



บทที่ 2

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาการพัฒนาเยาวชนปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยรูปแบบดังกล่าวได้รับการพัฒนาขึ้นจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ทฤษฎีแนวคิดและงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจากการค้นคว้า สืบค้นข้อมูลด้านแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สามารถสรุปแนวคิดเชิงทฤษฎีและงานวิจัย เสนอเป็น 4 ตอนคือ

1. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเยาวชนปัญญาเชิงปฏิบัติ
 - 1.1 ทฤษฎีเยาวชนปัญญาตามแนวคิดด้านการประมวลข้อมูล
 - 1.2 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม
 - 1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มกอสตัลท์
2. แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง
 - 2.1 แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหา
 - 2.2 แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง
3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนการสอน
 - 3.1 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist)
 - 3.2 แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ
 - 3.3 แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการสอนแบบอภิปราย
 - 3.4 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนแบบสืบสอบ
 - 3.5 การสอนแบบการแสดงบทบาทสมมติ
 - 3.6 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 4.1 งานวิจัยในประเทศ
 - 4.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

ในบทนี้ผู้วิจัยขอเสนอแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติ

2.1.1 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาตามแนวคิดด้านการประมวลข้อมูล (Information Processing)

ในปัจจุบันมีผู้พยายามเชื่อมโยงผลการศึกษา เชาวน์ปัญญาของกลุ่มนักวิจัยที่ใช้วิธีการทางจิตมิติกับนักวิจัยกลุ่มที่ใช้แนววิธีการประมวลข่าวสารหรือการประมวลข้อความรู้ (Information Processing) นักจิตวิทยาที่ได้พยายามทำอย่างต่อเนื่อง และได้เสนอทฤษฎีเชาวน์ปัญญาคือศาสตราจารย์สเตอร์นเบิร์ก (Robert J. Sternberg) ชาวอเมริกัน ซึ่งแนวคิดของสเตอร์นเบิร์กเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญา เชื่อว่าทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามเกลียว หรือสามองค์ประกอบ (Triarchic Theory) (ชุมพร ยงกิตติกุล, 2531 : 198)

วิธีอธิบายเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญาของสเตอร์นเบิร์ก เป็นวิธีของกระบวนการประมวลความรู้โดยอธิบายเกี่ยวกับผลการคิด กลยุทธ์ของการคิด และกระบวนการแก้ปัญหา สเตอร์นเบิร์กใช้ข้อมูลทางด้านการวิเคราะห์ความสัมพันธ์และใช้ผลการทดลองในห้องปฏิบัติการควบคู่ไปเพื่อสร้างทฤษฎีและตรวจสอบข้อสมมุติฐานตามแนวทฤษฎีกระบวนการประมวลความรู้

ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามเกลียว หรือสามองค์ประกอบของสเตอร์นเบิร์ก เสนอส่วนประกอบของเชาวน์ปัญญาสามส่วนโดยอธิบายเป็นทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี (Sternberg R.J., 1986) ดังนี้

(1) ทฤษฎีย่อยบริบท (Contextual Subtheory)

เป็นความสามารถทางเชาวน์ปัญญาที่เกี่ยวข้องกับบริบททางสังคม และวัฒนธรรมของบุคคล พฤติกรรมที่เฉลียวฉลาดจะเกี่ยวข้องกับสิ่งต่อไปนี้

การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงตนเองให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม

การเลือกสิ่งแวดล้อมที่อำนวยความสะดวกสูงสุดมากกว่าที่จะทำตามความเคยชิน หรือตามนิสัยของตน

การดัดแปลงสิ่งแวดล้อมขณะนั้นให้เหมาะกับทักษะค่านิยมของตน

กล่าวคือ บุคคลต้องปรับตนให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม หากสิ่งแวดล้อมไม่เหมาะสมกับค่านิยมของตนก็จะพยายามดัดแปลงสิ่งแวดล้อมให้ตนเองประสบความสำเร็จ แต่หากการดัดแปลงไม่เป็นผล ก็จะพยายามเปลี่ยนเป็นการเลือกสิ่งแวดล้อมใหม่ที่มีความเหมาะสม ถ้าการเลือกสิ่งแวดล้อมใหม่ไม่เป็นผล ก็จะมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง (adaptation) การเลือก (selection) และการดัดแปลง (shaping) ซึ่งสามารถตัดสินใจได้ด้วยการสำรวจความเข้าใจเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญาของบุคคลในสังคมที่กำหนด

(2) ทฤษฎีย่อยประสบการณ์ (Experiential Subtheory)

งานหรือสภาพการณ์ที่กำหนดให้บุคคลแสดงออกได้ดีที่สุดเมื่อ
เมื่อเผชิญกับงานหรือสภาพการณ์ที่ค่อนข้างแปลกใหม่ แต่ไม่ใช่เป็นสิ่ง
ใหม่ทั้งหมด
เมื่ออยู่ในกระบวนการของการปฏิบัติการ โดยอัตโนมัติในการทำงานที่
กำหนดให้

ซึ่งทั้ง 2 ส่วนต้องมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน การจำแนกงานใดเป็นงาน
ที่ต้องใช้ความฉลาดหรือไม่ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละคนว่ามีมากน้อยเพียงใดเกี่ยวกับงาน
ที่เผชิญอยู่ ทฤษฎีนี้กำหนดขอบข่ายทฤษฎีบริบทที่ระบุนำเสนอของประสบการณ์ที่มี
พฤติกรรมอันเหมาะสมกับบริบทสังคมว่าจะอยู่ที่จุดใดที่จัดว่าเป็นความฉลาดมากหรือน้อย

(3) ทฤษฎีย่อยองค์ประกอบ (Componential Subtheory)

โครงสร้างและกลไกเบื้องหลังพฤติกรรมทางปัญญา คือ กระบวนการคิด มี
3 ส่วนคือ

ส่วนที่ควบคุมกระบวนการประมวลความรู้ทั้งหมด และช่วยให้บุคคล
ประเมินผลการคิด (meta components)

ส่วนการปฏิบัติงานตามแผนที่ส่วนควบคุมจัดวางไว้ (performance
components)

ส่วนที่ทำให้ได้ความรู้ โดยเปรียบเทียบความรู้ใหม่กับความรู้เดิม เพื่อรับ
เอาความรู้ใหม่เข้ามาไว้ในระบบความจำ (knowledge-acquisition components)

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีย่อยบริบทเชื่อมโยงปัญญาเข้ากับสิ่งรอบข้างของ
บุคคลโดยบ่งชี้เนื้อหาของพฤติกรรมว่าพฤติกรรมใดน่าจะเป็นการแสดงปัญญา ทฤษฎีย่อย
ประสบการณ์เชื่อมโยงเขาวงกตปัญญาเข้ากับกระบวนการคิด และโลกภายนอกของแต่ละคน โดย
ระบุนำเสนอความสัมพันธ์ระหว่างเขาวงกตปัญญาที่แสดงออกด้วยสภาพการณ์กับประสบการณ์ที่แต่ละคนมี
อยู่เกี่ยวกับงานหรือสภาพการณ์ สำหรับทฤษฎีย่อยองค์ประกอบเชื่อมโยงเขาวงกตปัญญากับโลกภายใน
ในตัวบุคคล ด้วยโครงสร้างและกลไกทางสมองโดยไม่คำนึงถึงเนื้อหาของเฉพาะเจาะจงของ
พฤติกรรม

สตีเวนเบิร์ก เชื่อว่า ทฤษฎีย่อยทั้งสามมีความสัมพันธ์ต่อกันและส่งผลต่อ
ความสามารถทางปัญญาร่วมกันในการแก้ปัญหาหากพิจารณาร่วมกันจะทำให้เข้าใจความแตกต่าง
ระหว่างบุคคลด้านเขาวงกตปัญญาได้ หรือเข้าใจความฉลาดของแต่ละบุคคลได้

2.1.1.1 ความหมายของคำว่า Practical Intelligence

Intelligence ตรงกับคำแปลภาษาไทยว่า สติปัญญา เซาเวร์น ความเฉลียวฉลาด ไหวพริบ และความรู้จักคิด มีรากศัพท์มาจากลาตินว่า *intelligere* แปลว่า การรวบรวมสัมพันธ์และการผูกเข้าด้วยกัน โดยทั่วไปแล้ว สติปัญญา หมายถึง ความสามารถของแต่ละบุคคลในการเรียนรู้ และแก้ปัญหาหรือทำกิจกรรมอย่างได้ผล และมีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวอย่างสมเหตุสมผล ความสามารถเหล่านี้พัฒนาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ซึ่งพันธุกรรมจะเป็นตัวกำหนดความสามารถทางสติปัญญาเบื้องต้นและสิ่งแวดล้อมจะเข้ามามีอิทธิพลในการพัฒนาระดับสติปัญญาต่อไป (ไพบูลย์ เทวรักษ์, 2540) มีทฤษฎีที่อธิบายความหมายและรูปแบบของสติปัญญาเป็นจำนวนมาก ทั้งที่เป็นทฤษฎีองค์ประกอบเดี่ยว ทฤษฎีสององค์ประกอบ และทฤษฎีหลายองค์ประกอบ ในที่นี้จะขอยกมาเฉพาะทฤษฎีที่อธิบายเกี่ยวโยงโดยตรงกับงานวิจัยนี้ ซึ่งมีแนวคิดของ อี. แอล. ธอร์นไดค์ (E.L. Thorndike), เรย์มอน บี. แคทเทล (Raymond B. Cattell), และเลวี วิกอสกี (Lev Vygotsky) คำว่าสติปัญญานั้น อี.แอล. ธอร์นไดค์ (E.L. Thorndike, 1927) เสนอแนวคิดทฤษฎีองค์ประกอบหลายตัว (Multifactor Theory) ว่า กิจกรรมทางสติปัญญาแบ่งเป็น 3 ลักษณะคือ

(1) Social Intelligence คือความสามารถเข้าใจสังคมและติดต่อกับสัมพันธ์กับผู้อื่น ปรับตัวเข้ากับคนอื่น

(2) Concrete Intelligence คือความสามารถเข้าใจสิ่งที่เป็นรูปธรรม และสัมพันธ์กับสิ่งหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ

(3) Abstract Intelligence คือความสามารถเข้าใจ สัญลักษณ์ การคิดคำนวณ และภาษาพูดต่าง ๆ เป็นความสามารถในการเรียนรู้สิ่งที่เป็นนามธรรม

เรย์มอน บี. แคทเทล (Raymond B. Cattell) ได้เสนอทฤษฎีเซาเวร์น ปัญญาว่าประกอบด้วยความสามารถทั่วไป 2 ตัว (Two-General Factor Theory) (โยชิน คันสนยุท และคณะ, 2533) คือ

(1) เซาเวร์นปัญญาฟลูอิด (Fluid Intelligence : g_f) เป็นความสามารถที่ไปได้รับการสืบทอดทางพันธุกรรมไม่มีตำแหน่งในสมองส่วนใดแน่ชัดที่ควบคุมความสามารถนี้มีบทบาทในกิจกรรมทางปัญญาทุกอย่าง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกิจกรรมที่ต้องปรับตัว และแก้ปัญหาในสภาพการณ์ใหม่

(2) เซาเวร์นปัญญาคริสตัลไลซ์ (Crystallized Intelligence : g_c) เป็นความสามารถที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ มีตำแหน่งในสมองที่แน่ชัดในการควบคุมความสามารถด้านนี้ หากสมองส่วนใดถูกทำลาย ความสามารถด้านนี้ที่สมองส่วนนั้นควบคุมจะถูกทำลาย โดยความสามารถด้านนี้เป็นสิ่งแสดงถึงผลของการสั่งสมความสามารถด้านปัญญา

กล่าวโดยสรุป g_f และ g_c มีอัตราการพัฒนาแตกต่างกัน g_f พัฒนาสูงสุดในช่วงวัยรุ่นตอนต้น เมื่ออายุ 22 ปี ก็เริ่มลดลง g_c จะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ จนถึงอายุ 18 ปี หรือมากกว่านั้น ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และอัตราการลดลงของ g_c น้อยกว่า g_f

นอกจากนี้ เลป วิททอสกี (Lev Vygotsky 1886-1936) กล่าวถึงทฤษฎีเชาวน์ปัญญา โดยเน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคม และการเรียนรู้ที่มีต่อพัฒนาการเชาวน์ปัญญา โดยพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของเด็กแต่ละวัยจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้อยู่ใกล้ชิด เช่น ครู หรือบิดามารดา หรือเพื่อนวัยเดียวกัน (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2541) โดย วิททอสกี ได้แบ่งระดับเชาวน์ปัญญาออกเป็น 2 ชั้นคือ

(1) ระดับเชาวน์ปัญญาเบื้องต้น (elementary mental process) หมายถึงเชาวน์ปัญญามูลฐานตามธรรมชาติโดยไม่ต้องเรียนรู้

(2) ระดับเชาวน์ปัญญาขั้นสูง (higher mental processes) หมายถึงเชาวน์ปัญญาที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ที่ให้การอบรมเลี้ยงดูถ่ายทอดวัฒนธรรมมาให้โดยใช้ภาษา ทำให้เด็กเรียนรู้ความคิดรวบยอด สัญลักษณ์ต่าง ๆ และเข้าใจสิ่งแวดล้อม

งานวิจัยของวิททอสกียังพบว่าเด็กบางคนสามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ด้วยตนเองโดยไม่ต้องให้ผู้ใหญ่ช่วย แต่เด็กบางคนไม่สามารถจะเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ด้วยตนเอง แต่ถ้าผู้ใหญ่ให้ความช่วยเหลือเพียงเล็กน้อยก็จะสามารถทำได้ หรือเด็กบางคนไม่สามารถเรียนรู้ได้เลยแม้ว่าจะได้รับความช่วยเหลือ กล่าวคือเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความต่อเนื่องของพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญา (The Zone of Proximal Development) ที่แตกต่างกัน เด็กที่อยู่ต่ำกว่า Zone of Proximal Growth ควรจะได้รับการช่วยเหลือในการเรียนรู้ ซึ่งเรียกว่า “Scaffolding” หมายถึง การให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้หรือการแก้ปัญหาหรือการทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเองให้สัมฤทธิ์ผลตามวัตถุประสงค์ อาจกล่าวได้ว่าวิททอสกีเห็นความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลในการเรียนรู้ และการช่วยเหลือ ซึ่งแนะเด็กเป็นสิ่งสำคัญมาก จะช่วยให้เด็กอยู่บริเวณของความต่อเนื่องของพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญา (The Zone of Proximal Development) ให้เด็กสัมฤทธิ์ผลตามเป้าหมาย นอกจากนี้ Cazden, (1988) และ Henson, Kenneth. T. and Eller, Ben F., (1999 : 363) ได้กล่าวว่าการกระทำที่แสดงให้เห็นว่าเป็นการช่วยเหลือเด็ก (scaffold) อย่างสม่ำเสมอในการได้รับความรู้เนื้อหาทางด้านความรับผิดชอบทางสังคมและเชาวน์ปัญญาเพื่อกระบวนการในการสัมฤทธิ์ผล (processing academic) ซึ่งการช่วยเหลือ (scaffolding) คือการสนทนาอย่างมีศักยภาพ และการมีปฏิสัมพันธ์เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ด้านเนื้อหา

ส่วนคำว่า Practical ตามปทานุกรมอังกฤษเป็นไทย หมายถึง เหมาะสมที่จะปฏิบัติ ใช้การได้จริงจึง ถูกต้องกับสภาพอันแท้จริง รู้จักปฏิบัติ เล็งผลในทางปฏิบัติ เกี่ยวกับ

การทำงานจริง ๆ ปฏิบัติจริง (สอ เสถบุตร, 2540) นอกจากนี้ ล้วน และอังคณา สายยศ (2539) ได้ให้ความหมายของการนำไปใช้ว่า หมายถึง ความสามารถในการแก้ปัญหาโดยนำเอาประสบการณ์หนึ่งไปใช้ในอีกประสบการณ์หนึ่งได้ผลดี สมรรถภาพนี้จึงนับว่าสูงกว่าความเข้าใจคือ ต้องเข้าใจก่อนจึงแก้ปัญหาได้ สำหรับคำว่า Practical Intelligence นั้น สเติร์นเบิร์กและการ์ดเนอร์ (Sternberg & Gardner, 1996 : 9) ได้ให้คำจำกัดความว่าหมายถึง ความสามารถของบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่จะเข้าใจถึงสภาพแวดล้อมของตนในขณะนั้นและสามารถที่จะใช้ความรู้ความเข้าใจนั้นมาคิดหาวิธีการที่ดีที่สุดที่จะบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย นอกจากนี้สเติร์นเบิร์กและคณะ (Sternberg et al., 1996 : Sternberg, 1998) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า เด็กนักเรียนส่วนใหญ่ยังไม่รู้ว่าจะต้องทำอะไรเมื่อพวกเขาเผชิญกับปัญหาในขณะทำงานไม่ว่าจะในชั้นเรียนหรือนอกชั้นเรียน เพราะโดยแท้จริงแล้วเด็กนักเรียนเหล่านี้ยังไม่ได้เรียนรู้ว่าต้องทำอะไรจึงทำให้ไม่ประสบผลสำเร็จทางเชาวน์ปัญญา เป็นเพราะว่าขาด practical intelligence ซึ่งการฝึกหัดความสามารถที่จะปฏิบัติได้ (practical tasks) จะเกี่ยวกับการดำเนินการหรือการตัดสินใจกระทำให้เป็นไปตามแผน (implementing) การนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ (applying) และการเสาะหาสิ่งที่เชื่อมโยงกัน (seeking relevance) จาก การวิเคราะห์ความหมายที่สเติร์นเบิร์กได้ให้คำจำกัดความไว้ ประกอบกับไม่เคยมีผู้ใดแปลคำว่า Practical Intelligence ไว้ ผู้วิจัยจึงใช้คำว่าเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติในการวิจัยครั้งนี้

เกี่ยวกับการพัฒนาเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติในโรงเรียนนั้น สเติร์นเบิร์กและการ์ดเนอร์ (Sternberg & Gardner, 1996 : 10) ได้อธิบายไว้ใน 5 ลักษณะ ดังนี้

(1) รู้ว่าทำไม (knowing why) คือเด็กจำเป็นต้องรู้จุดประสงค์ของการบ้านและวิชาที่เรียนว่าตรงกับปัญหาในชีวิตประจำวันอย่างไร (How learning is relevant to their lives.) และจะนำความรู้ไปใช้ปรับปรุงแก้ไขชีวิตของเขาได้อย่างไรในอนาคต (How they can use it to improve their lives later.)

(2) รู้จักตัวเอง (knowing self) คือรู้ว่าตนเองมีจุดแข็ง (strength) จุดด้อย (weakness) ลักษณะนิสัย (habit) และความสนใจ (interest) อะไร โดยใช้เทคนิคการประเมินตนเอง (self-assessment techniques) ซึ่งสามารถช่วยให้นักเรียนเข้าใจลักษณะนิสัยของตน เช่นความชอบใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ แล้วเน้นว่าทำอะไรที่จะใช้ประโยชน์จากจุดแข็งที่ตนเองมีอยู่เพื่อทดแทนจุดด้อย (compensate for weakness)

(3) รู้ถึงความแตกต่าง (knowing differences) คือการเด็กที่จะรู้ถึงความเกี่ยวข้องและความแตกต่างกันระหว่างเนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ และรูปแบบการทดสอบมาตรฐานว่าแตกต่างกันอย่างไร ตัวอย่างเช่น การศึกษาเพื่อสอบคณิตศาสตร์จะแตกต่างจากการเรียนเพื่อศึกษาด้านสังคมอย่างไร หรือชีวิตในโรงเรียนจะมีความคล้ายคลึงหรือแตกต่างจากภายนอกโรงเรียนอย่างไร

(4) รู้ถึงกระบวนการ (knowing process) คือเด็กต้องรู้ถึงขั้นตอนกระบวนการเช่นมีการวางแผนและการรู้จักใช้ทรัพยากรที่มีอยู่เพื่อที่จะทำงานได้สำเร็จ หากเด็กมีความเข้าใจถึงกระบวนการทำงาน มีความตระหนักและอธิบายปัญหาได้ (defining problems) เขาก็จะสามารถวางแผนกลวิธีในการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ รู้จักกำหนดและจัดสรรทรัพยากรเพื่อใช้ให้บรรลุผลสำเร็จในงาน

(5) การทบทวนงานที่ทำไปแล้ว (reworking) คือการที่เด็กรู้จักกำกับตนเอง (self-monitoring) และมีการพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบ (reflection) จะมีโอกาสประสบความสำเร็จได้มาก

โดยสรุปทฤษฎีได้ว่า การที่จะให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ได้อย่างมีความหมายและเป็นประโยชน์ คือการเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดเขาวนปัญหาเชิงปฏิบัติ คือสามารถนำไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน ซึ่งส่วนประกอบการเรียนรู้คืออย่างเดียวไม่เพียงพอในการแก้ปัญหา เพราะว่าเป็นเพียงการตัดสินใจ แต่ยังไม่มีการปฏิบัติและการปฏิบัติการเพียงอย่างเดียวก็ไม่เพียงพอในการแก้ปัญหา เพราะเป็นส่วนการใช้กลวิธีเพื่อแก้ปัญหา แต่ไม่ได้เป็นส่วนที่ตัดสินใจว่าใช้กลวิธีอะไร

2.1.2 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Schema Theory)

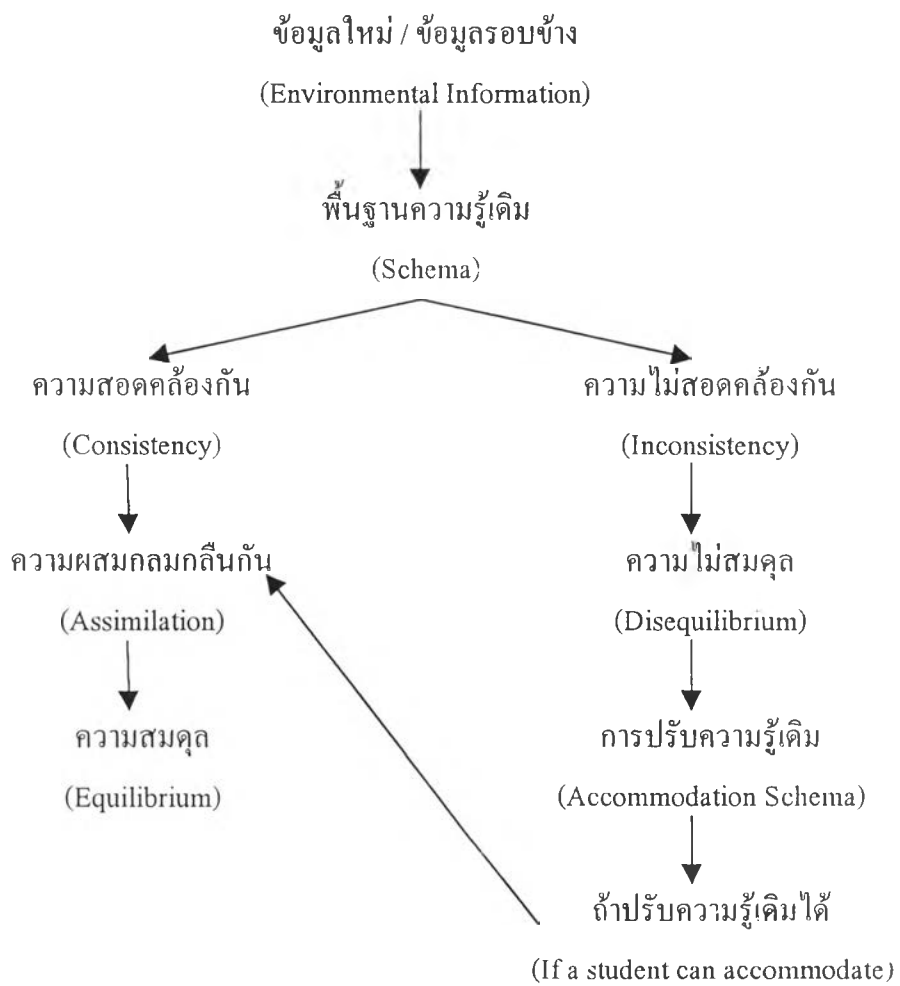
2.1.2.1 แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม

แนวคิดพื้นฐานที่สำคัญของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิมมาจากแนวคิดทางทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวจิตวิทยาปัญญานิยม (Cognitive Psychology) ซึ่งกลุ่มนักจิตวิทยาปัญญานิยมมีแนวคิดว่าการเรียนรู้ของมนุษย์เป็นกระบวนการทางสมอง หรือกระบวนการทางความคิดที่เกิดจากการสะสมข้อมูลโดยเชื่อมโยงข้อมูลเหล่านี้เข้าด้วยกัน และการนำเอาข้อมูลนั้นออกมาใช้ในการกระทำหรือแก้ปัญหาต่าง ๆ (Marshall, Sandra. P., 1995:15-16) การเรียนรู้จึงเป็นกระบวนการทางสติปัญญาของมนุษย์ในการที่จะสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่ตนเอง โดยความรู้เดิมที่จัดระเบียบไว้แล้วนี้ เรียกว่า โครงสร้างความรู้ หรือโครงสร้างทางสติปัญญา (cognitive structure) ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มจิตวิทยาปัญญานิยม มีแนวคิดสำคัญที่เป็นรากฐานของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม ได้แก่ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Intellectual Development Theory) โดยเพียเจต์ (Jean Piaget, 1970) อธิบายว่าโครงสร้างความรู้เดิมเป็นโครงสร้างทางสติปัญญา มีกระบวนการทางปัญญาในการจัดระเบียบความรู้ในสมอง (organization) รับเอาความรู้ใหม่ไปรวมกับความรู้เดิม (assimilation) และดัดแปลง ปรับปรุง แก้ไขความรู้เดิมให้กลมกลืนกับความรู้ใหม่ (accommodation) ในช่วงที่บุคคลคิดอย่างมีเหตุผล หรือมีแบบแผน เมื่อบุคคลมีอายุ 11 ปีขึ้นไป จะพัฒนาสูงสุด โดยโครงสร้างทางสติปัญญามีอิทธิพลต่อการจัดระเบียบความรู้ และก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลใหม่และความรู้เดิมทำให้บุคคลเข้าใจเนื้อหาหรือข้อมูลใหม่ได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ แนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีความหมาย (Meaningful Verbal Learning

Theory) โดยเดวิด ออซูเบล (David Ausubel, 1968) อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยทั่วไปว่า การที่ผู้เรียนมีความรู้ในเรื่องใด และจัดระเบียบความรู้เกี่ยวกับเรื่องนั้นไว้เป็นอย่างดีจะช่วยให้สามารถรับรู้และเข้าใจข้อมูลใหม่ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้นได้ง่ายขึ้น ซึ่งผู้เรียนก่อนที่จะเรียนเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ควรจัดให้มีโครงสร้างความรู้ที่สอดคล้องกับเหตุการณ์ต่าง ๆ จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนได้ง่ายและรวดเร็วขึ้น ถ้าหากการเรียนรู้สามารถเชื่อมโยงหรือสอดคล้องกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ผู้เรียนรับรู้ หรือเข้าใจอยู่ก่อนแล้ว (ศิริพร ฉันทานนท์, 2539 : 16) การเรียนรู้จะมีความหมายแก่ผู้เรียนมากขึ้น

2.1.2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ตามทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม มีสมมุติฐานเบื้องต้นว่า ข้อมูลใด ๆ ที่ถูกนำเสนอด้วยคำพูดหรือตัวอักษร สามารถให้ความหมายแก่ผู้เรียน หากแต่ข้อมูลนั้นเป็นเพียงตัว



รูปที่ 2.1 กระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Jane Melendez, 1987 อ้างในศิริพร ฉันทานนท์, 2539 : 19)

ชี้แนะให้แก่ผู้เรียนในการนำเอาความรู้เดิมที่มีอยู่มาใช้ในการสร้างความหมายขึ้นมา สำหรับในด้านการเรียนการสอนนั้นทฤษฎีนี้เชื่อว่าการทำความเข้าใจในการเรียนการสอน เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมของผู้เรียนกับเนื้อเรื่องและเนื้อหาวิชาที่เรียน ดังนั้นการที่จะทำความเข้าใจสิ่งที่เป็นประเด็นปัญหาความขัดแย้งทางสังคม ผู้เรียนต้องสามารถเชื่อมโยงประเด็นจากเหตุการณ์ที่เป็นกรณีศึกษาที่ได้ค้นคว้าเข้ากับความรู้เดิมที่ตนมีอยู่ได้ ดังกรอบแนวคิดในแผนภูมิที่ 2.1

กระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิมนั้น เจน เมเลนเดซ (Jean Melendez, 1987 อ้างในศิริพร ฉันทานนท์, 2539 : 19) กล่าวว่า ในการเรียนรู้ใด ๆ ก็ตาม เมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลใหม่ก็จะนำไปเชื่อมโยงเข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ หากความรู้เดิมนั้นสอดคล้องกับข้อมูลใหม่ก็จะเกิดการผสมกลมกลืนระหว่างความรู้เดิมกับข้อมูลใหม่ จะเป็นภาวะสมดุลที่คนเราจะเกิดความเข้าใจได้ แต่ถ้าพื้นความรู้เดิมที่มีอยู่ไม่สอดคล้อง หรือไม่ตรงกับข้อมูลใหม่ก็จะเกิดการเสียสมดุล ซึ่งผู้เรียนจะคิดและพยายามค้นหาความรู้ส่วนอื่น ๆ มาใช้ปรับพื้นความรู้กับข้อมูลใหม่ให้สอดคล้อง ซึ่งหากการปรับดังกล่าวประสบความสำเร็จก็จะเกิดการผสมกลมกลืนกันระหว่างข้อมูลใหม่กับความรู้เดิมและทำให้เกิดการเข้าใจได้ แต่ถ้าไม่สามารถหาข้อมูลอื่นมาปรับใช้ได้ คือข้อมูลใหม่ไม่สอดคล้องกับพื้นความรู้ ผู้เรียนก็จะเกิดความไม่เข้าใจ

