เร้าซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

2. การรวบรวมข้อมูล หมายถึง การรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือจากแหล่งต่าง ๆ รวมทั้งการดึงข้อมูลหรือความรู้จากประสบการณ์เดิมที่มีอยู่มาใช้ เมื่อบุคคลพบกับสถานการณ์ที่มีปัญหาหรือความสงสัย จะแสวงหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหานั้นจากแหล่งต่าง ๆ ให้มากที่สุดเพื่อให้ครอบคลุมปัญหา ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหาที่จำเป็นต้องใช้กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณนั้น ส่วนมากเป็นข้อมูลที่เป็นปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือ ดังนั้นวิธีการรวบรวมข้อมูลที่สำคัญสำหรับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ได้แก่ การสังเกตทั้งการสังเกตด้วยตนเองและการรวบรวมข้อมูลจากการรายงานผลการสังเกตของผู้อื่น

3. การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล หมายถึง การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล และการจัดระบบข้อมูลภายหลังจากได้รวบรวมข้อมูล จะต้องพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งที่มาของข้อมูล เพราะข้อมูลที่ได้มาจากแหล่งที่ไม่น่าเชื่อถืออาจนำไปสู่การสรุปที่ผิดพลาดได้ ถ้าประเมินแล้วพบว่า ข้อมูลที่ใดที่มาจากแหล่งที่ขาดความน่าเชื่อถือก็จะตัดทิ้ง ส่วนข้อมูลที่มาจากแหล่งที่

น่าเชื่อถือจะเก็บไว้ใช้ต่อไป ขณะเดียวกันจะต้องประเมินความถูกต้องและความเพียงพอของ ข้อมูลที่รวบรวมได้ว่าจะนำไปสู่การสรุปอ้างอิงได้หรือไม่ ในการสรุปอ้างอิง ถ้าข้อมูลไม่เพียงพอ จะต้องรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมอีก เมื่อรวบรวมข้อมูลมาจากแหล่งที่น่าเชื่อถือ ข้อมูลมีความ ถูกต้องและเพียงพอแล้วจะต้องมีตารางจัดระบบข้อมูลที่รวบรวมได้โดยแยกแยะความแตกต่างของ ข้อมูล คือ จำแนกความแตกต่างระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง กับข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องกันประเด็นปัญหา การระบุข้อตกลงเบื้องต้น เพื่อนำมาจัดกลุ่มและ จัดลำดับความสำคัญของข้อมูลเพื่อใช้เป็นแนวทางในการตั้งสมมติฐาน

4. การตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก หมายถึง การพิจารณาแนวทางการสรุป อ้างอิงของปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือ โดยการนำข้อมูลที่มีการจัดระบบแล้วมา พิจารณาเชื่อมโยงหาความสัมพันธ์เพื่อกำหนดแนวทางการสรุปที่น่าจะเป็นไปได้ว่า จากข้อมูลที่ ปรากฏสามารถเป็นไปได้ในทิศทางใดบ้าง เพื่อที่จะได้พิจารณาเลือกแนวทางที่เป็นไปได้มากที่สุด หรือการตัดสินใจอย่างมีความสมเหตุสมผลในการสรุปอ้างอิงต่อไป

5. การสรุปอ้างอิง หมายถึง การพิจารณาเลือกแนวทางที่สมเหตุสมผลที่สุดจากข้อมูล และหลักฐานที่มีอยู่ หลังจากกำหนดแนวทางเลือกที่มีอาจเป็นไปได้ ก็จะพยายามเลือกวิธีการ หรือแนวทางที่เป็นไปได้มากที่สุดที่จะนำไปสู่การสรุปที่สมเหตุสมผล การใช้เหตุผล เป็นทักษะ การคิดที่จำเป็นต่อการตัดสินใจ สรุปปัญหา และเป็นทักษะที่สำคัญของการคิดอย่างมี วิจารณ์ญาณเพราะการคิดที่ดีนั้นขึ้นอยู่กับการใช้เหตุผลที่ดีและข้อสรุปที่ดีที่สุดจะต้องได้รับการ สนับสนุนจากเหตุผลที่ดีที่สุดด้วย (Norris & Ennis, 1989) ดังนั้นการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณจึง จำเป็นต้องใช้เหตุผลที่ดีเพื่อนำไปสู่ข้อสรุปเป็นข้อยุติอย่างสมเหตุสมผลและคุณลักษณะของการ คิดอย่างมีวิจารณ์ญาณมีความสัมพันธ์กับการใช้เหตุผลแบบอุปนัยและนिरนัย เพราะฉะนั้น กระบวนการสำคัญที่จะช่วยให้การสรุปสรุปอ้างอิงเป็นไปอย่างสมเหตุสมผลคือ การใช้เหตุผล แบบอุปนัยและนिरนัย (Stenberg, 1989) หรือการสรุปอ้างอิงโดยใช้หลักตรรกศาสตร์ นอกจากนี้จะต้องประเมินผลข้อสรุปอ้างอิงว่าสมเหตุสมผลหรือไม่ รวมทั้งพิจารณาว่าข้อสรุปนั้น สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้หรือไม่ ผลที่เกิดขึ้นจะเป็นอย่างไร ถ้าข้อมูลที่ได้รับมีการ เปลี่ยนแปลงและ/หรือได้รับข้อมูลเพิ่มเติม ต้องกลับไปรวบรวมข้อมูลที่มีอยู่อีกครั้งหนึ่งเพื่อ ตั้งสมมติฐานและสรุปอ้างอิงใหม่

### 1.3 ลักษณะของผู้ที่มีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ

การคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณเป็นพฤติกรรมภายในสมองของบุคคลที่ไม่สามารถสังเกตได้ โดยตรง จึงได้มีผู้อธิบายพฤติกรรมการแสดงออกของคนที่มีการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณที่ แตกต่างกันไป ผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับลักษณะการแสดงออกของคนที่มีการ คิดอย่างมีวิจารณ์ญาณที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอไว้ และได้สังเคราะห์แนวคิดดังกล่าวไว้ในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมี  
 วิจารณญาณ

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
Dressel & Mayhew (1957)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ความสามารถในการอธิบายหรือนิยามปัญหา</li> <li>2. ความสามารถในการเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหา</li> <li>3. พิจารณาได้ว่าข้อความใดเป็นข้อตกลงเบื้องต้น</li> <li>4. ความสามารถในการเลือกสมมติฐานได้</li> <li>5. ความสามารถในการลงสรุปอย่างสมเหตุสมผล</li> </ol>
Ennis (1991)	<p>ด้านลักษณะที่แสดงออก</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พุด เขียน หรือสื่อความเข้าใจได้อย่างมีความหมายชัดเจน</li> <li>2. กำหนดประเด็นปัญหาที่ชัดเจน</li> <li>3. พิจารณาสถานการณ์รวมทั้งหมด</li> <li>4. แสวงหาเหตุผลและให้เหตุผล</li> <li>5. มีความรู้ทันสมัยอยู่เสมอ</li> <li>6. มองหาทางเลือกหลายแนวทาง</li> <li>7. แสวงหาความถูกต้องแม่นยำให้มากที่สุดตามที่สถานการณ์ต้องการ</li> <li>8. ตระหนักถึงความเชื่อพื้นฐานของตนเอง</li> <li>9. เปิดใจกว้างพิจารณาทัศนะอื่น ๆ นอกเหนือจากแนวคิดของตน</li> <li>10. ไม่ด่วนตัดสินใจถ้าหากมีหลักฐานและเหตุผลไม่เพียงพอ</li> <li>11. ยืนยันจุดยืนหรือเปลี่ยนจุดยืนเมื่อมีเหตุผลเพียงพอ</li> <li>12. ใช้การคิดอย่างมีวิจารณญาณของตนเอง</li> </ol> <p>ด้านความสามารถ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. บอกได้ชัดเจนว่าประเด็นนั้นเป็นการอ้างเหตุผล ปัญหา หรือข้อสรุป</li> <li>2. วิเคราะห์การให้เหตุผลได้</li> <li>3. ถามหรือตอบคำถามเกี่ยวกับความชัดเจนและความถูกต้องตามกฎหมาย</li> <li>4. ให้นิยาม หรือแนวคิดที่มีความหมายกำกวม</li> </ol>

## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ชี้ให้เห็นความคิดที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังที่ไม่อาจจะแสดงให้ชัดเจน</li> <li>6. วิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของที่มาของแนวคิดและเหตุผลต่าง ๆ ได้</li> <li>7. สังเกตและวินิจฉัยรายงานการสังเกตได้</li> <li>8. ตัดสินใจด้วยการใช้กฎต่าง ๆ ได้ และประเมินการวินิจฉัยนั้นได้ด้วย</li> <li>9. คิดด้วยเหตุผลจากข้อมูลที่มีอยู่แล้วสรุปเป็นกฎเกณฑ์ และประเมินค่ากระบวนการคิดหาเหตุผลที่นำไปสู่ข้อสรุปได้</li> <li>10. วิเคราะห์ตัดสินค่านิยมต่าง ๆ และประเมินการวินิจฉัยตัดสินคุณค่าของค่านิยมนั้นได้</li> <li>11. พิจารณาและให้เหตุผลโดยอาศัยหลักฐาน เหตุผล ข้อสันนิษฐาน แนวคิดที่เป็นจุดยืนของข้อความที่ตนเองไม่เห็นด้วย หรือยังมีข้อสงสัย</li> <li>12. ผสมผสานความสามารถและพฤติกรรมอื่น ๆ ในการตัดสินใจ และการเสนอผลการตัดสินใจให้เป็นที่ยอมรับ</li> <li>13. ดำเนินการตามระเบียบแบบแผนที่เหมาะสมกับสถานการณ์ เช่น ทำตามขั้นตอนต่าง ๆ ของการแก้ปัญหา สังเกตการคิดของตนเองและใช้เกณฑ์ที่เหมาะสมในการคิด</li> <li>14. ไวต่อความรู้สึกระดับความรู้ และความเป็นผู้รู้ของบุคคลอื่น</li> <li>15. ใช้วิธีพูดที่เหมาะสมในการอภิปรายและแสดงความคิดเห็น</li> <li>16. ใช้หรือมีปฏิกริยาต่อแนวความคิดหรือความเชื่อที่ผิด ๆ ด้วยกริยาที่เหมาะสม</li> </ol>
อุษณีย์ โพธิ์สุข (2544)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีความสามารถในการนิยามปัญหา โดยการกำหนดปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือให้ชัดเจน และเข้าใจความหมายของคำ ข้อความหรือแนวคิด</li> <li>2. มีความสามารถในการคิดรวบรวมข้อมูล โดยการสังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ด้วยการเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือ แสวงหาข้อมูลที่ถูกต้องและชัดเจนมากยิ่งขึ้น ถ้ามองและพิจารณาทัศนะของคนอื่นและแสวงหาความรู้ที่ทันสมัย</li> </ol>

## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
อุษณีย์ โพธิสุข (2544)	<p>3. มีความสามารถในการจัดระบบข้อมูล โดยการแสวงหาแหล่งที่มาของข้อมูล วิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล ระบุข้อตกลงเบื้องต้นของข้อความ จัดระบบข้อสนเทศต่าง ๆ เช่น จำแนกความแตกต่างระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ ข้อมูลที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกันกับปัญหา ข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น ความคิดเห็นด้วยอารมณ์กับความคิดเห็นด้วยเหตุผล พิจารณาข้อมูลที่แสดงถึงความลำเอียง การโฆษณาชวนเชื่อ พิจารณาและตัดสินความขัดแย้งของข้อความและเสนอข้อมูลได้</p> <p>4. มีความสามารถในการตั้งสมมติฐาน โดยการกำหนดสมมติฐานจากความสัมพันธ์เชิงเหตุผล มองหาทางเลือกหลาย ๆ ทางในการแก้ปัญหาและเลือกสมมติฐานได้</p> <p>5. มีความสามารถในการสรุปอ้างอิงโดยพิจารณาและตัดสินว่ามีเหตุผลเพียงพอที่สรุปได้หรือไม่ จำแนกข้อสรุปที่สัมพันธ์กับสถานการณ์และข้อสรุปโดยใช้เหตุผลทางหลักตรรกศาสตร์ อธิบายความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของปัญหาหรือข้อขัดแย้งและสรุปเป็นกฎเกณฑ์ได้มีความสามารถในการประเมินการสรุปอ้างอิง โดยพิจารณาและตัดสิน ข้อสรุปว่าสรุปตามข้อมูลหรือหลักฐานหรือไม่ พิจารณาความคลุมเครือของการสรุปเหตุผล บอกเหตุผลที่ไม่เป็นไปตามหลักตรรกศาสตร์ จำแนกข้อสรุปที่มีเหตุผลหนักแน่นและน่าเชื่อถือเมื่อพิจารณาความเกี่ยวข้องกับข้อมูลและประเด็นปัญหา พิจารณาผลที่เกิดจากการตัดสินใจโดยยืนยันการสรุปเดิม ถ้ามีเหตุผลและหลักฐานเพียงพอ และพิจารณาการสรุปใหม่ถ้าการสรุปไม่มีเหตุผล มีข้อมูลหรือเหตุผลเพิ่มเติมและพิจารณาและตัดสินการนำไปประยุกต์ใช้</p>



## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
ทีศนา แชมมณี (2544)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. สามารถกำหนดเป้าหมายในการคิดอย่างถูกต้อง</li> <li>2. สามารถระบุประเด็นในการคิดได้อย่างชัดเจน</li> <li>3. ประมวลข้อมูลทั้งทางด้านข้อเท็จจริง และความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นทั้งทางกว้าง ทางลึก และไกล</li> <li>4. สามารถวิเคราะห์ข้อมูลและเลือกข้อมูลที่จะใช้ในการคิดได้</li> <li>5. สามารถประเมินข้อมูลได้</li> <li>6. สามารถใช้หลักเหตุผลในการพิจารณาข้อมูลและตัดสินใจคำตอบ/ทางเลือกที่สมเหตุสมผลได้</li> <li>7. สามารถเลือกทางเลือก/ลงความเห็นในประเด็นที่คิดได้</li> </ol>
มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540)	<p>นิยามปัญหา</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. กำหนดปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อความที่คลุมเครือให้ชัดเจน</li> <li>2. ให้คำนิยามข้อความหรือแนวคิด</li> </ol> <p>รวบรวมข้อมูล</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. สังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ด้วยความเป็นปรนัย</li> <li>2. เลือกข้อมูลหรือหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อความที่คลุมเครือ</li> <li>3. ถามหรือพิจารณาทัศนะคนอื่นนอกเหนือจากความคิดเห็นของตนเอง</li> <li>4. แสวงหาข้อมูลที่ต้องการและชัดเจนมากขึ้น</li> <li>5. แสวงหาความรู้ที่ทันสมัย</li> <li>6. ถามหรือพิจารณาทัศนะคนอื่นนอกเหนือจากความคิดเห็นของตนเอง</li> <li>7. แสวงหาข้อมูลที่ต้องการและชัดเจนมากขึ้น</li> <li>8. แสวงหาความรู้ที่ทันสมัย</li> </ol> <p>จัดระบบข้อมูล</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. แสวงหาแหล่งที่มาของข้อมูล</li> <li>2. วิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล</li> <li>3. ระบุข้อตกลงเบื้องต้นของข้อความ</li> </ol>

## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540)	<p>จัดระบบข้อมูล</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. พิจารณาความเพียงพอของข้อมูล</li> <li>5. จัดระบบสารสนเทศด้วยวิธีการต่าง ๆ คือ <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 จำแนกความแตกต่างระหว่างข้อมูลที่ชัดเจนกับข้อมูลที่คลุมเครือ</li> <li>5.2 ข้อมูลหรือหลักฐานที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับปัญหา</li> <li>5.3 ข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น</li> <li>5.4 ความคิดเห็นด้วยอารมณ์กับความคิดเห็นด้วยเหตุผล</li> <li>5.5 พิจารณาและตัดสินข้อความว่ามีความขัดแย้งกันหรือไม่</li> <li>5.6 พิจารณาข้อมูลที่แสดงถึงความลำเอียงและโฆษณาชวนเชื่อ</li> </ol> </li> <li>6. เสนอข้อมูลตั้งสมมติฐาน <ol style="list-style-type: none"> <li>1. กำหนดสมมติฐานในการแก้ปัญหา</li> <li>2. มองหาทางเลือกหลาย ๆ ทางในการแก้ปัญหา</li> <li>3. เลือกสมมติฐานได้</li> </ol> </li> </ol> <p>สรุปอ้างอิงโดยใช้หลักตรรกศาสตร์</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พิจารณาและตัดสินว่ามีเหตุผลเพียงพอที่จะสรุปแบบอนุมานและอนุมานหรือไม่</li> <li>2. จำแนกข้อมูลที่สัมพันธ์กับสถานการณ์</li> <li>3. จำแนกได้ว่าข้อสรุปใดเป็นลักษณะหรือคุณสมบัติทั่วไปของสถานการณ์</li> <li>4. สรุปปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือ จากข้อมูลหรือหลักฐานที่มีอยู่โดยใช้เหตุผลทางตรรกศาสตร์และสรุปเป็นกฎเกณฑ์</li> </ol> <p>ประเมินการสรุปอ้างอิง</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พิจารณาและตัดสินข้อสรุปว่าสรุปตามข้อมูลหรือหลักฐานหรือไม่</li> </ol>

## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
	<p>ประเมินการสรุปอ้างอิง</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พิจารณาความคลุมเครือของการสรุปเหตุผล</li> <li>2. ระบุเหตุผลที่ไม่เป็นไปตามหลักตรรกวิทยา</li> <li>3. จำแนกข้อสรุปใดที่มีเหตุผลหนักแน่นและน่าเชื่อถือเมื่อพิจารณาความเกี่ยวข้องกับข้อมูลประเด็นปัญหา</li> <li>4. ยืนยันการสรุปถ้ามีเหตุผลและหลักฐานเพียงพอสรุปใหม่ถ้าการสรุปไม่มีเหตุผล หลักฐาน หรือข้อมูลเพิ่มเติม</li> <li>5. พิจารณาและตัดสินใจการนำข้อสรุปไปประยุกต์ใช้</li> </ol>
สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การระบุปัญหา       <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 กำหนดประเด็นปัญหา ข้อมูล และสถานการณ์ที่ชัดเจน</li> <li>1.2 สามารถวิเคราะห์และทำความเข้าใจกับประเด็นปัญหา</li> </ol> </li> <li>2. การรวบรวมข้อมูล       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 สังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ด้วยความเป็นปรนัย</li> <li>2.2 เลือกข้อมูลหรือหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับปัญหาหรือสถานการณ์ได้</li> <li>2.3 มีใจเปิดกว้าง เปิดรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น</li> <li>2.4 เป็นคนอยากรู้อยากเห็น มีจิตวิทยาศาสตร์ ใฝ่รู้ ช่างสงสัยกระตือรือร้น และแสวงหาความรู้ตลอดเวลา</li> <li>2.5 มีทักษะการคิดพื้นฐาน คิดอย่างเป็นระบบ</li> <li>2.6 แสวงหาข้อมูลที่ถูกต้องและชัดเจนมากขึ้น</li> <li>2.7 ค้นหาหลักฐานและข้อมูลอย่างเป็นระบบ</li> <li>2.8 สนใจที่จะค้นหาวิธีการแก้ปัญหาใหม่ ๆ</li> <li>2.9 หาหลักฐานมาสนับสนุนข้อตกลงและความเชื่อ</li> </ol> </li> </ol>

## ตารางที่ 3 (ต่อ)

ผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550)	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 วินิจฉัยความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลได้</li> <li>3.2 สามารถจำแนกความแตกต่างของข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น</li> <li>3.3 จำแนกความแตกต่างและประเภทของข้อมูลได้</li> </ol> </li> <li>4. การตั้งสมมติฐาน               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 ให้ความสำคัญของการตั้งสมมติฐานในการแก้ปัญหา</li> <li>4.2 มองหาทางเลือกหลาย ๆ แนวทางในการแก้ปัญหา</li> <li>4.3 เป็นกลางในการประเมินทางเลือก</li> <li>4.4 สามารถเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด</li> </ol> </li> <li>5. การสรุปอ้างอิง               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 สรุปอ้างอิงจากข้อมูลที่ให้ไว้ได้อย่างถูกต้องสมเหตุสมผล</li> <li>5.2 ตัดสินใจสรุปเมื่อมีเหตุผลเพียงพอ</li> <li>5.3 สรุปอ้างอิงโดยใช้หลักตรรกศาสตร์จากข้อมูลและหลักฐานที่มีอยู่</li> <li>5.4 จำแนกข้อสรุปที่สัมพันธ์กับสถานการณ์</li> <li>5.5 ยืนยันข้อสรุปเดิม ถ้ามีเหตุผลและหลักฐานเพียงพอ</li> <li>5.6 เปลี่ยนข้อสรุปใหม่ เมื่อมีหลักฐานหรือข้อมูลเพิ่มเติม</li> </ol> </li> </ol>

จากตารางที่ 3 จะเห็นได้ว่า ผู้เชี่ยวชาญด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณได้เสนอลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณไว้อย่างหลากหลาย และเมื่อนำกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณซึ่งประกอบด้วย 1) การระบุปัญหา 2) การรวบรวมข้อมูล 3) การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล 4) การตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก และ 5) การสรุปอ้างอิง มาพิจารณาร่วมกับลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

จึงสามารถสรุปลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณโดยพิจารณาจากลักษณะร่วมที่คล้ายคลึงกันตามแนวคิดที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอไว้ ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 สรุปลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	พฤติกรรมการแสดงออก ของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	ผู้เสนอแนวคิด
1. การระบุปัญหา	1. สามารถกำหนดประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด ข้อมูล และสถานการณ์ได้ชัดเจน	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทิสนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Ennis (1991);
	2. สามารถวิเคราะห์และทำความเข้าใจ ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด ข้อมูล และสถานการณ์ได้ชัดเจน	ทิสนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Ennis (1991)
2. การรวบรวมข้อมูล	1. สังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ด้วย ความเป็นปรนัย	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Ennis (1991)
	2. เลือกข้อมูลหรือหลักฐานที่เกี่ยวข้อง กับปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็น ในการคิด หรือสถานการณ์ได้	อุษณีย์ โพธิสุข (2544); Dressel & Mayhew (1957); Ennis (1991);



## ตารางที่ 4 (ต่อ)

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	พฤติกรรมการแสดงออก ของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	ผู้เสนอแนวคิด
2. การรวบรวมข้อมูล	3. สามารถวิเคราะห์และทำความเข้าใจประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทศนา แคมมณี (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Ennis (1991)
	4. มีใจกว้าง รับฟังความคิดเห็น ของผู้อื่น	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทศนา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550) Ennis (1991)
	5. เป็นคนใฝ่รู้ และแสวงหาความรู้ อยู่เสมอ	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550);
	6. แสวงหาข้อมูลที่ต้องการและ ชัดเจนมากขึ้น	อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550)
3. การพิจารณา ความน่าเชื่อถือของ แหล่งข้อมูลและ จัดระบบข้อมูล	1. วินิจฉัยความน่าเชื่อถือของ แหล่งข้อมูลได้	Ennis (1991); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550)
	2. พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล	Ennis (1991); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540);
	3. สามารถจำแนกความแตกต่างของ ข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น	Ennis (1991) อุษณีย์ โพธิสุข (2544); มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550)

## ตารางที่ 4 (ต่อ)

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	พฤติกรรมการแสดงออก ของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	ผู้เสนอแนวคิด
3. การพิจารณา ความน่าเชื่อถือของ แหล่งข้อมูลและ จัดระบบข้อมูล	4. สามารถจำแนกความแตกต่างของ การแสดงความคิดเห็นด้วยอารมณ์ กับการแสดงความคิดเห็น ด้วยเหตุผล	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Ennis (1991)
4. การตั้งสมมติฐาน	1. กำหนดสมมติฐานในการแก้ปัญหา และกำหนดทางเลือก	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Ennis (1991)
	2. มองหาทางเลือกหลาย ๆ ทาง ในการแก้ปัญหา	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Ennis (1991)
	3. เป็นกลางในการประเมินทางเลือก	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทิตินา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550);
	4. สามารถเลือกสมมติฐานที่เป็น ไปได้มากที่สุด	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทิตินา แคมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉินทร์ (2550); Dressel & Mayhew (1957); Ennis (1991)

## ตารางที่ 4 (ต่อ)

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	พฤติกรรมกรรมการแสดงออก ของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	ผู้เสนอแนวคิด
5. การสรุปอ้างอิง	1. สรุปอ้างอิงจากข้อมูลได้อย่าง ถูกต้อง สมเหตุสมผล	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทศนา แชมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550); Ennis (1991)
	2. ตัดสินใจสรุปเมื่อมีเหตุผล เพียงพอ	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทศนา แชมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550); Ennis (1991)
	3. สรุปอ้างอิงจากข้อมูลและหลักฐาน โดยใช้หลักตรรกศาสตร์	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); ทศนา แชมมณี (2544); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550); Ennis (1991)
	4. ยืนยันข้อสรุปเดิม ถ้ามีเหตุผล และหลักฐานเพียงพอ	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550); Ennis (1991)
	5. เปลี่ยนข้อสรุปใหม่ เมื่อมี ข้อมูลหรือหลักฐานเพิ่มเติม	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); สิทธิพล อัจฉรินทร์ (2550);

ตารางที่ 4 สรุปลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (ต่อ)

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	พฤติกรรมการแสดงออก ของผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ	ผู้เสนอแนวคิด
5. การสรุปอ้างอิง	6. พิจารณาและตัดสินใจนำข้อสรุป ไปประยุกต์ใช้	มลิวัลย์ สมศักดิ์ (2540); อุษณีย์ โพธิสุข (2544); Ennis (1991)

จากตารางที่ 4 สรุปได้ว่า ผลการสังเคราะห์ลักษณะของผู้ที่มีการคิดอย่างมี  
วิจารณญาณ จะเห็นว่า ผู้ที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีการแสดงออก ดังนี้

1. มีความสามารถในการระบุปัญหา โดยควรมีการแสดงออก ดังนี้
  - 1.1 กำหนดประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด ข้อมูล และสถานการณ์ได้  
ชัดเจน
  - 1.2 วิเคราะห์และทำความเข้าใจประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด
2. มีความสามารถในการรวบรวมข้อมูล โดยควรมีการแสดงออก ดังนี้
  - 2.1 สังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ด้วยความเป็นปรนัย
  - 2.2 เลือกข้อมูลหรือหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการคิด  
หรือสถานการณ์ได้
  - 2.3 สามารถวิเคราะห์และทำความเข้าใจประเด็นปัญหา ข้อโต้แย้ง ประเด็นในการ  
คิด
  - 2.4 มีใจกว้าง รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น
  - 2.5 เป็นคนใฝ่รู้ และแสวงหาความรู้อยู่เสมอ
  - 2.6 แสวงหาข้อมูลที่ถูกต้องและชัดเจนมากขึ้น
3. มีความสามารถในการพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล  
โดยควรมีการแสดงออก ดังนี้
  - 3.1 วิจัยความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลได้
  - 3.2 พิจารณาความพอเพียงของข้อมูล
  - 3.3 สามารถจำแนกความแตกต่างของข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น
4. มีความสามารถในการตั้งสมมติฐานและกำหนดทางเลือก โดยควรมีการแสดงออก  
ดังนี้
  - 4.1 กำหนดสมมติฐานในการแก้ปัญหา
  - 4.2 มองหาทางเลือกหลาย ๆ ทางในการแก้ปัญหา
  - 4.3 เป็นกลางในการประเมินทางเลือก

- 4.4 สามารถเลือกสมมติฐานที่เป็นไปได้มากที่สุด
5. มีความสามารถในการสรุปอ้างอิง โดยควรมีการแสดงออก ดังนี้
  - 5.1 สรุปอ้างอิงจากข้อมูลได้อย่างถูกต้อง สมเหตุสมผล
  - 5.2 ตัดสินใจสรุปเมื่อมีเหตุผลเพียงพอ
  - 5.3 สรุปอ้างอิงจากข้อมูลและหลักฐานโดยใช้หลักตรรกศาสตร์
  - 5.4 ยืนยันข้อสรุปเดิม ถ้ามีเหตุผลและหลักฐานเพียงพอ
  - 5.5 เปลี่ยนข้อสรุปใหม่ เมื่อมีข้อมูลหรือหลักฐานเพิ่มเติม
  - 5.6 พิจารณาและตัดสินการนำข้อสรุปไปประยุกต์ใช้

#### 1.4 การวัดความสามารถในการคิด

การวัดความสามารถในการคิดสามารถทำได้หลายวิธี แต่ถ้าพิจารณาถึงรูปแบบและแนวทางของการวัดความสามารถในการคิดทั้งในอดีตและปัจจุบัน สามารถจำแนกประเภทของการวัดออกเป็น 2 แนวทางสำคัญ คือ 1) แนวทางของนักวัดกลุ่มจิตมิติ (Psychometric) และ 2) แนวทางของการวัดจากการปฏิบัติจริง (Authentic Performance Measurement) แต่ละแนวทางมีรายละเอียดในการวัด ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545: 81-89)

##### แนวทางของนักวัดกลุ่มจิตมิติ (Psychometric)

แนวทางการวัดนี้เป็นของกลุ่มนักวัดทางการศึกษาและจิตวิทยาที่ศึกษาและวัดคุณลักษณะภายในของมนุษย์เป็นเวลามากเกือบศตวรรษ โดยเริ่มจากการศึกษาและวัดเชาวน์ปัญญา (Intelligence) ศึกษาโครงสร้างทางสมองของมนุษย์ด้วยความเชื่อว่าบุคคลแต่ละคนจะมีลักษณะเป็นองค์ประกอบและระดับความสามารถที่แตกต่างกัน ซึ่งสามารถวัดได้โดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน และต่อมาได้ขยายแนวคิดของการวัดความสามารถทางสมองสู่การวัดผลสัมฤทธิ์ บุคลิกภาพ ความถนัด และความสามารถในด้านต่าง ๆ รวมทั้งความสามารถในการคิด

##### แนวทางของการวัดจากการปฏิบัติจริง (Authentic Performance Measurement)

แนวทางการวัดนี้เป็นทางเลือกใหม่ที่เสนอโดยนักวัดการเรียนรู้ในบริบทที่เป็นธรรมชาติ โดยเน้นการวัดจากการปฏิบัติในชีวิตจริงหรือคล้ายจริงที่มีคุณค่าต่อตัวผู้ปฏิบัติ มิติของการวัดสนใจทักษะการคิดซับซ้อนในการปฏิบัติงาน ความร่วมมือในการแก้ปัญหาและการประเมินตนเอง ใช้เทคนิคการวัดโดยการสังเกตสภาพงานที่ปฏิบัติจากการเขียนเรียงความ การแก้ปัญหาในสถานการณ์เหมือนโลกแห่งความเป็นจริง และการรวบรวมงานในแฟ้มรวมผลงานเด่น (Portfolio)



การวัดความสามารถในการคิดตามแนวทางนักวัดกลุ่มจิตมิติ

การวัดความสามารถในการคิดตามแนวทางนักวัดกลุ่มจิตมิติ ส่วนใหญ่สนใจการวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) ซึ่งได้มีการพัฒนาแบบทดสอบกันอย่างแพร่หลาย วิธีที่นิยมกันมักสร้างแบบทดสอบ 2 ลักษณะ คือ การใช้แบบทดสอบมาตรฐาน และการสร้างแบบทดสอบขึ้นใช้เอง

แบบทดสอบมาตรฐานที่ใช้สำหรับวัดความสามารถในการคิด

แบบทดสอบมาตรฐานที่มีผู้สร้างไว้แล้ว สามารถจัดกลุ่มได้ 2 ประเภท ได้แก่ แบบทดสอบการคิดทั่วไป และแบบทดสอบการคิดเฉพาะด้าน

แบบทดสอบการคิดทั่วไป

แบบทดสอบการคิดทั่วไป เป็นแบบทดสอบที่มุ่งวัดให้ครอบคลุมความสามารถในการคิดโดยเป็นความคิดที่อยู่บนฐานของการใช้ความรู้ทั่วไป ส่วนใหญ่เป็นข้อสอบแบบเลือกตอบ (Multiple choice) แบบทดสอบมาตรฐานที่ใช้สำหรับวัดความสามารถในการคิดทั่วไปที่สำคัญ มีดังนี้

1. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal
2. Cornell Critical Thinking Test, Level X and Level Z
3. Ross Test of Higher Cognitive Processes
4. New Jersey Test of Reasoning Skills
5. Judgement: Deductive Logic and Assumption Recognition
6. Test of Enquiry Skills
7. The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test

แบบทดสอบความสามารถในการคิดลักษณะเฉพาะ

แบบทดสอบการคิดประเภทนี้เป็นแบบทดสอบที่มุ่งวัดความสามารถในการคิดเฉพาะแบบที่แสดงถึงลักษณะของการคิด เช่น การคิดนิรนัย (Deductive) ความสามารถประเมินข้อมูลที่ได้จากการสังเกต เป็นต้น แบบทดสอบมาตรฐานที่ใช้สำหรับวัดความสามารถในการคิดลักษณะเฉพาะที่สำคัญ มีดังนี้

1. Cornell Class Reasoning Test, Form X
2. Cornell Conditional Reasoning Test, Form X
3. Logical Reasoning
4. Test on Appraising Observations

การสร้างแบบทดสอบการคิดขึ้นใช้เอง

ถ้าแบบทดสอบมาตรฐานสำหรับการคิดที่มีใช้กันอยู่ทั่วไปไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการวัด เช่น จุดเน้นที่ต้องการ ขอบเขตความสามารถทางการคิดที่มุ่งวัด หรือ

กลุ่มเป้าหมายที่ต้องการใช้แบบทดสอบ เป็นต้น จำเป็นต้องสร้างแบบทดสอบวัดการคิดขั้นในตัวเอง เพื่อให้เหมาะสมกับเป้าหมายของการวัดอย่างแท้จริง

หลักการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิด

เนื่องจากการคิด เป็นกิจกรรมทางสมองที่เกิดขึ้นตลอดเวลา การคิดที่ต้องการวัดเป็นความคิดอย่างมีจุดมุ่งหมาย (Direct Thinking) ซึ่งเป็นการคิดที่นำไปสู่เป้าหมายโดยตรงหรือคิดค้นข้อสรุปอันเป็นคำตอบสำหรับตัดสินใจหรือแก้ปัญหาสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การคิดจึงเป็นความสามารถอย่างหนึ่งทางสมอง มีลักษณะเป็นนามธรรมที่มีลักษณะซับซ้อน ไม่สามารถมองเห็น ไม่สามารถสังเกต สัมผัสวัดได้โดยตรง จึงต้องอาศัยหลักการวัดทางจิตมิติมาช่วยในการวัด

ในการวัดความสามารถทางการคิด ผู้สร้างจะต้องมีความรู้ในแนวคิดหรือทฤษฎีเกี่ยวกับ “การคิด” เพื่อนำมาเป็นกรอบหรือโครงสร้างของการคิด เมื่อมีการกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของโครงสร้าง/องค์ประกอบการคิดแล้ว จะทำให้ได้ตัวชี้วัดหรือลักษณะพฤติกรรมเฉพาะที่เป็นรูปธรรม ซึ่งสามารถชี้โครงสร้าง/องค์ประกอบของการคิด จากนั้นจึงเขียนข้อความตามตัวชี้วัดหรือลักษณะพฤติกรรมเฉพาะของแต่ละองค์ประกอบของการคิดนั้น ๆ

### 1.5 ความหมายของการคิดแก้ปัญหา

สำหรับความหมายของคำว่า การคิดแก้ปัญหา ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังต่อไปนี้

กาเย่ (Gagne, 1970) ได้อธิบายความหมายของการคิดแก้ปัญหว่าเป็นรูปแบบของการเรียนรู้อย่างหนึ่ง ต้องอาศัยการเรียนรู้ประเภทหลักการที่มีความเกี่ยวข้องกันตั้งแต่สองประเภทขึ้นไปโดยการเรียนรู้ประเภทหลักต้องอาศัยความสามารถในการมองเห็นลักษณะร่วมกันของสิ่งเร้า และใช้หลักการนั้นผสมผสานจนเป็นความสามารถชนิดใหม่ที่เรียกว่าความสามารถทางการคิดแก้ปัญหา

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2553) กล่าวว่า การคิดแก้ปัญหาเป็นการใช้ประสบการณ์เดิมจากการเรียนรู้ทั้งทางตรงและทางอ้อมของบุคคล นำมาคิดแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่เป็นปัญหาในปัจจุบัน เพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามจุดมุ่งหมายเฉพาะเรื่องที่กำหนดไว้

จากความหมายของการคิดแก้ปัญหา สรุปได้ว่า การคิดแก้ปัญหาเป็นกระบวนการในการใช้ความรู้ ความคิด และประสบการณ์ในการหาทางออกของปัญหา

### 1.6 กระบวนการคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหาเป็นกิจกรรมทางสมองของมนุษย์ มีลักษณะเป็นกระบวนการ กระบวนการคิดแก้ปัญหามองต้องอาศัยการใช้ความสามารถในการคิดหลาย ๆ ด้านประกอบกันเป็น

ลำดับขั้นตอนเช่นเดียวกับกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และมีผู้เสนอไว้หลายท่าน ส่วนใหญ่แล้วมีความคล้ายคลึงกัน จะแตกต่างกันในเรื่องของการแบ่งขั้นตอน ดังนี้

เวียร์ (Weir, 1974) ได้เสนอขั้นตอนของกระบวนการคิดแก้ปัญหาไว้ 4 ขั้นตอนคือ

1. การกำหนดปัญหา หมายถึง การบอกหรืออธิบายสภาพปัญหาจากสถานการณ์
2. การวิเคราะห์ปัญหาหมายถึง การระบุสาเหตุของปัญหาโดยการแยกแยะประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของปัญหาได้

3. การเสนอวิธีการแก้ปัญหาหมายถึง การบอกวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการนำมาใช้แก้ปัญหาที่มาจากการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา

4. การวิเคราะห์ผลจากการแก้ปัญหาหมายถึง การบอกหรืออธิบายผลที่เกิดขึ้นจากวิธีการแก้ปัญหา

ทิสนา แชมมณี (2544) กล่าวถึงกระบวนการแก้ปัญหาว่าประกอบด้วยขั้นตอนในการคิดและดำเนินการแก้ปัญหาซึ่งสามารถช่วยให้บุคคลดำเนินการได้อย่างเป็นระเบียบ ไม่สับสน และสามารถแก้ปัญหาได้ผล โดยทั่วไปมีขั้นตอนหลัก ๆ ดังนี้

1. ระบุปัญหา
2. วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา
3. แสวงหาทางแก้ปัญหาหลายทาง
4. เลือกทางแก้ปัญหาที่ดีที่สุด
5. ลงมือดำเนินการแก้ปัญหตามวิธีการที่เลือกไว้
6. รวบรวมข้อมูล
7. ประเมินผล

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2553) ได้เสนอกระบวนการแก้ปัญหา ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเสนอปัญหา อาจทำได้ด้วยการสื่อสารหรืออาจใช้วิธีการต่าง ๆ

ขั้นที่ 2 การกำหนดขอบเขตและทำความเข้าใจกับปัญหาเพื่อทำให้ปัญหาชัดเจนขึ้น แยกแยะปัญหาออกเป็นส่วนย่อย ๆ เพื่อสะดวกต่อการลำดับขั้นตอนในการแก้ปัญหา

ขั้นที่ 3 การเสนอวิธีการแก้ปัญหาด้วยการตั้งสมมติฐานที่คาดว่าอาจจะใช้ในการแก้ปัญหานั้นได้ วิธีการแก้ปัญหาในขั้นนี้อาจเสนอได้หลายวิธี โดยต้องเลือกใช้ทฤษฎี หลักการ ความคิด และวิธีการที่เหมาะสมกับปัญหา

ขั้นที่ 4 การลงมือแก้ปัญหา เป็นขั้นที่ดำเนินการแก้ปัญหตามวิธีการที่เลือก

ขั้นที่ 5 การประเมินและตรวจสอบวิธีการแก้ปัญหตามสมมติฐานที่กำหนดไว้ ซึ่งอาจมีหลายข้อจนกระทั่งสามารถพบวิธีการแก้ปัญหที่ถูกต้องและดีที่สุด

ขั้นที่ 6 การนำเสนอวิธีการแก้ปัญหที่ดีที่สุด โดยการนำเสนอด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่น่าสนใจ และเข้าใจง่าย

จากการศึกษากระบวนการคิดแก้ปัญหาที่กล่าวไว้ข้างต้นสรุปได้ว่า กระบวนการคิดแก้ปัญหาเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยความรู้ ความคิด และประสบการณ์เดิมของบุคคล เช่นเดียวกับกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ สิ่งเหล่านี้จะใช้ในการทำความเข้าใจปัญหา การพิจารณาและคัดเลือกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาเพื่อระบุปัญหาให้ชัดเจน แล้วพิจารณาวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา สร้างทางเลือกในการแก้ปัญหา และประเมินทางเลือกเพื่อให้ได้วิธีการแก้ปัญหา ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาจะต้องอาศัยความสามารถในการคิด 5 ด้าน ซึ่งสรุปเป็นขั้นตอนของการคิดแก้ปัญหาได้ ดังนี้

1. ระบุปัญหา เป็นความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ทบทวน และวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อทำการค้นหาปัญหา และทำความเข้าใจปัญหา
2. ระบุสาเหตุของปัญหา เป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ เพื่อค้นหาสาเหตุของปัญหาได้
3. เสนอวิธีการแก้ปัญหา เป็นความสามารถในการคิดหาวิธีการแก้ปัญหาที่สอดคล้องกับสาเหตุที่วิเคราะห์ได้ โดยการเชื่อมโยงความรู้จากการระบุปัญหา ระบุสาเหตุของปัญหากับประสบการณ์เดิมของตนเพื่อระบุวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการแก้ปัญหา แล้วทำการตัดสินใจเลือกวิธีการที่เหมาะสมกับการแก้ปัญหานั้น ๆ ซึ่งอาจมีวิธีเดียวหรือหลายวิธีก็ได้
4. การลงข้อสรุป เป็นความสามารถในการระบุข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม
5. การตรวจสอบผล เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ ตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบ และทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากข้อสรุป

### 1.7 ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดแก้ปัญหากับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

การคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดแก้ปัญหาต่างมีความสัมพันธ์กันคือ การคิดทั้งสองประเภทสามารถใช้ร่วมกันในการค้นหาคำตอบของปัญหา โดยการคิดอย่างมีวิจารณญาณเน้นที่การตรวจสอบความถูกต้อง ความน่าเชื่อถือของข้อมูลต่าง ๆ ที่ปรากฏในปัญหาโดยอาศัยหลักเหตุผล ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลที่บรรยายสภาพปัญหา ข้อสันนิษฐาน ข้อโต้แย้ง รวมถึงทางออกของปัญหา ช่วยให้สามารถแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่วนการคิดแก้ปัญหามุ่งเน้นการคิดที่แคบกว่า และต้องอาศัยการคิดอย่างมีวิจารณญาณจึงได้คำตอบของปัญหาที่ดีที่สุด นอกจากนี้การคิดอย่างมีวิจารณญาณก็ไม่จำเป็นต้องเริ่มต้นที่ปัญหา อาจเป็นเรื่องทั่ว ๆ ไปก็ได้

### 1.8 การวัดและประเมินความสามารถในการคิดแก้ปัญหา

การวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา ใช้เครื่องมือที่เรียกว่า แบบทดสอบการคิดแก้ปัญหา ซึ่งมีองค์ประกอบคือ เนื้อหาสาระที่ต้องการสื่อความ (Interpretive Material) ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ข้อคำถามและตัวเลือก (กรณีที่เป็นแบบสอบปรนัย)

ส.วาสนา ประवालพฤษ์ (2538) กล่าวว่า มีวิธีการอย่างหนึ่งกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ตื่นตัว คือการใช้แบบทดสอบไปกระตุ้นโดยใช้แบบทดสอบที่ให้นักเรียนคิดหาคำตอบเองเป็นข้อสอบที่ทำทหายความคิด แต่ค่อนข้างยาก โดยข้อสอบจะประกอบด้วยข้อคำถามที่ให้ผู้สอบพิจารณาคำตอบเอง โดยจะต้องประยุกต์ความรู้จากแหล่งต่าง ๆ มาวางแผนเพื่อแก้ปัญหา ลักษณะของปัญหาจะเป็นปัญหาที่เลียนแบบปัญหาที่พบในชีวิตประจำวัน กล่าวคือจะต้องมีความสมจริงและเป็นไปได้ เพื่อให้การฝึกฝนนั้นมีสภาพคล้ายชีวิตจริงอันเป็นแนวทางการวัดที่เรียกว่าการวัดจากสภาพจริง (Authentic Performance Measurement) การสร้างข้อคำถามอาจทำได้โดยเสนอสถานการณ์ที่ประกอบด้วยข้อมูล และข้อจำกัดต่าง ๆ ให้นักเรียนพิจารณาแก้ปัญหาโดยพิจารณาตามความสมบูรณ์ของคำตอบในประเด็นนั้น ๆ ในแบบทดสอบวัดการคิดแก้ปัญหา นั้น จะเน้นความสามารถของผู้เรียนในหัวข้อต่อไปนี้

1. ความเข้าใจในปัญหา
2. กระบวนการ และกลยุทธ์ในการแก้ปัญหา
3. การสื่อสารอย่างมีเหตุผลในการแก้ปัญหา
4. ความสามารถในการแก้ปัญหา

จากแนวคิดเกี่ยวกับการวัดและประเมินความสามารถในการคิดแก้ปัญหาดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยได้ใช้เป็นแนวทางในการกำหนดและออกแบบเครื่องมือในการวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา ซึ่งในการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดที่มีลักษณะเป็นแบบอัตนัย

## 2. แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความขัดแย้ง

ความขัดแย้งเป็นเรื่องธรรมชาติที่สามารถเกิดขึ้นได้ในทุกองค์กรของสังคมตั้งแต่ระดับใหญ่สุดจนถึงเล็กสุด จากเหตุการณ์ใกล้ตัวคือความขัดแย้งในสังคมเรื่อยมาจนถึงตัวบุคคล และท้ายสุดก็คือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในใจของแต่ละบุคคลเอง สิ่งยากที่จะหลีกเลี่ยงได้พันตราบใดที่มนุษย์ยังมีชีวิตอยู่และต้องอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม มนุษย์จึงมีความจำเป็นต้องรู้จักและเข้าใจ และรู้วิธีการจัดการกับความขัดแย้งที่ถูกต้องและเหมาะสม แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความขัดแย้งจึงประกอบด้วย ความหมายของความขัดแย้ง แบบของความขัดแย้ง และประเภทของความขัดแย้ง

### 2.1 ความหมายของความขัดแย้ง

มีผู้ให้ความหมายของความขัดแย้งดังนี้



1. พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2546 (2546) ให้ความหมายของ คำว่า “ขัดแย้ง” ว่าหมายถึง “ไม่ลงรอยกัน” นอกจากนั้นได้อธิบายคำว่า “ขัด” หมายถึง ไม่ทำตาม ฝ่าฝืน ขืนใจ และให้ความหมายคำว่า “แย้ง” หมายถึง ไม่ตรงหรือลงรอยเดียวกัน ต้านไว้ ทานไว้ ดังนั้นจึงพอเห็นได้ว่า ความขัดแย้งนั้นประกอบด้วยอาการทั้งขัด ทั้งแย้ง นั่นคือแต่ละฝ่ายนอกจากจะไม่ทำตามกันแล้ว ยังต้านทานเอาไว้อีกด้วย

2. โรบบินส์ (Robbins, 1998) ให้นิยามของความขัดแย้งว่า คือกระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลใดบุคคลหนึ่งหรือฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งรับรู้ว่ามีความรู้สึกที่ตรงกันข้ามกับสิ่งที่บุคคลเหล่านั้นต้องการ

3. กอร์ดอน (Gordon, 2002) กล่าวว่า ความขัดแย้งความขัดแย้งคือเรื่องราวของความไม่ลงรอยกัน ความตรงข้ามกัน หรือการต่อสู้ระหว่าง 2 ฝ่ายขึ้นไป ซึ่งเกิดขึ้นจากความไม่เท่าเทียมกันทางอิทธิพลและรวมถึงความแตกต่างทางอำนาจของแต่ละฝ่าย

4. ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2539) ให้ความเห็นต่อประวัติศาสตร์ความขัดแย้งว่า ประวัติศาสตร์ของมนุษยชาติไม่เคยว่างเว้นจากความขัดแย้ง ไม่ว่าจะในระดับบุคคล มนุษย์มิได้ถือกำเนิดมาเหมือนกันแต่เป็นความแตกต่างอันเป็นผลมาจากพันธุกรรม หรือสภาพแวดล้อมทางสังคม และบ่อยครั้งที่ความขัดแย้ง มักเป็นพลังทะยานแห่งชีวิต (Elan Vital) ของมนุษย์ เพราะมักโน้มนำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์อันยังประโยชน์แก่สังคมมนุษย์

ด้วยเหตุนี้ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ จึงให้ความหมายของความขัดแย้งบนฐานแนวคิดของนักสังคมวิทยาหลาย ๆ ท่านว่า ความขัดแย้งดำรงอยู่ทั่วไป เป็นเรื่องธรรมดา และฝังรากลึกอยู่ในสังคม ความขัดแย้งเกิดขึ้นตั้งแต่มีมนุษย์ 2 คนในโลกนี้แล้ว การดำรงอยู่ของมนุษย์อีกคนหนึ่งหมายถึงโอกาสที่มนุษย์คนแรกจะเข้าไปสวมบทบาทและ/หรือครอบครองทรัพย์สินหรือดำรงตนอยู่ในที่ของอีกคนนั้นเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ยากยิ่ง

5. ฉันทนา บรรพศิริโชติ (2543) มองความขัดแย้งในมิติที่ผสมผสานกันระหว่างแนวคิดเชิง “รัฐศาสตร์” และ “สังคมวิทยา” ไว้ว่า หมายถึง ภาวะที่กลุ่มต่าง ๆ เข้ากันไม่ได้หรือแข่งขันกันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่ขาดแคลน ความเข้ากันไม่ได้มาจากเรื่องผลประโยชน์หรืออุดมการณ์ พร้อมกันนี้ก็ได้ขยายประเด็นเพิ่มเติมว่า ความขัดแย้งอาจจะมี ความขัดแย้งอาจจะมี ความซับซ้อนมากขึ้น เนื่องจากคนกลุ่มนั้นมีโอกาสเข้าถึงทรัพยากร หรืออำนาจในการตัดสินใจที่จะมีผลต่อการยุติข้อขัดแย้ง แต่อีกกลุ่มหนึ่งไม่มีอำนาจที่วันั้น หรือมีน้อยกว่า ดังนั้นจึงสรุปว่า จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่ความขัดแย้งจะมีประเด็นเรื่องอำนาจเข้าไปเกี่ยวข้องด้วย

เห็นได้ว่า การให้นิยามของฉันทนา บรรพศิริโชติ เป็นการมองในหลายมิติด้วยกัน ทั้งในแง่ที่มองประเด็นเรื่องอำนาจ ในแง่การเมืองที่มองประเด็นเรื่องการตัดสินใจในเชิงนโยบายสาธารณะ และในแง่ของสังคมวิทยาที่กลุ่มคนในสังคมอาจจะกระทบกระทั่งกันเกี่ยวกับผลประโยชน์และอุดมการณ์

6. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2540) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า ความขัดแย้งของบุคคลเกิดจากการที่บุคคลต้องตัดสินใจเลือกอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยที่การเลือกนั้น อาจเต็มใจเลือกหรือจำใจเลือก ความขัดแย้งระหว่างบุคคลเป็นสถานการณ์ที่การกระทำของฝ่ายหนึ่งไปขัดขวาง หรือสกัดกั้นการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่งในการที่จะบรรลุเป้าหมายของเขา หรือการที่บุคคลที่มีความแตกต่างกันในค่านิยม ความสนใจ แนวคิด วิธีการ เป้าหมาย ต้องมาติดต่อกัน ทำงานด้วยกัน หรืออยู่ร่วมกันในสังคมเดียวกัน โดยที่ความแตกต่างนี้เป็นสิ่งที่ไม่สอดคล้องกันหรือไปด้วยกัน

7. วันชัย วัฒนศัพท์ (2545) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า ความขัดแย้งเป็นการต่อสู้กัน หรือการแข่งขันกันระหว่าง ความคิด ความสนใจ หรือผลประโยชน์ มุมมอง หรือรสนิยม ค่านิยม แนวทาง ความชอบ อำนาจ สถานภาพ ทรัพยากร ฯลฯ ความขัดแย้งอาจเกิดขึ้นในตัวใครคนใดคนหนึ่งหรือขัดแย้งกับบุคคลอื่น หรือระหว่างคนใดคนหนึ่งกับกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือหลาย ๆ กลุ่ม

จากการศึกษาความหมายของความขัดแย้ง พอสรุปได้ว่า ความขัดแย้งเป็นสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลที่มาปฏิสัมพันธ์กัน รับรู้และ/หรือรู้สึกว่ามี ความแตกต่างกับอีกฝ่ายหนึ่งในด้านความต้องการ ความคิดเห็น ความสนใจ ค่านิยม หรือเป้าหมาย ทั้งสองฝ่ายจะต้องเผชิญกับการกระทำในลักษณะที่เป็นการต่อต้านกันและกัน ซึ่งอาจเป็นการรบกวน ยับยั้ง กัดดันหรือขัดขวางการบรรลุเป้าหมายของอีกฝ่ายหนึ่ง และได้แสดงปฏิกิริยาต่อการกระทำของฝ่ายตรงข้าม สภาพการณ์ดังกล่าวนี้ทั้งสองฝ่ายไม่สามารถที่จะตัดสินใจหรือตกลงหาข้อยุติอันเป็นที่พอใจทั้งสองฝ่ายได้

อย่างไรก็ตาม จากความหมายของความขัดแย้งดังที่ได้นำเสนอแล้วในเบื้องต้นนั้น อาจสรุปได้เป็น 2 ความหมายหลัก คือ ความหมายในแง่บวก และความหมายในแง่ลบ

1. ความหมายของความขัดแย้งในแง่บวก หมายถึง ความขัดแย้งที่ก่อให้เกิดในเชิงสร้างสรรค์ และก่อให้เกิดผลดีต่อตัวเอง องค์กร และสังคมทั้งในแง่ของทัศนคติ และพฤติกรรม ในบางคราวเมื่อเกิดความขัดแย้งแล้วก็สามารถที่จะหาทางออกในเชิงสมานฉันท์

2. ความหมายของความขัดแย้งในแง่ลบ หมายถึง ความขัดแย้งที่ก่อให้เกิดผลเสีย และบรรยากาศที่ไม่ดีต่อตัวเอง องค์กรและสังคม อันเป็นการสะท้อนรูปลักษณะของความขัดแย้งออกมาในมิติของ “ความรุนแรง” ไม่ว่าจะเป็นการด่ากัน การทะเลาะวิวาท ทำร้ายร่างกาย และทำสงครามประหัตประหารซึ่งกันและกัน

## 2.2 ประเภทของความขัดแย้ง

พระไพศาล วิสาโล (2550) ได้กล่าวถึงประเภทของความขัดแย้งว่า สังคมในปัจจุบันมีความขัดแย้งหลายประเภท ได้แก่

1. ความขัดแย้งในทางเศรษฐกิจ เช่น ระหว่างกรรมกรกับนายทุน เกษตรกรกับพ่อค้า

ประเทศกำลังพัฒนากับประเทศพัฒนาแล้ว

2. ความขัดแย้งในทางสังคม อันเกิดจากความแตกต่างในทางค่านิยม ประเพณี วิถีชีวิต เพศ และความเชื่อ ได้แก่ ความขัดแย้งทางเชื้อชาติ ความขัดแย้งทางเพศ ความขัดแย้งทางศาสนา

3. ความขัดแย้งทางการเมือง อันเกิดจากความแตกต่างทางความสัมพันธ์ด้านอำนาจ เช่น ความขัดแย้งระหว่างพลเรือนกับทหาร ระหว่างประชาชนกับผู้ปกครอง ระหว่างท้องถิ่นกับส่วนกลาง และระหว่างคู่แข่งทางการเมือง

หลังจากนักวิชาการด้านการจัดการความขัดแย้งได้จัดประเภทของความขัดแย้งดังกล่าวข้างต้นแล้ว ต่อมาพระมหาพรหมชา ฐมมหาโส (นิธิบุญยากร) (2547) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง “รูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธี: ศึกษาวิเคราะห์กรณีลุ่มน้ำแม่ตาช้าง จ. เชียงใหม่” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อที่จะหลอมรวมแนวคิดต่าง ๆ ให้กลายเป็นรูปแบบของชุดหลักชุดเดียวเพื่อนำเสนอเป็นรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธีเชิงบูรณาการ ซึ่งพระมหาพรหมชา ฐมมหาโส (นิธิบุญยากร) ได้แบ่งประเภทของความขัดแย้งออกเป็น 6 ประเด็นใหญ่ด้วยกัน และเรียกว่า ประเภทของความขัดแย้งในเชิงบูรณาการ ดังนี้

1. ความขัดแย้งด้านข้อเท็จจริง หรือข้อมูล (Conflict of Fact or Data) หมายถึง

- 1) การที่ข้อมูลของบุคคล หรือกลุ่มบุคคลขัดแย้ง ไม่สมนัย หรือไม่สอดคล้องในทิศทางเดียวกัน 2) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลขาดข้อมูลในมิติต่าง ๆ เกี่ยวกับโครงการ หรือวิถีชีวิตความเป็นไปของกันและกัน จึงก่อให้เกิดการเข้าใจผิด อันเป็นผลมาจากการขาดการสื่อสารหรือสื่อสารไม่ถูกต้อง 3) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีมุมมองที่แตกต่างกันเกี่ยวกับข้อมูลหรือที่มาของข้อมูลต่าง ๆ และ/หรือ 4) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลพยายามที่จะบิดเบือนข้อมูลหรือข้อมูลเพื่อให้ได้มาซึ่งชัยชนะ หรือทำให้อีกฝ่ายได้รับความพ่ายแพ้

2. ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ หรือความต้องการ (Conflict of Interest or Benefit) หมายถึง

- 1) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีผลประโยชน์ หรือความต้องการที่ไม่สมนัย หรือไม่สอดคล้อง 2) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งได้รับผลประโยชน์มากกว่าอีกฝ่ายหนึ่ง และ/หรือ 3) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งได้รับผลประโยชน์ แต่อีกฝ่ายไม่ได้รับผลประโยชน์ตามที่ตัวเองต้องการ ซึ่งประเด็นความขัดแย้งเกี่ยวกับผลประโยชน์หรือความต้องการนี้มักจะได้แก่ ทรัพยากรทางด้านธรรมชาติ อำนาจ ตำแหน่งหน้าที่ เป็นต้น

3. ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Conflict of Relationship) หมายถึง

- 1) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลขาดการปฏิสัมพันธ์กันในลักษณะต่าง ๆ เช่น การพบปะพูดคุย หรือทำกิจกรรมร่วมกัน 2) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีบุคลิกภาพ พฤติกรรม หรือการแสดงออกที่แตกต่างกัน 3) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีพฤติกรรมในเชิงลบเนื่อง ๆ อันทำให้ฝ่ายหนึ่งไม่สามารถที่จะยอมรับพฤติกรรมดังกล่าวได้ และ/หรือ 4) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีวิธีการทำงาน และการตัดสินใจที่แตกต่าง

4. ความขัดแย้งด้านคุณค่า หรือค่านิยม (Conflict of Value) หมายถึง 1) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลมีภูมิหลังทางศาสนา ความเชื่อ วัฒนธรรม ภาษา โลกทัศน์ ความคิดเห็น ชาติพันธุ์ และประวัติที่แตกต่างกัน 2) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลให้คุณค่า ให้ความสำคัญ และประเมินสิ่งต่าง ๆ ดังกล่าวแตกต่างกัน และ/หรือ 4) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลรุกรานวัฒนธรรม ศาสนา ความคิดเห็น และชาติพันธุ์อื่น ๆ อันก่อให้เกิดการปะทะกันระหว่างผู้รุกรานกับสิ่งที่ถูกรุกราน

5. ความขัดแย้งด้านโครงสร้าง (Conflict of Structure) หมายถึง 1) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลแก่งแย่งช่วงชิงโดยการเปลี่ยนแปลงระเบียบกฎเกณฑ์ดั้งเดิมเพื่อให้เกิดผลในเชิงบวกแก่ตน เช่น เปลี่ยนแปลงระบบการเมืองการปกครอง กฎหมาย เป็นต้น 2) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลอยู่ร่วมกันโดยปราศจากความยุติธรรม การบังคับใช้กฎหมาย ขาดความเที่ยงธรรม ขาดความเท่าเทียมเกี่ยวกับวิถีชีวิต และการดำรงชีพในสังคม และ/หรือ 3) การที่บุคคล หรือกลุ่มบุคคลเกิดช่องว่างระหว่างบุคคลในสังคม ไม่ว่าจะเป็นช่องว่างเกี่ยวกับฐานะ การศึกษา ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ เป็นต้น

6. ความขัดแย้งด้านธรรมวินัย (Conflict of Dhamma and Vinaya) หมายถึง 1) การที่บุคคลพระภิกษุหรือกลุ่มพระภิกษุมีความขัดแย้งกันทางด้านคำสอน เนื้อหา หลักการ หรือสิ่งที่พระพุทธเจ้าทรงค้นพบ และ/หรือ 2) การที่บุคคลพระภิกษุหรือกลุ่มพระภิกษุมีความขัดแย้งกันเกี่ยวกับระเบียบ แบบแผน ข้อปฏิบัติ วิธีการปฏิบัติ กฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่พระพุทธเจ้าได้ทรงวางเป็นกรอบหรือบัญญัติให้พระภิกษุได้ใช้เป็นเครื่องมือในการประพฤติปฏิบัติตาม

พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตฺยบุญญากร) ให้ความเห็นว่า ความขัดแย้งทั้ง 5 ประเภทนั้น จัดได้ว่าเป็นความขัดแย้งที่มีนัยที่ครอบคลุมความขัดแย้งชนิดต่าง ๆ ตามที่ปรากฏในโลกนี้ ถึงกระนั้น การที่พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตฺยบุญญากร) ได้นำเสนอแยกประเด็นความขัดแย้งประเภทที่ 6 ออกมาก็เพราะเป็นความขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกับพระภิกษุในพระพุทธศาสนา แม้ว่าสาเหตุของความขัดแย้งจะมีนัยที่สอดคล้องกับประเภทของความขัดแย้งชนิดอื่น ๆ ก็ตาม แต่วิธีการแก้ไขบางประการก็จำกัดวงอยู่ในกรอบของพระภิกษุเท่านั้น

ในขณะที่นักวิชาการทางด้านจิตวิทยาบางท่าน เช่น เฮนกิน (Henkin, 2000) ได้แบ่งความขัดแย้งออกเป็น 4 ประเภทด้วยกัน คือ

1. ความขัดแย้งด้านเป้าหมาย คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่เป้าหมายที่แตกต่างกัน ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อบุคคลหนึ่งมีความต้องการต่อสิ่งที่จะได้รับความแตกต่างจากอีกบุคคลหนึ่ง

2. ความขัดแย้งด้านความคิด คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่แต่ละฝ่ายมีความคิดเห็นที่ไม่ลงรอยกัน



3. ความขัดแย้งด้านความรู้สึก คือ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมาเมื่อบุคคลหนึ่งมีทัศนคติหรือความรู้สึกที่ขัดแย้งกับอีกฝ่ายหนึ่ง ตัวอย่างความขัดแย้งแบบนี้สามารถพบเห็นได้จากบุคคล 2 คนที่มีความชอบรสนิยมไม่เหมือนกัน

4. ความขัดแย้งด้านพฤติกรรม คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่บุคคลหนึ่งกระทำการบางอย่างซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับของอีกฝ่ายหนึ่ง เช่น พุดจาหยาบค้าย หรือดูหมิ่นเหยียดหยาม

กล่าวโดยสรุปแล้วจะเห็นว่า ความขัดแย้งสามารถแบ่งเป็น 2 ประเภทหลัก คือ ความขัดแย้งภายใน (Internal Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งในแง่ความคิด ความรู้สึก คุณค่า และรสนิยมที่แตกต่างกัน และความขัดแย้งภายนอก (External Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งที่เกิดจากความสัมพันธ์ ผลประโยชน์ ข้อมูล โครงสร้างทางสังคมที่แตกต่างกัน

จากแนวคิดที่ว่าด้วยการจัดประเภทของความขัดแย้งดังที่กล่าวมาข้างต้นพบว่า นักวิชาการด้านความขัดแย้งดูเหมือนจะให้ความสำคัญกับความขัดแย้งภายนอก ในขณะที่นักจิตวิทยามุ่งเน้นไปที่ความขัดแย้งภายใน ซึ่งมีมติของการมองในลักษณะนี้ดูประหนึ่งว่าเป็นการมองจากภายนอกเข้ามาข้างใน กับการมองที่มุ่งเน้นจากข้างในไปสู่ภายนอก ซึ่งการมองทั้งสองลักษณะนี้ทำให้ง่ายต่อการทำความเข้าใจได้ว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้น เป็นความขัดแย้งประเภทใด อันจะทำให้ง่ายต่อการแก้ไขมากยิ่งขึ้น

## 2.3 แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับความขัดแย้ง

ความขัดแย้งในผลประโยชน์ระหว่างบุคคล พบได้ทุกหนทุกแห่งในสังคม ความขัดแย้งเกิดจากการกระทำของบุคคลที่ต้องการที่จะดำเนินการให้บรรลุความปรารถนาของตนเกิดปะทะกับการต่อต้านของอีกฝ่ายหนึ่ง หรือหลาย ๆ กลุ่ม การแข่งขัน (competition) เป็นรูปแบบหนึ่งของความขัดแย้ง ในการแข่งขันนั้นจะมีกฎหรือกติกาที่ทุกฝ่ายยอมรับ การชนะคือการได้รางวัลหรือประโยชน์ ไม่ใช่การทำลายล้างคู่ต่อสู้ ความขัดแย้ง ถ้าหากเกิดขึ้นในระยะเวลายาวนานจะทำให้เกิดการแบ่งอำนาจของบุคคลในสังคม

### 2.3.1 แนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับความขัดแย้ง

จากการศึกษาวิจัยทางจิตวิทยา พบว่าความแตกต่างของบุคคลในด้าน การรับรู้ ความคิด และการตีความสถานการณ์ต่าง ๆ มีบทบาทสำคัญมากต่อการสร้างหรือขจัดปัญหาความขัดแย้ง นอกจากนี้ ความต้องการและค่านิยมของมนุษย์มีผลต่อการเลือกรับรู้ การคิด และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง (ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา, 2530)

กล่าวโดยสรุป กระบวนการแก้ปัญหาต่าง ๆ มีความแตกต่างกันไปตามแนวทางของปัญหาที่เกิดขึ้น การที่มีความขัดแย้งทางสังคม คนเรามักจะหาวิถีทางที่จะแก้ปัญหาเพื่อลดความขัดแย้งแตกต่างกันในการเจรจาหาข้อยุติ (settlement negotiations) การที่ความขัดแย้งจะคลายออกโดยสันติวิธีต้องอาศัยกระบวนการเจรจากันอย่างเหมาะสม ซึ่ง