2.1.2.3 การเรียนรู้ คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้นของผู้เรียน เช่น เมื่อเรียนโดยผ่านการเรียนการสอนแล้ว สามารถนำเนื้อหาที่เรียนไปใช้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเรียกว่าเกิดการเรียนรู้ มนุษย์จะเกิดการเรียนรู้ได้ 3 ด้านคือ ในด้านสติปัญญา เรียกว่าพุทธิพิสัย ในด้านจิตใจ หรือทัศนคติ เรียกว่า จิตพิสัย ในด้านความสามารถทางกายภาพ หรือความชำนาญ เรียกว่า ทักษะพิสัย ในที่นี้จะกล่าวถึงด้านพุทธิพิสัย หมายถึง จุดประสงค์การสอนที่เน้นความสามารถด้านปัญญา เช่น ความคิดรวบยอด การหาลักษณะคล้ายคลึง หรือข้อสรุปที่ใช้ในการแก้ปัญหา เป็นต้น โดยจุดประสงค์ทางการศึกษาที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางด้านปัญญา คือความรู้ความเข้าใจ แบ่งเป็น 6 ระดับ (จำเนียร ศิลปวานิช, 2538 : 13-14) ซึ่งได้อ้างอิงถึงการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้ของเบนจามิน บลูม (Benjamin Bloom) คือ

(1) ความรู้ คือความสามารถในการจำเนื้อหาความรู้ และระลึกได้เมื่อต้องการนำมาใช้สิ่งที่จำได้ ได้แก่ ความรู้เฉพาะเจาะจง ความรู้เกี่ยวกับวิธีการและความรู้เกี่ยวกับหลักการ

(2) ความเข้าใจ คือการเข้าใจความหมายของเนื้อหาสาระ ซึ่งสามารถจำและสามารถแสดงพฤติกรรมความเข้าใจในรูปของการแปลความหมาย

(3) การนำไปใช้ คือการนำเอาเนื้อหาสาระ หลักการความคิดรวบยอด และทฤษฎีต่าง ๆ ไปใช้ในรูปแบบใหม่ สถานการณ์ใหม่

(4) การวิเคราะห์ คือความสามารถในการแยกเนื้อหาให้เป็นส่วนย่อย เพื่อค้นหาองค์ประกอบโครงสร้าง หรือความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยนั้น ซึ่งนักเรียนจะสามารถวิเคราะห์ได้ก็ต่อเมื่อนักเรียนเข้าใจเนื้อหาสาระที่เรียนมาแล้ว

(5) การสังเคราะห์ คือความสามารถที่จะนำองค์ประกอบหรือส่วนย่อย ๆ เข้ามารวมกันเพื่อให้เป็นภาพที่สมบูรณ์เกิดความกระจ่าง

(6) การประเมินค่า คือความสามารถในการประเมินความสำคัญซึ่งต้องอาศัยข้อมูลหลาย ๆ อย่างมาใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมิน อาจเป็นข้อมูลเนื้อหาที่เรียนหรือเนื้อหาทั่วไป พฤติกรรมทางด้านสมองนี้มีความสำคัญและมีผลต่อการเรียนรู้ทางด้านจิตพิสัย และทักษะพิสัยมาก ด้วยเหตุนี้ได้มีการจำแนกพฤติกรรมออกเป็นหมวดหมู่และเป็นระดับเพื่อช่วยในการกำหนดจุดมุ่งหมายในการสอน เรียกว่า Taxonomy of Educational Objectives แบ่งเป็น 3 ด้าน (Bloom, Benjamin.S., 1956:7-9) มีดังนี้

(1) จุดมุ่งหมายด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain) เกี่ยวกับเรื่องของความรู้ (knowledge) หมายถึง ความสามารถที่จะจดจำ (memorization) ระลึกได้ (recall) ถึงความรู้ที่ได้รับไปแล้ว ความรู้และทักษะความสามารถทางสติปัญญา (intellectual skills and abilities) แบ่งเป็น 6 ระดับดังกล่าวข้างต้น

(2) จุดมุ่งหมายด้านจิตพิสัย (affective domain) เป็นการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่เกี่ยวกับพฤติกรรมในด้านเจตคติ ค่านิยม ความรู้สึก อารมณ์ และความซาบซึ้ง

(3) จุดมุ่งหมายด้านทักษะพิสัย (psychomotor domain) เป็นการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาด้านทักษะในการเคลื่อนไหวและการใช้อวัยวะต่างๆ ของร่างกาย การเรียนรู้ อาจเกิดจากการลองผิดลองถูก การเลียนแบบ หรือการวางเงื่อนไขที่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์เดิมกับสิ่งใหม่ ๆ ดังนั้นการเรียนรู้จะเกิดขึ้นแบบใดจากหลักวิธีใดก็ตามเป็นสิ่งที่ครูควรคำนึงถึงโดยอาจศึกษาเรียนรู้จากตัวผู้เรียน หรือความแตกต่างของผู้เรียนที่เกิดจากการเรียนรู้ยอมช่วยให้ดำเนินการสอนเป็นไปอย่างราบเรียบ

โดยความหมายของการเรียนรู้ อาจกล่าวได้ว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรือการเปลี่ยนแปลงในการตอบสนอง และเป็นกระบวนการเรียนตลอดชีวิต (lifelong process) และเป็นกระบวนการของการค้นพบด้วยตัวของผู้เรียนเอง (An inner process of self-discovery) ตลอดจนกิจกรรมการร่วมมือกัน (cooperative activity) (Good, Carter V, 1973; Gate, 1991) นอกจากนี้ การเรียนรู้ยังมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งเป็นความสำเร็จที่ได้รับจากความรู้ ความสามารถหรือทักษะ ผลงานที่เด็กได้จากการประกอบกิจกรรมส่วนนั้น ๆ หรือหมายถึง ความรู้ การพัฒนาทักษะทางการเรียน โดยพิจารณาจากคะแนนสอบที่กำหนดให้หรือ

คะแนนที่ได้จากงานที่ครูมอบหมายให้ หรือทั้งสองอย่าง (พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน, 2525; จรินทร์ ธานีรัตน์, 2518; Carter V. Good, 1973) และความสำเร็จหรือความสามารถในการกระทำใด ๆ ต้องอาศัยทักษะ หรือมีฉะนั้นต้องอาศัยความรู้ในวิชาหนึ่งวิชาใดโดยเฉพาะ (กองวิจัยทางการศึกษา, 2521 : 11)

ผู้วิจัยมีความเห็นว่าหน้าที่นักเรียนที่เรียนกฎหมายในวิชาสังคมศึกษามีความสามารถหรือทักษะ ตลอดจนความสำเร็จที่ได้รับจากความรู้สูงขึ้น ขึ้นอยู่กับการวางแผนการสอน รูปแบบการจัดการเรียนการสอนดี และกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรชัดเจน (กรมวิชาการ, 2533) เพื่อครูผู้สอนสามารถใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และนักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

หลักการใช้จิตวิทยาการเรียนรู้อย่างดีในการสร้างสภาพการณ์ที่จะเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อให้มีประสิทธิภาพ ดังนั้นครูควรคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ

(1) หลักความแตกต่างระหว่างบุคคล ครูควรตระหนักและเข้าใจว่าเด็กแต่ละคนไม่เหมือนกัน

(2) หลักการเร้าความสนใจ ครูควรเร้าความสนใจทุกครั้งก่อนสอน

(3) หลักการที่ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนอย่างกระฉับกระเฉง ซึ่งประยุกต์มาจากแนวคิดของกลุ่มเกสตัลท์ ที่สรุปว่า การเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อ

1) ผู้เรียนพบปัญหา และมีความจำเป็นต้องแก้ปัญหา

2) ผู้เรียนได้ลงมือทำหรือปฏิบัติเพื่อนำไปสู่ทักษะการแก้ปัญหา

ในอนาคต

3) อยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม ให้แสดงการเรียนรู้โดยการกระทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้

(4) หลักการให้การเสริมแรงทันที ทฤษฎีการรับรู้ของกลุ่ม เชื่อมโยงโดยมีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าเป็นกระบวนการสองทางเพื่อให้ผู้เรียนทราบผลกระทบของการกระทำว่าผิดหรือถูก และมีอะไรต้องแก้ไข

(5) หลักการสร้างบรรยากาศให้ผู้เรียนมีความภูมิใจในความสำเร็จ

(6) หลักการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ต่อเนื่องไปทีละขั้นตามลำดับ สวมความรู้ความสามารถของผู้เรียน

(7) หลักการจัดประสบการณ์สำเร็จรูป เตรียมสภาพแวดล้อมการเรียนให้พร้อมสรรพเพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้ด้วยตัวเองมากที่สุด

จากการที่คนไทยเน้นการสอนมากกว่าการเรียนรู้ ดังนั้นวิธีการสอนจึงควรให้นักเรียนได้เชื่อมโยงความรู้เข้าด้วยกัน และคิดเป็นระบบ มีความรู้ความสามารถหรือ

ศักยภาพที่จะทำอะไรได้เพิ่มขึ้น ดังนั้นการปฏิบัติการเรียนรู้ เป็นเรื่องสำคัญที่คนไทยให้ความสำคัญน้อย จึงควรมุ่งให้เด็กมีความสุข ความพอใจในการเรียนรู้มากขึ้น เป็นการเรียนเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่ เน้นเรื่องกระบวนการเรียนรู้ การหัดคิดวิเคราะห์มากกว่ามุ่งที่คำตอบสำเร็จรูป (วิทยากร เชียงกูล, 2541)

2.1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt Psychology)

แนวความคิดของนักจิตวิทยาในกลุ่มทฤษฎีเกสตัลท์ (Gestalt Psychology) ได้แก่ โคทเลอร์ (Kohler) คอฟคา (Koffka) และแวร์ไทมเมอร์ (Wertheimer) (Hilgard, E.R. & Bower, G.H., 1966) คำว่า “เกสตัลท์” หมายความว่า ส่วนรวมทั้งหมด ลักษณะส่วนรวม ส่วนรวมเข้าด้วยกันทั้งหมดซึ่งมีความหมายคล้ายกัน การเรียนรู้ตามแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มเกสตัลท์นี้ เกิดโดยเนื่องมาจากการรับรู้สภาพการณ์โดยส่วนรวม ไม่ใช่เนื่องมาจากสิ่งเร้าใดสิ่งเร้าหนึ่งเพียงสิ่งเดียว (Sternberg, 1985 : 283; กฤษณา ศักดิ์ศรี, 2530 : 519) ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มนี้ เน้นหนักที่ความสำคัญของกระบวนการทางสติปัญญา (intellectual process) ของบุคคลว่ามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ และการเรียนรู้เกิดจากความรู้ ความเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ แล้วสามารถสรุปหรือสร้างความคิดรวบยอดที่เกี่ยวกับสิ่งนั้น นำไปใช้ในการแก้ปัญหาในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ ซึ่งนักจิตวิทยาในกลุ่มเกสตัลท์ถือว่าส่วนรวมมากกว่าผลบวกของส่วนย่อย ๆ ของส่วนรวม (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2541 : 199) โดยการเรียนรู้ไม่ได้เอาส่วนเล็กส่วนน้อย มาบวกเข้าด้วยกัน แต่จะเริ่มจากการรับรู้ในส่วนรวมทั้งหมด (wholes) และจากการรับรู้ในส่วนรวมจะนำไปสู่การมองเห็นความแตกต่างของส่วนย่อยส่วนต่าง ๆ (วิโรจน์ วัฒนานิมิตกุล, 2540) กลุ่มเกสตัลท์นี้มีแนวคิดที่ว่า เมื่อบุคคลปะทะกับสิ่งเร้า จะรับรู้สิ่งเร้าเป็นส่วนรวม คือจัดโครงสร้างของสิ่งเร้าหรือหาความสัมพันธ์ทั้งหมดของสิ่งเร้า จนเกิดการหยั่งรู้ (insight) คือเกิดความเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งจากการคิดแก้ปัญหา จากนั้นจึงจะแสดงปฏิกิริยาตอบสนองนั้น ๆ ออกมา ซึ่งเมื่อบุคคลนั้นเกิดการเรียนรู้แล้วก็เก็บเอาไว้เป็นประสบการณ์ตลอดไป ต่อมาเมื่อประสบปัญหาต่อ ๆ ไปก็จะเลือกประสบการณ์ที่เหมาะสมมาใช้ในการแก้ปัญหาต่อไปอีก

กลุ่มนี้มองเห็นว่า การศึกษาพฤติกรรมของคนนั้นไม่ควรมองเฉพาะพฤติกรรมที่สังเกตได้เท่านั้น ควรจะต้องคำนึงถึงกระบวนการทางความคิด ซึ่งเป็นสาเหตุของพฤติกรรม มองเกี่ยวกับเรื่องการเรียนรู้ว่าเป็นเรื่องของการเกิดการหยั่งรู้ (insight) หรือเป็นการเปลี่ยนแปลงความคิดเดิมและการเรียนรู้ซึ่งจะนำไปสู่การหยั่งรู้ (insight) ผู้เรียนเริ่มด้วยการรับรู้ “ส่วนรวมทั้งหมด” (configuration) ครั้งแรกการมองเห็นส่วนรวมอาจไม่ชัดเจนนัก แต่ด้วยการอาศัยการแยกความแตกต่างของส่วนย่อยทีละน้อย ๆ ก็จะมองเห็นภาพของส่วนรวมทั้งหมดได้ชัดเจนขึ้น จะเกิดการเรียนรู้ขึ้น และคิดแก้ไขปัญหาก็ได้ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2541 : 203) ทำให้ผู้เรียนได้มองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งเร้าที่เป็นสิ่งแวดล้อมของปัญหาที่ตนกำลังเผชิญอยู่ ดังนั้นทฤษฎีนี้ เน้นความ

สำคัญของส่วนรวม เห็นว่าส่วนรวมมีความหมายมากกว่าผลบวกของส่วนย่อย ๆ ของส่วนรวมรวมกัน เช่น รูปสี่เหลี่ยม ทฤษฎีในกลุ่มความคิดความเข้าใจนี้มีคำอธิบายที่ต่างไปจากทฤษฎีพฤติกรรมก็ตรงที่เห็นว่า การเรียนรู้ของบุคคลนั้นไม่ได้เกิดจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้าเป็นอย่างไร ๆ ไป หากแต่มีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าเป็นส่วนรวม (โยชิน คันสนยุทธ และคณะ, 2533 : 8) การแก้ปัญหาหรือการเรียนรู้ของคนเกิดเนื่องมาจากการคิดพิจารณาปัญหาโดยส่วนรวมทุกแง่ทุกมุมเสียก่อน คือเป็นการตอบสนองต่อส่วนรวมหรือต่อสถานการณ์ทั้งหมด มีการใช้สติปัญญาในระหว่างการคิดแก้ปัญหา โดยผู้เรียนมีความเข้าใจโครงสร้างของปัญหา และเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งแวดล้อมกับปัญหาจึงเกิดภาพรวม ดังนั้นจะเห็นได้ว่ากลุ่มนี้เน้นความสำคัญของผู้เรียนว่า การเรียนรู้เป็นอย่างไรขึ้นกับผู้เรียนเป็นสำคัญ

กลุ่มเกสตัลท์ เน้นเรื่องการเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม และการหยั่งรู้เชื่อว่าการหยั่งรู้ช่วยให้แก้ปัญหาได้ เกิดความคิด ความเข้าใจ คนที่รู้จักแก้ปัญหา ย่อมมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้เร็วกว่า และถูกต้องกว่าคนที่ไม่รู้จักแก้ปัญหาซึ่งชอบใช้พฤติกรรมซ้ำเหมือนเดิม หรือลอกเลียนแบบผู้อื่นตลอดเวลา การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่มนุษย์สร้างความหยั่งเห็นใหม่ ๆ ขึ้น หรือเปลี่ยนแปลงการหยั่งรู้เดิม The Gestalt มักเรียกกันว่า The Organismic เน้นส่วนรวมมากกว่าส่วนย่อย บางครั้งจึงเรียกว่า Holistic Point of View (ภฤชนา ศักดิ์ศรี, 2530 : 520)

การเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อมีการแก้ปัญหาที่จะต้องเผชิญอยู่ สิ่งที่มาช่วยแก้ปัญหา นั้นได้แก่ ความเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งจนเกิดการหยั่งรู้ในเหตุการณ์ที่ประกอบรูปปัญหานั้น ๆ ขึ้นของการเกิดการหยั่งรู้ (insight) เช่น มองเห็นหรือรับรู้เหตุการณ์ กระทำตามสิ่งที่เรารับรู้หรือมองเห็น และค่อย ๆ คัดแปลงการกระทำให้เหมาะสมขึ้น นับเป็นการค่อย ๆ สร้างการรับรู้ขึ้นใหม่ และคัดแปลงใหม่ต่อไปอีก กระทำอีก คัดแปลงอีก ผลสุดท้ายก็เกิดความเข้าใจแจ่มแจ้งขึ้นมา (Sternberg, 1985 : 369)

กล่าวโดยสรุปทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มเกสตัลท์เน้นความสำคัญของผู้เรียนและกระบวนการทางสติปัญญา โดยถือว่าการเรียนรู้เป็นผลจากการที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยการรับรู้เป็นปัจจัยสำคัญของการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงในด้านการรับรู้ (perception) ความรู้ (knowledge) หรือจุดมุ่งหมาย (purpose) มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรือการเปลี่ยนแปลงของการตอบสนอง

นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเป็นผลมาจากผู้เรียนมีการแก้ปัญหา และค้นพบข้อเท็จจริงในการแก้ปัญหาโดยเล็งเห็นความสัมพันธ์ (relationship) ของข้อเท็จจริง เข้าใจว่าปัญหานั้น ๆ เป็นผลรวมของอะไรบ้าง เมื่อมนุษย์แก้ปัญหาของตนได้ จะบังเกิดความคิดความเข้าใจแจ่มแจ้งขึ้น ความคิดเช่นนี้เรียกว่า “การหยั่งรู้” (insight) เป็นการแก้ปัญหาโดยการมองเห็น

ความสัมพันธ์ของรายละเอียดในปัญหานั้นอย่างทะลุปรุโปร่ง (Hilgard, E.R. & Bower, G.H., 1966 : 257)

ในด้านการจัดการเรียนการสอนสามารถนำทฤษฎีการเรียนรู้ตามแบบทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มเกสตัลท์ไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้ กล่าวคือ ก่อนสอนควรให้นักเรียนทราบขอบข่าย ความมุ่งหมาย ประโยชน์ ผู้เรียนจะเกิดความคิดอย่างกว้าง ๆ ส่วนวิชาที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยการแก้ปัญหาด้วยตนเอง เรียนโดยอาศัยความคิด ความเข้าใจ ไม่ส่งเสริมการท่องจำ ผู้สอนอาจจัดบทเรียนจากง่ายไปยาก และแบ่งบทเรียนเป็นตอน ๆ ให้พอเหมาะ โดยการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ต้องมองภาพรวมภายใต้เงื่อนไข กล่าวคือผู้เรียนเห็นความจำเป็นของเรื่องที่เรียน (needs to learn) ได้ลงมือประกอบกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง (learning by doing) และอยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม (appropriate environment) (ชัยยงค์ พรหมวงศ์ และคณะ, 2540 : 113-115)

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความเห็นสรุปตามแนวคิดทฤษฎีเชาวันปัญญาตามแนวคิดด้วยการประมวลข้อมูล (Information Processing) ของ Sternberg ที่ว่า ความสามารถทางสมองมีลักษณะเปลี่ยนแปลงได้ (dynamic) โดยอาศัยข้อมูลเป็นตัวป้อน (input) และกระบวนการคิดของมนุษย์แต่ละคนในการลำดับขั้นตอนการเชื่อมโยงและจัดกระทำกับข้อมูลตามกระบวนการประมวลข่าวสาร ซึ่งเป็นระบบแนวคิดทฤษฎีกระบวนการพุทธิปัญญา (Cognitive Process) ความคิดที่ซับซ้อนในการตัดสินใจต้องสามารถหาข้อมูลและมองเห็นความเชื่อมโยงของข้อมูลกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างชัดเจน ดังนั้นคนที่มีเชาวันปัญญาเชิงปฏิบัติต้องสามารถประสานเป้าหมายที่แตกต่างกันเพื่อหาวิธีแก้ปัญหาได้ ประกอบกับทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Schema Theory) และทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์แล้ว ผู้วิจัยเห็นว่าการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถที่มีอยู่แล้วในแต่ละคนที่มีความรู้ประสบการณ์แตกต่างกันจะเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพของความคิด รู้จักคิดด้วยตนเอง หรือการคิดโดยใช้สิ่งเร้า โดยวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสม จึงน่าจะทำให้ความสามารถด้านนี้ รวมทั้งเชาวันปัญญาเชิงปฏิบัติได้พัฒนาแก่ผู้เรียนมากขึ้นกว่าเดิมได้ ดังแสดงในตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 การเชื่อมโยงประเด็นสำคัญของแนวคิดทฤษฎี 3 กลุ่ม และประยุกต์สู่แนวการพัฒนา
เชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติ

ทฤษฎี	ประเด็นสำคัญ	การประยุกต์สู่การพัฒนา เชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติ
1) ทฤษฎีเชาวน์ปัญญา ตามแนวคิดด้านการ ประมวลข้อมูล (Information Processing)	การเรียนรู้เกิดจากกระบวนการ ที่เกี่ยวกับความตั้งใจ ความจำและกระบวนการ ภายในอื่น ๆ เชื่อมโยงกับ การจัดระบบและการให้ ความหมายของข่าวสาร ความสามารถในการรับรู้ และการทำงาน	ให้ความสนใจกับกระบวนการคิด และลำดับขั้นตอนของการเชื่อมโยง ระบบข้อมูลให้กับผู้รับการฝึกทักษะ อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้ผู้รับการ ฝึกเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการ ประมวลผลข่าวสาร ซึ่งนำไปสู่ การเรียนรู้ถึงขั้นการปฏิบัติต่อไป
2) ทฤษฎีโครงสร้าง ความรู้เดิม (Schema Theory)	การเรียนรู้เป็นกระบวนการ ทางสมองหรือความคิดที่ เกิดจากการสะสมข้อมูล โดยเชื่อมโยงกับข้อมูล หรือ ความรู้เดิมที่มีอยู่ หาก ความรู้เดิมสอดคล้องกับ ข้อมูลใหม่จะเกิดภาวะ สมดุล (Equilibrium) นำไป สู่การสร้างเครือข่ายความรู้ ใหม่ต่อไป	การฝึกทักษะจะทำให้เด็กเกิดความ ขัดแย้งทางความคิด (cognitive conflict) หรือเกิดสภาวะที่ไม่สมดุล (disequilibrium) โดยผู้ฝึกจะต้องคอย ช่วยให้เด็กมีการแสดงออกและ พยายามค้นหาความรู้ส่วนอื่นมาใช้ ปรับพื้นความรู้โครงสร้างทางความ คิด(cognitive restructuring) กับข้อมูล ใหม่ให้เหมาะสมและสอดคล้องยิ่งขึ้น ด้วยตนเอง
3) ทฤษฎีการเรียนรู้ ของจิตวิทยาากลุ่ม เกสตัลท์ (Gestalt)	การเรียนรู้เกิดจากผู้เรียนมี ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยการรับรู้สภาพการณ์ โดยภาพรวมและเกิดความรู้ ความเข้าใจ มองเห็นความ สัมพันธ์ของสิ่งเร้า จนเกิด การหยั่งรู้ แล้วสามารถสรุป หรือคิดแก้ไขปัญหาได้	การแก้ปัญหาเกิดจากการใช้สติปัญญา คิดพิจารณาปัญหาโดยส่วนรวมทุกแง่ ทุกมุม และมีความเข้าใจโครงสร้าง ของปัญหา เห็นความสัมพันธ์ของสิ่ง แวดล้อมกับปัญหาโดยการจัดสภาพ การฝึกให้ผู้เรียนได้ลงมือประกอบ กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง (learning by doing)

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

2.2.1 แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหา

มีผู้ให้ความหมายของการแก้ปัญหาดังนี้

กู๊ด (Good, 1973) กล่าวถึงการแก้ปัญหารูปได้ว่า หมายถึงแบบแผน หรือวิธีดำเนินการในสภาวะที่บุคคลมีความลำบาก ด้วยวิธีการตรวจสอบข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ตั้งสมมติฐาน และเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อตรวจสอบว่าสมมติฐานนั้นเป็นจริงหรือไม่

ฟอการ์ตี และ เบลลันซา (Fogarty and Bellanca, 1990 อ้างใน สุปรียา คັນสกุล, 2540) กล่าวว่า การแก้ปัญหาคือการหาทางเลือกที่เหมาะสมสำหรับสถานการณ์ หรือเหตุการณ์หนึ่ง ๆ ด้วยการเสนอความคิด แนวทาง เพื่อการบรรลุผลตามที่ต้องการ

ไค และ เกลเซอร์ (Chi and Glaser, 1982 อ้างใน สุปรียา คັນสกุล, 2540) ให้ความหมายไว้ว่า การแก้ปัญหาคือกิจกรรมที่ต้องใช้ความรู้เฉพาะด้าน (domain-specific knowledge) และกลยุทธ์ทางปัญญา (cognitive strategies) เพื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่มีจุดหมายที่ชัดเจน แต่หนทางที่จะไปสู่จุดหมาย (means) ยังไม่เกิดขึ้น

จากคำนิยามของการแก้ปัญหา ตามกรอบกระบวนการประมวลข้อมูลมองว่า ปัญหาประกอบด้วย ข้อความที่กำหนดให้ (a given state) จุดมุ่งหมายที่ต้องการ (a goal state) และ ชุดของการปฏิบัติการ (a set of operators) ที่เรียกว่า การค้นหาขอบข่ายของปัญหา (problem space) เพราะเกิดอุปสรรคต่าง ๆ ในการเคลื่อนย้าย ดังนั้นผู้แก้ปัญหาก็ต้องใช้กิจกรรมทางปัญญา (cognitive activity) เพื่อเอาชนะปัญหานั้น Dunker (1945 cited in Mayer, 1992) กล่าวว่า เมื่อบุคคลไม่สามารถไปสู่จุดมุ่งหมายที่ต้องการด้วยการกระทำง่าย ๆ ได้ เขาจะต้องใช้ความคิดที่จะนำไปสู่จุดมุ่งหมายนั้นได้ Mayer (1990) สรุปไว้ว่า การแก้ปัญหามีองค์ประกอบสำคัญคือ 1) การแก้ปัญหาก็เกิดขึ้นภายในด้วยการใช้ระบบทางปัญญาของผู้แก้ปัญหา 2) การแก้ปัญหาก็เป็นกระบวนการเพราะต้องมีการจัดกระทำตามความรู้ของผู้แก้ปัญหา 3) การแก้ปัญหามีแนวทางเพราะผู้แก้ปัญหาก็ใช้ความพยายามที่จะเอาชนะอุปสรรคและไปสู่จุดมุ่งหมาย

องค์ประกอบที่สำคัญของการแก้ปัญหาคือสติปัญญาของมนุษย์ ผู้ที่แก้ปัญหาก็อย่างมีประสิทธิภาพเป็นเพราะเขามีความสามารถทางสมอง และมีกลยุทธ์ทางปัญญา กล่าวคือ สติปัญญาประกอบด้วยความสามารถที่ติดตัวมาแต่กำเนิด บวกกับการมีกลยุทธ์หรือเทคนิคของการใช้ปัญญา และการมีความรู้ในเนื้อหาวิชาต่าง ๆ (Intelligence = Power + Tactics + Content) (Perkins, 1986 : 4 – 10) การพัฒนากลยุทธ์ด้วยการพัฒนาการคิดให้จำได้ดี แก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นจากธรรมชาติ แต่ได้มาจากการสอนเทคนิคต่าง ๆ ควบคู่ไปกับการสอนเนื้อหาโดยใช้เทคนิคเป็นวิธีการเรียนรู้ ดังนั้นจึงเป็นหน้าที่ของสถานศึกษาที่จะต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดกลยุทธ์ทางปัญญา ช่วยให้ผู้เรียนเรียกคืนข้อมูลที่จำเป็นต่อการแก้ปัญหาออกมา (Perkins, 1986; Gagné, 1985) โดย Gagné (1985) อธิบายว่า เมื่อบุคคลใช้ทักษะทางปัญญา

(intellectual skill) ระวังและรวมกฎต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกันให้เป็นกฎใหม่ที่ซับซ้อนขึ้นทำให้เกิดการเรียนรู้ใหม่หรือกลยุทธ์ทางปัญญาเพิ่มขึ้นอีก