ต้องการเชาวน์ปัญญาและทักษะอย่างสูง ซึ่งทักษะการเจรจาต่อรอง (negotiations skill) เป็นวิธีที่ใช้กันมากที่สุดที่จะนำไปสู่การตกลงยอมรับร่วมกัน และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันเพื่ออธิบายถึงความต้องการและผลประโยชน์ของแต่ละฝ่าย หรือเพื่อแก้ปัญหาในประเด็นนั้น ๆ

## 2.5 กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

การได้รับข่าวสารข้อมูลมากมายเกี่ยวกับเรื่องหรือเหตุการณ์เดียวกัน ทำให้ผู้รับเกิดความสับสน และยิ่งในเหตุการณ์ที่ต้องเลือกหรือตัดสินใจคุณค่าของข้อเท็จจริงบางอย่าง ยิ่งทำให้เกิดข้อขัดแย้งทั้งในความรู้สึกของบุคคลผู้นั้นเองและกับบุคคลอื่น ๆ ที่อยู่ในสังคมที่ได้รับผลกระทบจากการตัดสินใจของบุคคลนั้น ทำอย่างไรจะให้บุคคลรู้จักคิดที่จะตัดสินใจอย่างฉลาด เลือกสิ่งที่มีคุณค่ามาก โดยให้มีผลกระทบต่อสิ่งอื่นที่ไม่ได้เลือกน้อยที่สุด ผู้ที่ตัดสินใจปัญหาจะต้องใช้กระบวนการในการทำความเข้าใจและการแก้ปัญหาโดยใช้กระบวนการที่เรียกว่ากระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล วินิจฉัยสิ่งต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. ค่านิยมที่ขัดแย้งกันนั้นมีอะไรบ้างและตัวเองจะเลือกอยู่แบบไหน
2. มีข้อเท็จจริงอะไรบ้างที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหา
3. มีการใช้ถ้อยคำและการอธิบายความหมายของถ้อยคำใดที่ยังไม่เป็นที่เข้าใจตรงกัน

บ้าง

## แนวคิดการปฏิพื้นฐานความคิดตามค่ายการมอง

สำลี ทองธิว (2536) ได้เสนอกระบวนการฝึกความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ (Reflective Thinking) ที่ได้ทดลองใช้กับนิสิตปริญญาโท ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่เรียนวิชา เรื่องคัดเฉพาะทางการประถมศึกษา (Selected Topics in Elementary School Curriculum) ตั้งแต่ พ.ศ.2522-2534 พร้อมทั้งรายงานผลที่ได้จากการใช้กระบวนการ และปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นจากการใช้กระบวนการนี้ ดังนี้ ในช่วงปีแรก ๆ (2522-2525) พบว่า นิสิตไม่ยอมแสดงความคิดเห็นต่อสรุปสาระจากกรณีศึกษาที่เขียนขึ้นจากประสบการณ์ในการเป็นครูซึ่งนิสิตเองก็ผ่านการเป็นครูมาแล้วก็ตาม และปรากฏว่านิสิตเหล่านี้ต้องการให้มีการเรียนการสอนแบบบรรยายมากกว่าที่จะให้แสดงความคิดเห็น แม้ว่าผู้สอนจะพยายามปรับบทบาทมาให้ทำท่ายแนวคิดหลัก ๆ ของวงจรครุมาก ๆ เพื่อกระตุ้นให้นิสิตตอบโต้ได้เพียง แต่ก็ได้ผลเพียงแค่นิสิตเริ่มแสดงความคิดเห็นด้านบทความนั้น ๆ แต่ก็เป็นความคิดเห็นในรูปคำถามที่ว่า ทำไมผู้เขียนจึงคิดเช่นนั้น และได้พยายามโน้มน้าวให้ผู้สอนเปลี่ยนแปลงความคิดดังกล่าวอีกด้วย สิ่งที่สำคัญคือ ผู้สอนได้วิเคราะห์ประเด็นที่นิสิตตอบโต้และสรุปได้ว่า นิสิตเหล่านี้มีแนวการมองที่อยู่ในค่ายสมดุล (Equilibrium Paradigm) ดังนั้นถ้ายังไม่มีพื้นฐานการมองค่ายอื่น ๆ โดยเฉพาะค่ายความขัดแย้ง (Conflict Paradigm) การ

อภิปรายสนทนาร่วมกัน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน คงจะถูกจำกัดด้วยความแตกต่างระหว่างพื้นฐานทางความคิดและค่าการมอง ดังนั้นผู้สอนจึงได้เตรียมความพร้อมของนิสิตในการเรียนการสอนวิชานี้ ด้วยการปูพื้นฐานความคิดและการมองตามค่าความขัดแย้งให้กับนิสิต เรื่อง พื้นฐานการมอง นี้ คนเราถูกควบคุมโดยค่าการมอง (Paradigm) ซึ่งค่าการมองนี้เปรียบได้เหมือนกับแว่นตาสีต่าง ๆ ถ้าใช้แว่นตาสีแดงมอง ภาพที่เห็นก็จะมีสีแดง แต่ถ้าใช้แว่นสีเขียวมองภาพที่เห็นก็จะเป็นสีเขียว แม้ว่าจะกำลังมองภาพเดียวกันก็ตาม ดังนั้นคนที่มองสถานการณ์หนึ่งโดยใช้การมองตามแนว paradigm หนึ่งย่อมรับรู้สถานการณ์นั้นในลักษณะหนึ่ง แต่ถ้าใช้การมองตามแนวอีก paradigm หนึ่ง ก็จะรับรู้สถานการณ์นั้นในอีกรูปลักษณะหนึ่ง คงยากแก่การตัดสินใจการมองของใครถูกกว่าของใครเพราะเป็นการรับรู้และการใช้เหตุผลที่มาจากพื้นฐานของการมองที่ต่างกัน การมองกล่าวถึงนี้ครอบคลุมตั้งแต่การกำหนดสิ่งที่ปัญหา วิธีการแก้ปัญหา ตลอดจนการประเมินผลลัพธ์ที่ได้ด้วยการมองโดยใช้แนวเหตุผลและหลักการของค่าความขัดแย้งต่างไปจากการใช้เหตุผลที่เป็นหลักการและความเชื่อของผู้ที่อยู่ในค่าความสมดุลหลายประการ เพื่อเปรียบเทียบให้เห็นชัดเจนจึงนำเสนอตัวอย่างของความแตกต่างระหว่าง แนวการใช้เหตุผลของคนใน 2 ค่า ดังนี้

ตารางที่ 5 เปรียบเทียบการมองโดยใช้แนวเหตุผลและหลักการของค่าความขัดแย้งและการใช้เหตุผลที่เป็นหลักการและความเชื่อของค่าความสมดุล

การมองในค่าความสมดุล	การมองในค่าความขัดแย้ง
1. มองว่าสังคมคือที่รวมของระบบกิจกรรมที่มีลักษณะร่วมกันของคนในสังคม ซึ่งทุกคนในสังคมมีหน้าที่จะต้องช่วยกันธำรงไว้ซึ่งระบบและกิจกรรมเหล่านี้	1. มองว่าสังคมเป็นการดิ้นรนเพื่อความอยู่รอดของคนหลาย ๆ กลุ่มที่มีความแตกต่างกันในเรื่องความเชื่อต่างกันในแง่เป้าหมายและความต้องการในชีวิต
2. ดังนั้น จึงมองว่าความสมดุลในสังคม ได้แก่ การทำตามระเบียบแบบแผนที่กำหนดไว้โดยสังคม การไม่ทำอะไรที่เบี่ยงเบน หรือขัดแย้งไปจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา ก็คือคุณธรรมในสังคม	2. ดังนั้น จึงมองว่า กิจกรรม หรือ วัฒนธรรมในสังคมไม่มีความเหมือนกันในทุกประเด็น และไม่น่าจะมีการบังคับให้ทุก ๆ คนในสังคมยอมรับความเชื่อ และวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่งถึงกับถือว่าเป็นระเบียบแบบแผนที่ทุกคนจะต้องปฏิบัติตาม

## ตารางที่ 5 (ต่อ)

การมองในค่าความสมดุล	การมองในค่าความขัดแย้ง
3. มองว่าระเบียบวินัยในสังคม คือที่มาสำคัญ และที่มาสิ่งเดียวของความมั่นคงในสังคม	3. มองว่าคนคือผู้กระทำกิจกรรม คนเป็นผู้สร้างและกำหนดความเป็นไปในสังคมและตนเอง เน้นความเป็นอิสระทางความคิดและการกระทำของคนในสังคม ในอันที่จะกำหนดและสร้างรูปแบบของสังคมที่มีคุณภาพ
4. งานวิจัยจะเน้นที่การหาข้อมูลเชิงประจักษ์ มาสนับสนุนหลักการและทฤษฎีที่มีรากฐานมาจากความเชื่อ ไม่สนับสนุนการตั้งคำถามที่ตัวความเชื่อนั้น	4. งานวิจัยจะเป็นการศึกษาที่มาของความเชื่อศึกษาหลักการและทฤษฎีเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติได้มากกว่าการหาข้อสนับสนุนทฤษฎีมีอยู่ ความรู้จะมีความหมายอย่างแท้จริง ถ้าสามารถหาที่มาขององค์ความรู้นั้น และสามารถเชื่อมโยงไปสู่การนำไปใช้

จากแนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งและแนวคิดการปูพื้นฐานความคิดตามค่าการมอง จากตารางที่ 5 จะเห็นได้ว่า คนมีความแตกต่างกันในเรื่องความเชื่อ เป้าหมายและความต้องการในชีวิต กิจกรรม หรือวัฒนธรรมในสังคมของคนที่มีความแตกต่างกัน จึงไม่น่าจะมีความเหมือนกันในทุกแง่ ทุกประเด็น และไม่ควรบังคับให้ทุก ๆ คนในสังคม ยอมรับความเชื่อและวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่ง จนถือว่าเป็นระเบียบแบบแผนที่ทุกคนจะต้องปฏิบัติตาม

## 2.6 กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

จากแนวคิดดังกล่าวมาแล้วในตอนต้น จะเห็นว่า กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีความสัมพันธ์กับกระบวนการคิดแก้ปัญหา การนำกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณไปใช้ในแต่ละขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ปรากฏดังตารางที่ 6

ตารางที่ 6 กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

กระบวนการคิด อย่างมีวิจารณญาณ	กระบวนการคิดแก้ปัญหา	กระบวนการ แก้ปัญหาความขัดแย้ง ในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ
1. ระบุปัญหา	1. ระบุปัญหา	1. ระบุประเด็นความขัดแย้ง ในสังคมกรณีความรุนแรงของ กลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
2. รวบรวมข้อมูล	2. ระบุสาเหตุของปัญหา	2. ระบุสาเหตุของปัญหา ความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลืองและเสื้อแดง
3. พิจารณาความน่าเชื่อถือ ของแหล่งข้อมูลและจัดระบบ ข้อมูล	3. เสนอวิธีการแก้ปัญหา	3. เสนอวิธีการแก้ปัญหา ความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลืองและเสื้อแดง
4. ตั้งสมมติฐานและการ กำหนดทางเลือก	4. ลงข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหา	4. ลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหา ความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลืองและเสื้อแดง
5. สรุปอ้างอิง	5. ตรวจสอบผล	5. ตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหา ความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อ เหลืองและเสื้อแดง

จากตารางที่ 6 จะเห็นได้ว่า กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณและกระบวนการคิด  
แก้ปัญหา ต่างมีลักษณะร่วมของกระบวนการที่ใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์กระบวนการทั้ง  
สองกระบวนการเพื่อประยุกต์สู่ กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ  
ที่สามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมได้ในหลาย ๆ ประเด็นความขัดแย้ง  
สำหรับการวิจัยนี้ได้ใช้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและ  
เสื้อแดง เป็นประเด็นความขัดแย้งเพื่อการศึกษาผลของการใช้กระบวนการแก้ปัญหาความ  
ขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ดังนั้น กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมี  
วิจารณญาณ จึงประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ 1) การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคม 2) การ

ระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคม 3) การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม 4) การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม และ 5) การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ มีรายละเอียดของแต่ละขั้นตอนการแก้ปัญหาที่ต้องใช้กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ดังนี้

1) การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ในขั้นตอนนี้ต้องใช้การคิดไตร่ตรอง ทบทวน และวิเคราะห์เพื่อระบุปัญหาและทำความเข้าใจปัญหา

2) การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ในขั้นตอนนี้เป็นการคิดวิเคราะห์เพื่อค้นหาสาเหตุของปัญหาซึ่งต้องใช้วิธีการรวบรวมข้อมูลพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลและจัดระบบข้อมูล

3) การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมเป็นการคิดหาวิธีการแก้ปัญหาที่สอดคล้องกับสาเหตุของปัญหาที่วิเคราะห์ได้ โดยการเชื่อมโยงความรู้ที่ได้จากการระบุปัญหาสาเหตุของปัญหากับประสบการณ์เดิมของตนเพื่อเสนอวิธีการหรือทางเลือกในการแก้ปัญหา แล้วตัดสินใจเลือกวิธีการหรือทางเลือกที่เหมาะสมกับการการแก้ปัญหานั้น ๆ ซึ่งอาจมีวิธีเดียวหรือหลายวิธีก็ได้

4) การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ในขั้นตอนนี้เป็นการลงข้อสรุป ตัดสินใจเลือกวิธีการหรือทางเลือกที่เหมาะสมกับการการแก้ปัญหานั้น ๆ ซึ่งอาจมีวิธีเดียวหรือหลายวิธีก็ได้

5) การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ในขั้นตอนนี้เป็นการตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบและทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากข้อสรุป

สำหรับการวิจัยนี้ได้ใช้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นประเด็นความขัดแย้งเพื่อการศึกษาผลของการใช้กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ดังนั้น กระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณในการวิจัยนี้ จึงประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ 1) การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 2) การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 3) การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 4) การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และ 5) การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

### 3. แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (Identity Frame)



ทฤษฎีความขัดแย้งสามารถจัดการได้ในรูปแบบของ “กรอบ” (Frame) ซึ่งขยายให้เห็นมุมมองต่าง ๆ ต่อความขัดแย้ง แต่ละกรอบจะประกอบด้วยปรากฏการณ์ที่มีแนวคิดและเนื้อหาสาระที่อธิบายถึงส่วนประกอบและกำหนดความหมายและการจัดการความขัดแย้งแต่ละกรณี กรอบจะให้ความสนใจทั้งนักทฤษฎีและนักปฏิบัติและลักษณะพิเศษของสถานการณ์ความขัดแย้ง ลักษณะและค่านิยมของปัญหา และข้อแนะนำในการเข้าแทรกแซงความขัดแย้ง นอกจากนี้ กรอบอาจจะใช้ในการจำกัดขอบเขตและนำไปสู่การสังเกตเห็นทางเลือกอีกด้วย

สำหรับกรอบในศาสตร์ด้านการแก้ปัญหาความขัดแย้ง รอทแมน (Rothman, J., 1997) สามารถแบ่งประเภทได้เป็น 4 กรอบสำคัญ ได้แก่ กรอบทรัพยากร (The resource frame) กรอบผลประโยชน์ (The interests frame) กรอบอัตลักษณ์ (The identity frame) และกรอบโครงสร้าง (The structural frame)

### 3.1 ความหมายอัตลักษณ์

สังคมโลกในกระแสโลกาภิวัตน์นั้นอัตลักษณ์ของผู้คนยิ่งทวีความยุ่งยาก สลับซับซ้อน แยกย่อยและขัดแย้งกันตลอดเวลา เนื่องจากจากการหดสั้นของเวลาและพื้นที่สังคม จนอาจกล่าวได้ว่า ยิ่งสังคมมีความสลับซับซ้อนมากขึ้นเท่าใด คนก็ยิ่งจะมีความหลากหลายของอัตลักษณ์มากขึ้นเท่านั้น แม้กระทั่งในคน ๆ เดียวกันก็สามารถจะมีอัตลักษณ์ได้หลายอัตลักษณ์ ดังเช่น ตัวอย่างเรื่องอัตลักษณ์ในทำนองหญิงรักหญิงคนหนึ่งเกิดในครอบครัวคนไทยเชื้อสายจีนที่นับถือเจ้าแม่กวนอิม ชอบกินอาหารอินเดีย ดูหนังญี่ปุ่นและเป็นพนักงานของบริษัทค้าเงินข้ามชาติของอเมริกา เป็นการมองตัวเองในแง่มุมต่าง ๆ ในฐานะสมาชิกหน่วยหนึ่งของสังคม เช่น มองจากมุมมองด้านเชื้อชาติ ถิ่นกำเนิด เพศ ชนชั้น อาชีพ การเมือง ศาสนา เป็นต้น และด้วยเหตุนี้โอกาสที่อัตลักษณ์เหล่านั้นจะนำมาซึ่งความขัดแย้งจึงมีความเป็นไปได้สูง (วรวิมลสุภาพ, 2552)

อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” อัตลักษณ์มีลักษณะ “มายาการ” (sorcery) เพราะสะท้อนความแปรเปลี่ยน ความไม่คงตัว ความไม่ชัดเจนของ “ความจริง” และ “ความไม่จริง” ของอัตลักษณ์ มนุษย์มักเข้าใจว่าอัตลักษณ์ที่ตนมีและเป็นนั้นถือว่าเป็นการแยกประเภทแท้จริง ปัญหาของอัตลักษณ์คือ เหตุใดอัตลักษณ์ความเป็นอะไรสักอย่างจึงทรงอำนาจพอที่จะชักพาให้ผู้คนเขินมาทำลายล้างผู้อื่นได้ การตอบคำถามนี้ต้องใช้ความรู้ทางจิตวิทยาอธิบายได้ว่า ความรุนแรงในชีวิตมนุษย์นั้นดำรงอยู่และแพร่หลายอยู่ได้ก็ด้วยความสามารถของตัวมนุษย์ในการแยกตนเอง และกลุ่มของตนจากผู้อื่น (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

คำถามสำคัญที่สุดที่จะทำให้เข้าใจปรากฏการณ์ความรุนแรงได้อย่างถึงแก่น และช่วยให้

ค้นหาทางออกจากปัญหาความรุนแรงได้ที่เราควรพิจารณาคือ “อะไรเป็นเหตุผลข้ออ้างรองรับให้มนุษย์เห็นว่า ความรุนแรงเป็นเครื่องมือและหนทางแก้ไขปัญหาความขัดแย้งได้” (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549) คำถามนี้ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ ได้ให้คำตอบผ่านแนวคิด “มายาการแห่งอัตลักษณ์” อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” อัตลักษณ์มีลักษณะ “มายาการ” (sorcery) เพราะสะท้อนความแปรเปลี่ยน ความไม่คงตัว ความไม่ชัดเจนของ “ความจริง” และ “ความไม่จริง” ของอัตลักษณ์ มนุษย์มักเข้าใจว่าอัตลักษณ์ที่ตนมีและเป็นนั้นถือว่าเป็นการแยกประเภทแท้จริง ปัญหาของอัตลักษณ์คือ เหตุใดอัตลักษณ์ความเป็นอะไรสักอย่างจึงทรงอำนาจพอที่จะชักพาให้ผู้คนเช่นฆ่าทำลายล้างผู้อื่นได้ การตอบคำถามนี้ต้องใช้ความรู้ทางจิตวิทยาอธิบายได้ว่า ความรุนแรงในชีวิตมนุษย์นั้นดำรงอยู่และแพร่หลายอยู่ได้ก็ด้วยความสามารถของตัวมนุษย์ในการแยกตนเองและกลุ่มของตนจากผู้อื่น ในทางจิตวิทยาเรียกกระบวนการนี้ว่า “Ecocentric Perceiving” หรือการรับรู้โดยมีตัวเองเป็นศูนย์กลางหรืออัตนิยม โดยจำกัดหรือผูกติดอยู่กับแง่มุมใดแง่มุมหนึ่งของสถานการณ์เท่านั้น ซึ่งบ่อยครั้งหมายถึงการไม่สามารถที่จะรับรู้หรือมองเห็นแง่มุมที่สำคัญอื่น ๆ ของเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง ลักษณะเช่นนี้อาจถือได้ว่าเป็นลักษณะขาดวุฒิภาวะ ปัญหาที่น่าตรึงตรองในจุดนี้ก็คือ หากพิจารณาลักษณะอัตนิยมให้พ้นจากระดับปัจเจกไปเป็นระดับกลุ่ม ก็จะได้ภาพ “กลุ่มนิยม” ถัดจากกลุ่มเล็กถ้าเป็นประชาคมที่เรียกว่าชาติก็จะได้ภาพ “ชาตินิยม” “เชื้อชาตินิยม” “ศาสนานิยม” “ชนชั้นนิยม” ในระดับที่รองลงไปอีก อัตลักษณ์ในฐานะกลุ่มย่อยภายในรัฐ เช่น ความเป็นภาคนิยม (Regionalism) หรือสถาบันนิยม (เช่น โรงเรียน มหาวิทยาลัย กองทัพ หรือรุ่น) ก็มักถูกใช้เป็นข้ออ้างรองรับการใช้ความรุนแรงระหว่างกัน เช่น การยกพวกตีกันของนักเรียนนิสิตนักศึกษาต่างโรงเรียนหรือต่างคณะในมหาวิทยาลัยเดียวกัน

ข้อสังเกตประการหนึ่งของอัตลักษณ์ก็คือ อัตลักษณ์นั้นแม้จะทำให้ความคิดของมนุษย์กระต้างไม่มีพลวัตพอที่จะเอาใจเขามาใส่ใจเราได้ แต่ตัวอัตลักษณ์เองอาจสัมพันธ์กับอัตลักษณ์อื่น ๆ ในเวลาเดียวกันได้ เช่น คน ๆ หนึ่งอาจเป็นศิษย์เก่าจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นชาวใต้ เป็นคนไทย เป็นคริสต์ศาสนิกชน และเป็นผู้ใช้แรงงานได้พร้อม ๆ กัน ในเวลาเดียวกัน “ความเป็น” อะไรสักอย่างหนึ่งก็จะดำรงอยู่พร้อมกับสัญลักษณ์และความหมายต่อชีวิตที่อาจแตกต่างกัน โดยที่โอกาสถูกใช้เป็นข้ออ้างรองรับการใช้ความรุนแรงต่อ “คนอื่น” ก็จะมีอยู่เสมอ แต่ประเด็นที่น่าสนใจอีกแง่หนึ่งก็คือ บางครั้งความรุนแรงในระดับย่อยอาจเบาบางหรือถูกขจัดไปได้ โดยการขยาย “ความเป็นเรา” ให้ครอบคลุม “ผู้อื่น” ในบางกรณี ตัวอย่างเช่น คณะต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัยนั้น ๆ ถูกโจมตีหรือบุกรุกโดยมหาวิทยาลัยอื่น ความเป็นอธิในระดับคณะอาจถูกยุติหรือ “ร่อ” ไว้ชั่วคราว อัตลักษณ์ในระดับคณะอาจลดความสำคัญลงในสถานการณ์ดังกล่าว ปลดปล่อยให้อัตลักษณ์ในระดับมหาวิทยาลัยทวีความสำคัญขึ้น และถ้าเกิดความขัดแย้งกับต่างชาติ อัตลักษณ์ในระดับมหาวิทยาลัยก็อาจถดถอยให้อัตลักษณ์ของชาติขึ้นมาชี้นำการกระทำของสมาชิกในสังคมนั้น เพื่อต่อสู้กับ “ฝ่ายตรงข้าม” ซึ่งแปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์

ลักษณะอัตนียมก็แปรสภาพ ขยายตัวหรือหดตัวตามความสัมพันธ์กับสถานการณ์ไปด้วย แต่เพียงการแยกตนเองออกจากผู้อื่นด้วยมาจากการแห่งอัตลักษณ์นั้นยังเป็นเหตุผลข้ออ้างรองรับไม่เพียงพอที่จะใช้ความรุนแรงยังมีปัจจัยอื่นที่มีส่วนเสริมสร้างความรุนแรง ปัจจัยดังกล่าวคือ การแยกประเภทเทียม (Pseudospeciation) กล่าวคือ ในขณะที่อัตลักษณ์เพียงชี้ให้เห็นว่า คนกลุ่มหนึ่งแตกต่างจากผู้คนกลุ่มอื่นอย่างไร และปิดกั้นโอกาสที่จะมีการติดต่อสื่อสารกันเพื่อให้ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ความแตกต่างดังกล่าวเพียงชี้ให้เห็นถึงความไม่เหมือนกับกลุ่มเราเท่านั้น แต่การจำแนกประเภทเทียมนั้นเกิดจากการที่มนุษย์คิดเอาว่าตนเองเท่านั้นเป็นมนุษย์ประเภทที่แท้จริง และคิดว่ากลุ่มอื่นทั้งหมดหรือบางกลุ่มไม่ใช่มนุษย์ แต่เป็นอะไรบางอย่างที่ต่ำกว่ามนุษย์ โดยใช้เงื่อนไขทางอาณาเขต วัฒนธรรมและการเมือง กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ ในขณะที่ “ประเภทมนุษย์” เป็นข้อเท็จจริงทางชีววิทยา มนุษย์ได้แปรกลุ่มทางวัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ หรือกระทั่งรูปร่างกายภายนอกให้เป็นประเภทเทียมโดยมีความสำคัญระดับเดียวกับประเภทความเป็นมนุษย์ที่แท้ เมื่อ “เรา” เห็นว่า “คนอื่น” ไม่ใช่คนเหมือนเรา การที่จะใช้ความรุนแรงกับเขาก็กลายเป็นเรื่องไม่ยาก

ทั้งอัตลักษณ์และการแยกประเภทเทียมก็คือ การให้ความสำคัญกับอัตตา (self) โดยเฉพาะในระดับส่วนรวมนั่นเอง ยิ่งความรู้สึกรักชอบยึดมั่นใน “อัตตา” อันเป็น “เอก” นี้มีมากเท่าใด โอกาสที่จะทำลายผู้อื่นที่แตกต่างจากตนด้วยความรุนแรงก็มีมากตามไปด้วย บางทีปัญหาอาจจะอยู่ที่ว่าระบบสังคมได้ทำให้มนุษย์เกิดอคติ เห็นสิ่งลงเป็นความจริง และคนในสังคมก็ไม่กล้าตรวจสอบ “สิ่งเท็จ” เหล่านี้ เพราะส่วนใหญ่ก็ตกอยู่ใต้มาจากการด้วยกัน หนทางแก้ทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษานิตที่จะไม่ให้คนยึดถืออคติเป็นเจ้าเรือน ให้การศึกษานิตวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแยะออกจากกระפיได้ และให้การศึกษานิตที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

### 3.2 ความหมายของกรอบอัตลักษณ์

การ์ตเนอร์ (Robert, Gardner. 2003) ได้ให้คำจำกัดความคำว่ากรอบแห่งอัตลักษณ์ (identity frame) เกิดขึ้นจากการวิจัยหัวข้อใหญ่ในเรื่องกรอบของความขัดแย้ง (conflict frame) ซึ่งแนวคิดของกรอบอัตลักษณ์อธิบายถึงวิธีการอันหลากหลายในความเห็นของตนเองของบุคคลในเรื่องความขัดแย้งเรื่องใดเรื่องหนึ่ง กรอบอัตลักษณ์ทำให้บุคคลคิดในเรื่องความสัมพันธ์ของบุคคลกับกลุ่ม (group) ในแง่ที่ว่า บุคคลซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มจะตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของกลุ่มซึ่งเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์และการเข้าไปมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในกลุ่ม

รอธแมน (Rothman, J., 1997) กล่าวถึงกรอบอัตลักษณ์ว่า อัตลักษณ์เป็นกรอบประเภทหนึ่งของความขัดแย้ง เป็นกรอบที่ใหม่กว่ากรอบอื่น ๆ ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง กรอบนี้จะมองความขัดแย้งว่าเป็นสิ่งปิดกั้นความต้องการ ความวิตกกังวล และความ

กลัวของมนุษย์ และกรอบอัตลักษณ์ให้แนวคิดที่ความขัดแย้งที่ควบคุมยาก (intractable conflict) จะเกี่ยวข้องกับ การเชื่อมโยงและการเผชิญหน้าของอัตลักษณ์ของแต่ละบุคคล (individual identities) และอัตลักษณ์ของกลุ่ม (collective identities)

จากความหมายของกรอบอัตลักษณ์ดังกล่าวข้างต้น อาจสรุปได้ว่า กรอบอัตลักษณ์ หมายถึง มุมมองหรือความคิดของบุคคลต่อประเด็นความขัดแย้งในสังคม ซึ่งมุมมองหรือความคิดนั้นอาจตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของความคิดของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์อยู่ด้วย

### 3.3 ความสำคัญของกรอบอัตลักษณ์

กรอบ (frame) เป็นเครื่องมือแปลความหมายสิ่งที่บุคคลใช้ทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ รอบตัว เนื่องจากภาระหน้าที่ของกระบวนการแปลข้อมูล (processing information) ในเรื่องเกี่ยวกับสังคมโลกเป็นสิ่งที่ยุ่งยากและซับซ้อน โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งในสังคม (social conflict) บุคคลจึงจำเป็นต้องใช้เครื่องมือที่ช่วยให้ทำความเข้าใจต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ประสบพบเห็นได้ดีขึ้น บุคคลทั้งหลายมักใช้กรอบเพื่อการตัดสินใจว่าจะทำอะไร ที่ไหน และอย่างไรเมื่อพบกับความขัดแย้ง

การใช้อุปมาอุปไมย (metaphor) ในกรอบภาพรวม (picture frame) ใช้กรอบ (frame) เป็นเครื่องมือในการกำหนดขอบเขต (borders) ทั้งหมดว่า สิ่งใดเป็นสิ่งสำคัญและไม่สำคัญ และนำมาใช้ในการพิจารณากับโครงสร้างของความขัดแย้ง (conflict frame) ด้วยว่า อะไรเป็นสิ่งสำคัญและไม่สำคัญที่ต้องพิจารณาเมื่อต้องเผชิญกับความขัดแย้ง

แนวคิด (concept) ของกรอบอัตลักษณ์เป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่ง เนื่องจากเป็นสิ่งที่ช่วยให้บุคคลวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและอิทธิพลของปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มว่า คนในกลุ่มมีมุมมองความเห็น และการตอบสนองต่อความขัดแย้งอย่างไร เนื่องจากอัตลักษณ์ (identity) จะอธิบายว่า กลุ่มเปรียบเหมือนบุคคลคนเดียว ดังนั้นบุคคลจึงมีแนวโน้มที่จะปกป้องและรักษาสิ่งต่าง ๆ ที่ช่วยสร้างความเข้าใจของตนเอง (ได้แก่ ความเชื่อ (beliefs) ค่านิยม (values) ความสัมพันธ์ในกลุ่ม) และเมื่อบุคคลถูกคุกคามหรือทำร้ายผ่านทางความขัดแย้ง บุคคลจะตอบสนองต่อความขัดแย้งในรูปแบบของการเพิ่มทวีความซื่อสัตย์ หรือภักดีต่อความเชื่อ (beliefs) ค่านิยม (values) ความสัมพันธ์ในกลุ่มของตน

### 3.4 อัตลักษณ์ของกลุ่ม (group identification)

การที่บุคคลอยู่ในกลุ่มที่แตกต่างกันจะมีอิทธิพลต่อการปรับตัวต่อความขัดแย้งและต่อปฏิสัมพันธ์ต่อหมู่คณะ (parties) ตัวอย่างเช่น เมื่อบุคคลต้องตัดสินใจว่าจะสนับสนุนการออกกฎหมายการเรียกช้อบทสวดในโรงเรียนของรัฐหรือไม่ บุคคลที่มีอัตลักษณ์แบบคริสเตียนแบบดั้งเดิม (fundamentalist Christian) จะให้เหตุผลในกรอบที่สนับสนุนอย่างมากต่อนโยบายนี้ ในขณะที่บางคนอาจมีกรอบที่ขัดแย้งผ่านความเชื่อ หรือค่านิยมต่อโบสถ์ของชุมชนมากกว่าที่จะผ่านทางค่านิยมที่เป็นทางเลือกส่วนบุคคลหรือสิ่งที่ชอบมากกว่า ในกรอบแบบนี้ จะมี



อิทธิพลต่อบุคคลว่าจะพิจารณาข้อดีข้อเสียของข้อโต้แย้งที่ไม่เห็นด้วย และทำที่ต่อความขัดแย้ง เมื่อบุคคลมีความเห็นว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มใหญ่ ของตำแหน่ง สถานที่ ของสถาบัน หรือกลุ่มค่านิยม บุคคลก็จะปฏิบัติในรูปแบบที่จะปกป้องสิ่งดังกล่าวซึ่งถือว่าเป็นเครื่องหมายของอัตลักษณ์ของพวกเขา

### 3.5 กรอบอัตลักษณ์กับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง (identity frame and their role in conflict management)

สิ่งจะเป็นขั้นพื้นฐานในการแก้ปัญหาความขัดแย้งคือ การทำความเข้าใจว่ากรอบมีผลต่อการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง กล่าวคือ ในบริบทของความขัดแย้ง เราจะสร้างกรอบขึ้นมาเพื่อช่วยให้เข้าใจว่าทำอย่างไรความขัดแย้งจึงจะหมดไปได้ การปฏิบัติอย่างไรเป็นสิ่งที่สำคัญทำไมกลุ่มขัดแย้งต่าง ๆ จึงแสดงออกเช่นนั้น และเราควรจะทำปฏิบัติเพื่อตอบสนองต่อความขัดแย้งอย่างไร ระหว่างที่มีการแก้ปัญหาความขัดแย้ง กรอบจะทำหน้าที่ในการกลั่นกรองข้อมูลที่ได้รับรวบรวมและวิเคราะห์ การพิจารณามุมมองต่าง ๆ ของความขัดแย้ง (ที่มา ความหมาย และวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้ง) และการวางแผนปฏิบัติการในการแก้ปัญหาความขัดแย้งซึ่งขึ้นอยู่กับบริบทของแต่ละความขัดแย้ง กรอบอาจจะใช้ในการวางแผนคิดและการตีความหรือ รวมถึงการควบคุมและทำให้เกิดความน่าเชื่อถืออีกด้วย

แนวคิดของกรอบ (The concept of frame) ได้นำไปใช้ในการพัฒนาเป็นเครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์ในหลาย ๆ ศาสตร์ด้วยกัน เป็นต้นว่า ศาสตร์ด้านจิตวิทยาและสังคมวิทยา (psychology and sociology) การจัดการธุรกิจ (business management) ปัญญาประดิษฐ์ (artificial intelligence) การตัดสินใจ (decision-making) การเจรจาไกล่เกลี่ย (negotiation) และการจัดการความขัดแย้งด้านสิ่งแวดล้อม (environmental conflict management)

### 3.6 การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง (Frame Analysis and Reframing as Conflict Management Tools)

การวิเคราะห์กรอบสามารถใช้ทำความเข้าใจพลวัตของความขัดแย้ง (conflict dynamics) ทั้งความขัดแย้งระหว่างกลุ่ม และความขัดแย้งระหว่างบุคคล ทั้งยังสามารถใช้ในการวิเคราะห์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นแล้ว (ความขัดแย้งในอดีต) และความขัดแย้งที่จะเกิดขึ้น (ความขัดแย้งในอนาคต) การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้งเสนอตั้งภาพที่ 1

เนื่องจากกรอบแนวคิดของกรอบ (The concept of frame) ได้นำไปใช้ในการพัฒนาเป็นเครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์ในหลาย ๆ ศาสตร์ด้วยกัน และในการวิจัยนี้ได้ นำ การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ (Frame Analysis and Reframing as Conflict



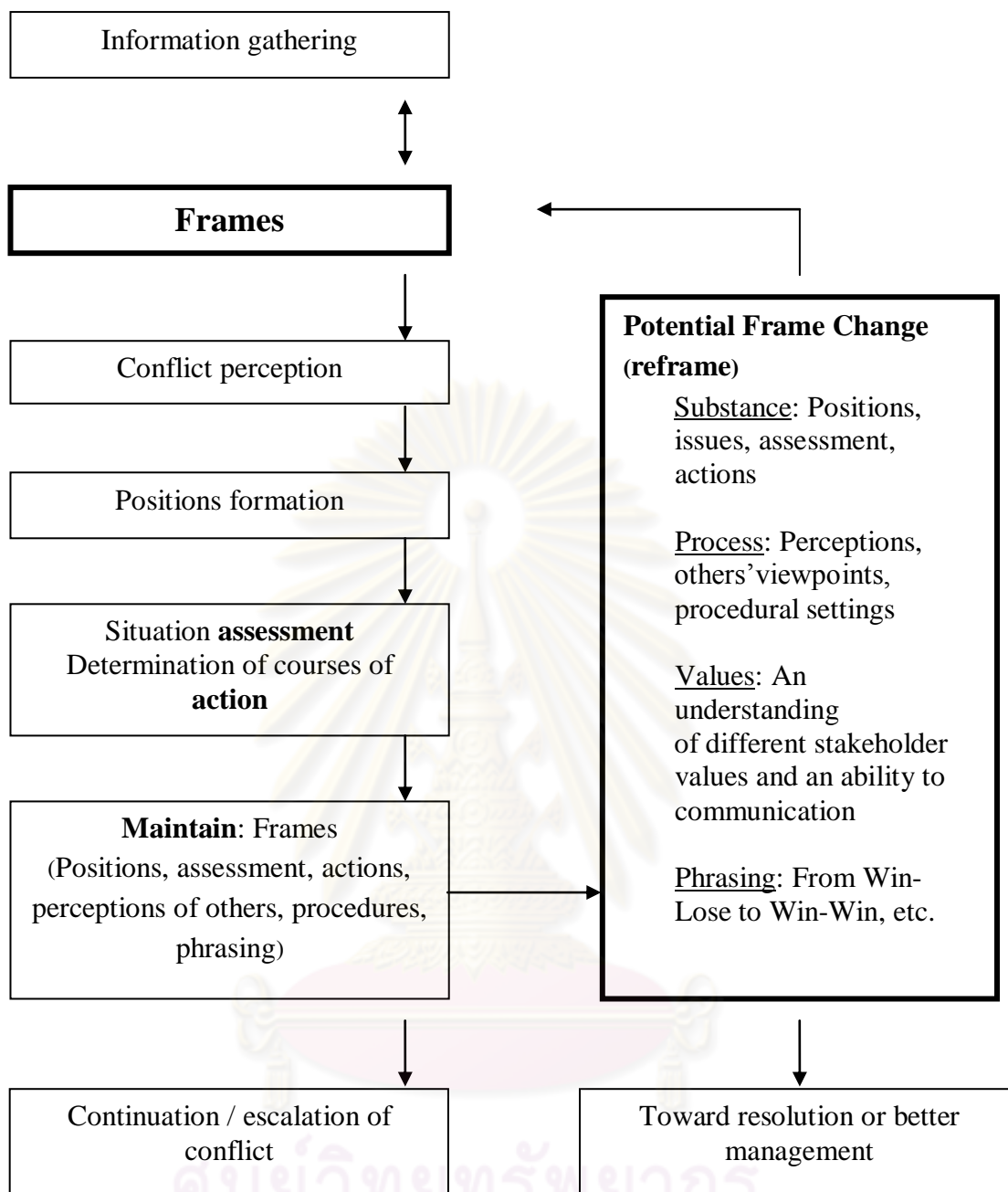
Management Tools) ซึ่งมีลักษณะเป็นกรอบกลาง ๆ ที่ศาสตร์ต่าง ๆ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ การวิจัยนี้จึงนำมาใช้ในแบบของกรอบอัตลักษณ์ (Identity Frame) และประยุกต์ใช้ดังภาพที่ 2

ดังได้กล่าวมาข้างต้นว่า กรอบในศาสตร์ด้านการแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้น สามารถแบ่งประเภทได้เป็น 4 กรอบสำคัญ ได้แก่ กรอบทรัพยากร (The resource frame) กรอบผลประโยชน์ (The interests frame) กรอบอัตลักษณ์ (The identity frame) และกรอบโครงสร้าง (The structural frame) สำหรับการวิจัยนี้ ได้เลือกใช้กรอบอัตลักษณ์ เป็นกรอบในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ด้วยเหตุผลสำคัญคือ ความขัดแย้งทางการเมืองที่เกิดขึ้นครั้งนี้เป็น เรื่องที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับปัจจัยต่าง ๆ มากมาย กลุ่มที่ขัดแย้งกันทั้งสองกลุ่มต่างก็ใช้ “อัตลักษณ์” ของคนไทย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทางการเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้านตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย และการใช้สื่อมวลชนในการโฆษณาชวนเชื่อและปลุกกระดมมวลชน

การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมจึงต้องกระทำบนพื้นฐานของหลักคิด 3 ประการคือ ประการแรก คนทุกคนจะต้องรู้ว่าตนมี “อัตลักษณ์” ใดทับซ้อนอยู่บ้าง และรู้เท่าทันว่าจะต้องไม่ ถูกกระทำโดยใช้ “อัตลักษณ์” เป็นเครื่องมือแบ่งแยกและถูกการแยกประเภทเทียมซึ่งต้องรู้เท่าทัน “วาทกรรม” ที่ใช้เพื่อนำไปสู่การใช้ความรุนแรง ประการที่สอง คนทุกคนจะต้องรับข้อมูล ข่าวสารของทุกฝ่าย และต้องคำนึงอยู่เสมอว่า “เราไม่ได้รับข้อมูลจากแหล่งปฐมภูมิ” และ ประการที่สาม ทุกคนจะต้องเข้าใจว่า การทำความเข้าใจความขัดแย้งจะต้องไม่ใช่เหตุผล เพราะแต่ละฝ่ายต่างมีเหตุผลมาอธิบายความคิด ความเชื่อของกลุ่มตนเอง ในขณะที่เดียวกันก็มี เหตุผลที่มาหักล้างความคิด ความเชื่อของฝ่ายตรงข้ามได้เสมอ แต่ควรจะไปเปิดใจรับฟัง ใคร่ครวญ ไตร่ตรอง ด้วยเหตุดังกล่าวยุทธศาสตร์การวิจัยนี้จึงใช้กรอบอัตลักษณ์ เป็นกรอบในการ แก้ปัญหาความขัดแย้ง

การวิเคราะห์กรอบสามารถใช้ทำความเข้าใจพลวัตของความขัดแย้ง (conflict dynamics) ทั้งความขัดแย้งระหว่างกลุ่ม และความขัดแย้งระหว่างบุคคล ทั้งยังสามารถใช้ในการ วิเคราะห์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นแล้ว (ความขัดแย้งในอดีต) และความขัดแย้งที่จะเกิดขึ้น (ความขัดแย้งในอนาคต) การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการ ความขัดแย้งเสนอดังภาพที่ 1

เนื่องจากกรอบแนวคิดของกรอบ (The concept of frame) ได้นำไปใช้ในการ พัฒนาเป็นเครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์ในหลาย ๆ ศาสตร์ด้วยกัน และในการวิจัยนี้ได้ นำ การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ (Frame Analysis and Reframing as Conflict Management Tools) ซึ่งมีลักษณะเป็นกรอบกลาง ๆ ที่ศาสตร์ต่าง ๆ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ การวิจัยนี้จึงนำมาใช้ในแบบของกรอบอัตลักษณ์ (Identity Frame) และประยุกต์ใช้ดังภาพที่



ภาพที่ 1 การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง  
(Frame Analysis and Reframing as Conflict Management Tools),  
(Sandra Kaufman, et al., 2003)



ภาพที่ 2 การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

จากภาพที่ 2 การเปลี่ยนกรอบ หมายถึง การเปลี่ยนมุมมองในอีกมิติหนึ่งหรือมองตามความคิดของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นต่อประเด็นความขัดแย้งในสังคมประเด็นเดียวกันกับที่บุคคลนั้นมอง ในการวิจัยนี้ การเปลี่ยนกรอบจึงได้แก่ บุคคลที่อยู่ในกลุ่มเสื้อสีหนึ่ง เปลี่ยนไปมองตามความคิดของอีกกลุ่มเสื้อสีหนึ่ง ในประเด็นความขัดแย้งในสังคมประเด็นเดียวกัน

จะเห็นได้ว่า แนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

อ่านหรือเล่าเรื่องราวที่ประสบพบเห็นในโทรทัศน์ อินเทอร์เน็ต หนังสือพิมพ์ เป็นต้น เกี่ยวกับความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง โดยที่ผู้เรียนต้องเป็นผู้สรุปข้อเท็จจริงเบื้องต้นว่าเกี่ยวข้องกับใคร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และมีปัญหาขัดแย้งในเรื่องอะไร

ขั้นที่ 2 การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

วิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ ว่าทำไมตนเองจึงเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่ม เข้าไปเมื่อใด และเกี่ยวข้องกับกลุ่มในประเด็นอะไร ผลประโยชน์ อำนาจ ค่านิยม ความเชื่อ หรือการเป็นไปตามกลุ่ม

ขั้นที่ 3 การแสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ระบุจุดยืนที่ชัดเจน และชี้แจงเหตุผลที่สนับสนุนจุดยืนของตน เกี่ยวกับประเด็นขัดแย้งที่เกิดขึ้น

ขั้นที่ 4 การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

สังเคราะห์ข้อเท็จจริงที่เกิดความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง โดยเฉพาะข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่ขัดแย้งกัน

ขั้นที่ 5 การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

เปลี่ยนไปวิเคราะห์กรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่นว่าบุคคลอื่นหรือกลุ่มอื่นที่ขัดแย้งกันมีข้อมูล ข้อเท็จจริง มุมมองหรือความเห็น ค่านิยม ความเชื่อ อะไรที่เหมือนหรือแตกต่างจากกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง โดยทั้งสองฝ่ายจะปรึกษาหารือถึงเหตุผลของความขัดแย้ง และทั้งสองฝ่ายจะต้องนำเหตุผลมาอธิบายให้อีกฝ่ายรับทราบโดยการเจรจากัน และผู้สอนจะให้ผู้เรียนทราบข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่ขัดแย้งกัน

ขั้นที่ 6 การสรุปจุดยืนของตน

เมื่อทั้งสองฝ่ายรับทราบเหตุผล และมีการซักถามถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นกับสังคมที่จะตามมาภายหลังการตัดสินใจ และได้รับข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่ผู้เรียนสืบค้น และผู้สอนช่วยสรุป จึงนำมาสู่การทบทวนการตัดสินใจด้วยการสรุปจุดยืนหรือวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองอีกครั้ง ซึ่งการสรุปจุดยืนหรือวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองในครั้งนี้จะส่งผลกระทบต่อขนาดของกลุ่มตามที่ได้แสดงจุดยืนในขั้นที่ 4

#### 4. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบกระบวนการและหลักสูตรทางเลือก

ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยมีแนวคิดพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร คือ การให้ความสำคัญต่อบริบททางสังคมทั้งในส่วนที่เกี่ยวกับที่มาของเนื้อหาสาระ เป้าหมาย และกระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนเจตคติหรืออิทธิพลของการเรียนรู้ที่มีต่อสังคม และที่สำคัญ ผู้วิจัยให้ความหมายของการศึกษา คือ การพัฒนาตน (ปัจเจก) และการพัฒนาสังคม (ส่วนรวม) ดังนั้นหลักสูตรสำหรับการจัดการศึกษาทุกรูปแบบ (การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย) ทุกระดับ (การศึกษาขั้นพื้นฐาน และการศึกษาระดับอุดมศึกษา) จะต้องเน้นการวิเคราะห์ ศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับปัญหาที่แท้จริงในสังคม ไม่ว่าจะเป็นเรื่องความไม่เท่าเทียมกันระหว่างชนชั้น ความแตกแยกทางความคิดด้านการเมือง ศาสนา วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อม เพื่อสร้างคนรุ่นใหม่ที่สามารถใช้ความรู้ทักษะและทัศนคติที่จำเป็นต่อการจัดการปัญหาสังคมและสามารถช่วยพลิกฟื้นสังคมให้เป็นที่น่าอยู่สำหรับทุกคนมากขึ้นก่อนจะกล่าวถึง “หลักสูตรทางเลือก” ผู้วิจัยขอกล่าวถึงหลักสูตรโดยทั่วไปพอสังเขป เนื่องจากหลักสูตรทางเลือกและหลักสูตรทั่วไปนั้นมีส่วนประกอบของหลักสูตรที่คล้ายคลึงกัน แต่ส่วนที่แตกต่างกันคือ กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและแตกต่างกันในส่วนขงรายละเอียดของจุดมุ่งหมายเนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ และการประเมินผล ดังนั้นการทำความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรโดยทั่วไปจะช่วยสร้างกรอบแนวคิดในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรทางเลือกต่อไป

##### 4.1 ความหมายของหลักสูตร

นักการศึกษาได้ให้นิยามความหมายหลักสูตรอย่างหลากหลายซึ่งขึ้นอยู่กับแนวคิดพื้นฐานของแต่ละบุคคลที่ยึดถือ ซึ่งมีทั้งความหมายในทางกว้างและในทางแคบ ออร์นสไตน์ และ ฮันกินส์ (Ornstein and Hunkins , 1993) ได้รวบรวมและสรุปความหมายของหลักสูตรตามที่นักการศึกษาต่างประเทศได้ให้ความหมายไว้ แบ่งออกเป็น 5 กลุ่มความหมาย ดังนี้

1. หลักสูตรคือแผน (Curriculum as a plan) หลักสูตรเป็นเอกสารที่กำหนดกลวิธีในการปฏิบัติที่ทำให้บรรลุเป้าหมายความต้องการของหลักสูตร ซึ่งเน้นแนวคิดพื้นฐานทางพฤติกรรมนิยม (Behavioral approach) ที่มีลำดับขั้นตอน กระบวนการตั้งแต่นั้นจนจบ นักการศึกษาที่ให้ความหมายในลักษณะนี้ได้แก่ ราล์ฟ ไทเลอร์ (Ralph Tyler) ฮิลดา ทาบา



(Hilda Taba) กาเลน เซเลอร์ (Galen Saylor) เดวิด แพรทท์ (David Pratt) จอน ไวลส์ (Jon Wiles) และโจเซฟ บอนดี (Joseph Bondi)

2. หลักสูตรคือประสบการณ์ (Curriculum as the experiences) ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียนตามที่กำหนดไว้แล้วเป็นส่วนสำคัญของหลักสูตร รวมถึงโปรแกรมต่าง ๆ ที่โรงเรียนได้จัดให้แก่ผู้เรียน หลักสูตรนี้เป็นแนวคิดพื้นฐานทางมนุษยนิยม (Humanistic approach) นักการศึกษาที่ให้ความหมายในแนวนี้ ได้แก่ ดิวอี้ (Dewey) คาสเวลล์และแคมป์เบลล์ (Caswell and Campbell) สเตท เชฟเพิร์ดและเรแกน (State Shepherd and Ragan) ไอเนอร์ (Eisner) มาร์ช และวิลเลียมส์ (Marsh and Willis)

3. หลักสูตรคือระบบ (Curriculum as a system) เป็นกระบวนการจัดระบบให้กับบุคลากรและการนำระบบไปใช้ หลักสูตรนี้มีแนวคิดพื้นฐานทางด้านการจัดการ และแนวคิดเกี่ยวกับระบบ (Managerial and System approach)

4. หลักสูตรคือสาขาความรู้ที่ศึกษา (Curriculum as a field of study) หลักสูตรนี้เน้นความรู้ทางทฤษฎีมากกว่าการปฏิบัติ หลักสูตรนี้สนใจเรื่องประวัติศาสตร์ ปรัชญาและสังคม อยู่บนแนวคิดพื้นฐานทางวิชาการ (Academic approach) นักการศึกษาที่ให้ความหมายในแนวนี้ คือ รีอิด (Reid) ชูเบิร์ท (Schubert) และแทนเนอร์ส (Tanners)

5. หลักสูตรคือเนื้อหาวิชาที่เรียน (Curriculum as subject matter) หลักสูตรนี้เน้นรายวิชาหรือกลุ่มวิชาที่เรียน ไม่มีแนวคิดพื้นฐานใดโดยเฉพาะที่ใช้ในการอธิบายหลักสูตร ด้านนี้ นักการศึกษาที่ให้ความหมายในแนวนี้ ได้แก่ สเตท เชฟเพิร์ดและเรแกน (State Shepherd and Ragan) แกรทเทอร์น และไวลส์ (Glatthorn and Wiles) บอนดี (Bondi)

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539) ได้รวบรวมความหมายของหลักสูตรที่มีผู้กล่าวถึงและใช้กันมาก 5 ประการ คือ 1) หลักสูตรคือรายวิชาหรือเนื้อหาที่เรียน 2) หลักสูตรคือจุดหมายที่ผู้เรียนพึงบรรลุ 3) หลักสูตรคือแผนสำหรับจัดโอกาสการเรียนรู้หรือ ประสบการณ์ที่คาดหวังให้แก่ผู้เรียน 4) หลักสูตรคือมวลประสบการณ์ของผู้เรียนที่จัดโดยสถานศึกษา และ 5) หลักสูตรคือกิจกรรมทางการศึกษาที่จัดให้กับผู้เรียน

จะเห็นได้ว่า จากความหมายของหลักสูตรดังที่นำเสนอมานี้ นักการศึกษาให้ความหมายของหลักสูตรโดยทั่วไปแล้ว มีความหมาย 2 ความหมาย ได้แก่ 1) กิจกรรมหรือประสบการณ์ที่สถานศึกษาจัดให้กับผู้เรียน ซึ่งความหมายในแนวนี้เป็นความหมายในทางกว้าง และ 2) เอกสารที่เป็นแผนกำหนดแนวทางที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุตามเป้าหมายที่เขียนไว้ การให้ความหมายแนวนี้เป็นความหมายในทางแคบ

ผู้วิจัยสรุปความหมายของหลักสูตรว่า หลักสูตรหมายถึงเอกสารที่กำหนดเป้าหมายที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน โดยกำหนดเนื้อหา กิจกรรมหรือประสบการณ์ เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายที่สถานศึกษากำหนดในแผนการดำเนินการไว้แล้วอย่างเป็นระบบ

## 4.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตร มีแนวคิดอยู่สองลักษณะคือ การสร้างหลักสูตรใหม่ และการปรับปรุงหลักสูตรที่มีอยู่แล้ว การพัฒนาหลักสูตรที่ดีต้องอาศัยวิธีการออกแบบที่เหมาะสมวิธีดังกล่าวได้แก่ การออกแบบการวิจัยเชิงพัฒนา หรือ การวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ซึ่งเป็นการวางแผนการดำเนินงานวิจัยเพื่อพัฒนานวัตกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้ในการเรียนการสอน (รัตนะ บัวสนธ์, 2551) การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร จึงหมายถึง การใช้กระบวนการวิจัยเป็นเครื่องมือในการดำเนินการแต่ละขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร โดยมีเป้าหมายที่สำคัญในการพัฒนาหลักสูตรเพื่อให้ได้หลักสูตรที่ตอบสนองต่อความต้องการของสังคม และสามารถนำไปใช้แก้ไขปัญหาทางการศึกษาได้จริง (ชวลิต ชุกก่าแพง, 2553)

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่นิยมกล่าวถึง คือ กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler, 1949) ที่จะต้องตอบคำถามพื้นฐานสี่ประการ ได้แก่ มีความมุ่งหมายของการศึกษาอะไรบ้างที่โรงเรียนควรแสวงหา มีประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้างที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อช่วยให้บรรลุความมุ่งหมายที่กำหนดไว้ จัดประสบการณ์ทางการศึกษาอย่างไรให้มีประสิทธิภาพ และทราบได้อย่างไรว่าความมุ่งหมายที่กำหนดไว้บรรลุผลแล้ว หลักการและเหตุผลสี่ประการนี้จะต้องตอบคำถามเรียงกันตามลำดับ จากกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ไทเลอร์ได้เน้นการบรรลุจุดเป้าหมายเป็นหลัก คือ การที่หลักสูตรนั้นจะมีประสิทธิภาพได้ จะต้องพิจารณาได้จากพฤติกรรมของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไปตามเป้าหมายทางการศึกษาที่ได้กำหนดไว้ กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ ถือว่าเป็นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรเริ่มต้นที่ทำให้มีนักพัฒนาหลักสูตรได้พัฒนากระบวนการพัฒนาหลักสูตรในระยะต่อมา เช่น รูปแบบของทาบ (Hilda Taba, 1962) และรูปแบบของเซเลอร์และอเล็กซานเดอร์ (Saylor and Alexander, 1974) ซึ่งมีรายละเอียดดังตาราง 7

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 7 สังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ของไทเลอร์	กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ของทาบา	กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ของเซเลอร์และอเล็กซานเดอร์
ขั้นที่ 1 กำหนดจุดมุ่งหมาย ของหลักสูตร	ขั้นที่ 1 วิเคราะห์สภาพ ปัญหา ความต้องการ	ขั้นที่ 1 กำหนดเป้าหมาย วัตถุประสงค์และขอบเขต
ขั้นที่ 2 เลือกประสบการณ์ ในการเรียนรู้	ขั้นที่ 2 กำหนดจุดมุ่งหมาย ขั้นที่ 3 เลือกเนื้อหาสาระ ขั้นที่ 4 จัดรวบรวมเนื้อหา สาระ	ขั้นที่ 2 การออกแบบหลักสูตร
ขั้นที่ 3 จัดประสบการณ์การ เรียนรู้	ขั้นที่ 5 เลือกประสบการณ์ การเรียนรู้	ขั้นที่ 3 การนำหลักสูตรไป ทดลองใช้
ขั้นที่ 4 การประเมินผล	ขั้นที่ 6 จัดประสบการณ์การ การเรียนรู้ ขั้นที่ 7 การประเมิน	ขั้นที่ 4 การประเมินหลักสูตร

จากตารางที่ 7 แสดงให้เห็นกระบวนการพัฒนาหลักสูตร โดยกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ มี 4 ขั้นตอน กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของทาบา มี 7 ขั้นตอน กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของเซเลอร์และอเล็กซานเดอร์ มี 4 ขั้นตอน กระบวนการพัฒนาหลักสูตรทั้งหมดเริ่มจากการตั้งวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายเป็นอันดับแรก และการประเมินผลเป็นลำดับสุดท้าย กระบวนการพัฒนาหลักสูตรส่วนใหญ่คล้ายคลึงกัน แม้จะมีความแตกต่างกันอยู่บ้างแต่ก็ไม่มากนัก สรุปได้ว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรโดยทั่วไปประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 4 ขั้นตอน ดังนี้ ได้แก่ การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน การพัฒนาหลักสูตร การทดลองใช้หลักสูตร และการปรับปรุงและแก้ไขหลักสูตร ซึ่งขั้นตอนดังกล่าวสามารถใช้เป็นขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกได้ด้วยเช่นกัน

#### 4.3 หลักสูตรทางเลือก

สำลี ทองธิว (2551) ได้เสนอแนวคิด “วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือก” โดยนำเสนอภาพรวมของสถานภาพปัจจุบันของศาสตร์ด้านหลักสูตร และมองว่านักการศึกษาและนักหลักสูตรของไทยมักจะสร้างหลักสูตรโดยให้ความสำคัญต่อทฤษฎีและแนวคิดสำคัญที่หลักสูตรแต่ละกลุ่มยึดถืออยู่น้อยเกินไป ทำให้หลักสูตรที่ได้มีลักษณะสับสน ไม่สม่ำเสมอตรงตามแนวคิดสำคัญ ๆ เหล่านี้ จนทำให้กลายเป็น

สิ่งที่ไร้จุดยืนที่แน่นอน การที่นักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรของไทยอ้างอิงแนวคิดของนักหลักสูตรต่างประเทศในยุคกว่า 50 – 70 ปีมาแล้ว ซึ่งนักหลักสูตรเหล่านี้มีมิติการมอง ความหมายและบทบาทของหลักสูตรต่อการจัดการเรียนการสอนหรือการเรียนรู้ที่คล้ายคลึงกัน เป็นส่วนใหญ่ มีความแตกต่างไม่มากนักและไม่สู้จะชัดเจนนัก ทำให้ผู้อ้างอิงมักมองข้ามมิติที่แตกต่าง และมุ่งสรุปประเด็นที่สนับสนุนมิติการมองตามกระบวนทัศน์และค่านิยมที่ตนยึดถือ ส่งผลให้ยังคงมีกลุ่มนักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรของไทยที่ยังคงมีกระบวนทัศน์มอง ระบบการศึกษาของไทยในมุมมองเดียวกัน ให้ความหมายของคำว่า “หลักสูตร” “แนวทางและวิธีการกำหนดเป้าหมาย” “กระบวนการพัฒนาหลักสูตร” และ “การประเมินและใช้หลักสูตร” ไปในแนวทางเดียวกัน กล่าวคือ มองกระบวนการพัฒนาหลักสูตรว่าเริ่มต้นด้วยการตั้ง วัตถุประสงค์และเป้าหมายของหลักสูตร และประเมินผลผลิตของหลักสูตรเป็นขั้นตอนสุดท้าย

สำลี ทองธิว (2551) ได้จัดกลุ่มหลักสูตรตามวิวัฒนาการการให้ความหมายและการ กำหนดเป้าหมายของคำว่า “การศึกษา” และกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรไว้ 5 กลุ่ม ดังนี้

1. การให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มที่หนึ่ง : หลักสูตรคือ รายละเอียดของเนื้อหาและสาระที่จำเป็นต้องส่งผ่านให้กับผู้เรียน

หลักสูตรในกรอบแนวคิดนี้ หมายถึง การเรียนรู้ทั้งหลายที่โรงเรียนดำเนินการ วางแผนและจัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นทั้งภายในห้องเรียน ภายนอกห้องเรียน และในโรงเรียน ทั้ง จัดหลักสูตรให้ผู้เรียนทั้งเป็นกลุ่มและรายบุคคล ซึ่งจะมีด้วยกัน 2 ลักษณะคือ

1.1 การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการวางแผนจัดประสบการณ์และการให้ของกลุ่ม บุคคลกลุ่มหนึ่ง

1.2 กลุ่มบุคคลที่จัดประสบการณ์ กระบวนการจัดการศึกษา จะเกี่ยวข้องกับสถานศึกษา โดยจะจัดอยู่ภายใต้กรอบของภายในห้องเรียนและภายนอก ห้องเรียน นักหลักสูตรและนักการศึกษาในกลุ่มนี้จะเน้นเรื่องของสาระเนื้อหาที่จะต้องเลือก จัดประสบการณ์ให้กับผู้เรียน เน้นกระบวนการหรือวิธีการที่ครูต้องใช้ เพื่อให้การส่งผ่านและการ ถ่ายทอดเนื้อหาสาระที่ได้กำหนดไว้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และเกิดประสิทธิผลกับผู้เรียนที่ ได้รับการถ่ายทอดได้อย่างสมบูรณ์ ซึ่งมีการประเมินผลเน้นที่การวัดด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียน ได้รับการถ่ายทอดให้มีความสมบูรณ์

หลักสูตรในกลุ่มนี้มีจุดแข็งที่ความเข้มข้นของเนื้อหาสาระที่ได้กำหนดและ วางแผนไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ซึ่งจุดอ่อนของกลุ่มนี้ คือ เกณฑ์ความเข้มข้น ความสมบูรณ์ และความหลากหลายของเนื้อหาสาระที่ได้คัดสรรไว้เพื่อถ่ายทอดให้กับผู้เรียน บทบาทและ ความหมายของบุคคล



ที่จะมาทำหน้าที่ถ่ายทอดเนื้อหาสาระ จึงทำให้ผู้ที่ทำหน้าที่ถ่ายทอดเนื้อหาสาระที่ถูกกำหนดไว้ในหลักสูตรเป็นเพียงเครื่องมือชนิดหนึ่งในกระบวนการจัดการศึกษาที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูจึงไม่สามารถมีบทบาทในการเป็นผู้สร้างหลักสูตรนั้นได้

2. การให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มที่สอง : หลักสูตรคือ ผลผลิตของการเรียนรู้

หลักสูตรในกรอบแนวคิดนี้จะเน้นให้ความสำคัญของผลผลิตที่เกิดจากการเรียนรู้ ที่ผู้เรียนเป็นผลผลิตของหลักสูตรที่ต้องมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ มีผลการเรียนรู้ที่คาดหวังตามที่หลักสูตรกำหนดไว้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้และแต่ละช่วงชั้น และระดับชั้น เป็นต้น ซึ่งในการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดนี้จะมีองค์ประกอบและกระบวนการที่เริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์เป็นขั้นแรก มีการวางแผนว่าต้องการให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่ได้ตั้งไว้ ดังนั้นโรงเรียนจึงจำเป็นต้องคำนึงถึงการจัดเนื้อหาสาระที่จะให้กับผู้เรียน จัดกิจกรรมและประสบการณ์ให้กับผู้เรียน เพื่อที่จะได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้ ดังนั้นหลักสูตรในกลุ่มนี้มีลักษณะเด่น คือ ผู้สร้างหลักสูตรจำเป็นต้องเข้าไปศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับความรู้อัตนคติ สภาพบริบทที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ที่จะนำไปประกอบอาชีพนั้น ๆ โดยจะเน้นที่ผลผลิตของงานและประสิทธิภาพของงานเป็นสำคัญ แต่ยังไม่เน้นถึงคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของหลักสูตรต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน

จุดอ่อนในแนวคิดนี้ถูกกละเลยในเรื่องของความสนใจของผู้เรียน ดังนั้นผู้เรียนจึงเป็นผลผลิตของการเรียนรู้ที่ไม่จำกัดอยู่ที่ความสามารถในการทำงานของผู้เรียนหรือการมีคุณลักษณะตามที่ผู้สร้างหลักสูตรต้องการเท่านั้น จะต้องให้มีการพัฒนาทุก ๆ ด้านของผู้เรียน และจัดการศึกษาให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพัฒนาตนเองตามศักยภาพการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล ดังนั้นผู้เรียนจึงเป็นผลผลิตของหลักสูตร

ดังนั้นขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดผลผลิตของการเรียนรู้จึงมีขั้นตอนดังนี้

1. วินิจฉัยว่าความต้องการคืออะไร สังคมต้องการผู้เรียนที่มีคุณลักษณะอย่างไร
- 2) นำคุณลักษณะอันพึงประสงค์มาทำการกำหนดเป็นวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่เป็นเชิงพฤติกรรมที่สามารถวัดได้
- 3) ทำการเลือกเนื้อหาสาระที่จะสามารถนำพาผู้เรียนไปสู่วัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้
- 4) จัดทำเนื้อหาสาระให้อยู่รูปแบบที่เหมาะสมที่จะนำไปใช้ และเหมาะสมกับบริบทการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 5) เลือกสรรประสบการณ์การเรียนรู้ที่สามารถทำให้ผู้เรียนบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดได้
- 6) การตัดสินใจเลือกที่จะประเมินอะไร และด้วยวิธีการอะไร



3. การให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มที่สาม : หลักสูตรคือ กระบวนการเรียนรู้

หลักสูตรแนวคิดนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนและข้อความรู้ เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนในโรงเรียน เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนทำขึ้นร่วมกัน ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรในแนวคิดนี้จะประกอบด้วยเงื่อนไข ดังนี้

ผู้สอนจะต้องมีความสามารถคิดวิเคราะห์อย่างแยบคาย และคิดแบบสะท้อนกลับในการสร้างกิจกรรมที่จะนำไปสู่การเรียนรู้ ผู้สอนจะต้องเข้าใจถึงบทบาทของตนเอง แล้วผู้สอนจำเป็นต้องทราบถึงความคาดหวังจากสังคม ที่จะเป็นการรอบในการจัดการเรียนรู้ของการทำงาน ใช้การอภิปรายแลกเปลี่ยนความรู้กับผู้เรียนเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ส่งเสริมความคิดและผู้เรียนนำไปทดลองใช้ในภาคปฏิบัติ ที่มีการประเมินกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในตัวของผู้เรียนเอง

นักการศึกษาและนักหลักสูตรในกลุ่มนี้ถึงแม้ว่าจะคำนึงขั้นตอน รายละเอียด และข้อกำหนดต่าง ๆ ที่กำหนดในเอกสารหลักสูตรเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ แต่หลักสูตรจำเป็นจะต้องนำไปทำการทดลองที่จะทำให้สามารถพัฒนาผู้เรียนบรรลุเป้าหมายที่ได้กำหนดไว้ และไม่ได้มองว่าหลักสูตรเป็นแนวทางที่ครูและผู้เรียนทุกคนจะต้องยอมรับทุกคน และไม่ได้มองว่าสถานศึกษาเปรียบเสมือนโรงงานที่ผลิตบุคลากรที่มีคุณลักษณะที่เป็นที่ต้องการของตลาดแรงงานเท่านั้น

หลักสูตรแนวคิดนี้การจัดการเรียนรู้จะคำนึงถึงผู้เรียนเป็นอันดับแรก ไม่เน้นความสำคัญที่ตัวผู้สอน หรือเน้นการสอนแบบครูเป็นผู้กำหนดเนื้อหาสาระและวิธีการสอน และไม่ใช้การเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ขั้นตอน ทักษะในการประกอบอาชีพที่ผู้สอนได้ทำการจัดสรรให้แก่ผู้เรียน แต่เป็นการเน้นให้ความรู้และทักษะตามความต้องการของผู้เรียน ตามศักยภาพ ความสนใจของผู้เรียนโดยมีครูเป็นผู้ช่วยทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ ครูจะต้องรู้ว่าวิธีการสอนแบบใดจึงจะเหมาะสมกับประสบการณ์การเรียนรู้ของกลุ่มนักเรียน รู้ว่าการจัดประสบการณ์นักเรียนจะต้องเป็นศูนย์กลางของกิจกรรมการเรียนรู้ตามศักยภาพของตนเอง

4. การให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มที่สี่ :

หลักสูตรคือการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน

หลักสูตรในมิติการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและสัญญาร่วมกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอน มีลักษณะเดียวกับหลักสูตรในมิติวิธีการเรียนรู้ของหลักสูตร คือ กระบวนการเรียนรู้ แต่ในความแตกต่างของทั้งสองหลักสูตรอยู่ที่เงื่อนไขของการส่งเสริมวิธีการเรียนรู้และผลกระทบที่เกิดจากวิธีการเรียนรู้ นักการศึกษาหรือนักหลักสูตรในมิติวิธีการเรียนรู้จะให้ความสำคัญต่อสิทธิและ

ศักยภาพของผู้เรียนในการกำหนดสิ่งที่ต้องการ และสนใจเรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแบบการเรียนรู้และสภาพบริบทของผู้เรียนเอง ซึ่งหลักสูตรในแนวคิดของการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน ที่จะมุ่งเน้นทำให้การเรียนรู้และผลกระทบที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

หลักสูตรในแนวการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน เกิดจากการทำงานร่วมกัน ที่สะท้อนถึงแนวคิดระหว่างการทำงานเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ สารและทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานให้ลุล่วง ดังนั้นหลักสูตรนี้จึงไม่ใช่แผนการเรียน แผนการสอนที่ได้เขียนขึ้นไว้ล่วงหน้า แต่จะเขียนขึ้นระหว่างการจัดการเรียนรู้ผ่านการตรวจสอบและประเมินที่จะเกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง ดังนั้นการประเมินการเรียนรู้จึงเป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการเรียนรู้ของหลักสูตรนี้

หลักสูตรจะต้องพิจารณาถึงเรื่องพันธสัญญาระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนด้วย กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น ว่าผู้เรียนมีความมุ่งมั่นในเรื่องอะไร ผู้สอนมุ่งมั่นในเรื่องอะไร พันธสัญญาที่มุ่งเน้นไปฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งหรือไม่ ซึ่งกิจกรรมและเนื้อหาสาระที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนรู้สะท้อนให้เห็นทั้งผู้เรียนและผู้สอนเข้าถึงการพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์แบบอย่างไร

5. การให้ความหมายและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มที่ห้า : หลักสูตรทางเลือกใหม่

ผู้พัฒนาหลักสูตรในแนวทางเลือกใหม่จะต้องมีความชัดเจน ที่สามารถแยกแยะหลักสูตรและการศึกษาที่เป็นอยู่ในปัจจุบันกับหลักสูตรใหม่ ที่พยายามหาวิธีการใหม่ โดยที่สถาบันโรงเรียนจะนำเครื่องมือหลักสูตรเป็นเครื่องมือสำหรับการแก้ปัญหา ณ จุดใดจุดหนึ่งของโครงสร้างระบบโรงเรียน เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนนั้นสามารถทำงานได้ตรงตามที่โรงเรียนหรือสถานศึกษาต้องการและมีประสิทธิภาพ เพื่อที่จะสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบโรงเรียนและระบบของการจัดการศึกษาในโรงเรียนโดยไม่คำนึงถึงบริบททางสังคม ดังนั้นนักพัฒนาหลักสูตรในแนวทางเลือกจำเป็นที่จะต้องศึกษา ค้นคว้า และสร้างสรรค์หลักสูตรและการสอนที่น่าบุคคลไปสู่ความเข้าใจและการยอมรับการเปลี่ยนแปลงของโครงสร้าง ระบบโรงเรียน เพื่อหาวิธีทำให้การจัดการศึกษาที่จะส่งผลให้ความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์มากขึ้น ที่สามารถพัฒนาสติปัญญาในการแสวงหาวิธีการอยู่ร่วมกับธรรมชาติและสังคมอย่างปกติสุขและสมดุล แล้วเป็นมนุษย์ที่มีความแข็งแรงทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจและ วิญญาณอย่างแท้จริง

ดังนั้นหลักสูตรทางเลือกใหม่ เป็นการศึกษาวิถีวัฒนธรรมการเรียนรู้ตลอดจนการจัดการที่เกิดขึ้นภายในสถานศึกษาได้พบข้อความที่สอดคล้องกันว่าหลักสูตรและการสอนที่สถานศึกษาขั้นพื้นฐานจัดให้กับผู้เรียนเป็นการให้ความรู้ ทักษะ ประสบการณ์และทัศนคติที่ส่งเสริมดำรงไว้ซึ่งโครงสร้างสังคมเดิม ซึ่งหลักสูตรทางเลือกใหม่จะฝึกฝนทักษะและสร้างทัศนคติที่สอดคล้องกับการดำรงชีวิตอยู่ภายใต้กรอบของสังคม นอกเหนือจากสาระความรู้ใน

หลักสูตรทางการ (formal curriculum, school curriculum) การฝึกฝนจนทำให้เป็นผู้ที่มีความสามารถในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ รวดเร็ว และสามารถใช้ธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมตัวเองมาใช้ให้เกิดประโยชน์

สิ่งที่กำหนดไว้ในหลักสูตรให้แก่ผู้เรียน จึงไม่ใช่องค์ความรู้ทั้งหมด แต่เป็นความรู้และทักษะที่ให้นำเรียนรู้อีก โดยจะมีกลุ่มคนที่มีมีโนทัศน์และกระบวนทัศน์เฉพาะคัดเลือกองค์ความรู้และจัดทำโครงสร้างกลุ่มความรู้เพื่อให้ผู้เรียนกลายเป็นคนกลุ่มเดียวกัน หรือเป็นเครื่องมือในการดำรงไว้ซึ่งโครงสร้างทางสังคมตามกระบวนทัศน์ที่ตนยึดถือ

ดังนั้นความรู้ ทักษะ ทศนคติและประสบการณ์ที่จัดขึ้นตามกระบวนทัศน์ของคนกลุ่มที่สร้างหลักสูตรและกำหนดการเรียนการสอนทำให้เกิดผลต่อเนื่องกับคนอื่น ๆ ในสังคม ดังนี้

1. ทำให้ผู้เรียนยอมรับว่าความรู้ ทักษะและประสบการณ์ของกลุ่มกำหนดหลักสูตรและการเรียนการสอนเป็นความรู้ที่เหมาะสม

2. ทำให้ผู้เรียนยอมรับว่าโครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรม การเมืองที่เป็นอยู่คือความถูกต้อง คือความสมดุลทางธรรมชาติ

หลักสูตรทางเลือกเพื่อการศึกษาตามความหมายใหม่ สำหรับการเปลี่ยนจุดเน้นจากการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนมาเป็นการหาความหมายของการศึกษาที่แท้จริง ซึ่งนักการศึกษาหลายคนได้เสนอให้แสวงหาสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้ในบริบทของโรงเรียนเอง

สำลี ทองธิว (2551) ได้เสนอแนวคิด หลักการ และบทบาทของนักพัฒนาหลักสูตรในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกใหม่ ดังนี้ เริ่มต้นนักพัฒนาหลักสูตรต้องทำความเข้าใจความหมายของคำว่า “การศึกษา” “หลักสูตร” และอธิบายกระบวนการพัฒนาหลักสูตรในแนวทางเลือกใหม่จากนั้นนักพัฒนาหลักสูตรจะต้องค้นหาว่า ผู้เรียนควรจะเรียนรู้เรื่องอะไรบ้าง อะไรคือสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้ ทำไมจึงมีคุณค่า และจะมีวิธีแสวงหาสิ่งที่มีคุณค่านี้ได้อย่างไร สำหรับการเปลี่ยนจุดเน้นจากการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนมาเป็นการหาความหมายของการศึกษาที่แท้จริงนักการศึกษาเสนอให้แสวงหาสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้จาก “หลักสูตรแฝง” ในบริบทโรงเรียน (Jackson, P.W., นักการศึกษาอีกหลายคนเสนอให้มีการศึกษารายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับบรรยากาศการศึกษาทั้งในและนอกโรงเรียน โดยผู้สอนและนักวิจัยช่วยกันศึกษาวิเคราะห์แบบตอบโต้ (สะท้อนกลับ) หากคุณค่าของประสบการณ์ที่จัดให้หรือเกิดขึ้นในโรงเรียนที่มีต่อชีวิตที่ดั่งงาม และแทนที่จะวัดผลโดยดูว่าผู้เรียนผ่านเกณฑ์การสอบหรือไม่ กลับให้ดูที่ความเข้าใจและการทำตนในแนวทางชีวิตที่ดั่งงาม สำหรับ Schubert, William H. (1981) เสนอให้แสวงหาสิ่งที่มีคุณค่าแก่การเรียนรู้จาก “การศึกษาริบทสังคม” ปัญหาต่างที่เกิดขึ้นในสังคม วิธีการหรือทางเลือกต่างที่ผู้รู้หรือผู้เชี่ยวชาญในสังคมนำเสนอ และผลกระทบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการใช้แต่ละวิธีนี้เอง ทำให้ความหมายของคำว่าการศึกษาและความรู้เปลี่ยนไป ไม่ได้หมายถึงหลักสูตรและประสบการณ์ทั้งหลายที่โรงเรียนจัดให้ผู้เรียนอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมอันพึงประสงค์

เท่านั้น แต่หมายถึงการแสวงหาชีวิตที่ดีงามและชีวิตของมนุษย์ที่สมบูรณ์ด้วยเหตุผลและปัญญาของผู้เรียนซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของหลักสูตรทางเลือก ดังนั้นบทบาทของนักพัฒนาหลักสูตรในการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกใหม่จึงมีดังนี้ ประการแรกนักพัฒนาหลักสูตรจะต้องศึกษาบริบทสังคม เพื่อเข้าใจปัญหาสังคมทุกด้านทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง วัฒนธรรม เป็นต้น วิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลาย และผลกระทบของการแก้ปัญหาตามความหมายที่เกิดขึ้นจริงในสังคม รวมถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นกับนักศึกษาที่ทำบทบาทนั้น ประการต่อมา นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องสื่อสารกับผู้เชี่ยวชาญที่เสนอวิธีการแก้ปัญหาสังคมว่า ตนเองกำลังพยายามศึกษาค้นคว้าสิ่งที่เป็นหัวใจของคำว่า “ชีวิตที่ดีงาม” และ “ชีวิตมนุษย์ที่สมบูรณ์” และค้นหาว่าความรู้ ทักษะ และทัศนคติอะไรที่มีคุณค่าสำหรับผู้เรียนที่กำลังแสวงหาชีวิตที่ดีงามนี้ ประการที่สาม นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องทำความเข้าใจศาสตร์อื่น ๆ นอกเหนือจากศาสตร์ด้านการศึกษาในลักษณะสหศาสตร์ เพื่อนำมาใช้ในการทำความเข้าใจต่อปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้น ประการที่สี่ นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องเปิดโอกาสให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา โดยเฉพาะผู้สอน และผู้เรียน ได้ให้รายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับการใช้หลักสูตรของสถานศึกษาทุกระดับ ด้านประโยชน์ของเนื้อหา ประสบการณ์ที่จัดให้กับผู้เรียนกับสิ่งที่เกิดขึ้นจริง รายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ในสังคม และรายละเอียดเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในการนำสาระเนื้อหาจากแหล่งความรู้ในสังคมที่สามารถนำไปสู่การแก้ปัญหาของสังคม และประการสุดท้าย นักพัฒนาหลักสูตรจะต้องนำเสนอคำถามว่า จริงหรือที่โรงเรียนและสถานศึกษาเท่านั้นที่เป็นแหล่งเรียนรู้หลัก และเป็นหัวใจของการพัฒนาหลักสูตร แหล่งเรียนรู้อื่นที่อยู่ในตัวบุคคลหรือสถานที่ที่สามารถเป็นแหล่งเรียนรู้เพื่อสร้างสร้างชีวิตที่ดีงาม สร้างความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ได้หรือไม่ อย่างไร

#### กรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร

ในการพัฒนาหลักสูตรนั้นขั้นแรกของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรคือการเลือกหรือกำหนดแนวคิด หลักการ ปรัชญาหรือทฤษฎีที่เป็นกรอบในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรซึ่งในที่นี้จะเรียกรวมกันว่า กรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรจากการศึกษาวิวัฒนาการการพัฒนาหลักสูตรของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรทั้งในและต่างประเทศในช่วง 50-60 ที่ผ่านมา พบว่ากรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่ผู้เชี่ยวชาญเหล่านี้ใช้สามารถจัดกลุ่มได้เป็น 5 กลุ่มหลักๆ ได้แก่ กลุ่มที่หนึ่ง : หลักสูตรคือรายละเอียดของเนื้อหาและสาระที่จำเป็นต้องส่งผ่านให้กับผู้เรียน กลุ่มที่สอง : หลักสูตรคือผลผลิตของการเรียนรู้ กลุ่มที่สาม : หลักสูตรคือกระบวนการเรียนรู้ กลุ่มที่สี่ : หลักสูตรคือการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน และกลุ่มที่ห้า : หลักสูตรทางเลือกใหม่ และพบด้วยว่าการพัฒนาหลักสูตรในสถานศึกษาโดยทั่วไปในประเทศไทยเน้นกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรแบบหลักสูตรคือรายละเอียดของเนื้อหา สาระ และหลักสูตรคือผลผลิตของการเรียนรู้เป็นส่วนใหญ่ ซึ่งทำให้หลักสูตรที่พัฒนาขึ้น โดยเฉพาะหลักสูตรในสถานศึกษาในระบบเป็นหลักสูตรที่ไม่เอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียนให้



สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงและสอดคล้องกับความหมาย และเป้าหมายของการจัดการศึกษา ภายใต้บริบทปัญหาของสังคมไทยในยุคปัจจุบัน (สำลี ทองธวิ, 2553)

#### 4.4 กรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ความขัดแย้งทางการเมืองอย่างรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อสีต่าง ๆ ในปี 2552 และ 2553 ที่สังคมไทยกำลังเผชิญอยู่ เป็นความขัดแย้งชนิดถึงตาย (Deadly Conflict) (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2553) ความขัดแย้งที่ลุกลามก่อให้เกิดความรุนแรงครั้งนี้นับว่าทำลายความสามารถและสติปัญญาของผู้คนในสังคมไทยที่จะจัดการแก้ไขหรือหาทางออกจากความขัดแย้งชนิดถึงตายนี้ได้หรือไม่ เมื่อไร และอย่างไร ความขัดแย้งทางการเมืองที่เกิดขึ้นครั้งนี้ เป็นเรื่องที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับปัจจัยต่าง ๆ มากมาย จึงไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะใช้ชุดความคิด หรือศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งอธิบายความเป็นจริงได้ครอบคลุมในสาระสำคัญหรือวิเคราะห์ให้เห็นภาพปรากฏการณ์ได้ครบถ้วนทุกมิติของความเป็นจริง ดังนั้น การศึกษาปรากฏการณ์ความขัดแย้งทางการเมืองที่มีความซับซ้อนเช่นนี้จึงต้องอาศัยความรู้ในลักษณะสหศาสตร์ (Interdisciplinary) มาอธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว และเนื่องจาก “ความรู้” หรือ “ปัญญา” ที่กล่าวถึงนั้นมีอาจหาได้จากหลักสูตรแม่บท หลักสูตรแกนกลาง หรือหลักสูตรของมหาวิทยาลัยใด ๆ เพราะว่าหลักสูตรเหล่านี้ได้พัฒนามาจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิม ๆ หรือหลักสูตรแนวขนบนิยม (Traditional Curriculum) ที่ให้ความสำคัญกับเนื้อหาวิชามากกว่า คำถึงถึงประโยชน์ที่จะเกิดแก่คนส่วนใหญ่ (อมรรัตน์ วัฒนาร, 2547) ที่อ้างอิงแนวคิดของนักหลักสูตรต่างประเทศในยุคกว่า 50 – 70 ปีมาแล้ว ไม่อาจตอบสนองต่อความต้องการของสังคมไทยในปัจจุบันที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว อีกทั้งปรากฏการณ์ความขัดแย้งทางการเมืองชนิดถึงตายนี้ เพิ่งปรากฏขึ้นในประเทศไทย เมื่อปี 2549 เป็นต้นมาเท่านั้น จึงยังไม่มีนักการศึกษา นักพัฒนาหลักสูตรจะสามารถศึกษาค้นคว้าได้ทันการณ์ ด้วยเหตุดังกล่าว ผู้วิจัยจึงได้ใช้แนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกมาเป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรนี้

สำลี ทองธวิ (2551) ได้ให้ข้อสังเกตว่ารูปแบบการสร้างหลักสูตรที่นิยมใช้กันในประเทศไทยและในประเทศด้อยพัฒนาทั้งหลายยังคงยึดติดอยู่กับรูปแบบการพัฒนาและการสร้างหลักสูตรประเภทเดียวกันนั้นคือ หลักสูตรตามแนวกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ทั้ง ๆ ที่มีรูปแบบของการพัฒนา (the whole process of curriculum development and design) และการสร้าง (curriculum design) หลักสูตรอื่น ๆ อีกมากมาย ด้วยความจำกัดของรูปแบบหลักสูตรในแนวกระบวนการทางวิทยาศาสตร์นี้เองที่ทำให้เป้าหมายใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมที่มีความหลากหลายและซับซ้อนมากขึ้นไม่สามารถทำให้บรรลุถึงได้อย่างมีประสิทธิภาพ และแม้ว่าผู้สอนจะพยายามใช้แนวการเรียนการสอน ใช้กิจกรรมการสอนแบบใหม่ ๆ มากสักเพียงใดเข้า



ช่วยก็ไม่สามารถทำให้เกิดผลที่เป็นรูปธรรมได้อย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้เพราะไม่สามารถก้าวข้ามความจำกัดของหลักสูตร รูปแบบหลักสูตรดังกล่าวทั้งระบบได้

หลักสูตรสามารถบูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ เข้าด้วยกันได้สามแบบคือ แบบ multidisciplinary approach, interdisciplinary approach, และแบบ transdisciplinary approach ทั้งสามแบบมีความแตกต่างทั้งด้านของวิธีการบูรณาการและการจัดเตรียมเนื้อหาสาระ นอกจากนี้แต่ละแบบยังมีพื้นฐานการมองข้อความรู้และกระบวนการเรียนรู้ที่ต่างจากกัน ถ้าจะระบุถึงความแตกต่างที่เห็นได้อย่างชัดเจนแล้ว สามารถดูได้จากตัวข้อความรู้ที่นำมาให้ผู้เรียนเรียน นั่นคือแต่ละแบบให้ความสำคัญกับสิ่งที่ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้ต่างกัน อย่างไรก็ตามในทางปฏิบัติแล้ว นักพัฒนาหลักสูตรมักจะใช้ทั้งสามแบบไปพร้อม ๆ กันได้ ไม่ได้แยกว่าต้องใช้เพียงแบบใดแบบหนึ่งในการพัฒนาหลักสูตรแต่ละครั้ง

Multidisciplinary Curriculum เป็นการบูรณาการที่นำข้อความรู้จากศาสตร์ต่าง ๆ มาผสมผสานกันเข้าโดยที่ลักษณะของศาสตร์แต่ละอย่างยังคงแยกเห็นได้ชัดไม่ว่าจะเป็นจุดมุ่งหมาย เนื้อหาสาระ กระบวนการเรียนรู้ของแต่ละศาสตร์ การนำศาสตร์ต่าง ๆ มาผสมผสานกันก็เพื่อให้สะดวกในการนำไปประยุกต์ใช้ได้กว้างขึ้น สิ่งที่ผู้เรียนเรียน คือตัวข้อความรู้ของแต่ละศาสตร์

Interdisciplinary Curriculum เป็นการบูรณาการที่สลายกรอบที่เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละศาสตร์ลง บูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ เข้าเป็นเนื้อเดียวกันโดยมุ่งให้ผู้เรียนเข้าถึงเป้าหมายที่สูงกว่าการเรียนรู้เนื้อหาสาระในแต่ละศาสตร์เท่านั้น เป็นหลักสูตรที่มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนรู้จักกระบวนการเรียนรู้ รู้จักทักษะการคิด การแก้ปัญหาและการตัดสินใจ สิ่งที่ผู้เรียนเรียนรู้ไม่ใช่เนื้อหาสาระในแต่ละศาสตร์หรือแต่ละวิชาแต่เป็นความเข้าใจในโครงเรื่องหรือหัวข้อหลัก (themes) ที่ต้องใช้ความรู้จากหลายศาสตร์เข้ามาอธิบาย ดังนั้นเป้าหมายของการจัดหลักสูตรแบบ interdisciplinary คือการมุ่งที่กระบวนการมากกว่าสาระความรู้ การวัดและประเมินผลจึงเป็นเรื่องของพฤติกรรมการเรียนรู้ ไม่ใช่วัดรายละเอียดความรู้ของผู้เรียน

Transdisciplinary Curriculum เป็นหลักสูตรที่สร้างโดยสลายกรอบที่เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละศาสตร์เช่นเดียวกับแบบ Interdisciplinary Curriculum เป็นการบูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ เข้าเป็นเนื้อเดียวกันเหมือนกันแต่สิ่งที่เป็นเป้าหมายสำคัญของหลักสูตรแบบที่สามอยู่ที่การเรียนรู้ สิ่งที่ทำให้ผู้เรียนสมาชิกที่ช่วยสร้างสรรค์สังคมอนาคตได้อย่างเป็นรูปธรรม นั่นคือเป็นทั้งกระบวนการเรียนรู้และผลผลิตจากกระบวนการเรียนรู้ การจัดหลักสูตรแบบที่สามเป็นการเรียนรู้เกี่ยวกับความหมายของบริบทสังคมนรอบ ๆ ตัวผู้เรียน เป็นบริบทที่เป็นความจริงเกี่ยวข้องกับผู้เรียนโดยตรงไม่ว่าจะเป็นเรื่องปัญหา (problems) หรือหัวข้อหลัก (themes)

## 5. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการความรู้

เพื่อให้เกิดความเข้าใจเรื่องการจัดการความรู้ จึงควรพิจารณาความหมายของความรู้ ความหมายของการจัดการความรู้ และกระบวนการจัดการความรู้ ดังนี้

### 5.1 ความหมายของความรู้

มีผู้ให้ความหมายของคำว่า ความรู้ไว้ดังนี้

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542 (2546) ได้ให้คำหมายคำว่า ความรู้ หมายถึง สิ่งที่สั่งสมมาจากการศึกษาเล่าเรียน การค้นคว้า หรือประสบการณ์ รวมทั้งทั้ง ความสามารถเชิงปฏิบัติทักษะ ความเข้าใจหรือสารสนเทศที่ได้รับมาจากประสบการณ์ สิ่งที่ได้รับมาจากการได้ยิน ได้ฟัง การคิดหรือการปฏิบัติ องค์กรวิชาในแต่ละสาขา

วิจารณ์ พานิช (2547) ได้ให้ความหมายของความรู้อย่างหลากหลายว่า

ความรู้ คือ สิ่ง que เมื่อนำไปใช้จะไม่หมดหรือสึกหรือแต่จะยิ่งงอกเงยหรืองอกงามขึ้น

ความรู้ คือ สารสนเทศที่นำไปสู่การปฏิบัติ

ความรู้ คือ สิ่งที่คาดเดาไม่ได้

ความรู้เกิดขึ้น ณ จุดที่ต้องการใช้ความรู้นั้น

ความรู้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับบริบทและกระตุ้นให้เกิดโดยความต้องการ

จะเห็นได้ว่า เมื่อพิจารณาความหมายของคำว่า ความรู้ จะพบลักษณะของความรู้ใน 2 ลักษณะ คือ ตัวความรู้ซึ่งเป็นสิ่งที่สั่งสมมาจากการเรียนรู้ และวิธีการได้มาซึ่งความรู้ ซึ่งเริ่มจากความต้องการใช้ความรู้ และวิธีการเรียนรู้ซึ่งประกอบด้วยการศึกษาเล่าเรียน การค้นคว้า หรือประสบการณ์

### 5.2 ความหมายของการจัดการความรู้

เมื่อแรกเริ่มนั้น การจัดการความรู้เป็นกระบวนการนำทุนปัญญาไปสร้างคุณค่าและมูลค่าทางธุรกิจหรือคุณค่าทางสังคม ในปัจจุบันการจัดการความรู้ได้กลายเป็นศาสตร์ใหม่ที่ได้มีการนำไปใช้อย่างแพร่หลาย รวมทั้งนำมาใช้ในการจัดการศึกษา

ได้มีนักวิชาการ นักการศึกษาได้ให้ความหมายของคำว่า การจัดการความรู้ ดังนี้

การจัดการความรู้เป็นกระบวนการในการนำความรู้ที่มีอยู่มาใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อองค์กร โดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ เช่น การสร้าง รวบรวม แลกเปลี่ยนและให้ความรู้ เป็นต้น (บุญดี บุญญาภิจ, 2547 อ้างถึงใน อังคณา อ่อนธานี, 2552)

ขณะที่ วิจารย์ พานิช (2548) อธิบายว่า คำว่า “การจัดการความรู้” เป็นกิจกรรมที่ซับซ้อนและกว้างขวางมาก สามารถให้คำนิยามด้วยถ้อยคำสั้น ๆ ได้หลายข้อ จึงจะครอบคลุมความหมาย ซึ่งได้แก่

การจัดการความรู้ หมายถึง การรวบรวม การจัดระบบ การจัดเก็บ การเข้าถึงข้อมูล เพื่อสร้างเป็นความรู้

การจัดการความรู้เกี่ยวข้องกับการแบ่งปันความรู้ ถ้าไม่มีการแบ่งปันความรู้ ความพยายามในการจัดการความรู้จะไม่ประสบความสำเร็จ พฤติกรรมภายในองค์กรเกี่ยวกับวัฒนธรรมพลวัต และวิถีปฏิบัติ มีผลต่อการแบ่งปันความรู้ และมีความสำคัญต่อการจัดการความรู้

จะเห็นได้ว่า การจัดการความรู้ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการจัดการความรู้ทั้งหมด ทั้งความรู้เด่นชัด (Explicit Knowledge) และความรู้ซ่อนเร้น (Tacit Knowledge) มาทำให้เกิดการรับรู้จริง สร้างความรู้ สังเคราะห์ความรู้ให้เหมาะสมกับการใช้งานและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ

### 5.3 กระบวนการจัดการความรู้

อังคณา อ่อนธานี (2552) ได้สังเคราะห์ขั้นตอนของกระบวนการจัดการความรู้ตามแนวคิดของผู้เชี่ยวชาญ ได้เป็น 6 กระบวนการ คือ ระบุ/กำหนดเป้าหมายความรู้ แสวงหา/ได้มาซึ่งความรู้ สร้างความรู้ กระจาย/แบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้ ใช้ความรู้ และจัดเก็บความรู้ แต่ อังคณา อ่อนธานี มีความประสงค์ที่จะนำแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการจัดการความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน จึงได้นำกระบวนการประเมินผลความรู้มาประกอบเพิ่มเติม และได้กระบวนการจัดการความรู้ 7 ขั้นตอน และแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

ขั้นที่ 1 การกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ เป็นการตั้งเป้าหมายและวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ การกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ เป็นกระบวนการเรียนรู้สำคัญที่จะนำไปสู่การแสวงหาความรู้และสร้างความรู้ต่อไป

ขั้นที่ 2 การแสวงหาความรู้ คือ กระบวนการ/วิธีการ เพื่อให้ได้มาซึ่งความรู้ โดยการแสวงหาความรู้นั้นอาจได้จากแหล่งความรู้ต่าง ๆ และอาจอยู่ในรูปของความรู้ฝังลึกที่อยู่ในตัวบุคคล/องค์กร หรือความรู้ชัดเจนที่อยู่ในรูปแบบของข้อมูล สารสนเทศ หนังสือ สิ่งตีพิมพ์ในแหล่งข้อมูลต่าง ๆ

ขั้นที่ 3 การแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้ เป็นการนำความรู้ที่ได้มานำเสนอต่อบุคคลอื่น การแลกเปลี่ยนความรู้ถือเป็นหัวใจหลักของการจัดการความรู้เพราะโดยธรรมชาติของคนจะมีมุมมองต่อความรู้ชนิดเดียวกันต่างกันไปตามประสบการณ์

ขั้นที่ 4 การสร้างความรู้ เป็นขั้นตอนที่จะทำให้เกิดการพัฒนาและสร้างสรรค์ความรู้ใหม่ให้เกิดขึ้นในแต่ละบุคคล โดยผ่านการผลักดัน การหยั่งรู้ และเข้าใจเรื่องใดเรื่องหนึ่ง

ขั้นที่ 5 การจัดเก็บความรู้ เป็นการนำความรู้ทุกประเภทที่สร้างขึ้นหรือได้มา ทั้งความรู้ที่ได้จากการปฏิบัติงาน หรือความรู้ที่ได้จากการสืบค้น หรือได้จากการแบ่งปัน แลกเปลี่ยนความรู้ มาจัดเก็บให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำความรู้นั้นไปใช้ประโยชน์ได้ทันทีและอยู่อย่างยั่งยืน

ขั้นที่ 6 การถ่ายโอนความรู้และใช้ประโยชน์ เป็นการนำความรู้ที่จัดเก็บไว้ไปใช้ให้แพร่หลาย

ขั้นที่ 7 การประเมินผลความรู้ เป็นการตรวจสอบให้ทราบแนวโน้มของการพัฒนาที่ได้เกิดขึ้นแล้วหรือกำลังเกิดขึ้น จะช่วยให้สามารถปรับเปลี่ยนกลยุทธ์และขั้นตอนการจัดการความรู้ให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น โดยประเมินผลอย่างครอบคลุมในด้าน 1) การประเมินการเรียนรู้ 2) ประเมินความรู้ และ 3) ประเมินการดำเนินการ

ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในหน่วยการเรียนรู้ที่ 1-5 ซึ่งมีเนื้อหาสาระเป็นความรู้เชิงเนื้อหา โดยประยุกต์ใช้แนวคิดจัดการความรู้ ที่ อังคณา อ่อนธานี (2552) ได้สังเคราะห์เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ไว้ ผู้วิจัยได้ปรับลดเหลือ 6 ขั้นตอน โดยลดขั้นที่ 7 การประเมินผลการเรียนรู้ เนื่องจากได้ปรับเป็นการประเมินผลการเรียนรู้ประจำหน่วยการเรียนรู้แต่ละหน่วย และได้นำขั้นจัดเก็บความรู้ มาไว้ก่อนขั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เนื่องจากผู้เรียนสามารถใช้เวลาออกชั้นเรียนในการจัดเก็บความรู้ แล้วนำมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในชั้นเรียน ขั้นตอนของกระบวนการจัดการความรู้ในการวิจัยนี้ มีดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ : ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดสิ่งที่ต้องการ

ขั้นที่ 2 แสวงหาความรู้ : ผู้เรียนแสวงหาความรู้ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ในขั้นที่ 1 จากแหล่งข้อมูลที่เป็นความรู้ ผังลึก และความรู้เด่นชัด

ขั้นที่ 3 สร้างความรู้ : ผู้เรียนสร้างความหมายของความรู้ที่เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ ของตัวเอง

ขั้นที่ 4 จัดเก็บความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่สร้างขึ้น จัดเก็บให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดยจัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตามความสามารถและความพึงพอใจของผู้เรียน เช่น จัดเก็บในรูปของเอกสาร เช่น คู่มือ บันทึกลงฐานข้อมูล จัดเก็บในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จัดเก็บในรูปแบบ Conceptual mapping หรือจัดเก็บในรูปแบบของบทเพลง กลอน หนังสือภาพ เป็นต้น

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้สร้างไว้ไปแลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน ผู้สอน หรือบุคคลอื่นซึ่งสามารถกระทำได้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น แลกเปลี่ยนบนพื้นที่จริงทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ เช่น การอภิปรายในชั้นเรียน การจัดประชุมเพื่อแสดงความคิดเห็น การสนทนากลุ่ม เป็นต้น หรือแลกเปลี่ยนความรู้บนพื้นที่เสมือน เช่น แลกเปลี่ยนในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นต้น

ขั้นที่ 6 ถ่ายโอนความรู้และนำความรู้ไปใช้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่มีอยู่ไป



ถ่ายทอดหรือเผยแพร่ให้ผู้อื่นผ่านการสื่อสารในรูปแบบของการเขียนหรือการพูด นำความรู้ที่จัดเก็บไว้ไปใช้ให้แพร่หลายเพื่อประโยชน์ในการศึกษา การปฏิบัติงาน และการดำรงชีวิต

## 6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งทั้งในประเทศและต่างประเทศ มีรายละเอียดนำเสนอตามลำดับดังนี้

### 6.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความขัดแย้งในวิชาการด้านการศึกษาศาสตร์นั้นมียุ่จำนวนหนึ่งดังเช่นงานวิจัยของ ศิริพร วิริยะบัญชา (2544) ที่พัฒนารูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมด้วยแนวคิดต่าง ๆ และงานวิจัยของ ศิริพงษ์ เศาภายน (2545) ที่พัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน

ศิริพร วิริยะบัญชา (2544) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ การวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาผลของการใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีต่อเรื่อง การพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 2) เปรียบเทียบผลของการใช้รูปแบบการฝึกทักษะระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม 3) ศึกษาตรวจสอบประสิทธิผลของการใช้รูปแบบการฝึกทักษะ

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ของโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษาในกรุงเทพมหานคร จำนวน 86 คน ซึ่งแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 43 คน และกลุ่มควบคุม 43 คน นักเรียนกลุ่มทดลองได้รับการสอนตามรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ นักเรียนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามปกติ นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มได้รับการสอนคาบละ 50 นาที เวลา 11 คาบเท่ากัน เป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ (1) แผนการการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (2) แบบทดสอบเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมาย ประกอบด้วย (2.1) แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหา (2.2) แบบทดสอบการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคม (2.3) แบบสังเกตพฤติกรรมกลุ่มและเดี่ยว (3) แบบประเมินความพึงพอใจต่อการสอนของนักเรียน (4) แบบแสดงความคิดเห็นของนักเรียนต่อความสำคัญจำเป็นของกฎหมาย (5) แบบรายงานการแสดงความคิดเห็นด้านกฎหมายที่เกิดจากการสร้างความรู้



และประสบการณ์ในการเรียน และ (6) แบบประเมินความพึงพอใจต่อการสอนของครู การวัด  
 เชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายมีทั้งก่อนและหลังการทดลอง การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้  
 สถิติทดสอบค่าที (t-test) และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า (1) การใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทาง  
 สังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีผลต่อการพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของ  
 นักเรียน โดยที่คะแนนเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายหลังการทดลองของกลุ่มทดลองสูง  
 กว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการ  
 ประมาณร้อยละ 25.95 ของคะแนนเต็ม (2) คะแนนเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของ  
 นักเรียนกลุ่มทดลองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยกลุ่ม  
 ทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงกว่ากลุ่มควบคุม ประมาณร้อยละ 17.93 ของคะแนนเต็ม และ  
 (3) รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มี  
 ความเหมาะสมต่อการพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมาย และสามารถเพิ่ม  
 ประสิทธิภาพการเรียนรู้ของนักเรียนได้

จุดที่น่าสนใจสำหรับงานวิจัยของศิริพร วิริยะบัญชา ก็คือ การเผยให้เห็นถึงรูปแบบ  
 และขั้นตอนการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม การนำผลการวิจัยของ ศิริพร  
 วิริยะบัญชา มาใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ช่วยให้ผู้วิจัยตั้งคำถามได้ว่า การจัดประสบการณ์การ  
 เรียนรู้ตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ช่วยทำให้  
 นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตมีความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมี  
 วิจารณ์ญาณได้หรือไม่ อย่างไร เนื่องจากผลการวิจัยของ ศิริพร วิริยะบัญชา พบว่าการใช้  
 รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีผลต่อ  
 การพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งรูปแบบ  
 การฝึกนี้ น่าจะประยุกต์ใช้กับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต  
 ได้เนื่องจากมีวัยที่ใกล้เคียงกัน

ศิริพงษ์ เสาภายน (2545) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อ  
 พัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน จุดมุ่งหมายของการวิจัย  
 เพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ใน  
 การศึกษาครั้งนี้ เป็นตำรวจชุมชนที่ได้รับการแต่งตั้งจากสำนักงานตำรวจแห่งชาติ ในปี พ.ศ.  
 2544 การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของ  
 ตำรวจชุมชน มีขั้นตอนการวิจัย 4 ขั้นตอน คือ

ตอนที่ 1 การศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

ขั้นตอนนี้ เป็นการศึกษาและวิเคราะห์หลักการตำรวจชุมชน สภาพความขัดแย้งของ  
 ชุมชน แบบต่าง ๆ ของความขัดแย้ง และวิธีการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน

แนวทางในการแก้ปัญหาโดยใช้วิธีการฝึกอบรม โดยเริ่มจากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วนำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ กำหนดเป็นกรอบแนวคิดในการจัดการกับความขัดแย้ง จากนั้นใช้วิธีสุ่มแกนนำตำรวจชุมชน มาจัดสนทนากลุ่มย่อยถึงความขัดแย้งที่เกิดขึ้นตามกรอบแนวคิด

ตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรฝึกอบรม โครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรม ประกอบด้วย หลักการและเหตุผล แนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม วัตถุประสงค์ขอหลักสูตรฝึกอบรม หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการฝึกอบรม สื่อการฝึกอบรม และการวัดและประเมินผล

การประเมินโครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรม ดำเนินการโดยนำแบบประเมินโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน พิจารณาความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรม จากนั้นนำมาวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าดัชนีความสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรม และนำข้อเสนอแนะมาปรับปรุงโครงสร้างให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น พร้อมกับนำข้อมูลมาสร้างเป็นคู่มือประกอบการฝึกอบรม

ตอนที่ 3 การตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม

ตอนนี้เป็นกรนำหลักสูตรฝึกอบรมไปทดลองใช้กับตำรวจชุมชน จำนวน 40 คน แยกเป็นกลุ่มทดลองใช้หลักสูตร 20 คน และกลุ่มควบคุมซึ่งปฏิบัติหน้าที่ตามปกติจำนวน 20 คน โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ pretest-posttest group design มีการทดสอบก่อนและหลังการทดลองด้วยแบบวัดความสามารถในการจัดการความขัดแย้งของตำรวจชุมชน การทดสอบก่อนและหลังการทดลอง และการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและหลังการทดลอง และการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ใช้สถิติ t-test แล้วนำเสนอผลการทดลองในรูปตาราง สำหรับกลุ่มทดลองมีการประเมินผลการฝึกอบรม

ตอนที่ 4 การปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรม

หลังจากได้ตรวจสอบประสิทธิภาพแล้ว ได้นำผลการประเมินมาปรับปรุงแก้ไข ผลการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม มีดังนี้

1. ผลการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

ผลการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน พบว่า ความขัดแย้งของตำรวจชุมชน ประกอบด้วย ความขัดแย้งภายในตัวตำรวจชุมชน ความขัดแย้งระหว่างระหว่างตำรวจหรือภายในสถานีตำรวจ ความขัดแย้งระหว่างความคาดหวังของประชาชนต่อตำรวจชุมชน และความขัดแย้งระหว่างความคาดหวังของตำรวจชุมชนต่อสำนักงานตำรวจแห่งชาติ

จากการสนทนากับตำรวจชุมชนกลุ่มย่อยซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาที่กล่าวข้างต้นซึ่งสามารถจะช่วยจัดการกับความขัดแย้งเหล่านี้ได้โดยการให้การฝึกอบรมด้วยวิธีการให้ตำรวจชุมชนได้เข้ามามีส่วนร่วมแสดงความคิดเห็นด้วย

2. ผลการสร้างหลักสูตรฝึกอบรม

ผลการตรวจเอกสารหลักสูตรฝึกอบรมของผู้เชี่ยวชาญ พบว่าโครงสร้าง

หลักสูตรมีความเหมาะสมในระดับมากถึงมากที่สุด และโครงสร้างหลักสูตรมีความสอดคล้องทุกองค์ประกอบ มีค่าอยู่ระหว่าง .9 – 1.0 และอยู่สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดทุกองค์ประกอบ

### 3. ผลการตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม

ผลการตรวจสอบประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม พบผลดังนี้

1) ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนสามารถผ่านจุดประสงค์รายข้อตามใบงาน และการทดสอบท้ายหน่วย ร้อยละ 80 ขึ้นไป

2) กลุ่มทดลองมีผลการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมและสูงกว่าก่อนทำการทดลอง

3) ผู้เข้ารับการอบรมเห็นว่าหลักสูตรฝึกอบรมมีความเหมาะสมในระดับมากถึงมากที่สุดในทุกองค์ประกอบของหลักสูตร

### 4. ผลการปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรม

มีการปรับปรุงในด้านเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรมในหน่วยที่ 1, 2 และ 3 ส่วนหน่วยที่ 4 และ 5 มีการปรับเวลาในใบงาน รวมเวลาที่ควรใช้อบรม 33 ชั่วโมง

สำหรับงานวิจัยของ ศิริพงษ์ เสาภายน แม้ว่าจะเป็นงานวิจัยที่มีกลุ่มตัวอย่างเป็นตำรวจชุมชนแต่ผลของการวิจัยก็สามารถนำไปใช้ได้ในแง่ของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และองค์ประกอบของหลักสูตร โดยเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา และแนวการจัดการเรียนการสอน

พระมหาดุริยางกูร โสภณ (นิพนธ์) (2547) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง “รูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธี: ศึกษาวิเคราะห์กรณีกลุ่มน้ำแม่ตาช้าง จ.เชียงใหม่” มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ 1) เพื่อศึกษาวิเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง และรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธีตามที่ปรากฏในคัมภีร์พระไตรปิฎกและอรรถกถา 2) เพื่อศึกษาวิเคราะห์ความขัดแย้ง และรูปแบบในการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีในกลุ่มน้ำแม่ตาช้าง จ.เชียงใหม่ และ 3) เพื่อนำเสนอแนวทางและสร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับ “รูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธี” ให้เกิดขึ้นในสังคมไทยปัจจุบัน ผลการศึกษามีดังนี้

1. จากการศึกษวิเคราะห์ความขัดแย้ง และรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธีตามที่ปรากฏในคัมภีร์พระไตรปิฎกและอรรถกถา พบว่า ในระดับโลกวิสัยนั้น พระพุทธศาสนามองว่าความขัดแย้งจัดได้ว่าเป็นทุกข์ หรือเป็นธรรมชาติที่ถือว่าเป็นสิ่งจำเป็น (Necessity) ของบุคคลและสังคมประการหนึ่ง แต่ในระดับโลกุตระนั้น พระพุทธศาสนามองว่าเป็นสภาวะที่ไร้ความขัดแย้ง สำหรับปัจจัยที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง พระพุทธศาสนายอมรับว่าเกิดจากการทำงานร่วมกันระหว่างปัจจัยภายใน คือ กุศลมูล และอกุศลมูล รวมถึงตัณหา ทิฎฐิ และมานะ ผนวกและปัจจัยภายนอก คือ ข้อเท็จจริง ความสัมพันธ์ ผลประโยชน์ ค่านิยม และโครงสร้างที่บิดเบี้ยว ด้วยเหตุนี้ พระพุทธเจ้าจึงได้นำเสนอชุดของสันติวิธีในการจัดการความขัดแย้งซึ่งประกอบไปด้วยการเจรจาตนเอง การไกล่เกลี่ยคนกลาง การตั้ง

คณะกรรมการไต่สวน การพิจารณาตัดสินโดยสังฆสภา ซึ่งกลยุทธ์ประกอบด้วย การตัดสิน โดยการเจียบ การใช้เสียงข้างมาก การโน้มน้าว การประนีประนอม เป็นต้น ดังที่ปรากฏใน อธิกรณ์สมณะ

2. จากการศึกษาวិเคราะห์ความขัดแย้งและรูปแบบในการจัดการความขัดแย้งโดยสันติวิธีในลุ่มน้ำแม่ตาช้าง จ.เชียงใหม่ พบว่า ความขัดแย้งในลุ่มน้ำแม่ตาช้างนั้น เป็นความขัดแย้งที่เกี่ยวกับการแย่งชิงทรัพยากรน้ำ การสร้างสิ่งก่อบรรจุกักน้ำซึ่งเป็นพื้นที่สาธารณะ การทิ้งขยะ และของเน่าเสียลงในลำน้ำ สาเหตุเกิดจากการขยายตัวของพื้นที่ทำกิน การเพิ่มขึ้นของจำนวนประชากรในลุ่มน้ำ และการขยายตัวของรีสอร์ท ผนวกกับความต้องการของมนุษย์โดยใช้ขีดจำกัด ซึ่งผู้อยู่อาศัยในท้องถิ่นได้จัดการความขัดแย้งด้วยการเจรจากันเอง การเจรจาไกล่เกลี่ยคนกลาง และสร้างการมีส่วนร่วมระหว่างประชาชนในลุ่มน้ำ จนทำให้การแย่งชิงน้ำดำเนินไปสู่การแบ่งปัน และการยึดมั่นในความเป็นอัตลักษณ์ไปสู่การสลายและทำลายความเป็นอัตลักษณ์

3. จากการบูรณาการรูปแบบการจัดการความขัดแย้งมิติต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นรูปแบบตามที่ปรากฏในประเทศตะวันตก ตะวันออก ประเทศไทย พระพุทธศาสนา และลุ่มน้ำแม่ตาช้าง ทำให้พบรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธีเชิงบูรณาการที่มีชื่อว่า “ธัมมิกมัชฌิมวิธี” หมายถึง วิธีแบบกลาง ๆ หรือข้อปฏิบัติแบบกลาง (มัชฌิมวิธี) ที่ประสานสอดคล้องพอดี โดยการวิเคราะห์ และการประเมินจากทางเลือกหลาย ๆ ทางที่มีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมกันหาทางออกและมีฉันทามติร่วมกันว่า เป็นทางเลือกที่ดีที่สุด โดยมี “ความชอบธรรม” “ธัมมิกวิธี” เป็นแกนหลัก กล่าวคือ (1) ดำเนินการต่อหน้าของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (2) ดำเนินการด้วยความโปร่งใส (3) ยุติธรรม (4) สามารถตรวจสอบได้ (5) รับผิดชอบต่อผลดีหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้น (6) ถูกต้อง (7) ทุกฝ่ายสามารถปฏิบัติร่วมกันได้จริง (8) เหมาะสมกับสถานการณ์ และเหตุปัจจัย (9) ได้ประโยชน์ทุกฝ่าย และ (10) เคารพในสิทธิของผู้อื่น หรือสิ่งอื่น

สำหรับวิธีการ หรือข้อปฏิบัติแบบกลาง ๆ ที่สามารถนำไปจัดการความขัดแย้งประกอบไปด้วยชุดวิธีใหญ่ ๆ 7 ชุด กล่าวคือ การเจรจากันเอง การเจรจาไกล่เกลี่ยคนกลาง การไต่สวน การมีส่วนร่วม การใช้อนุญาโตตุลาการ การใช้กระบวนการทางศาล และการออกกฎหมาย ซึ่งชุดวิธีเหล่านี้จำเป็นที่จะต้องใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ กัน เช่น การประนีประนอม การโน้มน้าว การโอนอ่อนผ่อนตาม และการเผชิญหน้า เป็นต้น เมื่อนำชุดของ “ธัมมิกมัชฌิมวิธี” ไปสัมภาษณ์ และสนทนากลุ่มในลุ่มน้ำแม่ตาช้าง พบว่า ประชาชนในลุ่มน้ำเห็นว่า ข้อปฏิบัติหรือชุดวิธีที่เกี่ยวกับการแก้ไขความขัดแย้ง และวิธีการเสริม/ป้องกันความขัดแย้งเป็นทางเลือกหนึ่งที่น่าจะก่อให้เกิดสันติสุขอย่างยั่งยืนในลุ่มน้ำ



งานวิจัยของ พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตฺยบุนยากร) ได้แสดงถึงแนวคิดพุทธสันติวิธีที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบการจัดการความขัดแย้ง สามารถนำวิธีการจัดการความขัดแย้งที่เป็นผลการวิจัยไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับนักศึกษาปริญญาบัณฑิตได้

กล่าวโดยสรุป จากงานวิจัยดังกล่าวทำให้เห็นว่า ความขัดแย้งที่มุ่งศึกษาวิจัย เป็นความขัดแย้งในองค์กร เช่น ในสถานศึกษา ในสถานตำรวจ หรือเป็นความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ เช่น การใช้ทรัพยากรธรรมชาติ หรือเป็นความขัดแย้งในครอบครัว ความขัดแย้งดังกล่าวจึงมีวิธีแก้ปัญหาที่เน้นการเจรจา ไกล่เกลี่ย เป็นสำคัญ ในขณะที่ความขัดแย้งในสังคมที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเป็นความขัดแย้งที่เกี่ยวกับความเชื่อ ค่านิยม โดยเฉพาะความเชื่อ ค่านิยมทางการเมือง การแก้ปัญหาโดยใช้การเจรจา ไกล่เกลี่ย จึงไม่สามารถลดความขัดแย้งได้ เนื่องจากกลุ่มของความขัดแย้งต่างก็มีค่านิยม ความเชื่อที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงเห็นว่าการแก้ปัญหาความขัดแย้งด้านความเชื่อ ค่านิยม ควรเป็นวิธีที่มุ่งสู่การทำความคิดเห็นให้ตรงกัน และใช้แนวคิดนี้ในการพัฒนาหลักสูตรการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

อย่างไรก็ตาม ข้อค้นพบจากงานวิจัยข้างต้น มีความคล้ายคลึงกันในแง่การแสวงหาแนวคิดที่นำมาใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งให้เหมาะสมกับกลุ่มบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง กล่าวคือหากเป็นกลุ่มผู้เรียน หรือเป็นบุคคลกลุ่มอื่น ๆ เช่น ตำรวจชุมชน ซึ่งกลุ่มบุคคลเหล่านี้มีกลุ่มหรือสถานที่ที่ชัดเจน จึงมุ่งเน้นให้มีการฝึกปฏิบัติหรือฝึกอบรมเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ในขณะที่หากเป็นกลุ่มประชาชนหรือกลุ่มคนในชุมชนซึ่งส่วนใหญ่จะมีปัญหาความขัดแย้งด้านทรัพยากร หรือผลประโยชน์ ก็ต้องใช้แนวคิดหรือวิธีการที่เน้นการปฏิบัติในวิถีชีวิตจริง เช่น ใช้แนวคิดพุทธวิธี หรืออาจกล่าวอย่างง่ายได้ว่า การฝึกทักษะหรือการฝึกอบรมเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งในแบบสถานการณ์จำลอง ในขณะที่การจัดการความขัดแย้งด้านผลประโยชน์หรือทรัพยากรเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งในแบบสถานการณ์จริง

## 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา

เพ็ญพิสุทธิ์ เนคมานุรักษ์ (2537) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาครู รูปแบบการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) ชั้นเสนองาน 2) ชั้นฝึกกระบวนการคิด ซึ่งแบ่งเป็น 2.1) ฝึกการคิดเป็นรายบุคคล 2.2) ฝึกการคิดเป็นกลุ่มย่อย 2.3) เสนอผลการคิด 3) ชั้นประเมินกระบวนการคิด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครูวิทยาลัยเชียงราย จำนวน 42 คน รูปแบบการวิจัยเป็นการวิจัยแบบมีกลุ่มควบคุมแบบสุ่มและมีการทดสอบก่อนและหลัง (Pretest-Posttest



Control Group Design) กลุ่มทดลองได้รับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณตามรูปแบบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น กลุ่มควบคุมได้รับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณโดยวิธีการสอนตามปกติ และแต่ละกลุ่มได้รับการฝึก 10 ครั้งๆ ละประมาณ 2 ชั่วโมง เป็นเวลา 5 สัปดาห์ มีการเก็บข้อมูลเป็น 3 ระยะ โดยใช้แบบสอบถามการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ได้แก่ การทดสอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ใช้การสอนตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 นอกจากนี้ยังไม่พบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของการคิดอย่างมีวิจารณญาณภายหลังการทดลองกับระยะติดตามผล

ประยูร บุญใช้ (2544) ได้ทำวิจัย เรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดประสบการณ์การเรียนรู้ผ่านสื่อกลางเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการคิดแก้ปัญหาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชาของนักศึกษาในสถาบันราชภัฏ กระบวนการเรียนการสอนมี 3 ขั้นตอน คือ ขั้นนำเข้า เป็นขั้นให้ข้อมูลเพื่อกระตุ้นให้เห็นปัญหา ขั้นขยายความ เป็นขั้นระบุปัญหาให้ชัดเจนและดำเนินการแก้ปัญหา และขั้นแสดงผลผลิต เป็นขั้นเสนอผลการคิดและความรู้ที่ได้จากการแก้ปัญหา ในขณะที่ดำเนินการเรียนการสอน ผู้สอนจะให้การช่วยเหลือผู้เรียนให้ได้รับประสบการณ์การเรียนรู้หลัก 3 ประการ คือ ช่วยผู้เรียนให้เกิดความตั้งใจและการตอบสนอง ตระหนักในคุณค่าของการเรียนรู้ และมีความสามารถเชื่อมโยง รวมทั้งประสบการณ์การเรียนรู้เสริม 7 ประการ คือ ช่วยผู้เรียนให้มีการกำกับตนเอง มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ เชื่อมมั่นในสมรรถนะ มีความเป็นปัจเจกบุคคล มีการวางแผน เกิดความรู้สึกรู้สึกทำทนาย และมีการปรับเปลี่ยนตนเอง เมื่อนำรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดประสบการณ์การเรียนรู้ผ่านสื่อกลางไปทดลองใช้พบว่า นักศึกษาที่เรียนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดประสบการณ์การเรียนรู้ผ่านสื่อกลางได้คะแนนความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ สูงกว่าร้อยละ 60

วาริรัตน์ แก้วอุไร (2541) การพัฒนารูปแบบการสอนสำหรับวิชาวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณีตัวอย่างเพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งขั้นตอนของการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน นั้นประกอบด้วย 5 ขั้นตอนดังนี้ การตระหนักในปัญหา การใช้ปฏิกิริยาตอบโต้แนวการแก้ปัญหาที่เสนอโดยแหล่งข้อมูลอื่น ๆ เพื่อค้นหากระบวนการทางปัญญาของตนเองหาแนวทางที่เป็นไปได้ในการแก้ปัญหา การให้ข้อเสนอแนะและเหตุผลได้ว่าทำไมจึงใช้วิธีนี้ในการแก้ปัญหา การทบทวนความคิดและเหตุผลที่ได้ให้ไว้ในขั้นตอนที่ 2 อีกครั้งเปรียบเทียบกับ

เหตุผลของคนอื่น ๆ เพื่อให้ได้วิธีแก้ปัญหาที่มีความเหมาะสมกับสถานการณ์ที่จะนำไปใช้ และการประเมินผลถึงแนวทางที่เป็นไปได้ในการนำไปใช้ให้เกิดผลดีที่สุด

นอกจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องความขัดแย้ง การพัฒนาการคิดอย่างมี  
 วิจารณ์ญาณและการแก้ปัญหา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์และกรอบอัตลักษณ์แล้ว  
 ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนเพื่อใช้เป็นแนวทางในการ  
 จัดการเรียนการสอนในการวิจัยนี้ โดยได้ศึกษางานวิจัยของ อังคณา อ่อนธานี (2552) ที่ได้  
 ศึกษาวิจัย เรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเป็นผู้  
 อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้โดยอิงแนวคิดการจัดการความรู้สำหรับนิสิตครู แนวคิดใน  
 เรื่องการจัดการความรู้ที่อังคณา อ่อนธานี นำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน  
 ประกอบไปด้วย 7 ขั้นตอน คือ กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ แสวงหาความรู้ แบ่งปันแลกเปลี่ยน  
 ความรู้ สร้างความรู้ จัดเก็บความรู้ การถ่ายโอนความรู้และใช้ประโยชน์ และประเมินผล  
 ความรู้ ผลการวิจัยพบว่า นิสิตมีความสามารถในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้  
 สูงขึ้นหลังจากทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเป็นผู้  
 อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้โดยอิงแนวคิดการจัดการความรู้สำหรับนิสิตครู ขั้นตอนของ  
 กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการ  
 เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้อย่างเป็นรูปธรรม การที่ผู้เรียนได้กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้  
 ทำให้ผู้เรียนมีจุดหมายในการพัฒนาตนเองอย่างชัดเจน รู้ว่าตนเองรู้และยังไม่รู้อะไรบ้าง  
 เมื่อยังขาดความรู้ในเรื่องใดก็สามารถที่จะแสวงหาความรู้ที่ตนยังขาดอยู่มาเติมเต็มได้อย่าง  
 สมบูรณ์

จากงานวิจัยดังกล่าวทำให้เห็นว่า มีการเตรียมตัวนักศึกษาครูก่อนออกไปสอนเพื่อ  
 พัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ และมีการพัฒนารูปแบบพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ  
 สำหรับนักศึกษาครู ซึ่งเป็นการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณในประเด็นทั่ว ๆ ไป และแม้ว่า  
 กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณจะมีขั้นตอนที่เหมือนกันกับกระบวนการแก้ปัญหาความ  
 ขัดแย้ง แต่ก็มีขั้นตอนบางขั้นที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดนี้มาใช้ในการสร้างเสริม  
 ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

### 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์และกรอบอัตลักษณ์

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับกรอบอัตลักษณ์ในประเทศไทยพบว่า ยังมีได้มีการนำแนวคิด  
 กรอบอัตลักษณ์มาใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง แต่ได้มีงานวิจัยที่ใช้แนวคิดอัตลักษณ์มาใช้  
 ในการศึกษาด้านสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา โดยเฉพาะเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นใน  
 สังคมในรูปแบบต่าง ๆ ส่วนในต่างประเทศได้มีการนำกรอบอัตลักษณ์มาใช้ในการวิจัยในแขนง  
 ต่าง ๆ เป็นต้นว่า ศาสตร์ด้านจิตวิทยาและสังคมวิทยา (psychology and sociology) การ  
 จัดการธุรกิจ (business management) ปัญญาประดิษฐ์ (artificial intelligence) การตัดสินใจ

(decision-making) การเจรจาไกล่เกลี่ย (negotiation) และการจัดการความขัดแย้งด้านสิ่งแวดล้อม (environmental conflict management)

นอกจากมีการใช้กรอบอัตลักษณ์ในการวิจัยแล้ว ในต่างประเทศยังได้มีการใช้กรอบอัตลักษณ์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งเป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา เช่น มหาวิทยาลัยเซนต์พอล (Saint Paul University) ในประเทศแคนาดา ได้พัฒนาหลักสูตรรายวิชาในระดับบัณฑิตศึกษา (Course) สาขาวิชาการศึกษาศึกษาความขัดแย้ง (Master of Arts in Conflict Studies) ซึ่งตัวอย่างรายวิชาในหลักสูตรดังกล่าว ได้แก่ ECS 5101 – Identity-Based Conflict, ECS 5131 – Conflict Resolution: Analysis and Design เป็นต้น

สีลาภรณ์ บัวสาย และก้าน จันทร์พรหมมา (2552) ศึกษาการแก้ปัญหาความขัดแย้งในกลุ่มน้ำปากพอง พบว่า การคลี่คลายปัญหาความขัดแย้งระหว่างฝ่ายต่าง ๆ ในกลุ่มน้ำปากพอง มีลักษณะเป็น “กระบวนการปฏิสัมพันธ์” ระหว่างปัจจัยตัวแปรที่สำคัญ 3 ตัว คือ ตัวแปรที่ 1 ความจริง/ความรู้ที่ครบถ้วนรอบด้าน การเห็นข้อมูลที่สะท้อนสภาพความเป็นจริงที่รอบด้านและความรู้ที่ครบถ้วนเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยในการคลี่คลายปัญหาความขัดแย้ง ตัวแปรที่ 2 กลไกจัดการคุณค่า/เป้าหมายร่วม การทำงานของทีมประสาน (โดยไม่รู้ตัว) ได้เข้าไปจัดการกับระบบคุณค่าที่ทำให้ทุกฝ่ายเห็นเป้าหมายร่วมกัน มุ่งหวังความเป็นอยู่ที่ดีของประชาชนด้วยเจตนาดีเหมือนกัน ทำให้ทำที่และการเปิดใจรับฟังข้อมูลความเห็น คำวิจารณ์ ข้อถกเถียงระหว่างกันและกันเป็นไปอย่างสร้างสรรค์มากขึ้น และตัวแปรที่ 3 เวทีแลกเปลี่ยนถกเถียงที่สร้างสรรค์ เกิดขึ้นในรูปของเวทีพิจารณาข้อเสนอโครงการและเวทีรายงานความก้าวหน้า ถือว่าเป็น การเปิดพื้นที่ทางสังคม (social space) ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุก ฝ่ายเข้ามาทำงานบนข้อมูลข้อค้นพบจากงานวิจัย และมีการแลกเปลี่ยนถกเถียงหารือระหว่างคนที่มีความหลากหลายบนข้อมูลที่มี เวทีเช่นนี้เป็นเครื่องมือสำคัญที่นำไปสู่การสร้างข้อสรุปต่อความจริงที่ครบถ้วนรอบด้าน จนในที่สุดสามารถคลี่คลายปัญหาความเดือดร้อนและความขัดแย้ง ที่เกิดขึ้นได้

จากงานวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กรอบแนวคิดอัตลักษณ์สามารถนำไปใช้เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งได้และนำมาใช้เป็นกรอบในการศึกษาปรากฏการณ์ทางสังคมได้ ซึ่งข้อสรุปดังกล่าวจึงแสดงให้เห็นความเป็นไปได้ในการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

กล่าวโดยสรุป งานวิจัยที่กล่าวมาทั้งหมดแสดงให้เห็นว่า การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเป็นความขัดแย้งในค่านิยม ความเชื่อ โดยเฉพาะค่านิยม ความเชื่อทางการเมือง วิธีการแก้ปัญหาจึงมีอาจใช้แนวทางที่สามารถใช้ได้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งด้านอื่น ๆ เช่น ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ ความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง เป็นต้น การแก้ปัญหาความขัดแย้งด้านความเชื่อ ค่านิยมจึงต้องให้กลุ่มที่มีความขัดแย้งกันสามารถใช้การคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหา และเห็นได้ว่าความขัดแย้งในสังคมนับเป็นปรากฏการณ์ทางสังคมหรือขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคม ซึ่งการศึกษาขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมจะต้องทำความเข้าใจกรอบโครงความคิด (frames) ซึ่งเป็นตัวเชื่อมประสานระหว่างปัจเจกชนต่าง ๆ ที่เข้าร่วมการเคลื่อนไหวกับองค์กรในการเคลื่อนไหว และมีส่วนในการกำหนดการกระทำหรือไม่กระทำบางอย่างของผู้คนที่อยู่ในขบวนการและของขบวนการโดยรวม และแนวคิดของกรอบอัตลักษณ์เป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่ง เนื่องจากเป็นสิ่งที่ช่วยให้บุคคลวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและอิทธิพลของปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มว่า คนในกลุ่มมีมุมมองความเห็น และการตอบสนองต่อความขัดแย้งอย่างไร แนวคิดอัตลักษณ์จึงนำไปใช้เป็นแนวคิดในการศึกษาขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมได้ และแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ยังได้ใช้แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งโดยเฉพาะในการศึกษาความขัดแย้งในระดับบัณฑิตศึกษาของต่างประเทศ และเนื่องจากการวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์นี้ยังไม่มีผู้ใดศึกษามาก่อน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเรื่องนี้ และนำมาทดลองกับผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาซึ่งนับว่าเป็นผู้เรียนที่อยู่ในวัยที่เหมาะสมทั้งพัฒนาการทางสติปัญญาและประสบการณ์ที่จะสร้างเสริมความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ได้