นอกจากนี้ นิวเวลล์ และ ไชมอน (Newell A. and Simon H.A., 1972 cited in Mayer, Richard. E., 1991:170-181) อธิบายกระบวนการที่บุคคลแก้ปัญหาว่า เมื่อบุคคลรับปัญหาเข้ามา (translate input) จะพยายามทำความเข้าใจกับปัญหาโดยพยายามจินตนาการถึงวิธีการแก้ปัญหา เรียกว่า เป็นการสร้างตัวแทนของปัญหภายใน (internal representation) กรณีที่ผู้แก้ปัญหาเคยพบคำถามในทำนองเดียวกันมาก่อนก็อาจใช้วิธีที่เคยเรียนรู้มาก่อน (method store) และเลือกวิธีการนี้มาแก้ปัญหา (select method) หากเป็นปัญหาใหม่ผู้แก้ปัญหอาจใช้วิธีการประยุกต์ (apply method) จากความรู้เดิมที่เคยมีอยู่ก่อน (internal general knowledge) เมื่อได้วิธีการที่เหมาะสมจึงแสดงคำตอบออกไป ในกรณีที่การแก้ปัญหานั้นมีข้อมูลซับซ้อนยุ่งยาก การคิดแก้ปัญหาภายในใจ หรือสร้างตัวแทนของปัญหภายในอย่างเดียวมักไม่สามารถแก้ปัญหาได้ ต้องใช้การสร้างตัวแทนของปัญหภายในให้เป็นรูปธรรมขึ้นเป็นตัวแทนของปัญหภายนอก (external representation)

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2534) ได้เสนอกระบวนการแก้ปัญหา มีขั้นตอนดังนี้คือ

1. กำหนดประเด็นปัญหาจากการที่เด็กสังเกต ศึกษาข้อมูล รับรู้และทำความเข้าใจปัญหา จนสามารถสรุปและกำหนดประเด็นปัญหาขึ้นได้
2. เด็กวิเคราะห์โดยการอภิปราย หรือแสดงความคิดเห็นเพื่อแยกแยะประเด็นปัญหา สภาพ สาเหตุ และลำดับความสำคัญของปัญหา
3. เด็กสร้างทางเลือกในการแก้ปัญหด้วยการตั้งสมมุติฐาน
4. เด็กตรวจสอบสมมุติฐานด้วยการลงมือปฏิบัติ
5. สรุปผล สังเคราะห์ความรู้ด้วยตัวเอง

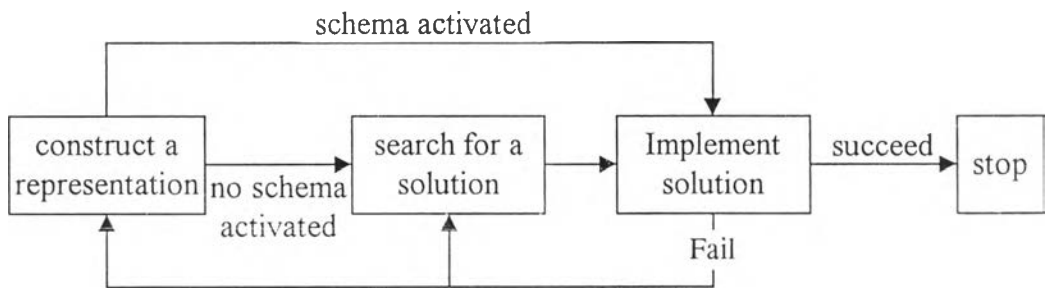
นอกจากนี้ กรมวิชาการยังได้เสนอ ทักษะกระบวนการ 9 ขั้น ซึ่งเป็นกระบวนการแก้ปัญหาและกระบวนการในการทำงาน ประกอบด้วยขั้นตอน 9 ขั้นดังนี้

1. ตระหนักในปัญหาและความจำเป็นของปัญหา
2. คิด วิเคราะห์ วิจัย เพื่อหาสาเหตุของปัญหา
3. สร้างทางเลือกอย่างหลากหลายเพื่อแก้ปัญหา ด้วยการอภิปรายค้นหาทางแก้ไข
4. ประเมิน และตัดสินใจเลือกทางปฏิบัติ โดยการพิจารณาความเป็นไปได้ ผลดี ผลเสีย
5. กำหนดขั้นตอนการปฏิบัติตามแนวทางที่เลือก โดยบาทวนสาเหตุของปัญหา กำหนดวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินงาน การประเมินผล การติดตามผล

6. ดำเนินการตามแผนที่กำหนด
 7. ประเมินผลระหว่างการใช้ปฏิบัติ เพื่อปรับปรุงงานให้ดีขึ้น
 8. ปรับปรุงงานให้ดีขึ้นอยู่เสมอ
 9. ประเมินผลรวมเมื่อการปฏิบัติสิ้นสุดลงโดยยึดวัตถุประสงค์เป็นสำคัญ
- กระบวนการแก้ปัญหาเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนต้องสามารถผสมผสานความรู้

ความสามารถของคนที่ผ่านมาการคิดเป็นและทำเป็นมาใช้แก้ปัญหาที่ตนประสบในชีวิตประจำวันของตนให้ดีที่สุด ผู้เรียนต้องรู้จักวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินสถานการณ์ในชีวิตจริงโดยสามารถแสดงพฤติกรรมออกมาในทางที่ดีที่สุดสำหรับสถานการณ์ที่ตนประสบอยู่นั้น (ดิลก ดิลกานนท์, 2525 อ้างในสายสมร ทองคำ, 2528)

กล่าวโดยสรุป กระบวนการแก้ปัญหาทั่วไปภายใต้แนวคิดทฤษฎีการประมวลผลข้อมูล มีรูปแบบและกระบวนการดังนี้ กิค, แมรีแอล (Gick, M.L., 1986:99-120) และกรีโนและไซมอน (Greeno and Simon, 1988 cite in Richard E. Mayer, 1991:4-8)



รูปที่ 2.2 โครงสร้างของกระบวนการแก้ปัญหาของกิค, แมรีแอล (Gick M.L., 1986:101)

กระบวนการแก้ปัญหาทั่วไปประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 2 ประการคือ

1. การสร้างตัวแทนของปัญหา (problem representation) ผู้แก้ปัญหาพยายามทำความเข้าใจปัญหา โดยเชื่อมโยงปัญหากับความรู้เดิมที่มีอยู่ และสร้างเป็นตัวแทนของปัญหาขึ้น
2. กระบวนการแก้ปัญหา (solution process) เป็นการค้นหาแนวทางการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นการใช้ความเข้าใจ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่กำหนดมาให้ในปัญหานั้น การสร้างรูปแบบ และการดำเนินการแก้ปัญหา ตลอดจนประเมินผลกระบวนการ และผลลัพธ์

กระบวนการแก้ปัญหตามโครงสร้างกระบวนการแก้ปัญหจะเริ่มจากการที่ผู้แก้ปัญหาได้รับรู้ปัญหาและนำมาสร้างเป็นตัวแทนภายใน (construct representation) ซึ่งเป็นขั้นตอนในการทำความเข้าใจปัญหา กำหนดเป้าหมาย โครงสร้างและแนวทางในการแก้ปัญหา ผู้แก้ปัญหจะต้องวิเคราะห์ จำแนกและเชื่อมโยงกับความรู้หรือประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ และค้นหาวิธีการ (search for a solution) เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาซึ่งหากเป็นปัญหาที่เคยแก้มาก่อนก็จะดำเนินการ

ตามประสบการณ์เดิม แต่ถ้าเป็นปัญหาที่ไม่เคยพบมาก่อนก็จะทำความเข้าใจปัญหา และค้นหาวิธีการแก้ปัญหา หลังจากนั้นก็จะดำเนินการและประเมินผล และเมื่อแก้ปัญหาได้ก็สิ้นสุดการแก้ปัญหา ข้อมูลใดเกี่ยวข้อง ข้อมูลใดไม่เกี่ยวข้องกับการนำไปใช้ในการแก้ปัญหา และต้องเห็นความสัมพันธ์ของทั้งสองส่วนนี้ และสิ่งที่สำคัญคือ ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการในการจัดลำดับขั้นตอนได้แก่ การรู้ถึงความสำคัญของปัญหา การวางแผนในการแก้ปัญหา การตั้งและการทดสอบสมมติฐาน ตลอดจนการประเมินผลลัพธ์ โดยการแก้ปัญหามีการคิดและจัดระเบียบวิธีการ ซึ่งต้องอาศัยความสามารถทางสติปัญญา

จากแนวคิดดังกล่าวจะเห็นได้ว่า องค์ประกอบที่สำคัญในการฝึกการแก้ปัญหา คือ ความสามารถในการวิเคราะห์จำแนกและเชื่อมโยงกับความรู้หรือประสบการณ์เดิมที่มีอยู่หรือเชื่อมโยงหาความสัมพันธ์กับกรณีศึกษาที่ได้รับรู้ ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการในการจัดลำดับขั้นตอนการแก้ปัญหาก็เป็นสิ่งสำคัญที่ครูผู้สอนจะต้องฝึก เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้การทำงานอย่างเป็นระบบ นอกจากนี้การตระหนักรู้ในขณะแก้ปัญหาก็เป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็ก

จากการพิจารณากระบวนการแก้ปัญหาล้วนไปภายใต้กรอบทฤษฎีการประมวลผลข้อมูล จะเห็นได้ว่ามีขั้นตอนหรือกระบวนการที่ผู้แก้ปัญหาวินิจฉัยจากความเข้าใจปัญหา ทำการวิเคราะห์จำแนกและค้นหาวิธีการที่จะแก้ปัญหา การวางแผน จากนั้นดำเนินการตามแผนหรือวิธีการที่วางไว้ และประเมินผล (งามตา กมลวรรณ, 2537:11)

2.2.2 แนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้ง

มีผู้ให้ความหมายของความขัดแย้งดังนี้

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 ได้ให้ความหมายของคำว่า “ขัดแย้ง” ว่าหมายถึง “ไม่ลงรอยกัน” นอกจากนั้นได้อธิบายคำว่า “ขัด” หมายถึง ไม่ทำตาม ฝ่าฝืน ขึ้นไว้ และให้ความหมายคำว่า “แย้ง” หมายถึง ไม่ตรงหรือลงรอยเดียวกัน ด้านไว้ ทานไว้ ดังนั้นจึงพอเห็นได้ว่า ความขัดแย้งนั้นประกอบด้วยอาการทั้งขัด ทั้งแย้ง นั่นคือแต่ละฝ่ายนอกจากจะไม่ทำตามกันแล้ว ยังด้านทานเอาไว้อีกด้วย

พจนานุกรมของเว็บสเตอร์ (Webster's Dictionary) ได้อธิบายความหมายคำว่า ความขัดแย้ง (conflict) ไว้ว่า มาจากภาษาละตินคือ “Confligere” ซึ่งแปลว่า การต่อสู้ (fight) การทำสงคราม (warfare) ความไม่ลงรอยต่อกันหรือเข้ากันไม่ได้ (incompatibility) ตรงข้ามกัน (opposition)

روبินส์ (Robbins, 1983 อ้างใน ถัดดา วิศิษฐานนท์, 2534) ให้ทัศนะว่าความขัดแย้งเป็นกระบวนการที่เกิดจากความพยายามของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลฝ่ายหนึ่งที่มีความตั้งใจจะโต้ตอบความพยายามของอีกฝ่ายหนึ่ง โดยการขัดขวางไม่ให้ฝ่ายตรงข้ามสามารถบรรลุเป้าหมายหรือได้รับผลประโยชน์ตามที่ตนต้องการ

ชมิท (Schmidt, 1974) อธิบายเรื่องความขัดแย้งว่า “การที่บุคคลสองฝ่าย มีสิ่งต่าง ๆ แตกต่างกัน เช่น มีข้อมูล ค่านิยม ความเชื่อ ความคิดเห็น ตลอดจนความรู้สึกจะแสดงออกมาให้เห็นในทิศทางที่ขัดกันจนเกิดเป็นความขัดแย้ง”

นอกจากนี้การที่เห็นไม่ตรงกันอย่างชัดเจนนั้นมุ่งเน้นที่กระบวนการ (process) มากกว่าเป้าหมาย (end) โดยที่เนื้อหาของความขัดแย้งอาจเป็นด้านต่าง ๆ หลากหลายด้าน เช่น ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ทางเศรษฐกิจ หรือความขัดแย้งทางด้านเชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม เป็นต้น (เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์, 2533) จะเห็นได้ว่า ความขัดแย้งคือการไม่เข้าใจกันของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอันเนื่องมาจากความแตกต่างในเรื่องความคิด ค่านิยม การกระทำ การตัดสินใจ ซึ่งก่อให้เกิดผลกระทบต่อกลุ่มหรือบุคคล

แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับความขัดแย้ง

แนวคิดของแมกซ์ เวเบอร์ (Max Weber) เกี่ยวกับความขัดแย้ง ยอมรับว่าความขัดแย้งในผลประโยชน์ระหว่างบุคคล พบได้ทุกหนทุกแห่งในสังคม ความขัดแย้งเกิดจากการกระทำของบุคคลที่ต้องการที่จะดำเนินการให้บรรลุความปรารถนาของตนเกิดปะทะกับการต่อต้านของอีกฝ่ายหนึ่ง หรือหลาย ๆ กลุ่ม (Max Weber, 1968 อ้างใน เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์, 2533) เวเบอร์ถือว่าการแข่งขัน (competition) เป็นรูปแบบหนึ่งของความขัดแย้ง ในการแข่งขันนั้นจะมีกฎหรือกติกาที่ทุกฝ่ายยอมรับ การชนะคือการได้รางวัลหรือประโยชน์ ไม่ใช่การทำลายล้างคู่ต่อสู้ ความขัดแย้ง ถ้าหากเกิดขึ้นในระยะเวลายาวนานจะทำให้เกิดการแบ่งอำนาจของบุคคลในสังคม

สาระสำคัญของความขัดแย้งในสังคมตามแนวคิดของเวเบอร์ พอสรุปได้ดังนี้

- 1) ความขัดแย้งของผลประโยชน์เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องในสังคม ไม่มีสังคมใดจะพ้นไปจากการแตกแยกและการเปลี่ยนแปลง
- 2) ในสังคมใด ๆ ก็ตาม กลุ่มของบุคคลและแต่ละบุคคลย่อมมีอำนาจไม่เท่ากัน
- 3) ผู้มีอำนาจจะใช้กฎและการบังคับเพื่อสร้างระเบียบทางสังคม
- 4) โครงสร้างของสังคมและแนวปฏิบัติในสังคมถูกกำหนดขึ้นโดยผู้มีอำนาจ
- 5) การเปลี่ยนแปลงทางสังคมทำให้เกิดการแตกแยกในกลุ่มของผู้มีอำนาจมากกว่าในกลุ่มของผู้ไม่มีอำนาจ ผู้มีอำนาจจะพยายามรักษาสถานภาพเดิม (status quo) และต่อต้านการเปลี่ยนแปลงที่จะทำให้ตนเองถูกลดอำนาจลง
- 6) การเปลี่ยนแปลงทางสังคมเกิดขึ้นจากผลการกระทำของบุคคลที่จะได้ประโยชน์จากการเปลี่ยนแปลง ถ้าหากผู้มีอำนาจเห็นว่าตนจะได้ประโยชน์จากการเปลี่ยนแปลง จะส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโดยเร็ว
- 7) การใช้อำนาจจะมีประสิทธิภาพหรือไม่ ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขดังต่อไปนี้
 - ก. ความสามารถที่จะควบคุมการออกกฎ ระเบียบ ซึ่งจะพิทักษ์ผลประโยชน์ของตน
 - ข. ความสามารถที่จะควบคุมการลงโทษ และใช้การควบคุมนี้พิทักษ์ผลประโยชน์ของตน
 - ค. ความสามารถที่จะควบคุมเครื่องมือที่จะเผยแพร่อุดมการณ์ และการสื่อสารทั้งหลาย โดยการเผยแพร่กฎ

ข้อบังคับทั้งหลายโดยให้เห็นว่าเป็นของดีและถูกต้อง เปลี่ยนความสนใจของประชาชนโดยอ้างอุดมการณ์ และทำให้เชื่อว่า ความสนใจของประชาชนสอดคล้องกับของผู้นำ กระตุ้นให้ประชาชนอาสาสมัครที่จะเชื่อฟังกฎหรือระเบียบต่าง ๆ

ในบางกรณีของการรวมตัวกันนั้น ถ้าสองฝ่ายที่ไม่เท่ากันรวมตัวกันเพื่อเอาชนะฝ่ายที่สามเป็นที่คาดหวังว่ารางวัลที่จะได้รับจากการรวมตัวกันควรจะเป็นสัดส่วนกับทรัพยากรที่ลงทุนไป ถ้าหากฝ่ายหนึ่งลงทุนมากกว่าอีกฝ่ายหนึ่ง ก็จะมีคามคาดหวังว่าเขาควรจะได้รับส่วนแบ่งของชัยชนะมากกว่าอีกฝ่ายหนึ่ง แต่ตามทฤษฎีนั้นต่างฝ่ายต่างก็มีส่วนร่วมกันเพื่อที่จะได้ชัยชนะ ดังนั้นจึงรู้สึกว่าได้ลงทุนเท่า ๆ กัน

แนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับความขัดแย้ง

แนวคิดทางจิตวิทยาได้อธิบายความหมายของความขัดแย้งว่า หมายถึงสถานการณ์ที่บุคคลถูกกระตุ้นให้เกี่ยวข้องในกิจกรรมสองอย่างหรือมากกว่าสองอย่าง ซึ่งเป็นกิจกรรมที่แยกจากกันโดยเด็ดขาด ความขัดแย้งอาจเกิดได้ในหลายระดับ เช่น ระดับที่พฤติกรรมปรากฏชัด เช่น คนถูกกระตุ้นหรือถูกขู่ให้รับหรือให้หนีจากของต้องห้ามบางอย่าง เช่น สินบนระดับคำพูด เช่น คนต้องการที่จะพูดความจริงแต่กลัวที่จะทำให้อีกคนหนึ่งเดือดร้อน ระดับสัญลักษณ์ เช่น คน ๆ เดียวอาจมีความคิดหลาย ๆ อย่างต่อสิ่งเดียวกัน แต่ความคิดเหล่านั้นไม่สอดคล้องกัน และระดับอารมณ์ เช่น การตอบสนองภายในร่างกายเกี่ยวกับความกลัวกับการย่อยอาหาร เป็นสิ่งที่ไม่ไปด้วยกันไม่ได้ ซึ่งเป็นความขัดแย้งทางอารมณ์ (Murray, E. J. 1968)

ความขัดแย้งตามแนวคิดทางจิตวิทยาเกิดขึ้นเพราะ การตอบสนองเพื่อต้องการที่จะบรรลุวัตถุประสงค์อย่างหนึ่งเป็นสิ่งที่ไปด้วยกันไม่ได้กับการตอบสนองเพื่อต้องการจะบรรลุวัตถุประสงค์อีกอย่างหนึ่ง ไม่ว่าจะการตอบสนองนั้นจะปรากฏเป็นพฤติกรรมที่ปรากฏชัด ด้วยคำพูด ด้วยสัญลักษณ์ หรือโดยทางอารมณ์ คนในสังคมนั้นนอกจากจะถูกกดดันต่าง ๆ นานาจากกลุ่มที่เขาเป็นสมาชิกอยู่แล้ว เขายังต้องเผชิญกับบทบาทต่าง ๆ อีกด้วย สิ่งเหล่านี้เป็นต้นเหตุของความขัดแย้งของบุคคล และในทางจิตวิทยาถือว่าความขัดแย้งเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวของมนุษย์ ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud) จิตแพทย์ชาวออสเตรีย ยืนยันว่าไม่มีความผิดปกติทางจิตชนิดใดเกิดขึ้นโดยปราศจากความขัดแย้ง ความรุนแรงทางอารมณ์เป็นผลมาจากความขัดแย้งของความคิดต่าง ๆ ที่ไปด้วยกันไม่ได้ นอกจากนั้นความขัดแย้งทางจิตวิทยาส่งผลต่ออาการทางสังคมในรูปแบบต่าง ๆ กัน เช่น การสมรส การศึกษา ความล้มเหลวในอาชีพ อาชญากรรม ยาเสพติด และ โสเภณี เป็นต้น

นักจิตวิทยาสนใจการพัฒนาของบุคคลและความสนใจของบุคคล เนื่องจากมนุษย์มีความแตกต่างกันทั้งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ มีความสนใจไม่เหมือนกัน ดังนั้นความขัดแย้งทางสังคมจึงเป็นผลมาจากความขัดแย้งระหว่างความสนใจของบุคคล เคอร์ท เลวิน

(Kurt Lewin) นักจิตวิทยาชาวเยอรมัน เจ้าของทฤษฎีสถานม (Field Theory) ได้ศึกษาวิเคราะห์บุคลิกภาพของคนอย่างกว้างขวาง ได้จำแนกความขัดแย้งออกเป็น 3 แบบคือ 1) เมื่อบุคคลอยู่ระหว่างเป้าหมายสองอย่างที่ตนเองชอบ เช่น เด็กต้องเลือกขนมอย่างใดอย่างหนึ่งจากขนมสองอย่างที่ตนเองชอบ ความขัดแย้งแบบนี้ต่อมาเรียกว่า แบบเข้าใกล้-เข้าใกล้ (approach-approach conflict) 2) เมื่อบุคคลพบกับเป้าหมายสองอย่าง ซึ่งเป้าหมายทั้งสองนี้เป็นทั้งที่ตนเองชอบและไม่ชอบ เช่น เด็กต้องทำงานที่ตนเองไม่ชอบเพื่อที่จะได้รับรางวัล ในสถานการณ์ที่โอนไปเอียงมาเช่นนี้ เด็กอาจจะทำงานให้น้อยลง ไม่เอารางวัลหรือหาทางเลี่ยงอย่างอื่น ความขัดแย้งแบบนี้ต่อมาเรียกแบบเข้าใกล้-หลีกเลี่ยง (approach-avoidance conflict) 3) เมื่อบุคคลอยู่ระหว่างเป้าหมายสองอย่างที่ตนเองไม่ชอบทั้งคู่ เช่น เด็กต้องทำงานที่ตนเองไม่ชอบโดยถูกขู่ว่าจะไม่ทำอะไรจะถูกลงโทษ ความขัดแย้งแบบนี้ต่อมาเรียกว่าแบบ หลีกเลี่ยง-หลีกเลี่ยง (avoidance-avoidance conflict) ต่อมาได้เพิ่มความขัดแย้งชนิดที่สี่ขึ้นมาโดยเรียกว่า แบบเข้าใกล้-หลีกเลี่ยง ทวิคูณ (double approach-avoidance conflict) ความขัดแย้งแบบนี้จะพบในสภาพการณ์ที่มีเป้าหมาย 2 อย่าง ซึ่งเป็นทั้งตนชอบและไม่ชอบ (เสริมศักดิ์ วิชาลากรณ์, 2533:38-39)

จากการศึกษาวิจัยทางจิตวิทยา พบว่าความแตกต่างของบุคคลในด้านการรับรู้ ความคิด และการตีความสถานการณ์ต่าง ๆ มีบทบาทสำคัญมากต่อการสร้างหรือขจัดปัญหาความขัดแย้ง นอกจากนี้ ความต้องการและค่านิยมของมนุษย์มีผลต่อการเลือกรับรู้ การคิด และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง (ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา, 2529:96-97)

กล่าวโดยสรุป กระบวนการแก้ปัญหาต่าง ๆ มีความแตกต่างกันไปตามแนวทางของปัญหาที่เกิดขึ้น การที่มีความขัดแย้งทางสังคม คนเรามักจะหาวิถีทางที่จะแก้ปัญหาเพื่อลดปัญหาความขัดแย้งแตกต่างกันในการเจรจาหาข้อยุติ (settlement negotiations) ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญของนักกฎหมายในการนำกฎหมายไปใช้ (Gerald, R.W., 1983 : 2-3) การที่ความขัดแย้งจะคลายออกโดยสันติวิธีต้องอาศัยกระบวนการเจรจากันอย่างเหมาะสม ซึ่งต้องการเชาวน์ปัญญาและทักษะอย่างสูง ซึ่งทักษะการเจรจาต่อรอง (negotiation skill) เป็นวิธีที่ใช้กันมากที่สุดที่จะนำไปสู่การตกลงยอมรับร่วมกัน และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันเพื่ออธิบายถึงความต้องการและผลได้ผลเสียของแต่ละฝ่าย หรือเพื่อแก้ปัญหาในประเด็นนั้น ๆ (วันชัย วัฒนศัพท์ และคณะ, 2542) ซึ่งผู้เรียนสามารถฝึกปฏิบัติทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ในชั้นเรียน (Girard, K.L. and Koch, S.J. 1996)

นอกจากนี้ บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาในการคิดแก้ไขปัญหาที่มีแนวโน้มที่จะพยายามขจัดและแก้ไขเพื่อลดปัญหาความขัดแย้งมากกว่าที่จะทำให้ปัญหาความขัดแย้งที่กำลังเผชิญอยู่นั้นทวีความรุนแรงยิ่งขึ้น โดยรูปแบบของกระบวนการในการแก้ไขหรือคลี่คลายปัญหาความขัดแย้งนั้นจะปรากฏเมื่อเกิดปัญหาขึ้น (Sternberg R.J., 1986 : 327) อาจกล่าวได้ว่า เชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติ (practical intelligence) เป็นวิธีการคิดแก้ปัญหาและเผชิญปัญหา ซึ่งแตกต่างจากการวัดเชาวน์ปัญญาแบบที่เคยทำกันอยู่ (ชุมพร ขงกิตติกุล, 2531)

2.3 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนการสอน

ลักษณะการสอนที่ดี เป็นการสอนที่เร้าความสนใจของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนสนใจตลอดจนจบกระบวนการสอน เช่น ผู้สอนใช้สื่อการสอนที่น่าสนใจ ใช้คำถามกระตุ้นให้คิด ใช้วิธีการสอนหลายรูปแบบที่เหมาะสม ให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ (Learning by doing) ได้ทดลอง ได้คิดค้นคว้า ฯลฯ ย่อมทำให้ผู้เรียนเรียนด้วยความสนใจ นอกจากนี้ควรเป็นการสอนที่ผู้สอนรู้จักใช้จิตวิทยาการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม เช่น การจูงใจ เร้าใจ ผู้เรียนทราบผลงานของตนโดยทันที การสอนที่ดีเป็นการสอนที่ส่งเสริมการปกครองระบอบประชาธิปไตย เช่น ให้ผู้เรียนมีอิสระในการแสดงความคิดเห็น ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานกลุ่มร่วมกัน ซึ่งเป็นรากฐานของการเป็นพลเมืองที่ดีของประเทศชาติต่อไป (อาภรณ์ ใจเที่ยง, 2540) การสอนที่ผู้สอนคำนึงถึงจิตวิทยาในการเรียนรู้ จะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้สะดวกง่ายขึ้น และเกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียน ดังนั้น หลักการเรียนรู้กับหลักการสอนมีความสัมพันธ์กันดังตารางที่ 2.2 แสดงดังนี้

ตารางที่ 2.2 ตารางแสดงการเปรียบเทียบให้เห็นความสัมพันธ์ของหลักการเรียนรู้ และหลักการสอน

หลักการเรียนรู้	หลักการสอน
1. ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดี เมื่อมีวุฒิภาวะ (maturation) ถึงระดับ และมีความพร้อมที่จะเรียนทั้งด้านสติปัญญา ร่างกาย อารมณ์ และสังคม	1. สอนให้สอดคล้องกับวุฒิภาวะและความพร้อมของผู้เรียน ถ้าผู้เรียนยังไม่พร้อม จำเป็นต้องเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนก่อน ควรได้สำรวจความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้เรียน สำรวจความสามารถและทักษะต่าง ๆ ถ้ายังขาดหรือบกพร่องก็ต้องเสริมพื้นฐานที่จำเป็นเสียก่อน
2. ผู้เรียนจะเรียนได้ดี เมื่อเขาเรียนอย่างมีเป้าหมาย และรู้ขอบข่ายโครงสร้างของเนื้อหาที่เรียน	2. สอนโดยแจ้งจุดประสงค์การเรียนและขอบข่ายเนื้อหาที่เรียน ให้ผู้เรียนได้ทราบอย่างชัดเจน
3. ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดี ถ้าเขามีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้อย่างแท้จริง (Active Participation) และได้ใช้ประสาทสัมผัสหลายด้านรวมกัน	3. สอนโดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน ให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ (Learning by doing) ได้ฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง

ตารางที่ 2.2 ตารางแสดงการเปรียบเทียบให้เห็นความสัมพันธ์ของหลักการเรียนรู้ และหลักการสอน

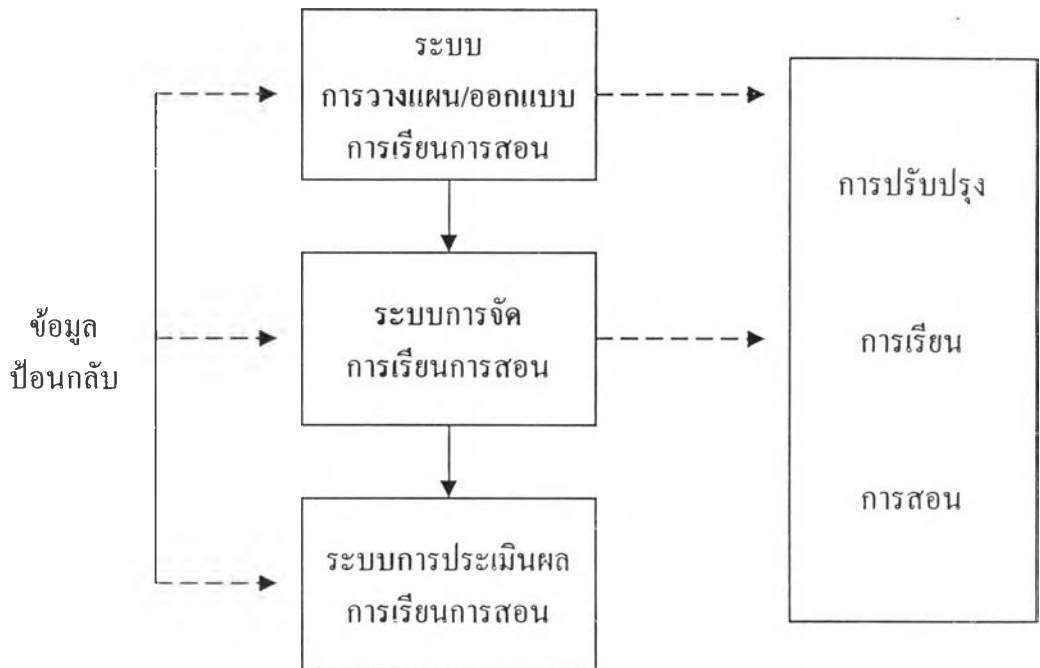
หลักการเรียนรู้	หลักการสอน
4. การจูงใจ (Motivation) ช่วยให้เกิดความปรารถนาที่จะเรียน ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดี ถ้าเขาได้รับแรงจูงใจ เช่น ครูสอนดี เข้าใจง่าย วิชาที่เรียนมีประโยชน์ บรรยากาศของห้องเรียนดี ฯลฯ เป็นต้น	4. สอนโดยสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความสนใจใฝ่เรียน เช่น ใช้ทักษะและเทคนิคการสอนที่เหมาะสม สร้างบรรยากาศที่น่าเรียนรู้ สร้างเจตคติที่ดีให้เกิดแก่ผู้เรียน
5. การฝึกหัดหรือการฝึกฝน (Practice) จะช่วยให้การเรียนรู้ได้ผลสมบูรณ์ขึ้น เกิดความแม่นยำและมีความชำนาญมากขึ้น ควรเป็นการฝึกหัดที่ผู้เรียนรู้เป้าหมายและเห็นคุณค่า	5. สอนโดยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนทำกิจกรรมนั้นซ้ำอีก เป็นการทบทวนหลังจากที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว เช่น การให้ทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติม

ที่มา : อากรณ ใจเที่ยง, 2540. หลักการสอน. หน้า 18-19.

ความหมายของรูปแบบการจัดการเรียนการสอน

ทิสนา แคมมณี (2534) กล่าวถึงความหมายของรูปแบบการจัดการเรียนการสอนว่า หมายถึงสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยอาศัยวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ โดยสรุปว่า รูปแบบการจัดการเรียนการสอน กับระบบการจัดการเรียนการสอนมีความหมายเดียวกัน แต่ต่างกันในเรื่องของระบบย่อยและระบบใหญ่ ระบบการจัดการเรียนการสอนนิยมใช้กับระบบใหญ่ซึ่งครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของการเรียนการสอนโดยส่วนรวม ส่วนรูปแบบการจัดการเรียนการสอนนิยมใช้กับระบบที่ย่อยกว่า เช่น ระบบวิธีสอนแบบต่าง ๆ และยังสามารถจัดองค์ประกอบสำคัญของระบบการเรียนการสอนไว้ 4 ส่วน ซึ่งแต่ละส่วนถือเป็นระบบย่อยของระบบการเรียนการสอนดังแผนภูมิที่ 2.2

จอยส์ และเวล (Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996) ได้เสนอรูปแบบการจัดการเรียนการสอน เริ่มจากการเสนอสภาพให้เห็นเหตุการณ์ในห้องเรียน (scenario) โดยใช้การเล่าเรื่อง มีครูและนักเรียนเป็นผู้แสดง โดยจำลองเหตุการณ์จริงที่เกิดขึ้นในห้องเรียนเพื่อนำไปสู่แบบการจัดการเรียนการสอน ซึ่งแต่ละแบบมีองค์ประกอบ 4 ส่วนดังนี้



รูปที่ 2.3 ระบบการจัดการเรียนการสอนของ ทิศนา ขัมมณี (2534)

ส่วนที่ 1 ที่มาของรูปแบบการจัดการการเรียนการสอน (orientation to the model) ประกอบด้วยเป้าหมายของรูปแบบ (goal) ข้อตกลงเบื้องต้น (assumptions) หลักการสำคัญ (major concepts) ที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการสอน

ส่วนที่ 2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอน (The model of teaching) มี 4 ส่วนคือ (1) ขั้นตอนของรูปแบบ (syntax หรือ phases) เป็นการจัดเรียงลำดับกิจกรรมที่จะสอนเป็นขั้น ๆ ซึ่งแต่ละรูปแบบมีจำนวนขั้นตอนการสอนแตกต่างกันไป (2) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social system) เป็นการอธิบายบทบาทของครูและนักเรียน (3) หลักการแสดงการโต้ตอบ (principle of reaction) เป็นการบอกวิธีการที่ครูจะตอบสนองต่อสิ่งที่นักเรียนกระทำ อาจเป็นการให้รางวัล การสร้างบรรยากาศอิสระโดยไม่มี การประเมินว่าถูกหรือผิด เป็นต้น (4) สิ่งสนับสนุนการเรียนการสอน (support system) เป็นการบอกเงื่อนไข หรือสิ่งจำเป็นในการที่จะใช้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนให้เกิดผล เช่น การสอนฝึกทักษะ นักเรียนจะต้องได้ฝึกการทำงานในสถานที่และด้วยอุปกรณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพการทำงานจริง

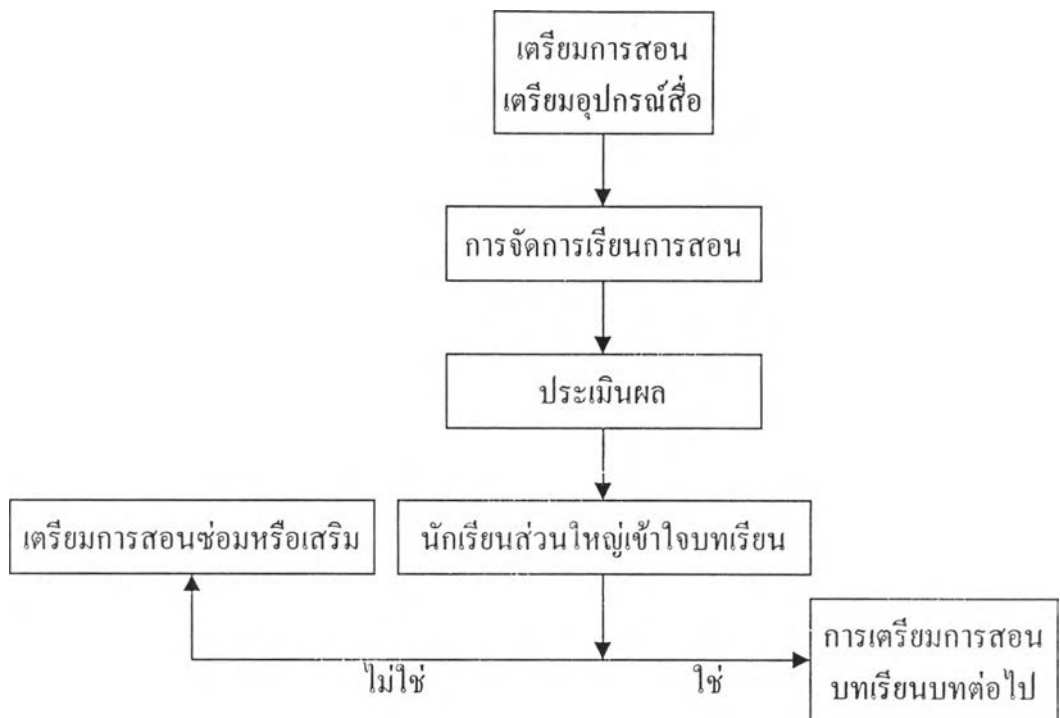
ส่วนที่ 3 การนำรูปแบบการจัดการเรียนการสอนไปใช้ (application) เป็นการแนะนำและการใช้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนนั้น เช่น จะใช้กับเนื้อหาประเภทใดจึงจะเหมาะสม และใช้กับเด็กระดับใด เป็นต้น

ส่วนที่ 4 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม (instructional and nurturant effects) กล่าวถึงแต่ละรูปแบบจะเกิดผลทางตรงและทางอ้อมอะไรบ้างกับนักเรียน โดยที่ผลทางตรงมาจากการสอนของครูที่จัดขึ้นตามขั้นตอน ส่วนผลทางอ้อมมาจากสภาพแวดล้อม ซึ่งถือเป็นผลกระทบที่เกิดแฝงไปกับผลการสอนเพื่อที่จะสามารถใช้เป็นสิ่งที่พิจารณาเลือกรูปแบบการสอนไปใช้ได้ด้วย อาจกล่าวโดยสรุปว่า การนำเสนอรูปแบบการสอนตามแนวคิดของจอยซ์และคณะนี้ ครูผู้สอนจะสามารถเข้าใจทุกประเด็นที่เกี่ยวข้อง และสามารถนำไปใช้ปฏิบัติได้จริงโดยการฝึกฝนตนเองให้สามารถใช้รูปแบบการสอนดังกล่าวให้เกิดประโยชน์และมีความเหมาะสม ผู้วิจัยเห็นว่าควรจะนำรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมมาใช้ในการวิจัยในครั้งนี้

นอกจากนี้ เขาวดี วิบูลย์ศรี (2542) ได้กล่าวถึง โมเดล หรือรูปแบบหรือแบบจำลอง คือวิธีการที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งได้ถ่ายทอดความคิด ความเข้าใจ ตลอดจนจินตนาการที่มีต่อปรากฏการณ์หรือเรื่องราวใด ๆ ให้ปรากฏ โดยใช้การสื่อสารในลักษณะต่าง ๆ เช่น ภาพวาด แผนภูมิ หรือแผนผังต่อเนื่อง ให้สามารถเข้าใจได้ง่าย โดยสามารถนำเสนอเรื่องราวหรือประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างกระชับภายใต้หลักการอย่างมีระบบ ดังนั้น “โมเดล” หรือ “รูปแบบ” จึงสามารถนำไปใช้ในลักษณะต่าง ๆ คือ (1) เป็นแบบจำลองในลักษณะเลียนแบบ (2) เป็นตัวแบบที่ใช้เป็นแบบอย่าง (3) เป็นแผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสัญลักษณ์และหลักการของระบบ (4) เป็นแบบแผนหรือแผนผังของการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องด้วยความสัมพันธ์เชิงระบบ ตัวอย่างเช่น ครูคนหนึ่ง ต้องการนำเสนอขั้นตอนในการจัดการเรียนการสอนของตนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ และเกิดประสิทธิผลสูงสุดในการสอนตามขั้นตอนการทำงานที่ตนเองใช้

รูปที่ 2.4 เป็นลักษณะของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเกิดจากการถ่ายทอดความเข้าใจ จินตนาการ ความคิด หรือความเห็นต่อปรากฏการณ์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งการจัดนำเสนอ มีลักษณะสำคัญ 4 ประการคือ

- (1) เป็นการถ่ายทอดในลักษณะการเลียนแบบ หรือถ่ายแบบจากความเข้าใจ ตลอดจนจินตนาการของคนที่มีต่อปรากฏการณ์ใด ๆ ออกมาเป็นโครงสร้างที่มีระบบระเบียบ ง่ายต่อการรับรู้ของบุคคลอื่น
- (2) ลักษณะของรูปแบบไม่ใช่การบรรยาย หรือการพรรณนาอย่างยืดยาว แต่เป็นการแสดงความสัมพันธ์ระหว่างสัญลักษณ์และหลักการของระบบ
- (3) ตัวรูปแบบเน้นเฉพาะส่วนสำคัญ เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจที่ตรงกันระหว่างผู้นำเสนอรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยได้โดยการนำเสนอเพียงครั้งเดียว
- (4) ภาพลักษณ์ของรูปแบบ มุ่งการสื่อสารให้กระชับ รับรู้ภาพรวมของความหมายมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อย ๆ ได้ โดยการนำเสนอเพียงครั้งเดียว



รูปที่ 2.4 ขั้นตอนในการจัดการเรียนการสอนของครู (เขาวดี วิบูลย์ศรี, 2542:26)

2.3.1 แนวคิดเกี่ยวกับคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist)

2.3.1.1 แนวคิดพื้นฐาน ตามกรอบแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist)

คือผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองมากกว่าจะรับการถ่ายทอดจากผู้อื่น เน้นความสำคัญของตัวผู้เรียนในสถานะที่เป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ (student centered learning) (Henson, Kenneth. T. and Eller, Ben. F., 1999 : 362) การเรียนรู้ถือว่าเป็นกระบวนการภายในตัวบุคคล พัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาหรือสภาพการณ์ต่าง ๆ ด้วยตนเอง โดยอาศัยประสบการณ์เดิมของผู้เรียน ทั้งนี้ การเรียนรู้จะทำได้ง่ายขึ้นถ้ามีบรรยากาศและปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน และมีสภาพของบทเรียนหรือปัญหาที่เป็นรูปธรรมในสภาพการณ์จริง (ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา, 2541 : 2-4)

ลักษณะสำคัญในการสร้างบทเรียนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มีดังนี้

1) เน้นบทบาทของผู้เรียนในการสร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเอง 2) การเรียนรู้สิ่งใหม่ขึ้นอยู่กับความรู้ความเข้าใจ และประสบการณ์เดิมที่ผู้เรียนมีอยู่ 3) การเรียนรู้จะทำได้ง่ายขึ้นถ้าได้มีการทำงานและมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในกลุ่ม 4) การเรียนรู้จะประสบความสำเร็จได้มากขึ้น ถ้าได้เรียนด้วยบทเรียนหรือประสบการณ์จากสภาพจริง

2.3.1.2 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) มีจุดมุ่งหมายของเนื้อหาที่ชัดเจน 2) การออกแบบและเตรียมงานหรือปัญหาที่เป็นสภาพการณ์จริง (authentic learning tasks) 3) การออกแบบวิธีการนำเสนอปัญหาหรือแนวคิดใน

รูปแบบที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนได้รับรู้ และมองเห็นปัญหาได้หลายมุมมอง 4) การจัดกิจกรรม และโอกาสให้ผู้เรียนได้มีบทบาท มีส่วนร่วม และได้มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างผู้เรียนกับ บทเรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยตนเอง คืองานกลุ่มในรูปแบบต่าง ๆ 5) การประเมินความรู้ความ เข้าใจและความต่อเนื่องระหว่างความรู้เดิมและความรู้ใหม่ของผู้เรียน

วิธีการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนจะมีลักษณะที่จูงใจผู้เรียนให้ มีความสนใจได้หลายแนวทาง กล่าวคือ การเริ่มต้นด้วยคำถามหรือสภาพปัญหาที่เป็นเหตุการณ์ จริงที่กระตุ้นความสนใจใฝ่รู้ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทและมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง รวมทั้งการใช้ปฏิสัมพันธ์กลุ่มในการแลกเปลี่ยน วิเคราะห์ ตลอดจนตรวจสอบความคิดเห็นร่วมกัน ทำให้นักเรียนมีความสนใจอย่างสม่ำเสมอ ตลอดจนการเน้นความเข้าใจและความพยายามของ ผู้เรียนจะช่วยเสริมสร้างความตระหนักและความสามารถในการประเมินความสามารถของตัวเอง ผู้เรียนเองได้เป็นอย่างดี

การเริ่มต้นจากปัญหาหรือการเสนอคำถามนั้น ผู้เรียนจะใช้ประโยชน์ จากวิธีการทำความเข้าใจกับปัญหาและปฏิสัมพันธ์ภายใน และระหว่างกลุ่มเพื่อแก้ปัญหาหรือการ ตอบคำถาม ครูจะช่วยนำทางด้วยการใช้กลยุทธ์คำถามและการให้ตัวอย่างเพิ่มเติมเพื่อเสริมสร้าง และตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน นอกจากนี้การร่วมมือกันทำงานเป็นกลุ่มเพื่อพัฒนา ปฏิสัมพันธ์จะเป็นกลยุทธ์ในการสร้างเสริมโอกาสการแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจและความคิด เห็น รักษาระดับความสนใจ และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนด้วยกัน โดยการกระตุ้นด้วยคำถามที่ เหมาะสมของครู จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะทางสังคม และคุณภาพการคิดในระดับสูง ถึงขั้นการแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง (ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา, 2541) รวมถึงการประยุกต์ใช้ในการ แก้ปัญหาตามสภาพการณ์ที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคต

นอกจากนี้ คาอูซาค แอนด์ เอ็กเก็น (Kauchak and Eggen, 1998 อ้างใน ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา, 2541) ได้นำเสนอรูปแบบการเรียนการสอนจากหลักการและตาม แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) ดังนี้

ขั้นตอนที่ (1) พื้นความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมีอิทธิพลต่อ การเรียนรู้สิ่งใหม่ (2) ผู้เรียนมีโอกาสคิดและสร้างกลยุทธ์การเรียนรู้ด้วยตนเอง (3) แรงจูงใจมี บทบาทสำคัญมากในการเรียนรู้ (4) ระดับพัฒนาการและความแตกต่างระหว่างบุคคลมีอิทธิพลต่อ การเรียนรู้ (5) สภาพแวดล้อมทางสังคมในห้องเรียนหรือในสภาพการณ์เรียนมีอิทธิพลต่อการ เรียนรู้

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) มีบทบาทในการวางแนว นโยบายในการปฏิรูปการศึกษาและการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และประเมิน

คุณภาพการเรียนการสอนโดยวัดประเมินค่าจากความสามารถและผลงานที่แท้จริงของผู้เรียน (authentic assessment)

2.3.1.3 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง คาร์ลสัน เพ็งแนนซี และเลวิน ไดแอนเนอี (Carlsson-Paige, Nancy & Levin, Diane E., 1993) กล่าวถึงแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง (a con-structivist approach to conflict resolution) โดยเห็นว่า การที่จะเผชิญกับปัญหาและสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้นั้นเป็นทักษะพิเศษที่เฉพาะเจาะจง (specific skill) ที่ครูควรจะเป็นผู้ฝึกทักษะพิเศษนี้ให้เด็กได้เรียนรู้ องค์กรประกอบที่เป็นแนวทางในการสอนตามแนวคิดนี้ให้ผู้เรียนสร้างความรู้เองในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ได้แก่ 1) การให้คำนิยามของปัญหา (defining the problem) 2) การร่วมกันแสดงความคิดเห็นหาแนวทางในการแก้ปัญหา (brainstorming solutions) 3) ทักษะการเจรจา (using negotiation skills) 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางข้อยุติเพื่อให้เกิดความพึงพอใจทั้ง 2 ฝ่าย (choosing solutions that satisfy both sides) ซึ่งทักษะเหล่านี้จำเป็นต้องมีความสามารถทางเชาวน์ปัญญา ทำการวิจัยโดยให้ผู้ร่วมในชั้นเรียนระบุดังประเด็นปัญหาข้อโต้แย้ง และหาแนวทางการแก้ไขหลาย ๆ แนวทาง จนทุกคนเห็นถึงปัญหาเหล่านั้นร่วมกัน โดยพื้นฐานการสร้างความรู้เองในการแก้ปัญหาความขัดแย้งคือ การที่ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะค้นหาแนวทางแก้ไขซึ่งสามารถเป็นที่ตกลง และความสามารถที่หาแนวทางที่มีประสิทธิภาพ โดยมีทั้งผลทางบวกและผลทางลบ ซึ่งมีความคิดเห็นและมุมมองที่มีทั้ง 2 ด้าน

การจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) ถือเป็น การเปลี่ยนแปลงความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่สำคัญ การเปลี่ยนแปลงนำไปสู่วิธีการคิด รูปแบบการเรียนการสอนใหม่ ๆ ที่นำไปสู่การเรียนการสอนที่เป็นธรรมชาติของสังคม และการที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำ เป็นผู้สร้างความรู้ เป็นผู้ควบคุมตนเอง และเรียนรู้อย่างมีความหมาย ซึ่งทำให้ทัศนคติทางการศึกษาเปลี่ยนแปลงไป และจิตวิทยาการเรียนการสอนในปัจจุบันได้เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว จากทฤษฎีการสอนตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมไปสู่รูปแบบการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ จึงทำให้วิธีการสอนในปัจจุบันต้องเป็นการผสมผสานจากสิ่งแวดล้อมที่ประกอบด้วยผู้เรียนและกิจกรรมเข้าด้วยกัน มากกว่าวิธีการสอนแบบดั้งเดิมที่ความรู้จะถูกถ่ายทอดจากครู หรือผู้รู้คนใดคนหนึ่ง โดยใช้วิธีการสอนแบบบอกกล่าว (Berliner & Calfee, 1997)

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) ได้นำหลักการสำคัญของ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget ที่เป็นหัวใจหลักของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน ซึ่งวิธีการสอนที่นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ จะประกอบด้วยกิจกรรมทั้งรายบุคคลและเป็นกลุ่มที่มุ่งเน้นการส่งเสริมสติปัญญาควบคู่กับการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็ก กระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีลักษณะสำคัญ 2 ประการคือ (DeVries และ Kohlberg, 1987; 1990) 1) เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมทาง

กายภาพ และสภาพแวดล้อมทางสังคม 2) เด็กมีปฏิสัมพันธ์ภายในระหว่างวิธีการในการสร้างความรู้ ความเข้าใจในปัจจุบันของเด็กต่อเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์ และนำเข้าไปสู่ประสบการณ์ใหม่

ลักษณะองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญที่ส่งเสริมให้เด็กสร้างความรู้ที่เกิดจากภายใน ได้แก่ ความสนใจ (interest) ซึ่งเป็นเสมือนแหล่งพลังงานของกระบวนการสร้างความรู้ เพราะความสนใจถือว่าเป็นศูนย์กลางของการกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ทำให้เกิดการสังเกต พิจารณารายละเอียด โดยความสนใจยังมีผลด้านจิตใจ เพราะความสนใจนำไปสู่การพัฒนาสติปัญญา ถ้าปราศจากความสนใจ เด็กจะไม่พยายามเรียนรู้ และไม่สนใจต่อประสบการณ์ต่าง ๆ ทำให้กระบวนการปรับโครงสร้างความรู้และการปรับขยายโครงสร้างความรู้ไม่เกิดขึ้น เพราะเด็กไม่สนใจหาเหตุผลมาอธิบาย หรือแก้ปัญหา ดังนั้นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนต้องคำนึงถึงความสนใจของเด็ก นอกจากความสนใจแล้ว ความร่วมมือ (cooperation) ระหว่างเด็กกับเพื่อนถือเป็นกระบวนการทางสังคม โดยความขัดแย้ง (conflict) ที่เกิดขึ้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เด็กยอมรับนับถือความคิดเห็นของผู้อื่น และความร่วมมือเป็นวิธีการที่จะทำให้เด็กลดการยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง

บทบาทครูที่เป็นเสมือนเพื่อนและผู้แนะนำ ครูและเด็กมีอิทธิพลต่อองค์ประกอบทางสังคม ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และสติปัญญาที่มาจากชั้นเรียน ซึ่งครูและเด็กจะร่วมกันสร้างสังคม สร้างสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรม การแสดงบทบาทที่มีต่อปฏิสัมพันธ์ในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การแสดงออกถึงความรู้สึกของแต่ละบุคคล จากบริบทของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนี้นำไปสู่การสร้างโอกาสในการเรียนรู้ และความรู้ใหม่ ครูจึงมีบทบาทที่สำคัญอย่างยิ่งในการที่จะนำเด็กไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมายด้วยวิธีการที่ถูกต้องเหมาะสม คือการให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ และได้ใช้กระบวนการสร้างความรู้ สิ่งเหล่านี้จึงขึ้นอยู่กับพฤติกรรมการสอนของครู

การพัฒนาครูให้เป็นครูผู้สอนตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) มีลักษณะที่แตกต่างจากการสอนแบบดั้งเดิมที่เชื่อว่า ครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ให้กับเด็ก เป็นใช้การรู้ คิด รวบรวม หรือจัดข้อมูลด้วยความเข้าใจของตนเองและเก็บไว้ในความทรงจำและสามารถค้นคิดขึ้นมาใหม่ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2541) พฤติกรรมการสอนของครูไปสู่การเป็นครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่สำคัญ 3 ประการคือ 1) จากบทบาทการเป็นผู้สอนไปสู่การเป็นผู้สร้าง (from instruct to construct) ครูที่มาจากวิธีการสอนแบบดั้งเดิม มีความคิดเรื่องการสอนว่า ครูคือผู้ถ่ายทอดความรู้ ซึ่งครูที่ได้รับการฝึกหัดมาด้วยวิธีการสอนแบบดั้งเดิม จะเน้นที่เนื้อหาความรู้และวิธีการที่จะนำเสนอให้กับเด็ก โดยครูจะถูกฝึกหัดให้สอนโดยลำดับเนื้อหา ฝึกฝน ตรวจสอบ และทดสอบเด็ก ในทัศนะของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist)

ต้องการให้ครูลดบทบาทการเป็นผู้สั่งสอน แต่เป็นผู้ให้คำแนะนำ เพื่อให้เด็กได้เป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง แต่ครูจะต้องติดตามความสนใจและสิ่งที่เด็กเรียนรู้เพื่อช่วยให้นักเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) จากการใช้การเสริมแรงไปสู่ความสนใจ (from reinforcement to interest) ความสนใจเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้ของเด็กดังได้กล่าวมาแล้ว การให้ความสนใจกับความสนใจและความสนใจของเด็กจึงเป็นสิ่งสำคัญที่คอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) สนับสนุน และกระตุ้นความสนใจของเด็กไปสู่การเรียนรู้ จึงมีความแตกต่างจากการใช้แรงเสริมภายนอก เช่น รางวัลต่าง ๆ เพื่อให้เด็กทำกิจกรรมตามที่ครูกำหนด และความสนใจเป็นเสมือนแรงจูงใจภายในที่นำเด็กไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ 3) จากการใช้การบังคับควบคุมไปสู่การพัฒนาเด็กให้พึ่งพาตนเอง (from obedience to autonomus) วิธีการสอนแบบดั้งเดิมตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม มีวิธีการสอนที่ต้องการให้เด็กเชื่อฟังและปฏิบัติตามครู เพราะถือว่าครูคือแหล่งความรู้และเป็นเสมือนกฎเกณฑ์ในการควบคุมการแสดงออกของเด็ก ดังนั้นความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครูจึงเป็นความสัมพันธ์แบบพึ่งพาผู้อื่น แต่การเปลี่ยนแปลงความคิดของครู จากการใช้การบังคับควบคุมเด็กไปสู่การส่งเสริมให้เด็กพึ่งพาตนเอง หรือสามารถควบคุมตนเอง เกี่ยวข้องกับการสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นระหว่างครูกับเด็ก และพัฒนาเด็กไปสู่การมีจริยธรรมแบบพึ่งพาตนเอง

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้ความสำคัญกับความสามารถของเด็กในการกระทำและการส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นเสมือนแหล่งความรู้ที่สำคัญแหล่งหนึ่ง นอกจากนี้การส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้และมีเหตุผลในการกระทำ ช่วยให้เกิดการสร้างความสัมพันธ์และการปฏิบัติต่อกันแสดงออกถึงการยอมรับนับถือ (Respect) ในความคิดและการกระทำซึ่งกันและกัน บทบาทครูเป็น 1 ผู้ประเมิน 2 ผู้จัดการ 3 ผู้กระตุ้น และ 4 ผู้ร่วมงาน นอกจากนี้ครูต้องมีความรู้ทางจิตวิทยาเพื่อให้การช่วยเหลือเด็กเป็นไปอย่างถูกต้อง ครูต้องเข้าแทรกแซงเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้และเข้าใจเหตุผล ครูต้องเป็นผู้จัดการในการเตรียมกิจกรรมและสถานการณ์ที่เหมาะสมเพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ และขณะเดียวกันครูต้องสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นกับเด็ก

การส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสที่จะร่วมมือกับบุคคลอื่น และมีโอกาสได้เรียนรู้และแก้ปัญหาความขัดแย้งท่ามกลางชีวิตในสังคม การที่เด็กได้ใช้ชีวิตอยู่ในสังคมด้วยตนเอง ความขัดแย้งยังเป็นสิ่งที่เด็กจำเป็นต้องเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหา และพัฒนาไปสู่การให้ความร่วมมือ โดยเฉพาะการควบคุมตนเองและการร่วมมือกันในกลุ่ม ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาความรู้สึกร่วมกันของการเป็นหมู่คณะ สถานการณ์เหล่านี้จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ชีวิตในสังคมที่อยู่ท่ามกลางบุคคลอื่น การที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับความคิด และความสามารถของบุคคลอื่นนำไปสู่การลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและมีทักษะแบบร่วมมือ บทบาทหนึ่งของครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์คือการสร้างสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เด็กได้ตระหนักถึงบุคคลอื่น และเห็นถึงความจำเป็นใน

ตารางที่ 2.3 วิธีการเรียนรู้ การสอน บทบาทของครู บทบาทของเพื่อน บทบาทของผู้เรียน ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist)

ด้าน	แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์	
	ด้านสติปัญญา	ด้านสังคม
การเรียนรู้	<ol style="list-style-type: none"> 1. เป็นผู้สร้างความรู้และนำความรู้ที่สร้างขึ้นมาใช้ 2. ใช้โอกาสต่าง ๆ และกระบวนการที่หลากหลายในการสร้างความรู้ใหม่จากความรู้เดิมที่มีอยู่แล้ว 3. ใช้การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อม 4. เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลาย 	<ol style="list-style-type: none"> 1. สร้างความร่วมมือในสังคมเพื่อสร้างความรู้และค่านิยม 2. สังคมสร้างโอกาสในการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น 3. ใช้การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อม 4. เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลายของเนื้อหา ขั้นตอน และการตีความความหมายของสิ่งที่เรียนรู้
การสอน	ใช้การกระตุ้นแนะนำเพื่อให้เกิดการคิดและความเข้าใจ	ใช้วิธีการสร้างความรู้ร่วมกันระหว่างผู้สอนกับเด็ก
บทบาทครู	<ol style="list-style-type: none"> 1. แหล่งความรู้มาจากผู้เรียน วัสดุอุปกรณ์ และสภาพแวดล้อม 2. เป็นเสมือนผู้ช่วยเหลือและผู้แนะนำ 3. สร้างโอกาสสำหรับการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความคิด วัสดุอุปกรณ์ และบุคคลอย่างมีความหมาย 4. รับฟังความคิดเห็น 	<ol style="list-style-type: none"> 1. แหล่งความรู้มาจากผู้เรียน วัสดุอุปกรณ์ สภาพแวดล้อม และสังคม 2. เป็นเสมือนผู้ช่วยเหลือผู้แนะนำ และผู้มีส่วนร่วม 3. สร้างโอกาสให้กับผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับความคิด วัสดุอุปกรณ์ และบุคคลอย่างมีความหมาย 4. ร่วมกันตีความหมายของความรู้ซึ่งมาจากความคิดเห็นที่แตกต่างกัน
บทบาทของเพื่อน	เป็นผู้กระตุ้นความคิดและเสนอคำถาม	เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างความรู้ กำหนดโอกาสในการเรียนรู้ ทางสังคมให้เกิดขึ้น
บทบาทผู้เรียน	<ol style="list-style-type: none"> 1. ตนเองเป็นผู้สร้างความรู้ 2. เป็นแหล่งความรู้ ซึ่งมีตนเองและบุคคลอื่นภายในกลุ่ม 3. เป็นผู้สร้างกิจกรรม และเป็นผู้เผยแพร่ 4. เป็นผู้คิด อธิบาย ตีความ และตั้งคำถาม 5. สร้างความเข้าใจ ตั้งคำถาม และอธิบาย 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ตนเองเป็นผู้สร้างความรู้ร่วมกับบุคคลอื่น 2. เป็นแหล่งความรู้ ซึ่งมีตนเองและบุคคลอื่นภายในกลุ่ม 3. เป็นผู้สร้างกิจกรรม และเผยแพร่ร่วมกับบุคคลอื่น 4. เป็นผู้คิด อธิบาย ตีความ และตั้งคำถาม 5. สร้างความเข้าใจ ตั้งคำถาม อธิบายร่วมกัน

ที่มา : Berliner and Calfee, 1997. *Handbook of educational psychology*. หน้า 744.