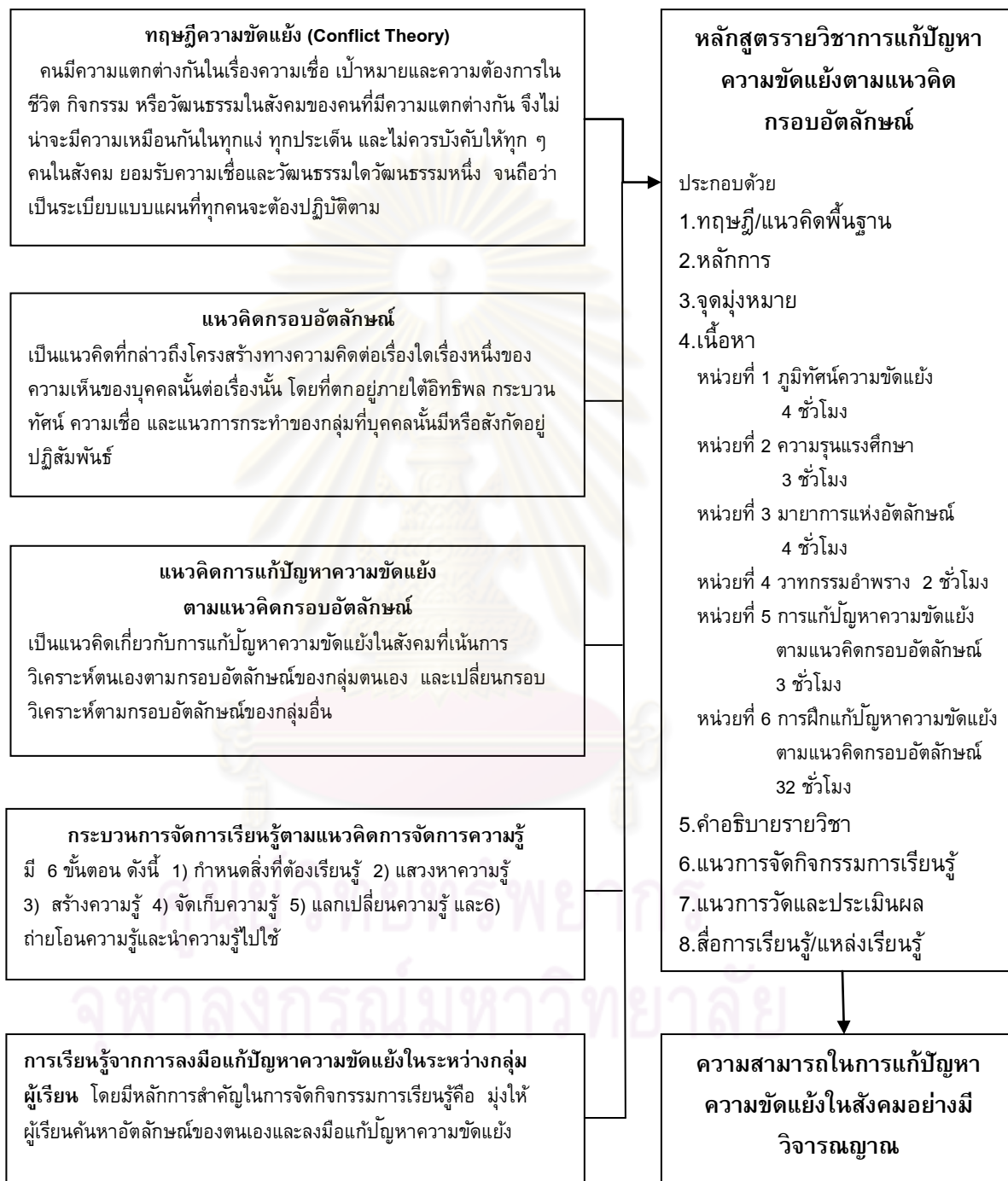
ข้อมูลจากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหาความขัดแย้ง และกรอบอัตลักษณ์ และเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น ผู้วิจัยได้จัดทำเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ สำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต มีกรอบแนวคิดของการวิจัย ดังนี้



แผนภาพที่ 3 กรอบแนวคิดในการวิจัย



## บทที่ 3

### วิธีดำเนินการ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research & Development) เพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต ประกอบด้วย การดำเนินการ 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรรายวิชา และขั้นตอนที่ 3 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

#### ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษาและวิเคราะห์ทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อสังเคราะห์เป็นข้อมูลสำหรับพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต โดยผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูล ดังต่อไปนี้

1.1 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดองค์ประกอบ และแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา

1.2 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ แล้วนำข้อมูลพื้นฐานมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ สร้างเป็นความหมายของการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ สร้างกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ลักษณะของบุคคลที่มีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ การวัดและประเมินความสามารถด้านการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชา การพัฒนาความสามารถด้านการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ รวมทั้งการกำหนดแนวทางในการประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น

1.3 ข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ กรอบอัตลักษณ์กับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดเป็นนิยามความหมาย แนวคิดทั่วไป กระบวนการ รวมทั้งแนวการจัดการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

การศึกษาข้อมูลด้านต่าง ๆ เหล่านี้ ใช้การรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร ตำรา บทความ และงานวิจัยต่าง ๆ ที่นำมาศึกษา วิเคราะห์ และสรุปสาระสำคัญของข้อมูล เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดเป็นนิยามความหมายของหลักสูตรรายวิชา องค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชา แนวทางการพัฒนาและการนำเสนอหลักสูตรรายวิชาเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการคิดอย่างมีวิจรรณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิต

1.4 ข้อมูลเกี่ยวกับปรากฏการณ์ความขัดแย้งชนิดถึงตายที่ปรากฏในบริบททางสังคมระดับประเทศ และที่ปรากฏในบริบทของผู้เรียน เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองในสังคมไทย และศึกษาผลกระทบจากความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง และความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเกี่ยวกับหลักสูตรและการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง แล้วสรุปสาระสำคัญเพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางพื้นฐานในการสร้างหลักสูตรรายวิชาให้สอดคล้องกับบริบททางสังคมและความต้องการของผู้เรียน

การศึกษาข้อมูลด้านต่าง ๆ เหล่านี้ ดำเนินการดังนี้

1.4.1 การศึกษาปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองในสังคมไทย ใช้การรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม การวิเคราะห์เอกสาร สื่อสิ่งพิมพ์ และการเข้าร่วมประชุมวิชาการระดับชาติ เวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย ครั้งที่ 5 ข้า ค่า ฆ่า : อัตลักษณ์ คุณค่า ความรุนแรง วันที่ 25 – 27 พฤศจิกายน 2552 ณ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1.4.2 ศึกษาผลกระทบจากความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง และความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเกี่ยวกับหลักสูตรและการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง ใช้การรวบรวมข้อมูลจากการ การเขียนความเรียง การสัมภาษณ์เชิงลึก และการสนทนากลุ่ม

## ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรรายวิชา

ดำเนินการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ดังนี้

2.1 ร่างหลักสูตรรายวิชาเป็นการนำข้อมูลพื้นฐานจากการศึกษาในขั้นตอนที่ 1 มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ แล้วกำหนดและจัดองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ของหลักสูตรรายวิชาให้มีความสอดคล้อง สัมพันธ์ และส่งเสริมซึ่งกันและกัน ได้เป็นหลักสูตรรายวิชา โดยองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาที่สร้างขึ้น ประกอบด้วย ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบายรายวิชา เนื้อหา แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวการวัดและประเมินผล และสื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

2.2 จัดทำเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา คือ แผนการจัดการเรียนรู้ซึ่งเป็นเอกสารที่เขียนขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ รวมทั้งเอกสารหลักสูตรรายวิชาประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ เครื่องมือวัดและประเมินผล ใบงาน เอกสารประกอบการสอน บทเพลง บทภาพยนตร์

2.3 กำหนดแนวการวัดและประเมินผลการศึกษา โดยการศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยเกี่ยวกับการวัดและประเมินผลการเรียนรู้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการทั้งก่อนการเรียนการสอน ระหว่างการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอนตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยดำเนินการดังนี้

2.3.1 การประเมินความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ดำเนินการทั้งก่อนการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอน

2.3.2 การประเมินความรู้ความเข้าใจเนื้อหาตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการทั้งก่อนการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอน

2.3.3 การวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการทั้งก่อนการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอนตามหลักสูตรรายวิชา

2.3.4 การวัดและประเมินความสามารถในการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง ดำเนินการระหว่างการเรียนการสอนในหน่วยการเรียนรู้ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.4 กำหนดแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลจากเอกสาร ตำรา หรืองานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการ ดังนี้

2.4.1 แนวการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

การจัดการความรู้ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการจัดการความรู้ทั้งมวล ทั้งความรู้เด่นชัด (Explicit Knowledge) และความรู้ซ่อนเร้น (Tacit Knowledge) มาทำให้เกิดการรับรู้จริง สร้างความรู้ สังเคราะห์ความรู้ให้เหมาะสมกับการใช้งานและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการจัดการเรียนรู้ มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ (ประยุกต์จากกระบวนการจัดการเรียนรู้อิงแนวคิดการจัดการความรู้ ของ อังคณา อ่อนธานี, 2552)

ขั้นที่ 1 กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ : ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดสิ่งที่ต้องการ

ขั้นที่ 2 แสวงหาความรู้ : ผู้เรียนแสวงหาความรู้ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้จากการ

กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ในขั้นที่ 1 จากแหล่งข้อมูลที่เป็นความรู้ ฝังลึก และความรู้เด่นชัด

ขั้นที่ 3 สร้างความรู้ : ผู้เรียนสร้างความหมายของความรู้ให้เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ ของตัวเอง

ขั้นที่ 4 จัดเก็บความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่สร้างขึ้น จัดเก็บให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดยจัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตามความสามารถและความพึงพอใจของผู้เรียน เช่น จัดเก็บในรูปของเอกสาร เช่น คู่มือ บันทึกในฐานข้อมูล จัดเก็บในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จัดเก็บในรูปแบบ Conceptual mapping หรือจัดเก็บในรูปแบบของบทเพลง กลอน หนังสือภาพ เป็นต้น

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้สร้างไว้ไปแลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน ผู้สอน หรือบุคคลอื่นซึ่งสามารถกระทำได้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น แลกเปลี่ยนบนพื้นที่จริงทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ เช่น การอภิปรายในชั้นเรียน การจัดประชุมเพื่อแสดงความคิดเห็น การสนทนากลุ่ม เป็นต้น หรือแลกเปลี่ยนความรู้บนพื้นที่เสมือน เช่น แลกเปลี่ยนในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นต้น

ขั้นที่ 6 ถ่ายโอนความรู้และนำความรู้ไปใช้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่มีอยู่ไปถ่ายทอดหรือเผยแพร่ให้ผู้อื่นผ่านการสื่อสารในรูปแบบของการเขียนหรือการพูด นำความรู้ที่จัดเก็บไว้ไปใช้ให้แพร่หลายเพื่อประโยชน์ในการศึกษา การปฏิบัติงาน และการดำรงชีวิต

2.4.2 กิจกรรมเพื่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้จากการลงมือลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นขั้นตอนการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 2 การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

ขั้นที่ 3 การแสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ขั้นที่ 4 การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 5 การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

ขั้นที่ 6 การสรุปจุดยืนของตน



โดยกระบวนการทั้ง 6 ขั้นตอนนี้ มีลักษณะสำคัญคือ เน้นบทบาทของผู้เรียนในการสร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเอง โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในกลุ่ม รู้จักรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และเป็นการเรียนรู้จากสภาพการณ์จริงของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

2.5 กำหนดเนื้อหา คำอธิบายรายวิชา หน่วยการเรียนรู้ โดยนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ในขั้นตอนที่ 1 มาสรุป

2.6 จัดทำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

### **ขั้นตอนที่ 3 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์**

การประเมินหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น ดำเนินการตามขั้นตอนย่อย 2 ขั้น คือ ขั้นที่ 1 ประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ และขั้นที่ 2 ประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ แต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

#### **ขั้นที่ 1 ประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ**

การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ ดำเนินการ ดังนี้

1.1 การวิพากษ์หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผู้วิจัยจัดให้มีการวิพากษ์หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ซึ่งประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการพัฒนาการคิด และด้านความขัดแย้ง เพื่อตรวจสอบและประเมินความถูกต้องของเนื้อหา ความสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้คำแนะนำในการปรับแก้การใช้คำที่เหมาะสมเพื่อไม่ให้เกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน การนำเสนอหลักสูตรที่เข้าใจได้ง่าย การประยุกต์ใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ไม่ยุ่งยากเพื่อให้ผู้สอนในบริบทที่แตกต่างกันนำไปใช้ได้ง่าย ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิพากษ์เอกสาร



หลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปทดลองนำร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้

1.2 ทดลองนำร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้ โดยนำหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาที่ได้ผ่านการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิแล้วไปทดลองใช้ในสภาพการเรียนการสอนจริงกับนิสิตคณะศึกษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ คณะวิทยาการจัดการและสารสนเทศศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์ และคณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 จำนวน 12 คน เป็นนิสิตที่ลงทะเบียนศึกษาในรายวิชา “ประเด็นพิเศษทางการศึกษา” ภาคการศึกษาฤดูร้อน ปีการศึกษา 2553 เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ของหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา

1.3 แก้ไขปรับปรุงหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา โดยนำผลที่ได้จากการทดลองนำร่องเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้มาพิจารณาและใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขทั้งหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการนำไปใช้จริงให้มากที่สุด

## ขั้นที่ 2 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ เป็นการประเมินการเรียนรู้ด้านความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม และผลการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดังนี้

1. ประเมินความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม
2. ประเมินความรู้ความเข้าใจเนื้อหาตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
3. วัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
4. ประเมินความสามารถในการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ หน่วยการเรียนรู้ และแผนการจัดการเรียนรู้
2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการคิดอย่าง

มีวิจารณ์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหาในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และแบบสอบถามเพื่อการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ ดำเนินการ ดังนี้

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง จำนวน 2 ชนิด ได้แก่ หน่วยการเรียนรู้ และแผนการจัดการเรียนรู้ รายละเอียดในการพัฒนาเครื่องมือแต่ละชนิด มีดังนี้

หน่วยการเรียนรู้ ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลจากเอกสาร ตำรา หรืองานวิจัยเกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง กรอบอัตลักษณ์ และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง เพื่อใช้ในการจัดทำหน่วยการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

2. นำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น คำอธิบายรายวิชา และโครงการสอน ซึ่งครอบคลุมเวลาเรียนทั้งหมด 48 ชั่วโมง มาจัดทำหน่วยการเรียนรู้ 6 หน่วยการเรียนรู้ เพื่อใช้จัดการเรียนการสอนเป็นเวลา 16 สัปดาห์ สอนสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง ในเวลา 1 ภาคเรียน

3. ออกแบบแนวการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

การจัดการความรู้ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการจัดการความรู้ทั้งมวล ทั้งความรู้เด่นชัด (Explicit Knowledge) และความรู้ซ่อนเร้น (Tacit Knowledge) มาทำให้เกิดการรับรู้จริง สร้างความรู้ สังเคราะห์ความรู้ให้เหมาะสมกับการใช้งานและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการจัดการเรียนรู้ มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ (ประยุกต์จากกระบวนการจัดการเรียนรู้อิงแนวคิดการจัดการความรู้ ของ อังคณา อ่อนธานี, 2552)

ขั้นที่ 1 กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้: ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดสิ่งที่ต้องการ

ขั้นที่ 2 แสวงหาความรู้: ผู้เรียนแสวงหาความรู้ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ในขั้นที่ 1 จากแหล่งข้อมูลที่เป็นความรู้ฝังลึก และความรู้เด่นชัด

ขั้นที่ 3 สร้างความรู้: ผู้เรียนสร้างความหมายของความรู้ให้เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ ของตัวเอง

ขั้นที่ 4 จัดเก็บความรู้: ผู้เรียนนำความรู้ที่สร้างขึ้น จัดเก็บให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดยจัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตาม

ความสามารถและความพึงพอใจของผู้เรียน เช่น จัดเก็บในรูปแบบของเอกสาร เช่น คู่มือ บันทึกในฐานข้อมูล จัดเก็บในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จัดเก็บในรูปแบบ Conceptual mapping หรือจัดเก็บในรูปแบบของบทเพลง กลอน หนังสือภาพ เป็นต้น

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้สร้างไว้ไป

แลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน ผู้สอน หรือบุคคลอื่นซึ่งสามารถกระทำได้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น แลกเปลี่ยนบนพื้นที่จริงทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ เช่น การอภิปรายในชั้นเรียน การจัดประชุมเพื่อแสดงความคิดเห็น การสนทนากลุ่ม เป็นต้น หรือแลกเปลี่ยนความรู้บนพื้นที่เสมือน เช่น แลกเปลี่ยนในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นต้น

ขั้นที่ 6 ถ่ายโอนความรู้และนำความรู้ไปใช้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่มีอยู่ไป

ถ่ายทอดหรือเผยแพร่ให้ผู้อื่นผ่านการสื่อสารในรูปแบบของการเขียนหรือการพูด นำความรู้ที่จัดเก็บไว้ไปใช้ให้แพร่หลายเพื่อประโยชน์ในการศึกษา การปฏิบัติงาน และการดำรงชีวิต

กิจกรรมเพื่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้จากการลงมือลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นขั้นตอนการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 2 การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

ขั้นที่ 3 การแสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ขั้นที่ 4 การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 5 การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

ขั้นที่ 6 การสรุปจุดยืนของตน

โดยกระบวนการทั้ง 6 ขั้นตอนนี้ มีลักษณะสำคัญคือ เน้นบทบาทของผู้เรียนในการสร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเอง โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในกลุ่ม รู้จักรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และเป็นการเรียนรู้จากสภาพการณ์จริงของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

4. จัดทำหน่วยการเรียนรู้ 6 หน่วยการเรียนรู้ ประกอบด้วย
- |                       |  |                 |
|-----------------------|--|-----------------|
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 | ภูมิทัศน์ความขัดแย้ง                                   | เวลา 4 ชั่วโมง  |
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 2 | ความรุนแรงศึกษา  | เวลา 3 ชั่วโมง  |
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 | มายาการแห่งอัตลักษณ์                                   | เวลา 4 ชั่วโมง  |
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 | วาทกรรมอำพราง  | เวลา 2 ชั่วโมง  |
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 | การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์           | เวลา 3 ชั่วโมง  |
| หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 | การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ | เวลา 32 ชั่วโมง |

5. นำหน่วยการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการพัฒนาการคิด และด้านความขัดแย้ง จำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายชื่อในภาคผนวก ก) พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ และปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ แล้วนำหน่วยการเรียนรู้ที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขไปใช้จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้ ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลจากเอกสาร ตำรา หรืองานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ความขัดแย้ง ความรุนแรง กรอบอัตลักษณ์ และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง เพื่อนำมาใช้ในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

2. นำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น ซึ่งครอบคลุมเวลาเรียนทั้งหมด 48 ชั่วโมง โดยมีหน่วยการเรียนรู้ 6 หน่วยการเรียนรู้ เพื่อใช้สอนเป็นเวลา 16 สัปดาห์ โดยสอนสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง ในเวลา 1 ภาคเรียน มาจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ พร้อมทั้งเอกสารประกอบการสอน และสื่อการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล แผนการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย ชื่อหน่วยการเรียนรู้ ชื่อเรื่อง เวลา จุดประสงค์การเรียนรู้ แนวคิดสำคัญ เนื้อหา การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล จำนวน 4 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหาในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และแบบสอบถามเพื่อการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง รายละเอียดในการพัฒนาเครื่องมือแต่ละฉบับ มีดังนี้

1. แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแบบ



วัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ทั้งในด้าน คำนิยาม องค์ประกอบ ลักษณะการเขียนคำถาม และการให้คะแนน

## 1.2 กำหนดกรอบตัวแปร สร้างนิยามปฏิบัติการ

กรอบตัวแปรที่ต้องการประเมินประกอบด้วย

1) การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการบอก อธิบาย ระบุสภาพปัญหาโดยการรวบรวมข้อมูลจากข้อความหรือสถานการณ์ที่กำหนดให้ว่าอะไรคือปัญหาของเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ เป็นการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

2) การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ จำแนก แยกแยะ จัดกลุ่มข้อมูล หาความสัมพันธ์ของเงื่อนไขหรือข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อหาเพื่อที่สามารถระบุประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

3) การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้จากสภาพปัญหา กับความรู้และประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อระบุวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการแก้ปัญหา

4) การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการระบุข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

5) การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ ตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบ การยืนยันข้อสรุป ทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากข้อสรุป

1.3 สร้างแบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ลักษณะของแบบวัดที่สร้างขึ้นเป็นแบบอัตนัย โดยผู้วิจัยเขียนสถานการณ์ปัญหาแล้วกำหนดโจทย์คำถามและกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน โดยในแต่ละข้อมีคะแนนเต็ม 3 คะแนน (รายละเอียดแบบทดสอบและเกณฑ์การให้คะแนน มีรายละเอียดในภาคผนวก ข)

นำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา ความถูกต้องของภาษา ความเหมาะสมของสถานการณ์ เกณฑ์การให้คะแนน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ มีดังนี้



1. การใช้ภาษาในสถานการณ์ปัญหาความขัดแย้งควรระมัดระวังเรื่องการใช้ภาษาเพราะจะทำให้มีการตีความที่แตกต่างกันได้ ผู้วิจัยแก้ไข โดยการแก้ไขจาก “ความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง” เป็น “ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง”
2. การใช้คำในสถานการณ์ปัญหาความขัดแย้ง ควรเลือกใช้คำที่แสดงถึงพฤติกรรมที่ชัดเจน
3. ดำเนินการสร้างโมเดลคำตอบตามเกณฑ์การให้คะแนนที่ได้กำหนดไว้ โดยนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งเป็นผู้ที่เชี่ยวชาญทางด้านการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหา การสอนคิดแก้ปัญหา การแก้ปัญหาความขัดแย้ง จำนวน 3 ท่าน (ต้องมีรายนามในภาคผนวก ก) ตอบแบบวัดเพื่อนำคำตอบมาสร้างเป็นโมเดล หลังจากให้ผู้ทรงคุณวุฒิได้ตอบแบบวัดแล้ว ผู้วิจัยได้พิจารณาเลือกคำตอบที่ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นด้วยทุกท่าน ส่วนคำตอบใดที่ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นไม่ตรงกันก็นำมาเพื่อแก้ไข ปรับปรุง หรือตัดทิ้ง หลังจากนั้นผู้วิจัยจึงได้นำคำตอบที่ผ่านการเห็นชอบของผู้ทรงคุณวุฒิมาเป็นโมเดลคำตอบ เพื่อใช้ในการตรวจคำตอบของแบบวัดต่อไป
  - 1.4 นำแบบวัดไปทดสอบกับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายซึ่งได้แก่ นิสิตคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 40 คน
  - 1.5 ตรวจสอบให้คะแนนแบบวัดโดยกรรมการ 3 คน (ต้องมีรายนามในภาคผนวก ก) ที่มีภูมิหลังแตกต่างกันคือ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับแบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม 1 คน ซึ่งได้แก่ ผู้วิจัย ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสอนในระดับปริญญาบัณฑิต 1 คน ได้แก่ อาจารย์สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ และผู้ที่ไม่เกี่ยวข้องกับ แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม 1 คน ซึ่งได้แก่ อาจารย์สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ โดยในการตรวจให้คะแนนนั้นจะยึดตามโมเดลคำตอบที่ได้กำหนดไว้
  - 1.6 คำนวณค่าความเที่ยงในการตรวจให้คะแนนจากกรรมการ 3 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.90
  - 1.7 คำนวณค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยแบ่งกลุ่มสูง กลุ่มต่ำร้อยละ 27 แล้วเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย โดยใช้ค่าที่ (t-test) ที่ระดับ .05 ผลการคำนวณค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ในช่วง 0.56 – 0.75
  - 1.8 คำนวณค่าความเที่ยง (reliability) ของแบบวัดโดยใช้สูตร Coefficient Alpha ของ Cronbach โดยมีเกณฑ์ว่าค่าความเที่ยงต้องมีค่าตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป ซึ่งผลการคำนวณได้ค่าความเที่ยง 0.92
2. แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหาในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.1 กำหนดจุดประสงค์ของการสร้างแบบทดสอบ โดยเป็นแบบทดสอบ สำหรับผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิต แบบทดสอบนี้สร้างขึ้นเพื่อวัดความรู้ความเข้าใจเนื้อหาใน หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ใช้ทดลอง ผู้วิจัยทำการทดสอบผู้เรียนทั้งก่อนและหลังเรียน

2.2 กำหนดกรอบเนื้อหาของแบบทดสอบ ดำเนินการ ดังนี้

1) ศึกษาจุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และเนื้อหาในหน่วยการเรียนรู้ที่ 1 – หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2) ศึกษาทฤษฎีและวิธีการสร้างแบบทดสอบ

3) สร้างข้อสอบอัตนัย จำนวน 5 ข้อ และกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน โดยในแต่ละข้อมีคะแนนเต็ม 3 คะแนน (รายละเอียดแบบทดสอบและเกณฑ์การให้คะแนน มีรายละเอียดในภาคผนวก ข)

4) ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบ โดยดำเนินการ ดังนี้

2.3 นำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา ความถูกต้องของภาษา เกณฑ์การให้คะแนน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

ข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ มีดังนี้

1) การใช้ภาษาควรระมัดระวังเรื่องการใช้ภาษาเพราะจะทำให้มีการตีความที่แตกต่างกันได้ ผู้วิจัยแก้ไข โดยการแก้ไขจาก “ความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง” เป็น “ความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง”

2) กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนให้ชัดเจน ง่ายต่อการนำไปใช้

2.4 ดำเนินการสร้างโมเดลคำตอบตามเกณฑ์การให้คะแนนที่ได้กำหนดไว้ โดยนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งเป็นผู้ที่เชี่ยวชาญทางด้านการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหา การสอนคิดแก้ปัญหา การแก้ปัญหาความขัดแย้ง ความรุนแรง และกรอบอัตลักษณ์ จำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ตอบแบบวัดเพื่อนำคำตอบมาสร้างเป็นโมเดล หลังจากผู้ทรงคุณวุฒิได้ตอบแบบวัดแล้ว ผู้วิจัยได้พิจารณาเลือกคำตอบที่ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นด้วยทุกท่าน ส่วนคำตอบใดที่ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นไม่ตรงกันก็นำมาเพื่อแก้ไข ปรับปรุง หรือตัดทิ้ง หลังจากนั้นผู้วิจัยจึงได้นำคำตอบที่ผ่านการเห็นชอบของผู้ทรงคุณวุฒิมาเป็นโมเดลคำตอบ เพื่อใช้ในการตรวจคำตอบของแบบวัดต่อไป

2.5 นำแบบวัดไปทดสอบกับนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิตที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายซึ่งได้แก่ นิสิตคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 40 คน

2.6 ตรวจให้คะแนนแบบวัดโดยกรรมการ 3 คน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ที่มีภูมิหลังแตกต่างกันคือ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับแบบวัดความสามารถในการคิดอย่าง

มีวิจรรย์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม การสอนคิดแก้ปัญหา การแก้ปัญหาความขัดแย้ง ความรุนแรง และกรอบอัตลักษณ์ 1 คน ซึ่งได้แก่ ผู้วิจัย ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสอนในระดับปริญญาบัณฑิต 1 คน ได้แก่ อาจารย์สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ และผู้ที่ไม่เกี่ยวข้อง กับ แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจรรย์ญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม 1 คน ซึ่งได้แก่ อาจารย์สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ โดยในการตรวจให้คะแนนนั้นจะยึดตามโมเดลคำตอบที่ได้กำหนดไว้

2.7 คำนวนค่าความเที่ยงในการตรวจให้คะแนนจากกรรมการ 3 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.83

2.8 วิเคราะห์คุณภาพของข้อสอบรายข้อเพื่อหาความยาก และอำนาจจำแนกโดยแบ่งกลุ่มสูง กลุ่มต่ำร้อยละ 27 ผลการคำนวณค่าความยาก อยู่ระหว่าง 0.35 – 0.50 และค่าอำนาจจำแนก อยู่ระหว่าง 0.28 – 0.53

2.9 คำนวนค่าความเที่ยง (reliability) ของแบบวัดโดยใช้สูตร Coefficient Alpha ของ Cronbach โดยมีเกณฑ์ว่าค่าความเที่ยงต้องมีค่าตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป ซึ่งผลการคำนวณได้ค่าความเที่ยง 0.85

3. แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

3.1 กำหนดจุดประสงค์ของการสร้างแบบวัด โดยเป็นแบบวัดที่ใช้สำหรับวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ สำหรับผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยทำการทดสอบผู้เรียนทั้งก่อนและหลังเรียน

3.2 กำหนดกรอบเนื้อหาของแบบวัด ดำเนินการ ดังนี้

1) ศึกษาความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2) ศึกษาทฤษฎีและวิธีการสร้างแบบวัดจิตพิสัยแบบลิเคิร์ต

(Likert's Method)

3.3 กำหนดกรอบเนื้อหาของแบบวัดและสร้างข้อสอบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ตจำนวน 10 ข้อ และกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน โดยในแต่ละข้อมีคะแนนเต็ม 4 คะแนน (รายละเอียดแบบทดสอบและเกณฑ์การให้คะแนน มีรายละเอียดในภาคผนวก ข)

3.4 ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบ โดยดำเนินการ ดังนี้

1) นำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา ความถูกต้องของภาษา เกณฑ์การให้คะแนน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

2) นำแบบวัดไปทดสอบกับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายซึ่งได้แก่ นิสิตคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 40 คน

3.5 นำผลที่ได้มาคำนวณค่าความเที่ยง (reliability) ของแบบวัดทั้งหมดโดยใช้สูตร Coefficient Alpha ของ Cronbach ซึ่งผลการคำนวณได้ค่าความเที่ยง 0.89

4. แบบสอบถามเพื่อการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

4.1 กำหนดจุดประสงค์ของการสร้างแบบวัด โดยเป็นแบบสอบถามที่ใช้สำหรับวัดการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

4.2 กำหนดกรอบเนื้อหาของแบบสอบถาม ดำเนินการ ดังนี้

4.3 ศึกษาความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

4.3 กำหนดกรอบเนื้อหาของแบบสอบถามและสร้างแบบสอบถามเพื่อการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง ลักษณะเป็นตรวจสอบรายการ (รายละเอียดแบบทดสอบมีรายละเอียดในภาคผนวก ข)

4.5 ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบ โดยดำเนินการ ดังนี้

1) นำแบบวัดที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ดังมีรายนามในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา ความถูกต้องของภาษา แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

2) นำแบบสอบถามไปทดสอบกับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายซึ่งได้แก่ นิสิตคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 40 คน

ประเมินคุณภาพคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ โดยใช้แบบแผนการวิจัย 2 แบบ คือ

1. ศึกษากลุ่มเดียววัดหลังการทดลอง (The One Group Posttest Only Design or One Shot Case Study) มีลักษณะการทดลองดังนี้

ตารางที่ 8 แบบแผนการวิจัย ศึกษากลุ่มเดียววัดหลังการทดลอง

การจัดกระทำ	การทดสอบหลัง
ใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	ทดสอบหลังใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
X	O

- X หมายถึง การใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
- O หมายถึง การทดสอบหลังการใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2. ศึกษากลุ่มเดียวสอบก่อนและหลังการทดลอง ใช้ในการศึกษาเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (One-Group Pretest-Posttest Design) โดยมีแผนการทดลองดังนี้ (ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ, 2538)

ตารางที่ 9 แบบแผนการวิจัย ศึกษากลุ่มเดียวสอบก่อนและหลังการทดลอง

การทดสอบก่อน	การจัดกระทำ	การทดสอบหลัง
T <sub>1</sub>	X	O <sub>1</sub>
T <sub>1</sub>	หมายถึง การทดสอบก่อนเรียน	
X	หมายถึง การใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	
O <sub>1</sub>	หมายถึง การทดสอบหลังเรียน	

การทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ตามแบบแผนการวิจัยดังกล่าว มีขั้นตอน ดังนี้

1. สุ่มสถาบันอุดมศึกษาที่จะใช้เป็นกลุ่มเป้าหมายเพื่อดำเนินการทดลอง โดยใช้การสุ่มแบบเจาะจง เกณฑ์ในการเลือกกลุ่มเป้าหมาย มีดังนี้ (1) กลุ่มเป้าหมายเป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต (2) เป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่ได้รับผลกระทบอย่างชัดเจนจากความขัดแย้งทางการเมืองระดับชาติ โดยกำลังศึกษาอยู่ในสถาบันการศึกษาที่ตั้งอยู่ในจังหวัดที่มีการชุมนุมทางการเมืองของกลุ่มขัดแย้งทั้งสองกลุ่มอยู่บ่อยครั้ง (3) เป็นสถาบันการศึกษาที่สามารถนำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ไปทดลองใช้ได้โดยไม่กระทบต่อเวลาในการศึกษาของผู้เรียน
2. สุ่มได้คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร พบว่ามีความเหมาะสมในการนำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้
3. ทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัต



ลักษณะกับกลุ่มเป้าหมายซึ่งเป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ชั้นปีที่ 3 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์ จำนวน 20 คน ในภาคการศึกษาต้นปีการศึกษา 2553 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา “ประเด็นพิเศษทางการศึกษา” ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้สอนในรายวิชานี้ เป็นเวลา 16 สัปดาห์ ๆ ละ 3 ชั่วโมง รวม 48 ชั่วโมง โดยดำเนินการ ดังนี้

3.1 ทดสอบกลุ่มเป้าหมายก่อนเรียนโดยใช้แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

3.2 ดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามหน่วยการเรียนรู้และแผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นตามแนวทางการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ จำนวน 3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ตั้งแต่เดือนพฤษภาคม – กันยายน 2553 เป็นเวลา 16 สัปดาห์

3.3 ทดสอบกลุ่มเป้าหมายหลังเรียนโดยใช้แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหาในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และแบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

4) วิเคราะห์ข้อมูลจากการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยพิจารณาความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมหลังเรียน

2.4 นำผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการทดลองใช้มาปรับปรุงแก้ไขให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจรรย์ญาณของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ตอนที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ส่วนผลการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ได้นำเสนอไว้ในบทที่ 5

สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานและผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ในแต่ละตอนมีรายละเอียด ดังนี้

#### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานทั้งในด้านทฤษฎีและแนวคิด ทำให้ได้กรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ดังนี้

1.1 ข้อสรุปจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดองค์ประกอบ และแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา พบว่า การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาอย่างเป็นระบบระเบียบจะช่วยให้ได้หลักสูตรที่มีคุณภาพ การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาจะต้องมีทฤษฎี หลักการ หรือแนวคิดสนับสนุน มีการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาในเชิงการนำไปใช้ในการเรียนการสอนจริง เพื่อนำข้อมูลมาปรับปรุงแก้ไข การนำเสนอหลักสูตรรายวิชาจะประกอบด้วยส่วนสำคัญ ดังนี้

1.1.1 ความสัมพันธ์ของสิ่งที่เป็นที่มาของหลักสูตรรายวิชา ได้แก่ ทฤษฎี แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย

1.1.2 ตัวหลักสูตรรายวิชา จะต้องแสดงรายละเอียดให้เห็นถึงเนื้อหา และกิจกรรมการเรียนรู้ บทบาทผู้สอนและผู้เรียนในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน และสิ่งสนับสนุนการเรียนการสอน

1.1.3 การนำหลักสูตรรายวิชาไปใช้

### 1.1.4 ผลจากการนำหลักสูตรรายวิชาไปใช้

1.2 ข้อสรุปจากการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ พบว่า ในประเด็นเกี่ยวกับความหมายของบุคคลที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม สรุปได้ว่าความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม หมายถึงความสามารถในการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง และเสนอวิธีการแก้ปัญหาโดยอ้างอิงความรู้และประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์แบ่งออกเป็น 5 ชั้น ดังนี้

1. การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงเป็นความสามารถในการบอก อธิบาย ระบุสภาพปัญหาโดยการรวบรวมข้อมูลจากข้อความหรือสถานการณ์ที่กำหนดให้ว่าอะไรคือปัญหาของเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ เป็นการทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

2. การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงเป็นความสามารถในการวิเคราะห์ จำแนก แยกแยะ จัดกลุ่มข้อมูล หาความสัมพันธ์ของเงื่อนไขหรือข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อหาเพื่อให้สามารถระบุประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

3. การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้จากสภาพปัญหา กับความรู้และประสบการณ์ที่ได้จากหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เพื่อระบุวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการแก้ปัญหา

4. การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการระบุข้อสรุปเพื่อแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

5. การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง เป็นความสามารถในการวิเคราะห์ ตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบ การยืนยันข้อสรุป ทำนายผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากข้อสรุป

สำหรับกรอบทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์นั้น พบว่า มีทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ดังนี้

ทฤษฎีความขัดแย้ง แนวคิดการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความ

ขัดแย้งในสังคม แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด  
กรอบอัตลักษณ์ แนวคิดการเรียนรู้ด้วยการจัดการความรู้ และแนวคิดการเรียนรู้จาก  
ประสบการณ์

1.3 จากการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อนำมาใช้ในการ  
กำหนดเป็นนิยามความหมาย แนวคิดทั่วไป กระบวนการ รวมทั้งแนวการจัดการเรียนรู้เพื่อ  
การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาความสามารถ  
ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณ์ญาณ สรุปได้ว่า กรอบอัตลักษณ์เป็น  
โครงสร้างทางความคิดต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งของ ความเห็นของบุคคลนั้นต่อเรื่องนั้น โดยที่ตกอยู่  
ภายใต้อิทธิพล กระบวนทัศน์ ความเชื่อ และแนวการกระทำของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์  
หรือสังกัดอยู่ แนวคิดของกรอบอัตลักษณ์เป็นสิ่งที่ช่วยให้บุคคลวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง  
และอิทธิพลของปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มว่า คนในกลุ่มมีมุมมองความเห็น และการตอบสนองต่อ  
ความขัดแย้งอย่างไร เนื่องจากอัตลักษณ์จะอธิบายว่า กลุ่มเปรียบเหมือนบุคคลคนเดียว  
ดังนั้นบุคคลจึงมีแนวโน้มที่จะปกป้องและรักษาสิ่งต่าง ๆ ที่ช่วยสร้างความเข้าใจของตนเอง  
ได้แก่ ความเชื่อ ค่านิยม ความสัมพันธ์ในกลุ่ม และเมื่อบุคคลถูกคุกคามหรือทำร้ายผ่านทาง  
ความขัดแย้ง บุคคลจะตอบสนองต่อความขัดแย้งในรูปแบบของการเพิ่มทวีความซื่อสัตย์ หรือ  
ภักดีต่อความเชื่อ ค่านิยม ความสัมพันธ์ในกลุ่มของตน เนื่องจากกรอบแนวคิดของกรอบ (The  
concept of frame) ได้นำไปใช้ในการพัฒนาเป็นเครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์ในหลาย ๆ  
ศาสตร์ด้วยกัน และในการวิจัยนี้ได้นำ การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ (Frame  
Analysis and Reframing as Conflict Management Tools) ซึ่งมีลักษณะเป็นกรอบกลาง ๆ  
ที่ศาสตร์ต่าง ๆ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ การวิจัยนี้จึงนำมาใช้ในแบบของกรอบอัตลักษณ์  
(Identity Frame)

1.4 ข้อมูลเกี่ยวกับปรากฏการณ์ความขัดแย้งชนิดถึงตายที่ปรากฏในบริบท  
ทางสังคมระดับประเทศ และที่ปรากฏในบริบทของผู้เรียน เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์  
ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองในสังคมไทย และศึกษาผลกระทบจากความขัดแย้ง  
และความรุนแรงทางการเมือง และความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเกี่ยวกับหลักสูตร  
และการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง ได้ข้อสรุปดังนี้

1.4.1 ผลการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทาง  
การเมืองในสังคมไทย พบว่า สังคมไทยมีปัญหาในทุกด้านทั้งด้านเศรษฐกิจ การเมือง และ  
วัฒนธรรม แต่หากใช้การประเมินความต้องการจำเป็นแล้ว ปัญหาวิกฤติที่สังคมไทยกำลัง  
เผชิญอยู่และต้องได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วนคือ ปัญหาความขัดแย้งทางการเมืองอย่างรุนแรง  
ระหว่างกลุ่มคนเสื้อสีต่าง ๆ เพราะเป็นปัญหาที่ส่งผลกระทบเชิงลบต่อสังคมไทยให้แตกแยกเป็นฝัก  
เป็นฝ่าย และที่สำคัญเป็นความขัดแย้งชนิดถึงตาย (Deadly Conflict) อย่างไม่เคยปรากฏมา  
ก่อน ทั้ง ๆ ที่ความขัดแย้งเป็นธรรมชาติของมนุษย์ที่อาจเกิดขึ้นทั้งต่อตนเอง ต่อผู้อื่น และต่อ  
กลุ่มบุคคลอื่น เพราะมนุษย์มีความแตกต่างและหลากหลายไปด้วยค่านิยม ทัศนคติ ภาษา



ความต้องการ ผลประโยชน์ และกลุ่มชาติพันธุ์ ยิ่งในโลกปัจจุบันเป็นสังคมยุคโลกาภิวัตน์ สังคมจึงมีความหลากหลายแตกต่าง แตกตัวเป็นกลุ่มย่อยเพิ่มมากขึ้น แต่ปฏิสัมพันธ์กันทั้งระหว่างบุคคลและกลุ่มกลับมีน้อยลง ด้วยความแตกต่างของบุคคลและกลุ่มบุคคลผนวกเข้ากับ ความพยายามที่จะดำรงและรักษา “อัตลักษณ์” ของตนและกลุ่มของตนเอาไว้ จึงเกิดความไม่ เข้าใจกัน เกิดเป็นความขัดแย้งซึ่งถือว่าเป็นเรื่องปกติที่สุด แต่ความขัดแย้งที่แปรเปลี่ยนเป็น ความรุนแรงนับว่าเป็นสิ่งที่ไม่ปกติ

1.4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสรุปปัญหา (ความรู้ การรับรู้ ความคิด ความรู้สึก ผลกระทบ) และความต้องการของนิสิต มีดังนี้ 1) ปัญหาบุคคลในครอบครัวซึ่งเป็น หน่วยสังคมที่เล็กที่สุด โดยเฉพาะบิดามารดา ญาติพี่น้อง และเพื่อน รวมทั้งบุคคลในชุมชนมี ความคิดเห็นทางการเมืองที่แตกต่างกัน เป็นปัญหาที่สำคัญมาก โดยบุคคลเหล่านั้นมีการ แสดงออกที่ชัดเจนในการแบ่งสี เลือกข้างส่งผลให้สัมพันธภาพในครอบครัว บุคคลรอบข้าง และ ในชุมชนเกิดความสั่นคลอนอย่างร้ายลึก 2) บุคคลที่มีการแบ่งฝักแบ่งฝ่ายอย่างชัดเจนแล้ว เลือกที่จะเชื่อข้อมูลข่าวสารผ่านแหล่งข้อมูลที่ตนเชื่อถือเท่านั้น และแม้ว่าจะมีบุคคลอื่นให้ข้อมูล ในอีกแง่มุมหนึ่งหรือให้เหตุผลของอีกฝ่ายหนึ่งก็มักจะปฏิเสธที่จะรับฟัง 3) นิสิตให้ความหมาย ของปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง และให้ความรู้สึกนึกคิดแตกต่างกัน นิสิตส่วนใหญ่จะมองในแง่ลบเดียว 4) จากปัญหาที่นิสิตได้ประสบมา พวกเขาเหล่านั้นได้แสดง ความต้องการทั้งในแง่ของความสงบสุขของครอบครัว และของสังคมไทย และความต้องการใน แ่งของการเรียนรู้เพื่อให้ผู้คนในสังคมไทยรวมทั้งพวกเขาเองด้วยได้มีโอกาสเรียนรู้ที่จะยอมรับ ความเห็นต่าง เรียนรู้ที่จะต้องอยู่กับความขัดแย้ง เพราะการศึกษาที่ผ่านมาของพวกเขาไม่เคย ได้เรียนรู้เรื่องเหล่านี้อย่างจริงจังมากนัก 5) นิสิตมีความเห็นสอดคล้องกันว่ามีความจำเป็นต้อง จัดการเรียนการสอนเรื่องปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองให้คนไทยทุกคน โดยเฉพาะนิสิตนักศึกษา ถ้าจัดให้มีการสอน ควรจัดเป็นรายวิชาโดยเฉพาะเพราะจะมีประโยชน์ ต่อตนเอง ครอบครัว คนอื่น มหาวิทยาลัย ชุมชน และสังคมไทย 6) เนื้อหาสาระที่ควรนำมา จัดการเรียนการสอน ได้แก่ ทศนคติในการเชื่อหรือคิดในแง่ลบอื่น (การคิดอย่างมี และเรื่อง เกี่ยวกับปรัชญา (การเข้าใจความคิดของตนเองและผู้อื่น) และศาสนา (ความอดทน อดกลั้น) 7) นิสิตมีความเห็นว่าผู้เรียนที่เรียนในรายวิชานี้แล้วควรมีคุณลักษณะที่สำคัญ คือ คิดได้ คิด เป็น คิดถูก แก้ปัญหาของตนเองได้ และแก้ปัญหาความขัดแย้งกับผู้อื่นได้โดยไม่ใช้ความรุนแรง กล้าเผชิญปัญหา มองโลกในแง่ดี มองเชิงบวก ไม่ฝักใฝ่ฝ่ายหนึ่งฝ่ายใด เปิดใจกว้างปรับตัวได้ และ 8) สิ่งสำคัญที่สุดที่นิสิตมีความเห็นตรงกันว่า ผู้สอนในรายวิชานี้จะต้องมีความเป็นกลาง ไม่ เอนเอียงไปทางฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ผู้เรียนจึงจะเกิดความเชื่อถือในผู้สอนและกิจกรรมการเรียน การสอนในรายวิชา นอกจากนี้นิสิตยังเชื่อว่า แม้ผู้เรียนจะมีการเลือกสีมาก่อนแล้วก็ตาม แต่ผู้เรียน จะนำความรู้ที่ได้ไปแก้ปัญหาคความขัดแย้งได้

จากกรอบแนวคิดที่ได้จากการวิเคราะห์ดังกล่าว ผู้วิจัยนำมากำหนดองค์ประกอบของ หลักสูตรรายวิชา ซึ่งประกอบด้วย ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบาย



รายวิชา เนื้อหา แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวการวัดและประเมินผล และสื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

## ตอนที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.1 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

2.1.1 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.1.2 ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.1.3 ผลการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.2 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

1) เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (Posttest) กับเกณฑ์ร้อยละ 60 โดยการทดสอบค่าที (t-test)

2) เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์หลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (Posttest) กับเกณฑ์ร้อยละ 60 โดยการทดสอบค่าที (t-test)

3) เปรียบเทียบเปรียบเทียบเจตคติก่อนได้รับการจัดการเรียนรู้ (Pretest) และหลังได้รับการจัดการเรียนรู้ (Posttest) โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยนำคะแนนเจตคติก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มาเปรียบเทียบกัน โดยการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการประเมินหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีรายละเอียด ดังนี้

2.1 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

2.1.1 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านมีความเห็นว่า หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต มีคุณภาพและความเหมาะสมดีแล้ว เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ครอบคลุมเพียงพอที่จะพัฒนา ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมให้กับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต

2.1.2 ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้คำแนะนำในการปรับแก้การใช้คำที่เหมาะสมเพื่อไม่ให้เกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน การนำเสนอหลักสูตรที่เข้าใจได้ง่าย การประยุกต์ใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ไม่ยุ่งยากเพื่อให้ผู้สอนในบริบทที่แตกต่างกันนำไปใช้ได้ง่าย ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิพากษ์เอกสารหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปทดลองนำร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้

2.1.3 ผลการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิพากษ์เอกสารหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปทดลองนำร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้

2.2 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (Posttest) กับเกณฑ์ร้อยละ 60 โดยการทดสอบค่าที โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ผลปรากฏดังตารางที่ 12

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 12 การเปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมี  
 วิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตาม  
 แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ กับเกณฑ์ร้อยละ 60

การทดสอบ	n	$\mu$	$\bar{X}$	S.D.	t
เกณฑ์ร้อยละ 60	-	9			3.78*
หลังเรียน	20		12.50	0.78	

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ( $t_{.05,19} = 1.72$ )

จากตารางที่ 12 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความ  
 ขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ  
 ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่  
 ระดับ .05

เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา  
 ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์หลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ  
 ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ (Posttest) กับเกณฑ์ร้อยละ 60 โดยการทดสอบค่าที (t-test)  
 ผลปรากฏดังตารางที่ 13

ตารางที่ 13 การเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชา  
 การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ กับเกณฑ์ร้อยละ 75

การทดสอบ	n	$\mu$	$\bar{X}$	S.D.	t
เกณฑ์ร้อยละ 75	-	11.25			4.89*
หลังเรียน	20		13.25	0.66	

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ( $t_{.05,19} = 1.72$ )

จากตารางที่ 13 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจหลังการทดลองใช้  
 หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่  
 กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เปรียบเทียบเจตคติก่อนได้รับการจัดการเรียนรู้ (Pretest) และหลังได้รับการจัดการเรียนรู้ (Posttest) โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยนำคะแนนเจตคติก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มาเปรียบเทียบกัน โดยการทดสอบค่าที่ (t-test) ผลปรากฏดังตารางที่ 14

ตารางที่ 14 การเปรียบเทียบเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

การทดสอบ	n	$\bar{X}$	S.D.	t
ก่อนเรียน	20	20.75	4.13	4.72*
หลังเรียน	20	35.40	0.56	

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ( $t_{.05,19} = 1.72$ )

จากตารางที่ 14 พบว่า เจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ของผู้เรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### หลักสูตรรายวิชา

#### การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ได้จากงานวิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต มีลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ดังนี้

1. หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ฉบับนี้เป็นหลักสูตรรายวิชาที่สร้างโดยการสลายกรอบที่เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละศาสตร์ ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา สังคมวิทยา และรัฐศาสตร์แล้วบูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ เข้าเป็นเนื้อเดียวกัน (Interdisciplinary Curriculum) โดยมุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

2. หลักสูตรรายวิชานี้มีแนวคิดพื้นฐานมาจากแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งเป็นแนวคิดที่กล่าวถึงโครงสร้างทางความคิดต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งของ ความเห็นของบุคคลนั้นต่อเรื่องนั้น โดยที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพล กระบวนทัศน์ ความเชื่อ และแนวการกระทำของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์หรือสังกัดอยู่ หลักสูตรรายวิชานี้เน้นการประยุกต์แนวคิดกรอบอัตลักษณ์พัฒนาเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

3. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในหลักสูตรรายวิชานี้มุ่งเน้นการเรียนรู้จากการลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน โดยมีหลักการสำคัญในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ คือ มุ่งให้ผู้เรียนค้นหาอัตลักษณ์ของตนเองและลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่

ส่วนที่ 1 เอกสารหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งเป็นหลักสูตรฉบับเขียน ครอบคลุมทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบายรายวิชา เนื้อหา แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวการวัดและประเมินผล และสื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

ส่วนที่ 2 เอกสารประกอบหลักสูตร ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ เครื่องมือวัดและประเมินผล ใบงาน เอกสารประกอบการสอน บทเพลง บทภาพยนตร์

สำหรับเอกสารหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีรายละเอียดดังต่อไปนี้



## เอกสารหลักสูตร

## หลักสูตรรายวิชา

การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์  
เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม  
อย่างมีวิจรรย์ญาณสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต



เอื้อเฟื้อภาพโดย <http://designthailand.exteen.com>

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จัดทำโดย

นายวิเชียร ชำรงโสติดิสกุล

นิสิตดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ส่วนที่ 1 : เอกสารหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ

เอกสารหลักสูตรรายวิชา ประกอบด้วยส่วนต่าง ๆ ดังนี้

1. แนวคิด/ทฤษฎีพื้นฐานของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
2. หลักการของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
3. จุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
4. คำอธิบายรายวิชาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
5. เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
6. กิจกรรมการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
7. การวัดและประเมินผลของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ
8. สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะ

รายละเอียดองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอรรถลักษณะมีดังนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 1. ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐานของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหา ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีแนวคิดพื้นฐานมาจากทฤษฎีต่อไปนี้

1. ทฤษฎีความขัดแย้ง (Conflict Theory) มองสังคมว่าเป็นการดิ้นรนเพื่อความอยู่รอดของคนที่มีความแตกต่างกันในเรื่องความเชื่อ เป้าหมายและความต้องการในชีวิต กิจกรรม หรือวัฒนธรรมในสังคมของคนที่มีความแตกต่างกัน จึงไม่น่าจะมีความเหมือนกันในทุกแง่ ทุกประเด็น และไม่ควรมองบังคับให้ทุก ๆ คนในสังคม ยอมรับความเชื่อและวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่ง จนถือว่าเป็นระเบียบแบบแผนที่ทุกคนจะต้องปฏิบัติตาม และคนคือผู้ทำกิจกรรม เป็นผู้สร้างและกำหนดความเป็นไปในสังคมและตนเอง

2. แนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นแนวคิดที่กล่าวถึงโครงสร้างทางความคิดต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งของ ความเห็นของบุคคลนั้นต่อเรื่องนั้น โดยที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพล กระบวนทัศน์ ความเชื่อ และแนวการกระทำของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์หรือสังกัดอยู่

3. แนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้ การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน การอภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน การค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้ในกลุ่มที่ขัดแย้งกันและแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น และการสรุปจุดยืนของตน

4. แนวคิดการคิดในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ เป็นกระบวนการคิด พิจารณาข้อมูล ปัญหาหรือสถานการณ์ความขัดแย้งในสังคมอย่างไตร่ตรองรอบคอบ โดยใช้ร่วมกับความรู้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ในการพิจารณา ดีความ วิเคราะห์ ประเมินค่า และหาข้อสรุปอย่างมีเหตุผล เพื่อนำไปสู่ข้อสรุปและการตัดสินใจอย่างสมเหตุสมผล ว่าความขัดแย้งในสังคมที่เกิดขึ้นนั้น สิ่งใดถูกต้อง สิ่งใดควรเชื่อ สิ่งใดควรทำ โดยกระบวนการของการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม ประกอบด้วย การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน การระบุจุดยืนและแสดงเหตุผลของฝ่ายตนเอง การรวบรวมข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงของฝ่ายตนเอง การทำความเข้าใจกับที่มา มุมมอง และการกระทำของฝ่ายตรงข้าม การทบทวนจุดยืนของฝ่ายตนเอง และการสรุปแนวปฏิบัติของตนเองต่อปัญหาความขัดแย้งนั้น

4. แนวคิดการเรียนรู้จากการลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน โดยมีหลักการสำคัญในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คือ มุ่งให้ผู้เรียนค้นหาอัตลักษณ์ของตนเองและลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งเป็นกระบวนการเรียนการสอนที่ทำให้

5. แนวคิดการจัดการความรู้ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการจัดการความรู้ทั้งมวล ทั้งความรู้เด่นชัด (Explicit Knowledge) และความรู้ซ่อนเร้น (Tacit Knowledge) มาทำให้เกิดการรับรู้จริง สร้างความรู้ สงเคราะห์ความรู้ให้เหมาะสมกับการใช้งานและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการจัดการเรียนรู้ มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ 1) กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ 2) แสวงหาความรู้ 3) สร้างความรู้ 4) จัดเก็บความรู้ 5) แลกเปลี่ยนความรู้ และ 6) ถ่ายโอนความรู้และนำความรู้ไปใช้

## 2. หลักการของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

### ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หลักการของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีหลักการที่สำคัญดังนี้

1. การให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ความรู้ที่จำเป็นสำหรับทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคม
2. การให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดวิเคราะห์ตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
3. การให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ เน้นปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับความรู้ กำหนดเป้าหมายและวิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตามวิธีการจัดการความรู้ โดยผู้สอนเป็นเพียงผู้กระตุ้นให้ผู้เรียนอยากรู้และแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง เป็นผู้อำนวยการความสะดวกในการเรียนรู้ในการจัดหาแหล่งความรู้และเป็นแหล่งความรู้แก่ผู้เรียน

## 3. จุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

### ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

จุดมุ่งหมายของหลักสูตรรายวิชานี้มุ่งส่งเสริมความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ และมุ่งพัฒนาความรู้ที่จำเป็นสำหรับทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคม

## 4. คำอธิบายรายวิชาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

### ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ เป็นแนวทางในการจัดประมวลความรู้และประสบการณ์เพื่อให้ผู้เรียนศึกษาความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับความ



ขัดแย้ง ความรุนแรง อัตลักษณ์ วาทกรรม และการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และฝึกปฏิบัติตามขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยการระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน การอภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน การค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้นำกลุ่มที่ขัดแย้งกันและแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น และการสรุปจุดยืนของตน

## 5. เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

4.1 เนื้อหาของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ประกอบด้วย 5 เนื้อหา

เนื้อหาที่ 1 ความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้งในเรื่องของความหมายและประเภทของความขัดแย้ง สาเหตุของความขัดแย้ง กรอบการวิเคราะห์ความขัดแย้ง และวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้ง

เนื้อหาที่ 2 ความรู้เกี่ยวกับความรุนแรงที่ว่าด้วยความหมายของความรุนแรง ประเภทของความรุนแรง มายาคติของความรุนแรง และความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง

เนื้อหาที่ 3 ความรู้เกี่ยวกับอัตลักษณ์ที่ว่าด้วยความหมายของอัตลักษณ์ ประเภทของอัตลักษณ์ และความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

เนื้อหาที่ 4 ความรู้เกี่ยวกับวาทกรรมที่ว่าด้วยความหมายของวาทกรรมและความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ วาทกรรม และความรุนแรง

เนื้อหาที่ 5 ความรู้และการฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ว่าด้วยความหมายของกรอบอัตลักษณ์ ขั้นตอนและวิธีการของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

เนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

จัดทำเป็นหน่วยการเรียนรู้ได้ 6 หน่วยการเรียนรู้ ระยะเวลา 48 ชั่วโมง ดังนี้

หน่วยการเรียนรู้ที่ 1	ภูมิทัศน์ความขัดแย้ง	เวลา 4 ชั่วโมง
หน่วยการเรียนรู้ที่ 2	ความรุนแรงศึกษา	เวลา 3 ชั่วโมง
หน่วยการเรียนรู้ที่ 3	มายาการแห่งอัตลักษณ์	เวลา 4 ชั่วโมง
หน่วยการเรียนรู้ที่ 4	วาทกรรมอำพราง	เวลา 2 ชั่วโมง
หน่วยการเรียนรู้ที่ 5	การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	เวลา 3 ชั่วโมง
หน่วยการเรียนรู้ที่ 6	การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	เวลา 32 ชั่วโมง



- 1) ระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
- 2) การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง
- 3) การแสดงจุดยืนของตนเองเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง
- 4) การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
- 5) การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น
- 6) การสรุปจุดยืนของตน

เนื้อหาของหน่วยการเรียนรู้จัดทำเป็นหน่วยการเรียนรู้ย่อยดังนี้

ชื่อหน่วยการเรียนรู้	ชื่อหน่วยการเรียนรู้ย่อย
1. ภูมิทัศน์ความขัดแย้ง	1. ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง 2. วิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้ง
2. ความรุนแรงศึกษา	ความหมายของความรุนแรงและประเภทของความรุนแรง มายาคติเกี่ยวกับความรุนแรง ความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง
3. มายาการแห่งอัตลักษณ์	1. ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์ 2. ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์
4. วาทกรรมอำพราง	ความหมายของวาทกรรมและความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ วาทกรรม และความรุนแรง
5. การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	1. ความหมายของกรอบอัตลักษณ์ 2. ขั้นตอนและการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
6. การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์	1. ระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 2. การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง 3. การแสดงจุดยืนของตนเองเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง 4. การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง 5. การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น 6. สรุปจุดยืนของตน

## หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 ภูมิทัศน์ความขัดแย้ง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง  
หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 วิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

### หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง

ความหมายของความขัดแย้ง สรุปได้ว่า เป็นสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลที่มา ปฏิสัมพันธ์กัน รับรู้และ/หรือรู้สึกว่ามี ความแตกต่างกับอีกฝ่ายหนึ่งในด้านความต้องการ ความคิดเห็น ความสนใจ ค่านิยม หรือเป้าหมาย ทั้งสองฝ่ายจะต้องเผชิญกับการกระทำใน ลักษณะที่เป็นการต่อต้านกันและกัน ซึ่งอาจเป็นการรบกวน ยับยั้ง กีดกันหรือขัดขวางการ บรรลุเป้าหมายของอีกฝ่ายหนึ่ง และได้แสดงปฏิกิริยาต่อการกระทำของฝ่ายตรงข้าม สภาพการณ์ดังกล่าวนี้ทั้งสองฝ่ายไม่สามารถที่จะตัดสินใจหรือตกลงหาข้อยุติอันเป็นที่พอใจทั้งสองฝ่ายได้ ความหมายของความขัดแย้ง อย่างไรก็ตาม จากความหมายของความขัดแย้งดังที่ได้นำเสนอแล้วในเบื้องต้นนั้น อาจสรุปได้เป็น 2 ความหมายหลัก คือ ความหมายในแง่ บวก และความหมายในแง่ลบ ความหมายของความขัดแย้งในแง่บวก หมายถึง ความขัดแย้ง ที่ก่อให้เกิดในเชิงสร้างสรรค์ และก่อให้เกิดผลดีต่อตัวเอง องค์กร และสังคมทั้งในแง่ของ ทัศนคติ และพฤติกรรม ในบางคราวเมื่อเกิดความขัดแย้งแล้วก็สามารถที่จะหาทางออก ในเชิงสมานฉันท์ และความหมายของความขัดแย้งในแง่ลบ หมายถึง ความขัดแย้งที่ ก่อให้เกิดผลเสียและบรรยากาศที่ไม่ดีต่อตัวเอง องค์กรและสังคม อันเป็นการสะท้อนรูปลักษณะ ของความขัดแย้งออกมาในมิติของ “ความรุนแรง” ไม่ว่าจะเป็นการด่ากัน การทะเลาะวิวาท ทำร้ายร่างกาย และทำสงครามประหัตประหารซึ่งกันและกัน

ประเภทของความขัดแย้ง โดยทั่วไปแบ่งความขัดแย้งออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ ความขัดแย้งด้านข้อมูล (Data Conflict) ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ (Interest Conflict) ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Relationship Conflict) ความขัดแย้งด้านโครงสร้าง (Structural Conflict) และความขัดแย้งด้านคุณค่าหรือค่านิยม (Value Conflict) กล่าวโดยสรุป ความขัดแย้งสามารถแบ่งเป็น 2 ประเภทหลัก คือ ความขัดแย้งภายใน (Internal Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งในแง่ความคิด ความรู้สึก คุณค่า และรสนิยมที่แตกต่างกัน และความ ขัดแย้งภายนอก (External Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งที่เกิดจากความสัมพันธ์ ผลประโยชน์ ข้อมูล โครงสร้างทางสังคมที่แตกต่างกัน ซึ่งการมองทั้งสองลักษณะนี้ทำให้ง่าย ต่อการทำความเข้าใจได้ว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้น เป็นความขัดแย้งประเภทใด อันจะทำให้ ง่ายต่อการแก้ไขมากยิ่งขึ้น

ความขัดแย้งระหว่างบุคคลเกิดจากสาเหตุหลายประการ สาเหตุที่สำคัญ คือ เกิดจากการที่บุคคลมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน ซึ่งเป็นผลมาจากสาเหตุสำคัญ 3 ประการ คือ 1) การมองเห็นสิ่งต่าง ๆ ไม่เหมือนกัน ซึ่งเป็นผลมาจากความแตกต่างในอารมณ์ สภาพแวดล้อม ความจำกัดในการมอง การมองคนละมุม การมีข้อมูลคนละอย่าง ประสบการณ์ และการรับรู้ที่แตกต่างกัน 2) การมีความต้องการสิ่งต่าง ๆ ไม่เหมือนกัน ซึ่งเป็นผลมาจากความแตกต่างในหลักการ ค่านิยม ความเชื่อ และ 3) การมีแบบของความคิดที่แตกต่างกันในพื้นฐานของความคิด และหลักสูตรวิทยาที่แต่ละคนใช้ เป็นต้น กล่าวโดยสรุป สาเหตุของความขัดแย้งของบุคคลเกิดจาก การคิดไม่เหมือนกัน การทำไม่เหมือนกัน และผลประโยชน์ขัดกัน

### หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 วิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

การแก้ปัญหาความขัดแย้งมีวิธีการที่หลากหลายขึ้นอยู่กับผู้ที่เกี่ยวข้องว่าจะเลือกใช้วิธีการใดซึ่งมีทั้งวิธีการที่เป็นไปอย่างสันติวิธี และวิธีการที่มีความรุนแรง ทั้งนี้วิธีการที่ต่างกันก็นำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต่างกันด้วย หากใช้การตัดสินใจของบุคคลเป็นเกณฑ์ จะพบความต่อเนื่องของวิธีการในการแก้ไขความขัดแย้ง เริ่มจากการตัดสินใจส่วนบุคคลไปจนถึงการใช้อำนาจบังคับนอกกฎหมาย และจะเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการแก้ไขความขัดแย้งกับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น ยิ่งวิธีการที่เป็นทางการและไม่เป็นการตัดสินใจส่วนบุคคลมากเท่าไร ผลลัพธ์ก็จะเป็นการใช้ความรุนแรงมากขึ้นเท่านั้น ดังนี้

การตัดสินใจส่วนบุคคลโดยกลุ่มผู้ที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง การเจรจาแก้ปัญหาอย่างไม่เป็นทางการ การเจรจาต่อรอง และการเจรจาไกล่เกลี่ยโดยมีผู้ไกล่เกลี่ยเป็นคนกลาง

การตัดสินใจส่วนบุคคลที่มีบุคคลที่สาม ประกอบด้วย การตัดสินใจปัญหาข้อพิพาทของผู้บริหาร และอนุญาโตตุลาการ

การตัดสินใจโดยบุคคลที่สามโดยเจ้าหน้าที่ทางการ ประกอบด้วย กระบวนการทางศาล และกระบวนการออกกฎหมาย

การใช้อำนาจบังคับนอกกฎหมาย ประกอบด้วย วิธีการไม่ใช้ความรุนแรงหรือสันติวิธี และการใช้ความรุนแรง

### หน่วยการเรียนรู้ที่ 2 ความรุนแรงศึกษา

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมายของความรุนแรงและประเภทของความรุนแรง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 มายาคติเกี่ยวกับความรุนแรง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง

## หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมายของความรุนแรงและประเภทของความรุนแรง

ความหมายของความรุนแรง ความรุนแรงเป็นพฤติกรรมที่มุ่งจะก่อให้เกิดอันตรายทางกายภาพ ต่อผู้คน หรือความเสียหายต่อทรัพย์สินที่อาจกล่าวได้ว่าเป็นการกระทำให้สะดุดหรือให้บาดเจ็บ หรือการทำให้ศักยภาพของมนุษย์สะดุดหยุดลงในขณะที่ยังไม่ถึงกาลอันสมควร (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2533) ความรุนแรงเป็นคำที่มีการใช้เพื่อสื่อให้เห็นถึงความเจ็บปวด ความสูญเสีย เช่น การฆาตกรรม การทำร้าย การสงคราม การปฏิบัติ การก่อการร้าย เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันการแสดงออกพฤติกรรมที่บ่งบอกความรุนแรง จะผันแปรไปตามมิติ มุมมอง พื้นที่ที่หลากหลาย ตามความสนใจของนักวิชาการที่ทำการศึกษา ค้นคว้า วิจัย เกี่ยวกับความรุนแรง (อุษณีย์ ธโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม, 2553)