การร่วมมือกับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการที่ครูจะสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือ และนำไปสู่การพัฒนาการพึ่งพาตนเองให้กับเด็ก

โดยสรุปแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาการเรียนรู้ให้กับเด็กโดยการฝึกทักษะเพื่อการพัฒนาชาวนั้นปัญญาเชิงปฏิบัติเน้นให้ความสำคัญแก่เด็กเป็นผู้กระทำในกระบวนการสร้างความรู้ด้วยตนเองให้เกิดขึ้น โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของการส่งเสริมการเรียนรู้ที่เกิดจากแรงบันดาลใจภายในของเด็ก ได้รับการสนับสนุนจากครูที่เข้าใจการเรียนรู้ของเด็ก และเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ภายใต้บรรยากาศการเรียนรู้แบบร่วมมือ การนำกรอบแนวคิดนี้มาใช้ในการเรียนการสอน จะส่งผลให้ผู้เรียนและผู้สอนมีความเข้าใจเกี่ยวกับมโนทัศน์ทางการเรียนมากขึ้น คือผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ด้วยการเผชิญปัญหาอย่างแท้จริง และให้ผู้เรียนทำงานร่วมกัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้มากกว่าเป็นการถ่ายทอดความรู้ ซึ่งพบว่าผู้เรียนมีศักยภาพทางการเรียนเพิ่มขึ้นทั้งความสามารถทางการคิด และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ความคิดเห็นต่าง ๆ เพื่อสร้างความรู้ใหม่

ดังนั้นผู้วิจัยขอนำเสนอรูปแบบการสอนในลักษณะต่าง ๆ ตามแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning), การสอนแบบอภิปราย (Discussion), การสอนแบบสืบสอบ (Inquiry), การสอนแบบการแสดงบทบาทสมมติ (Role-Playing) และการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ (Jurisprudential inquiry) เป็นต้น เนื่องจากทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนดังกล่าวเป็นลักษณะที่ผสมผสานกันอันเป็นพื้นฐานรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ นอกจากนี้ในทางปฏิบัติ กระบวนการเรียนและการสอนจะเกิดขึ้นพร้อมกันโดยมีลักษณะเป็นปฏิสัมพันธ์กัน (Interaction) ระหว่างครูและนักเรียนทุกชั้นตอนทั้งในด้านความคิด ความรู้สึก โดยทั้งผู้เรียนและผู้สอนมีความสัมพันธ์ในลักษณะผสมผสานกัน

2.3.2 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning

Theory)

การเรียนแบบร่วมมือเป็นวิธีการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมาเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความร่วมมือร่วมใจกันโดยแบ่งออกเป็นกลุ่มย่อย เพื่อช่วยเหลือกันให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มสามารถเข้าใจบทเรียนได้ดี และพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกันของผู้เรียน (ชาติชาย ม่วงปฐม, 2539)

ในปี ค.ศ. 1916 ดิวอี้ (Dewey, Cited in Arends, 1994) ได้เขียนหนังสือเรื่อง การศึกษา และประชาธิปไตย (Democracy and Education) โดยเสนอแนวคิดในการจัดการศึกษาที่เน้นห้องเรียนเป็นเสมือนกระจกที่สะท้อนสังคม การจัดการเรียนการสอนจำเป็นต้องให้ผู้เรียนเรียนรู้สิ่งที่น่าสนใจจริงโดยบรรยากาศการเรียน และกระบวนการเรียนการสอนควรสอดคล้องกับ

ลักษณะของสังคมที่เป็นจริงโดยวิธีการแบบประชาธิปไตยและหาจุดยืนของตนเอง ใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์เป็นแนวทางในการศึกษาหาความรู้ จากแนวคิดของคิวอี้จึงเกิดการจัดชั้นเรียนเป็นลักษณะกลุ่มย่อยที่ใช้การแก้ปัญหา โดยนักเรียนในกลุ่มช่วยกันค้นหาคำตอบด้วยตนเอง นอกจากนี้ Thelen (Cited in Arends, 1994) สนใจในพลังกลุ่ม (group dynamics) และการเรียนแบบสืบเสาะหาความรู้ ได้พัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยให้นักเรียนทำงานร่วมกันในกลุ่มตามแนวคิดของคิวอี้ โดยจัดให้นักเรียนเรียนร่วมกันเป็นกลุ่มเพื่อช่วยกันสืบค้น หาวิธีแก้ปัญหาทางสังคมและปัญหาระหว่างบุคคล โดยเรียกวิธีการจัดการเรียนการสอนนี้ว่า Group Investigation จะเห็นได้ว่ามีผู้ที่สนใจในรูปแบบการเรียนแบบร่วมมือได้พยายามพัฒนารูปแบบการเรียนแบบร่วมมือ มาใช้ในการจัดห้องเรียน จัดกระบวนการเรียนการสอนอย่างกว้างขวาง

2.3.2.1 ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ

การเรียนแบบร่วมมือ หมายถึงการเรียนที่นักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยให้นักเรียนได้ทำงานร่วมกัน เพื่อให้ตนเองและสมาชิกกลุ่มเกิดการเรียนรู้ ในสถานการณ์การเรียนแบบร่วมมือ จะช่วยสร้างความรู้สึกให้กับเด็ก และถ้าสมาชิกในกลุ่มร่วมมือกันทำงานจะได้ผลดี นักเรียนจะอภิปรายบทเรียนร่วมกันเรียนรู้ในการที่มีส่วนร่วมในกลุ่มจะช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะทางสังคมที่จะอยู่กับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2530:29) ฝึกการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น สนับสนุนกันเพื่อให้ทุกคนเข้าใจบทเรียน (Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996)

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1987 อ้างถึงในปรารธนา เกษน้อย, 2540) ได้กำหนดลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า สมาชิกกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันโดยแต่ละคนมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย มีจุดมุ่งหมายร่วมกัน และมีทักษะในการทำงานกลุ่ม ตลอดจนมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีในการทำงาน นอกจากนี้ สลาบิน (Slavin, 1980) กล่าวว่า การที่นักเรียนในกลุ่มมีการทำงานร่วมกัน ค้นหาคำตอบ รับรู้ปัญหา และทางเลือกในการแก้ปัญหา นักเรียนจะได้แนวคิดที่หลากหลายจากการโต้แย้งด้วยเหตุผล

ทฤษฎีพื้นฐานสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือ ได้แก่ ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่มที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี

2.3.2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม (Group Process Theory)

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม ได้มีผู้ศึกษาดังนี้ (ทิสนา แคมมณี และเขาวพา เดชะคุปต์ อ้างใน ชาติชาย ม่วงปฐม, 2539) กล่าวถึงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่มโดยแบ่งได้ดังนี้

(1) ทฤษฎีสถาน (Field Theory)

เคิร์ท เลวิน (Kurt Lewin) กล่าวว่า พฤติกรรมของบุคคลจะเป็นผลมาจากพลังความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มซึ่งจะเกิดจากการรวมกลุ่มของบุคคลที่มีลักษณะแตกต่างกัน แต่ทุกคนในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันในรูปการกระทำความรู้สึกและความคิดในการรวมตัวกันแต่ละครั้งจะมีโครงสร้างและการปฏิบัติต่อกันในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป

(2) ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interaction Theory)

เบลล์ โฮมานส์ และไวท์ (Bales, Homans and Whyte) ได้เสนอแนวคิดของทฤษฎีนี้ไว้ว่าในการกระทำกิจกรรมของกลุ่ม จะก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มดังกล่าว ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ทางด้านร่างกาย ทางวาจา และทางอารมณ์

(3) ทฤษฎีระบบ (System Theory)

แนวคิดที่สำคัญคือ กลุ่มจะประกอบด้วยโครงสร้างหรือระบบซึ่งมีการแสดงบทบาทและการกำหนดตำแหน่งหน้าที่ของสมาชิก กระทำได้โดยการสื่อสาร (communication) ระหว่างกัน และเปิดเผยตัวในกลุ่ม (open system)

(4) ทฤษฎีสังคมมิติ (Sociometric Theory)

โมเรโน (Moreno) ได้เสนอแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีนี้ไว้ว่า ความสัมพันธ์ทางสังคมของสมาชิกในกลุ่มสามารถศึกษาได้โดยให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มเลือกว่าตนจะสัมพันธ์กับใครบ้าง แล้วนำมาวิเคราะห์ความสัมพันธ์ โดยเครื่องมือที่จะใช้ศึกษาความสัมพันธ์ทางสังคมนั้น ได้แก่ การแสดงบทบาทสมมติ และการใช้เครื่องมือวัดการเลือกทางสังคมอื่น ๆ

นอกจากนี้ ทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มยังประกอบด้วยทฤษฎีบุคลิกภาพของกลุ่ม และทฤษฎีการแลกเปลี่ยน ดังต่อไปนี้ (Shaw อ้างใน ทศพร ประเสริฐสุข, 2525) (1) ทฤษฎีบุคลิกภาพของกลุ่ม (Group Syntality Theory) โดย แคทเทล (Cattell) กล่าวว่าบุคลิกภาพของกลุ่มและลักษณะของกลุ่มจะประกอบไปด้วยสมาชิกที่มีบุคลิกภาพเฉพาะตัวของประชากรแตกต่างกันไป ได้แก่ สติปัญญา ความเชื่อ ค่านิยม เป็นต้น (2) ทฤษฎีการแลกเปลี่ยน (Exchange Theory) โดย ทิโบลท์และเคลลี (Thiboult and Kelley) อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มว่าจะมีการรวมตัวกันจนเกิดปฏิสัมพันธ์กันขึ้นในรูปของการสื่อสาร การแลกเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างกันจะก่อให้เกิดผลผลิตของกลุ่ม (group outcomes)

จากการศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือโดยพื้นฐานจากทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม สรุปได้ว่า (1) ผู้เรียนได้มีการเคลื่อนไหว สนทนา และลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง (2) ผู้เรียนมีโอกาสทำความเข้าใจเกี่ยวกับการรวมกลุ่ม มีโอกาสฝึกทักษะ แก้ปัญหาร่วมกัน (3) ผู้เรียนมีโอกาสทำความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง แสดงพฤติกรรมให้

เหมาะสมกับความต้องการของกลุ่ม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเองและผู้อื่น ได้ดียิ่งขึ้น (4) ผู้เรียนมีการแลกเปลี่ยนความรู้หรือความเข้าใจมาแลกเปลี่ยนให้กับผู้อื่น มีโอกาสพัฒนาความสามารถทางปัญญา

ในการเรียนรู้เพื่อการมีชีวิตที่จะอยู่ร่วมกันในสังคม (learning to live together) นั้น ต้องอาศัยการทำงานร่วมกับผู้อื่น การเรียนรู้เพื่อฝึกทักษะทางมนุษยสัมพันธ์และการทำงานร่วมกัน ประกอบด้วย การช่วยเหลือ ความร่วมมือ การใช้ปัญญาในการแก้ปัญหาจะกระทำได้เมื่อบุคคลมารวมกลุ่มกัน ดังนั้นในการเรียนการสอนจึงควรเน้นบรรยากาศที่ส่งเสริมการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม

ประโยชน์ของการเรียนแบบร่วมมือทำให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ก่อให้เกิดการพัฒนาทางความคิดที่สูงขึ้น การร่วมกันเรียนทำให้ผู้เรียนภายในกลุ่มได้รับความคิดเห็นที่หลากหลายจากการอภิปราย ได้แย้ง แลกเปลี่ยนความคิด รับรู้ปัญหา และทางเลือกในการแก้ปัญหา ซึ่งมีส่วนส่งเสริมในการพัฒนากระบวนการคิด มีการตัดสินใจร่วมกันระหว่างนักเรียนที่เรียนเก่งและเรียนอ่อน เป็นการเรียนที่มุ่งพัฒนาให้นักเรียนมีความรู้ และทักษะเพียงพอที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่น มีนิสัยในการปรับปรุงงานของตนเองและสังคม (สมศักดิ์ ขจรเจริญกุล, 2534)

กล่าวโดยสรุป การเรียนแบบร่วมมือเพื่อให้ตระหนักถึงการมีส่วนร่วมในกลุ่ม (group sharing) เพื่อพัฒนาผู้เรียน นอกจากจะทำให้ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานร่วมกันแล้ว ยังสามารถพัฒนาการวิเคราะห์ให้แก่นักเรียนได้ ซึ่งสอดคล้องของเป้าหมายของวิชาสังคมศึกษาในหน้าที่เกี่ยวข้องกับวิชากฎหมาย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2530:22) คือ พัฒนาทักษะความเป็นประชาธิปไตยโดยให้ผู้เรียนมีความสามารถประยุกต์ ความรู้ ทักษะการคิด ซึ่งต้องอาศัยการพัฒนาทักษะการมีส่วนร่วมในกลุ่มและการวิเคราะห์ ใช้ความสามารถเต็มที่ในการทำงานกลุ่ม

2.3.3 แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการสอนแบบอภิปราย (Discussion Method)

การอภิปรายเป็นวิธีการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นและรู้จักคิด เป็นวิธีการสอนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมเป็นผู้ลงมือ อาจเรียกได้ว่า Active Learning โดยครูจะเป็นผู้คอยให้ความคิดเห็น สรุป หรือเสนอแนะในความคิดเห็นหลาย ๆ แนวของผู้เรียน อาจแบ่งการดำเนินการสอนเป็น 3 ขั้นตอนคือ ขั้นเตรียมการอภิปราย ขั้นอภิปราย และขั้นประเมินผล

ข้อดีของการสอนแบบนี้ ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นโดยเสรี และพัฒนาผู้เรียนในด้านการฝึกคิด ร่วมมือกันแก้ไขปัญหา ช่วยในการตัดสินใจ ยอมรับความเห็นซึ่งกันและกัน ตลอดจนผู้เรียนสามารถนำความรู้และประสบการณ์ไปใช้ได้จริง

ข้อเสียของการสอนแบบนี้ หากผู้เรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นอาจทำให้การอภิปรายไม่ได้ผลดีเท่าที่ควร

การอภิปราย หมายถึง การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เพื่อช่วยแก้ปัญหาอย่างใดอย่างหนึ่งระหว่างครูกับนักเรียน หรือระหว่างนักเรียนด้วยกัน โดยมีครูเป็นผู้ประสานงาน และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถามปัญหา และช่วยกันตอบ ทำให้นักเรียนคิดเป็นพูดเป็น เคารพในเหตุผลของผู้อื่น แลกเปลี่ยนความคิดเห็น วิธีการสอนแบบนี้ส่วนมากเป็นการตั้งหัวข้อเรื่องให้นักเรียนไปค้นคว้าแล้วนำมาอภิปรายในห้องเรียน การสอนแบบวิธีอภิปรายมักใช้ควบคู่ไปกับการสอนโดยวิธีอื่น ๆ (จันนีย์ร ศิลปวานิช, 2538:193)

ขั้นตอนวิธีการสอนแบบอภิปราย แบ่งได้สรุปเป็น 5 ขั้นตอนดังนี้

- (1) ขั้นเตรียมการอภิปราย ได้แก่ เตรียมเรื่องประเด็นที่จะเสนอเพื่อการอภิปราย โดยศึกษาค้นหาความรู้
- (2) ขั้นอภิปราย ได้แก่ การกำหนดเวลาที่แน่นอน แจ้งรายละเอียดในการดำเนินการอภิปรายให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการอภิปราย เสนอความคิดเห็นอย่างอิสระและทั่วถึง โดยมีการรับฟังความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของผู้อื่น
- (3) ขั้นซักถาม ครูเป็นผู้ซักถาม และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถาม
- (4) ขั้นสรุป สรุปใจความสำคัญเมื่อพูดจบ และให้ผู้เรียนร่วมสรุปด้วย
- (5) ขั้นวัดผล ผู้ฟังการอภิปรายอาจวัดผลโดยให้ตอบคำถาม เช่น ได้รับความรู้กว้างขวางหรือไม่ เกิดความสนใจอะไรใหม่ ๆ ขึ้นมาบ้าง หรือมีเจตคติอะไรเปลี่ยนแปลงไปบ้าง

การอภิปราย (discussion) เป็นกิจกรรมที่สำคัญของการเรียนรู้โดยวิธีการสอนแบบสืบสวน (inquiry technique) โดยการอภิปรายนั้น ครูและนักเรียนจะร่วมกันอภิปรายและช่วยกันหาคำตอบ โดยครูจะแนะนำและเป็นผู้คอยช่วยเหลือให้นักเรียนได้ข้อสรุปที่ถูกต้อง การที่ครูเปิดโอกาสโดยการจัดกิจกรรมการอภิปรายนั้นเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น ประกอบด้วยเหตุผลของผู้เรียน แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกันโดยใช้ความคิดประกอบเหตุผล

จะเห็นได้ว่าการจัดกิจกรรมอภิปราย (discussion) ในการเรียนการสอนจะเป็นวิธีการหนึ่งที่ช่วยพัฒนาและส่งเสริมให้นักเรียนให้เป็นไปตามความมุ่งหมายและแนวดำเนินการของหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ที่ว่า “...ในการจัดการเรียนการสอน ให้ใช้วิธีผสมผสานการให้ความรู้กับการปฏิบัติจริง โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้ กระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล และกระบวนการกลุ่ม ตลอดจนส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเต็มความสามารถ ได้มีโอกาสหาความรู้และทักษะจากแหล่งวิทยาการ สถานประกอบการและสถานประกอบอาชีพอิสระ...” สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่มีความมุ่งหมาย “...ให้สถานศึกษาจัดกระบวนการเรียนรู้ โดยส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศสภาพแวดล้อม สื่อการเรียนและอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมี

ความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกัน...”

ดังนั้นการเรียนการสอนโดยใช้การแบ่งกลุ่มและให้นักเรียนอภิปรายกันเอง จะทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่แตกต่างกันไปจากเดิม ก่อให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น เพราะเป็นการพูดคุยกับเพื่อนฝูงในวัยเดียวกัน และช่วยในการสื่อความหมายได้มากขึ้น (Vernon L. Allen, 1976) สอดคล้องกับ จันทิมา ทิมปิเจริญ (2522) ที่กล่าวว่า การเรียนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอภิปรายเพื่อค้นหาคำตอบ จะทำให้ช่วยพัฒนาความคิด อีกทั้งการเสนอแนะซักถาม ค้นคว้าหาความรู้ จากแหล่งต่าง ๆ มาอ้างอิง ยังเสริมให้นักเรียนรู้จักคิดและวิเคราะห์ด้วย

2.3.3.1 องค์ประกอบการสอนแบบอภิปราย

(1) ผู้สอนและบทบาทของผู้สอน (teacher activities)

คุณลักษณะของผู้สอนแบบอภิปราย มีดังต่อไปนี้

1) เห็นความสำคัญของผู้เรียน และยอมรับว่าผู้เรียนนั้นมีประสบการณ์และภูมิหลังที่สามารถนำมาใช้ในการร่วมอภิปรายได้

2) มีความสามารถในการยุติหรือเปลี่ยนหัวข้อการอภิปรายให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการอภิปรายด้วยการหาจังหวะสรุป หรือซักถามให้ผู้ผู้สรุปประเด็นให้กระชับมากขึ้น

3) มีความสามารถในการดำเนินการอภิปรายให้ต่อเนื่องกัน สรุปประเด็นและเนื้อหาของการอภิปราย

4) รู้จักฟังและสร้างบรรยากาศ

บทบาทของผู้สอนแบบอภิปราย

ผู้สอนแบบอภิปรายต้องมีบทบาทในการกระตุ้น ชี้แนะ และส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยวิธีการถกเถียง เปรียบเทียบ ค้นคว้า และทำข้อสรุปจากการอภิปรายต่างจากผู้สอนแบบบรรยายที่มีบทบาทเพียงการเผยแพร่อธิบายชี้แจง และทำความเข้าใจในประเด็นเนื้อหา

(2) ผู้เรียนและบทบาทของผู้เรียน

การสอนแบบนี้ผู้เรียนมีบทบาทมากที่สุด โดยผู้เรียนต้องเรียนรู้ด้วยตัวเอง เพราะจะต้องแสดงความคิดเห็น ประเมินความคิดเห็นและนำความเห็นไปประยุกต์ใช้ให้เป็นประโยชน์ โดยผู้เรียนต้องคำนึงถึงว่าการอภิปรายในชั้นเรียนควรจะทำให้เกิดผลในการเพิ่มพูนความรู้ และประยุกต์ความคิด

(3) การกำหนดประเด็นและตั้งคำถาม

ประเด็นหรือหัวใจในการอภิปราย จะต้องชัดเจนและช่วยผู้ให้มีการคิด การถกเถียงและอภิปรายได้หลาย ๆ แนว

(4) สถานที่และอุปกรณ์

สถานที่จะต้องจัดให้มีความสัมพันธ์กันในระหว่างกลุ่มเป็นอย่างดี เตรียมห้องให้เหมาะกับขนาดของสมาชิก จัดเก้าอี้นั่งให้หันหน้าเข้าหากัน อาจเป็นวงกลม (O) หรือตัวยู (U) ก็ได้ ระยะห่างของผู้ฟังแต่ละคนไม่เบียดจนอึดอัด

2.3.3.2 ประโยชน์ของการสอนแบบอภิปราย

การสอนจะเป็นไปในลักษณะที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและผู้เรียนมีบทบาทมากขึ้น (Students Oriented) ผู้เรียนรู้จักวิเคราะห์วิพากษ์วิจารณ์ ประยุกต์ และบูรณาการความรู้หรือสิ่งที่เรียนต่าง ๆ เข้าด้วยกันแล้วแลกเปลี่ยนความคิดเห็นด้วยกัน เพราะการวิเคราะห์และวิจารณ์นั้นจะรู้ว่าดีหรือไม่เหมาะสมเพียงใดขึ้นอยู่กับ การแลกเปลี่ยนความคิด ประโยชน์จากการอภิปรายที่ใช้การแลกเปลี่ยนความคิดจะเกิดประโยชน์ทางตรง กล่าวคือ ให้ออกาสผู้เรียนประยุกต์ความรู้และหลักการที่เรียนมาแล้ว รู้จักคิดและพิจารณาปัญหาที่เรียน ช่วยให้รู้จักประเมินเหตุผลที่ตัวเองเสนอมา ส่วนประโยชน์ที่จะได้ทางอ้อมคือ พัฒนาความสามารถในการแสดงออกของผู้เรียนตลอดจนการรับฟัง การโต้แย้ง การให้เหตุผล และการอ้างหลักฐานทางวิชาการ นอกจากนี้ยังช่วยให้ผู้สอนได้เข้าใจพฤติกรรมและแนวคิดของผู้เรียนเมื่อถูกผู้สอนกระตุ้นด้วยปัญหาที่มอบหมายให้ผู้เรียนศึกษา

2.3.4 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนแบบสืบสอบ (Inquiry Method)

วีระยุทธ วิเชียรโชติ (2522) ได้อธิบายคำว่า การสืบสอบเป็นกระบวนการสืบหาความจริงเพื่อนำไปสู่การค้นพบธรรมชาติ ลักษณะ คุณสมบัติของสิ่งต่าง ๆ ตลอดจนการค้นพบกฎเกณฑ์ของธรรมชาติแล้วนำกฎเกณฑ์นั้นมาประยุกต์ใช้อย่างสร้างสรรค์ เพื่อการควบคุมสิ่งแวดล้อมทั้งภายในและภายนอก คือ โลกทางวัตถุและโลกทางสังคม

วิธีการคิดแบบสืบสอบ (inquiry) เป็นวิธีการในการแก้ปัญหาที่เกิดจากความสงสัย อยากรู้ ซึ่งในห้องเรียน ครูจะเป็นผู้พยายามสร้างบรรยากาศที่กระตุ้นให้เกิดปัญหาหรือข้อสงสัย และนักเรียนจะได้รับการชักจูงไปสู่การตั้งและตอบคำถาม นักเรียนเป็นผู้กระตือรือร้น ในการค้นคว้าหาความรู้ นักเรียนใช้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้ใช้สติปัญญา (Intelligent) ของตนเองในการแก้ปัญหา

การสอนแบบสืบสอบนี้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีของเพียเจท์ (Jean Piaget) ที่กล่าวถึงพัฒนาการทางสมองของมนุษย์ว่าความคิดของคนประกอบด้วยโครงสร้าง 2 ประการคือ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2541:49)

(1) Assimilative Structure ได้แก่ การกระตุ้นให้เด็กนำความรู้เดิมที่มีอยู่ มาใช้ในชั้นเรียนเพื่อแก้ปัญหา เด็กจะเรียนรู้โดยใช้ความรู้เดิมเป็นแนวทางในการคิด เมื่อเด็กเกิดความ

ขัดแย้งในความคิดเห็น (conceptual conflict) ก็จะเกิดความสงสัยขึ้นมา เมื่อความรู้เดิมไม่สามารถนำมาอธิบายปัญหาได้

(2) Accommodative Structure ได้แก่ การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงขยายโครงสร้างเดิมเพื่อจะรับความรู้ใหม่ ๆ นำมาสัมพันธ์กับโครงสร้างเดิม เพื่อเข้าใจประสบการณ์ใหม่เป็นโครงสร้างของกระบวนการสืบสอบ (inquiry) โดยโครงสร้างทั้ง 2 นี้เป็นการนำเอา Accommodative Structure มาช่วยทำให้เกิดความรู้ใหม่ ๆ เพื่อขยายโครงสร้างให้กว้างและให้เด็กพร้อมที่จะรับรู้และเกิดความคิด

จากโครงสร้างทั้ง 2 ประการข้างต้น วีระยุทธ วิเชียรโชติ (2522) ได้นำมาเป็นพื้นฐานของกระบวนการสืบสอบ ประกอบด้วย 4 กระบวนการคือ (1) กระบวนการสร้างแนวความคิด (concept-formation process) คือกระบวนการเรียนรู้ลักษณะนิยาม (defined attributes) ของแนวคิดต่าง ๆ (2) กระบวนการสร้างทฤษฎี (theorization process) คือกระบวนการแก้ปัญหาโดยตั้งทฤษฎีเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในรูปของความสัมพันธ์ระหว่างความคิดหรือตัวแปร (3) กระบวนการทดสอบและพิสูจน์ทฤษฎี (verification process) โดยการทดลองซักถาม เพื่อให้ได้ข้อมูลแล้วประเมินผลสรุป (4) กระบวนการสร้างสรรค์ (creative process) คือกระบวนการนำความรู้ขั้นพื้นฐานที่ได้มาไปใช้ให้เกิดประโยชน์ในรูปต่างๆหลายวิธี และแนวทางใหม่ อันเป็นการนำไปสู่การสืบสอบขั้นต่อไป ซึ่งคำว่า inquiry มีนัยการศึกษาได้ให้ชื่อแตกต่างกันออกไป เช่น การสืบเสาะหาความรู้ การสืบสวนสอบสวน การสืบสอบ การสืบคิดค้น เป็นต้น

การสอนแบบสืบสอบ (inquiry) คือกระบวนการสอนที่เน้นบทบาทของผู้สอนในการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดคำถามด้วยตนเอง เกิดความคิดที่จะเสาะแสวงหาความรู้ เพื่อนำมาประมวลหาคำตอบหรือข้อสรุปในเรื่องที่ศึกษาด้วยตนเอง (กรมวิชาการ, 2521) โดยที่ผู้สอนกำหนดกระบวนการสอนซึ่งประกอบด้วยในการตั้งประเด็นคำถาม การสืบค้นหาแหล่งความรู้ การศึกษาข้อมูล การวิเคราะห์และสรุปข้อมูล การอภิปรายโต้แย้งทางวิชาการและการทำงานร่วมกับผู้อื่น

ข้อบ่งชี้การสอนแบบสืบสอบ มีดังนี้

(1) อาจารย์มีกระบวนการสอนและกิจกรรมการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความคิดวิเคราะห์ในเรื่องที่เรียน จนสามารถตั้งคำถามที่ต้องการจะสืบเสาะหาคำตอบด้วยตนเองได้

(2) อาจารย์มีเอกสารที่ใช้ประกอบการคิดวิเคราะห์หรือการศึกษาค้นคว้าหาความรู้ในเรื่องที่เรียน

(3) อาจารย์ช่วยผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ และเกิดทักษะเกี่ยวกับกระบวนการแสวงหาความรู้ และกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองคือ การสืบค้นหาแหล่งความรู้/แหล่งข้อมูล การ

อ่าน การวิเคราะห์สิ่งที่อ่าน การสังเคราะห์ข้อมูล การสรุปข้อมูล การนำเสนอข้อมูล การอภิปราย และโต้แย้งทางวิชาการ การทำงานกลุ่ม

(4) อาจารย์มีการกำหนดให้ผู้เรียนไปศึกษาค้นคว้าหาความรู้ คำตอบ โดยใช้กระบวนการแสวงหาความรู้ที่เหมาะสม

(5) อาจารย์มีการวัดและประเมินผลการเรียนทั้งทางด้านเนื้อหาสาระ และกระบวนการแสวงหาความรู้

โดยสรุปการสอนแบบสืบสอบ (inquiry) นี้เน้นการพัฒนาความสามารถในการคิดแก้ปัญหาด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ และมีการถาม-การตอบ เป็นหลักสำคัญของการสอนแบบนี้ และเน้นการเรียนรู้ที่เริ่มต้นจากการแสวงหา นำไปสู่การค้นพบกฎเกณฑ์ต่าง ๆ และนำกฎเกณฑ์ไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์

2.3.5 การสอนแบบการแสดงบทบาทสมมุติ (Role-Playing Method)

ความสามารถในการสวมบทบาทผู้อื่น (ability to assume role of the “other”)

อาจกล่าวได้ว่ามีการกำหนดบทบาท (roles) (ทศนิยม สุวรรณพงษ์, 2528) เมื่อกำหนดจุดมุ่งหมายและประเด็นขัดแย้งที่เป็นกรอบในการวิเคราะห์แล้วก็เริ่มกำหนดความสามารถในการสวมบทบาทผู้อื่น (role of the “other”) โดยบทบาทของผู้เรียนบางครั้งมีบทบาทเหมือนกัน แต่ในบางครั้งมีบทบาทต่างกัน ซึ่งขึ้นอยู่กับลักษณะของกรอบสำหรับการวิเคราะห์ประเด็นขัดแย้งทางสังคม โดยผู้เรียนที่ได้รับหรือผ่านการสวมบทบาทผู้อื่นที่ต่างกัน ก็จะได้เรียนรู้หลายสิ่งที่แตกต่างกันด้วย (Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996)

ดังนั้นการจัดสภาพการณ์ในห้องเรียนโดยการแสดงบทบาทสมมุติ (role playing) นั้นทำให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงออกตามธรรมชาติ โดยครูเป็นผู้จัดเตรียมสภาพการณ์ให้ ผู้แสดงจะใช้บทบาทและบุคลิกเป็นของตนเอง โดยไม่ต้องมีการซ้อมมาก่อน ผู้แสดงและสมาชิกจะวิเคราะห์บทบาทจากการสังเกตการอภิปราย เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการแสดง โดยเปิดโอกาสให้สมาชิกในกลุ่ม ทั้งผู้ฟัง ผู้แสดง และผู้สังเกตการณ์ ได้มีโอกาสวิเคราะห์ตีความบทบาทที่ได้คู่อีกด้วย ลักษณะของการแสดงบทบาทสมมุติ (สุนิรัตน์ ฤทธิรงค์ชัยเลิศ, 2529) คือ มีจุดเน้นที่ความรู้สึก และการแสดงออก ผู้แสดงแต่ละคนอาจแสดงออกไม่เหมือนกัน กำหนดให้เฉพาะสถานการณ์ ผู้แสดงต้องคิดบทบาทและคำพูดของตนเอง เนื้อหา เรื่องราว มีเพียงสภาพหรือเหตุการณ์บางส่วนเท่านั้น ต้องมีการอภิปรายหลังการแสดงเพื่อรับรู้เหตุผล และความรู้สึกของผู้แสดง

สุมานัน รุ่งเรืองธรรม (2526) ได้อธิบายความหมายและให้คำแนะนำในการนำบทบาทสมมุติมาใช้ในการเรียนการสอน เป็นเครื่องมือและวิธีการอย่างหนึ่งที่ใช้ในการสอน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในเรื่องที่เรียน โดยผู้สอนสร้างสถานการณ์สมมุติ และบท

บาทสมมุติขึ้นมาให้ผู้เรียนได้แสดงออกตามที่ตนคิดว่าควรจะเป็น และถือเอาการแสดงออกทั้งทางความรู้และพฤติกรรมของผู้แสดงมาเป็นข้ออภิปรายเพื่อการเรียนรู้ ทั้งนี้เพื่อฝึกให้ผู้เรียนได้ทดลองและเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพในสภาวะต่าง ๆ ดังนั้นการแสดงบทบาทสมมุติขึ้นว่าเป็นวิธีการฝึกการแก้ปัญหา และการตัดสินใจ เพราะในสถานการณ์และบทบาทที่สมมุติขึ้นมากล้ายคลึงกับสิ่งที่จริงนั้น มักจะมีปัญหาและข้อขัดแย้งต่าง ๆ แฝงมาด้วย ผู้แสดงต้องเรียนรู้ที่จะปรับพฤติกรรมและหาหนทางแก้ปัญหา หรือตัดสินใจอย่างธรรมชาติ

จอห์น แอล เทเลอร์ (John L. Taylor 1971 : 12) กล่าวว่า บทบาทสมมุติเป็นกระบวนการกลุ่มที่มีการแสดง โดยตั้งเป้าหมายที่จะแสดงสถานการณ์ที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงในเรื่องที่เกี่ยวกับปัญหาความสัมพันธ์ของมนุษย์ บทบาทสมมุติที่จัดแสดงในบรรยากาศที่สนับสนุนผู้เรียน และมีการอภิปรายถกเถียงปัญหาหรือแสดงความคิดเห็น จะเป็นเทคนิคอย่างหนึ่งที่จะช่วยให้เกิดความเข้าใจและเข้าใจในพฤติกรรมต่าง ๆ ที่มนุษย์แสดงออกมา

การใช้บทบาทสมมุติในการเรียนการสอนมี 2 วิธีคือ

(1) การใช้บทบาทสมมุติแบบมีบทเตรียมไว้ ผู้สอนได้เตรียมบทมาล่วงหน้าหวังจะให้ผู้เรียนได้เรียนไปตามแบบแผนที่เตรียมไว้ เมื่อเข้าสอนครูจะใช้บทบาทสมมุติตามขั้นตอนที่เตรียมมา

(2) การใช้บทบาทสมมุติแบบไม่มีบทเตรียมไว้ ผู้สอนไม่ได้เตรียมบทบาทมาให้ผู้เรียนล่วงหน้า เป็นการคิดขึ้นมาทันที ตามวาระและโอกาสต่าง ๆ กัน

ลำดับขั้นในการดำเนินการแสดงบทบาทสมมุติ

ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ (2520 : 186 – 190) ได้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับกระบวนการในการดำเนินการแสดงบทบาทสมมุติดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการ แบ่งออกเป็น 2 ตอนคือ

ก. การแจกแจงและกำหนดขอบเขตของปัญหาในขั้นนี้ครูจะต้องวิเคราะห์แยกแยะสถานการณ์ว่า อะไรคือปัญหา หรือจุดที่ต้องการซึ่งให้ผู้เรียนเห็นและเรียนเพื่อความเข้าใจ และกำหนดขอบเขตของปัญหาที่จะสอน

ข. การกำหนดสถานการณ์สมมุติและบทบาทสมมุติ เมื่อได้ปัญหาที่ชัดเจนแล้วครูจะต้องกำหนดสถานการณ์สมมุติที่ง่ายและชัดเจนขึ้น พร้อมทั้งเขียนบทบาทสมมุติที่จะให้ผู้เรียนแสดง บทบาทสมมุติที่เขียนขึ้นนี้ควรจะสามารถช่วยให้ผู้เรียนได้ประสบกับปัญหาและข้อขัดแย้งเพื่อฝึกฝนการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ

ขั้นที่ 2 ขั้นแสดง แบ่งออกเป็น 7 ตอนคือ

ก. การอุ่นเครื่อง หมายถึง การนำผู้เรียนให้ไปสู่เรื่องที่จะศึกษา หรือปูพื้นให้ผู้เรียนมีความเข้าใจตรงกันในเรื่องที่จะเรียน ในขั้นนี้ครูอาจจะเล่าเรื่องราว หรือสถานการณ์สมมุติให้ผู้เรียนฟัง

ข. การเลือกผู้แสดง อาจเป็นได้ 2 ลักษณะคือ เลือกผู้แสดงที่มีลักษณะใกล้เคียง และลักษณะตรงกันข้ามกับลักษณะของบทบาทที่มอบหมายให้ก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของการแสดง และการสอนเป็นสำคัญ

ค. การจัดฉากแสดง อาจเป็นลักษณะแบบง่ายๆ โดยการเลื่อนโต๊ะเพียงตัวเดียว ไปจนถึงการจัดฉากแบบหรูหรา

ง. การเตรียมผู้สังเกตการณ์ ครูควรช่วยให้ผู้เรียนหัดสังเกต และวิเคราะห์ เหตุการณ์ เพื่อช่วยให้การอภิปรายและวิเคราะห์หลังการแสดงได้ผลดี

จ. การเตรียมความพร้อมก่อนแสดง ทั้งนี้เพื่อให้ผู้แสดงสามารถแสดงได้อย่าง ธรรมชาติ

ฉ. การแสดง ควรให้เป็นไปตามธรรมชาติ ไม่มีการขัดกลางคัน

ช. การตัดบท หรือหยุดการแสดง ครูหรือผู้กำกับการแสดงไม่ควรปล่อยให้ การแสดงเย็นเฉียด จะทำให้เสียเวลาและเบื่อหน่าย อาจจะตัดบทในกรณีการแสดงให้ข้อมูลเพียงพอ สำหรับการวิเคราะห์ อภิปราย หรือนักเรียนในกลุ่มพอจะเดาเรื่องราวได้บ้างแล้ว หรือการแสดง จบเรื่อง

ขั้นที่ 3 ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผลการแสดง มักจะเป็นในรูปการอภิปราย ร่วมกันระหว่างผู้แสดง ผู้ชม หรือผู้สังเกตการณ์ การอภิปรายจะเป็นไปในรูปใด มักจะขึ้นอยู่กับ วัตถุประสงค์ของการเรียน การอภิปรายเน้นที่เหตุผลของการแสดงออกและพฤติกรรมที่บทแสดง ออกมา ครูต้องช่วยกระตุ้นให้คิดและหาคำตอบ โดยอาจใช้วิธีการตั้งคำถามช่วย

ขั้นที่ 4 ขั้นแสดงเพิ่มเติม หลังจากการอภิปรายผลการแสดงแล้ว กลุ่มอาจ เสนอแนะความคิดใหม่ในการแก้ปัญหา หากการแสดงครั้งแรกยังได้ผลไม่เป็นที่พอใจ ครูอาจให้มีการแสดงซ้ำ หากการแสดงใหม่นี้ไม่จำเป็น ครูอาจจะข้ามไปขั้นที่ 5 ได้เลย

ขั้นที่ 5 ขั้นแลกเปลี่ยนประสบการณ์และสรุป หลังจากการอภิปรายเกี่ยวกับ การแสดงแล้วครูควรกระตุ้นให้ผู้เรียนได้อภิปรายทั่วไป โดยการเล่าประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องที่เกี่ยวข้องให้กันและกันฟัง ทั้งนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้แนวความคิดที่กว้างขวางขึ้น และส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นว่าสิ่งที่เรียนนั้นเกี่ยวข้องกับความเป็นจริง จะทำให้ผู้เรียนสามารถหาข้อสรุปหรือได้ แนวความคิดรวบยอดที่ตนสามารถเข้าใจได้อย่างดี (ชนาพร เขาวรัตน์, 2530)

จากกระบวนการดังกล่าว พบว่าการแสดงบทบาทสมมุติในสถานการณ์จำลอง น่าจะมีการส่งเสริมให้มีการนำมาใช้บ้าง ในการเรียนการสอนสังคมศึกษา เพราะนอกจากจะช่วยให้ ประโยชน์ทางการสร้างลักษณะนิสัยทางการแก้ปัญหา และทางการแสดงแล้วยังเป็นการ เปลี่ยนบรรยากาศในการเรียนการสอน ตลอดจนเป็นแนวทางที่จะก่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ ในตัวนักเรียนได้อีกด้วย

2.3.6 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์

จอยส์ บรูซ และเวลต์ มาร์ชา (Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996:111-125) ได้กล่าวถึงแนวคิดพื้นฐานของรูปแบบการสอนมีองค์ประกอบโดยสรุปดังนี้

2.3.6.1 เป้าประสงค์และปฐมมติ

รูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ ตั้งอยู่บนแนวคิดพื้นฐานทางสังคมที่ว่า บุคคลมีความแตกต่างกันทางด้านแนวคิดและจุดยืนเมื่อปรากฏว่ามีค่านิยมที่ถูกต้อง ทั้งคู่มาขัดแย้งกัน คนก็จะมีความเห็นและจุดยืนแตกต่างกันด้วย การแก้ปัญหาที่มีความซับซ้อนและถกเถียงได้ จำเป็นที่ผู้คนในสังคมจะต้องสามารถพูดคุย ปรีกษาหารือประนีประนอมเจรจา

2.3.6.2 ยุทธศาสตร์การสอนตามรูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์

รูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ ได้แสดงแนวคิดที่มีประโยชน์ต่อสังคมไว้หลายประการ ได้แก่ ลักษณะของสังคมที่ดี ความคิดเกี่ยวกับค่านิยมของสังคม ลักษณะการสนทนาที่เกิดผล การปรับปรุงการสอน รูปแบบการสอนแบบนี้สามารถนำวิธีการอภิปรายแบบต่าง ๆ หลายอย่างมาใช้ได้ แต่วิธีการอภิปรายที่ได้ผลก็คือ การอภิปรายแบบซึ่งหน้า (confrontational) หรือแบบโซคราติส (socratic) การสนทนาแบบโซคราติส (Socratic dialogue) นี้ นักเรียนจะแสดงจุดยืนของตน ครูทำหน้าที่ชักถามความคิด ความรู้ โดยใช้คำถามนำ คำพูดของครูจะกระตุ้นให้นักเรียนคิดพิจารณาจุดยืนของตน และช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้ที่กว้างขวาง และแตกต่างออกไปมากยิ่งขึ้น

การดำเนินการของรูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์

(1) ขั้นตอนการสอน (syntax)

ครูเป็นผู้นำเสนอโดยเสนอประเด็นขัดแย้งให้นักเรียนรับรู้ ระบุประเด็นขัดแย้งให้เป็นนโยบายเชิงสาธารณะ ที่ระบุค่านิยมของสังคมส่วนรวม แสดงสถานะหรือจุดยืน ครูสามารถนำเอาการสนทนาแบบโซคราติสมาใช้ได้ โดยให้นักเรียนแสดงจุดยืนของตนเองที่มีเหตุผลสนับสนุนและเป็นไปได้ ตำรวจจุดยืนของนักเรียน ทบทวน และคุณสมบัติต่าง ๆ จุดยืนแล้วพิจารณาทดสอบค่านิยมและจุดยืนที่เลือก โดยมีรายละเอียดดังนี้

ขั้นที่ 1 เสนอประเด็นขัดแย้งของเหตุการณ์ (orientation to the case) ให้นักเรียนรับรู้ 1) วิธีการนำเสนอประเด็นขัดแย้งของเหตุการณ์ (introduce materials) เช่น อ่านเนื้อเรื่องให้ฟัง ให้นักเรียนอ่านด้วยตนเอง ดูภาพยนตร์เหตุการณ์จากโทรทัศน์ วีดิทัศน์ หรืออภิปรายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของเด็ก โรงเรียน ครอบครัว ชุมชน 2) พิจารณาข้อเท็จจริงที่ปรากฏว่ามีประเด็นอะไรบ้าง (review facts) โดยครูเป็นผู้สรุปข้อเท็จจริงของเหตุการณ์คร่าว ๆ ว่าเกี่ยวข้องกับใคร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร หรือมีการกระทำใดที่เป็นข้อขัดแย้ง

ขั้นที่ 2 ระบุประเด็นขัดแย้ง (identifying the issues) 1) ตั้งกระทู้ข้อเท็จจริงโดยระบุประเด็นขัดแย้งให้เป็นนโยบายเชิงสาธารณะ (synthesize facts into a public policy issue or issues) 2) เลือกประเด็นสาธารณะหนึ่งประเด็นเพื่อการอภิปราย (select on policy issue for discussion) 3) ระบุค่านิยม และค่านิยมที่ขัดแย้งกันให้ชัดเจน (identifying values and value conflicts) 4) ยอมรับพื้นฐานของความเป็นจริง และการกำหนดคำถาม (recognize underlying factual and definitional questions)

ขั้นที่ 3 แสดงสถานะหรือจุดยืน (taking positions) ดังนี้ 1) จุดยืนที่ชัดเจน (articulate a position) 2) ชี้แจงเหตุผลสนับสนุนจุดยืนตนเองด้านค่านิยมทางสังคม หรือผลที่ตามมาของการตัดสินใจ (state the basis of the position in terms of the social value or consequences of the decision)

ขั้นที่ 4 สำรวจจุดยืน (exploring the stance) รูปแบบของการให้เหตุผล (patterns of argumentation) ครูจะใช้รูปแบบการสนทนาแบบโซเครติส โดยการเผชิญหน้ามาใช้ ทั้งนี้ไม่ว่าจะเป็นครูหรือนักเรียนสามารถใช้การทดสอบในการให้เหตุผลของจุดยืน ดังนี้ 1) ชักถามให้นักเรียนระบุเหตุผลที่ฝ่าฝืนละเมิดจากค่านิยมที่ปรากฏ (establish the point at which a value is violated) 2) พิสูจน์ถึงผลที่จะเกิดขึ้นในทางที่พึงประสงค์หรือผลในทางลบของค่านิยมที่ปรากฏ (prove the desirable or undesirable consequences of a position) 3) ระบุข้อขัดแย้งทางสังคมโดยการอุปมาอุปไมย (clarify the value conflict with analogies) 4) ระบุค่านิยมที่นักเรียนต้องการที่เด่นชัด โดยแสดงเหตุผลที่ชัดเจนที่ไม่ละเมิดค่านิยมอื่น (set priorities assert priority of one value over another and demonstrate lack of gross violation of second value)

ขั้นที่ 5 ทบทวน และคุณสมบัติของจุดยืน (refining and qualifying the positions) ทบทวนค่านิยมและเหตุผลที่สนับสนุนจุดยืนนั้นและตรวจสอบว่าเป็นจุดยืนและค่านิยมของนักเรียนที่แท้จริง สืบเนื่องจากการสนทนาในขั้นที่ 4 แต่บางครั้งจำเป็นต้องให้นักเรียนพูดย้ำถึงจุดยืนของตนอีกครั้ง

ขั้นที่ 6 พิจารณาทดสอบค่านิยมและจุดยืนที่เลือก (testing factual assumptions behind qualified positions) ดังนี้ 1) ระบุถึงสมมุติฐานของข้อเท็จจริงนั้นและสาเหตุของประเด็นปัญหาที่จะสนับสนุนจุดยืนนั้น (identify factual assumptions and determine if they are relevant) 2) พิจารณาถึงผลที่จะเกิดตามมาและตรวจสอบความมีเหตุผลถูกต้องตามกฎหมายที่เกิดจากจุดยืน (determined the predicted consequences and examine their factual validity (will they actually occur?))

(2) ระบบทางสังคม (social system)

โครงสร้างทางสังคมของรูปแบบการสอนนี้จะมีช่วงตั้งแต่โครงสร้างระดับสูงไปจนถึงโครงสร้างปานกลาง ในตอนแรกครูจะเป็นผู้เริ่มขั้นตอนต่าง ๆ จากนั้นก็ดำเนินการตามขั้นตอนไปเรื่อย ๆ การดำเนินการเสนอประเด็นขัดแย้งในแต่ละขั้นจะขึ้นอยู่กับความสามารถของนักเรียนว่าจะประสบผลสำเร็จในการสนทนาแบบปฏิจาวัตินาในแต่ละขั้นตอนเพียงใด หลังจากที่นักเรียนมีประสบการณ์ตามรูปแบบการสอนนี้เป็นอย่างดีแล้ว นักเรียนจะดำเนินขั้นตอนต่าง ๆ ได้เองโดยไม่ต้องให้ครูคอยช่วยเหลือมากเหมือนระยะแรก ๆ ที่นำรูปแบบการสอนนี้ไปใช้

(3) หลักการตอบสนอง (principles of reaction)

ปฏิกิริยาตอบสนองของครู ไม่ควรนำเอาการประเมินความคิดของนักเรียนมาใช้ ครูต้องพยายามถามให้นักเรียนแสดงความคิดออกมาอย่างต่อเนื่อง การที่ครูจะแสดงบทบาทเป็นผู้ซักถามได้ดี ครูต้องมีความรู้เกี่ยวกับพื้นฐานค่านิยมที่นักเรียนแสดงจุดยืนอย่างเด่นชัด และมองเห็นแนวทางทำลาย และกระตุ้นจุดยืนของนักเรียนออกมาให้เห็นชัดได้ เนื่องด้วยวิธีการสนทนาแบบโซเครติส มักทำให้นักเรียนประหม่าสับสน และจนแต้มได้ง่าย ครูต้องซักถามให้ชัดเจน เป็นกลางมีความเป็นปรณัย ที่นักเรียนสามารถแสดงจุดยืนของตนเองได้ตรงจุด คำตอบของนักเรียนควรมีข้อมูลสนับสนุนด้วย

(4) ระบบสนับสนุน (support system)

สื่อหลักที่นำมาสนับสนุนการสอนตามรูปแบบนี้คือเอกสารที่มีเรื่องราวของประเด็นขัดแย้ง ซึ่งประเด็นขัดแย้งอาจนำมาจากเอกสารต่าง ๆ มีข้อมูลต่างๆ มากเพียงพอที่จะนำไปอภิปรายในชั้นเรียนได้อย่างเหมาะสม ดังนั้นการเลือกประเด็นขัดแย้งครูต้องเลือกประเด็นที่มีข้อมูลมากพอไม่เช่นนั้นแล้วอาจทำให้ประเด็นขัดแย้งดูสับสน และเข้าใจผิดได้ โดยประเด็นขัดแย้งต้องเกี่ยวข้องกับเรื่องราว หรือสภาพการณ์ที่เฉพาะเจาะจง มีข้อขัดแย้งที่เด่นชัด อาจเป็นข้อขัดแย้งทางจริยธรรม กฎหมาย ความจริง ค่านิยม ประวัติศาสตร์

ผลของการสอนและผลทางส่งเสริม

ผลของการสอนที่เกิดขึ้น โดยตรงกับนักเรียนเมื่อใช้รูปแบบการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ มีดังนี้

- (1) นักเรียนได้เรียนรู้กรอบการวิเคราะห์ประเด็นขัดแย้งทางสังคม และทักษะที่จะใช้กรอบนี้ได้อย่างชำนาญ
- (2) นักเรียนสามารถแสดงบทบาทความคิดของผู้อื่นที่นำมาให้อภิปรายแสดงเหตุผลได้
- (3) นักเรียนมีความสามารถในการสนทนาทางสังคมอย่างกระตือรือร้น

ส่วนผลทางส่งเสริมที่เกิดขึ้นโดยอ้อมจากการเรียนการสอนคือ การเรียนรู้ข้อเท็จจริงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งความขัดแย้งหรือความคิดเห็นที่แตกต่างกัน ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นก็เป็นผลทางส่งเสริมที่สำคัญเช่นกัน เนื่องจากรูปแบบการสอนชนิดนี้ใช้การสนทนาซักถามให้แสดงความคิดเห็นออกมา จึงทำให้เกิดผลดังนี้

- (1) เกิดความเข้าใจความคิดของกลุ่มสนทนาได้อย่างกระจ่างชัด
- (2) ความสามารถในการเข้าร่วม และปฏิบัติกรทางสังคม
- (3) ทราบถึงข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหาทางสังคม

จากแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดรูปแบบการเรียนการสอนทั้งหลายที่ผู้วิจัยได้นำเสนอ ประกอบกับแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับชาวน้ปัญญาเชิงปฏิบัติ และแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง เมื่อพิจารณาถึงองค์ประกอบที่สำคัญของแต่ละแนวคิดทฤษฎีแล้วผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบส่วนที่เป็นสาระสำคัญมาวางกรอบกำหนดกิจกรรมแต่ละขั้นตอนอันเป็นกระบวนการฝึกทักษะในรูปแบบของการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เพื่อการพัฒนาชาวน้ปัญญาเชิงปฏิบัติแก่ผู้เรียนบนพื้นฐานของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังปรากฏในเอกสารคู่มือการใช้รูปแบบการฝึกทักษะภาคผนวก จ.