ในด้านมิติ(ประเภท)ของความรุนแรง ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2539) ได้ให้มุมมองเกี่ยวกับความรุนแรงว่าประกอบด้วย ความรุนแรงทางตรง คือ ความรุนแรงชนิดที่ผู้กระทำเป็นบุคคล มีผลให้เห็นเด่นชัดในแง่การจำกัดศักยภาพของมนุษย์ ความรุนแรงทางตรงชนิดที่มีการจัดตั้งมีอาจดำรงอยู่โดด ๆ ได้ หากต้องอาศัยคำอธิบายหรืออุดมการณ์บางชนิดมารองรับ เพื่อเป็นการระดมผู้คนออกไปกระทำการในเชิงเปลี่ยนแปลงหรือพิทักษ์รักษาระเบียบทางสังคม การเมือง ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง คือ ความรุนแรงชนิดที่ตัวการมิใช่ผู้กระทำที่เป็นบุคคล แต่เป็นสถาบันหรือโครงสร้างสังคมที่เป็นตัวการใหญ่ เช่น ปัญหาการกีดกันและแบ่งแยก ปัญหาความยากจนและเด็กขาดอาหาร ทั้งที่ระบบสังคมสามารถเล็งดูเกื้อกูลได้ ปัญหาโสเภณีที่ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ถูกย่ำยีในนามของพัฒนาการท่องเที่ยว โดยมีวัฒนธรรมบางลักษณะสนับสนุนอยู่ ในมิตินี้ ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง คือ ช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์ (Potentiality) กับสิ่งที่ป็นจริง (Actuality) หรือหมายถึงอะไรก็ตามที่จะมาส่งเสริมหรือรักษาความแตกต่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นไปได้จริง ก็ถือว่าเป็นความรุนแรงเชิงโครงสร้างทั้งสิ้น และความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม หมายถึง ความเชื่อ ความยึดถือในสังคมที่คอยค้ำจุนให้สังคมยอมรับความรุนแรงประเภทต่าง ๆ เช่น การทุบตีภรรยา การซื้อขายบริการทางเพศในรูปโสเภณีให้เป็นสิ่งที่ยอมรับได้ แม้ว่าจะเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้องและทำให้คนรับรู้และเข้าใจว่าหรือเชื่อว่าเป็นสิ่งปกติที่ดำรงอยู่ในสังคมและเป็นสิ่งที่มีและเป็นมาตั้งแต่ในอดีต ดังนั้นจึงต้องยอมรับกันต่อ ๆ ไป

## หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 มายาคติเกี่ยวกับความรุนแรง

การทำความเข้าใจเรื่องความรุนแรงนั้น นอกจากจะต้องทำความเข้าใจกับแนวความคิดต่าง ๆ ว่าความรุนแรงหมายถึงอะไรแล้ว ยังจะต้องทำความเข้าใจกับความเชื่อผิด ๆ หรือที่เรียกว่า “มายาคติ” เกี่ยวกับความรุนแรงอีกด้วย ทั้งนี้เพราะหากไม่ก้าวให้พ้นมายาคติเหล่านี้ การเข้าถึงสันติภาพคงเป็นไปได้ยากเย็นยิ่ง มายาคติเหล่านี้กระทำการในเชิงสกัดกั้นสันติภาพและการศึกษาเพื่อสันติภาพหลายสถาน เช่น ประการแรก มายาคติบางประการจะมีผลทำให้ผู้คนไม่กล้าคิดถึงทางออกอื่น ๆ หลงติดอยู่กับความเชื่อที่ว่ามนุษย์ไม่สามารถหลุดพ้นจากการครอบงำของความรุนแรงได้ โดยเฉพาะในประเด็นปัญหาเรื่องธรรมชาติของมนุษย์ กล่าวคือ ถ้าคนในโลกเชื่อว่าความรุนแรงเป็นธรรมชาติขิงมนุษย์แล้ว การศึกษาสันติวิธีหรือการมุ่งเข้าหาสันติภาพด้วยการศึกษาก็เป็นเรื่องไร้เหตุผล เพราะคงไม่อาจเปลี่ยนแปลงธรรมชาติขิงมนุษย์ได้ มายาคตินี้จำเป็นต้องทำความเข้าใจเป็นเรื่องแรก ประการที่สอง มายาคติบางชนิดก่อให้เกิดความสับสนทางความคิด ระหว่างปรากฏการณ์ทางสังคมชนิดหนึ่งกับปรากฏการณ์ทางสังคมที่ต่างกัน รวมทั้งยังก่อให้เกิดความสับสนในแง่ขั้นตอนความสัมพันธ์ของมนุษย์ด้วย มายาคติในเรื่องนี้หมายถึง ความสับสนระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง หรือรวมทั้งสาเหตุแห่งความขัดแย้งและเงื่อนไขที่ทำให้เกิดความรุนแรงด้วย มายาคติประการที่สาม เป็นมายาคติที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อรองรับความรุนแรง และเป็นสิ่งที่นำให้ความขัดแย้งกลายสภาพไปเป็นความรุนแรงได้ มายาคตินี้เป็นเรื่องผูกพันกับอัตลักษณ์ของมนุษย์อย่างลึกซึ้งในแง่หนึ่ง มายาคติชนิดที่สามนี้เป็นปัจจัยสกัดกั้นสันติภาพที่สำคัญยิ่ง (ชัชววัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

## หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง

ความเชื่อที่ว่าความรุนแรงคือความขัดแย้งเป็นการเข้าใจธรรมชาติของความขัดแย้งไม่ถูกต้อง เพราะความรุนแรงคือ วิธีการหนึ่งในการแก้ไขความขัดแย้งเท่านั้น ความขัดแย้งกับความรุนแรงนั้นไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งเดียวกัน การตั้งคำถามว่าอะไรคือสาเหตุแห่งความรุนแรงเป็นการตั้งคำถามที่ไม่ชอบด้วยเหตุผล เพราะคำถามไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของความรุนแรง อันเป็นเพียงวิธีการมิใช่เป้าหมายของมนุษย์ อันมีเหตุปัจจัยดำรงอยู่จริงในรูปของตัวแปรต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น ความรุนแรงในปาเลสไตน์นั้นอาจกล่าวได้ว่า เป็นผลของความขัดแย้งระหว่างยิวกับชาวปาเลสไตน์ สาเหตุของความขัดแย้งนี้อาจอธิบายได้ด้วยปัจจัยทางประวัติศาสตร์หรือปัจจัยทางเชื้อชาติศาสนา เป็นต้น แต่ทั้งหมดนี้ก็มิได้อธิบายว่าเหตุใดความขัดแย้งดังกล่าวจึงต้องถูกคลี่คลายโดยอาศัยความรุนแรง หากยอมรับว่าความรุนแรงมิใช่สิ่งเดียวกับความขัดแย้ง และเป็นเพียงวิธีการหนึ่งซึ่งเปลี่ยนแปลงได้ คำถามที่จะช่วยคลายมายาคติแห่งความสับสนระหว่างความรุนแรงกับความขัดแย้งน่าจะเป็นว่า



“มนุษย์ใช้อะไรเป็นข้ออ้างรองรับในการใช้ความรุนแรงมาแก้ไขปัญหาระหว่างตนกับผู้อื่น” คำตอบต่อคำถามนี้ก็คือมายาคติอีกชุดหนึ่งซึ่งช่วยจรรโลงความรุนแรงในโลกทุกวันนี้

### หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 มายาการแห่งอัตลักษณ์

#### หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์

อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” อัตลักษณ์มีลักษณะ “มายาการ” (sorcery) เพราะสะท้อนความแปรเปลี่ยน ความไม่คงตัว ความไม่ชัดเจนของ “ความจริง” และ “ความไม่จริง” ของอัตลักษณ์ มนุษย์มักเข้าใจว่าอัตลักษณ์ที่ตนมีและเป็นนั้นถือว่าเป็นการแยกประเภทแท้จริง ปัญหาของอัตลักษณ์คือ เหตุใดอัตลักษณ์ความเป็นอะไรสักอย่างจึงทรงอำนาจพอที่จะชักพาให้ผู้คนเข้ามาทำลายล้างผู้อื่นได้ การตอบคำถามนี้ต้องใช้ความรู้ทางจิตวิทยาอธิบายได้ว่า ความรุนแรงในชีวิตมนุษย์นั้นดำรงอยู่และแพร่หลายอยู่ได้ก็ด้วยความสามารถของตัวมนุษย์ในการแยกตนเองและกลุ่มของตนจากผู้อื่น ในทางจิตวิทยาเรียกกระบวนการนี้ว่า “Ecocentric Perceiving” หรือการรับรู้โดยมีตัวเองเป็นศูนย์กลางหรืออัตนิยม โดยจำกัดหรือผูกติดอยู่กับแง่มุมมองแง่มุมหนึ่งของสถานการณ์เท่านั้น ซึ่งบ่อยครั้งหมายถึงการไม่สามารถที่จะรับรู้หรือมองเห็นแง่มุมที่สำคัญอื่น ๆ ของเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง ลักษณะเช่นนี้อาจถือได้ว่าเป็นลักษณะขาดวุฒิภาวะ ปัญหาที่น่าตรึงตรองในจุดนี้ก็คือ หากพิจารณาลักษณะอัตนิยมให้พ้นจากระดับปัจเจกไปเป็นระดับกลุ่ม ก็จะได้ภาพ “กลุ่มนิยม” ถัดจากกลุ่มเล็กถ้าเป็นประชาคมที่เรียกว่าชาติก็จะได้ภาพ “ชาตินิยม” “เชื้อชาตินิยม” “ศาสนานิยม” “ชนชั้นนิยม” ในระดับที่รองลงไปอีก อัตลักษณ์ในฐานะกลุ่มย่อยภายในรัฐ เช่น ความเป็นภาคนิยม (Regionalism) หรือสถาบันนิยม (เช่น โรงเรียน มหาวิทยาลัย กองทัพ หรือรุ่น) ก็มักถูกใช้เป็นข้ออ้างรองรับการใช้ความรุนแรงระหว่างกัน เช่น การยกพวกตีกันของนักเรียนนิตินักศึกษาต่างโรงเรียนหรือต่างคณะในมหาวิทยาลัยเดียวกัน

ข้อสังเกตประการหนึ่งของอัตลักษณ์ก็คือ อัตลักษณ์นั้นแม้จะทำให้ความคิดของมนุษย์กระต้างไม่มีพลวัตพอที่จะเอาใจเขามาใส่ใจเราได้ แต่ตัวอัตลักษณ์เองอาจสัมพันธ์กับอัตลักษณ์อื่น ๆ ในเวลาเดียวกันได้ เช่น คน ๆ หนึ่งอาจเป็นศิษย์เก่าจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นชาวไทย เป็นคนไทย เป็นคริสต์ศาสนิกชน และเป็นผู้ใช้แรงงานได้พร้อม ๆ กัน ในเวลาเดียวกัน “ความเป็น” อะไรสักอย่างหนึ่งก็จะดำรงอยู่พร้อมกับสัญลักษณ์และความหมายต่อชีวิตที่อาจแตกต่างกัน โดยที่โอกาสถูกใช้เป็นข้ออ้างรองรับการใช้ความรุนแรงต่อ “คนอื่น” ก็จะมีอยู่เสมอ แต่ประเด็นที่น่าสนใจอีกแง่หนึ่งก็คือ บางครั้งความรุนแรงในระดับย่อยอาจเบาบางหรือถูกขจัดไปได้ โดยการขยาย “ความเป็นเรา” ให้ครอบคลุม “ผู้อื่น” ในบางกรณี ตัวอย่างเช่น คณะต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัยนั้น ๆ ถูกโจมตีหรือบุกรุกโดยมหาวิทยาลัยอื่น ความเป็นอธิในระดับคณะอาจ

ถูกยุดิหรือ “รอ” ไว้ชั่วคราว อัตลักษณ์ในระดับคณะอาจลดความสำคัญลงในสถานการณ์ดังกล่าว ปล่อยให้ให้อัตลักษณ์ในระดับมหาวิทยาลัยทวีความสำคัญขึ้น และถ้าเกิดความขัดแย้งกับต่างชาติ อัตลักษณ์ในระดับมหาวิทยาลัยก็อาจถดถอยให้อัตลักษณ์ของชาติขึ้นมาขึ้นนำการกระทำของสมาชิกในสังคมนั้น เพื่อต่อสู้กับ “ฝ่ายตรงข้าม” ซึ่งแปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ ลักษณะอัตนิยมก็แปรสภาพ ขยายตัวหรือหดตัวตามความสัมพันธ์กับสถานการณ์ไปด้วย (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

อัตลักษณ์ แบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่ อัตลักษณ์ของบุคคล และอัตลักษณ์ของกลุ่ม

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

อัตลักษณ์ของมนุษย์ในระดับต่าง ๆ ส่วนมากเป็นสิ่งสมมติขึ้นและส่งผลในการแยก “พวกเรา” ออกจาก “พวกเขา” อันเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ “เรา” ใช้ความรุนแรง กับ “เขา” ได้ง่ายตายขึ้น

แต่ทว่าเพียงการแยกตนเองออกจากผู้อื่นด้วยมายาการแห่งอัตลักษณ์นั้นยังเป็นเหตุผลข้ออ้างรองรับไม่เพียงพอที่จะใช้ความรุนแรงยังมีปัจจัยอื่นที่มีส่วนเสริมสร้างความรุนแรง ปัจจัยดังกล่าวคือ การแยกประเภทเทียม (Pseudospeciation) กล่าวคือ ในขณะที่อัตลักษณ์เพียงชี้ให้เห็นว่า คนกลุ่มหนึ่งแตกต่างจากผู้อื่นอย่างไร และปิดกั้นโอกาสที่จะมีการติดต่อสื่อสารกันเพื่อให้ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ความแตกต่างดังกล่าวเพียงชี้ให้เห็นถึงความไม่เหมือนกับกลุ่มเราเท่านั้น แต่การจำแนกประเภทเทียมนั้นเกิดจากการที่มนุษย์คิดเอาว่าตนเองเท่านั้นเป็นมนุษย์ประเภทที่แท้จริง และคิดว่ากลุ่มอื่นทั้งหมดหรือบางกลุ่มไม่ใช่มนุษย์ แต่เป็นอะไรบางอย่างที่ต่ำกว่ามนุษย์ โดยใช้เงื่อนไขทางอาณาเขต วัฒนธรรมและการเมือง กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ ในขณะที่ “ประเภทมนุษย์” เป็นข้อเท็จจริงทางชีววิทยา มนุษย์ได้แปรกลุ่มทางวัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ หรือกระทั่งรูปร่างกายภายนอกให้เป็นประเภทเทียมโดยมีความสำคัญระดับเดียวกับประเภทความเป็นมนุษย์ที่แท้ เมื่อ “เรา” เห็นว่า “คนอื่น” ไม่ใช่คนเหมือนเรา การที่จะใช้ความรุนแรงกับเขาก็กลายเป็นเรื่องไม่ยาก

ทั้งอัตลักษณ์และการแยกประเภทเทียมก็คือ การให้ความสำคัญกับอัตตา (self) โดยเฉพาะในระดับส่วนรวมนั่นเอง ยิ่งความรู้สึกรักชอบยึดมั่นใน “อัตตา” อันเป็น “เอก” นี้มีมากเท่าใด โอกาสที่จะทำลายผู้อื่นที่แตกต่างจากตนด้วยความรุนแรงก็มีมากตามไปด้วย บางทีปัญหาอาจจะอยู่ที่ว่าระบบสังคมได้ทำให้มนุษย์เกิดอคติ เห็นสิ่งลวงเป็นความจริง และคนในสังคมก็ไม่กล้าตรวจสอบ “สิ่งเท็จ” เหล่านี้ เพราะส่วนใหญ่ก็ตกอยู่ใต้มายาการด้วยกัน หนทางแก้ทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษานิตที่จะไม่ให้คนยึดถืออคติเป็นเจ้าเรือน ให้การศึกษานิตวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแ่กนออกจากกระฟี่ได้

และให้การศึกษาชนิดที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์ (ชัชววัฒน์  
สถาอาเนนท์, 2549)

#### หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 วาทกรรมอำนาจ

หน่วยการเรียนรู้ย่อย ความหมายของวาทกรรมและความสัมพันธ์ระหว่าง  
อัตลักษณ์ วาทกรรม และความรุนแรง

ความหมายของวาทกรรม

แนวคิดของมิเชล ฟูโก (Michel Foucault) วาทกรรม คือ การจัดระเบียบหรือสร้าง  
ความเป็นไปได้ในการคิด พูด กระทำสิ่งต่าง ๆ และกำหนดว่าใครที่สามารถพูดได้ ทำได้  
เมื่อไหร่ ที่ไหน และด้วยอำนาจอะไร วาทกรรมจึงเป็นสิ่งที่ให้ความหมายและกำหนด  
ความสัมพันธ์ทางสังคม โดยเป็นตัวสร้าง ทั้งผู้กระทำองค์ประธาน (subjectivity) และ  
ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ (power relation) ขณะเดียวกันก็กดทับ ปิดกั้น กีดกัน หรือแทนที่สิ่งที่มี  
ลักษณะต่างออกไป ด้วยแนวคิดดังกล่าววาทกรรมจึงมิใช่เป็นเพียงชุดของความจริง แต่วาท  
กรรมเป็นสิ่งที่ทำให้เราสามารถคิด พูด กระทำและให้ความหมายกับสิ่งที่กระทำได้ และ  
ก่อให้เกิดการยอมรับในการกระทำนั้น หรือมีเหตุผลที่ยอมรับว่าการกระทำนั้นเป็นสิ่งที่  
เหมาะสม/ถูกต้อง (อุษณีย์ ธโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม, 2553)

ความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ วาทกรรม และความรุนแรง

กลุ่มที่ขัดแย้งกันทั้งสองกลุ่มต่างก็ใช้ “อัตลักษณ์” ของคนไทย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทาง  
การเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้าน  
ตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย เป็นเครื่องมือในการแบ่งแยกออกเป็นกลุ่ม แล้ว  
ปลุกฝังให้คนทำอะไรคล้าย ๆ กัน เช่น สวมเสื้อสีเดียวกัน มีสัญลักษณ์เดียวกัน จนเกิด  
ความรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน ที่สำคัญคือการปลุกฝังอุดมการณ์จนเชื่อว่าตนกำลังทำสิ่งที่มีคุณค่า  
สูงส่ง (เช่นพิทักษ์ชาติ ศาสน์ กษัตริย์ หรือเพื่อประชาธิปไตยและสังคมเสมอภาค) ดังนั้นจึง  
พร้อมที่จะใช้ความรุนแรงหรือตายเพื่อกลุ่มได้

## หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

### หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ความหมายของกรอบอัตลักษณ์

กรอบอัตลักษณ์ หมายถึง แนวคิดที่กล่าวถึงโครงสร้างทางความคิดต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งของ ความเห็นของบุคคลนั้นต่อเรื่องนั้น โดยที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพล กระบวนทัศน์ ความเชื่อ และแนวการกระทำของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์หรือสังกัดอยู่

#### แนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้ การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน การอภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน การค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้นำกลุ่มที่ขัดแย้งกันและแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น และการสรุปจุดยืนของตน

### หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 ขั้นตอนและการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

#### แนวคิดการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้ การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน การอภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน การค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้นำกลุ่มที่ขัดแย้งกันและแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น และการสรุปจุดยืนของตน

## หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 ระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมที่กำลังเกิดขึ้นในปัจจุบัน

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2 อภิปรายถึงสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของแต่ละกลุ่มที่ขัดแย้งกัน



หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 3 ค้นหาสาเหตุ ภูมิหลังของผู้นำกลุ่มที่ขัดแย้งกันและแสดงจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 4 วิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 5 เปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 6 สรุปจุดยืนของตน

## 6. แนวทางการจัดการการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในหลักสูตรรายวิชานี้เน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ เป็นกระบวนการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนลงมือค้นคว้าหาความรู้จากการปฏิบัติ ทั้งการลงมือปฏิบัติในการศึกษาค้นคว้าความรู้ ทดลองใช้ความรู้ ด้วยตนเอง และการลงมือปฏิบัติตามกระบวนการของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ เน้นปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับความรู้ กำหนดเป้าหมายและวิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตามวิธีการจัดการความรู้ โดยผู้สอนเป็นเพียงผู้กระตุ้นให้ผู้เรียนอยากรู้และแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ในการจัดหาแหล่งความรู้และเป็นแหล่งความรู้แก่ผู้เรียน

หลักสูตรรายวิชานี้ประยุกต์ใช้ การจัดการความรู้เป็นแนวการเรียนรู้ในหน่วยการเรียนรู้ที่ 1 – 5 และแนวคิดการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติเป็นแนวการเรียนรู้ในหน่วยการเรียนรู้ที่ 6

การจัดการความรู้ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการจัดการความรู้ทั้งหมด ทั้งความรู้เด่นชัด (Explicit Knowledge) และความรู้ซ่อนเร้น (Tacit Knowledge) มาทำให้เกิดการรับรู้จริง สร้างความรู้ สังเคราะห์ความรู้ให้เหมาะสมกับการใช้งานและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการจัดการเรียนรู้ มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ (ประยุกต์จากกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงแนวคิดการจัดการความรู้ ของ อังคณา อ่อนธานี, 2552)

ขั้นที่ 1 กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้: ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดสิ่งที่ต้องการ

ขั้นที่ 2 แสวงหาความรู้: ผู้เรียนแสวงหาความรู้ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้จากการกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ในขั้นที่ 1 จากแหล่งข้อมูลที่เป็นความรู้ฝังลึก และความรู้เด่นชัด

ขั้นที่ 3 สร้างความรู้: ผู้เรียนสร้างความหมายของความรู้ให้เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ ของตัวเอง

ขั้นที่ 4 จัดเก็บความรู้: ผู้เรียนนำความรู้ที่สร้างขึ้น จัดเก็บให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดยจัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตามความสามารถและความพึงพอใจของผู้เรียน เช่น จัดเก็บในรูปแบบของเอกสาร เช่น คู่มือ บันทึกในฐานข้อมูล จัดเก็บ



ในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จัดเก็บในรูปแบบ Conceptual mapping หรือจัดเก็บในรูปแบบของบทเพลง กลอน หนังสือภาพ เป็นต้น

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนความรู้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้สร้างไว้ไปแลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน ผู้สอน หรือบุคคลอื่นซึ่งสามารถกระทำได้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น แลกเปลี่ยนบนพื้นที่จริงทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ เช่น การอภิปรายในชั้นเรียน การจัดประชุมเพื่อแสดงความคิดเห็น การสนทนากลุ่ม เป็นต้น หรือแลกเปลี่ยนความรู้บนพื้นที่เสมือน เช่น แลกเปลี่ยนในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นต้น

ขั้นที่ 6 ถ่ายโอนความรู้และนำความรู้ไปใช้ : ผู้เรียนนำความรู้ที่มีอยู่ไปถ่ายทอดหรือเผยแพร่ให้ผู้อื่นผ่านการสื่อสารในรูปแบบของการเขียนหรือการพูด นำความรู้ที่จัดเก็บไว้ไปใช้ให้แพร่หลายเพื่อประโยชน์ในการศึกษา การปฏิบัติงาน และการดำรงชีวิต

การเรียนรู้จากการลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน

กิจกรรมการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ที่ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 2 การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

ขั้นที่ 3 การแสดงจุดยืนของตนเองเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ขั้นที่ 4 การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

ขั้นที่ 5 การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

ขั้นที่ 6 สรุปจุดยืนของตน

โดยกระบวนการทั้ง 6 ขั้นนี้ มีลักษณะสำคัญคือ เน้นบทบาทของผู้เรียนในการสร้างความรู้ความเข้าใจตนเอง โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในกลุ่ม รู้จักรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และเป็นการเรียนรู้จากสภาพการณ์จริงของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

## 7. แนวการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีวิธีการดังนี้

7.1 วัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ดำเนินการหลังการเรียนการสอน

7.2 วัดความรู้ความเข้าใจเนื้อหาตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรรายวิชา

การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ดำเนินการหลังการเรียนการสอน

7.3 วัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์  
ดำเนินการก่อนและหลังการเรียนการสอน

## 8. สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความ ขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

8.1 สื่อประเภทเอกสาร ตำรา ที่กำหนดให้อ่าน

1) ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2533). ทำทนายทางเลือก : ความรุนแรงและการไม่  
ใช้ความรุนแรง. กรุงเทพฯ : มูลนิธิโกมลคีมทอง.

2) ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2549). อาวุธมีชีวิต : แนวคิดเชิงวิพากษ์.  
กรุงเทพฯ : ฟ้ายเด็ยวักัน.

3) ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2533). ความรุนแรง ในชุดวิชา สันติศึกษา  
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช. นนทบุรี : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

8.2 สื่อ/แหล่งการเรียนรู้ประเภทเว็บไซต์

1) ความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง

<http://www.moe.go.th/wijai/conflict.doc>

2) รายวิชาสันติภาพและความสมานฉันท์

<http://social.obec.go.th/library/document/santi/santi-samanchan.pdf>

3) วาทกรรม

<http://worrawat.exteen.com/20080323/entry-5>

4) ฯลฯ

8.3 สื่อประเภทนวนิยาย วรรณกรรม ภาพยนตร์

1) นวนิยายเรื่อง คำพิพากษา ของชาติ กอบจิตติ วรรณกรรมซีไรต์ ปี 2525

2) ภาพยนตร์เรื่อง ไอ้פק

3) ภาพยนตร์เรื่อง Hotel Rwanda

8.4 สื่อประเภทบทเพลง

1) เพลง “ตากล้าตาไทย” ผู้ประพันธ์ วิเชียร ช่างโสตติสกุล (2553)

2) เพลง “หยุดทำร้ายประเทศไทย” ผู้ประพันธ์ ยืนยง โอภากุล  
(แอ๊ด คาราบาว)

8.5 สื่อประเภทเอกสารประกอบการสอนและใบงาน

8.6 แหล่งเรียนรู้อื่น ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เช่น ห้องสมุด ห้อง Self-  
Access ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์ เป็นต้น

## บทที่ 6

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

#### ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

1.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยเกี่ยวกับทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดองค์ประกอบ และแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดองค์ประกอบและแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา ทฤษฎีและแนวคิดการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม แล้วนำข้อมูลพื้นฐานมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ สร้างเป็นความหมายของการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ สร้างกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ ลักษณะของบุคคลที่มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม การวัดและประเมินความสามารถด้านการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชา การพัฒนาความสามารถด้านการคิดแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ รวมทั้งการกำหนดแนวทางในการประเมินคุณภาพของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น แนวคิดเกี่ยวกับกรอบอัตลักษณ์ กรอบอัตลักษณ์กับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง การวิเคราะห์กรอบและการเปลี่ยนกรอบ: เครื่องมือในการจัดการความขัดแย้ง เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดเป็นนิยามความหมาย แนวคิดทั่วไป กระบวนการ รวมทั้งแนวการจัดการเรียนรู้เพื่อการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด กรอบอัตลักษณ์ ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

1.2 ศึกษาปรากฏการณ์ความขัดแย้งชนิดถึงตายที่ปรากฏในบริบททางสังคม ระดับประเทศ และที่ปรากฏในบริบทของผู้เรียน เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมืองในสังคมไทย และศึกษาผลกระทบจากความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง และความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเกี่ยวกับหลักสูตรและการเรียนการสอนเกี่ยวกับความขัดแย้งและความรุนแรงทางการเมือง แล้วสรุปสาระสำคัญเพื่อ

นำมาใช้เป็นแนวทางพื้นฐานในการสร้างหลักสูตรรายวิชาให้สอดคล้องกับบริบททางสังคมและความต้องการของผู้เรียน

## ขั้นตอนที่ 2 การสร้างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

2.1 ร่างหลักสูตรรายวิชาเป็นการนำข้อมูลพื้นฐานจากการศึกษาในขั้นตอนที่ 1 มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ แล้วกำหนดและจัดองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ของหลักสูตรรายวิชาให้มีความสอดคล้อง สัมพันธ์ และส่งเสริมซึ่งกันและกัน ได้เป็นหลักสูตรรายวิชา โดยองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาที่สร้างขึ้น ประกอบด้วย ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบายรายวิชา เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล และสื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

2.2 จัดทำเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา คือ แผนการจัดการเรียนรู้ซึ่งเป็นเอกสารที่เขียนขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ รวมทั้งเอกสารประกอบการสอน และสื่อการเรียนรู้

## ขั้นตอนที่ 3 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

### ขั้นที่ 1 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

1.1 การวิพากษ์หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผู้วิจัยจัดให้มีการวิพากษ์หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ซึ่งประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการพัฒนาคิด และด้านความขัดแย้ง เพื่อตรวจสอบและประเมินความถูกต้องของเนื้อหา ความสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิพากษ์เอกสารหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปทดลองนาร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้

1.2 ทดลองนาร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้ โดยนำหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาที่ได้ผ่านการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิแล้วไปทดลองใช้ในสภาพการเรียนการสอนจริงกับนิสิตคณะศึกษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ คณะวิทยาการจัดการและสารสนเทศศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์ และคณะ

วิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 จำนวน 12 คน เป็นนิสิตที่ลงทะเบียนศึกษาในรายวิชา “ประเด็นพิเศษทางการศึกษา” ภาคการศึกษาฤดูร้อน ปีการศึกษา 2553 เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ของหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา

1.3 แก้ไขปรับปรุงหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา โดยนำผลที่ได้จากการทดลองนำร่องเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้มาพิจารณาและใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขทั้งหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชา เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการนำไปใช้จริงให้มากที่สุด

## ขั้นที่ 2 การประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

2.1 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง จำนวน 2 ชนิด ได้แก่ หน่วยการเรียนรู้ และแผนการจัดการเรียนรู้ โดยจัดทำหน่วยการเรียนรู้ 6 หน่วยการเรียนรู้ เพื่อใช้จัดการเรียนการสอนเป็นเวลา 16 สัปดาห์ สอนสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง ในเวลา 1 ภาคเรียน ออกแบบแนวการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้ และออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้จากการลงมือลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ของหน่วยการเรียนรู้ 6 การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ นำหน่วยการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการพัฒนาการคิด และด้านความขัดแย้ง จำนวน 3 ท่าน พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ และปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ แล้วนำหน่วยการเรียนรู้ที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขไปใช้จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อใช้สอนเป็นเวลา 16 สัปดาห์ โดยสอนสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง ในเวลา 1 ภาคเรียน พร้อมทั้งเอกสารประกอบการสอน และสื่อการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล แล้วนำไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาเห็นชอบ และตรวจสอบความเหมาะสม สำหรับนำไปทดลองสอนในชั้นเรียน แล้วปรับปรุงตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา ก่อนนำไปทดลองใช้กับนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ชั้นปีที่ 3 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

2.2 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล จำนวน 4 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเนื้อหาในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ และแบบสอบถามเพื่อการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง และประเมินประสิทธิภาพของเครื่องมือ โดยนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา ความถูกต้องของภาษา ความเหมาะสมของสถานการณ์ เกณฑ์การให้คะแนน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ก่อนนำไปทดลองใช้



2.3 ทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์กับกลุ่มเป้าหมายซึ่งเป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต ชั้นปีที่ 3 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 20 คน ในภาคการศึกษาต้นปีการศึกษา 2553 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา “ประเด็นพิเศษทางการศึกษา” ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้สอนในรายวิชานี้ เป็นเวลา 16 สัปดาห์ ๆ ละ 3 ชั่วโมง รวม 48 ชั่วโมง

2.4 วิเคราะห์ข้อมูลจากการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยพิจารณาความสามารถในการการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณก่อนและหลังเรียน

2.5 นำผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการทดลองใช้มาปรับปรุงแก้ไขให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น

## สรุปผลการวิจัย

### 1. ผลการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

#### 1.1 เอกลักษณ์ของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ผลการวิจัยครั้งนี้ได้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต ซึ่งมีลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ดังนี้

หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ฉบับนี้เป็นหลักสูตรรายวิชาที่สร้างโดยการสลายกรอบที่เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละศาสตร์ ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา สังคมวิทยา และรัฐศาสตร์แล้วบูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ เข้าเป็นเนื้อเดียวกัน (Transdisciplinary Curriculum) โดยมุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

หลักสูตรรายวิชานี้มีแนวคิดพื้นฐานมาจากแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งเป็นแนวคิดที่กล่าวถึงโครงสร้างทางความคิดต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งของ ความเห็นของบุคคลนั้นต่อเรื่องนั้น โดยที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพล กระบวนทัศน์ ความเชื่อ และแนวการกระทำของกลุ่มที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์หรือสังกัดอยู่ หลักสูตรรายวิชานี้เน้นการประยุกต์แนวคิดกรอบอัตลักษณ์พัฒนาเป็นการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ที่เน้นการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง และวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในหลักสูตรรายวิชานี้มุ่งเน้น

การเรียนรู้จากการลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระหว่างกลุ่มผู้เรียน โดยมีหลักการสำคัญในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คือ มุ่งให้ผู้เรียนค้นหาอัตลักษณ์ของตนเองและลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ประกอบด้วย ทฤษฎี/แนวคิดพื้นฐาน หลักการ จุดมุ่งหมาย คำอธิบายรายวิชา เนื้อหา แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวการวัดและประเมินผล และสื่อการเรียนรู้/แหล่งการ

## 1.2 ความรู้ที่นิสิตศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตควรได้เรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ความรู้ที่จำเป็นสำหรับนิสิตศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตควรได้เรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม สรุปได้เป็น 2 องค์ความรู้ คือ

1.2.1 ความรู้ที่จำเป็นสำหรับทำความเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง ประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับเรื่องดังนี้

- 1) ความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้งในเรื่องของความหมายและประเภทของความขัดแย้ง สาเหตุของความขัดแย้ง กรอบการวิเคราะห์ความขัดแย้ง และวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้ง
- 2) ความรู้เกี่ยวกับความรุนแรงที่ว่าด้วยความหมายของความรุนแรง ประเภทของความรุนแรง มายาคติของความรุนแรง และความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรง
- 3) ความรู้เกี่ยวกับอัตลักษณ์ที่ว่าด้วยความหมายของอัตลักษณ์ ประเภทของอัตลักษณ์ และความรุนแรงกับมายาคติแห่งอัตลักษณ์
- 4) ความรู้เกี่ยวกับวาทกรรมที่ว่าด้วยความหมายของวาทกรรม และความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ วาทกรรม และความรุนแรง
- 4) ความรู้เกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่ว่าด้วยความหมายของกรอบอัตลักษณ์ และขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

1.2.2 การลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งตามขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอน ดังนี้

- 1) การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
- 2) การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง
- 3) การแสดงจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง
- 4) การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
- 5) การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

## 6) การสรุปจุดยืนของตน

### 2. ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

#### 2.1 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยจัดให้มีการวิพากษ์หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ซึ่งประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการพัฒนาการคิด และด้านความขัดแย้ง เพื่อตรวจสอบและประเมินความถูกต้องของเนื้อหา ความสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านมีความเห็นว่าหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีคุณภาพและความเหมาะสมดี ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิพากษ์เอกสารหลักสูตรรายวิชาและเอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปทดลองนำร่องหลักสูตรรายวิชาเพื่อพิจารณาความเป็นไปได้

#### 2.2 ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

การทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ พบว่า ค่าเฉลี่ยร้อยละของคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ คิดเป็นร้อยละ 88.33 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 60 ที่กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าเฉลี่ยร้อยละของคะแนนด้านความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์หลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ คิดเป็นร้อยละ 83.33 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 75 ที่กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และค่าเฉลี่ยร้อยละของคะแนนเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ของผู้เรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

#### อภิปรายผลการวิจัย

จากการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ มีประเด็นที่ควรนำมาอภิปราย 2 ประเด็น ดังนี้

## 1. ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ในภาพรวมหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มีความเหมาะสมดี อาจเนื่องมาจาก หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ได้พัฒนาขึ้นอย่างเป็นระบบ เริ่มต้นจากการระบุทฤษฎีและแนวคิดพื้นฐาน โดยเฉพาะแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่เป็นแนวคิดสำคัญในการกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชา ได้แก่หลักการ จุดมุ่งหมาย เนื้อหา คำอธิบาย รายวิชา แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้/แหล่งเรียนรู้ ทุกองค์ประกอบของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์จึงมีความสอดคล้องและสนับสนุนซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับผลการวิจัยของชยพร กระต่ายทอง (2552) ที่ได้พัฒนารายวิชาเพิ่มเติมภาษาไทยแบบอิงมาตรฐานด้วยกระบวนการออกแบบย้อนกลับเพื่อเสริมสร้างความสามารถการวิเคราะห์และการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ด้วยการพัฒนารายวิชาอย่างเป็นระบบเริ่มต้นจากเป้าหมายที่ต้องการ ทำให้มองเห็นเนื้อหา วิธีสอนและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนซึ่งนำไปสู่เป้าหมาย หรือจุดหมายได้ดี นอกจากนี้ข้อมูลที่น่ามาจัดทำร่างหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ได้มาจากหลายแหล่ง ทำให้สามารถร่างหลักสูตรรายวิชาได้เหมาะสม โดยเฉพาะข้อมูลจากบริบททางสังคมและบริบทของผู้เรียน เป็นการจัดการเรียนรู้เนื้อหาที่ช่วยให้ผู้เรียนนำความรู้หรือแนวคิดที่เรียนในห้องเรียนมาใช้กับวิถีชีวิตได้จริง เป็นการเรียนรู้ที่มีความหมาย ซึ่งพบผลการวิจัยในแนวทางคล้ายกับงานวิจัยของสำลี ทองธิว และคณะ (2544) ที่ได้พัฒนาหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้นอย่างงานไม้แกะสลักและงานไม้สำหรับหมู่บ้านหัตถกรรมไม้แกะสลักบ้านถวาย : กรณีศึกษาโรงเรียนบ้านต้นแก้ว อำเภอหางดง จังหวัดเชียงใหม่ ซึ่งเนื้อหาได้มีการบูรณาการมาจากหลายกลุ่มประสบการณ์ในหลักสูตรประถมศึกษา ที่พัฒนาหลักสูตรโดยความร่วมมือกันอย่างเข้มข้นและเท่าเทียมกันระหว่างชาวบ้านกับครูในโรงเรียนบ้านต้นแก้ว รวมถึงหน่วยงานของรัฐและเอกชนในระดับท้องถิ่น โดยมีผู้วิจัยซึ่งเป็นคนนอกชุมชนจากส่วนกลางให้การสนับสนุนเพื่อให้มีการประกันคุณภาพทางวิชาการในระดับที่น่าเชื่อถือ เป็นการเปิดกว้างให้ชาวบ้านได้มีส่วนร่วมในการกำหนดทั้งเรื่องเนื้อหา การจัดการเรียนการสอนและทิศทางการพัฒนาชุมชน จึงเป็นการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อปัญหาและความต้องการของชุมชนและผู้เรียนอย่างแท้จริง และพบผลทำนองเดียวกันกับผลการวิจัยของ อมรรัตน์ วัฒนาร (2547) ที่ได้ศึกษา การวิจัยแบบร่วมมือที่ใช้ชุมชนเป็นฐานในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร: กรณีศึกษาหลักสูตรเศรษฐกิจระดับประถมศึกษาที่บ้านถวาย จังหวัดเชียงใหม่ พบว่า สารการ



เรียนรู้ได้จากการประสมประสานให้เกิดความพอดี (mediating) ของเศรษฐศาสตร์สากลแนวทูนนิยมกับวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่น ซึ่งกำหนดจากสภาพความจำเป็นในท้องถิ่น ใช้ส่งเสริมความเข้าใจตนเองและวิถีชีวิตในชุมชนและสามารถเชื่อมโยงไปใช้กับการประกอบอาชีพได้ อีกทั้งยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ กิตติมา ไกรพิรพรรณ (2550) ที่ศึกษาเรื่อง การพัฒนาหลักสูตรพหุศาสตรบัณฑิตบ้านสู่การสร้างจิตวิทยาศาสตร์โดยการมีส่วนร่วมของชุมชน : กรณีชุมชนบ้านคีรีวง อำเภอลานสกา จังหวัดนครศรีธรรมราช พบว่า สารพหุศาสตรบัณฑิตบ้านในหลักสูตรที่ได้จากงานวิจัยนี้มีความสอดคล้องกับชีวิตประจำวันและภูมิหลังของผู้เรียน จากการศึกษาอาศัยอยู่ในชุมชน ผู้เรียนจึงมีประสบการณ์ ความรู้ความเข้าใจเรื่องพรรณไม้ในชุมชนในระดับหนึ่ง ดังนั้นเมื่อเรียนตามสาระในหลักสูตรพหุศาสตรบัณฑิตบ้าน ผู้เรียนสามารถนำความรู้เดิมมาผสมผสานกับความรู้ใหม่ที่เป็นวิทยาศาสตร์สากลและความรู้ในท้องถิ่นที่นักเรียนยังไม่เคยรู้มาก่อนได้ จึงทำให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในสาระพหุศาสตรบัณฑิตบ้านได้ดี

## 2. ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้

ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์โดยการนำไปทดลองใช้ โดยพิจารณาจากความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณของผู้เรียน ดังนี้

ความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

ผลการประเมินคุณภาพหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น พบว่า ผู้เรียนทุกคนมีคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ คิดเป็นร้อยละ 88.33 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 60 ที่กำหนดไว้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งผลของการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัย ทั้งนี้อธิบายได้ว่า กิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดขึ้นทั้งความรู้และการลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้นส่งผลต่อความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ การเรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง อัตลักษณ์ และวาทกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้เกี่ยวกับอัตลักษณ์ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการมีและการดำรงอยู่ของอัตลักษณ์ที่ทับซ้อนอยู่อย่างหลากหลายในบุคคล ผู้เรียนจึงเกิดความเข้าใจและยอมรับความแตกต่างของอัตลักษณ์ของผู้อื่นกับตนเอง ด้วยเหตุนี้เมื่อผู้เรียนเข้าสู่การเรียนในภาคปฏิบัติฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งตามขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนระบุปัญหา วิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง แสดงจุดยืน วิเคราะห์สาเหตุ วิเคราะห์อัตลักษณ์ผู้อื่น



และสรุปจุดยืน ทำให้ผู้เรียนปฏิบัติตามกิจกรรมได้ด้วยความเข้าใจ เต็มใจ และจริงใจ โดยเฉพาะการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง การแสดงจุดยืน การวิเคราะห์อัตลักษณ์ผู้อื่น และการสรุปจุดยืน กิจกรรมเหล่านี้ล้วนเป็นกิจกรรมที่ยากยิ่งที่จะปฏิบัติได้หากผู้ปฏิบัติขาดความเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่นและขาดการยอมรับและเคารพความแตกต่างของกันและกัน ด้วยเหตุนี้แม้ว่าผู้เรียนจะมีความแตกต่างของอัตลักษณ์ แต่การได้เรียนรู้ในเนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ช่วยให้ผู้เรียนก้าวข้ามพ้นจากอัตลักษณ์ซึ่งเป็นกีดกันความรุนแรงที่สำคัญ ส่วนความรู้ในการฝึกปฏิบัติลงมือแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้น ต้องอาศัยความรู้ที่ได้เรียนรู้จากหลักสูตรรายวิชามาช่วยในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในทุกขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ กล่าวคือ ขั้นตอนระบุปัญหา ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง และอัตลักษณ์ เพื่อระบุให้ได้ว่าปัญหาความขัดแย้งกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงนั้นคืออะไร และผู้เรียนต้องระบุให้ได้ว่า ปัญหาความขัดแย้งกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงนั้นเป็นความขัดแย้งประเภทความคิด ความเชื่อ ค่านิยม เป็นความขัดแย้งภายในตัวบุคคล การที่ผู้เรียนระบุได้ดังกล่าว จะช่วยให้มองเห็นวิธีการแก้ปัญหา นั่นคือ หากเป็นความขัดแย้งประเภทความคิด ความเชื่อ ค่านิยม เป็นความขัดแย้งภายใน ก็ต้องแก้ปัญหาที่ตัวบุคคลโดยการปรับความคิด ความเชื่อ ค่านิยม ขั้นตอนการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง และอัตลักษณ์ด้วยเช่นกัน เพราะการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองคือ การแยกแยะว่าทำไมตนเองจึงเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่ม เข้าไปเมื่อใด และเกี่ยวข้องกับกลุ่มในประเด็นอะไร ผลประโยชน์อำนาจ ค่านิยม ความเชื่อ หรือการเป็นไปตามกลุ่ม ขึ้นแสดงจุดยืน ขั้นตอนนี้ผู้เรียนต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง และอัตลักษณ์อย่างยิ่งเพราะบุคคลที่จะกล้าแสดงจุดยืนที่ชัดเจน ต้องมีความกล้า มีความเชื่อมั่นในตนเองในขณะเดียวกันก็ต้องมีความเข้าใจผู้อื่น ยอมรับและเคารพความแตกต่างของผู้อื่น ขั้นวิเคราะห์สาเหตุ ปัญหาความขัดแย้งกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง อาจกล่าวได้ว่า เป็นขั้นตอนที่ยากที่สุดในการแก้ปัญหา เนื่องจากความขัดแย้งทางการเมืองที่เกิดขึ้นครั้งนี้เป็นเรื่องที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับปัจจัยต่าง ๆ มากมาย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทางการเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้านตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย และการใช้สื่อมวลชนในการโฆษณาชวนเชื่อและปลุกระดมมวลชน (สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์, 2553) จึงไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะไขชุดความคิดหรือศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งอธิบายความเป็นจริงได้ครอบคลุมในสาระสำคัญหรือวิเคราะห์ให้เห็นภาพปรากฏการณ์ได้ครบถ้วนทุกมิติของความเป็นจริง ด้วยเหตุดังกล่าว ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับความขัดแย้ง ความรุนแรง วาทกรรม และอัตลักษณ์ และต้องเป็นความรู้ในลักษณะสหศาสตร์ (Interdisciplinary) มาอธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว

ขั้นวิเคราะห์อัตลักษณ์ผู้อื่น การวิเคราะห์กรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่นว่าบุคคลอื่นหรือกลุ่มอื่นที่ขัดแย้งกันมีข้อมูล ข้อเท็จจริง มุมมองหรือความเห็น ค่านิยม ความเชื่อ อะไรที่เหมือนหรือแตกต่างจากกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเองจะทำให้ผู้เรียนได้ฝึกพิจารณาข้อมูลและเหตุผลอย่างรอบด้าน โดยทั้งสองฝ่ายจะปรึกษาหารือถึงเหตุผลของความขัดแย้ง และทั้งสองฝ่ายจะต้องนำเหตุผลมาอธิบายให้อีกฝ่ายรับทราบโดยการเจรจากัน และผู้สอนจะให้ผู้เรียนทราบข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่ขัดแย้งกัน ในขั้นตอนนี้เน้นว่ามีความสำคัญอย่างยิ่งที่จะเป็นจุดบ่งชี้ว่าผู้เรียนจะแก้ปัญหาความขัดแย้งกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงได้หรือไม่ ผู้วิจัยจะได้อภิปรายในขั้นนี้ดังนี้

ปัญหาแรกที่เกิดขึ้นเมื่อมีประเด็นขัดแย้งก็คือ ความไม่ชัดเจนของคำที่ใช้หรือปรากฏอยู่ในประเด็นขัดแย้ง จึงต้องมีการทำความเข้าใจเรื่องการทำนิตินิยมของคำที่ปรากฏในประเด็นความขัดแย้งให้ชัดเจน ซึ่งในกรณีจากการฝึกในการวิจัย คำที่ไม่ชัดเจนในปัญหาความขัดแย้งจากสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่” คือคำว่า “ประชาธิปไตย” ปัญหาที่ตามมาคือ ปัญหาการให้ค่านิยม การให้ค่านิยมหมายถึงการระบุสิ่งของ การกระทำหรือความคิดที่ดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม เช่น ค่านิยมเสียงข้างมาก แต่ปัญหาที่เกิดขึ้นในประเด็นความขัดแย้งของกลุ่มคนเสื้อแดงและเสื้อเหลือง คือ ค่านิยมหลักไม่ได้ต่างกันเลย เช่น ค่านิยมยอมรับความแตกต่างหลากหลาย ค่านิยมเสียงข้างมาก ฯลฯ ซึ่งค่านิยมหลักทางประชาธิปไตยไม่ต่างกัน แต่ที่ต่างคือมุมมองหรือทัศนะทางการเมืองที่แต่ละสีเผชิญหน้า เช่น การมองภาพรวมว่าประเทศไทยเป็นประชาธิปไตยหรือไม่ จะมีความแตกต่างเพราะรากฐานการสนับสนุน เช่น คนเสื้อเหลืองในสมัยที่ยังสนับสนุนประชาธิปไตยมองว่าเป็นประชาธิปไตย ในขณะที่ในสมัยอดีตนายกฯ สมัคร สุนทรเวชมองว่าไม่เป็น กลับกัน ในฝั่งของเสื้อแดงมองว่ายุคอภิสิทธิ์ไม่เป็น แต่ในยุคอดีตนายกฯ สมัครเป็นประชาธิปไตย ซึ่งทำให้ตัดสินใจได้อย่างลำบากว่ามุมมองหรือทัศนะใดเหมาะสมกว่ากัน การตัดสินใจมุมมองหรือทัศนะที่ขัดแย้งกันจึงควรเอาค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะทั้งสองมาประนีประนอมกัน หรือทั้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะเสีย เมื่อมีค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะที่ขัดแย้งกัน แนวทางที่เหมาะสมที่สุดคือ การประนีประนอมค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะเข้าด้วยกัน แนวทางการประนีประนอมที่เป็นไปได้มี 2 แนวทางคือ การละทิ้งค่านิยมหรือมุมมองหรือทัศนะที่มีเหตุผลอ่อนกว่า เมื่อเทียบกับความเหมาะสมสอดคล้องกับกรอบจริยธรรมตามกฎหมายของสังคมในขณะที่เกิดความขัดแย้ง เมื่อละทิ้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะใดแล้ว ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะนั้นก็ควรนำมาเป็นข้อมูลใส่ไว้ในค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะทางเลือกไว้ด้วย เช่น ถ้าเลือกค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” แล้ว ต้องเปิดกว้างให้ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม” ไว้ด้วย และอีกแนวทางหนึ่งคือ การบูรณาการค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะเข้าด้วยกัน คือนำค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะที่ถูกต้องทั้งสองมาผสมผสานกันให้เป็นค่านิยมหรือมุมมองหรือทัศนะใหม่ที่มีลักษณะสำคัญของค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะทั้งสองอยู่ด้วย

เป็นทางออกที่ประนีประนอมและไม่เกิดการขัดแย้งระหว่างค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเดิม ทั้งสอง เช่น ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” กับ ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม” อาจบูรณาการเป็นค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติใหม่ เป็น “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้งที่มีคุณธรรม” ด้วยเหตุนี้ การสมมูลค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติจึงเป็นจุดยืนทางเลือกที่เป็นทางออก และจากผลการวิจัยจึงพบว่า ผู้เรียนจะเลือกทั้ง 2 แนวทางคือ การละทิ้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติที่มีเหตุผลอ่อนกว่า และการบูรณาการค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเข้าด้วยกัน โดยผู้เรียนเลือกแนวทางการบูรณาการค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเข้าด้วยกันมากกว่า และขั้นสรุปจุดยืน ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้น คนที่มีความสามารถเจรจา และประนีประนอมได้ ต้องมีความสามารถวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชาญฉลาด และกำหนดจุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน โดยจุดยืนนั้นต้องอยู่บนพื้นฐานความยุติธรรม และเคารพศักดิ์ศรีของผู้อื่น ซึ่งเป็นค่านิยมพื้นฐานของสังคมประชาธิปไตย ซึ่งการเป็นพลเมืองดีนั้น คนในสังคมต้องมีความสามารถในการตัดสินปัญหาที่ขัดแย้งกันได้อย่างยุติธรรมและเหมาะสม ตัวอย่างเช่น ผู้พิพากษาต้องทำหน้าที่ตัดสินคดีความ จึงต้องฟังข้อมูลจากพยานหลักฐานที่ปรากฏ และความเห็นของคู่คดี วิเคราะห์สถานการณ์ทางกฎหมายของเหตุการณ์ ซึ่งนำหน้าเหตุผล และปรับข้อเท็จจริงของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อเปรียบเทียบกับตัวบทกฎหมาย จากนั้นจึงพิพากษาคดีลงไป ดังนั้นวิธีการของผู้พิพากษาดังกล่าว จึงถือเป็นบทบาทหนึ่งของผู้เรียนในสังคมปัจจุบันและสังคมอนาคต ผู้เรียนจึงควรต้องมีวิจารณญาณ สามารถวิเคราะห์ สามารถคิดวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาความขัดแย้งในสังคมโดยเฉพาะกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงในปัจจุบัน และกำหนดจุดยืนของตนเองได้ จากผลการวิจัย เมื่อผู้เรียนทั้งสองฝ่ายรับทราบเหตุผล และมีการซักถามถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นกับสังคมที่จะตามมาภายหลังการตัดสินใจ และได้รับข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่ผู้เรียนสืบค้นและผู้สอนช่วยสรุป จึงนำมาสู่การทบทวนการตัดสินใจด้วยการสรุปจุดยืนได้อย่างชัดเจนในที่สุด และพบว่า การแสดงจุดยืนในตอนแรกนั้น ผู้เรียนจะแสดงจุดยืนอย่างชัดเจนว่าเห็นด้วยกับกลุ่มสีใด แต่เมื่อผ่านการเรียนตามขั้นตอนจนถึงการสรุปจุดยืน กลับพบว่า ผู้เรียนทุกคนไม่เห็นด้วยกับทั้งกลุ่มสีแดงและสีเหลือง และพยายามที่จะหาทางออกด้วยการบูรณาการความคิด ความเชื่อ ค่านิยมที่ตรงกันของทั้งสองฝ่าย แล้วใช้เป็นความคิด ความเชื่อ ค่านิยมเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างปกติสุขต่อไปซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้แบบนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ศิริพร วิริยะปัญญา (2544) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาชาวนำปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ที่พบว่า รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มุ่งเน้นการแสดงจุดยืนและการสมมูลค่านิยมนั้น มีความเหมาะสมต่อการพัฒนาชาวนำปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมาย และสามารถเพิ่มประสิทธิผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ สอดคล้องกับผลการศึกษาวิจัยของนฤมล เอนกวิทย์ (2552) ที่พัฒนาหลักสูตรจิตต

ปัญญาศึกษาสำหรับนักศึกษาพยาบาล พบว่า กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในกลุ่มทำให้ผู้เรียนได้ข้อมูลในมุมมองใหม่ที่จะนำไปบูรณาการกับประสบการณ์ของตนเองได้มากขึ้น และเรียนรู้ที่จะยอมรับความแตกต่างของแต่ละบุคคลด้วย และสอดคล้องกับแนวคิดของชัชวพันธ์ สถานันท์ (2549) ที่กล่าวว่า หนทางแก้ความรุนแรงทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษานิตที่จะไม่ให้คนยึดถือคติเป็นเจ้าเรือน ให้การศึกษานิตวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแยะกันออกจากกระפיได้ และให้การศึกษานิตที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์

สำหรับกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์นั้น สอดคล้องกับงานวิจัยของสีลาภรณ์ บัวสาย และ ก้าน จันทร์พรหมมา (2552) ที่ศึกษาการแก้ปัญหาความขัดแย้งในกลุ่มน้ำปากพหนัง พบว่า การคลี่คลายปัญหาความขัดแย้งระหว่างฝ่ายต่างๆ ในกลุ่มน้ำปากพหนังมีลักษณะเป็น “กระบวนการปฏิสัมพันธ์” ระหว่างปัจจัยตัวแปรที่สำคัญ 3 ตัว คือ ตัวแปรที่ 1 ความจริง/ความรู้ที่ครบถ้วนรอบด้าน การเห็นข้อมูลที่สะท้อนสภาพความเป็นจริงที่รอบด้านและความรู้ที่ครบถ้วนเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยในการคลี่คลายปัญหาความขัดแย้ง ตัวแปรที่ 2 กลไกจัดการคุณค่า/เป้าหมายร่วม การทำงานของทีมประสาน (โดยไม่รู้ตัว) ได้เข้าไปจัดการกับระบบคุณค่าที่ทำให้ทุกฝ่ายเห็นเป้าหมายร่วมกัน มุ่งหวังความเป็นอยู่ที่ผาสุกของประชาชนด้วยเจตนาดีเหมือนกัน ทำให้ทำที่และการเปิดใจรับฟังข้อมูลความเห็น คำวิจารณ์ ข้อถกเถียงระหว่างกันและกันเป็นไปอย่างสร้างสรรค์มากขึ้น และตัวแปรที่ 3 เวทีแลกเปลี่ยนถกเถียงที่สร้างสรรค์ เกิดขึ้นในรูปของเวทีพิจารณาข้อเสนอโครงการและเวทีรายงานความก้าวหน้า ถือว่าเป็น การเปิดพื้นที่ทางสังคม (social space) ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายเข้ามาทำงานบนข้อมูลข้อค้นพบจากงานวิจัย และมีการแลกเปลี่ยนถกเถียงหารือระหว่างคนที่มีมุมมองหลากหลายบนข้อมูลที่มี เวทีเช่นนี้เป็นเครื่องมือสำคัญที่นำไปสู่การสร้างข้อสรุปต่อความจริงที่ครบถ้วนรอบด้าน จนในที่สุดสามารถคลี่คลายปัญหาความเดือดร้อนและความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ และมีผลการวิจัยในทำนองเดียวกับกับผลการวิจัยของ วาริรัตน์ แก้วอุไร (2541) ที่ได้ศึกษาผลการใช้รูปแบบการสอนสำหรับวิชาวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณีตัวอย่าง เพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งขั้นตอนของการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน นั้น ประกอบด้วย 5 ขั้นตอนดังนี้ การตระหนักในปัญหา การใช้ปฏิบัติการตอบโต้แนวการแก้ปัญหาที่เสนอโดยแหล่งข้อมูลอื่น ๆ เพื่อค้นหากระบวนการทางปัญญาของตนเองหาแนวทางที่เป็นไปได้ในการแก้ปัญหา การให้ข้อเสนอแนะและเหตุผลได้ว่าทำไมจึงใช้วิธีนี้ในการแก้ปัญหา การทบทวนความคิดและเหตุผลที่ได้ให้ไว้ในขั้นตอนที่ 2 อีกครั้งเปรียบเทียบกับเหตุผลของคนอื่น ๆ เพื่อให้ได้วิธีแก้ปัญหาที่มีความเหมาะสมกับสถานการณ์ที่จะนำไปใช้ และการประเมินผลถึงแนวทางที่เป็นไปได้ในการนำไปใช้ให้เกิดผลดีที่สุด



จากกระบวนการของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของการคิดแก้ปัญหาและการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่ได้กล่าวมา สรุปได้ว่าการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดแก้ปัญหาต่างมีความสัมพันธ์กันคือ การคิดทั้งสองประเภทสามารถใช้ร่วมกันในการค้นหาคำตอบของปัญหา โดยการคิดอย่างมีวิจารณญาณเน้นที่การตรวจสอบความถูกต้อง ความน่าเชื่อถือของข้อมูลต่าง ๆ ที่ปรากฏในปัญหาโดยอาศัยหลักเหตุผล ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลที่บรรยายสภาพปัญหา ข้อสันนิษฐาน ข้อโต้แย้ง รวมถึงทางออกของปัญหา ช่วยให้สามารถแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่วนการคิดแก้ปัญหาเป็นการคิดที่แคบกว่า และต้องอาศัยการคิดอย่างมีวิจารณญาณจึงได้คำตอบของปัญหาที่ดีที่สุด จากการศึกษาจะเห็นได้ว่า ทุกขั้นตอนของการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์นั้นต้องใช้การคิดแก้ปัญหาและการคิดอย่างมีวิจารณญาณร่วมกัน

นอกจากนี้ปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลให้หลักสูตรรายวิชานี้มีผลต่อความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม คือ ปัจจัยด้านการจัดการเรียนรู้ จากการจัดกระบวนการเรียนรู้เนื้อหาด้วยกระบวนการจัดการความรู้ พบว่าผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์มากขึ้น มีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ สอดคล้องกับแนวคิดของเฮนเดอร์สัน (อังกฤษ อ่อนธานี, 2552 อ้างถึงใน Henderson, 1996) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้มีโอกาสได้รับข้อมูลประสบการณ์ใหม่ ๆ เข้ามา และมีโอกาสได้ใช้กระบวนการทางสติปัญญาของตนในการกลั่นกรองข้อมูล ทำความเข้าใจข้อมูล เชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม และสร้างความหมายข้อมูลความรู้ด้วยตัวเอง กระบวนการสร้างสรรค์ความรู้นี้จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายต่อตนเอง อันจะส่งผลให้เกิดความรู้ความเข้าใจ และเกิดความคงทนของความรู้นั้น และพบผลการวิจัยในทำนองเดียวกันกับงานวิจัยของอังกฤษ อ่อนธานี (2552) ที่พบว่า นิสิตมีความสามารถในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้สูงขึ้นหลังจากทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้โดยอิงแนวคิดการจัดการความรู้สำหรับนิสิตครู ขั้นตอนของกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้อย่างเป็นรูปธรรม การที่ผู้เรียนได้กำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ทำให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการพัฒนาตนเองอย่างชัดเจน รู้ว่าตนเองรู้และยังไม่รู้สิ่งใดบ้าง เมื่อยังขาดความรู้ในเรื่องใดก็สามารถที่จะแสวงหาความรู้ที่ตนยังขาดอยู่มาเติมเต็มได้อย่างสมบูรณ์

### ข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไปดังต่อไปนี้



## 1. ข้อเสนอแนะในการนำหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ไปใช้

ผู้สอนที่จะนำหลักสูตรรายวิชานี้ไปใช้จัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียน ควรศึกษาแนวคิดที่เป็นเนื้อหาของหลักสูตรรายวิชาทั้งภาควิทยาการและภาคปฏิบัติการให้เข้าใจอย่างถ่องแท้ เนื่องจากปรากฏการณ์ความขัดแย้งทางการเมืองอย่างรุนแรงชนิดถึงตายที่เกิดขึ้นนี้ยังไม่เคยปรากฏมาก่อนในประวัติศาสตร์การเมืองไทย จึงทำให้สังคมไทยไร้ซึ่งความรู้และวิธีการแก้ปัญหา อย่างไรก็ตามสามารถนำหลักสูตรรายวิชานี้ไปใช้กับกลุ่มเป้าหมายอื่น ๆ ได้ โดยปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของผู้สอนและผู้เรียน สิ่งที่สำคัญที่สุด ผู้นำหลักสูตรรายวิชานี้ไปใช้ต้องคำนึงถึงหัวใจของหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์อยู่ที่การได้มีโอกาสฟัง “ความแตกต่าง” ด้านทัศนคติ เหตุผล จุดยืนที่หลากหลาย การเข้าใจ เท่าทัน และเผชิญหน้ากับความขัดแย้งอย่างมีสติ เข้าใจการมีและการดำรงอยู่ของอัตลักษณ์ที่หลากหลายทั้งของตนเองและผู้อื่น และสำคัญที่สุดต้องรู้เท่าทันก้าวข้ามพ้นไปจากสงครามการโฆษณาชวนเชื่อที่ใช้อัตลักษณ์ที่มีอยู่อย่างหลากหลายเป็นเครื่องมือนำไปสู่ความรุนแรง

## 2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ผู้วิจัยขอสรุปงานวิจัยที่น่าสนใจ ดังนี้

1. การทำวิจัยเพื่อสร้างเสริม ปลุกฝัง คุณลักษณะ “การยอมรับความแตกต่าง” “การเคารพความคิดเห็น” “การเปิดใจรับฟัง” โดยเฉพาะในกลุ่มเป้าหมายที่เป็นเด็กและเยาวชนซึ่งถือว่าเป็น “ไม่อ่อน” และควรมุ่งพัฒนาให้เกิดคุณลักษณะจนกลายเป็นวัฒนธรรมประจำชาติ การพัฒนาพลเมืองในแง่นี้ จะเป็นการสร้างภูมิคุ้มกัน การป้องกัน ความขัดแย้งในทุกรูปแบบที่สังคมไทยจะต้องเผชิญต่อไปและมีแนวโน้มว่าจะเป็นความขัดแย้งที่รุนแรงและครอบคลุมทุกปริมณฑลของสังคมไทย

2. การทำวิจัยที่ส่งเสริมให้มีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มที่มีอัตลักษณ์ต่างกัน เพื่อให้ได้มีโอกาสรวบรวมข้อมูลอย่างรอบด้านทั้งข้อมูลของฝ่ายตนเองและฝ่ายตรงข้าม และได้ทำความเข้าใจกับที่มา มุมมอง และการกระทำของฝ่ายตรงข้าม

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กิตติมา ไกรพิรพรรณ. (2550). การพัฒนาหลักสูตรพฤษศาสตร์พื้นฐานสู่การสร้างจิตวิทยาศาสตร์โดยการมีส่วนร่วมของชุมชน: กรณีชุมชนบ้านคีรีวง อำเภอลานสกา จังหวัดนครศรีธรรมราช. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เกษทิพย์ ศิริชัยศิลป์. (2549). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมมัคคุเทศก์น้อยเรื่อง วัดพระศรีรัตนมหาธาตุวรมหาวิหาร สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองปริญญามหาบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2547). การคิดเชิงวิพากษ์. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: ชัคเชสมิเดีย.
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2548). กระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์: การปรับกระบวนการทัศน์กระบวนการยุติธรรมไทย. กรุงเทพฯ: เตือนตุลา.
- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. (2539). การพัฒนาหลักสูตร: หลักการและแนวปฏิบัติ. กรุงเทพฯ: อลิ้นเพลส.
- ฉวีวรรณ แยมเสมอ, รัตนา สุขาวห และ สุรีพร สูดยอด. (2549). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมมัคคุเทศก์อาสา “ถ้าแก้วโกมล”. การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองปริญญามหาบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ฉันทนา บรรพศิริโชติ หวันแก้ว. (2547). ความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับสันติวิธีและธรรมชาติของความขัดแย้งในสังคมไทย. กรุงเทพฯ: สถาบันพระปกเกล้า.
- ชวลิต ชูกำแพง. (2553). การวิจัยหลักสูตรและการสอน. พิมพ์ครั้งที่ 2. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ชยพร กระต่ายทอง. (2552). การพัฒนารายวิชาเพิ่มเติมภาษาไทยแบบอิงมาตรฐานด้วยกระบวนการออกแบบย้อนกลับเพื่อเสริมสร้างความสามารถวิเคราะห์และการอ่านเชิงวิเคราะห์. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2539). สันติทฤษฎี/ วิถีวิถนธรรม. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโกมลคีมทอง.
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2549). อารุณมีชีวิต?: แนวคิดเชิงวิพากษ์ว่าด้วยความรุนแรง. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ฟ้ายเดียวกัน.
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2553). “...หมู่บ้าน...ไม่สงบ”: ภาพความรุนแรงภาคใต้ใหม่มิติชาติ, นานาชาติ และอนาคต. กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร (องค์การมหาชน).

- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2553). บทนำ; ความรุนแรงซ่อน/หาสังคมไทย. ใน ชัยวัฒน์  
 สถาอานันท์ (บรรณาธิการ), ความขัดแย้งซ่อน/หาสังคมไทย, หน้า 17-28.  
 กรุงเทพฯ: มติชน.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2553). เทคนิคการใช้คำถามพัฒนาการคิด. นนทบุรี: สหมิตรพรินต์ติ้ง  
 แอนด์พับลิชชิง..
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2551). รัฐศาสตร์แนววิพากษ์. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ:  
 สามลดา.
- นฤมล เอนกวิทย์. (2552). การพัฒนาหลักสูตรจิตตปัญญาศึกษาสำหรับนักศึกษา  
 พยาบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะ  
 ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- บุญดี บุญญาภิจ. (2547). การจัดการความรู้...จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ. กรุงเทพฯ:  
 จิรวัดน์เอ็กซ์เพรส, อ้างถึงใน อังคณา อ่อนธานี. การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน  
 เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้  
 โดยอิงแนวคิดการจัดการความรู้สำหรับนิสิตครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต  
 สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ประกอบ รัตนกิจ. (2550). การพัฒนารูปแบบแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์โดยใช้การ  
 ประเมินตนเองเพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนิสิตนักศึกษาฝึก  
 ประสบการณ์วิชาชีพครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาเทคโนโลยีและ  
 สื่อสารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประยูร บุญใช้. (2544). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดประสบการณ์  
 การเรียนรู้ผ่านสื่อกลางเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการคิดแก้ปัญหาและ  
 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชาของนักศึกษาในสถาบันราชภัฏ. วิทยานิพนธ์  
 ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
 มหาวิทยาลัย.
- ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา. (2530). ต่างคนต่างคิด ต่างจิตต่างใจ. ใน วลัย อารุณี  
 (บรรณาธิการ), สันติศึกษากับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง รวมบทความคัดสรร,  
 หน้า 92- 98. กรุงเทพฯ: โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประเวศ วะสี. (2551). จุดเปลี่ยนประเทศไทย หัวใจคือชุมชน. กรุงเทพฯ: กรีน- ปัญญา  
 ญาณ.
- ปรีชา ช่างขวัญยืน และ สมภาร พรหมทา. (2549). มนุษย์กับการใช้เหตุผล. กรุงเทพฯ:  
 สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา.

- พฤษี ศิริบรรณพิทักษ์. (2552). การคิดเชิงวิพากษ์ในประเด็นวิกฤตทางการศึกษา. ใน พรทิพย์ อินทวโรทัย และคณะ (บรรณาธิการ), การบริหารและการจัดการศึกษาเพื่อโลกใบเล็ก, หน้า 277- 280. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- พระไพศาล วิสาโล. (2550). สร้างสันติด้วยมือเราคู่มือสันติวิธีสำหรับนักปฏิบัติการไร้ความรุนแรง. พิมพ์ครั้งที่ 2. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- พระไพศาล วิสาโล. (2553). ความรัก ความจริง ความยุติธรรม: ในห้วงเวลาฟื้นฟูสังคม. วารสารผู้เฒ่า 31, 83 (พฤษภาคม- สิงหาคม): 75-80.
- พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตฺยบุนยากร). (2547). รูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธี: ศึกษาวิเคราะห์กรณีกลุ่มน้ำแม่ตาช้าง จ.เชียงใหม่. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาพระพุทธศาสนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย.
- เพ็ญพิสุทธิ์ เนคนานุรักษ์. (2537). การพัฒนารูปแบบพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทีศนา แชมมณี. (2544). วิทยาการด้านการคิด. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- มลิวลัย สมศักดิ์. (2540). รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนในโครงการขยายโอกาสทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2551). การวิจัยและพัฒนาการศึกษา. พิษณุโลก: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชันส์.
- ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ. (2540). สถิติทางการวิจัย. กรุงเทพฯ: พิมพ์ครั้งที่ 3. สุวีริยาสาส์น.
- วรุฒิ สุภาพ. (2552). การศึกษาอัตลักษณ์และการให้ความหมายของการศึกษาเพื่อการพัฒนาพื้นที่ทางการศึกษาในสังคมไทย: กรณีศึกษานักเรียนไทยที่ศึกษาโปรแกรมเตรียมความพร้อมเพื่อสอบวัดระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของสหรัฐอเมริกาในประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาพัฒนศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วันชัย วัฒนศัพท์. (2547). ความขัดแย้ง: หลักการและเครื่องมือแก้ปัญหา. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สถาบันพระปกเกล้า.



- วารินทร์ แก้วอุไร. (2541). การพัฒนารูปแบบการสอนสำหรับวิชาวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณีตัวอย่างเพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิจารณ์ พานิช. (2547). สถานศึกษากับการจัดการความรู้เพื่อสังคม. กรุงเทพฯ: พิมพ์ดี.
- วิจารณ์ พานิช. (2548). การจัดการความรู้ฉบับนักปฏิบัติ. กรุงเทพฯ: สุขภาพใจ.
- วิชิตวงศ์ ณ ป้อมเพชร์. (2553). ไขปัญหาคาใจ ความรู้ความเข้าใจในปัญหาเศรษฐกิจการเมือง และสังคม. กรุงเทพฯ: แสงดาว.
- วิทยากร เชียงกุล. (2553). ปฏิรูปประเทศไทย. เล่มที่ 1. กรุงเทพฯ: บ้านพระอาทิตย์.
- วิทยากร เชียงกุล. (2553). ปฏิรูปประเทศไทย. เล่มที่ 2. กรุงเทพฯ: บ้านพระอาทิตย์.
- ศิริกัญญา ฤทธิ์แปลก. (2541). การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการตัดสินใจทางการพยาบาลสำหรับนักศึกษาพยาบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพงษ์ เสาภายน. (2545). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎีบัณฑิต สาขาการการบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศิริพร วิริยะบัญชา. (2544). การพัฒนาเขาวงกตปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหา ความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิราภรณ์ สวัสดิ์วร. **Competency คืออะไรกันแน่.** [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.dms.moph.go.th/competency/modules.php?name=Content&pa> [2552 ตุลาคม 12].
- สภาการหนังสือพิมพ์แห่งชาติ. (2551). สงครามข่าวสารกับการรู้เท่าทันสื่อ. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: [http://www.tja.or.th/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2201:o-16-1-5&catid=66:p-&Itemid=30](http://www.tja.or.th/index.php?option=com_content&view=article&id=2201:o-16-1-5&catid=66:p-&Itemid=30) [2552 ตุลาคม 12].
- สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์. (2553). ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจกับประชาธิปไตย. กรุงเทพฯ: ที คิว พี.
- ส.วาสนา ประवालพฤษ์. (2538). แบบทดสอบเพื่อวัดความสามารถในการแก้ปัญหา. ใน 30 ปีการวัดผล มศว.: ความเกี่ยวพันทางจิต, หน้า 11- 19. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สำลี ทองธิว. (2536). เทคนิคและวิธีสอนในระดับประถมศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.



- สำลี ทองธิว. (2544). โครงการพัฒนาหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลายไม้แกะสลักและงานไม้ สำหรับหมู่บ้านหัตถกรรมไม้และแกะสลักบ้านถวาย: กรณีศึกษาโรงเรียน บ้านต้นแก้ว ชุมชนบ้านถวาย อำเภอหางดง จังหวัดเชียงใหม่. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว).
- สำลี ทองธิว. (2545). หลักและแนวปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรการศึกษา : กรณีศึกษา วิทยาศาสตร์ระดับประถมศึกษา. กรุงเทพฯ: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำลี ทองธิว. (2551). วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนานวัตกรรมการ หลักสูตรทางเลือก. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร 10, 3 (กันยายน- ธันวาคม): 91-121.
- สิทธิพล อาจอินทร์. (2550). รูปแบบการพัฒนาทักษะการสื่อนคิดอย่างมีวิจารณญาณ สำหรับครูวิทยาศาสตร์ประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา หลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สีลาภรณ์ บัวสาย และ ก้าน จันท์พรหมมา. (2552). ลุ่มน้ำปากพอง จากความขัดแย้ง สู่ความสมานฉันท์. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- สุนัย เศรษฐบุญสร้าง. (2552). ทางออกวิกฤติความขัดแย้งแตกแยกในระบบสังคมการเมืองไทย. กรุงเทพฯ: ดินน้ำฟ้า.
- เสนีย์ คำสุข. (2553). วิเคราะห์สาระสำคัญและแนวโน้มสังคมการเมืองไทยหลังเหตุการณ์ 14 ตุลา 2516. วารสารรัฐสภาสาร 58, 9 (กันยายน): 45- 91.
- เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2540). ความขัดแย้ง การบริหารเพื่อการสร้างสรรค์. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: เลิฟ แอนด์ ลิฟ เพรส.
- อรรถจักร สัตยานุรักษ์. (2553). เราจะเข้าใจปรากฏการณ์ความรุนแรงได้อย่างไร. ใน อัฐพงศ์ เพลินพฤษา (บรรณาธิการ), เราจะรักกันอย่างไร ในเมื่อเรายังไม่เข้าใจกัน, หน้า 102- 105. กรุงเทพฯ : ภาพพิมพ์.
- อมรรัตน์ วัฒนธรร. (2547). การวิจัยแบบร่วมมือที่ใช้ชุมชนเป็นฐานในกระบวนการ พัฒนาหลักสูตร:กรณีศึกษาหลักสูตรเศรษฐศาสตร์ระดับประถมศึกษาที่บ้าน ถวาย จังหวัดเชียงใหม่. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการ สอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อังคณา อ่อนธานี. (2552). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้าง ความสามารถในการเป็นผู้นำความสะอาดในการเรียนรู้โดยอิงแนวคิดการ จัดการความรู้สำหรับนิสิตครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตร และการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.

- อานันท์ กาญจนพันธ์. (2549). **วัฒนธรรมทางเศรษฐกิจในเศรษฐกิจไร้วัฒนธรรม**.  
กรุงเทพฯ: โครงการจัดพิมพ์คบไฟ.
- อุษณีย์ โปริสุข. (2544). **สร้างสรรค์นักคิด: คู่มือการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ ด้านทักษะความคิดระดับสูง**. กรุงเทพฯ : ศูนย์แห่งชาติเพื่อพัฒนาผู้มีความสามารถ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

### ภาษาอังกฤษ

- Decaroli, J. (1996). What "Research Say to the Classroom Teacher: Critical Thinking." Update on Law-Related Education. **Social Education**. 37, 1 (January): 67- 69.
- Dressel, P.L and L.B. Mayhew. (1957). **General Education: Explorations in Evaluation**. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Ennis, R.H. (1991). A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis For Research in the Teaching an Evaluation of Critical Thinking Ability. **Psychological Concept in Education**. Chicago: Rand McNally and Company.
- Gagne, R. M . ( 1970). **The Conditions of Learning**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Holt Rinehartand Winston, Inc.
- Gardner, R. (2002). **Identity Frames**. Available from: [http://www.beyondintractability.org/essay/identity\\_frames/?nid=1131](http://www.beyondintractability.org/essay/identity_frames/?nid=1131) [2009, January, 30]
- Gordon, J.R. (2002). **Organizational behavior: A diagnostic approach**. 7<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Henderson. James G. (1996). **Reflective teaching: The study of your constructivist practices**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. อ้างถึงใน อังคณา อ่อนธานี. (2552). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้โดยอิงแนวคิดการจัดการความรู้สำหรับนิสิตครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- Joyce, B. and Weil, M. (1996). **Model of Teaching**. 5th ed. Needham Height. Allyn and Bacon.
- Ornstein A.C. and Hunkins, F.P. (1993). **Curriculum Foundations, Principle and Issues**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Allyn and Bacon.

- Robbins, S. (1998). **Organizational behavior**. Eighth Edition. New York, NY: Prentice Hall.
- Rothman, J., et.al. (1997). **Creative Marginality: Exploring The Links Between Conflict Resolution and Social Work** [Online]. Available from: <http://www.gmu.edu/academic/pcs/RothSchw81PCS.htm> [2009, January, 30]
- Taba, H. (1962). **Curriculum Development Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R.W. (1949). **Basic Principle of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago.
- Saint Paul University. **Description of all course in this program** [Online]. Available from: [http://www.ustpaul.ca/prog/coursDescAll\\_e.asp?ID=61](http://www.ustpaul.ca/prog/coursDescAll_e.asp?ID=61) [2009, January, 30]
- Kaufman, S., et al. (2003). **Framing and Reframing in Land Use Change Conflicts**. Available from: <http://www.beyondintractability.Org/essay/framing> [2009, January, 30]
- Saylor, J. G. and Alexander, W.M. (1974). **Planning Curriculum for Schools**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weir, J.J. (1974). Problem Solving in Everybody Problem. **Science Teacher**. 41 (April): 16– 18.



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก  
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



### เกณฑ์ในการเลือกผู้ทรงคุณวุฒิ

1. ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ผู้วิจัยมีเกณฑ์ดังนี้
  - 1) เป็นผู้สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอก และ
  - 2) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอนในระดับอุดมศึกษา และ
  - 3) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาการคิด และ/หรือ
  - 4) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านความขัดแย้ง
  
2. ผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยมีเกณฑ์ดังนี้
  - 1) เป็นผู้สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโทขึ้นไป
  - 2) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาการคิด และ/หรือ
  - 3) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาความขัดแย้ง
  - 4) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการสร้างเครื่องมือวัดผล
  
3. ผู้ทรงคุณวุฒิในการสร้างโมเดลคำตอบของแบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ และโมเดลคำตอบของแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ ผู้วิจัยมีเกณฑ์ดังนี้
  - 1) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาการคิด และ/หรือ
  - 2) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านความขัดแย้ง
  - 3) เป็นผู้สอนในรายวิชาที่เกี่ยวกับการคิด/ ความขัดแย้ง ในระดับอุดมศึกษา หรือเป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เกี่ยวกับความขัดแย้ง/ การคิด

## รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา  
คณะศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยนเรศวร  
(ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตร  
และการจัดการเรียนการสอนสังคม  
ศึกษา และการพัฒนาการคิด)
2. ดร.มานิตย์ ไชยกิจ อาจารย์ประจำภาควิชาบริหารและ  
พัฒนาการศึกษา  
คณะศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยนเรศวร  
(ผู้เชี่ยวชาญด้านความขัดแย้งและการ  
พัฒนาการคิด)
3. ดร.ชลายุทธ์ คุรุทเมือง อาจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตรและ  
การสอน คณะครุศาสตร์  
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์  
(ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตร  
และการจัดการเรียนการสอนเพื่อการ  
พัฒนาการคิด)
4. ดร.สายฝน วิบูลรังสรรค์ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา  
คณะศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยนเรศวร  
(ผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัย การวัดและ  
ประเมินผล)
5. อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา  
คณะศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยนเรศวร  
(ผู้เชี่ยวชาญด้านความขัดแย้งและการ  
พัฒนาการคิด)

1. รายนามผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
  - 1) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์
  - 2) อาจารย์ ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
  - 3) อาจารย์ ดร. ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
  
2. รายนามผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจเครื่องมือวิจัย
  - 2.1 แบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ
    - 1) อาจารย์ ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
    - 2) อาจารย์ ดร.ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
    - 3) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง
  
  - 2.2 แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจตามหลักสูตรการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
    - 1) อาจารย์ ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
    - 2) อาจารย์ ดร.ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
    - 3) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง
  
  - 2.3 แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
    - 1) อาจารย์ ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
    - 2) อาจารย์ ดร. ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
    - 3) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง
  
  - 2.4 แบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง
    - 1) อาจารย์ ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
    - 2) อาจารย์ ดร.ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
    - 3) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง

3. รายงานผู้ทรงคุณวุฒิที่สร้างโมเดลคำตอบแบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณและโมเดลคำตอบของแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
  - 1) ดร. มานิตย์ ไชยกิจ
  - 2) ดร.ชลายุทธ์ คุรุทเมือง
  - 3) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง
  
4. รายงานคณะกรรมการตรวจสอบแบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณและแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจตามหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์
  - 1) ดร.สายฝน วิบูลรังสรรค์
  - 2) อาจารย์กฤษณา วรรณกลาง



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข  
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหา  
ความขัดแย้งในสังคม

คำชี้แจง

1. แบบวัดฉบับนี้มีทั้งหมด 1 สถานการณ์ รวมทั้งสิ้น 5 ข้อ
2. ให้นิสิตอ่านสถานการณ์ที่กำหนดให้แล้วตอบคำถามให้ครบทุกข้อ
3. ให้เวลาในการทำแบบวัด 60 นาที



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ฉีกหน้ากากราช: วิเคราะห์ความขัดแย้งทางการเมืองเหลืองแดง

วันนี้พวกเราประชาชนถูกใช้เหมือนเป็นจิ้งหรีดที่เขาป้อนให้สู้กัน แท้จริงแล้วความขัดแย้งทางการเมืองวันนี้ เป็นเรื่องของเศรษฐกิจสู้กับเศรษฐกิจ พุดให้ชัดคืออภิมาเศรษฐกิจกับอภิมาเศรษฐกิจ การเมืองไทยจะมีคนอยู่สองกลุ่ม กลุ่มหนึ่งอยู่ข้างบน อีกกลุ่มอยู่ข้างล่าง พวกข้างล่างทำมาหาเลี้ยงชีพ เพื่อส่งเสียคนกลุ่มข้างบน ข้างบนนี้แหละคือตัวที่ปล้นประชาชน กินเนื้อและสูบเลือดประชาชน มีมาในรูปสัมปทานต่าง ๆ รูปธุรกิจใหญ่ โครงการยักษ์ใหญ่ที่คอยเบียดบังประชาชน มีองค์ประกอบสามอย่าง คือ นักการเมือง นายทุนใหญ่ และข้าราชการระดับสูง ทำหน้าที่เสริมฟ้ จ่าย และชง ตามลำดับ สามอย่างนี้คือสูตรสำเร็จของคอร์รัปชัน บางคนก็เรียกว่าสามประสาน บางคนเรียกสามชั่ว แต่ผมเรียกมันว่าสามเหลี่ยมทรราช

จนกระทั่งวันหนึ่ง ใส้สามเหลี่ยมทรราชนี้มันทะเลาะกันเอง กลายเป็นสามเหลี่ยมสองอันรบพุ่งกัน แท้จริงทั้งสองฝ่ายก็คือสามเหลี่ยมทรราชเหมือนกัน แต่แย่งชิงอำนาจกันเอง เหมือนดั่งนกกระสาสองตัวจิกตีกันไม่แพ้ชนะกัน จึงไปเกณฑ์เอากบมาช่วยรบ ฝ่ายหนึ่งก็ไปเอากบมาทาสีแดง อีกฝ่ายเอากบมาทาสีเหลือง ดังนั้น สามเหลี่ยมทรราชทั้งสองสีก็มียวชนของตน แล้วใส้ที่รบกันตายกันข้างถนนนี้ เป็นนกกระสาตายหรือกบตาย? กบตายทั้งนั้นแหละ

สามเหลี่ยมทรราชฝ่ายหนึ่งก็เป็นของเศรษฐกิจใหม่ คือนายทุนของไทยรักไทย เช่น ชินคอร์ป เอไอเอส เป็นต้น นักการเมืองก็คือฝ่ายหน้าเหลี่ยม และข้าราชการระดับสูงฝ่ายตน ในสามเหลี่ยมอีกฝ่ายก็มีเศรษฐกิจเก่า มีนักการเมือง มีข้าราชการฝ่ายของตน พอเศรษฐกิจเก่ากับเศรษฐกิจใหม่รบกัน พวกเราคนที่ไม่มีโอกาสเป็นเศรษฐกิจก็กลายเป็นคนที่ออกมาตาย

เรื่องมันน่าอนาถมากเพราะว่า ทำยสุด ถ้านกกระสาตัวใดชนะ มันก็จะจับกบทั้งสองสีกินอยู่เหมือนเดิม กบนั้นแท้จริงไม่มีสี แต่เหมือนกันหมด คือเป็นเหยื่อนกกระสาทั้งนั้น หรือถ้าหากนกกระสาสองตัวเจรจากันได้ ก็จะรวมเป็นสามเหลี่ยมทรราชเดียว แล้วก็เอากบทั้งหมดมาแบ่งกันกินอยู่ดี

การต่อสู้วันนี้ต้องดูให้ดี เท่าที่เป็นอยู่นี้เป็นเพียงการต่อสู้กัน เพื่อตัดสินใจแทนประชาชนว่าควรจะมีเบียร์ข้างหรือเบียร์สิงห์ดี จะใช้โทรศัพท์เอไอเอสหรือดีแทคหรือ ทรูมูฟดี เวลาเจ็บป่วยจะไปโรงพยาบาลพระรามเก้าหรือโรงพยาบาลกรุงเทพ เวลาขึ้นเครื่องบินจะควรใช้แอร์เอเชียหรือบางกอกแอร์เวย์ส์ เวลาสร้างถนนควรใช้ ช.การช่างหรืออิตาเลียนไทยหรือซิโนไทย

ถ้ามันจะต่อสู้กันเพื่อประโยชน์เพียงแค่นี้ เราจะไปต่อสู้ทำไม? วันนี้ถ้าไม่ได้ต่อสู้เพื่อประชาชนจริง ๆ มวลชนฝ่ายเหลืองกับมวลชนฝ่ายแดงไม่ใช่ศัตรูของกันและกัน แต่ศัตรูตัวจริงของมวลชนทั้งสองสี คือสามเหลี่ยมพระราช ทั้งที่เป็นสีเหลืองและสีแดง

ฟังแล้วมันระบมในหัวใจ เพราะประชาชนคนไทยส่วนใหญ่ทั่วประเทศกว่าครึ่งประเทศ ไม่ใช่ทั้งสีเหลืองและสีแดง แต่เป็นผู้ที่เป็นเหยื่อตลอดกาล ไม่ว่าใครจะเข้ามาปกครองประเทศอย่างไรก็ตามยังมีมวลชนอีกส่วนหนึ่งที่มองเห็นปัญหาจริง รู้เท่าทันพระราช พวกนี้จะต้องเข้ามา ร่วมกันต่อสู้ ต้องงอกขยายจากหลายร้อย ให้เป็นหลายพัน แล้วขยายเป็นหลายหมื่น หลายแสน เพื่อร่วมกันรักษาสิทธิและประโยชน์ของคนส่วนใหญ่ที่ไม่เคยมีปากเสียง

อีกสิ่งที่ขอฟุดคือ ศัตรูของสีเหลืองไม่ใช่สีแดง เพราะสีแดงมีหลายกลุ่มย่อย ไม่ใช่มีแต่แดงทักษิณ แต่มีแดงอิสระด้วย มีแดงที่ต้องการความเปลี่ยนแปลงทางการเมืองของประเทศไทย แต่ที่แยคือทั้งหมดถูกแดงทักษิณชักจูง ให้เข้าใจว่าทักษิณจะมาแก้ปัญหาให้ทั้งหมด แดงอิสระ มาเพื่อต่อสู้เพื่อความยุติธรรม ต่อสู้กับสองมาตรฐาน ซึ่งก็คือการต่อสู้เพื่อความเป็นธรรมในสังคม

ในขณะที่เดียวกัน สีเหลืองก็ไม่ใช่พวกของเราหมด มีเหลือง ปชป. เพื่อค้ำบัลลังก์ของ ปชป. และพรรคพวก เหลืองที่ประเทศชาติจะพึงได้ก็คือเหลืองอิสระ ที่เข้ามาต่อสู้เพื่อความเป็นธรรมในสังคม ซึ่งไม่ได้แตกต่างจากแดงอิสระ

ดังนั้น ทั้งเหลืองอิสระและแดงอิสระจึงไม่มีความขัดแย้งกันโดยพื้นฐาน เพียงแต่ว่าความยุติธรรมในสายตาของฝ่ายเหลืองคือกลุ่มทักษิณ ทว่าความยุติธรรมในสายตาของฝ่ายแดง คือกลุ่ม ปชป. และกลุ่มอำมาตย์ ซึ่งก็ถูกต้องทั้งคู่

ทักษิณประกาศต่อสู้กับอำมาตย์ ทำตัวเป็นหัวหน้าไพร่ ถามว่าใครบ้างที่มองทักษิณเป็นไพร่? ไพร่อะไรมีเงินเป็นแสนล้าน ทักษิณเป็นอภิมาตย์ต่างหาก ในกลุ่มนักธุรกิจจะรู้ว่า ในช่วงที่ทักษิณมีอำนาจธุรกิจใหญ่ไม่มีโอกาสทำมาหากิน ถ้าไม่ใช่พวกทักษิณ ดังนั้น ปัญหาความขัดแย้งทางการเมืองทุกวันนี้ เกิดจากการเสี้ยมของกลุ่มสามเหลี่ยมพระราชสองกลุ่ม ให้มวลชนปะทะกันเอง แท้จริงสามเหลี่ยมพระราชทั้งสองกลุ่มนั้นแหละคือศัตรูของประชาชน ทั้งกลุ่มทักษิณและกลุ่มอำมาตย์คือ ตัวปัญหาของประเทศพอกัน

ดังนั้น มวลชนทั้งเหลืองอิสระและแดงอิสระ ที่มาต่อสู้กับทั้งกลุ่มทักษิณและกลุ่มอำมาตย์ จะต้องทำงานร่วมกันเพื่อกำจัดสามเหลี่ยมพระราช ไม่ว่าจะสีอะไร ยุทธศาสตร์ของประเทศไทยคือการปราบสามเหลี่ยมพระราช อย่าเพียงเปลี่ยนจากสามเหลี่ยมของพรรคหนึ่งไปเป็นของอีกพรรคหนึ่ง ต้องทำแบบล้างบ้านล้างเมืองให้สะอาด ซึ่งไม่ใช่ทำโดยนักการเมืองกะล่อนสอพลอ หรือโดยทหาร แต่ขับเคลื่อนโดยประชาชน สร้างรัฐบาลของประชาชน โดยประชาชน และเพื่อประชาชน กันเสียที

ผมขอร้องทันท้หลายว่า หน้าที่ของประชาชนที่สำคัญที่สุดนั้น ไม่ใช่เพียงแค่กระทำ  
 ความดี แต่ต้องขัดขวางการกระทำความชั่วด้วย เราต้องเป็นคนดีพร้อมไปกับการไม่ยอมให้คน  
 อื่นทำชั่ว ต้องขจัดขัดขวางและปราบปรามคนชั่ว แม้พวกเรากันดิ้นรนกันทำดีไปสิบปี  
 ยังไม่สามารถชดเชยความ  
 ชั่ว ที่นักการเมืองชั่วคนเดียวทำในเวลาสิบชั่วโมง แน่หนอนว่าเราต้องทำตนเป็นคนดี แต่พร้อมกัน  
 นี้เราก็ต้องช่วยกันขจัดและปราบปรามคนชั่วด้วย

วุฒิพงษ์ เปรียบจริยวัฒน์

จากสถานการณ์ข้างต้นให้ห้สิดตอบคำถามข้อ 1-5



1. ท่านคิดว่าปัญหาของความขัดแย้งเหลืองแดงคืออะไร (3 คะแนน)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ท่านคิดว่าสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งเหลืองแดงเกิดจากอะไร (3 คะแนน)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

คู่มือวิทยฐานะ  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย





## เกณฑ์การให้

## คะแนนแบบวัดความสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ

ความสามารถ	ระดับคะแนน		
	1	2	3
1.การระบุปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง	ระบุปัญหาของความขัดแย้งเหลืองแดงได้ไม่ชัดเจน	ระบุปัญหาของความขัดแย้งเหลืองแดงได้แต่ไม่เกี่ยวข้องกับประชาชนถูกกลุ่มผู้นำแบ่งแยกเป็นสองฝ่ายเพื่อนำไปเข้าพวกกับกลุ่มผู้นำทั้งสองกลุ่ม	ระบุปัญหาของความขัดแย้งเหลืองแดงว่าเกี่ยวข้องกับประชาชนถูกกลุ่มผู้นำแบ่งแยกเป็นสองฝ่ายเพื่อนำไปเข้าพวกกับกลุ่มผู้นำทั้งสองกลุ่มได้ชัดเจน
2.การระบุสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง	บอกสาเหตุของปัญหาได้แต่ยังไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์แยกคนออกเป็นสองฝ่าย	บอกสาเหตุของปัญหาได้เพราะการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์แยกคนออกเป็นสองฝ่ายแต่ยังไม่ชัดเจน	บอกสาเหตุของปัญหา เพราะการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์แยกคนออกเป็นสองฝ่ายได้ชัดเจน
3.การเสนอวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง	บอกวิธีการแก้ปัญหาได้ 1 วิธี	บอกวิธีการแก้ปัญหาได้ 2 วิธี	บอกวิธีการแก้ปัญหาได้ 3 วิธีขึ้นไป
4.การลงข้อสรุปวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง	บอกวิธีการแก้ปัญหาได้แต่ยังไม่เกี่ยวข้องกับ การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่น	บอกวิธีการแก้ปัญหาได้โดยใช้การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่นแต่ยังไม่ชัดเจน	บอกวิธีการแก้ปัญหาโดยใช้การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่นได้ชัดเจน

## เกณฑ์การให้

คะแนนแบบวัดความสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมอย่างมีวิจารณญาณ (ต่อ)

ความสามารถ	ระดับคะแนน		
	1	2	3
5.การตรวจสอบผลวิธีแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง	บอกผลที่จะเกิดขึ้นได้ไม่ชัดเจน	บอกผลที่จะเกิดขึ้นได้แต่ไม่เกี่ยวข้องกับ การมองเห็นความคิด และ/หรือเป้าหมายที่ตรงกัน และทำงานร่วมกัน	บอกผลที่จะเกิดขึ้นว่าจะเกิดการมองเห็นความคิดและ/หรือเป้าหมายที่ตรงกัน และทำงานร่วมกันได้ชัดเจน

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## โมเดลคำตอบ

### แบบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม

ข้อที่	คำถาม	โมเดลคำตอบ
1	ท่านคิดว่าปัญหาของความขัดแย้งเหลืองแดงคืออะไร	ประชาชนถูกกลุ่มผู้นำแบ่งแยกเป็นสองฝ่ายเพื่อนำไปเข้าพวกกับกลุ่มผู้นำทั้งสองกลุ่ม
2	ท่านคิดว่าสาเหตุของปัญหาความขัดแย้งเหลืองแดงเกิดจากอะไร	ประชาชนถูกกลุ่มผู้นำแบ่งแยกเป็นสองฝ่ายโดยใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์ของประชาชนเพื่อนำไปเข้าพวกกับกลุ่มของตน
3	ท่านคิดว่าวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งเหลืองแดงทำได้อย่างไรบ้าง	การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่น (การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์), การให้การศึกษาแก่ประชาชนให้มี ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง, การปฏิรูปสื่อ, การพัฒนาเศรษฐกิจ, ฯลฯ
4	ท่านคิดว่าวิธีการแก้ปัญหาความขัดแย้งเหลืองแดงที่เหมาะสมที่สุดคืออะไรเพราะเหตุใด	คนทั้งสองกลุ่มต้องวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่นเพื่อแสวงหาความคิดที่ตรงกัน ในเหตุการณ์นี้คือการต่อสู้เพื่อความยุติธรรม ซึ่งเป็นเป้าหมายที่ตรงกันทั้งแดงอิสระและเหลืองอิสระ
5	ท่านคิดว่าเมื่อใช้วิธีการแก้ปัญหาตามข้อ 4 แล้วผลที่เกิดขึ้นจะเป็นอย่างไร	คนสองกลุ่มทั้งแดงอิสระและเหลืองอิสระมองเห็นความคิดและ/หรือเป้าหมายที่ตรงกัน และทำงานร่วมกันเพื่อกำจัดสามเหลี่ยมทราซ







### เกณฑ์การให้คะแนนแบบทดสอบความรู้

คำถาม	ระดับคะแนน		
	1	2	3
1. ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงเป็นความขัดแย้งประเภทใด	บอกประเภทความขัดแย้งได้ไม่ชัดเจน	บอกประเภทความขัดแย้งได้ถูกต้องแต่ยังไม่ครบถ้วนคือเป็นความขัดแย้งด้านความคิด คุณค่า ค่านิยม หรือเป็นความขัดแย้งภายในข้อใดข้อหนึ่ง	บอกประเภทความขัดแย้งได้ถูกต้องครบถ้วนว่าเป็นความขัดแย้งด้านความคิด คุณค่า ค่านิยม หรือเป็นความขัดแย้งภายใน
2. ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงมีสาเหตุมาจากอะไร	บอกสาเหตุของปัญหาได้แต่ยังไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์	บอกสาเหตุของปัญหา ได้เพราะการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์แต่ยังไม่ชัดเจน	บอกสาเหตุของปัญหา เพราะการใช้ความแตกต่างของอัตลักษณ์ได้ชัดเจน
3. อัตลักษณ์คืออะไร	บอกความหมายได้ไม่ชัดเจน	บอกความหมายได้ถูกต้องแต่ยังไม่ครบถ้วน คือ “เรา”/ “พวกเรา” และ “คนอื่น”	บอกความหมายได้ถูกต้อง ครบถ้วน คือ “เรา”/ “พวกเรา” และ “คนอื่น”
4. ความขัดแย้งและความรุนแรงเป็นสิ่งเดียวกันหรือไม่ เพราะเหตุใด	บอกความสัมพันธ์ของความขัดแย้งและความรุนแรงได้แต่ไม่ชัดเจน	บอกได้แต่ไม่ระบุว่าความรุนแรงเป็นวิธีหนึ่งในการแก้ไขความขัดแย้ง	บอกได้ว่าความขัดแย้งและความรุนแรงไม่ได้เป็นสิ่งเดียวกัน และระบุได้ชัดเจนว่าความรุนแรงเป็นวิธีหนึ่งในการแก้ไขความขัดแย้ง

## เกณฑ์การให้คะแนนแบบทดสอบความรู้ (ต่อ)

คำถาม	ระดับคะแนน		
	1	2	3
5. นิสิตจะใช้แนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงระหว่าง กลุ่มคนเสื้อเหลือง และเสื้อแดงได้ อย่างไร	บอกวิธีการใช้แนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ได้ ไม่ชัดเจน	บอกวิธีการใช้ได้ แนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ได้แต่ไม่ระบุ ให้มีการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์ อัตลักษณ์ของผู้อื่น	บอกวิธีการใช้ได้ แนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ได้และระบุ ให้มีการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองและวิเคราะห์ อัตลักษณ์ของผู้อื่น

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### โมเดลคำตอบแบบทดสอบความรู้

ข้อที่	คำถาม	โมเดลคำตอบ
1	<p>ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง</p> <p>เป็นความขัดแย้งประเภทใด</p>	<p>เป็นความขัดแย้งด้านความคิด คุณค่า ค่านิยม หรือเป็นความขัดแย้งภายใน</p>
2	<p>ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงมีสาเหตุมาจากอะไร</p>	<p>ความขัดแย้งในสังคมกรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงมีสาเหตุมาจากทั้งสองกลุ่มต่างก็ใช้ “อัตลักษณ์” ของคนไทย โดยเฉพาะอุดมการณ์ทางการเมืองที่แตกต่างกัน ปัจจัยด้านภูมิภาคนิยม ความแตกต่างระหว่างเมืองกับชนบท ปัจจัยด้านตัวบุคคลที่เป็นสัญลักษณ์ของแต่ละฝ่าย เป็นเครื่องมือในการแบ่งแยกออกเป็นกลุ่ม แล้วปลุกฝังให้คนทำอะไรคล้าย ๆ กัน เช่น สวมเสื้อสีเดียวกัน มีสัญลักษณ์เดียวกัน จนเกิดความรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน ที่สำคัญคือการปลุกฝังอุดมการณ์จนเชื่อว่าตนกำลังทำสิ่งที่มีคุณค่าสูงส่ง (เช่นพิทักษ์ชาติ ศาสน์ กษัตริย์ หรือเพื่อประชาธิปไตยและสังคมเสมอภาค) ดังนั้นจึงพร้อมที่จะใช้ความรุนแรงได้</p> <p>เมื่อมีการชุมนุมทางการเมือง ผู้เข้าร่วมก็มีเหตุผลหลากหลายกันไปในการเข้าร่วมชุมนุม ทว่าการชุมนุมนั้นถูกนักการเมือง รัฐบาล ผู้นำมวลชน หรือสื่อมวลชน อธิบายโดยลดทอนให้หดแคบลงเหลือเพียงมิติเดียว เช่น เป็นเรื่อง “ต่อต้านคอร์รัปชัน” “ความรักชาติ”</p>

### โมเดลคำตอบแบบทดสอบความรู้ (ต่อ)

ข้อที่	คำถาม	โมเดลคำตอบ
		“ปกป้องผลประโยชน์เศรษฐกิจของตัวเอง” “รับจ้างมาชุมนุม” “ถูกหลอกมา” “ป่วย เมือง” ฯลฯ หรือ อาจกล่าวได้ว่าต้องการให้ เกิดวาทกรรม หรือภาพตัวแทน หรืออัต ลักษณ์ เพียงอย่างเดียว เพื่อใช้วาทกรรม ภาพตัวแทน หรืออัตลักษณ์เหล่านั้นนำไปสู่ การจลาจลได้
3	อัตลักษณ์คืออะไร	อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใคร และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่ เป็น “คนอื่น”
4	ความขัดแย้งและความรุนแรงมี ความสัมพันธ์กันอย่างไร	ความเชื่อที่ว่าความรุนแรงคือความขัดแย้ง เป็นการเข้าใจธรรมชาติของความขัดแย้ง ไม่ถูกต้อง เพราะความรุนแรงคือ วิธีการ หนึ่งในการแก้ไขความขัดแย้งเท่านั้น ความขัดแย้งกับความรุนแรงนั้นไม่ จำเป็นต้องเป็นสิ่งเดียวกัน
5	นิติตจะใช้แนวคิด “กรอบอัตลักษณ์” ใน การแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมกรณี ความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลือง และเสื้อแดงได้อย่างไร	ฝึกแก้ปัญหาตามขั้นตอนของการแก้ปัญหา ความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ โดยมุ่งเน้นให้มีการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของ ตนเองและวิเคราะห์อัตลักษณ์ของผู้อื่น

**แบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์ คำชี้แจง**

1. แบบทดสอบฉบับนี้ถามเกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิดของนิสิตในเรื่องการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์กรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง
2. ขอให้นิสิตอ่านข้อความทีละข้อแล้วทำเครื่องหมาย / ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงของนิสิตมากที่สุด ทั้งนี้จะไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด แต่ละคนย่อมมีความคิดเห็นความรู้สึกที่ต่างกัน

ข้อ	ข้อความ	ระดับความรู้สึก				
		เป็นจริงมากที่สุด	เป็นจริงมาก	เป็นจริงปานกลาง	เป็นจริงน้อย	เป็นจริงน้อยที่สุด
1	ข้าพเจ้ารู้สึกเบื่อกับที่จะต้องคิดแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม กรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง					
2	ปัญหาความขัดแย้งในสังคม กรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงนั้นมีความซับซ้อนเกินกว่าที่ข้าพเจ้าจะค้นหาสาเหตุ ที่มาของความขัดแย้งและเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงได้					
3	การวิเคราะห์ลำดับเหตุการณ์สาเหตุของปัญหา ช่วยให้ข้าพเจ้าเข้าใจปัญหาความขัดแย้งในสังคม กรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงมากขึ้น					
4	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองมีประโยชน์และสำคัญอย่างยิ่งต่อการแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม กรณีความรุนแรงระหว่างกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง					




ข้อ	ข้อความ	ระดับความรู้สึก				
		เป็นจริงมากที่สุด	เป็นจริงมาก	เป็นจริงปานกลาง	เป็นจริงน้อย	เป็นจริงน้อยที่สุด
5	ข้าพเจ้ากล้าแสดงจุดยืนว่ามีอัตลักษณ์กลุ่มสีใด					
6	ข้าพเจ้าไม่ชอบการอภิปราย การแสดงความคิดเห็นของตนให้ผู้อื่นทราบ					
7	การวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่นช่วยให้ข้าพเจ้าเข้าใจและยอมรับเหตุผลของผู้อื่นมากขึ้น					
8	ข้าพเจ้าคิดว่าการอธิบายเหตุผลสนับสนุนจุดยืนของตนเองเพื่อให้อีกฝ่ายยอมรับนั้นเป็นสิ่งที่ยาก					
9	การเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับอีกฝ่าย ข้าพเจ้ายึดเหตุผลของตนเองเป็นหลัก					
10	ข้าพเจ้าสามารถเปลี่ยนจุดยืนได้ถ้ามีข้อเท็จจริงและเหตุผลสนับสนุนเพียงพอ					

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดเจตคติต่อการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งในสังคม  
ตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

ข้อที่	เป็นจริงมากที่สุด	เป็นจริงมาก	เป็นจริงปานกลาง	เป็นจริงน้อย	เป็นจริงน้อยที่สุด
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	4	3	2	1	0
4	4	3	2	1	0
5	4	3	2	1	0
6	0	1	2	3	4
7	4	3	2	1	0
8	4	3	2	1	0
9	4	3	2	1	0
10	4	3	2	1	0

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ค

เอกสารประกอบหลักสูตรรายวิชาการแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิด  
กรอบอัตลักษณ์: แผนการจัดการเรียนรู้

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 : ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง

หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 : ภูมิทัศน์ความขัดแย้ง

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1 : ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง

เวลา : 3 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

1. บอกความหมายของความขัดแย้งได้
2. บอกประเภทของความขัดแย้งได้
3. อธิบายสาเหตุของความขัดแย้งได้

### แนวคิดสำคัญ

ความขัดแย้งเป็นสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลที่มาปฏิสัมพันธ์กัน รับรู้และ/หรือรู้สึก ว่ามีความแตกต่างกับอีกฝ่ายหนึ่งในด้านความต้องการ ความคิดเห็น ความสนใจ ค่านิยม หรือเป้าหมาย ทั้งสองฝ่ายจะต้องเผชิญกับการกระทำในลักษณะที่เป็นการต่อต้านกันและกัน ซึ่งอาจเป็นการรบกวน ยับยั้ง กีดกันหรือขัดขวางการบรรลุเป้าหมายของอีกฝ่ายหนึ่ง และได้แสดงปฏิกิริยาต่อการกระทำของฝ่ายตรงข้าม สภาพการณ์ดังกล่าวนี้ทั้งสองฝ่ายไม่สามารถที่จะตัดสินใจหรือตกลงหาข้อยุติอันเป็นที่พอใจทั้งสองฝ่ายได้ ความหมายของความขัดแย้ง อย่างไรก็ตาม จากความหมายของความขัดแย้งดังที่ได้นำเสนอแล้วในเบื้องต้นนั้น อาจจะสรุปได้เป็น 2 ความหมายหลัก คือ ความหมายในแง่บวก และความหมายในแง่ลบ ความหมายของความขัดแย้งในแง่บวก หมายถึง ความขัดแย้งที่ก่อให้เกิดในเชิงสร้างสรรค์ และก่อให้เกิดผลดีต่อตัวเอง องค์กร และสังคมทั้งในแง่ของทัศนคติ และพฤติกรรม ในบางคราวเมื่อเกิดความขัดแย้งแล้วก็สามารถที่จะหาทางออกในเชิงสมานฉันท์ และความหมายของความขัดแย้งในแง่ลบ หมายถึง ความขัดแย้งที่ก่อให้เกิดผลเสียและบรรยากาศที่ไม่ดีต่อตัวเอง องค์กรและสังคม อันเป็นการสะท้อนรูปลักษณะของความขัดแย้งออกมาในมิติของ “ความรุนแรง” ไม่ว่าจะเป็นการด่ากัน การทะเลาะวิวาท ทำร้ายร่างกาย และทำสงครามประหัตประหารซึ่งกันและกัน

โดยทั่วไปแบ่งความขัดแย้งออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ความขัดแย้งด้านข้อมูล (Data Conflict) ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ (Interest Conflict) ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Relationship Conflict) ความขัดแย้งด้านโครงสร้าง (Structural Conflict) และความขัดแย้งด้านคุณค่าหรือค่านิยม (Value Conflict) กล่าวโดยสรุป ความขัดแย้งสามารถแบ่งเป็น 2 ประเภทหลัก คือ ความขัดแย้งภายใน (Internal Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งในแง่ความคิด ความรู้สึก คุณค่า และรสนิยมที่

แตกต่างกัน และความขัดแย้งภายนอก (External Conflict) อันได้แก่ ความขัดแย้งที่เกิดจากความสัมพันธ์ ผลประโยชน์ ข้อมูล โครงสร้างทางสังคมที่แตกต่างกัน ซึ่งการมองทั้งสองลักษณะนี้ทำให้ง่ายต่อการทำความเข้าใจได้ว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนั้น เป็นความขัดแย้งประเภทใด อันจะทำให้ง่ายต่อการแก้ไขมากยิ่งขึ้น

ความขัดแย้งระหว่างบุคคลเกิดจากสาเหตุหลายประการ สาเหตุที่สำคัญ คือ เกิดจากการที่บุคคลมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน ซึ่งเป็นผลมาจากสาเหตุสำคัญ 3 ประการ คือ 1) การมองเห็นสิ่งต่าง ๆ ไม่เหมือนกัน ซึ่งเป็นผลมาจากความแตกต่างในอารมณ์ สภาพแวดล้อม ความจำกัดในการมอง การมองคนละมุม การมีข้อมูลคนละอย่าง ประสบการณ์ และการรับรู้ที่แตกต่างกัน 2) การมีความต้องการสิ่งต่าง ๆ ไม่เหมือนกัน ซึ่งเป็นผลมาจากความแตกต่างในหลักการ ค่านิยม ความเชื่อ และ 3) การมีแบบของความคิดที่แตกต่างกันในพื้นฐานของความคิด และหลักตรรกวิทยาที่แต่ละคนใช้ เป็นต้น กล่าวโดยสรุป สาเหตุของความขัดแย้งของบุคคลเกิดจาก การคิดไม่เหมือนกัน การทำไม่เหมือนกัน และผลประโยชน์ขัดกัน

## เนื้อหา

1. ความหมายของความขัดแย้ง
2. ประเภทของความขัดแย้ง
3. สาเหตุของความขัดแย้ง

## การจัดกระบวนการเรียนรู้ (4 ชั่วโมง)

### ขั้นนำ (5 นาที)

ให้ผู้เรียนฟังเพลง “ตากล้าตาไทย”

### ขั้นสอน

#### ขั้นกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ (10 นาที)

1. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับความขัดแย้ง โดยมีประเด็นอภิปราย เช่น ความขัดแย้งคืออะไร ใครเคยมีความขัดแย้งบ้าง ความขัดแย้งมีกี่ประเภท สาเหตุของความขัดแย้งคืออะไร ความขัดแย้งที่ปรากฏในเนื้อหาของบทเพลง “ตากล้าตาไทย” น่าจะเป็นความขัดแย้งประเภทใด และน่าจะมีสาเหตุมาจากอะไร
2. แบ่งนิสิตออกเป็น 4 กลุ่ม ๆ ละ 5 คน ให้แต่ละกลุ่มร่วมกันเสนอความคิดเห็นภายในกลุ่มว่า นิสิตควรมีความรู้ความเข้าใจเรื่องใดเกี่ยวกับความขัดแย้งบ้าง
3. นิสิตแต่ละกลุ่มช่วยกันทบทวนความรู้เดิมที่มีเกี่ยวกับความขัดแย้ง ว่าสิ่งใดที่รู้แล้ว สิ่งใดที่ยังไม่รู้ และร่วมกันวางแผนค้นหาสิ่งที่ยังไม่รู้ ว่าสามารถค้นหาเพิ่มเติมได้ด้วยวิธีใด



หมายเหตุ ในขั้นกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ ผู้เรียนควรกำหนดประเด็นที่ต้องเรียนรู้ได้ครอบคลุม ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง หากไม่ครบตามประเด็นนี้ ผู้สอนควรนำ ผู้เรียนอภิปรายให้สามารถกำหนดได้ครอบคลุม

### **ขั้นแสวงหาความรู้ (30 นาที)**

ด้วยเหตุที่การเรียนในครั้งนี้เป็นครั้งแรก ดังนั้นวิธีการแสวงหาความรู้จึงใช้ การอ่าน จากเอกสารประกอบการสอนที่ผู้สอนได้จัดเตรียมไว้ให้ โดยผู้สอนแจกใบงานและเอกสาร ประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 : ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความ ขัดแย้ง พร้อมทั้งอธิบายขั้นตอนการปฏิบัติในใบงาน

### **ขั้นแลกเปลี่ยนความรู้ (30 นาที)**

นิสิตแต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้รับจากการอ่านเอกสารประกอบการสอนแผนการ จัดการเรียนรู้ที่ 1: ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง โดยใช้เวลาคนละ 5 นาที เพื่อแบ่งปันความรู้ความเข้าใจของตนกับผู้อื่น และได้รับประโยชน์ซึ่งกันและกัน

### **ขั้นสร้างความรู้ (30 นาที)**

นำความรู้ที่ผ่านการวิเคราะห์ การถกเถียงกันกรองว่าเป็นความรู้ที่ถูกต้อง การสรุปความ สร้าง ความหมายขึ้นเฉพาะตน เพื่อสรุปเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับความหมาย ประเภท และสาเหตุ ของความขัดแย้ง ในแบบฉบับเฉพาะตน

### **ขั้นจัดเก็บ (30 นาที)**

นิสิตจัดเก็บผลการสร้างความรู้ให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดย จัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตามความสามารถและความพึงพอใจของผู้เรียน เช่น จัดเก็บใน รูปของเอกสาร เช่น คู่มือ บันทึกรายงานข้อมูล จัดเก็บในเครือข่ายอินเทอร์เน็ต จัดเก็บใน รูปแบบ Conceptual mapping หรือจัดเก็บในรูปแบบของบทเพลง กลอน หนังสือภาพ เป็นต้น

หมายเหตุ หากนิสิตจัดเก็บความรู้ไม่เสร็จภายในเวลาที่กำหนด ผู้สอนมอบหมายให้นิสิตนำ กลับไปทำนอกเวลาเรียน

### **ขั้นสรุป**

#### **ขั้นถ่ายโอนความรู้และใช้ประโยชน์ (60 นาที)**

1. นิสิตแต่ละคนนำเสนอผลการจัดเก็บความรู้ให้กับสมาชิกภายในกลุ่ม และช่วยกัน สรุปเป็นความรู้ของกลุ่ม แล้วนำเสนอหน้าชั้นเรียน
2. ผู้สอนชี้ให้เห็นสาเหตุของความขัดแย้งโดยให้นิสิตทำกิจกรรม “สิ่งที่ฉันและพวก เราเห็น” ผู้สอนแจกใบงานที่ 2 ให้ผู้เรียนทุกคน
3. ผู้สอนเปิดภาพ “สิ่งที่ฉันและพวกเราเห็น” บนจอโปรเจกเตอร์ ให้นิสิตดูภาพ ให้ เวลา 3 นาที แล้วให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกสิ่งที่เห็นในภาพทั้งหมดในช่องว่างช่องที่ 1 ใน ใบงานที่ 2 โดยใช้เวลบบันทึก 5 นาที

4. ให้นักศึกษาทุกคนนำเสนอบันทึกสิ่งที่เห็นในภาพของตนเองในกลุ่ม แล้วสรุปร่วมกันเป็นข้อสรุปของกลุ่ม
5. ตัวแทนกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มนำเสนอข้อสรุปของกลุ่มในกลุ่มใหญ่ที่หน้าชั้นเรียน
6. ผู้สอนชี้ประเด็นให้ผู้เรียนเห็นความแตกต่างของทุกกลุ่มที่มองภาพเดียวกันแต่เห็นต่างกัน
7. ผู้เรียนดูภาพเดิมอีกครั้ง โดยใช้เวลา 2 นาที จากนั้นให้ผู้เรียนเขียนบันทึกลงในช่องที่ 2 โดยให้เขียนอย่างอิสระ ทั้งอาจเห็นแตกต่าง หรือเห็นเหมือนเดิมเช่นเดียวกับครั้งที่ 1 หรือเห็นเหมือนกับกลุ่มของตน หรือกลุ่มอื่นก็ได้ โดยใช้เวลาเขียนบันทึก 5 นาที
8. ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจากกิจกรรมในประเด็น “เหตุและปัจจัยที่ทำให้คนเรารับรู้และเห็นคุณค่าของเรื่องเดียวกันแตกต่างกัน”

### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

1. ตรวจสอบความรู้ในเรื่องความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้งจากผลงานการสร้างความรู้และจัดเก็บความรู้
2. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบคำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

### สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

1. เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1: ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง
2. ใบงานที่ 1
3. ใบงานที่ 2
4. เพลงตากน้ำตาไทย คำร้อง : วิเชียร ช่างโศกตีสกุล ทำนอง : พจน์ สุวรรณพันธ์
5. เนื้อเพลงตากน้ำตาไทย
6. อุปกรณ์สำหรับเปิดเพลง เช่น เครื่องคอมพิวเตอร์ หรือ เครื่องเล่นเทป/ซีดี
7. ภาพประกอบกิจกรรมมองภาพ “สิ่งที่ฉันและพวกเราเห็น”
8. แหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เช่น หอสมุด ห้อง Self-Access ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์

## ใบงานที่ 1

1. ให้นักเรียนอ่านเอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 : ความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้ง
2. วิเคราะห์ สรุปความ สร้างความหมาย เพื่อสรุปเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับความหมาย ประเภท และสาเหตุของความขัดแย้งขึ้นเฉพาะตนเอง



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตากน้ำตาไทย\*

คำร้อง : วิเชียร ชำรงโสทธิสกุล

ทำนอง : พจน์ สุวรรณพันธ์

เพลง : ตากน้ำตา : พจน์ สุวรรณพันธ์

พรุ่งนี้ ดวงอาทิตย์ก็ขึ้นทางเก่า แต่ชีวิตเศร้า ๆ ของฉัน ไม่รู้จะเดินไปทิศทางใด  
เมื่อมีความขัดแย้ง แดกแยก รุนแรงทั้งไทย รัก สามัคคี สร้างไว้ ก็พังลงในพริบตา

หมดปัญญาจะหยุดยั้ง หมดพลังจะคิดแก้ไข เพิ่งรู้ไทยนั้นอ่อนแอแค่ไหน  
เมื่อมีมือบหลากหลายหลังไหลออกมา

จะอยู่เผชิญปัญหา ต่อไปได้สักกี่ครั้ง หรือต้องรอชาติฟังจึงนำพา เพราะไทยทุก  
ชีวิต

ยังผูกติดอัตลักษณ์ เกินกว่า จะถอนหัวใจกลับมา เป็นไทยดั้งเดิมอีกครั้ง

พรุ่งนี้ ดวงอาทิตย์ก็ขึ้นทางเก่า ถ้าชีวิตเศร้า ๆ ของฉัน ตื่นมายังคงมีลมหายใจ  
ก็จะกัดฟันฟัน เริ่มต้นกับอัตลักษณ์ใหม่ ให้ทุกคนมีอัตลักษณ์ไทย จะไม่เปียกชุ่มน้ำตา

ให้แสงอาทิตย์ส่องใจ ..... ไทยจะตากน้ำตา

\* ใช้ประกอบการจัดการเรียนรู้

หลักสูตรรายวิชา การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์



ภาพประกอบกิจกรรมมองภาพ “สิ่งที่ฉันและพวกเราเห็น”







## เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1: ความหมาย ประเภทของความขัดแย้ง และสาเหตุของความขัดแย้ง

### ความหมายของความขัดแย้ง

มีผู้ให้ความหมายของความขัดแย้งดังนี้

1. พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2546 (2546) ให้ความหมายของคำว่า “ขัดแย้ง” ว่าหมายถึง “ไม่ลงรอยกัน”
  2. พจนานุกรมของเว็บสเตอร์ (Webster's dictionary) ได้อธิบายความหมายคำว่า ความขัดแย้ง (conflict) ไว้ว่า มาจากภาษาละติน คือ “Confligere” ซึ่งแปลว่า การต่อสู้ การทำสงคราม ความไม่ลงรอยต่อกันหรือเข้ากันไม่ได้ ตรงกันข้าม
  3. โรบบินส์ (Robbins, 1998) ให้นิยามของความขัดแย้งว่า คือกระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลใดบุคคลหนึ่งหรือฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งรับรู้ว่าฝ่ายตรงข้ามมีความรู้สึกที่ตรงกันข้ามกับสิ่งที่บุคคลเหล่านั้นต้องการ
  4. กอร์ดอน (Gordon, 2002) กล่าวว่า ความขัดแย้งความขัดแย้งคือเรื่องราวของความไม่ลงรอยกัน ความตรงข้ามกัน หรือการต่อสู้ระหว่าง 2 ฝ่ายขึ้นไป ซึ่งเกิดขึ้นจากความไม่เท่าเทียมกันทางอิทธิพลและรวมถึงความแตกต่างทางอำนาจของแต่ละฝ่าย
  5. ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2539) ให้ความเห็นต่อประวัติศาสตร์ความขัดแย้งว่า ประวัติศาสตร์ของมนุษยชาติไม่เคยว่างเว้นจากความขัดแย้ง ไม่ว่าจะในระดับบุคคล มนุษย์มิได้ถือกำเนิดมาเหมือนกันแต่เป็นความแตกต่างอันเป็นผลมาจากพันธุกรรม หรือสภาพแวดล้อมทางสังคม และบ่อยครั้งที่ความขัดแย้ง มักเป็นพลังทะยานแห่งชีวิต (Elan Vital) ของมนุษย์ เพราะมักโน้มนำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์อันยังประโยชน์แก่สังคมมนุษย์
- ด้วยเหตุนี้ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ จึงให้ความหมายของความขัดแย้งบนฐานแนวคิดของนักสังคมวิทยาหลาย ๆ ท่านว่า ความขัดแย้งดำรงอยู่ทั่วไป เป็นเรื่องธรรมดา และฝังรากลึกอยู่ในสังคม ความขัดแย้งเกิดขึ้นตั้งแต่มีมนุษย์ 2 คนในโลกนี้แล้ว การดำรงอยู่ของมนุษย์อีกคนหนึ่งหมายถึงโอกาสที่มนุษย์คนแรกจะเข้าไปสวมบทบาทและหรือครอบครองทรัพย์สินหรือดำรงตนอยู่ในที่ของอีกคนนั้นเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ยากยิ่ง
6. ฉันทนา บรรพศิริโชติ (2542) มองความขัดแย้งในมิติที่ผสมผสานกันระหว่างแนวคิดเชิง “รัฐศาสตร์” และ “สังคมวิทยา” ไว้ว่า หมายถึง ภาวะที่กลุ่มต่าง ๆ เข้ากันไม่ได้หรือแข่งขันกันเพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่ขาดแคลน ความเข้ากันไม่ได้มาจากเรื่องผลประโยชน์หรืออุดมการณ์
- เห็นได้ว่า การให้คำนิยามของฉันทนา บรรพศิริโชติ เป็นการมองในหลายมิติด้วยกัน ทั้งในแง่

ที่มองประเด็นเรื่องอำนาจ ในแง่การเมืองที่มองประเด็นเรื่องการตัดสินใจในเชิงนโยบาย สาธารณะ และในแง่ของสังคมวิทยาที่กลุ่มคนในสังคมอาจจะกระทบกระทั่งกันเกี่ยวกับผลประโยชน์และอุดมการณ์

7. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2540) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า ความขัดแย้งของบุคคลเกิดจากการที่บุคคลต้องตัดสินใจเลือกอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยที่การเลือกนั้น อาจเต็มใจเลือกหรือจำใจเลือก ความขัดแย้งระหว่างบุคคลเป็นสถานการณ์ที่การกระทำของฝ่ายหนึ่งไปขัดขวาง หรือสกัดกั้นการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่งในการที่จะบรรลุเป้าหมายของเขา หรือการที่บุคคลที่มีความแตกต่างกันในค่านิยม ความสนใจแนวคิด วิธีการ เป้าหมาย ต้องมาติดต่อกัน ทำงานด้วยกัน หรืออยู่ร่วมกันในสังคมเดียวกัน โดยที่ความแตกต่างนี้เป็นสิ่งที่ไม่สอดคล้องกันหรือไปด้วยกันไม่ได้

8. วันชัย วัฒนศัพท์ (2545) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า ความขัดแย้งเป็นการต่อสู้กัน หรือการแข่งขันกันระหว่าง ความคิด ความสนใจ หรือผลประโยชน์ มุมมองหรือรสนิยม ค่านิยม แนวทาง ความชอบ อำนาจ สถานภาพ ทรัพยากร ฯลฯ ความขัดแย้งอาจเกิดขึ้นในตัวใครคนใดคนหนึ่งหรือขัดแย้งกับบุคคลอื่น หรือระหว่างคนใดคนหนึ่งกับกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือหลาย ๆ กลุ่ม

9. ถวิลบุรี บุรีกุล (2545) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า ความขัดแย้งเป็นการดิ้นรนระหว่างกลุ่มอย่างน้อย 2 กลุ่ม ซึ่งเชื่อว่ามีเป้าหมายคล้ายกัน แต่ทรัพยากรมีน้อย และมองอีกฝ่ายว่าเป็นผู้แทรกแซง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตน จึงมีการโต้แย้ง หรือความไม่ลงรอยกัน และมีการโต้ตอบกับอีกฝ่ายหรืออีกกลุ่ม

### ประเภทของความขัดแย้ง

วันชัย วัฒนศัพท์ (2537) ได้จัดกลุ่มความขัดแย้งเป็น 2 กลุ่ม เพื่อให้สามารถแยกแยะประเภทของความขัดแย้งว่ามีองค์ประกอบอะไร และนำไปสู่การจัดการได้ง่ายขึ้น ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ความขัดแย้งที่เจรจากันได้ (Negotiation) ได้แก่ ความขัดแย้งด้านข้อมูล ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ และความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์

กลุ่มที่ 2 ความขัดแย้งที่ยากต่อการเจรจา (Hard to Negotiation) ความขัดแย้งด้านโครงสร้าง และความขัดแย้งด้านคุณค่าหรือค่านิยม

พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตฺยบุญญากร) (2548) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง “รูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธี: ศึกษาวิเคราะห์กรณีลุ่มน้ำแม่ตาซ่าง จ.เชียงใหม่” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อที่จะหลอมรวมแนวคิดต่าง ๆ ให้กลายเป็นรูปแบบของชุดหลักชุดเดียวเพื่อนำเสนอเป็นรูปแบบการจัดการความขัดแย้งโดยพุทธสันติวิธีเชิงบูรณาการ ซึ่งผู้วิจัยได้แบ่งประเภทของความขัดแย้งออกเป็น 6 ประเด็นใหญ่ด้วยกัน และเรียกว่า ประเภทของความขัดแย้งในเชิงบูรณาการ ดังนี้

1. ความขัดแย้งด้านข้อเท็จจริง หรือข้อมูล (Conflict of Fact or Data)
2. ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ หรือความต้องการ (Conflict of Interest or Benefit)
3. ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Conflict of Relationship)
4. ความขัดแย้งด้านคุณค่า หรือค่านิยม (Conflict of Value)
5. ความขัดแย้งด้านโครงสร้าง (Conflict of Structure)
6. ความขัดแย้งด้านธรรมวินัย (Conflict of Dhamma and Vinaya) หมายถึง

การที่บุคคลพระภิกษุหรือกลุ่มพระภิกษุมีความขัดแย้งกันทางด้านคำสอน เนื้อหา หลักการ หรือสิ่งที่พระพุทธเจ้าทรงค้นพบ และ/หรือ 2) การที่บุคคลพระภิกษุหรือกลุ่มพระภิกษุมีความขัดแย้งกันเกี่ยวกับระเบียบ แบบแผน ข้อปฏิบัติ วิธีการปฏิบัติ กฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่พระพุทธเจ้าได้ทรงวางเป็นกรอบหรือบัญญัติให้พระภิกษุได้ใช้เป็นเครื่องมือในการประพฤติปฏิบัติตาม

ในขณะที่นักวิชาการทางด้านจิตวิทยาบางท่าน เช่น เฮนกิน (Henkin, 2000) ได้แบ่งความขัดแย้งออกเป็น 4 ประเภทด้วยกัน คือ

1. ความขัดแย้งด้านเป้าหมาย คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่เป้าหมายที่แตกต่างกัน ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อบุคคลหนึ่งมีความต้องการต่อสิ่งที่จะได้รับความแตกต่างจากอีกบุคคลหนึ่ง
2. ความขัดแย้งด้านความคิด คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่แต่ละฝ่ายมีความคิดเห็นที่ไม่ลงรอยกัน
3. ความขัดแย้งด้านความรู้สึก คือ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมาเมื่อบุคคลหนึ่งมีทัศนคติหรือความรู้สึกที่ขัดแย้งกับอีกฝ่ายหนึ่ง ตัวอย่างความขัดแย้งแบบนี้สามารถพบเห็นได้จากบุคคล 2 คนที่มีความชอบรสนิยมไม่เหมือนกัน
4. ความขัดแย้งด้านพฤติกรรม คือ ความขัดแย้งอันเนื่องมาจากการที่บุคคลหนึ่งกระทำบางสิ่งบางอย่างซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับของอีกฝ่ายหนึ่ง เช่น พุดจาหยาบค้าย หรือดูหมิ่นเหยียดหยาม

### เอกสารอ้างอิง

- ฉันทนา บรรพศิริโชติ. (2542). “ความขัดแย้งในสังคมไทย: ช่องว่างของการรับรู้และความเข้าใจ”, ใน พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542, พัชรีย์ สิโรรส บรรณาธิการ, กรุงเทพฯ: คบไฟ
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2533). ทำทายทางเลือก : ความรุนแรงและการไม่ใช้ความรุนแรง. กรุงเทพฯ : มูลนิธิโกมลคีมทอง.
- (2549). อารุณมีชีวิต : แนวคิดเชิงวิพากษ์. กรุงเทพฯ : ฟ้ายเดียวกัน.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542. กรุงเทพฯ:

นานมีบุคส์ พับลิเคชันส์.

วันชัย วัฒนศัพท์. (2537). ความขัดแย้ง: หลักการและเครื่องมือแก้ปัญหา. ขอนแก่น:  
โรงพิมพ์ศิริกัณฑ์ออฟเซ็ท.