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

จากการทบทวนงานวิจัยในประเทศไทยและในต่างประเทศเกี่ยวกับการใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการเรียนการสอน ผู้วิจัยพบว่ายังไม่มีงานวิจัยใดที่ใช้การฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมในการสอนเนื้อหาด้านกฎหมาย และนำมาสู่ความสามารถทางการแก้ปัญหาที่เป็นชาวน้ปัญญาเชิงปฏิบัติ ซึ่งงานวิจัยส่วนใหญ่เป็นการสอนโดยใช้รูปแบบการสอนแบบอื่น เช่น เกมจำลองสถานการณ์ บทบาทสมมุติ และแบบสืบสอบในการสอน เป็นต้น โดยรูปแบบการสอนส่วนใหญ่จะเป็นวิชาสังคมศึกษา จากการวิเคราะห์รูปแบบการสอนแบบต่าง ๆ อาจสรุปงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเรียนการสอนในรูปแบบอื่นที่เป็นลักษณะรูปแบบที่เกี่ยวกับการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่พอจะยกมาเสนอให้เห็นภาพได้ มีดังนี้

2.4.1 งานวิจัยในประเทศ

เท่าที่ผ่านมาสำหรับวิชาสังคมศึกษาพบว่าม้งานวิจัยของ ทศนีย์ สุวรรณพงษ์ (2528) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนของการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยเกมจำลองสถานการณ์ กับนักเรียนที่เรียนด้วยการสอนตามแผนการสอนของหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ที่เรียนด้วยเกมจำลองสถานการณ์และนักเรียนที่เรียนตามแผนการสอนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน แต่ด้านความคงทนของการเรียนรู้แตกต่างกัน

นอกจากจากนี้ มีงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบผลการสอนวิชาสังคมศึกษาโดยการใช้แผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นกับแผนการสอนที่ครูใช้ตามปกติ คืองานวิจัยของ กรรณิการ์ ม่วงเขียว (2529) และงานวิจัยของ สิทธิชัย โกศาทรพย์ (2529) ได้ศึกษาวิจัยเชิงทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 5 ตามลำดับ ผลการวิจัยทั้งสองเรื่องพบว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนจากแผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนจากแผนการสอนที่ครูประจำการใช้สอนตามปกติ

สมหวัง ชัยคามล (2528) ได้เปรียบเทียบพัฒนาการด้านทักษะการคิดแก้ปัญหาทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ที่เรียนโดยวิธีกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์กับที่เรียนโดยการสอนแบบปกติ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบวัดทักษะการคิดแก้ปัญหาทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาและแบบสอบถามเจตคติต่อวิธีการสอนแบบกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยวิธีกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์มีความสามารถด้านทักษะการคิดแก้ปัญหาทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยการสอนแบบปกติ และพบปฏิสัมพันธ์ระหว่างวิธีการสอนกับระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่มีต่อความสามารถด้านทักษะการคิดแก้ปัญหาทางการเรียนวิชาสังคมศึกษา

ทรงพรพรรณ วายโสภา (2530) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง “ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษา ตามการรับรู้ของครูสังคมศึกษา ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษาตามการรับรู้ของครูสังคมศึกษา และนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในด้านการจัดการเรียนการสอน ครู นักเรียน และสภาพแวดล้อมของโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยซึ่งครูสังคมศึกษารับรู้ว่ามีผลต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษามาก แต่นักเรียนรับรู้ว่าไม่มีผลต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษาปานกลาง ได้แก่ นักเรียนมีโอกาสค้นคว้าแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง นักเรียนมีทักษะในการสังเกต และมีทักษะการอ่าน นักเรียนรู้จักวิธีการนำเสนอรายงานในรูปแบบต่าง ๆ รู้วิธีแก้ปัญหาและตัดสินใจ และสนใจแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น ส่วนในด้านที่เกี่ยวกับความสามารถของนักเรียนในการจดบันทึกสรุปย่อ นั้น ครูสังคมศึกษารับรู้ว่ามีผลต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษาปานกลาง แต่นักเรียนรับรู้ว่าไม่มีผลต่อการเรียนสังคมศึกษามาก

ปรารธนา เกษน้อย (2540) ศึกษาวิจัยเรื่อง ผลของการเรียนแบบร่วมมือในวิชาสังคมศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยแบ่งกลุ่มนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ

30 คน โดยใช้แผนการสอน 2 แบบคือ แผนการสอนแบบร่วมมือ และแผนการสอนแบบปกติ อย่างละ 11 แผน ใช้เวลาในการทดลอง 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 คาบ คาบละ 50 นาที ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือ มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ของการเรียนและความสามารถในการวิเคราะห์สูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สุปรียา ตันสกุล (2540) ศึกษาผลของการใช้รูปแบบการสอนแบบจัดข้อมูลด้วยแผนภาพที่มีต่อสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนและความสามารถทางการแก้ปัญหา กลุ่มตัวอย่างจำนวน 149 คน เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีปี 2 คณะสาธารณสุขศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 74 คน ใช้รูปแบบการสอนแบบจัดข้อมูลด้วยแผนภาพ กลุ่มควบคุมจำนวน 75 คน ใช้การสอนแบบปกติ ผลพบว่ารูปแบบการสอนแบบการจัดข้อมูลด้วยแผนภาพ มีความเหมาะสมต่อการเสริมสร้างประสิทธิภาพในการเรียนรู้และช่วยให้นักศึกษาเข้าใจเนื้อหาได้ดีขึ้น

วิโรจน์ วัฒนานิมิตกุล (2540) ศึกษาและประเมินรูปแบบการสอนโดยใช้สาระอิงบทเพื่อส่งเสริมความใฝ่รู้ (inquiring mind) กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 แบ่งตามระดับคะแนนทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่ารูปแบบการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งเสริมความใฝ่รู้แก่นักเรียนด้วยการนำเสนอสาระอิงบริบท เป็นจุดรวมของเนื้อหาสำคัญของบทเรียนที่มีความครอบคลุม ชับซ้อน และน่าสนใจพอที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนกำหนดประเด็นค้นคว้าด้วยวิธีต่าง ๆ แล้วสรุปเชื่อมโยงความรู้ที่ได้กับสาระอิงบริบทเดิม และสามารถนำความรู้ที่ได้ทั้งหมดไปใช้ในการกำหนดประเด็นค้นคว้าใหม่ ๆ ต่อไป

ถนอมจิตต์ เสนมา (2525) ศึกษาถึงการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งเรียนด้วยเทคนิคการสอนแบบสืบสอบแบบจัดกิจกรรมอภิปรายระหว่างครูกับนักเรียน และระหว่างนักเรียนด้วยกัน กลุ่มตัวอย่างประชากรคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา พญาไท โดยมีกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองแบบสืบสอบแบบจัดกิจกรรมอภิปรายระหว่างครูกับนักเรียน (teacher-student discussion inquiry) และกลุ่มทดลองแบบสืบสอบแบบจัดกิจกรรมอภิปรายระหว่างนักเรียนด้วยกัน (student-student discussion inquiry) เมื่อสอนจบแต่ละตอนของบทเรียนจะทดสอบย่อย (quiz) ประมาณ 10 – 20 นาที หลังจากการสอนแต่ละบท ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ของการเรียนวิชาเคมีของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งเรียนด้วยเทคนิคการสอนแบบสืบสอบแบบจัดกิจกรรมอภิปรายระหว่างครูกับนักเรียน และระหว่างนักเรียนด้วยกัน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ด้านความคิดเห็นของกลุ่มนักเรียนจะมีระดับปานกลางถึงสูงที่มีการสอนแบบสืบสอบแบบจัดกิจกรรมอภิปรายระหว่างนักเรียนด้วยกัน เพราะวิธีนี้ช่วยกระตุ้นให้ใช้ความคิดเห็นขณะเรียนมีโอกาสหาคำตอบด้วยตนเอง ฝึกให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นหมู่คณะ

บุพดี นาคพิระบุท (2522) ทดลองนำวิธีสอนแบบสืบสวนสอบสวน (inquiry) มาใช้กับการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เพื่อศึกษาผลของการสอนแบบสืบสวนสอบสวนที่มีต่อสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนและความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เมื่อเปรียบเทียบกับการสอนแบบบรรยาย จำนวน 60 คน ด้วยการสุ่มละเข้ากลุ่มควบคุม 30 คน และกลุ่มทดลอง 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือบทเรียนแบบสืบสวนสอบสวนวิชาภาษาไทย แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาไทย แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ และแบบประเมินผลบทเรียนของผู้ทรงคุณวุฒิ วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าเฉลี่ยแล้วนำมาทดสอบค่าที เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของแบบทดสอบต่าง ๆ พบว่านักเรียนทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองมีพัฒนาการด้านการเรียนสูงขึ้นที่ระดับความมีนัยสำคัญ .01 และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ไม่แตกต่างกัน

2.4.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

เอส บี คาน (S.B. Khan, 1969 : 216 – 221) ศึกษา นักเรียนระดับมัธยมศึกษา จำนวน 1,038 คน แยกตามเพศคือ นักเรียนชาย 509 คน นักเรียนหญิง 529 คน เกี่ยวกับ “Affective Correlates of Academic Achievement” วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับตัวแปรทางด้านจิตพิสัย (affective correlation) ได้แก่เจตคติที่มีต่อครู ความสนใจในวิชาการ นิสัยในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ รวมทั้งองค์ประกอบที่กำหนดไม่ได้ (unidentified factors) เกณฑ์ประมาณ 6 ด้าน ได้แก่ สังคมศึกษาและวิทยาศาสตร์ การอ่านภาษา การคำนวณเลข การแก้ปัญหา เครื่องมือที่ใช้คือแบบสอบถาม School and College Ability Test (SCAT) การวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติใช้สหสัมพันธ์ระหว่างแต่ละรายการ ผลการวิจัยพบว่าเจตคติต่อครู ความสนใจในวิชาการ นิสัยในการเรียนเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่ส่งผลต่อสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

แองเจล่า เอ็ม. โอ และคณะ (Angle M.O. et al, 1988) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการเรียนแบบร่วมมือ พบว่าการเรียนแบบร่วมมือโดยได้รับการสนับสนุนให้มีการวางแผนการแบ่งงานเป็นกลุ่มกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง กับการวางแผนตลอดเวลา ก่อนลงมือปฏิบัติจะทำให้นักเรียนมีความจำขึ้นตอนเหตุการณ์ และทัศนคติที่มีต่อผู้อื่น ได้ดีกว่านักเรียนที่เรียนคนเดียว

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1991) ได้ศึกษาจำแนกโครงสร้างการเรียนในชั้นไว้ 3 ลักษณะคือ การเรียนแบบร่วมมือ การเรียนแบบแข่งขัน และการเรียนแบบรายบุคคล จะทำให้ผู้เรียนได้รับทักษะทางสังคมที่แตกต่างกัน การเรียนแบบร่วมมือทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันสูง มีการแลกเปลี่ยนความคิด ช่วยเหลือกัน มีการสนับสนุนและมีความไว้วางใจกันสามารถร่วมมือกันแก้ปัญหา รู้จักแบ่งหน้าที่

บริสโคว พี.เอ. (Briscoe, P.A., 1991) ได้ศึกษาเรื่องแนวทางวิธีปฏิบัติเกี่ยวกับการสอนแบบให้เหตุผลเชิงนิติศาสตร์ด้านกฎหมาย และด้านภาษาศาสตร์ ศึกษาวิจัยถึงแนวทางทั่วไปที่นำมาใช้ในการสอนในภาควิชาภาษาอังกฤษที่แบ่งออกเป็น 2 ด้านคือ (1) ด้านการโน้มน้าวใจ ซึ่งได้แก่การรับรู้จากอารมณ์ ความรัก และค่านิยมในความสามารถที่จะคิดเป็นรูปแบบ และ (2) ด้านการถ่ายทอดทางความคิดที่สอดคล้องกับรูปแบบกฎเกณฑ์ที่เป็นแบบแผน ปัจจุบันมีการกล่าวถึงการให้เหตุผลต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับจริยธรรม และอารมณ์ จนกลายเป็น “ข้อขัดแย้งที่มีความซับซ้อนในทางปฏิบัติ” งานวิจัยนี้เป็นการถกเถียงเกี่ยวกับการสอนโดยการใช้เหตุผลแบบ “สืบสวน” อันมีพื้นฐานจากทฤษฎีเซวอร์ปัญญาแนวทางประเพณีนิยมของไอโซเครเตียน และ อริสโตเตเลียน ที่มีลักษณะเป็นสหสาขา ในการยอมรับผู้อื่น และรู้จักผู้อื่นโดยการโต้แย้งด้วยเหตุผล (dialectic) แนวคิดทางประเพณีนิยมเป็นรูปแบบของกระบวนการทางธรรมชาติและคำถามที่ไม่เกี่ยวกับค่านิยมทางสังคมและความเห็นของสาธารณชน ตรงกันข้ามกับรูปแบบการสอนแบบนิติศาสตร์ (Jurisprudentialism) ที่สนใจในการวิเคราะห์ห้วงวิพากษ์วิจารณ์และการคิดหาเหตุผลโดยกระตุนเน้นถึงการมีส่วนร่วมกันและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีกระบวนการคิดทบทวน วินิจฉัย และให้เหตุผลตัดสิน ปฏิบัติการโดยคิดหาเหตุผลแบบตรรกวิทยา พิจารณาอย่างละเอียดรอบคอบตามเหตุผล การศึกษาพบว่าการสอนด้านภาษาศาสตร์ตามแบบแนวคิดประเพณีนิยม เป็นการสื่อสารชั้นกลางแต่ไม่ได้เป็นการสร้างความรู้ “ความขัดแย้งทางความคิด” นอกจากนี้พวกที่นิยมเพลโตและโซพิสติกได้ทำการศึกษาด้านภาษาศาสตร์สมัยใหม่ในรูปแบบประเพณีนิยมตามสมัยและด้านนิติศาสตร์ในการให้เหตุผลที่แสดงให้เห็นถึงแนวทางความสำคัญระหว่างวิชากฎหมาย ภาษาศาสตร์ เซวอร์ปัญญาด้านวิทยาศาสตร์และปรัชญาได้นำมาศึกษาวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

สลาวิน อาร์. อี (Slavin, R.E., 1992) พบว่า การเรียนแบบร่วมมือจัดว่าเป็นรูปแบบการสอนรูปแบบหนึ่งซึ่งเหมาะกับนักเรียนทุกระดับ เพื่อที่จะทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของกลุ่มการเรียนแบบร่วมมือมีวิธีการที่แตกต่างกันในหลายวิธี ผลดีของการเรียนแบบร่วมมือให้ประโยชน์กับผู้เรียนโดยส่วนใหญ่งานวิจัยที่ได้ศึกษาคือ นักเรียนจะได้รับประโยชน์ทั้งในแง่วิชาการ และด้านสังคมเป็นอย่างมาก

นูนน์ และ เคลลาเดีย เอร์เนสไตน์ (Nunn and Claudia Ernestine, 1992) ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างเทคนิคการสอนและการร่วมมือกันอภิปรายในชั้นเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี (The relationship between teaching techniques and undergraduate participation in classroom discussion) พบว่าผลทางบวกจะเกิดเมื่อมีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันโดยวาจา แรงจูงใจ และความสามารถในการแก้ปัญหา นักวิจัยบางคนพบว่าผู้อภิปรายในชั้นเรียนส่วนใหญ่จะเป็นผู้ชาย ในขณะที่ผู้วิจัยอีกจำพวกหนึ่งพบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในด้านเพศของการมีส่วนร่วม กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูจำนวน 20 คน และเด็กนักเรียนจำนวน

579 คน ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ในมหาวิทยาลัย สถิติในการวิจัยวิเคราะห์ห้วงค์ประกอบหลักคือ t-test หาค่าสหสัมพันธ์ โดยใช้เทคนิคที่จะสนับสนุนให้เด็กมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ได้แก่ บรรยากาศส่งเสริมการเรียนรู้ คำชมเชย ใช้การเรียกชื่อเด็กนักเรียน ความสนุกสนาน และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกัน พบว่าเด็กผู้หญิงและชายมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ โดยเด็กผู้หญิงจะรับรู้คำชมเชย และบรรยากาศส่งเสริมในห้องเรียนให้เกิดการมีส่วนร่วมได้มากกว่าเด็กผู้ชาย แต่หากเด็กผู้หญิงได้รับการวิพากษ์วิจารณ์จะทำให้รู้สึกท้อถอยอย่างมาก นอกจากนี้เมื่อวิเคราะห์การสังเกตการณ์ในชั้นเรียน พบว่าอัตราส่วนการมีส่วนร่วมในการอภิปรายของเด็กผู้ชายจะมากกว่าเด็กผู้หญิง จากการวิจัยตามข้อค้นพบดังกล่าวผู้วิจัยได้เสนอแนะว่า ครูควรใช้เวลาในการอภิปรายในห้องเรียนมากขึ้น และสนับสนุนให้เด็กส่วนมากมีส่วนร่วม โดยสร้างบรรยากาศส่งเสริมการเรียนรู้ในห้องเรียน ให้คำชมเชยแก่เด็ก

จูแอน-มิเกล บาลบัว และ มาร์แชล (Juan-Miguel Balbao Marshall, 1994) ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการสอนให้สนทนาอย่างมีเหตุมีผลต่อการศึกษาด้านประชาธิปไตย (Dialogical Pedagogy in Teacher Education : Toward an Education for Democracy) และอภิปรายว่า คนส่วนใหญ่ในประเทศสหรัฐอเมริกาไม่สนใจ ไม่มีส่วนร่วมในการปกครอง และใช้สิทธิทางการเมืองทั้งในด้านระดับชาติหรือระดับชุมชนน้อยมาก สาเหตุหนึ่งน่าจะเป็นเพราะการสอนแบบเดิมที่ไม่มีการสนทนากันในชั้นเรียนนั้นเป็นสาเหตุสำคัญของการขาดการมีส่วนร่วมในทางการเมือง การสนทนาแบบปวงฉาวิสัย (dialogue) เป็นพื้นฐานเบื้องต้นของการศึกษาด้านการเมืองที่เป็นจุดเริ่มของความคิดชาวตะวันตก การสอนแบบบรรยายนั้นแต่เดิมคือเป็นการที่ผู้สอนพูดบรรยายคนเดียวถึงความรู้และความเชี่ยวชาญ จึงควรที่จะเปลี่ยนสภาพในการเรียนการสอนดังกล่าวโดยครูควรเป็นตัวแทนและการพัฒนาดังกล่าวถึงหลักเกณฑ์ประชาธิปไตย ศึกษาวิจัยโดยตรวจสอบบทสนทนาที่สำคัญโดยครูผู้สอนควรสอนให้นักเรียนมีพฤติกรรมเกี่ยวกับการเมือง 3 ขั้นตอน ได้แก่ (1) ให้ตระหนักถึงความสำคัญของการสนทนาในห้องเรียนและบทบาทสำคัญ (crucial role) ของตนเองในสังคมทางการเมือง (2) ควรให้คำแนะนำและการเสนอแนะ (suggestion and recommendation) ในการเตรียมให้ความรู้แบบการสนทนา และ (3) การวิเคราะห์ที่นัยสำคัญของการสนทนาแบบสนทนาอย่างมีเหตุมีผล

ความสามารถในการสนทนาทางสังคม (competence in social dialogue) ความหมายของการสนทนา (dialogue) หมายถึง กระบวนการที่กระตุ้นให้เกิดการอภิปรายอย่างต่อเนื่อง (continuing discussion) ซึ่งเป็นการให้บุคคลรู้จักพัฒนาและยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการสนทนา (dialogue) มิใช่เป็นแค่เพียงเทคนิควิธีการที่จะทำให้เกิดสัมฤทธิ์ผลทางด้านเชาวน์ปัญญาความคิดเท่านั้น แต่หมายความรวมถึงการจัดวางรูปแบบความสัมพันธ์ทางสังคมในชั้นเรียน และแสดงให้เห็นถึงถึงความสัมพันธ์ของคนในสังคม

การสนทนาเป็นกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (sharing mutually held meaning) สร้างความรู้และข้อความจริงใหม่ ๆ (realities and knowledge) และสร้างแรงกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลง โดยครูและผู้เรียนต้องร่วมมือในกระบวนการสนทนาเพื่อให้เกิดความเข้าใจในสถานการณ์หรือปัญหา โดยสรุปลักษณะพิเศษของการสนทนา (dialogue) เป็นการกระทำโดยอิสระไม่มีการบีบบังคับ เป็นกระบวนการทางสังคมเพราะเกี่ยวกับการกระทำของบุคคลตั้งแต่หนึ่งคนขึ้นไป ให้ความสำคัญกับทุกคนในการมีส่วนร่วม (participatory) และเป็นมาตรฐานที่เป็นแบบอย่าง (normative) เกี่ยวกับการเสนอข้อโต้แย้ง (prepositional) โดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง (ongoing) ตลอดจนเป็นการคาดหวัง (anticipatory) เพราะเป็นการแสดงถึงความรับผิดชอบของบุคคลหนึ่งที่มีต่อกรณีเหตุการณ์หนึ่งซึ่งนำทางอันเป็นข้อสรุปในอนาคต ประโยชน์ของการสนทนา (benefit of dialogue) การสนทนาคือพื้นฐานแนวทางที่ช่วยให้เด็กเกิดแรงกระตุ้นในสังคม การเมือง ซึ่งเป็นประโยชน์ทั้งต่อผู้เรียน ชั้นเรียน และชุมชนตลอดจนสังคม

จอห์นสัน เดวิด ดับบิว และจอห์นสัน โรเจอร์ (Johnson, David W. & Johnson, Roger, 1997) ตีพิมพ์ลงในวารสาร *Journal of Social Psychology* เกี่ยวกับผลของการฝึกการแก้ปัญหาความขัดแย้งในเด็กมัธยมศึกษา ทดลองกับเด็กนักเรียนระดับเกรด 6 ถึง 9 จำนวน 198 คน ในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยศึกษาถึงประสิทธิผลของการฝึกการแก้ปัญหา แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นทดลองและกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกการแก้ปัญหาความขัดแย้งเป็นเวลา 14 ชั่วโมง แต่กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึกการแก้ปัญหา ผลการทดลองพบว่า เด็กนักเรียนกลุ่มทดลองสามารถเรียนรู้กระบวนการและขั้นตอนของการแก้ปัญหาโดยใช้วิธีการไกล่เกลี่ย เจรจา และยังสามารถนำกระบวนการขั้นตอนดังกล่าวไปประยุกต์กับสถานการณ์ในลักษณะที่เป็นความขัดแย้ง โดยระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .0001 นอกจากนี้พบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างระดับเกรดการศึกษา และไม่มี ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างเด็กผู้ชายและเด็กผู้หญิง ส่วนในกลุ่มควบคุมพบว่าเมื่อไม่ได้รับการฝึกการแก้ปัญหาในระหว่างก่อนและหลังการทดสอบ จึงไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ

แคทเธอรีน อาร์ เวนท์เซล (Kathryn R. Wentzel, 1997) ตีพิมพ์ลงในวารสาร *Journal of Educational Psychology* เกี่ยวกับเรื่องแรงจูงใจของเด็กนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในด้านบทบาทของการรับรู้ในด้านการสอนของครู (Student Motivation in Middle School : the Role of Perceived Pedagogical Caring) ทดลองกับกลุ่มตัวอย่างเด็กวัยรุ่นด้านการรับรู้รูปแบบการสอนเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางบวกของวิชาสังคมศึกษาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษา เป็นการศึกษาระยะยาวโดยกลุ่มตัวอย่างคือเด็กนักเรียนจำนวน 248 คน ที่ศึกษาตั้งแต่

ระดับเกรด 6 ต่อเนื่องถึงระดับเกรด 8 พบว่าเมื่อเด็กอยู่ในระดับเกรด 8 จะให้การสนับสนุนและสนใจกับการสอนที่มีประสิทธิภาพ ครูผู้สอนเป็นเสมือนผู้นำในการอธิบายถึงการให้เด็กแสดงออกแบบมีปฏิสัมพันธ์ด้านการเมือง ความคาดหวังที่จะปรับปรุงพฤติกรรมของเด็กนักเรียนตามความแตกต่างระหว่างบุคคล รูปแบบการสอนแบบเอาใจใส่ (caring) มีผลโดยตรงต่อทัศนคติของเด็ก และการป้อนข้อมูลย้อนกลับด้วยความคิดของเด็กเอง (constructive feedback) โดยการวิจัยนี้ทำให้เข้าใจถึงความเกี่ยวเนื่องกันระหว่างพฤติกรรมการสอนของครูกับสัมฤทธิ์ผลของเด็กนักเรียน

ไอซอม เวอร์จิ้นเนีย วีอาร์เซย์ (Isom, Virginia Veazey, 1997) งานวิจัยที่เป็นวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก เรื่อง ความสัมพันธ์ของรูปแบบการเรียนรู้ในวิธีการสอนแบบอภิปรายบรรยาย (lecture-discussion) และการสอนแบบอภิปรายกรณีศึกษา (case study-discussion) ที่มีต่อตัวแปรของคะแนนทดสอบและระดับคะแนนเฉลี่ยตามวัตถุประสงค์ด้านสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักศึกษาวิทยาลัยพยาบาล ออกแบบการวิจัยเป็นแบบ pretest-posttest quasi-experimental design กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 43 คน เป็นนักศึกษาพยาบาลที่ลงทะเบียนเรียนในวิชาวิทยาลัยชุมชน โดยกลุ่มเฝ้าดำเนินการสอนแบบอภิปรายบรรยาย (lecture-discussion method) และกลุ่มบีโดยวิธีสอนแบบอภิปรายกรณีศึกษา (case study-discussion method) คะแนนเฉลี่ยของสัมฤทธิ์ผลของการทดสอบหลังการทดลองและระดับคะแนนเฉลี่ยเป็นการวัดสัมฤทธิ์ผล ตัวแปรตามคือคะแนนเฉลี่ยของการทดสอบหลังการทดลองและระดับคะแนนเฉลี่ย และตัวแปรอิสระคือรูปแบบการเรียนรู้ และรูปแบบการสอนแบบ lecture-discussion และรูปแบบการสอนแบบ case-study discussion การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติพรรณนา, t-test, ค่าสหสัมพันธ์ Pearson Product Moment Correlation (r), การวิเคราะห์ค่าความแปรปรวนซ้ำ Repeated Measure Analysis of Variance (ANOVA) และ Regression Analysis (R)

จอยส์ เทย์เลอร์ กีบตัน (Joyce Taylor Gibson, 1998) พบว่าการสอนแบบอภิปรายในวิชาการแบบกรณีเหตุการณ์ (discussion teaching through case methods) ปัจจุบันโรงเรียนจำเป็นต้องมีครูที่อยู่ในระบบการศึกษาที่พร้อมในการมีบทบาทเป็นผู้นำในชุมชนการศึกษานั้น ๆ วิธีการศึกษาเป็นกรณีตัวอย่างในโปรแกรมการสอนที่เสนอโอกาสให้เด็กได้นำทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติ มีความรับผิดชอบในการเรียนรู้และมีทักษะในการแก้ปัญหา การสอนแบบกรณีเหตุการณ์ไม่เหมาะสมต่อการสอนแบบดั้งเดิมซึ่งครูเป็นผู้ที่มีความรู้มากที่สุดในระดับชั้นเรียนและเด็กเป็นเพียงผู้รับความรู้ อย่างไรก็ตามควรจัดให้เด็กมีบทบาทที่จะเป็นครูผู้นำ จำเป็นต้องมีความมั่นใจสูง การทำงานร่วมกันเป็นทีม และความสามารถในการแก้ปัญหา

การสอนแบบอภิปรายสนทนากันในเรื่องของเหตุการณ์เริ่มมีมากขึ้นในโปรแกรมการสอนของครูเพื่อให้อำนาจเต็มที่โดยมีบทบาทเป็นผู้นำการสนทนา การสอนรูปแบบ

กรณีเหตุการณ์เป็นลักษณะการสอนในสาขาวิชาชีพทางการแพทย์ ธุรกิจ และด้านกฎหมาย นอกจากนี้ (Christensen, Garuin and Sweet, Quoted in Joyce Taylor, 1998) ได้ให้คำจำกัดความรูปแบบการสอนที่นำไปสู่การสนทนาอภิปราย ซึ่งต้องเตรียมการสอนบนพื้นฐานของเหตุการณ์ “การสนทนาอภิปราย...คือแนวทางอันเป็นระบบที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างบริบทเพื่อการเรียนรู้ จากความรู้และประสบการณ์ของนักเรียน” (Discussion leading...is essentially a systematic way of constructing a context for learning from the knowledge and experience of students) นอกจากนี้ การสอนโดยอิงจากกรณีเหตุการณ์ (case-teaching) เป็นวิธีการพิสูจน์จากกรณีเฉพาะซึ่งเน้นการสนทนาอภิปรายในเหตุการณ์นั้น ๆ การเสนอแง่มุมหรือปัญหาทางการศึกษา การสอนอภิปรายจากแบบกรณีเหตุการณ์เป็นแนวทางของการให้ความสนใจด้านกระบวนการเท่ากับเนื้อหา

มาเรียน แอล. มาร์ตินเนลโล (Marian L. Martinello, 1998) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการเรียนรู้ด้วยวิธีการสอบสวนในการตั้งคำถาม (learning to question for inquiry) โดยหลักสูตร K-12 มาตรฐานแห่งชาติสำหรับวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ คณิตศาสตร์ ภาษา และสังคมศาสตร์ ส่งเสริมการเรียนรู้โดยการตั้งคำถามของเด็กในการเรียนรู้อย่างไรที่จะตั้งคำถามในการศึกษาทุก ๆ สาขาวิชา (National Council 1996; National Council of Teachers of English and International Reading Association 1996; National Council for the Social Studies 1994) แต่ดั้งเดิม การสอบสวนส่วนใหญ่จะมีความสัมพันธ์ด้านวิทยาศาสตร์ โดยคำนิยามจากพจนานุกรม คือการกระทำหรือการค้นหาความจริง ข้อมูล หรือความรู้บางสิ่งบางอย่าง ทุกสาขามีรูปแบบของการตั้งคำถาม หลักสูตรประจำชาติ The National K-12 มาตรฐาน ให้คำจำกัดความของคำว่า “การสอบสวน” (inquiry) ในด้านของความคิดลำดับขั้นสูง จัดแบ่งประเภท การแปลความ การวิเคราะห์ การสรุป สังเคราะห์ ประเมิน การตัดสินใจ และทักษะ (metacognitive skill) ซึ่งเป็นกระบวนการที่เป็นหัวใจในการสอบสวนเพื่อการตั้งคำถาม การเรียนรู้แบบการสอบสวนคือ ความตั้งใจในการต่อเติมประสบการณ์ ความสนใจและข้อสงสัยที่เน้นปัญหาสำคัญเด่น ๆ โดยครูจะเป็นผู้สอนบรรยายโดยยกเหตุผลตามสิทธิ

มาร์ค ดับบลิว ออลส์ (Mark W. Aulls, 1998) ลงพิมพ์ในวารสาร The American Psychological Association, Inc. เรื่องการมีส่วนร่วมในการสนทนาในชั้นเรียนเพื่อเรียนรู้เนื้อหาหลักสูตรวิชากฎหมาย (Contributions of Classroom Discourse to What Content Students Learn During Curriculum Enactment) วิจัยเกี่ยวกับ การมีส่วนร่วมในการสนทนาในชั้นเรียนว่า เด็กจะมีความแตกต่างในการเรียนรู้เนื้อหาหลักสูตรวิชาสังคมศึกษาระดับเกรด 8 ที่ดำเนินการสอนในห้องเรียนที่แตกต่างกันจำนวน 2 ห้อง ใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sample) และใช้เวลา 8 สัปดาห์ในการสังเกตการณ์แบบไม่มีส่วนร่วมของครูผู้สอนในชั้นเรียนในวิชากฎหมายเกี่ยวกับสังคมชาวอียิปต์ยุคโบราณ การจดบันทึกการสังเกตการณ์ และบทเรียน เป็นการ

ประมวลสรุปในเนื้อหาข้อความ ซึ่งรูปแบบของการสนทนามีความสัมพันธ์กับเนื้อหาวิชากฎหมาย และเหตุการณ์ใหม่ ๆ พบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ หากเด็กมีส่วนร่วมในการสนทนา ซึ่งมีผลต่อการจำระลึกได้ในเนื้อหาเหตุการณ์ในวิชานั้น ๆ

นอกจากนี้ จากการศึกษาค้นคว้าและทบทวนรูปแบบการวิจัยที่เป็นวิทยานิพนธ์ ทางด้านกฎหมายของคณะนิติศาสตร์ในประเทศไทยเท่าที่ผ่านมา พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่จะแบ่งตามประเภทของกฎหมายแต่ละประเภท กล่าวคือ ด้านกฎหมายอาญาและกระบวนการยุติธรรมทางอาญา เช่น ความรับผิดชอบทางอาญา การบังคับใช้กฎหมายอาญา การชั่งน้ำหนักพยานหลักฐาน เป็นต้น ด้านกฎหมายเอกชนและธุรกิจ เช่น มาตรการทางกฎหมาย ทางสถาบันการเงิน ธนาคารพาณิชย์ หลักทรัพย์ ตลอดจนการจัดเก็บภาษีเงินได้ เป็นต้น ด้านกฎหมายมหาชน เช่น โครงสร้างทางการปกครอง การตรากฎหมาย และบทบาทรัฐสภาไทย เป็นต้น ด้านกฎหมายระหว่างประเทศ เช่น ผลทางกฎหมาย และกระบวนการอนุญาโตตุลาการ เป็นต้น จากที่กล่าวข้างต้นจะเห็นได้ว่างานวิจัยทางด้านกฎหมายเท่าที่ผ่านมาทั้งหมดไม่เคยมีผู้ใดทำการวิจัยในเรื่องรูปแบบการจัดการเรียนการสอนหรือการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาก่อนแต่อย่างใด ดังนั้นจึงเป็นแนวทางใหม่ในการที่จะวางรูปแบบและการจัดการเรียนการสอนวิชากฎหมายพัฒนาความรู้ความเข้าใจ พื้นฐานกฎหมายเพื่อนำไปใช้ให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

โดยสรุปจากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการพัฒนาชาวนับัญญาเชิงปฏิบัติโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ทั้งในและต่างประเทศไม่มีผู้วิจัยได้ทำการวิจัยในเรื่องดังกล่าวข้างต้นซึ่งงานวิจัยนั้นส่วนใหญ่เป็นรูปแบบการสอนรูปแบบอื่น เช่น รูปแบบการสอนแบบสืบสวนสอบสวน และรูปแบบการสอนแบบอภิปราย เป็นต้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่เกี่ยวกับการสอนรูปแบบต่าง ๆ ดังกล่าวมาผสมผสานกับเนื้อหาหลักสูตรวิชากฎหมายและงานวิจัยของวิชาสังคมศึกษาในอดีตที่ผ่านมา เพื่อนำมาปรับใช้และเทียบเคียงกับรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านกฎหมายต่อไป

2.5 รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

จากการศึกษาค้นคว้า แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าลักษณะพิเศษเฉพาะในรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีดังนี้ (1) เป็นวิธีการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มิใช่ครูผู้สอน (student-centered learning) (2) ครูมิใช่ผู้ถ่ายทอด แต่เป็นผู้ชี้แนะ คู่มือกระบวนการเรียนแบบร่วมมือ

(cooperative learning) (3) เน้นการเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับ ในการทำงานเป็นกลุ่ม (4) และเป็น การเรียนรู้จากการกระทำ (learning by doing) (5) เน้นประโยชน์ที่นำไปใช้ได้ในชีวิตจริง (application) ไม่เน้นทฤษฎี (6) มีการรวบรวมข้อมูลรายละเอียดที่ผู้รับการฝึกทักษะต้องมีการร่วมอภิปรายแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ วิวิจารณ์ ถกเถียง หรือประกอบการพิจารณาสถานการณ์ตาม ปัญหาข้อเท็จจริงโดยผู้เรียนไว้เป็นอย่างดี (7) เน้นที่ทักษะในการเจรจา (negotiation) เพื่อแก้ไข ปัญหาอย่างเป็นระบบ และเกิดความรู้ความเข้าใจกฎหมายในการคิดหาเหตุผลเพื่อนำไปประยุกต์ ใช้

การใช้วิธีการรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์ มีลักษณะพิเศษเฉพาะโดยใช้เทคนิคการสอนแบบผสมผสานอย่างมีระบบ 5 แบบ คือ (1) วิธีการเรียนแบบร่วมมือ (2) วิธีการอภิปราย (3) วิธีการศึกษาแบบรายกรณี (4) วิธีการบทบาทสมมุติ (5) วิธีการสอนแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ (6) วิธีการสอนตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์

อาจกล่าวโดยสรุปในเรื่อง แนวคิดเกี่ยวกับการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทาง สังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จะมีลักษณะแตกต่างจากการฝึกรูปแบบอื่น กล่าวคือการฝึก ทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ จะใช้วิธีการสนทนาแบบ โขเครติส ในการถกเถียงปัญหาโดยมีการถามตอบกันอย่างต่อเนื่อง มีการใช้การอุปมาอุปไมย (analogy) ในการโต้แย้งความคิดเห็น โดยข้อโต้แย้งจะเป็นประเด็นด้านกฎหมายในเรื่องค่านิยมที่ ขัดแย้งกัน ครูจะเป็นผู้กระตุ้นและทดสอบจุดยืนของนักเรียนโดยการตั้งคำถาม และผู้เรียนต้องมี จุดยืนของตนเองในการเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย อาศัยการเจรจา ประนีประนอมโดยมีเหตุผล สนับสนุนในการตัดสินใจประเมินคุณค่า (value judgement) ที่เป็นข้อขัดแย้งนั้น ๆ ภายใต้ บรรยากาศการเรียนแบบร่วมมือกัน (cooperative learning environments) โดยผู้เรียนรู้สึกอิสระทั้ง ทางร่างกายและจิตใจ ปราศจากความหวาดกลัวหรือถูกบังคับ (each learner feels physically and psychologically free from threats and danger) (Donna Crawford, 1996)

2.5.1 แนวคิดเกี่ยวกับการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์

การสอนด้านกฎหมายในทุกระดับไม่ว่าจะเป็นระดับมัธยมศึกษาหรืออุดม ศึกษาควรจะต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีความเจริญงอกงามทางด้านความคิด การวิเคราะห์ และการ นำเอาไปใช้ ดังนั้น การสอนในชั้นเรียนนั้น จึงควรกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ในเชิงสร้างสรรค์ และคิดวิเคราะห์ได้ โดยมีจุดมุ่งหมายที่กล่าวว่า คนที่มีความสามารถเจรจา และประนีประนอมได้ ต้องมีความสามารถวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชาญฉลาด (intelligently analyze) และกำหนด

จุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน โดยจุดยืนนั้นต้องอยู่บนพื้นฐานความยุติธรรม (concept of justice) และเคารพศักดิ์ศรีของผู้อื่น (human dignity) ซึ่งเป็นค่านิยมพื้นฐานของสังคมประชาธิปไตย ซึ่งการเป็นพลเมืองดีนั้นคนในสังคมต้องมีความสามารถในการตัดสินปัญหาที่ขัดแย้งกัน (conflict resolution) ได้อย่างยุติธรรมและเหมาะสม ตัวอย่างเช่น ผู้พิพากษาต้องทำหน้าที่ตัดสินคดีความ จึงต้องฟังข้อมูลจากพยานหลักฐานที่ปรากฏ และความเห็นของคู่คดี วิเคราะห์สถานะทางกฎหมายของเหตุการณ์ (analyze the legal position) ชั่งน้ำหนักเหตุผล และปรับข้อเท็จจริงของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อเปรียบเทียบกับตัวบทกฎหมาย (provision of the law) จากนั้นจึงพิพากษาคดีลงไป ดังนั้นวิธีการของผู้พิพากษาดังกล่าว จึงถือเป็นบทบาทหนึ่ง (role) ของนักเรียนในสังคมปัจจุบันและสังคมอนาคต เขาควรจึงควรต้องมีวิจารณญาณ สามารถคิดวิเคราะห์ประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาสังคม และกำหนดจุดยืนของตนเองได้ (Oliver and Shaver, 1966 อ้างถึงใน Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996 : 111)

อาจกล่าวได้ว่า นักเรียนจะเป็นผู้ที่สามารถแสดงบทบาทดังเช่นบทของ ผู้พิพากษาได้ ต้องมีความสามารถพื้นฐานที่จำเป็น 3 ประการ (Oliver and Shaver, 1966 : 89) ดังนี้

1. ความแม่นยำ (accuracy) หมายถึง ความคุ้นเคย (familiarity) และเข้าใจค่านิยมที่ปรากฏอยู่ในรัฐธรรมนูญของประเทศและกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ซึ่งถือเป็นกรอบทางจริยธรรม (values framework) ที่สามารถนำพิจารณาประเด็นขัดแย้ง และตัดสินประเด็นขัดแย้งนั้น ๆ โดยจุดยืนของสังคมที่ปรากฏในรัฐธรรมนูญ มาจากความคิดทางจริยธรรมของสังคมส่วนรวมอย่างแท้จริง ก็สามารถเข้าใจได้ทันทีว่าหลักการที่ปรากฏในรัฐธรรมนูญเป็นแหล่งที่มาของค่านิยมของสังคม

2. ทักษะการแก้ปัญหาประเด็นขัดแย้ง (resolving issues) โดยปกติประเด็นขัดแย้งที่ถกเถียงได้ (controversial issues) จะเกิดเมื่อมีค่านิยมทั้ง 2 ประการมาขัดแย้งกัน (values conflict) หากพิจารณาโดยละเอียดแล้ว หากปรากฏว่าค่านิยมใดไม่ใช่ค่านิยมหลักของสังคมที่แท้จริง ต้องพิจารณาวิเคราะห์ต่อไปว่าควรจะเป็นเปลี่ยนแปลงค่านิยมของประเด็นขัดแย้งอย่างไร จึงจะเหมาะสม ปัญหาความขัดแย้งของค่านิยม มี 3 ประการคือ

(1) ปัญหาค่านิยม (value problem) ปัญหาการระบุค่านิยมที่ขัดแย้งกันคืออะไร และขัดแย้งอย่างไร ค่านิยมใดถูกต้องเหมาะสม

(2) ปัญหาข้อเท็จจริง (factual problem) ปัญหาแสวงหาข้อเท็จจริงของประเด็นที่ขัดแย้ง

(3) ปัญหานิยาม (definition problem) ปัญหาการให้ความกระจ่างด้านความหมาย (meaning) และการใช้คำ (word) อธิบายประเด็นขัดแย้ง

กล่าวได้ว่ากระบวนการทักษะการแก้ปัญหาเกี่ยวกับประเด็นการให้ความกระจ่างด้านนิยามความหมาย ตั้งข้อเท็จจริง และระบุถึงค่านิยมในแต่ละประเด็น

3. ความรู้เกี่ยวกับปัญหาทางการเมือง รวมทั้งแนวคิดและค่านิยมของประเด็นขัดแย้ง โดยสามารถพิจารณาครอบคลุมไปถึง สังคม เศรษฐกิจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งประเด็นในด้านกฎหมายจากกรณีตัวอย่างมากกว่าค่านิยมทั่วไป

แนวคิดหลัก

(1) วิธีการสนทนาแบบโซเครติส (Socratic Method)

เป็นวิธีการสอนแบบตั้งคำถามให้นักเรียนหาคำตอบเองโดยครูจะใช้คำพูดเร้าให้เด็กนึกถึงเรื่องต่าง ๆ ที่เคยเรียนมาแล้ว มุ่งให้เด็กใช้ความคิดตอบปัญหาด้วยตนเอง โดยใช้คำถามของครูเป็นแนวทางเพื่อให้เกิดค้นหาคำตอบเอง วิธีการสอนแบบนี้เป็นการสนทนาแบบมีการโต้ตอบโดยการถามและตอบอย่างต่อเนื่องช่วยให้นักเรียนเรียนด้วยความพิจารณาโดยรอบคอบเพื่อหาคำตอบที่ถูกต้องและเป็นการเสริมสร้างปัญญาให้ทุกคนรู้จักคิด ได้อภิปรายแล้วสรุปความเห็นลงในแนวเดียวกัน วิธีสอนนี้เหมาะกับเด็กโตที่รู้จักใช้ความคิด ค้นคว้าหาความรู้ในสิ่งต่าง ๆ ได้พอสมควร ไม่เหมาะสำหรับเด็กชั้นประถมศึกษา ตัวอย่างของประเด็นขัดแย้งที่เป็นหัวข้อของการสนทนาแบบโซเครติสคือ สิทธิในการลงคะแนนเสียงของประชาชน ในระบอบประชาธิปไตย การตั้งคำถามที่แสดงถึงค่านิยม (value) เช่น รัฐควรให้ชนกลุ่มน้อยมีสิทธิในการลงคะแนนเสียงเลือกตั้งหรือไม่ ครูจะระบุเสนอประเด็นดังกล่าวแก่นักเรียน และให้นักเรียนช่วยกันระบุค่านิยมที่ขัดแย้งกันระหว่างสิทธิของรัฐกับความเสมอภาคในด้านโอกาสของประชาชน โดยนักเรียนจะเสนอจุดยืนของตนและหาเหตุผลมาสนับสนุนให้นักเรียนตัดสินใจค่านิยม (value judgement) จากการที่นักเรียนได้มีโอกาสแสดงจุดยืน ปกป้องจุดยืนโดยหาเหตุผล เป็นการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนอย่างกระตือรือร้น มีอารมณ์และความรู้สึกในการวิเคราะห์เหตุผล ซึ่งหากมีการสนทนาโต้ตอบในชั้นเรียน และฝึกฝนการใช้เหตุผลมากเพียงใด นักเรียนจะมีความคิดที่ซับซ้อนขึ้น และมีการหาเหตุผลต่าง ๆ มากมายเบื้องหลังเพื่อสนับสนุนจุดยืนของตนเอง

อาจกล่าวได้ว่า วิธีการที่โซเครติสใช้ในการแก้ปัญหา มีจุดมุ่งหมายคือ เพื่อขัดเกลาความรู้ของตนและเพื่อให้ผู้สนทนาทราบว่าความรู้ของตนไม่ใช่ความจริงมาตรฐาน โดยหากผู้สนทนาเชื่อมั่นในความคิดของตน ถือเหตุผลของตนจนเกินไป ครูก็จะเสนอข้อโต้แย้งให้เกิดการสงสัย ซึ่งการสนทนาแบบนี้จะหาข้อตกลงหรือข้อยุติได้ยาก ทำให้ผู้สนทนาได้ตระหนักถึงความไม่สมบูรณ์ในความรู้ของตน เช่น จากตัวอย่างข้างต้นเรื่องสิทธิในการเลือกตั้งของชนกลุ่มน้อย จุดยืนนี้สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ทั้งหมดของทุกสังคมได้หรือไม่ หน้าที่ที่สำคัญของครูคือ การทดสอบจุดยืนของนักเรียนโดยการตั้งคำถามว่า จุดยืนของนักเรียนมีความตรงกับปัญหาหรือการเข้าประเด็นว่ามีความสอดคล้องหรือไม่ (questioning the relevance) มีความคงที่ (consistency) หรือไม่ มีความเฉพาะเจาะจง (specificity) หรือไม่ และมีความกระจ่างในความคิด (clarity of students' ideas) ซึ่งครูจะใช้คำถามนำ จนกระทั่งนักเรียนมีความคิดที่ชัดเจน

มากยิ่งขึ้น (clearer) และซับซ้อนยิ่งขึ้น (more complex) เพื่อเด็กจะได้ปรับปรุงและยอมรับความเห็นของผู้อื่นต่อไป

วิธีการหลักของการสนทนาแบบนี้เป็นการใช้อุปมาอุปไมย เป็นเครื่องมือแย้งความคิดของนักเรียน เช่น ถ้านักเรียนมีจุดยืนว่า พ่อแม่ต้องมีความยุติธรรมกับลูกทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน ครูก็อาจถามเปรียบเทียบหน้าที่ของพ่อแม่กับหน้าที่ของศาลว่า เหมือนกันหรือไม่อย่างไร ดังนั้นในการทดสอบจุดยืนของนักเรียน ครูต้องสามารถคิดหาเหตุการณ์มาเปรียบเทียบกันกับการที่จะแสดงบทบาท ดังนี้ 1) เสแสร้ง ทำเป็นว่าตัวเองไม่มีความรู้เกี่ยวกับเรื่องนั้น แต่อยากจะได้รู้จึงถือโอกาสสอบถามความรู้ 2) สนทนาซักถาม ให้ผู้พูดมีเรื่องพูดต่อไปเรื่อย ๆ แต่พยายามตะล่อมให้อยู่ในประเด็นที่ต้องการ ค้นหาความคิดออกมาจากคู่สนทนาให้ได้ 3) หานิยามโดยชักชวนให้ละเอียด วนเวียนอยู่กับการเสนอนิยาม และแก้ไขขัดเกลานิยามให้บกพร่องน้อยลงเท่าที่จะทำได้ ในเมื่อนิยามที่ทำได้ยังแย้งได้ แสดงว่ายังไม่สมบูรณ์ ต้องค้นคว้าต่อไปจนกว่าจะได้นิยามที่ทุกคนยอมรับ โดยไม่อาจหาข้อโต้แย้งได้ 4) อุปนัย ยกตัวอย่างมาช่วยโต้แย้ง หรือขัดเกลานิยามที่พิจารณากันอยู่ ต้องหาตัวอย่างที่มีสภาพแวดล้อมต่าง ๆ กัน จึงจะสามารถขัดเกลาก็ดี 5) นิรนัย เมื่อหาตัวอย่างมาทดสอบจนพอใจแล้ว ก็ลองหาข้อสรุปเพื่อทดลองข้อสรุปต่อไป ถ้าข้อสรุปอนุมานมาอย่างถูกต้อง แต่กลับมีข้อโต้แย้งได้ หรือหาตัวอย่างมาแย้งได้ ก็ต้องนับว่านิยามนั้นยังไม่ดีพอ

(2) ประเด็นกฎหมาย (Legal issues)

ความขัดแย้งมีปรากฏอยู่มากมายในสังคม และในชีวิตประจำวัน ความขัดแย้งที่ปรากฏในรูปของคำถามด้านกฎหมายนี้สามารถนำมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ (synthesizing) เป็นแนวทางการตัดสินใจในการกระทำและแนวทางเลือกต่อไปได้ ตัวคำถามด้านกฎหมายเองก็เป็นคำถามแสดงทางเลือก แสดงทรรศนะ และชี้บ่งการปฏิบัติของสังคมส่วนรวมได้ในระดับหนึ่ง จุดที่ควรทำความเข้าใจอย่างรอบคอบก็คือ ประเด็นด้านกฎหมายนี้จำเป็นต้องวิเคราะห์หาเหตุผลอย่างรอบด้านเสียก่อน ก่อนที่จะถูกนำไปใช้ต่อไป ตัวอย่างในประเด็นด้านกฎหมายที่กระทบกับสิทธิของพลเมืองและสังคมส่วนรวม ได้แก่ ทหารควรเข้ามาเกี่ยวข้องกับเมืองไทยหรือไม่ ควรให้มีการลงโทษผู้กระทำความผิดในชั้นประหารชีวิตจากวิธีการยิงเป้าเป็นวิธีการใช้เข็มฉีดยาหรือไม่

(3) กรอบของค่านิยม (A framework of values)

กรอบของค่านิยมที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์ประเด็นด้านกฎหมาย คือ กรอบทางจริยธรรมตามตัวบทกฎหมายที่สังคมหรือประเทศต่าง ๆ นำมาใช้กำหนดนโยบายของตน ค่านิยมทางสังคม (social values) เช่น เสรีภาพส่วนบุคคล (personal freedom) ความเท่าเทียมกัน (equality) และความยุติธรรม (justice) กรอบของค่านิยมนี้จะปรากฏอยู่ในกฎหมาย

รัฐธรรมนูญของประเทศ กฎหมายต่าง ๆ รวมทั้งปรากฏอยู่ในปัญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน ขององค์การสหประชาชาติ

(4) ปัญหาด้านค่านิยม ด้านค่านิยม และด้านข้อเท็จจริง

เมื่อมีประเด็นขัดแย้งเกิดขึ้น ประเด็นนั้นจะมีองค์ประกอบของปัญหา ขัดแย้งอยู่ 3 ด้าน คือปัญหาค่านิยมที่ขัดแย้งกัน ปัญหาค่านิยมที่ไม่เห็นพ้องไปด้วยกัน และปัญหาข้อเท็จจริงของประเด็นขัดแย้งที่มีจำนวนมากและคลุมเครือ การที่จะแก้ปัญหานั้นทั้งสามด้าน ได้อย่างเกิดผลนี้ สามารถใช้กระบวนการตามรูปแบบการสอนนี้ที่เรียกว่า การยอมอย่างมีเหตุผล (rational consent)

1. ปัญหาแรกที่เกิดขึ้น เมื่อมีประเด็นขัดแย้งก็คือ ความไม่ชัดเจน (ambiguous) ความกำกวมของคำที่ใช้ หรือปรากฏอยู่ในประเด็นขัดแย้ง ต้องมีการทำความเข้าใจ เรื่องการกำหนดค่านิยมของคำที่ปรากฏในประเด็นขัดแย้งให้ชัดเจนดังนี้ 1) จะใช้คำเดียวกันในความหมายต่างกัน หรือใช้คำต่างกันในความหมายเหมือนกัน 2) กำหนดความหมายของคำต่าง ๆ ที่ใช้ในการอภิปรายตามประเด็นขัดแย้งให้เป็นที่ยอมรับของทุกฝ่าย

2. ปัญหาการให้ค่านิยม การให้ค่านิยมหมายถึงการระบุสิ่งของการกระทำ หรือความคิดว่าดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม เช่น ความซื่อสัตย์ หมายถึง สิ่งนั้น เป็นสิ่งที่ดีและเหมาะสม แต่ปัญหาที่เกิดขึ้นในประเด็นขัดแย้งก็คือ ค่านิยมที่ขัดแย้งกันเป็นค่านิยม ที่ถูกต้องทั้งคู่ ซึ่งทำให้ตัดสินใจได้อย่างลำบากว่าค่านิยมใดเหมาะสมกว่ากันสำหรับเงื่อนไขทาง สังคมขณะนั้น การตัดสินใจค่านิยมที่ขัดแย้งกันสองค่านิยมนี้จึงควรเอาค่านิยมทั้งสองมาประนี ประนอมกัน หรือทั้งค่านิยมใดค่านิยมหนึ่งเสีย และถ้าค่านิยมทั้งสองขัดแย้งกัน เพราะไม่สามารถ คาดการณ์สิ่งที่จะเกิดขึ้นได้แล้ว แสดงว่าเกิดปัญหาด้านข้อเท็จจริงแล้ว

3. สำหรับปัญหาด้านข้อเท็จจริงต้องเอาข้อมูลต่าง ๆ ที่ปรากฏอยู่ และเป็น ข้อมูลที่เชื่อถือได้มาอภิปรายและอ้างอิงความคิดของตนเอง อาจทำโดยหาข้อมูลต่าง ๆ มาสนับสนุน เหตุผลอย่างเพียงพอ หรือนำข้อมูลที่มีอยู่ไปสัมพันธ์กับข้อมูลทั่ว ๆ ไปที่ยอมรับกันว่าจริง

(5) การสมมูลค่านิยม : จุดยืนทางเลือกที่เป็นทางออก

เมื่อมีค่านิยมสูงอย่างที่ถูกต้องทั้งคู่ขัดแย้งกัน แนวทางที่เหมาะสมที่สุดคือ การประนีประนอมค่านิยมเข้าด้วยกัน แนวทางการประนีประนอมที่เป็นไปได้มี 2 แนวทางคือ

1. การละทิ้งค่านิยมใดค่านิยมหนึ่งที่มีเหตุผลอ่อนกว่า เมื่อเทียบกับความเหมาะสมสอดคล้องกับกรอบทางจริยธรรมตามกฎหมายของสังคมในขณะที่เกิดความขัดแย้งกัน ค่านิยมบางอย่างที่คิดว่าเหมาะสมหรือเคยเหมาะสมถูกต้องมาก่อน อาจต้องลดความสำคัญลงไป เมื่อ ละทิ้งค่านิยมใดแล้ว ค่านิยมนั้นก็ควรนำมาเป็นข้อมูลใส่ไว้ในค่านิยมเลือกไว้ด้วย เช่น ถ้าเลือกค่านิยมเกี่ยวกับความมั่นคงปลอดภัยของสังคมแล้ว ต้องเปิดกว้างให้กับเสรีภาพของประชาชนไว้ด้วย

ตารางที่ 2.4 กรอบทางจริยธรรมตามกฎหมายอันเป็นค่านิยมทางสังคมพื้นฐาน (basic social values) ที่ประเทศทั่วโลกยอมรับ (Joyce Bruce and Weil Marsha, 1996 : 115)

1. บุคคลเกิดมามีเสรีภาพ และมีความเสมอภาคในศักดิ์ศรี และสิทธิพึงปฏิบัติต่อกันอย่างพี่น้อง
2. บุคคลเสมอกันตามกฎหมาย และมีสิทธิได้รับความคุ้มครองตามกฎหมายเท่าเทียมกัน ไม่มีอภิสิทธิ์ หรือเลือกปฏิบัติ
3. รัฐไม่มีสิทธิละเมิดชีวิตส่วนตัวของบุคคล เสรีภาพ หรือทรัพย์สิน เว้นแต่การดำเนินการตามกฎหมาย
4. บุคคลมีสิทธิเสรีภาพในการพูด การครอบครองทรัพย์สิน การนับถือศาสนา การเข้าร่วมกับสมาคม องค์กร และการอยู่เป็นเอกเทศ
5. บุคคลมีสิทธิในการทำงาน มีเสรีภาพในการเลือกงาน
6. บุคคลมีหน้าที่ต่อชุมชน ในการใช้สิทธิและเสรีภาพของเขาจะถูกจำกัดก็แต่โดยกฎหมายที่กำหนดขึ้นเพียงเพื่อให้ได้มาซึ่งการรับรอง และการเคารพในสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และในการเพื่อสนองความต้องการที่ยุติธรรมทางศีลธรรม ความสงบเรียบร้อย และสวัสดิการของสังคมประชาธิปไตย

2. การบูรณาการค่านิยมทั้งสองเข้าด้วยกัน คือนำค่านิยมที่ถูกต้องทั้งสองมาผสมผสานกันให้เป็นค่านิยมใหม่ที่มีลักษณะสำคัญของค่านิยมทั้งสองอยู่ด้วย เป็นทางออกที่ประนีประนอมและไม่เกิดการขัดแย้งระหว่างค่านิยมเดิมทั้งสอง เช่น ค่านิยมเกี่ยวกับเสรีภาพของประชาชน กับค่านิยมเกี่ยวกับความมั่นคงปลอดภัยของสังคม อาจบูรณาการเป็นค่านิยมใหม่ ซึ่งรวมทั้งเสรีภาพของประชาชนกับความมั่นคงปลอดภัยของสังคมเข้าด้วยกัน

2.5.2 การดำเนินการของรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ในการดำเนินการของรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์นี้ ครูจะต้องนำเสนอเรื่องราวเกี่ยวกับบทเรียนทั่วไปในเนื้อหาของบทเรียนนั้น ๆ โดยที่ครูจะต้องให้ผู้เรียนเข้าใจค่านิยมของตนเองและผู้อื่นบนพื้นฐานเป็นผู้นำของการมีเหตุผลในการตัดสินใจแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันและในสังคม โดยครูจะต้องให้ผู้เรียนเสนอข้อมูล เหตุการณ์ คำถาม เหตุผล การยอมรับ ในการร่วมอภิปราย แก้ปัญหาต่าง ๆ โดยหลักการประชาธิปไตย โดยมีรายละเอียดขั้นตอนการสอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ครูนำเสนอเข้าสู่บทเรียนในเนื้อหาทั่วไป โดยที่ครูต้องการให้ผู้เรียนรับทราบในจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ในบทเรียนนั้น

ขั้นที่ 2 นักเรียนนำเสนอปัญหาความขัดแย้งทางสังคมด้านกฎหมาย โดยปัญหาความขัดแย้งทางสังคมจะต้องเกี่ยวข้องกับเนื้อหาของบทเรียน ซึ่งนักเรียนจะต้องอ่านเนื้อเรื่องให้ฟัง หรือเล่าเรื่องราวที่เกิดขึ้นจากเหตุการณ์ที่ประสบพบเห็นในโทรทัศน์ วิทยุทัศน์ ภาพยนตร์ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น โดยที่นักเรียนต้องเป็นผู้สรุปข้อเท็จจริงเบื้องต้นว่าเกี่ยวข้องกับใคร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และมีปัญหาขัดแย้งในเรื่องอะไร

ขั้นที่ 3 ระบุปัญหาความขัดแย้งทางสังคม โดยการสังเคราะห์ข้อเท็จจริงที่เกิดความขัดแย้งในสังคมนั้นที่เกิดขึ้น และระบุค่านิยมที่เกิดขึ้น และค่านิยมที่มีความขัดแย้งขณะนั้น มีการชักถามแบบโซเครตีสอย่างมีเหตุผลยอมรับบนพื้นฐานความจริงที่เกิดขึ้นทั้งครูและนักเรียนทั้งสองฝ่าย และอภิปรายร่วมกัน