Henkin, A.B. et.al. (2000). "Conflict management strategies of principals in site-based  
managed schools", **Journal of Educational Administration** 38, 2000: p.142-154



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 : ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 : มายาการแห่งอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1: ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์

เวลา : 2 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

1. บอกความหมายของอัตลักษณ์ได้
2. บอกประเภทของอัตลักษณ์ได้

### แนวคิดสำคัญ

อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” อัตลักษณ์มีลักษณะ “มายาการ” (sorcery) เพราะสะท้อนความแปรเปลี่ยน ความไม่คงตัว ความไม่ชัดเจนของ “ความจริง” และ “ความไม่จริง” ของอัตลักษณ์ มนุษย์มักเข้าใจว่าอัตลักษณ์ที่ตนมีและเป็นนั้นถือว่าเป็นการแยกประเภทแท้จริง ปัญหาของอัตลักษณ์คือ เหตุใดอัตลักษณ์ความเป็นอะไรสักอย่างจึงทรงอำนาจพอที่จะชักพาให้ผู้คนเช่นเราทำลายล้างผู้อื่นได้ การตอบคำถามนี้ต้องใช้ความรู้ทางจิตวิทยาอธิบายได้ว่า ความรุนแรงในชีวิตมนุษย์นั้นดำรงอยู่และแพร่หลายอยู่ได้ก็ด้วยความสามารถของตัวมนุษย์ในการแยกตนเอง และกลุ่มของตนจากผู้อื่น (ชยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

เมื่อก้าวโดยสรุปถึงแนวคิดที่ว่าด้วยเรื่องอัตลักษณ์แล้วนั้นจะพบว่า สังคมโลกในกระแสโลกาภิวัตน์นั้นอัตลักษณ์ของผู้คนยิ่งทวีความยุ่งยาก สลับซับซ้อน แยกย่อยและขัดแย้งกันตลอดเวลา เนื่องจากจากการหดสั้นของเวลาและพื้นที่สังคม จนอาจกล่าวโดยสรุปว่า ยิ่งสังคมมีความสลับซับซ้อนมากขึ้นเท่าใด คนก็ยิ่งจะมีความหลากหลายของอัตลักษณ์มากขึ้นเท่านั้น แม้กระทั่งในคน ๆ เดียวกันก็สามารถจะมีอัตลักษณ์ได้หลายอัตลักษณ์ ดังเช่นตัวอย่างเรื่องอัตลักษณ์ ในทำนองหญิงรักหญิงคนหนึ่งเกิดในครอบครัวคนไทยเชื้อสายจีนที่นับถือเจ้าแม่กวนอิม ชอบกินอาหารอินเดีย ดูหนังญี่ปุ่นและเป็นพนักงานของบริษัทค้าเงินข้ามชาติของอเมริกา เป็นการมองตัวเองในแง่มุมต่าง ๆ ในฐานะสมาชิกหน่วยหนึ่งของสังคม เช่น มองจากมุมมองด้านเชื้อชาติ ถิ่นกำเนิด เพศ ชนชั้น อาชีพ การเมือง ศาสนา เป็นต้น และด้วยเหตุนี้โอกาสที่อัตลักษณ์เหล่านั้นจะนำมาซึ่งความขัดแย้งจึงมีความเป็นไปได้สูง (วรวิภา สุภาพ, 2552)

อัตลักษณ์สามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภทหลัก (ประสิทธิ์ ลีปรีชา, 2547 ; วรวิภา สุภาพ, 2552 )

1. อัตลักษณ์ปัจเจกของปัจเจกบุคคล (Individual Identity)

บุคคลคนหนึ่งจะมีหลายอัตลักษณ์ซึ่งก็คือการมองตนเองในแง่มุมต่าง ๆ ในฐานะสมาชิกหน่วยหนึ่งในสังคม เช่น เชื้อชาติ ถิ่นกำเนิด เพศ ชนชั้น อาชีพ การเมือง ศาสนา เป็นต้นดังนั้นในฐานะสมาชิกหน่วยหนึ่งในสังคม บุคคลหนึ่งจะมองตนเองในหลายแง่มุม

## 2. อัตลักษณ์ร่วมของกลุ่ม (Collective Identity)

ในระดับปัจเจก บุคคลคนหนึ่งอาจจะมีหลายอัตลักษณ์อยู่ในตัวเอง เช่น เพศสภาพ กลุ่มชาติพันธุ์ ชาติ ชนชั้นทางสังคม อาชีพ และศาสนา เป็นต้น ในขณะที่อัตลักษณ์ร่วมของกลุ่มนั้น ความเป็นอัตลักษณ์ร่วมถูกสร้างขึ้นบนพื้นฐานของความเหมือนกันของกลุ่มนั้น ย่อมมีความแตกต่างกับกลุ่มอื่นมาเป็นตัวกำหนดความเป็นอัตลักษณ์เฉพาะของกลุ่มตนด้วย

## เนื้อหา

1. ความหมายของอัตลักษณ์
2. ประเภทของอัตลักษณ์

## การจัดกระบวนการเรียนรู้ (2 ชั่วโมง)

### ขั้นนำ (20 นาที)

ให้นิสิตทำกิจกรรม “ฉันเป็นใคร” ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

1. ให้เขียนหรือทำวง 2 วง ขนาดใหญ่พอที่นิสิตทุกคนในชั้นเรียนจะไปยืนร่วมกันได้
2. ผู้สอนถามนิสิตด้วยคำถามดังต่อไปนี้ทีละคำถาม แล้วให้นิสิตที่มีลักษณะตรงกับคำถาม

แต่ละข้อเข้าไปยืนในวงที่เขียนไว้ เมื่อนิสิตเข้าวงเสร็จแล้วผู้สอนก็ถามคำถามต่อไป และปฏิบัติเช่นเดิมจนหมดข้อคำถาม

- ใครที่มีพี่น้องให้อยู่วงที่ 1 ใครที่เป็นลูกโทนอยู่วงที่ 2
- ใครเกิดที่กรุงเทพฯให้อยู่วงที่ 1 ใครเกิดที่ต่างจังหวัดอยู่วงที่ 2
- ใครนับถือศาสนาพุทธให้อยู่วงที่ 1 ใครนับถือศาสนาอื่นหรือไม่นับถือศาสนาอยู่วงที่ 2
- ใครเป็นผู้ชายให้อยู่วงที่ 1 ใครเป็นผู้หญิงอยู่วงที่ 2
- ใครเห็นด้วยกับการทำแท้งให้อยู่วงที่ 1 ใครไม่เห็นด้วยอยู่วงที่ 2
- ใครเห็นด้วยว่านักการเมืองโกงบ้างไม่เป็นไรขอให้ผลงานอยู่วงที่ 1 ใครที่ไม่เห็นด้วยอยู่วงที่ 2
- ใครเห็นด้วยว่าประชาธิปไตยคือการเลือกตั้งให้อยู่วงที่ 1 ใครที่ไม่เห็นด้วยอยู่วงที่ 2
- ใครเป็นคนไทยให้อยู่วงที่ 1 ใครไม่เป็นคนไทยอยู่วงที่ 2
- ใครเป็นมนุษย์ให้อยู่วงที่ 1 ใครไม่เป็นมนุษย์อยู่วงที่ 2

3. ให้นักสิตร่วมกันอภิปรายว่ามีคำถามลักษณะใดบ้างที่ทั้งสองวงมีจำนวนนิสิตแตกต่างกัน

คำถามใดมีจำนวนใกล้เคียงกัน และคำถามใดที่มีนิสิตเพียงวงเดียว

### ขั้นสอน (10 นาที)

ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับอัตลักษณ์ โดยมีประเด็นอภิปราย เช่น อัตลักษณ์คืออะไร อัตลักษณ์มีกี่ประเภท

### ขั้นแสวงหาความรู้

ในขั้นนี้นิสิตได้อ่านจากเอกสารประกอบการสอนที่ 4 : ความหมายของอัตลักษณ์และประเภทของอัตลักษณ์ ที่ผู้สอนได้แจกไว้ให้นักสิตร่วมกันอ่านล่วงหน้า และนิสิตก็ได้แสวงหาความรู้จากแหล่งความรู้อื่น ๆ เพิ่มเติม เช่น บุคคล ผู้ทรงคุณวุฒิ หนังสือ งานวิจัย สื่อสิ่งพิมพ์ และอินเทอร์เน็ต เป็นต้น และนิสิตได้สร้างความรู้และจัดเก็บความรู้มาแล้วล่วงหน้า

### ขั้นแลกเปลี่ยนความรู้ (30 นาที)

นิสิตแต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้รับจากการอ่านเอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ : ความหมายของอัตลักษณ์และประเภทของอัตลักษณ์และแสวงหาความรู้เพิ่มเติม และได้สร้างความรู้และจัดเก็บความรู้มาแล้วล่วงหน้า โดยใช้เวลาคนละ 5 นาที เพื่อแบ่งปันความรู้ความเข้าใจของตนกับผู้อื่น และได้รับประโยชน์ซึ่งกันและกัน

### ขั้นสรุป

#### ขั้นถ่ายทอดความรู้และใช้ประโยชน์ (60 นาที)

นิสิตแต่ละคนนำเสนอผลการจัดเก็บความรู้เกี่ยวกับความหมายของความรุนแรงและประเภทของความรุนแรง มาyacติเกี่ยวกับความรุนแรง และความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับความรุนแรงให้กับสมาชิกภายในกลุ่ม และช่วยกันสรุปเป็นความรู้ของกลุ่ม แล้วนำเสนอหน้าชั้นเรียน

### การเตรียมกิจกรรมในหน่วยการเรียนรู้ที่ 2 : ความรุนแรงศึกษา

ผู้สอนแนะนำให้ผู้เรียนอ่านหนังสือนวนิยายเรื่อง “คำพิพากษา” ของชาติ กอบจิตติ

### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

3. ตรวจสอบความรู้ในเรื่องความหมายและประเภทของอัตลักษณ์จากผลงานการสร้างความรู้และจัดเก็บความรู้
4. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบคำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

## สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

9. เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4: ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์

10. กิจกรรม “ฉันเป็นใคร”

11. เทปการสื่อบรรยายใช้ทำวงขนาดใหญ่ ในกิจกรรม “ฉันเป็นใคร”

12. แหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เช่น หอสมุด ห้อง Self-Access ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์

5. นวนิยายเรื่อง “คำพิพากษา” ของ ชชาติ กอบจิตติ



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4: ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์

การศึกษาแนวคิด ทฤษฎีที่หลากหลายนั้นเปรียบได้กับการหัดสวมแว่นต่างสีในการมองโลก กรอบแนวคิด ทฤษฎี จึงมีใช้สูตรสำเร็จตายตัวในการเข้าใจโลก และทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคม หากแต่เป็นเพียง “จุดเริ่ม” ที่กระตุ้นให้เกิดความสงสัยและการถกเถียงต่อ ซึ่งจะก่อให้เกิดวิธีคิดเชิงวิพากษ์ (อภิัญญา เฟื่องฟูสกุล, 2550)

การศึกษา ทำความเข้าใจความขัดแย้งในสังคมไทยปัจจุบันซึ่งเป็นปรากฏการณ์ทางสังคมอย่างหนึ่งนั้น ได้ประยุกต์ใช้กรอบแนวคิด หรือแว่นตา “อัตลักษณ์” มาทำความเข้าใจปรากฏการณ์ดังกล่าว โดยการศึกษาแนวคิด หรือแว่นตา “อัตลักษณ์” ครั้งนี้มีจุดประสงค์ 2 ประการ ประการแรกจะทำความเข้าใจความหมายและการเปลี่ยนแปลงความหมายในทางทฤษฎีของแนวคิด “อัตลักษณ์” ประการที่สองจะเน้นความสำคัญของ แนวคิด “อัตลักษณ์” ในการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ความขัดแย้งในสังคมไทยปัจจุบัน

### ความหมายและการเปลี่ยนแปลงความหมายของอัตลักษณ์ : ประตุสู่ความเข้าใจปรากฏการณ์ความขัดแย้งในสังคมไทย

ในปัจจุบันหากสำรวจดูหนังสือที่เกี่ยวกับข้อถกเถียงทางทฤษฎีทางสังคมศาสตร์ โดยเฉพาะในแวดวงวัฒนธรรมศึกษา (Cultural Studies) จะต้องพบแนวคิด “อัตลักษณ์” ซึ่งถูกกล่าวถึงควบคู่ไปกับแนวคิดอำนาจ, การนิยามความหมาย หรือการสร้างภาพแทนความจริง (Representation) เมื่อสัมพันธ์กับแนวคิดเหล่านั้น “อัตลักษณ์” ดูจะมีความหมายที่แตกต่างจากความหมายที่เป็นที่เข้าใจโดยสามัญสำนึกมาก โดยทั่วไป เรามักรู้สึกว่าคุณสมบัติของใครหรืออะไรบางอย่างน่าจะหมายถึงคุณสมบัติที่เป็นลักษณะของบุคคลหรือสิ่งนั้น ซึ่ง อภิัญญา เฟื่องฟูสกุล (2546) ได้ศึกษาความหมายของคำนี้จากพจนานุกรมภาษาไทย-อังกฤษ หรืออังกฤษ-ไทย ของ วิทย์ เทียงบูรณธรรม (2547) คำแปลของ Identity คือคำว่า “เอกลักษณ์” และศึกษาความหมายของคำนี้ในพจนานุกรมภาษาอังกฤษ Oxford Advance Learner’s (1973) และ Collins Dictionary (1996) พบว่า ความหมายตรงกัน นั่นก็คือ สิ่งที่เป็นคุณสมบัติของคนหรือสิ่งหนึ่ง และมีนัยขยายต่อไปว่าเป็นคุณสมบัติเฉพาะของสิ่งนั้นที่ทำให้สิ่งนั้นโดดเด่นขึ้นมาหรือแตกต่างจากสิ่งอื่น ทว่าในแวดวงสังคมศาสตร์ปัจจุบัน ความหมายนี้ได้แปรเปลี่ยนไปแล้ว เนื่องจากแนวโน้มทางทฤษฎียุคหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) ทำให้เกิดการตั้งคำถามอย่างมากกับวิธีการมองโลก การเข้าถึง “ความจริง” ของสิ่งต่าง ๆ รวมทั้งสิ่งที่เชื่อเกี่ยวกับคุณสมบัติ “แก่นแกน” ของปัจเจกบุคคล วิธีคิดในกระแสนี้หรือถอนความเชื่อเกี่ยวกับคุณสมบัติแก่นแกน



ของปัจเจกภาพ ความเป็นปัจเจกกลายเป็นเรื่องของการนิยามความหมายซึ่งสามารถเลื่อนไหลเปลี่ยนแปลงไปตามบริบท มิได้หมายถึงคุณสมบัติเฉพาะตัวอีกต่อไป ดังนั้นคำว่า “อัตลักษณ์” จะเหมาะสมกว่า “เอกลักษณ์” ในความหมาย Identity ในยุคปัจจุบัน (อภิญญา เฟื่องฟูสกุล, 2546)

การเปลี่ยนแปลงความหมายของ Identity นั้น นักวิชาการด้านสังคมวิทยา มานุษยวิทยา สังคมศาสตร์ และรัฐศาสตร์ มีความคิดเห็นตรงกัน ดังเช่น ม.ร.ว. พุทธิสถาน ชุมพล (2550) ได้อธิบายไว้ในหนังสือ “คำและความคิดในรัฐศาสตร์ร่วมสมัย เล่ม 1” ว่า แต่เดิมนั้น Identity แปลเป็นไทยว่า เอกลักษณ์ แต่ในความหมายซึ่งหมายถึง เช่น ความเป็นไทย ดังใน เอกลักษณ์แห่งชาติ เป็นเชิงว่ามีความเฉพาะตัว (uniqueness) หรือมีเพียงหนึ่งเดียว ในระยะหลัง คำแปลนี้ถูกมองว่าแสดงอาการยึดเยียดความเป็นหนึ่งเดียวให้แก่ผู้คนในประเทศ ซึ่งมีวัฒนธรรมต่าง ๆ กัน จึงใช้คำว่า อัตลักษณ์ แทน เพราะจะเปิดทางให้ทุกคนหรือทุกส่วนในสังคมสามารถมีหรือ เลือก อัตลักษณ์ของตนเองได้ เช่นเดียวกับอัตลักษณ์ของชาติก็ไม่ได้มีความเป็นเนื้อเดียวกันและยังมีความแปรเปลี่ยนมากในกระแสโลกาภิวัตน์ การเคลื่อนไหวของผู้คนประเทศต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นหญิง บุคคลรักร่วมเพศ และบุคคลในวัฒนธรรมย่อยต่าง ๆ เพื่อให้สังคมยอมรับในอัตลักษณ์ที่แตกต่างของเขา ซึ่งเกิดขึ้นในปัจจุบันเรียกว่า การเมืองเรื่องอัตลักษณ์ (Politics of Identity)

### “อัตลักษณ์” : ความหมายในรูปลักษณะต่าง ๆ

ประสิทธิ์ ลีปรีชา (2547) ได้ศึกษาแนวคิด “อัตลักษณ์” จากแนวคิดของเจนกินส์ (Richard Jenkins, 1996); เบอร์เจอร์และลักแมน (Peter Berger and Thomas Luckmann, 1967) และอธิบาย “อัตลักษณ์” ว่า อัตลักษณ์ (Identity) มีรากศัพท์มาจากภาษาละติน คือ identitas เดิมใช้คำว่า idem ซึ่งมีความหมายว่า เหมือนกัน (the same) อย่างไรก็ตามโดยพื้นฐานทางภาษาอังกฤษแล้ว อัตลักษณ์มีความหมายสองนัยยะด้วยกัน คือ ความเหมือนและความเป็นลักษณะเฉพาะที่แตกต่างออกไป นั่นคือการตีความหมายเหมือนกันบนพื้นฐานของความสัมพันธ์ และการเปรียบเทียบกันระหว่างคนหรือสิ่งของในสองแง่มุมมอง คือ ความคล้ายคลึงและความแตกต่าง นอกจากนั้นแล้วอัตลักษณ์มิใช่สิ่งที่มีอยู่แล้วในตัวของมันเอง หรือกำเนิดมาพร้อมกับคนหรือสิ่งของ แต่เป็นสิ่งที่สร้างขึ้นและมีลักษณะของความเป็นพลวัตอยู่ตลอดเวลา อัตลักษณ์ถูกสร้างขึ้นโดยกระบวนการทางสังคม ครั้นเมื่อตกผลึกแล้วอาจมีความคงที่ ปรับเปลี่ยน หรือแม้กระทั่งเปลี่ยนแปลงรูปไป ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ทางสังคมเป็นหลัก กล่าวโดยอีกนัยหนึ่ง อัตลักษณ์เป็นเรื่องของความเข้าใจและการรับรู้ที่เราเป็นใครและคนอื่นเป็นใคร นั่นคือเป็นการกอรปขึ้นและดำรงอยู่ที่เรารับรู้เกี่ยวกับตัวเองอย่างไร

และคนอื่นรับรู้เราอย่างไร โดยมีกระบวนการทางสังคมในการสร้างและสืบทอดอัตลักษณ์ ทั้งนี้ย่อมขึ้นอยู่กับบริบทของความสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อคนหรือกลุ่มอื่น ๆ ด้วย

อัตลักษณ์คือ ลักษณะที่จะบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน และบ่งชี้ว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” อัตลักษณ์มีลักษณะ “มายาการ” (sorcery) เพราะสะท้อนความแปรเปลี่ยน ความไม่คงตัว ความไม่ชัดเจนของ “ความจริง” และ “ความไม่จริง” ของอัตลักษณ์ มนุษย์มักเข้าใจว่าอัตลักษณ์ที่ตนมีและเป็นนั้นถือว่าเป็นการแยกประเภทแท้จริง ปัญหาของอัตลักษณ์คือ เหตุใดอัตลักษณ์ความเป็นอะไรสักอย่างจึงทรงอำนาจภาพพอที่จะชักพาให้ผู้คนเช่นเรา ทำลายล้างผู้อื่นได้ การตอบคำถามนี้ต้องใช้ความรู้ทางจิตวิทยาอธิบายได้ว่า ความรุนแรงในชีวิตมนุษย์นั้นดำรงอยู่และแพร่หลายอยู่ได้ก็ด้วยความสามารถของตัวมนุษย์ในการแยกตนเอง และกลุ่มของตนจากผู้อื่น (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

ฉลาดชาย รมิตานนท์ (2547) ให้คำอธิบายความหมายของ “อัตลักษณ์” ว่าหมายถึง สิ่งที่เราู้สึกว่าเป็นเราหรือพวกเรา แตกต่างจากเขา พวกเขา หรือคนอื่น อัตลักษณ์ไม่จำเป็นต้องมีหนึ่งเดียว แต่อาจมีหลายอัตลักษณ์ที่ประกอบขึ้นมาเป็นตัวเรา อัตลักษณ์ไม่ใช่สิ่งที่มีอยู่ตามธรรมชาติ แต่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นโดยสังคม (social construct) อัตลักษณ์จึงจำเป็นต้องมีกระบวนการสร้างความเหมือนระหว่าง “พวกเรา” หรือ “คนอื่น” หรือ “กระบวนการสร้างอัตลักษณ์” เกิดควบคู่กันไป เช่น อัตลักษณ์ของวัยรุ่นปัจจุบันกับวัยรุ่นในอดีตก็จะมี ความแตกต่างกันไป เนื่องมาจากกระบวนการสร้างอัตลักษณ์ที่แตกต่างกัน

อมรา พงศาพิชญ์ (2546) อธิบายเกี่ยวกับ “อัตลักษณ์” ไว้ว่า หากกล่าวถึงเรื่องอัตลักษณ์ก็ต้องดูอย่างน้อย 2 ด้าน ว่าเจ้าตัวมองตนเองอย่างไร และคนอื่นมองอย่างไร โดยเฉพาะในส่วนที่เจ้าตัวมองตนเองอย่างไรนั้นสำคัญมาก ด้วยเหตุที่ว่ามนุษย์เราต้องการ รากเหง้าแล้วถ้าเผื่อเราลืมเพราะว่าส่วนใหญ่ไม่ได้คิด เมื่อมีเหตุการณ์อื่นเกิดขึ้นทำให้ต้องมา แยกว่าเราคือใคร คนอื่นคือใคร เราจะเริ่มเกิดอัตลักษณ์ ความจริงแล้วอัตลักษณ์ระดับบุคคลที่ คนเรามองตนเองนั้นเป็นข้อดี เป็นข้อบก แต่ในระดับคนอื่นตั้งให้เราหรือเรียกเรานี้ต่างหาก เป็นสิ่งที่สร้างปัญหา ซึ่งอาจจะกำหนดผิด ๆ ถูก ๆ และเรียกว่าเป็น “มายา” เพราะถูกนำเสนอ อย่างคลาดเคลื่อน

### ประเภทของอัตลักษณ์

อัตลักษณ์สามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภทหลัก (ประสิทธิ์ ลีปรีชา, 2547 ; วรุณี สุภาพ, 2552 )

#### 1. อัตลักษณ์ปัจเจกของปัจเจกบุคคล (Individual Identity)

บุคคลคนหนึ่งจะมีหลายอัตลักษณ์ซึ่งก็คือการมองตนเองในแง่มุมมองต่าง ๆ ในฐานะสมาชิก หน่วยหนึ่งในสังคม เช่น เชื้อชาติ ถิ่นกำเนิด เพศ ชนชั้น อาชีพ การเมือง ศาสนา เป็นต้น ดังนั้นในฐานะสมาชิกหน่วยหนึ่งในสังคม บุคคลหนึ่งจะมองตนเองในหลายแง่มุม

#### 2. อัตลักษณ์ร่วมของกลุ่ม (Collective Identity)

นอกจากอัตลักษณ์ของแต่ละบุคคลแล้ว ในแต่ละกลุ่มสังคมหนึ่ง ๆ ก็จะมีอัตลักษณ์ร่วมของกลุ่มเช่นกัน ซึ่งหมายถึงกระบวนการสร้างสำนึกร่วมของกลุ่มต่าง ๆ ในสังคม อันจะทำให้สมาชิกได้ตระหนักถึงลักษณะร่วมของกลุ่มและเข้าใจว่า “พวกเรา” มีลักษณะแตกต่างไปจาก “พวกเขา” อย่างไร สำนึกร่วมดังกล่าวสามารถสร้างและปรับเปลี่ยนได้โดยอาศัยสัญลักษณ์ต่าง ๆ ที่ถูกสร้างขึ้นในระบบวัฒนธรรมของกลุ่ม เช่น การจัดงานเทศกาลสงกรานต์ที่ถนนข้าวสาร หรือการจัดทำหนังสือประวัติศาสตร์ความเป็นมาของชุมชนถนนข้าวสาร ฯลฯ ดังนั้นสังคมและวัฒนธรรมจึงมีบทบาทสำคัญต่อการสร้าง การดำรงรักษาและการปรับเปลี่ยนอัตลักษณ์โดยตรง ความเป็นอัตลักษณ์ร่วมถูกสร้างขึ้นบนพื้นฐานของความเหมือนกันของกลุ่มนั้น ย่อมมีความแตกต่างกับกลุ่มอื่นมาเป็นตัวกำหนดความเป็นอัตลักษณ์เฉพาะของกลุ่มตนด้วย

โครงสร้างของอัตลักษณ์เกิดจากการจัดระบบของสังคมโดยกลุ่มสถาบันต่าง ๆ ในสังคม อันได้แก่ สถาบันทางเศรษฐกิจ สถาบันทางสังคมและสถาบันทางการเมือง ซึ่งล้วนแล้วแต่มีอิทธิพลกับสมาชิกในสังคม ดังนั้นบุคคลหนึ่ง ๆ จึงต้องปรับเปลี่ยนอัตลักษณ์เมื่อตนเข้าไปเป็นสมาชิกของสังคมใหม่ นั่นคือ อัตลักษณ์ของแต่ละบุคคลและอัตลักษณ์ร่วมของกลุ่มจะต้องปรับเปลี่ยนไปตามสภาพแวดล้อมและสังคมที่เปลี่ยนแปลง

องค์ประกอบของอัตลักษณ์ร่วมของกลุ่ม แบ่งออกเป็น 3 ส่วนคือ พฤติกรรม (Behavior) การสื่อสาร (Communication) และการใช้สัญลักษณ์ (Symbolism)

พฤติกรรม คือ การที่คนภายนอกตัดสินกลุ่มว่าเป็นอย่างไรจากสิ่งที่องค์กรกระทำ การสื่อสาร คือ การที่กลุ่มส่งสารทั้งที่เป็นวัจนและอวัจนภาษา ออกไปสู่ภายนอกกลุ่ม แทนที่จะแสดงออกทางพฤติกรรมเพียงอย่างเดียวเพื่อประสิทธิผลทางการสื่อสาร

การใช้สัญลักษณ์ คือ เครื่องมือที่กลุ่มใช้ในการแสดงออกของอัตลักษณ์ของกลุ่มว่ากลุ่มนั้นเป็นอย่างไรหรืออย่างน้อยที่สุดต้องการจะเป็นอย่างไร

เราอย่าได้ศึกษาอัตลักษณ์ แล้วสร้างอัตลักษณ์ให้ตัวเอง หรือให้แต่ละกลุ่ม จนกลับกลายเป็นสิ่งที่สร้างความแตกแยกมากกว่าสร้างสำนึกร่วมหรือการอยู่ร่วมกัน

### เอกสารอ้างอิง

- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2549). *อารุณมิชีวิต : แนวคิดเชิงวิพากษ์*. กรุงเทพฯ : ฟ้าเดียวกัน.
- วรวิภา สุกภาพ. (2552). *การศึกษาอัตลักษณ์และการให้ความหมายของการศึกษาเพื่อการพัฒนาพื้นที่ทางการศึกษาในสังคมไทย: กรณีศึกษานักเรียนไทยที่ศึกษาโปรแกรมเตรียมความพร้อมเพื่อสอบวัดระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของสหรัฐอเมริกา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาตรีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อภิญา เพ็ญฟูสกุล. (2546). *อัตลักษณ์ : การทบทวนทฤษฎีและกรอบแนวคิด*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.

## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 : ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 : มายาการแห่งอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 1: ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

เวลา : 2 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

อธิบายได้ว่ามายาการแห่งอัตลักษณ์เป็นเงื่อนไขไปสู่ความรุนแรงได้อย่างไร

### แนวคิดสำคัญ

อัตลักษณ์ของมนุษย์ในระดับต่าง ๆ ส่วนมากเป็นสิ่งสมมติขึ้นและส่งผลในการแยก “พวกเรา” ออกจาก “พวกเขา” อันเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ “เรา” ใช้ความรุนแรง กับ “เขา” ได้ง่ายตายขึ้น

แต่เพียงการแยกตนเองออกจากผู้อื่นด้วยมายาการแห่งอัตลักษณ์นั้นยังเป็นเหตุผล ข้ออ้างรองรับไม่เพียงพอที่จะใช้ความรุนแรงยังมีปัจจัยอื่นที่มีส่วนเสริมสร้างความรุนแรง ปัจจัย ดังกล่าวคือ การแยกประเภทเทียม (Pseudospeciation) กล่าวคือ ในขณะที่อัตลักษณ์เพียง ชี้ให้เห็นว่า คนกลุ่มหนึ่งแตกต่างจากผู้คนกลุ่มอื่นอย่างไร และปิดกั้นโอกาสที่จะมีการ ติดต่อสื่อสารกันเพื่อให้ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ความแตกต่างดังกล่าวเพียงชี้ให้เห็นถึงความไม่ เหมือนกับกลุ่มเราเท่านั้น แต่การจำแนกประเภทเทียมนั้นเกิดจากการที่มนุษย์คิดเอาว่าตน เท่านั้นเป็นมนุษย์ประเภทที่แท้จริง และคิดว่ากลุ่มอื่นทั้งหมดหรือบางกลุ่มไม่ใช่มนุษย์ แต่เป็น อะไรบางอย่างที่ต่ำกว่ามนุษย์ โดยใช้เงื่อนไขทางอาณาเขต วัฒนธรรมและการเมือง กล่าวอีก อย่างหนึ่งก็คือ ในขณะที่ “ประเภทมนุษย์” เป็นข้อเท็จจริงทางชีววิทยา มนุษย์ได้แปรกลุ่มทาง วัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ หรือกระทั่งรูปร่างกายภายนอกให้เป็นประเภทเทียมโดยมี ความสำคัญระดับเดียวกับประเภทความเป็นมนุษย์ที่แท้ เมื่อ “เรา” เห็นว่า “คนอื่น” ไม่ใช่คน เหมือนเรา การที่จะใช้ความรุนแรงกับเขาก็กลายเป็นเรื่องไม่ยาก

ทั้งอัตลักษณ์และการแยกประเภทเทียมก็คือ การให้ความสำคัญกับอัตตา (self) โดยเฉพาะในระดับส่วนรวมนั่นเอง ยิ่งความรู้สึกรักชอบยึดมั่นใน “อัตตา” อันเป็น “เอก” นี้มีมาก เท่าใด โอกาสที่จะทำลายผู้อื่นที่แตกต่างจากตนด้วยความรุนแรงก็มีมากตามไปด้วย บางที ปัญหาก็อาจจะอยู่ที่วาระบบสังคมได้ทำให้มนุษย์เกิดอคติ เห็นสิ่งลวงเป็นความจริง และคนใน สังคมก็ไม่กล้าตรวจสอบ “สิ่งเท็จ” เหล่านี้ เพราะส่วนใหญ่ก็ตกอยู่ใต้มายาการด้วยกัน หนทาง แก่ทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษานิตที่จะไม่ให้คนยึดถืออคติเป็น เจ้าเรือน ให้การศึกษานิตวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแ่กนออกจากกระฟี่ได้ และให้การศึกษานิตที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)



## เนื้อหา

ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

## การจัดกระบวนการเรียนรู้ (2 ชั่วโมง)

### ขั้นสอน

ขั้นแสวงหาความรู้ (1 ชั่วโมง 30 นาที)

ให้นิสิตชมภาพยนตร์ไทยเรื่อง “ไอ้ฟัก” ซึ่งสร้างจากนวนิยายเรื่อง คำพิพากษา ของชาติ กอบจิตติ วรรณกรรมซีไรต์ ปี 2525

ขั้นแลกเปลี่ยนความรู้ (15 นาที)

นิสิตแต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้รับจากการอ่านเอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 : ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์และแสวงหาความรู้เพิ่มเติมจากการชมภาพยนตร์ไทยเรื่อง “ไอ้ฟัก” และได้สร้างความรู้และจัดเก็บความรู้มาแล้วล่วงหน้า โดยใช้เวลาคนละ 5 นาที เพื่อแบ่งปันความรู้ความเข้าใจของตนกับผู้อื่น และได้รับประโยชน์ซึ่งกันและกัน

### ขั้นสรุป

ขั้นถ่ายโอนความรู้และใช้ประโยชน์ (15 นาที)

นิสิตแต่ละคนนำเสนอผลการจัดเก็บความรู้เกี่ยวกับความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์ให้กับสมาชิกภายในกลุ่ม และช่วยกันสรุปเป็นความรู้ของกลุ่ม แล้วนำเสนอหน้าชั้นเรียน

## การเตรียมกิจกรรมในหน่วยการเรียนรู้ที่ 4 : มายาการแห่งอัตลักษณ์

ขั้นกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ (10 นาที)

4. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับความรุนแรง โดยมีประเด็นอภิปราย เช่น ความรุนแรงคืออะไร ความรุนแรงมีกี่ประเภท ความรุนแรงคือความขัดแย้งใช่หรือไม่ ความรุนแรงเป็นผลของความขัดแย้งใช่หรือไม่
5. นิสิตแต่ละกลุ่มช่วยกันทบทวนความรู้เดิมที่มีเกี่ยวกับความรุนแรง ว่าสิ่งใดที่รู้แล้ว สิ่งใดที่ยังไม่รู้ และร่วมกันวางแผนค้นหาสิ่งที่ยังไม่รู้ ว่าสามารถค้นหาเพิ่มเติมได้ด้วยวิธีใด
6. มอบหมายงานให้นิสิตแสวงหาความรู้เกี่ยวกับ “ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์” เพิ่มเติมจากแหล่งความรู้ต่าง ๆ
7. ให้นิสิตนำความรู้ที่ผ่านการวิเคราะห์ กลั่นกรองว่าเป็นความรู้ที่ถูกต้อง สรุปความสร้างความหมายขึ้นเฉพาะตน เพื่อสรุปเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับ ในแบบฉบับเฉพาะตน
8. นิสิตจัดเก็บผลการสร้างความรู้ให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันที โดยจัดเก็บในรูปแบบที่หลากหลายตามความสามารถและความพึงพอใจของนิสิต



หมายเหตุ ในขั้นกำหนดสิ่งที่ต้องเรียนรู้ ผู้เรียนควรกำหนดประเด็นที่ต้องเรียนรู้ได้ครอบคลุม ความหมายและประเภทของอัตลักษณ์ และการใช้อัตลักษณ์ของมนุษย์ซึ่งส่วนมากเป็นสิ่งสมมติ ขึ้นในการแยกกลุ่มคน อันเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ใช้ “ความรุนแรง” ได้ง่ายขึ้น หากไม่ครบตามประเด็นนี้ ผู้สอนควรนำผู้เรียนอภิปรายให้สามารถกำหนดได้ครอบคลุม

### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

1. ตรวจสอบความรู้ในเรื่องความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์จากผลงานการสร้างความรู้และจัดเก็บความรู้
2. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบคำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

### สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

1. เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5: ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์
2. ภาพยนตร์ไทยเรื่อง “ไอ้ฟัก” ซึ่งสร้างจากนวนิยายเรื่อง คำพิพากษาของชาติ กอบจิตติ รางวัลวรรณกรรมซีไรต์ ปี 2525
3. เรื่องย่อภาพยนตร์ไทยเรื่อง “ไอ้ฟัก”
4. อุปกรณ์สำหรับเปิดภาพยนตร์ เช่น เครื่องคอมพิวเตอร์ หรือเครื่องเล่นเทป/ซีดี/ดีวีดี
5. แหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เช่น หอสมุด ห้อง Self-Access ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## เอกสารประกอบการสอนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5: ความรุนแรงกับมายาการแห่งอัตลักษณ์

### มายาการแห่งอัตลักษณ์

นักปราชญ์อินเดียท่านหนึ่งชื่อ กฤษณามูรติ เคยแสดงทรรศนะว่าการที่มนุษย์เข้าใจว่าตนเองสามารถตัดขาดและแยกตัวออกจากมนุษย์และสิ่งอื่น ๆ นั้นก็เป็นการรุนแรงอยู่แล้ว เหตุหนึ่งที่มีการแยกตัวเป็น “เรา” เป็น “เขา” เกิดขึ้นได้ก็เพราะมนุษย์สร้าง “อัตลักษณ์” ขึ้นมาเป็นชุด ๆ ภายใต้มายาการแห่งอัตลักษณ์ที่ถูกสร้างขึ้นมนุษย์สามารถใช้ความรุนแรงต่อ “ผู้อื่น” ได้ไม่ยากหากเกิดความขัดแย้งขึ้น อัตลักษณ์ที่ว่านี้มีด้วยกันหลายระดับ เช่น ถ้ากล่าวถึงอัตลักษณ์แห่งความเป็นชาติใดชาติหนึ่งก็มีกฎหมายและสภาพภูมิศาสตร์เป็นกรอบ คือ ประเทศไทยอยู่ในแหลมสุวรรณภูมิ มีพม่าอยู่ทางตะวันตก มาเลเซียอยู่ทางตอนใต้ เขมรอยู่ทางตะวันออก และลาวอยู่ทางตะวันออกก่อนไปทางเหนือ เป็นต้น แต่ความเป็นชาติต่าง ๆ เหล่านั้นล้วนถูกกำหนดขึ้นโดยฝีมือมนุษย์ผู้อาศัย กฎหมายและภูมิศาสตร์เป็นเครื่องมือ ถ้าเป็นอัตลักษณ์ด้านเชื้อชาติมนุษย์ก็จะใช้สีผิวและลักษณะโครงกระดูกเป็นกรอบ บทเรียนแห่งความรุนแรงที่เกิดขึ้นจากการตอกย้ำในเอกลักษณ์เรื่องเชื้อชาติก็เห็นได้จากสมัยนาซีเยอรมัน ที่ทำลายล้างเผ่าพันธุ์ยิวจนชาวยิวล้มตายไปถึง 6 ล้านคน และได้พยายามไปกดขี่ผู้ตนเห็นว่าอารยธรรมต่ำกว่าลงเป็นทาส โดยเฉพาะผู้คนที่ไม่ใช่คนขาว ในหนังสือ Mein Kampf ฮิตเลอร์ผู้นำนาซีเยอรมนีเขียนไว้ว่า ทุกสิ่งที่เราชื่นชมในโลกปัจจุบัน ไม่ว่าจะเป็นศาสตร์และศิลป์ เทคนิคและการประดิษฐ์ คิดค้นเป็นผลงานสร้างสรรค์ของคนจำนวนน้อย และเมื่อแรกอาจเป็นผลงานของชนชาติเดียว ในทรรศนะของฮิตเลอร์ชาวยุโรปร่างสูง ผอมสีทอง ตาสีฟ้า เป็นบิดาของอารยธรรมและเหนือกว่าชนชาติเผ่าพันธุ์อื่น ๆ ทั้งหมด การกดบังคับทำลายล้างคนเชื้อชาติอื่นจึงกลายเป็นสิ่งที่ทำได้ไม่ยากนัก ในทำนองเดียวกัน ผู้คนในโลกก็อาจสร้างอัตลักษณ์ได้ด้วยการอาศัยศาสนานั่นมีความเชื่อและแนวการปฏิบัติเป็นกรอบผลที่ตามมาประการหนึ่งก็คือ สงครามระหว่างผู้คนที่มีความเชื่อแตกต่างกัน เช่น สงครามครูเสด ที่พวกคริสเตียนพยายามชิงดินแดนศักดิ์สิทธิ์จากมุสลิม ในคริสต์ศตวรรษที่ 11 12 และ 13 หรือสงครามระหว่างพวกคาทอลิกกับโปรเตสแตนท์ ในไอร์แลนด์เหนือ ซึ่งต่อสู้กันมาตั้งแต่ ค.ศ. 1949 แล้ว หรือความรุนแรงที่เกิดขึ้นระหว่างชาวซิกข์และชาวฮินดูในปัจจุบัน เป็นต้น ในอีกระดับหนึ่งมนุษย์พวกหนึ่งก็แยกตนออกจากพวกอื่นในนามของชนชั้น โดยมีการครอบครองปัจจัยการผลิตและความสัมพันธ์ทางการผลิตเป็นกรอบเพื่อกำจัดการกดขี่ขูดรีดโดยคนอีกชนชั้นหนึ่ง ชนชั้นผู้ใช้แรงงานจึงต้องรวมตัวกัน เมื่อประสานกับภาระหน้าที่ทางชนชั้น ในการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคม การนำความรุนแรงมาใช้ทำลายล้าง อีกฝ่ายหนึ่ง จึงไม่ใช่เรื่องยาก ดังตัวอย่างการปฏิวัติด้วยความรุนแรงหลากหลายแห่งในโลก เช่น ในจีน เมื่อ ค.ศ. 1949 หรือกัมพูชาเมื่อ ค.ศ. 1975 เป็นต้น

อัตลักษณ์เหล่านี้ในทางหนึ่งก็ช่วยให้มนุษย์รู้สึกมั่นคง เพราะสภาพของอัตลักษณ์คือ การบ่งบอกว่า “เรา” เป็นใครมาแต่ไหน ให้ความรู้สึกเป็นพี่เป็นน้องและรักใคร่กันในกลุ่มคนที่ถูก นิยามว่าอยู่กลุ่มเดียวกัน แต่ในกระบวนการดังกล่าวอัตลักษณ์ย่อมชี้ตัวว่าใครไม่ใช่ “พวกเรา” แต่เป็น “คนอื่น” ในแง่นี้อัตลักษณ์เปรียบเสมือนกำแพงซึ่งปกป้อง “พวกเรา” ไว้ภายใน แต่ก็ “กัน” คนอื่นไว้ภายนอก บางที “พวกเรา” อาจมองไม่เห็นและไม่สามารถเข้าใจคนอื่นจากแง่มุม ของเขาได้ และ “กำแพง” ยังเป็นตัวปิดกั้นมิให้พวกเขามองเห็นสถานการณ์ต่าง ๆ จากแง่มุม ของเราด้วยเช่นกัน

ประเด็นที่น่าคิดอีกแห่งหนึ่งก็คือ บางครั้งความรุนแรงในระดับย่อยอาจลดลงหรือถูกขจัด ไปได้โดยการขยายอัตลักษณ์ชุดที่เล็กกว่าให้กว้างขวางใหญ่โตขึ้น ตัวอย่างเช่น นักศึกษาใน คณะ 2 คณะ ของมหาวิทยาลัยเดียวกัน อาจมีความเป็นอริกันเพราะต่างฝ่ายต่างถือว่าคณะของตนมีศักดิ์ศรีเหนือกว่าอีกฝ่ายหนึ่ง แต่ถ้ามหาวิทยาลัยแห่งนั้นถูกโจมตีหรือบุกรุกโดยนักศึกษา จากมหาวิทยาลัยอื่น ความเป็นอริในระดับคณะอาจถูกยุติลงหรือ “รอ” ไว้ชั่วคราว อัตลักษณ์ใน ระดับคณะอาจลดความสำคัญลงปล่อยให้อัตลักษณ์ในระดับมหาวิทยาลัยทวีความสำคัญขึ้น และ ถ้าเกิดปัญหาเกี่ยวกับชาติอัตลักษณ์ที่ขัดกันในระดับมหาวิทยาลัยก็อาจจะถดถอยในอัตลักษณ์ ของชาติปรากฏขึ้นมาซึ่งนำการกระทำของสมาชิกในสังคมนั้น เพื่อต่อสู้กับ “ฝ่ายตรงข้าม” ซึ่งแปร เปลี่ยนไปตามสถานการณ์

อัตลักษณ์เหล่านี้แม้จะทำให้ความคิดของมนุษย์ดูแข็งกระด้าง เอาใจเขามาใส่ใจเราได้ ยาก แต่คน ๆ หนึ่งก็อาจมีอัตลักษณ์หลาย ๆ ชั้นได้ในเวลาเดียวกัน เช่น นาย ก. อาจเป็น นักศึกษาของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช เป็นชาวใต้เชื้อสายจีน สัญชาติไทย นับถือศาสนา อิสลาม และเป็นผู้ใช้แรงงานได้พร้อม ๆ กันไป ซึ่งหมายความว่าอัตลักษณ์ด้านชนชั้น ศาสนา พลเมืองของชาติ เผ่าพันธุ์ ภูมิภาคและหมู่คณะดำรงอยู่ซ้อน ๆ กัน อัตลักษณ์แต่ละชั้นอาจถูก ดึงออกมาใช้เป็นข้ออ้างรองรับการใช้ความรุนแรงต่อ “คนอื่น” ได้ในโอกาสที่แตกต่างกันที่สำคัญ ก็คือ ไม่ว่าจะอัตลักษณ์ชุดใด ๆ ก็ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงข้อเท็จจริงอันเป็นมูลฐานในทางชีววิทยา ที่ว่ามนุษย์ทุกชั้น ทุกชาติ ทุกศาสนา ทุกเผ่าพันธุ์ก็ล้วนเป็นมนุษย์เสมอกัน การแบ่งแยกมนุษย์ ด้วยมายาการเหล่านั้น ไม่ว่าจะนานเท่าใดก็คงเปลี่ยนแปลงสภาพความจริงดังกล่าวมาได้

จากที่กล่าวมาทั้งหมดในตอนนี้จะเห็นได้ว่า มายาคติแต่ละอย่างล้วนมีส่วนเกี่ยวพันต่อ ความรุนแรงทั้งสิ้น หากทุกคนเชื่อว่าความรุนแรงเป็นธรรมชาติ และธรรมชาติของมนุษย์นั้น เปลี่ยนแปลงมิได้ ก็หมายความว่าความรุนแรงไม่มีวันจะหมดสิ้นไปได้ หากเชื่อว่าความขัดแย้ง และความรุนแรงเป็นสิ่งเดียวกัน และความขัดแย้งเป็นธรรมชาติของสังคม หรือเชื่อว่าความ ขัดแย้งจะแก้ไขได้ด้วยความรุนแรงเท่านั้น ความรุนแรงก็ขจัดไม่ได้เช่นกัน หรือยอมรับว่าใน ที่สุดก็ต้องใช้ความรุนแรงจัดการกับความขัดแย้งอยู่ดี ความเชื่อทำนองนี้ทำให้ความรุนแรงดำรง อยู่แต่มายาคติส่วนสุดท้ายคือเรื่องเอกลักษณ์นั้นเกี่ยวพันให้มนุษย์ใช้ความรุนแรง ต่อผู้อื่นได้ ง่ายเข้า ถ้าคนกลุ่มหนึ่งเชื่อตลอดเวลาว่าตนแตกต่างจากคนกลุ่มอื่น และตนเหนือกว่าหรือ ถูกต้องกว่าคนอื่น โอกาสที่จะใช้ความรุนแรงต่อผู้อื่นก็จะยิ่งง่ายดายขึ้น

แต่ปัญหาก็คือ ความรุนแรงนี้ไม่มีทางเปลี่ยนแปลงเป็นอื่นได้กระนั้นหรือ เพราะทางเลือกที่ว่า ล้วนมีความสำคัญยิ่งในการเข้าใจเรื่องสันติภาพ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

แต่เพียงการแยกตนเองออกจากผู้อื่นด้วยมายาการแห่งอัตลักษณ์นั้นยังเป็นเหตุผล ข้ออ้างรองรับไม่เพียงพอที่จะใช้ความรุนแรงยังมีปัจจัยอื่นที่มีส่วนเสริมสร้างความรุนแรง ปัจจัย ดังกล่าวคือ การแยกประเภทเทียม (Pseudospeciation) กล่าวคือ ในขณะที่อัตลักษณ์เพียง หนึ่งให้เห็นว่า คนกลุ่มหนึ่งแตกต่างจากผู้คนกลุ่มอื่นอย่างไร และปิดกั้นโอกาสที่จะมีการ ติดต่อดูสารกันเพื่อให้ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ความแตกต่างดังกล่าวเพียงหนึ่งให้เห็นถึงความไม่ เหมือนกับกลุ่มเราเท่านั้น แต่การจำแนกประเภทเทียมนั้นเกิดจากการที่มนุษย์คิดเอาว่าตน เท่านั้นเป็นมนุษย์ประเภทที่แท้จริง และคิดว่ากลุ่มอื่นทั้งหมดหรือบางกลุ่มไม่ใช่มนุษย์ แต่เป็น อะไรบางอย่างที่ต่ำกว่ามนุษย์ โดยใช้เงื่อนไขทางอาณาเขต วัฒนธรรมและการเมือง กล่าวอีก อย่างหนึ่งก็คือ ในขณะที่ “ประเภทมนุษย์” เป็นข้อเท็จจริงทางชีววิทยา มนุษย์ได้แปรกลุ่มทาง วัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ หรือกระทั่งรูปร่างกายภายนอกให้เป็นประเภทเทียมโดยมี ความสำคัญระดับเดียวกับประเภทความเป็นมนุษย์ที่แท้ เมื่อ “เรา” เห็นว่า “คนอื่น” ไม่ใช่คน เหมือนเรา การที่จะใช้ความรุนแรงกับเขาก็กลายเป็นเรื่องไม่ยาก

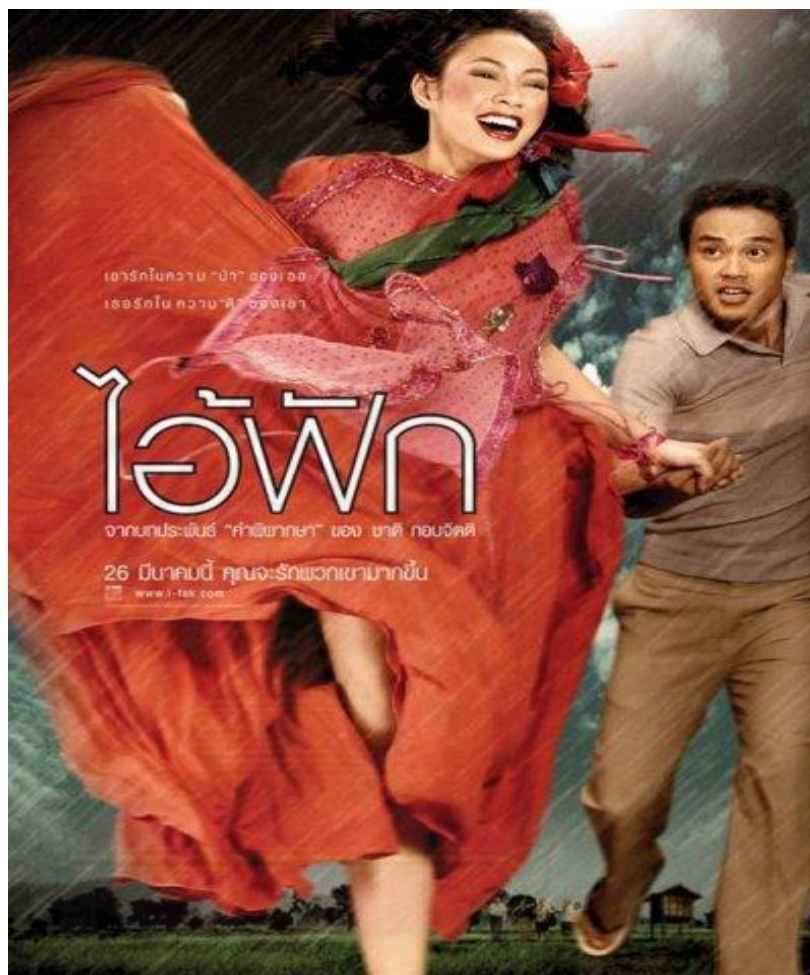
ทั้งอัตลักษณ์และการแยกประเภทเทียมก็คือ การให้ความสำคัญกับอัตตา (self) โดยเฉพาะในระดับส่วนรวมนั่นเอง ยิ่งความรู้สึกรักชอบยึดมั่นใน “อัตตา” อันเป็น “เอก” นี้มีมาก เท่าใด โอกาสที่จะทำลายผู้อื่นที่แตกต่างจากตนด้วยความรุนแรงก็มีมากตามไปด้วย บางที ปัญหาอาจจะอยู่ที่วาระระบบสังคมได้ทำให้มนุษย์เกิดอคติ เห็นสิ่งลวงเป็นความจริง และคนใน สังคมก็ไม่กล้าตรวจสอบ “สิ่งเท็จ” เหล่านี้ เพราะส่วนใหญ่ก็ตกอยู่ใต้มายาการด้วยกัน หนทาง แก่ทางหนึ่งที่ระบบการศึกษาอาจช่วยได้ก็คือ การให้การศึกษานิตที่จะไม่ให้คนยึดถืออคติเป็น เจ้าเรือน ให้การศึกษานิตวิพากษ์ (critical) เพียงพอที่จะช่วยให้คนแยกแยะออกจากกระฟี่ได้ และให้การศึกษานิตที่อ่อนโยนต่อความเป็นมนุษย์ทั้งของตนเองและของเพื่อนมนุษย์ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2549)

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## เรื่องย่อ

ภาพยนตร์ไทยเรื่อง “ไอ้ฟัก” จากบทประพันธ์ “คำพิพากษา” ของ ชาติ กอบจิตติ  
วรรณกรรมซีไรต์ ปี 2525



### เรื่องย่อ :

เมื่อ 30 ปี ก่อนที่หมู่บ้านธรรมะสว่าง หมู่บ้านเล็กๆ ในภาคกลางอันอุดมสมบูรณ์ของประเทศไทย ที่ซึ่งศาสนา ประเพณี และ วิถีชีวิตชาวบ้านผูกพันกันอย่างเหนียวแน่น ฟัก (ปิติศักดิ์ เยาวนานนท์) บวชเรียนตั้งแต่เด็ก และตั้งใจปวารณาตัวทั้งชีวิตเพื่อพระพุทธศาสนา ชาวบ้านต่างหวังว่า เขาจะเป็นพระสงฆ์ที่น่าเคารพ เป็นที่เชิดหน้าชูตาของวัด แต่เมื่ออย่างเข้าวัยหนุ่ม ฟักกลับตัดสินใจออกลาสิกขาออกมา เพราะพ่อของเขาเริ่มไม่แข็งแรง จากนั้นเขาก็ถูกเกณฑ์ทหาร เมื่อเขากลับบ้านมา หลังปลดประจำการจากการเป็นทหาร เขาได้พบ สมทรง (บงกช คงมาลัย) หญิงสาวแปลกหน้าโดยบังเอิญ และรู้สึกเหมือนรักแรกพบ แล้วโชคชะตาก็เล่นตลกกับฟัก เมื่อเขากลับบ้านเขาพบว่า สมทรงเป็นสาวที่ไม่เต็มเต็ง



และยิ่งไปกว่านั้น เธอยังเป็นเมียของพ่อเขาคือ และจู่ๆ พ่อของเขาก็ตายจากไป ทั้งสมทรวงให้ เป็นภาระของพี่ที่ต้องดูแล

การใช้ชีวิตตามลำพังกับสมทรวง พี่ก็ต้องต่อสู้อย่างหนัก กับความต้องการทั้งทางร่างกาย และทางหัวใจที่เขามีต่อเธอ แม้จะยากแต่เขาก็รับเลี้ยงดู และอยู่ร่วมกันกับเธอต่อไป เพราะเขา คิดว่าเป็นหน้าที่ที่พี่มีต่อมนุษย์ผู้อ่อนแอกว่า และที่สำคัญ เขาเองก็มีความสุขที่ได้ใช้ชีวิตกับเธอ

ชาวบ้านเริ่มจับตาพฤติกรรมของหนุ่มสาวคู่นี้มากขึ้น ในที่สุดชาวบ้านก็เชื่อแน่ว่า พี่ กระทำผิดอย่างร้ายกาจ คือเอาเมียพ่อเป็นเมีย ทั้งๆ ที่เขาไม่เคยล่วงเกินใดๆ ทางกายต่อสมทรวง และเขาก็สาบานกับตัวเองว่า เขาไม่มีวันร่วมหลับนอนกับเธอเด็ดขาด

พฤติกรรมแปลกๆ ของสมทรวง เช่น แก้วอาบน้ำไม่เป็นที่เป็นทาง ร้อนก็ถอดเสื้อผ้า กลางสวน โกรธก็เปิดฝักบัวโชว์ ทำให้ชาวบ้านไม่พอใจ จนถึงขั้นจะขับไล่เธอออกจากหมู่บ้าน พี่ต่อสู้กับชาวบ้านอย่างหนักเพื่อรักษาสมทรวงไว้ จนชาวบ้านหันมาเกลียดพี่ และคิดว่าเขามัว เมาในกาม จนไม่รู้ผิดชอบชั่วดี นำความเสื่อมเสียมาสู่หมู่บ้าน

ท่ามกลางกฎเกณฑ์ต่างๆ ของสังคม เส้นที่ขีดกันระหว่าง ดี - ชั่ว หรือ ถูก - ผิด ไม่มี ใครเข้าใจความรู้สึกที่พี่มีต่อสมทรวง การอยากปกป้องดูแลผู้หญิงไม่เต็มเต็งคนหนึ่งกลายเป็น ความผิดด้วยหรือ ? คำพิพากษาเรื่องราวความรักอันบริสุทธิ์ ที่ถูกผลักดันให้กลับกลายเป็นเรื่อง เศร้าสะเทือนใจของ ไอ้พี่

จาก คำพิพากษา วรรณกรรมซีไรต์ของ ชาติ กอบจิตติ มาเป็น ไอ้พี่ เป็นการนำเสนอ ในมุมมองใหม่ ด้วยเรื่องราวความรักอันบริสุทธิ์ ที่เป็นรักต้องห้าม ระหว่างคนด้อยอย่างไอ้พี่ และ คนบ้่าอย่างสมทรวง ที่นอกจากสติไม่สมประกอบแล้ว ยังเป็นเมียของพ่อ ที่สังคมไทยรับไม่ได้ และร่วมกันประณาม พิพากษาไอ้พี่ว่าผิด จนไม่อาจจะอยู่ร่วมสังคมเดียวกันได้ และยังร่วมกัน ทำร้ายหนุ่มผู้มีรักอันบริสุทธิ์อย่างไอ้พี่

ภาพยนตร์เรื่องนี้ เป็นผลงานการกำกับภาพยนตร์เรื่องแรกของ พันธุ์ธัมม์ ทองสังข์ ผู้ กำกับฯ ลูกหม้อ จีเอ็มเอ็ม พิคเจอร์ส ศิษย์ก้นกุฎีของ ยุทธนา มุกดาสนิท ที่เคยฝากผลงาน มาแล้ว ในภาพยนตร์เรื่อง คู่กรรม และ จักรยานสีแดง โดยมี ตัก - บงกช คงมาลัย นางเอกสาว ที่ประสบความสำเร็จอย่างมากมาย จากภาพยนตร์เรื่อง บางระจัน ขุนแผน และละครเรื่อง นิราศ สองภพ มารับบทนำเป็น สมทรวง หญิงไม่สมประกอบ ที่ไม่เคยสร้างความเดือดร้อนให้ใคร แต่ เป็นต้นเหตุของโศกนาฏกรรมที่เกิดขึ้น และ เต๋ - ปิติศักดิ์ เยาวนานนท์ ดาราหน้าใหม่ ที่เพิ่งหา มาจากนักแสดงทั่วประเทศ ให้มารับบทเด่นเป็น พี่ ชายหนุ่มที่เคร่งขรณะ ที่ต้องมาอยู่ร่วม บ้านกับเมียพ่อ และตกเป็นเหยื่อคำพิพากษาของสังคม จนต้องพบกับความหายนะในชีวิต

## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 9 : การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ ของกลุ่มตนเอง

หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 : การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 3: การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

เวลา : 1 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

วิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเองได้

### แนวคิดสำคัญ

การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ ว่าทำไมตนเองจึงเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่ม เข้าไปเมื่อใด และเกี่ยวข้องกับกลุ่มในประเด็นอะไร ผลประโยชน์ อำนาจ ค่านิยม ความเชื่อ หรือการเป็นไปตามกลุ่ม จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองว่าเข้าไปเกี่ยวข้องกับความขัดแย้งเมื่อใด ด้วยเหตุผลอะไร

### เนื้อหา

การวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

### การจัดกระบวนการเรียนรู้ (1 ชั่วโมง)

#### ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ผู้สอนสุ่มเลือกผู้เรียน 2-3 คน สันทนาซักถามผู้เรียนว่าเข้าไปร่วมกับกลุ่ม เมื่อใด และด้วยเหตุผลอะไร

#### ขั้นสอน

1. ผู้สอนอธิบายจุดประสงค์ของการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเองว่ามีจุดประสงค์เพื่อความเข้าใจตนเอง และอธิบายวิธีทำแบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง
2. ผู้สอนให้ผู้เรียนวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง โดยทำแบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

### ขั้นสรุป

1. ผู้สอนสุ่มเลือกผู้เรียน 2-3 คนโดยไม่ซ้ำกับคนเดิม สันทนาซักถามผู้เรียนว่าเข้าไปร่วมกับกลุ่ม เมื่อใด และด้วยเหตุผลอะไร
2. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปว่า บุคคลเข้าไปร่วมกับกลุ่มในช่วงเวลาหรือเหตุการณ์ของความขัดแย้งที่แตกต่างกันและด้วยเหตุผลที่หลากหลาย แม้ภายในกลุ่มเดียวกันก็ยังไม่เข้าไปร่วมกับกลุ่มในช่วงเวลาหรือเหตุการณ์ของความขัดแย้งที่แตกต่างกันและด้วยเหตุผลที่หลากหลายแตกต่างกัน

### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

1. ตรวจสอบการวิเคราะห์ตนเองตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเอง
2. สังเกตพฤติกรรมมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบคำถาม

### สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

แบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง โครงสร้าง แบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

### จุดมุ่งหมายในการวัด

เพื่อใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองของผู้เรียน

### นิยามเชิงปฏิบัติการ

**อัตลักษณ์** หมายถึง ลักษณะที่อธิบายความเป็นตัวตนด้วยตนเองหรืออธิบายจากคนอื่น ซึ่งมีความหลากหลาย และอธิบายด้วยสัญลักษณ์คือ กลุ่มคนเสื้อเหลืองและกลุ่มคนเสื้อแดง

**การวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง** หมายถึง การแยกแยะว่าทำไมตนเองจึงเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่ม เข้าไปเมื่อใด และเกี่ยวข้องกับกลุ่มในประเด็นอะไร ผลประโยชน์ อำนาจ ค่านิยม ความเชื่อ หรือการเป็นไปตามกลุ่ม

### เกณฑ์การวิเคราะห์อัตลักษณ์

วิเคราะห์จากคำตอบของผู้เรียนดังนี้

คำถามข้อ 1 “จุดเปลี่ยน/เหตุการณ์ใดที่ทำให้ท่านตัดสินใจเข้าร่วมกลุ่มเป็นครั้งแรก”

ผู้เรียนที่เลือกข้อ 1.1, 1.2, 1.3 และ 1.4 มีอัตลักษณ์กลุ่มคนเสื้อเหลืองหรือมีความเอนเอียงไปทางสีเหลือง

ผู้เรียนที่เลือกข้อ 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, และ 1.10 มีอัตลักษณ์กลุ่มคนเสื้อแดงหรือมีความเอนเอียงไปทางสีแดง

ผู้เรียนที่เลือกข้อ 1.11 ให้พิจารณาข้อความที่ระบุว่า มีอัตลักษณ์กลุ่มสีใดหรือมีความเอนเอียงไปทางสีใด

ผู้เรียนที่ไม่เลือกข้อใดข้อหนึ่ง อาจมีอัตลักษณ์ที่ไม่สนับสนุนกลุ่มสีใด หรือไม่เลือกอยู่ข้างสีใด

คำถามข้อ 2 “ท่านเข้าร่วมกลุ่มด้วยเหตุผลใด”

คำตอบอาจมีเพียงข้อเดียวหรือมีหลากหลาย คำตอบที่ได้ไม่อาจจะบ่งชี้ได้ชัดเจน สมาชิกภายในกลุ่มเสื้อสีเดียวกันก็ยังมีความคิดเห็นที่แตกต่างหลากหลายไม่ได้ลงรอยกันเสมอไป อย่างไรก็ตาม เพียงคำตอบจากข้อ 1 ก็สามารถระบุได้แล้วว่าบุคคลนั้นมีอัตลักษณ์กลุ่มสีใด

## แบบสอบถามเพื่อวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเอง

ชื่อ/นามสกุล.....

โปรดทำเครื่องหมาย / ลงใน ( ) ให้ตรงกับความเป็นจริง

### 1. จุดเปลี่ยน/เหตุการณ์ใดที่ทำให้ท่านตัดสินใจเข้าร่วมกลุ่มเป็นครั้งแรก (ตอบได้เพียง 1 ข้อ)

- ( ) 1.1 ความขัดแย้งสนธิ-ทักษิณ กรณีเมืองไทยรายสัปดาห์
- ( ) 1.2 ทักษิณขายหุ้นชินคอร์ป 7.3 หมิ่นล้านโดยไม่เสียภาษี
- ( ) 1.3 การชุมนุมขับไล่รัฐบาลทักษิณ ปี 2549
- ( ) 1.4 การชุมนุมขับไล่รัฐบาลสมัคร-สมชาย ปี 2551
- ( ) 1.5 รัฐประหาร 19 กันยายน 2549
- ( ) 1.6 การยุบพรรคไทยรักไทย
- ( ) 1.7 การยุบพรรคพลังประชาชน และพรรคประชาธิปัตย์เป็นรัฐบาล
- ( ) 1.8 การพิพากษายึดทรัพย์อดีตนายกฯทักษิณ
- ( ) 1.9 เหตุการณ์จลาจล เมษายน 2552
- ( ) 1.10 เหตุการณ์จลาจล เมษายน-พฤษภาคม 2553
- ( ) 1.11 อื่น ๆ (โปรดระบุ) .....

### 2. ท่านเข้าร่วมกลุ่มด้วยเหตุผลใด (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

- ( ) 2.1ต่อต้านการทุจริต
- ( ) 2.2 ต่อต้านรัฐบาลตัวแทน (นอมินี) ของอดีตนายกฯทักษิณ
- ( ) 2.3 พิทักษ์ราชบัลลังก์
- ( ) 2.4 สนับสนุนรัฐบาลนายกอภิสิทธิ์
- ( ) 2.5 สนับสนุนรัฐประหาร
- ( ) 2.6 ต่อสู้เพื่อประชาธิปไตย
- ( ) 2.7 ไม่ชอบรัฐธรรมนูญ พ.ศ.2550
- ( ) 2.8 ปัญหาสองมาตรฐานและความอยุติธรรม
- ( ) 2.9 แก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำระหว่างคนรวยกับคนจน
- ( ) 2.10 ชื่นชมและศรัทธาอดีตนายกฯทักษิณ
- ( ) 2.11 ต่อต้านรัฐประหาร
- ( ) 2.12 ต่อต้านอำมาตย์/อำนาจนอกระบบ
- ( ) 2.13 อื่น ๆ (โปรดระบุ) .....



## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 11 : การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้ง และแสดงเหตุผลของกลุ่ม คนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 : การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 2: การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของ  
กลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

เวลา : 3 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

ค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงได้

### แนวคิดสำคัญ

การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง จะทำให้มีความเข้าใจความคิด ความเชื่อ ค่านิยมของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงที่มีต่อประเด็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

### เนื้อหา

การค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดง

### การจัดกระบวนการเรียนรู้ (3 ชั่วโมง)

#### ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ผู้สอนทบทวนสรุปสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่” โดยการสอบถามผู้เรียนดังนี้

- ความคิด ความเชื่อ ค่านิยมของกลุ่มเสื้อแดงและเสื้อเหลืองในประเด็นความขัดแย้งนี้คือ

อะไร

### ขั้นสอน

1. นิสิตแต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนความรู้เกี่ยวกับสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผล  
ของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงที่ได้รับจากการแสวงหาความรู้ และได้สร้างความรู้และจัดเก็บ  
ความรู้มาแล้วล่วงหน้า โดยให้เวลาคนละ 5 นาที เพื่อแบ่งปันความรู้ความเข้าใจของตนกับ  
ผู้อื่นภายในกลุ่ม
2. นิสิตแต่ละกลุ่มช่วยกันสรุปความรู้เกี่ยวกับสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและ  
แสดงเหตุผล  
ของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงเป็นความรู้ของกลุ่ม

### ขั้นสรุป

ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่ม  
คนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงที่มีต่อปัญหาความขัดแย้งจากสถานการณ์ปัญหา “การจัดตั้งรัฐบาล  
อภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”

### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

1. ตรวจสอบการค้นหาสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคน  
เสื้อ  
เหลืองและเสื้อแดง
2. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น  
การตอบ

คำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

### สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

อุปกรณ์ในการสรุปความรู้เกี่ยวกับสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผล  
ของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงเป็นความรู้ของกลุ่ม ได้แก่ กระดาษขนาด A4, กระดาษสี  
ขาว-เทาขนาดใหญ่, สีเทียน, สีไม้, สีเมจิก, ปากกาเคมี เป็นต้น

## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 12 : การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 : การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 5: การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

เวลา : 3 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

เปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่นได้

### แนวคิดสำคัญ

การวิเคราะห์กรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่นว่าบุคคลอื่นหรือกลุ่มอื่นที่ขัดแย้งกันมีข้อมูลข้อเท็จจริง มุมมองหรือความเห็น ค่านิยม ความเชื่อ อะไรที่เหมือนหรือแตกต่างจากกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มตนเองจะทำให้ผู้เรียนได้ฝึกพิจารณาข้อมูลและเหตุผลอย่างรอบด้าน โดยทั้งสองฝ่ายจะปรึกษาหารือถึงเหตุผลของความขัดแย้ง และทั้งสองฝ่ายจะต้องนำเหตุผลมาอธิบายให้อีกฝ่ายรับทราบโดยการเจรจากัน และผู้สอนจะให้ผู้เรียนทราบข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่ขัดแย้งกัน

### เนื้อหา

การเปลี่ยนกรอบวิเคราะห์ตามกรอบอัตลักษณ์ของกลุ่มอื่น

การจัดกระบวนการเรียนรู้ : การนำเสนอเหตุผลของแต่ละฝ่าย (3 ชั่วโมง)

### ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันทบทวนสาเหตุและที่มาของความขัดแย้งและแสดงเหตุผลของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงที่มีต่อปัญหาความขัดแย้งจากสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”

### ขั้นสอน

ในขั้นนำเสนอเหตุผลของแต่ละฝ่าย ผู้สอนจัดชั้นเรียนเป็นกลุ่มใหญ่ จัดที่นั่งผู้เรียนให้สามารถมองเห็นกันได้ทุกคน การจัดกิจกรรมดำเนินการดังนี้

1. ให้ผู้เรียนที่มีความเห็นว่า “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”

นำเสนอ

เหตุผลที่สนับสนุน โดยนำเสนอทีละคน ทุกคน สำหรับผู้เรียนอีกกลุ่มหนึ่งให้รับฟังข้อมูลทั้งหมด และยังไม่นำเสนอความเห็นหรือเหตุผลของตน

2. ให้ผู้เรียนที่มีความเห็นว่า “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”  
นำเสนอ

เหตุผลที่สนับสนุน โดยนำเสนอทีละคน ทุกคน สำหรับผู้เรียนอีกกลุ่มหนึ่งก็ให้รับฟังข้อมูลทั้งหมด และไม่นำเสนอความเห็นหรือเหตุผลของตนหรือข้อโต้แย้ง

3. กิจกรรมนี้มุ่งเน้นให้ผู้เรียนรับฟังเหตุผลที่สนับสนุนจุดยืนหรือความเห็นของผู้ร่วมสนทนา

ผู้สอนพยายามชี้แนะว่าจะยังไม่มี การตัดสินความเห็นหรือจุดยืนของฝ่ายหนึ่งฝ่ายใด

## ขั้นสรุป

ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปดังนี้

1. ปัญหาแรกที่เกิดขึ้นเมื่อมีประเด็นขัดแย้งก็คือ ความไม่ชัดเจนของคำที่ใช้หรือปรากฏอยู่ในประเด็นขัดแย้ง จึงต้องมีการทำความเข้าใจเรื่องข้อกำหนดนิยามของคำที่ปรากฏในประเด็นความขัดแย้งให้ชัดเจน ซึ่งคำที่ไม่ชัดเจนในปัญหาความขัดแย้งจากสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่” คือคำว่า “ประชาธิปไตย”

2. ปัญหาการให้คำนิยาม การให้คำนิยามหมายถึงการระบุสิ่งของ การกระทำหรือความคิดว่าดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม เช่น คำนิยามเสียงข้างมาก แต่ปัญหาที่เกิดขึ้นในประเด็นความขัดแย้งของกลุ่มคนเสื้อแดงและเสื้อเหลือง คือ คำนิยามหลักไม่ได้ต่างกันเลย เช่น คำนิยามยอมรับความแตกต่างหลากหลาย คำนิยามเสียงข้างมาก ฯลฯ ซึ่งคำนิยามหลักทางประชาธิปไตยไม่ต่างกัน แต่ที่ต่างคือมุมมองหรือทัศนะทางการเมืองที่แต่ละสีเผชิญหน้า เช่น การมองภาพรวมว่าประเทศไทยเป็นประชาธิปไตยหรือไม่ จะมีความแตกต่างเพราะรากฐานการสนับสนุน เช่น คนเสื้อเหลืองในสมัยที่ยังสนับสนุนประชาธิปไตยมองว่าเป็นประชาธิปไตย ในขณะที่ในสมัยอดีตนายกฯ สมัคร สุนทรเวชมองว่าไม่เป็น กลับกัน ในฝั่งของเสื้อแดงมองว่ายุคอภิสิทธิ์ไม่เป็น แต่ในยุคอดีตนายกฯ สมัครเป็นประชาธิปไตย ซึ่งทำให้ตัดสินใจได้อย่างลำบากว่ามุมมองหรือทัศนะใดเหมาะสมกว่ากัน การตัดสินมุมมองหรือทัศนะที่ขัดแย้งกันจึงควรเอาคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะทั้งสองมาประนีประนอมกัน หรือหาคำนิยามหรือมุมมองหรือทัศนะเสีย

3. การสมมูลคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะ : จุดยืนทางเลือกที่เป็นทางออก  
เมื่อมีคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะที่ขัดแย้งกัน แนวทางที่เหมาะสมที่สุดคือ การประนีประนอมคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะเข้าด้วยกัน แนวทางการประนีประนอมที่เป็นไปได้มี 2 แนวทางคือ

- 3.1 การละทิ้งคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะที่มีเหตุผลอ่อนกว่า เมื่อเทียบกับความเหมาะสมสอดคล้องกับกรอบจริยธรรมตามกฎหมายของสังคมในขณะเกิดความขัดแย้ง เมื่อละทิ้งคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะใดแล้ว คำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะนั้นก็ควรนำมาเป็นข้อมูลใส่ไว้ในคำนิยาม หรือมุมมองหรือทัศนะทางเลือกไว้ด้วย เช่น ถ้าเลือกคำนิยาม หรือ

มุมมองหรือทัศนะ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” แล้ว ต้องเปิดกว้างให้ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม” ไปด้วย

3.2 การบูรณาการค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะเข้าด้วยกัน คือนำค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะที่ถูกต้องทั้งสองมาผสมผสานกันให้เป็นค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะใหม่ที่มีลักษณะสำคัญของค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะทั้งสองอยู่ด้วย เป็นทางออกที่ ประนีประนอมและไม่เกิดการขัดแย้งระหว่างค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะเดิมทั้งสอง เช่น ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” กับ ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนะ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม” อาจบูรณาการเป็นค่านิยม หรือมุมมอง หรือทัศนะใหม่ เป็น “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้งที่มีคุณธรรม”

4. ผู้สอนแจกเอกสารประกอบการสอน : ประชาธิปไตย...อุดมการณ์และรูปแบบการปฏิบัติ ให้ผู้เรียนศึกษาเพิ่มเติม หลังจากที่ได้แสวงหาความรู้สร้างความรู้ ตามที่ได้มอบหมายไปแล้ว เพื่อนเสนอในการเรียนครั้งต่อไป
  - ความหมายของประชาธิปไตย
  - อุดมการณ์ประชาธิปไตย
  - ตัวแบบประชาธิปไตย
  - วัฒนธรรมประชาธิปไตย

#### การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

3. ตรวจสอบการนำเสนอเหตุผลของแต่ละฝ่าย
4. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบ

คำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

#### สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

เอกสารประกอบการสอน : ประชาธิปไตย...อุดมการณ์และรูปแบบการปฏิบัติ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 13 : การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็น ความขัดแย้ง

หน่วยการเรียนรู้ที่ 6 : การฝึกปฏิบัติแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

หน่วยการเรียนรู้ย่อยที่ 4: การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

เวลา : 3 ชั่วโมง

### จุดประสงค์การเรียนรู้

สรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้งได้

### แนวคิดสำคัญ

ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้น คนที่มีความสามารถเจรจา และประนีประนอมได้ต้องมีความสามารถวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชาญฉลาด และกำหนดจุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน โดยจุดยืนนั้นต้องอยู่บนพื้นฐานความยุติธรรม และเคารพศักดิ์ศรีของผู้อื่น ซึ่งเป็นค่านิยมพื้นฐานของสังคมประชาธิปไตย ซึ่งการเป็นพลเมืองดีนั้น คนในสังคมต้องมีความสามารถในการตัดสินใจที่ขัดแย้งกันได้อย่างยุติธรรมและเหมาะสม ตัวอย่างเช่น ผู้พิพากษาต้องทำหน้าที่ตัดสินคดีความ จึงต้องฟังข้อมูลจากพยานหลักฐานที่ปรากฏ และความเห็นของคู่คดี วิเคราะห์สถานการณ์ทางกฎหมายของเหตุการณ์ ชั่งน้ำหนักเหตุผล และปรับข้อเท็จจริงของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อเปรียบเทียบกับตัวบทกฎหมาย จากนั้นจึงพิพากษาคดีลงไป ดังนั้นวิธีการของผู้พิพากษาดังกล่าว จึงถือเป็นบทบาทหนึ่งของผู้เรียนในสังคมปัจจุบันและสังคมอนาคต ผู้เรียนจึงควรต้องมีวิจารณญาณ สามารถวิเคราะห์ สามารถคิด วิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาความขัดแย้งในสังคมโดยเฉพาะกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงในปัจจุบัน และกำหนดจุดยืนของตนเองได้

เมื่อทั้งสองฝ่ายรับทราบเหตุผล และมีการชกถามถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นกับสังคมที่จะตามมาภายหลังการตัดสินใจ และได้รับข้อเท็จจริงหรือกฎหมายที่ผู้เรียนสืบค้นและผู้สอนช่วยสรุป จึงนำมาสู่การทบทวนการตัดสินใจด้วยการสรุปจุดยืนหรือวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองอีกครั้ง ซึ่งการสรุปจุดยืนหรือวิเคราะห์อัตลักษณ์ของตนเองในครั้งนี้จะส่งผลต่อขนาดของกลุ่มตามที่ได้แสดงจุดยืนในขั้นที่ 4

### เนื้อหา

การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

## การจัดกระบวนการเรียนรู้ (3 ชั่วโมง)

### ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ผู้สอนทบทวนสรุปสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์” เป็นประชาธิปไตยหรือไม่” โดยการสอบถามผู้เรียนดังนี้

- คำหรือข้อความที่ไม่ชัดเจนในปัญหาความขัดแย้งนี้คือคำหรือข้อความอะไร
- ความคิด ความเชื่อ ค่านิยมของกลุ่มเสื้อแดงและเสื้อเหลืองในประเด็นความขัดแย้งนี้คืออะไร
- เหตุผลของกลุ่มเสื้อแดงและเสื้อเหลืองในประเด็นความขัดแย้งนี้คืออะไร

### ขั้นสอน

1. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปความหมายของประชาธิปไตย อุดมการณ์ประชาธิปไตยตัวแบบประชาธิปไตย วัฒนธรรมประชาธิปไตย
2. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุป “รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2550” หมวด 9 คณะรัฐมนตรี

มาตรา 171 นายกรัฐมนตรีต้องเป็นสมาชิกสภาผู้แทนราษฎร

มาตรา 172 การเสนอชื่อนายกรัฐมนตรีต้องมีสมาชิกสภาผู้แทนราษฎรไม่น้อยกว่าหนึ่งในห้าของจำนวนสมาชิกทั้งหมดเท่าที่มีอยู่ของสภาผู้แทนราษฎร มติของสภาผู้แทนราษฎรที่เห็นชอบด้วยในการแต่งตั้งบุคคลใดให้เป็นนายกรัฐมนตรีต้องมีคะแนนเสียงมากกว่ากึ่งหนึ่งของจำนวนสมาชิกทั้งหมดเท่าที่มีอยู่ของสภาผู้แทนราษฎร การลงมติในกรณีเช่นนี้ให้กระทำโดยการลงคะแนนโดยเปิดเผย

3. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปปัญหาการให้ค่านิยม การให้ค่านิยมหมายถึงการระบุสิ่งของ การกระทำหรือความคิดว่าดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม เช่น ค่านิยมเสียงข้างมาก แต่ปัญหาที่เกิดขึ้นในประเด็นความขัดแย้งของกลุ่มคนเสื้อแดงและเสื้อเหลือง คือ ค่านิยมหลักไม่ได้ต่างกันเลย เช่น ค่านิยมยอมรับความแตกต่างหลากหลาย ค่านิยมเสียงข้างมาก ฯลฯ ซึ่งค่านิยมหลักทางประชาธิปไตยไม่ต่างกัน แต่ที่ต่างคือมุมมองหรือทัศนะทางการเมืองที่แต่ละสีเผชิญหน้า เช่น การมองภาพรวมว่าประเทศไทยเป็นประชาธิปไตยหรือไม่ จะมีความแตกต่างเพราะรากฐานการสนับสนุน เช่น คนเสื้อเหลืองในสมัยที่ยังสนับสนุนประชาธิปไตยมองว่าเป็นประชาธิปไตย ในขณะที่ในสมัยอดีตนายกฯ สมัคร สุนทรเวชมองว่าไม่เป็น กลับกัน ในฝั่งของเสื้อแดงมองว่ายุคอภิสิทธิ์ไม่เป็น แต่ในยุคอดีตนายกฯ สมัครเป็นประชาธิปไตย ซึ่งทำให้ตัดสินใจได้อย่างลำบากว่ามุมมองหรือทัศนะใด

เหมาะสมกว่ากัน การตัดสินใจมุมมองหรือทัศนคติที่ขัดแย้งกันจึงควรเอาค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติทั้งสองมาประนีประนอมกัน หรือทั้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเสีย

การสมมูลค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ : จุดยืนทางเลือกที่เป็นทางออก  
เมื่อมีค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติที่ขัดแย้งกัน แนวทางที่เหมาะสมที่สุดคือ การประนีประนอมค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเข้าด้วยกัน แนวทางการประนีประนอมที่เป็นไปได้มี 2 แนวทางคือ

1) การละทิ้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติที่มีเหตุผลอ่อนกว่า เมื่อเทียบกับความเหมาะสมสอดคล้องกับกรอบจริยธรรมตามกฎหมายของสังคมในขณะที่เกิดความขัดแย้ง เมื่อละทิ้งค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติใดแล้ว ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคตินั้นก็ควรนำมาเป็นข้อมูลใส่ไว้ในค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติทางเลือกไว้ด้วย เช่น ถ้าเลือกค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” แล้ว ต้องเปิดกว้างให้ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม”ไว้ด้วย

2) การบูรณาการค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเข้าด้วยกัน คือนำค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติที่ถูกต้องทั้งสองมาผสมผสานกันให้เป็นค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติใหม่ที่มีลักษณะสำคัญของค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติทั้งสองอยู่ด้วย เป็นทางออกที่ประนีประนอมและไม่เกิดการขัดแย้งระหว่างค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติเดิมทั้งสอง เช่น ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้ง” กับ ค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติ “ประชาธิปไตยที่มีคุณธรรม” อาจบูรณาการเป็นค่านิยม หรือมุมมองหรือทัศนคติใหม่เป็น “ประชาธิปไตยคือความเสมอภาคคือการเลือกตั้งที่มีคุณธรรม”

4. ผู้สอนกับผู้เรียนร่วมกันสรุป “การแสดงจุดยืน” โดยพยายามสรุปตามแนวคิดสำคัญของการแสดงจุดยืนดังนี้

ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งนั้น คนที่มีความสามารถเจรจา และประนีประนอมได้ต้องมีความสามารถวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชาญฉลาด และกำหนดจุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน โดยจุดยืนนั้นต้องอยู่บนพื้นฐานความยุติธรรม และเคารพศักดิ์ศรีของผู้อื่น ซึ่งเป็นค่านิยมพื้นฐานของสังคมประชาธิปไตย ซึ่งการเป็นพลเมืองดีนั้น คนในสังคมต้องมีความสามารถในการตัดสินใจปัญหาที่ขัดแย้งกันได้อย่างยุติธรรมและเหมาะสม ตัวอย่างเช่น ผู้พิพากษาต้องทำหน้าที่ตัดสินคดีความ จึงต้องฟังข้อมูลจากพยานหลักฐานที่ปรากฏ และความเห็นของคู่คดี วิเคราะห์สถานการณ์ทางกฎหมายของเหตุการณ์ ชั่งน้ำหนักเหตุผล และปรับข้อเท็จจริงของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อเปรียบเทียบกับตัวบทกฎหมาย จากนั้นจึงพิพากษาคดีลงไป ดังนั้นวิธีการของผู้พิพากษาดังกล่าว จึงถือเป็นบทบาทหนึ่งของผู้เรียนในสังคมปัจจุบันและสังคมอนาคต ผู้เรียนจึงควรต้องมีวิจารณญาณ สามารถวิเคราะห์ สามารถคิดวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาความขัดแย้งในสังคมโดยเฉพาะกรณีความรุนแรงของกลุ่มคนเสื้อเหลืองและเสื้อแดงในปัจจุบัน และกำหนดจุดยืนของตนเองได้

## ขั้นสรุป

1. แจกใบงานรายบุคคล : การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง  
และใบงานรายกลุ่ม : การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง
2. ผู้เรียนสรุปจุดยืนของตนลงในใบงานรายบุคคล
3. ผู้เรียนเข้ากลุ่มเดิมที่ได้แสดงจุดยืนในครั้งแรก โดยแต่ละกลุ่มให้มีผู้ทำหน้าที่ดังนี้
  - ผู้นำอภิปรายการสรุปจุดยืน
  - ผู้จัดบันทึกการสรุปจุดยืน
4. จัดบันทึกการสรุปจุดยืนลงในใบงานรายกลุ่ม

## การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

3. ตรวจสอบการสรุปจุดยืนต่อปัญหาความขัดแย้งจากสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”
4. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการอภิปราย การแสดงความคิดเห็น การตอบคำถาม และการเสนอผลการอภิปราย

## สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

1. ใบงานรายบุคคล : การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง
2. ใบงานรายกลุ่ม : การสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ใบงานรายบุคคล :**  
**การแสดงจุดยืนและการสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง**

เรื่อง.....

ชื่อ/นามสกุล.....

จากความขัดแย้งสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่” ให้นิสิตดำเนินการดังนี้

**ครั้งที่ 1 ระบุจุดยืน**

ให้นิสิตระบุของตนเองให้ชัดเจนว่าเห็นด้วยกับความคิดเห็นในฝ่ายใด โดยชี้แจงเหตุผลสนับสนุนจุดยืน

**การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตย โดยมีเหตุผล**

.....

.....

.....

**การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ ไม่เป็นประชาธิปไตย โดยมีเหตุผล**

.....

.....

.....

**ไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นฝ่ายใด/ไม่สนับสนุนฝ่ายใด โดยมีเหตุผล**

.....

.....

.....



ใบงานรายบุคคล :

การแสดงจุดยืนและการสรุปจุดยืนของตนเกี่ยวกับประเด็นความขัดแย้ง

เรื่อง.....

ชื่อ/นามสกุล.....

จากความขัดแย้งสถานการณ์ปัญหาเรื่อง “การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตยหรือไม่”

ให้นิสิตดำเนินการดังนี้

ครั้งที่ 2 สรุปจุดยืน

ให้นิสิตระบุของตนเองให้ชัดเจนว่าเห็นด้วยกับความคิดเห็นในฝ่ายใด โดยชี้แจงเหตุผลสนับสนุนจุดยืน

การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ เป็นประชาธิปไตย โดยมีเหตุผล

.....

.....

.....

.....

การจัดตั้งรัฐบาลอภิสิทธิ์ ไม่เป็นประชาธิปไตย โดยมีเหตุผล

.....

.....

.....

ไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นฝ่ายใด/ไม่สนับสนุนฝ่ายใด โดยมีเหตุผล

.....

.....

.....













ภาคผนวก ง  
ตัวอย่างความเรียงของนิสิต

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## วาทกรรม อัตลักษณ์ ชัดแย้ง แตกต่าง สันติ\*

ชงคา บริวาท\*\*

จากสถานการณ์ปัจจุบันคิดว่าทุกท่านคงทราบดีว่า เรากำลังเผชิญกับความขัดแย้งในระดับที่รุนแรง โดยเฉพาะอย่างยิ่งความขัดแย้งในครั้งนี้เป็นความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง ที่เป็นเรื่องของการแย่งชิงอำนาจและการใช้อำนาจ นอกจากนี้ยังเป็นความขัดแย้งจากผลประโยชน์ที่มีการแย่งชิงผลประโยชน์กัน ประกอบกับความขัดแย้งนี้ยังเกี่ยวข้องกับนโยบายสาธารณะที่มีผู้ที่เกี่ยวข้องหรือมีส่วนได้ส่วนเสีย เกี่ยวข้องกันเป็นจำนวนมาก ทำให้เกิดการเผชิญหน้ากัน กลุ่มคนหลาย ๆ กลุ่มต่างมีความกังวลกันว่า จะเป็นการทำให้สังคมไทยแตกแยกอย่างหนัก และจะนำไปสู่ความรุนแรงในที่สุด การยุติความขัดแย้งด้วยสันติวิธีจึงเป็นแนวทางที่กล่าวถึงกันเยอะ

อย่างไรก็ดีการทำความเข้าใจในพฤติกรรมความขัดแย้ง จะเป็นสิ่งที่ช่วยให้เราเข้าใจรากของปัญหาที่เกิดขึ้น โดยทั่ว ๆ ไปแล้ว ความขัดแย้งจะเกิดจาก บริบทของความเป็นปัจเจกของบุคคลแต่ละคน และบริบทของโครงสร้าง ดังนั้นการพิจารณาถึงพฤติกรรมความขัดแย้งนั้น จะต้องพิจารณาถึงทั้งสองด้าน เพราะถ้าขาดด้านใดด้านหนึ่งอาจจะนำไปสู่การยุติความขัดแย้งที่ผิดพลาดได้ ซึ่งจะนำไปสู่ความขัดแย้งที่มีความรุนแรงเพิ่มขึ้นในที่สุด

สำหรับพฤติกรรมที่จะนำไปสู่ความขัดแย้งที่รุนแรงนั้นจะเริ่มจากปฏิกิริยาที่เกิดขึ้นจากการสื่อสารแล้วแสดงออก โต้ตอบกันไปมาจนเกิดเกลียวแห่งความขัดแย้ง ที่ต่างคนต่างมีปฏิกิริยาตอบโต้กัน โดยจะเพิ่มความรุนแรงมากขึ้นเรื่อย ๆ จนในที่สุดกลายเป็นความขัดแย้งที่มีความรุนแรง ซึ่งถ้าไม่สามารถยุติวงจรของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้นั้น ก็จะนำไปสู่การทำลายล้างกัน เอาชนะคะคานกัน หรือ ที่เรียกว่า ความขัดแย้งแบบทำลายล้าง ส่วนทางออกของความขัดแย้งนั้นจะขึ้นอยู่กับแนวทางที่ต่างฝ่ายต่างเลือก ซึ่งแต่ละฝ่ายที่ขัดแย้งกัน นั้นก็จะมีเหตุผลข้ออ้าง ที่แสดงความเป็นอัตลักษณ์ของตนออกมา

อัตลักษณ์นี้ เป็นความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเองว่า **“ฉันคือใคร”** ซึ่งจะเกิดขึ้นจากการปฏิสังสรรค์ระหว่างตัวเรากับคนอื่น โดยผ่านการมองตนเองและการที่คนอื่นมองเรา อัตลักษณ์ต้องการความตระหนัก ในตัวเราและพื้นฐานของการเลือกบางอย่าง นั่นคือเราจะต้องแสดงตนหรือยอมรับอย่างตั้งใจกับอัตลักษณ์ที่เราเลือก ความสำคัญของการแสดงตนก็คือ การระบุได้ว่าเรามีอัตลักษณ์เหมือนกลุ่มหนึ่งและมีความแตกต่างจากกลุ่มอื่นอย่างไร

\*ความเรียงประกอบการศึกษาหลักสูตรรายวิชา การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

\*\*นิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาคอมพิวเตอร์ศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร  
ผู้สอน : อ.วิเชียร ชำรงโสสถิตสกุล

และ “**ฉันเป็นใคร**” ในสายตาคนอื่น คำว่า “**อัตลักษณ์**” มีความแตกต่างจากคำว่า “**บุคลิกภาพ**” เนื่องจากบุคคลอาจมีความเหมือนกันได้ในแง่ของบุคลิกภาพ เช่นการมีนิสัยหรือลักษณะบางอย่างที่อาจจะเหมือนกันได้ แต่การเหมือนกันในด้านอัตลักษณ์ของบุคคลนั้นจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีความรู้สึกร่วมกันในด้านการตระหนักรู้ บางอย่างเกี่ยวกับตัวตนของเรา หมายถึงการยอมรับในความเป็นตัวตน ประกอบเข้ากับการแสดงตัวตน ให้เห็นว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างอย่างไรกับกลุ่มอื่นหรือบุคคลอื่น

การที่เราเลือกนิยามความหมายของตนเองและแสดงตนเองต่อบุคคลหรือสังคมว่าเราเป็นใครนั้น เป็นกระบวนการของการเลือกใช้และแสดงออกซึ่งจะทำให้รู้ว่าเราเหมือนหรือแตกต่างจากคนอื่นหรือกลุ่มอื่นอย่างไรโดยผ่านระบบของการใช้สัญลักษณ์ ซึ่งเป็นสิ่งที่ประกอบกันทั้งด้านอารมณ์ความรู้สึกภายในตัวเราและกระบวนการของโลกภายนอกที่เราเกี่ยวพัน เพราะมนุษย์เลือกใช้ความหมายหรือเปลี่ยนแปลงความหมายที่เกี่ยวกับตนเองทั้งในกระบวนการที่เขาสัมพันธ์กับโลกและในส่วนของตัวตนที่มันซ้อนทับกันอยู่ ดังนั้นจึงมีการจัดแบ่งประเภทของอัตลักษณ์เป็น 2 ระดับคือระดับอัตลักษณ์ส่วนบุคคล และระดับอัตลักษณ์ทางสังคม เช่นการที่สังคมกำหนดบทบาทหน้าที่และตำแหน่งทางสังคมให้กับเรา บทบาทความเป็นลูก ความเป็นเพื่อน หรือตำแหน่งในที่ทำงาน ระบบคุณค่าที่ติดตัวเรามาตั้งแต่เกิด ทำให้เราเรียนรู้และเลือกที่จะนิยามตนเองให้เหมาะสมในสังคม และมีการเลื่อนไหลปรับเปลี่ยนไปตามบริบท เช่นเมื่ออยู่ในครอบครัวก็จะมีบทบาทเป็นลูก เป็นพี่น้อง บางครั้งบทบาทและตำแหน่งอาจซ้อนทับกัน เช่นเราเป็นนักศึกษาในขณะที่เป็นสมาชิกของกลุ่มเพื่อนในชั้นเรียน เป็นต้น สัญลักษณ์ที่เราเลือกหยิบมาใช้ในการนิยามตนเองทั้งต่อสังคมและต่อตัวเองนั้นเกิดขึ้นได้โดยผ่านระบบการสร้างภาพแทนความจริง เพราะการแสดงออกซึ่งความสัมพันธ์ต่าง ๆ จะกระทำโดยผ่านระบบสัญลักษณ์ที่หลากหลายรูปแบบ เช่นบุคคลเลือกแต่งกายใส่เสื้อเหลือง เสื้อแดงเพื่อแสดงความเป็นสมาชิกของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือแต่ละกลุ่มมีการเลือกใช้สี สัญลักษณ์หรือเครื่องหมายที่แตกต่างกันออกไป ก็เพื่อแสดงความเป็นตัวตนให้กับบุคคลรับรู้ แต่อย่างไรก็ตาม การที่เรามองตัวเราและพยายามเลือกนิยามความหมายเพื่อแสดงความเป็นตัวตนของแต่ละบุคคล กับสิ่งที่คนอื่นมองเห็นในตัวเราว่าอย่างไรนั้นมันอาจไม่สอดคล้องกันเสมอไป

อัตลักษณ์เกิดขึ้นจากการปฏิสังสรรค์ทั้งระหว่างบุคคลในสังคมและภายในตัวบุคคลเอง ในแต่ละบุคคลอาจมีอัตลักษณ์ที่หลากหลาย แต่จะมีการเลือกเอาเพียงอัตลักษณ์ใดอัตลักษณ์หนึ่งที่ตนยอมรับเพื่อนำมาใช้ภายใต้เงื่อนไขของบริบทในช่วงเวลาและพื้นที่ และอัตลักษณ์นี้อาจถูกกำหนดได้ทั้งจากบุคคลเป็นผู้กำหนดตนเองหรือถูกกำหนดตำแหน่งแห่งที่ของบุคคลโดยสังคมก็ได้ การกำหนดอัตลักษณ์นี้เกิดขึ้นบนกระบวนการคิดเกี่ยวกับระบบของความแตกต่าง ระบบของความหลากหลาย และการตั้งคำถามว่าอัตลักษณ์ที่จะสร้างขึ้นนั้นมีความเชื่อมโยงกับสังคมอย่างไร

ดังนั้นอัตลักษณ์กับสังคมจึงเป็นเรื่องที่แยกกันไม่ออก เนื่องจากการนิยามความเป็นตัวตนของอัตลักษณ์นั้นต้องมีการอ้างอิงกับสังคม แม้จะเป็นในระดับตัวบุคคลก็ยังคงมีการนิยามตนเองว่ามีตำแหน่งหน้าที่ หรือมีบทบาทอย่างไรในสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่ อีกทั้ง อัตลักษณ์ ยังอาจเกิดจากการที่ได้รับอิทธิพลจากวาทกรรมก็เป็นได้ วาทกรรม คือรูปแบบของความคิด หรือกรอบความคิด เกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ที่มีลักษณะเป็นสถาบันและมีการสืบทอด "ซึ่งแสดงออกผ่านทาง การพูดและเขียนอย่างจริงจัง/ประโยคหรือนิยามที่ซับซ้อนๆ" เพื่อที่จะคงไว้ซึ่งลักษณะของวาทกรรม และการปรับเปลี่ยนลักษณะของวาทกรรมนั้น ๆ

วาทกรรมแต่ละเรื่องมีระบบความคิด และเหตุผลของตน ในการอธิบายหรือมอง "ความจริง" ซึ่งวาทกรรมเรื่องเดียวกัน แต่ต่างระบบความคิดและเหตุผลก็มีความแตกต่างกันออกไป ในการให้หรืออธิบายต่อเรื่องนั้น ๆ ดังนั้นในเรื่องเดียวกันจึงมีวาทกรรมหลายชุดที่เกี่ยวข้องและวาทกรรมแต่ละชุดก็มีความขัดแย้ง หรือปฏิเสศ "ความจริง" ของวาทกรรมอีกชุดหนึ่งได้

ในสังคมปัจจุบันความเป็นอัตลักษณ์ นั้นมีทั้งเห็นด้วยอยู่ในกลุ่มเดียวกันและขัดแย้งกัน มีความคิดและมุมมองที่แตกต่างกัน จึงทำให้เกิดความขัดแย้งกันออกมา เนื่องจากมีความคิดเห็นที่ไม่เหมือนกัน ต่างฝ่ายต่างก็แสดงอัตลักษณ์ของตน โดยการหาเหตุผลของอัตลักษณ์ออกมา เพื่อที่จะโจมตีความเป็นอัตลักษณ์ อีกฝ่าย โดยมมีวาทกรรมของคนใดคนหนึ่งนั้น คอยสร้างจิตใต้สำนึกให้ยึดมั่นในอัตลักษณ์นั้น ๆ อยู่ ซึ่งทำให้สภาพสังคมปัจจุบันนี้ เกิดการขัดแย้งกันอย่างรุนแรง

ในการที่จะไม่ให้เกิดความขัดแย้งกันเราก็ควรหาวิธีการที่จะมาแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งด้วยสันติวิธีซึ่งก็มีหลายวิธี แต่วิธีที่คิดว่าน่าจะแก้ปัญหาสังคมการเมืองในปัจจุบันได้ก็คือ วิธีการแก้ไขปัญหาร่วมกัน หรือแบบชนะทั้งคู่ สามารถนำไปสู่การแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งได้อย่างแท้จริง เพราะมันเป็นวิธีการที่จะนำไปสู่การค้นหาแหล่งที่มาของปัญหา และสามารถกำหนดวิธีการแก้ไขได้อย่างสมเหตุสมผลซึ่งในท้ายที่สุดจะทำให้เกิดผลในทางสร้างสรรค์ต่อองค์กร

จากการศึกษา วิธีการแก้ไขความขัดแย้งที่มีลักษณะดังกล่าวมาข้างต้นนี้ จะเห็นว่าวิธีการแก้ไขปัญหาร่วมกัน เป็นเพียงวิธีการเดียวเท่านั้นที่สามารถนำไปสู่การแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งได้อย่างแท้จริง และจากการศึกษาและวิจัยของนักวิชาการต่าง ๆ ก็ได้ ค้นพบและยืนยันให้เห็นว่า การใช้วิธีการแก้ไขปัญหาร่วมกันนี้ จะทำให้สมาชิกในองค์กรเกิดความรู้สึกที่ดีต่อกัน ทำให้เกิดผลในทางสร้างสรรค์ต่อองค์กรหรือทำให้องค์กรเกิดประสิทธิผลขึ้นได้ และผู้บริหาร ที่ประสบผลสำเร็จส่วนใหญ่มักจะเลือกใช้วิธีการแบบนี้ในการแก้ความขัดแย้ง

ประเทศไทยตอนนี้ถือว่าเป็นประเทศที่ล้มเหลวทางด้านการเมืองการปกครองอย่างสิ้นเชิง เส้นทางของระบอบประชาธิปไตยที่เคยผ่านการรัฐประหารบ่อยครั้งได้เปลี่ยนมาสู่ยุคใหม่ที่เสี่ยงต่อความรุนแรงและการเสียเลือดเนื้อของประชาชนคนเดินถนนยิ่งกว่ายุคใดๆ ซึ่งสาเหตุก็มาจากผลประโยชน์และความขัดแย้ง ซึ่งความขัดแย้งนี้เป็นสิ่งที่ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้และเป็นสิ่งที่ไม่ควรคิดที่จะหลีกเลี่ยงเลย แต่จะต้องทำการบริหารจัดการเพื่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรมใหม่ๆ ให้กับบ้านเมืองและประเทศชาติ ให้ดีขึ้น แล้วประเทศไทยเราก็จะผ่านพ้นมรสุมปัญหาต่างๆ พวกนี้ไปได้ นั่นเอง



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## ความขัดแย้ง ความรุนแรง อัตลักษณ์ วาทกรรม : ผลงานชิ้นโบแดงที่เกิดจาก ดินสอหลากสี\*

จิระพงษ์ โพพันธ์\*\*

วางกระดาษขาวแผ่นหนึ่งลงบนโต๊ะ หยิบดินสอสีเหลือง สีแดง สีน้ำเงิน...ดินสอหลากสีมาขีดเขียน แต่งแต้มเติมตัวอักษร ลงเส้น วาดรูปสรรพลึง บรรเลงลงไปบนกระดาษแผ่นนั้น ตามแต่ใจจะปรารถนา ตาม แต่อัตลักษณ์ของแต่ละบุคคล ก่อเกิดงานศิลป์ชิ้นโบแดงขึ้นมา ถ้าเราเปรียบดินสอสีที่แต่งแต้มเติมสีลงไปบนกระดาษแผ่นนั้นให้เป็น กรอบแนวคิด หรือ “อัตลักษณ์” ของแต่ละบุคคลที่สะท้อนออกมาในรูปแบบต่าง ๆ กระดาษแผ่นนั้นเปรียบได้กับประเทศไทยที่รอการพัฒนาขึ้นโดยการแต่งแต้มเติมสี จากกรอบแนวคิด หรืออัตลักษณ์ ที่อาจจะมีความแตกต่าง หรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันโดยใช้ “วาทกรรม” ในการสร้างความศรัทธา เพื่อดึงดูดบุคคลที่มีอัตลักษณ์เหมือนกัน รวบรวมตัวกันขึ้น ซึ่งแน่นอนจะต้องเกิดเป็นกลุ่มต่าง ๆ เหมือนกับสีที่มีมากมายหลายสี ซึ่งอาจจะทำให้เกิด “ความขัดแย้ง” ที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ และที่สำคัญ อาจจะเกิด “ความรุนแรง” ตามมาก็ได้ ดังนั้นเราจะมีวิธีจัดการกับความขัดแย้งและใช้ประโยชน์ เพื่อเป็นแรงผลักดันให้เกิดการพัฒนาขึ้นโดยไม่ก่อให้เกิดความรุนแรงได้อย่างไร นั่นเป็นสิ่งที่เราทุกคนต้องให้ความสำคัญ และช่วยกันคิดหาทางต่อไป

แล้วอะไรละที่เขาเรียกกันว่า อัตลักษณ์ ผู้เขียนขออธิบายสั้น ๆ ว่า อัตลักษณ์ เป็นความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเองว่า “ฉันคือใคร” ซึ่งจะเกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวเราเองกับบุคคลอื่น โดยผ่านการมองตนเองและการที่คนอื่นมองเรา อัตลักษณ์ต้องการความตระหนักในตัวเองและพื้นฐานของการเลือกบางอย่าง นั่นคือเราจะต้องแสดงตัวตนหรือยอมรับอย่างตั้งใจกับอัตลักษณ์ที่เราเลือก ความสำคัญของการแสดงตัวตนก็คือ การระบุได้ว่าเรามีอัตลักษณ์เหมือนกลุ่มหนึ่ง และมีความแตกต่างจากกลุ่มอื่นอย่างไร และ “ฉันเป็นใคร” ในสายตาคนอื่น

อัตลักษณ์เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์ทั้งระหว่างบุคคลในสังคมและภายในตัว บุคคลเอง ในแต่ละบุคคลอาจมีอัตลักษณ์ที่หลากหลาย แต่จะมีการเลือกเอาเพียงอัตลักษณ์ใดอัตลักษณ์หนึ่งที่ตนยอมรับเพื่อนำมาใช้ ภายใต้เงื่อนไขของบริบทในช่วงเวลาและพื้นที่ และอัตลักษณ์นี้

\*ความเรียงประกอบการศึกษาหลักสูตรรายวิชา การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

\*\*นิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาคอมพิวเตอร์ศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร  
ผู้สอน : อ.วิเชียร ชำรงโสสถิตสกุล

อาจถูกกำหนดได้ทั้งจากบุคคลเป็นผู้กำหนดตนเองหรือถูกกำหนด โดยสังคมก็ได้ การกำหนดอัตลักษณ์นี้เกิดขึ้นบนกระบวนการคิดเกี่ยวกับระบบของความแตกต่าง ระบบของความหลากหลาย และการตั้งคำถามว่า “อัตลักษณ์ที่จะสร้างขึ้นนั้นมีความเชื่อมโยงกับสังคมอย่างไร” ดังนั้นอัตลักษณ์กับสังคมจึงเป็นเรื่องที่แยกกันไม่ออก เนื่องจากการนิยามความเป็นตัวตนของอัตลักษณ์นั้นต้องมีการอ้างอิงกับสังคม แม้จะเป็นในระดับตัวบุคคลก็ยังคงมีการนิยามตนเองว่ามีตำแหน่งแห่งที่ หรือมีบทบาทอย่างไรในสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่

เมื่อเราได้รู้จักกับ อัตลักษณ์ กันไปเป็นที่เรียบร้อยแล้ว ผู้เขียนเชื่อว่าผู้อ่านหลายๆ คนคงมีอัตลักษณ์ที่แตกต่างไปจากอัตลักษณ์ของผู้เขียนอยู่ไม่น้อย ดังนั้นถ้าเราจะสร้างกลุ่มบุคคลที่มีอัตลักษณ์ที่คล้ายคลึงกัน เราจะใช้เครื่องมืออะไรในการสร้างกลุ่มของเรา? ซึ่งวิธีการก็มีอยู่มากมายแล้วแต่เทคนิควิธีของแต่ละบุคคลหรือกลุ่มบุคคล แต่วิธีการหนึ่งที่น่าสนใจก็น่าจะเป็นการใช้ “วาทกรรม”

วาทกรรมเป็นการพยายามเชื่อมโยงเรื่องสำคัญ 3 เรื่องเข้าด้วยกันนั่นคือ ความรู้ อำนาจ และความจริง กล่าวโดยรวมๆ ได้ว่าวาทกรรมเป็นการสร้างความรู้ การผลิตความรู้หรือการนิยามความรู้บางอย่างขึ้นมาเพื่อให้มีอำนาจในการกำหนด ความจริง

ถ้าพูดแบบนี้แล้วอาจจะไม่เข้าใจ ดังนั้นผู้เขียนจึงขอยกตัวอย่างประกอบ เพื่อให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น สมมติว่า ดินสอสีเหลือง มีการรวมตัวกันของบุคคลต่างๆ ที่มีอัตลักษณ์ที่คล้ายคลึงกัน โดยใช้ข้ออ้างหรือวาทกรรมที่ว่า นายกฯ กำลังจะตั้งตนเป็นใหญ่โดยลบล้างสถาบันหลักของชาติ ซึ่งความจริงแล้วอาจจะจริงตามนั้นหรือไม่ก็ได้ ดังนั้นวาทกรรมเรื่องนี้จึงเป็นการให้ข้อมูลเพียงด้านเดียว ถ้าหากเรายอมรับว่าเรื่องที่ดินสอสีเหลืองกล่าวมานั้นเป็นจริง เราก็จะเกิดความรัก ความหวงแหนในสถาบัน และจะเกิดเป็นอำนาจควบคุมตัวเราให้ปฏิบัติตามแนวทางนั้นๆ ด้วยความเต็มใจ

และเมื่อเกิดการรวมตัวขึ้นแล้ว คงจะหลีกเลี่ยงความขัดแย้งไปไม่ได้ ซึ่งความขัดแย้งย่อมเกิดขึ้นได้ในชีวิตประจำวันของมนุษย์ โดยเฉพาะเมื่อมนุษย์ต้องอยู่ร่วมกันเป็นสังคมหรือการที่ต้องทำงานเป็นกลุ่ม นอกจากความขัดแย้งระหว่างบุคคลแล้วยังจะมีความขัดแย้งระหว่างกลุ่มด้วย หากสมาชิกกลุ่มมีความแตกต่างกันมากในหลายๆ ด้าน ความขัดแย้งก็จะเกิดมากขึ้น จึงอาจจะกล่าวได้ว่าเป็นการยากที่คนเราจะทำงานร่วมกันในหน่วยงานโดยปราศจาก ความขัดแย้ง จนมีคำกล่าวที่ว่า “ความขัดแย้งเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องมีในชีวิตแต่ปัญหาและความรุนแรงไม่จำเป็นต้องมี”

จากสถานการณ์ปัจจุบันคิดว่าท่านผู้อ่านคงทราบกันดีว่า เรากำลังเผชิญกับความขัดแย้งในระดับที่รุนแรง โดยเฉพาะอย่างยิ่งความขัดแย้งในครั้งนี้เป็นความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง ที่เป็นเรื่องของการแย่งชิงอำนาจและการใช้อำนาจ นอกจากนี้ยังเป็นความขัดแย้งจากผลประโยชน์ที่มีการแย่งชิงผลประโยชน์กัน ประกอบกับความขัดแย้งนี้ยังเกี่ยวข้องกับนโยบายสาธารณะที่มีผู้ที่เกี่ยวข้อง หรือมีส่วนได้ส่วนเสีย เกี่ยวข้องกันเป็นจำนวนมาก ทำให้เกิดการเผชิญหน้ากัน ทำให้หลาย ๆ ฝ่ายต่างมีความเป็นห่วงกันว่าจะเป็นการทำให้สังคมไทยแตกแยกอย่างหนัก และจะนำไปสู่ความรุนแรงในที่สุด การยุติความขัดแย้งด้วยสันติวิธีจึงเป็นแนวทางที่กล่าวถึงกันเยอะ

เมื่อมาถึงตรงนี้แล้ว ท่านผู้อ่านคงมีคำถามตามมาแล้วว่า “อะไรคือสันติวิธี” ซึ่งจากการศึกษาพบว่า สันติวิธีนั้นมีอยู่สองลักษณะคือ สันติวิธีในการต่อสู้เรียกร้องให้ได้มาในสิ่งที่ต้องการและสันติวิธีในการ แก้ปัญหาความขัดแย้ง

สันติวิธีประการแรกคือ สันติวิธีในการต่อสู้หรือเรียกร้อง แนวทางในการต่อสู้นี้เป็นแนวทางที่ถูกนำมาใช้เมื่อเกิดความไม่พอใจหรือมี ความเห็นไม่สอดคล้องกับผู้มีอำนาจ มีการดำเนินการในลักษณะของการประท้วง หรือ การเรียกร้อง หรือการต่อสู้โดยการยื่นหนังสือขอเข้าพบ หรือการประชุมกันเพื่อแสดงออกถึงความไม่เห็นด้วย หรือแสดงออกถึงความคิดเห็นที่แตกต่างจากผู้มีอำนาจ โดยสงบ สันติ ไม่มีอาวุธ ซึ่งแนวทางนี้เป็นแนวทางที่มีต้นแบบจากแนวทางการต่อสู้แบบ “อหิงสา” ของมหาตมาคานธี ในการต่อสู้เรียกร้องเอกราชของอินเดีย และในประเทศไทยจะเห็นตัวอย่างได้จากการชุมนุมประท้วงของกลุ่มพันธมิตร ประชาชนเพื่อประชาธิปไตยที่มรการใช้คำนี้เป็นอย่างมาก

และสันติวิธีอีกประการหนึ่งก็คือสันติวิธีในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง สำหรับแนวทางนี้เป็นแนวทางที่ใช้ในการแก้ปัญหาหลักจากที่ความขัดแย้งหรือข้อ พิพาทเกิดขึ้นแล้ว และพยายามที่จะยุติความขัดแย้งโดยการใช้แนวทางที่สันติ ซึ่งแนวทางที่เด่นชัดที่สุดได้แก่ การเจรจาไกล่เกลี่ยกันเองระหว่างคู่พิพาท หรือโดยมีคนกลางซึ่งเป็นบุคคลที่สาม ช่วยในกระบวนการไกล่เกลี่ยและไม่ได้ทำหน้าที่ตัดสินชี้ขาดแต่จะเป็นผู้กำกับ การเจรจาให้ดำเนินไปได้ อันจะนำไปสู่ทางออก คือการยุติความขัดแย้งและความรุนแรง

ถ้าประเทศไทยขาดกลุ่มสีต่างๆ ขาดความคิดที่แตกต่าง และปราศจากความขัดแย้งแล้ว ก็เปรียบได้กับกระดาษธรรมดาๆ แผ่นหนึ่งที่ไม่มีการพัฒนา ไม่มีราคา เพราะขาดการวาดระบายสีด้วยด้วยดินสอสีต่างๆ

การทำความเข้าใจในเรื่องของอัตลักษณ์ วาทกรรม ความขัดแย้งและความรุนแรง เป็นสิ่งที่จำเป็นเป็นอย่างยิ่ง เพราะนวัตกรรมต่าง ๆ ได้ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

ดังนั้นถ้าแกนนำของแต่ละฝ่ายมองไปยังผลประโยชน์ของประเทศชาติ มากกว่าผลประโยชน์ของตนเองแล้ว ผู้เขียนเชื่อว่าพวกเราคงผ่านวิกฤตการณ์ตรงนี้ได้ ประเทศไทยไม่ได้ขึ้นกับบุคคลใดบุคคลหนึ่ง หรือกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง แต่บุคคลทุกภาคส่วนต่างหากคือผู้ที่จะนำพาประเทศไทยเดินไปข้างหน้า ประชาธิปไตยนั้นเสียงส่วนใหญ่ก็จริง แต่ก็มีอาจจะเลยสิทธิของเสียงส่วนน้อยไปได้ ถ้าทุกคนหันหน้าเข้าหากันแล้วทุกอย่างคงจะดีขึ้นเอง



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ทางออกของทุ่งดอกไม้สองสี\*

กิติคุณ เมฆอากาศ\*\*

ไม่เป็นที่น่าแปลกใจเลย หากในปีสองปีที่ผ่านมา เราจะได้ยินเสียงปลุกระดมมวลชนของแกนนำทั้งหลาย ซึ่งดังมาจากโทรทัศน์ของร้านข้าว หรือตลาดสดที่ไหนสักที่ ดูๆ แล้วสิ่งเหล่านี้อาจเป็นวิถีชีวิตของเราไปเสียแล้ว ตามยุคสมัยของการเข้าถึงข้อมูลข่าวสาร

ความเคยชินเหล่านี้แทรกซึมเข้าสู่สังคมไทยได้อย่างไร ในเมื่อหลายปีก่อน เราได้ร่วมกันทำงานที่ยิ่งใหญ่ที่สุดเท่าที่ชีวิตของคนไทยได้เคยสัมผัส นั่นคือ งานฉลองสิริราชสมบัติครบ ๖๐ ปี ของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวฯ นั่นเอง ภาพนั้นหรือ? คือภาพสุดท้ายที่คนไทยได้อยู่ร่วมกัน โดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน นั่นคือความสามัคคี

การแบ่งฝ่ายออกเป็น สองสี ในปัจจุบัน อาจเป็นสิ่งที่ดูขัดตาไปบ้างสำหรับหลายๆคน ในทางการแสดงออกที่ไม่ดีนัก แต่ถ้าหากลองมองในมุมกลับกัน การเมืองภาคประชาชน อาจเป็นคลื่นลูกใหม่ ที่ทำให้ประชาธิปไตยในไทย ดุสมบูรณ์แบบขึ้น จากเดิมที่อำนาจทั้งหลายมีอยู่เพียงแต่ในรัฐสภาเป็นเสียส่วนใหญ่ เพียงแต่ว่ารูปแบบการเรียกร้องของแต่ละฝ่ายนั้น ย่อมเป็นสิ่งที่สังคมไทยยอมรับไม่ได้ในบางกรณี

สิ่งที่ผู้คนในแต่ละสี เรียกร้องก็คือ ความเป็นธรรมในทางสังคม ซึ่งเขาเหล่านั้นคิดว่าตัวเองไม่ได้รับความเป็นธรรมจากฝ่ายตรงข้าม จึงต้องหากลุ่มผู้คนที่ไม่ได้รับความเป็นธรรม เช่นเดียวกับเขา เพื่อก่อการบางอย่างเพื่อเป็นการเรียกร้องสิ่งนั้นให้แก่ตนเอง แต่กับดักของการแบ่งฝักแบ่งฝ่าย ซึ่งเป็นสิ่งเลวร้ายที่สุด คือการพัฒนาเอาความไม่เป็นธรรมในสังคมของตน มาสร้างเป็นรายละเอียดปลีกย่อยของอัตลักษณ์ ไม่ว่าจะเป็นการแบ่งแยกอัตลักษณ์ของผู้คนในแต่ละภูมิภาค กลุ่มสหภาพต่างๆ หรือแม้กระทั่ง กลุ่มคนขับรถแท็กซี่ ไม่เว้นแม้แต่คนหาเช้ากิน การกระทำเช่นนี้เป็นผลเสียมากกว่าผลดีแน่นอน และจะนำมาซึ่งความรุนแรง

เรามองการเมืองไทยวันนี้คือการรักษาผลประโยชน์ของตนเองและพรรคพวกให้ได้มากที่สุด ในการจัดการความขัดแย้งครั้งนี้ คงต้องหวังพึ่งอำนาจในรัฐสภาในการจัดการ แต่ก็อาจจะเป็นเรื่องที่ยุ้งยากหน้อย ที่จะแก้ไขปัญหมาให้ตนเองลดทอนสิทธิในผลประโยชน์และอำนาจ

\*ความเรียงประกอบการศึกษาลัทธิสุทธรายวิชา การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

\*\*นิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาคอมพิวเตอร์ศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

ผู้สอน : อ.วิเชียร ชำรงโสติดิตสุ



ทางการเมือง น่าเข้าใจใหม่!! แต่ก็คือความจริง

การลงแคมเปญโฆษณาหรือการจัดงานเพื่อสร้างความสามัคคีให้แก่คนไทยของรัฐบาล อาจจะช่วยให้คนไทยคิดได้บ้าง แต่หากเพียงแต่ การเอาป้ายห้ามทิ้งขยะมาปักไว้ตรงกองขยะ ไม่ดีกว่าหรือ? หากเราจะจัดการกับขยะความขัดแย้งด้วยวิธีที่ดีกว่านี้

การเจรจาถือเป็นสิ่งที่ดีที่สุดในการลดทอนความขัดแย้ง เพราะการพูดจาด้วยเหตุและผล แก่กัน ย่อมดีกว่าการตะโกนอยู่ข้างเดียว พาลจะทำให้โมโห ตัวเองและผู้อื่น รัฐบาลจึงเสมือนตัวกลางตัวกลางของการเจรจาที่ดี แต่นักเจรจาที่ดีต้องสร้างความเชื่อถือและ เป็นที่ยอมรับแต่คู่กรณีเสียก่อน และควรจะต้องแสดงเจตจำนงในการคุ้มครองและให้ความชอบธรรม แก่ทุกฝ่าย

ทั้งนี้การเปิดโต๊ะเจรจาคงจะเข้าไปถึงปัญหาและอัตลักษณ์ของทั้ง สองสี โดยต้องแก่นักวิชาการหลายท่านได้เสนอแนะทางออกที่ดีแก่รัฐบาล ซึ่งผมเองก็เห็นด้วยกับความคิดนี้ นั่นคือการ แก่รัฐธรรมนูญ ที่มาจากการเจรจาของทั้งสองฝ่าย คือ ชาวเสื้อเหลือง และชาวเสื้อแดง นั้นเอง และที่สำคัญคือการนำผู้กระทำผิดทั้งหมดมาเข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ซึ่งต้องฟังอำนาจตุลาการที่เป็นกลางในการตัดสิน

อาการ WIN-WIN จะเกิดขึ้น ถ้าการเจรจานั้นสำเร็จไปด้วยดี หากเปรียบชาวเสื้อเหลืองและชาวเสื้อแดง เป็นดอกไม้ ก็คงจะเป็นดอกไม้ที่สวยงาม แต่แฝงด้วยหนามคมที่พร้อมจะทำร้ายกันและกัน แต่หากเรานำดอกไม้มาจัดลงบนแจกันแล้ว แจกันใบนั้น คงสวยงามไม่น้อยกว่าดอกไม้สีอื่นๆใดในโลกใบนี้ และผมหวังว่า การเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ อาจทำให้ได้เห็นประชาธิปไตยรูปแบบใหม่ ในยุคที่มี ภาคประชาชนเป็นส่วนร่วม ไม่ช้าก็เร็ว

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## คู่มือการเลือก “สี” คำแนะนำจากจิตรกรเอก\*\*

อนุสรณ์ กัณหะเปา\*

นักจิตวิทยาหลายท่านได้บอกไว้ว่า "สี" มีอิทธิพลต่อจิตใจของมนุษย์ และได้อธิบายถึงความรู้สึกที่สีต่างๆส่งผลต่อมนุษย์ไว้ว่า สีฟ้าเชื่อมโยงกับความสงบ ความสะอาด และทำให้รู้สึกผ่อนคลาย ร้านหอมและร้านหอมพ้ันจึงนิยมใช้สีนี้ สีฟ้าสามารถใช้ในห้องนอนและห้องน้้า เนื่องจากเป็นห้องที่เรามักจะอยากผ่อนคลาย สีนี้ยังให้ผลตรงข้ามกับสีแดง นั่นก็คือมันกดความอยากอาหาร เพราะเมื่อคุณเห็นสีฟ้า สมองของคุณจะปล่อยสารสื่อประสาท 11 ชนิด ที่ทำให้อารมณ์ผ่อนคลาย ทำให้คุณหิวมิร้าร่างกาย เหงื่อ และความอยากอาหารลดลง

สีแดงเป็นสีที่ดึงดูดใจ ก่อความอารมณ์และชวนให้ตื่นเต้น กระตุ้นต่อมพิทูอิทารีและต่อมอะดรีนาลีน และทำให้มีการหลั่งอะดรีนาลีน อาจเพิ่มความดันโลหิตและการหายใจ และกระตุ้นความอยากอาหารและประสาทสัมผัสในเรื่องกลิ่น บ่อยครั้งตามภัตตาคารจึงทาสีแดง จึงเป็นตัวเลือกที่ดีในการทาสีห้องรับประทานอาหาร แต่ควรระวังในเรื่องความเข้มของสี สีแดงสดเกินไป กระตุ้นการตอบสนองในแง่ลบสำหรับคนส่วนใหญ่ เนื่องจากมันมักจะสื่อถึงอันตรายหรือปัญหา ตัวอย่าง เช่น สัญญาณเตือนต่างๆ ที่มักใช้สีแดงนี้

สีเหลืองเป็นสีแรกที่คนเราสามารถแยกแยะได้ในสมอง เป็นสีที่กระตุ้นสำนึกของการมองโลกในแง่ดี ความหวังและความสมดุล เหมาะอย่างมากสำหรับใช้ในห้องเรียนภายในบ้าน ใช้ได้ดีในลิฟวิ่งรูมและห้องครอบครัว และเหมาะอย่างมากสำหรับการทำให้บริเวณที่มีดๆ ในบ้าน เช่น โถงบันไดสว่างและสดใสขึ้น

สีส้มสัมพันธ์กับความอบอุ่น กระตือรือร้น และความเบิกบาน มันเป็นสีที่มีชีวิตชีวา แต่ไม่รุนแรงเท่าสีแดง เพราะมันผสมด้วยความสดใสของสีเหลือง สีส้มมักถูกนำมาใช้เพื่อเรียกความสนใจ และใช้ได้ด้อย่างมากในการตกแต่งห้องพักผ่อน หรือห้องสำหรับครอบครัว รวมทั้งเป็นสีที่ดีที่สุดสำหรับกระตุ้นการเรียนรู้

สี มีอิทธิพลกับเราขนาดนั้นเขียวหรือ ไม่แปลก ที่เวลาที่มีกิจกรรมใดๆ คนในกลุ่มนั้นๆ ก็จะใช้สีเป็นตัวแบ่งข้าง ไม่ว่าจะ เป็น กีฬาสีตามโรงเรียน โรงงาน หรือกิจกรรมภายในบริษัทต่างๆ

\*ความเรียงประกอบการศึกษาลัทธิสุทธรวชิชา การแก้ปัญหาความขัดแย้งตามแนวคิดกรอบอัตลักษณ์

\*\*นิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 5 สาขาวิชาวิศวกรรมเครื่องกล คณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

ผู้สอน : อ.วิเชียร ชำรงโสทธิตสกุล

หรือแม้กระทั่ง การเมือง เวทีทางการเมืองทุกวันนี้ นอกจากในสภาจะสู้กันด้วยปากพวก กลุ่ม แก๊ง ข้างนอกสภายังจะสู้กันด้วยสิ่งที่เรียกว่า การชุมนุมทางการเมือง และแน่นอนว่าอันดับแรก ที่กลุ่มเหล่านั้น ไขว่คว้าแย่งชิงกันนั้นก็คือ สิ่ ฝ้ายต่างๆได้เลือกใช้สิ่ จากอุดมการณ์ หรือ แนวคิดแนวทางในการชุมนุม ตามที่ได้รู้ๆกัน สิ่เหลือง และสิ่แดง นอกจากสิ่ ที่ใช้แยกตัวเองจาก กลุ่มอื่นแล้ว อีกสิ่งหนึ่งที่ใช้บอกว่า กลุ่มตัวเองเป็นใครนั่นคือ **อัตลักษณ์**

สิ่เหลือง สิ่งที่ใช้เรียกหรือชักจูงคนให้มาชุมนุม ก็คือ เราเป็นคนชั้นกลาง ไม่ชอบระบบ ‘ทุนนิยมสามานย์’ ต้องการเปิดโปงให้สังคมเห็นธาตุแท้และอันตราย ของ ‘ระบอบทักษิณ’ขอเด่น ก็คือแกนนำตัวหลักเป็นเจ้าของสิ่ ที่เรียกว่า เครือผู้จัดการ สามารถใช้สิ่ของตัวเองโจมตีฝ่าย ตรงข้ามได้อย่างอิสระ (แต่แค่สิ่ที่มียังไม่เพียงพอ เราต้องยึดทุกอย่างให้เป็นของเรา สนามบิน ทำเนียบ)

สิ่แดง สิ่งที่ใช้เรียกหรือชักจูงคนให้มาชุมนุม ก็คือ เราเป็นคนรากหญ้า เป็นชาวไร่ ชาวนา ต้องการเปิดโปงให้เห็นธาตุแท้และอันตรายของ ‘อำมาตยาธิปไตย’ (ซึ่งหมายถึง เครือข่ายข้าราชการที่เกาะเกี่ยวยึดโยงกันภายใต้วัฒนธรรมอำนาจนิยม อุปถัมภ์นิยม) ขอเด่น ของคนสิ่สีแดงก็คือ เป็นการชุมนุมโดยสันติ อหิงสา ไม่ใช้ความรุนแรง (พวกที่ยึดรถแก๊ส เผา รถเมล์ พวกที่พกอาวุธ พวกที่รุมตี ยิงชาวบ้าน หรือยิงลูกระเบิด นั่นถือว่าเป็นแดงเทียม)

ทั้งสองสิ่ ต่างมีมุมมองทางการเมืองที่ต่างกัน ทุกครั้งที่ฝ้ายตรงข้ามเสนอ เราจะต้องค้าน ทุกครั้งที่ฝ้ายตรงข้ามได้เปรียบ เราจะมีอาวุธพิเศษที่จะมาคอยบั่นทอนกำลัง ทุกครั้งที่ฝ้ายตรง ข้ามเสียเปรียบ เราก็พร้อมที่จะรุมซ้ำเติม เราจะต่อสู้ไปเรื่อยๆ ใครจะเป็นอย่างไรเราไม่สนใจ เป้าหมายของเรามีเพียงสิ่งเดียวคือ เราต้องได้ตามที่เราเสนอ..... ออกไป! ออกไป! ออกไป! คือ **วาทกรรม** ที่แกนนำของเราใช้ปลุกกระดม ใ้...ใ้...คำพูดที่พวกเราใช้ด่าฝ้ายตรงข้าม

คำถามคือ แล้วมันจะจบลงที่ตรงไหน คำออกไปแล้วเราได้อะไร คุณจะมีรายได้จาก 1 หมื่น เป็น 1แสนมัย คุณจะมีลูกคำขึ้นแท็กซี่จาก 100 คน เป็น 1000 คน หรือหัวหน้าของคุณจะ เลื่อนขั้นให้เป็น Manager หรือ CEO เลยหรือปล่าว แต่ปัจจุบันมันกลับหมดทุกอย่าง รายได้ น้อยลง แม้อำเภอะขึ้น คนซื้อน้อยลง คนเลี้ยงขึ้นรถเมล์แทนแท็กซี่ บริษัท โรงงานต่างๆปลด คนงาน ความจริงทุกคนเห็นกันอยู่ คุณกำลังล้มหน้าที่ ที่แท้จริงของคุณเอง ตั้งใจทำงาน ทำ หน้าที่ของคุณต่อไป หรือหวังแต่ว่าจะรอเงินที่มองไม่เห็น หวังเพียงแต่ว่าทุกฝ้ายก้าวออกมาคน ละครึ่งทาง กึ่งกลางนั้นละ ครึ่งคือทางออก

แดง + เหลือง = สีส้ม ทำให้นึกถึงหลักคำสอนของพระพุทธศาสนา  
พระพุทธเจ้าท่านสอนว่าอะไรที่ตึงเกิน หรือ หย่อนเกินย่อมไม่ดีอยู่แล้ว  
ศาสนาคริสต์ สอนให้ทุกคนรักกัน

ศาสนาอิสลาม สอนให้รู้จักอภัยซึ่งกัน

แน่นอนทุกศาสนาสอนให้เป็นคนดี แต่ทุกวันนี้เรามองข้ามไป เพียงแค่ให้ยัดเหยียด  
จิตใจ ในยามที่บ้านเมืองเป็นแบบนี้ก็พอสุดท้าย ผมขอบอกเลยว่าเมื่อก่อนผมอยู่ฝ่ายเสื้อสี...แต่  
ตอนนี้ ผมพร้อมแล้วที่จะก้าวออกมาครั้งก้าว เพื่อมาอยู่กึ่งกลางระหว่างสองสี เพื่อ สยามเมือง  
ยิ้ม ของเราทุกคนเมื่อท่านอ่านคู่มือการเลือกสีปนี้จบแล้ว ท่านคงมีคำตอบอยู่ในใจ **ไม่ว่าสีใด  
จะชนะ สิ่งหนึ่งที่เหมือนกันคือ ประเทศไทยแพ้**



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายวิเชียร ชำรงโสทธิสกุล เกิดวันที่ 23 มีนาคม พ.ศ.2515 ที่จังหวัดอุดรดิตถ์ สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับ 2) โครงการคุรุทายาท วิชาเอกการประถมศึกษา สถาบันราชภัฏพิบูลสงคราม ปีการศึกษา 2538 สำเร็จการศึกษาปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต วิชาเอกการมัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ปีการศึกษา 2544 สำเร็จการศึกษาปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตร และการสอน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ปีการศึกษา 2547 และเข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและ เทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2549 ปัจจุบันดำรงตำแหน่งอาจารย์ ประจำภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย นครสวรรค์



ศูนย์วิทยพัทยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย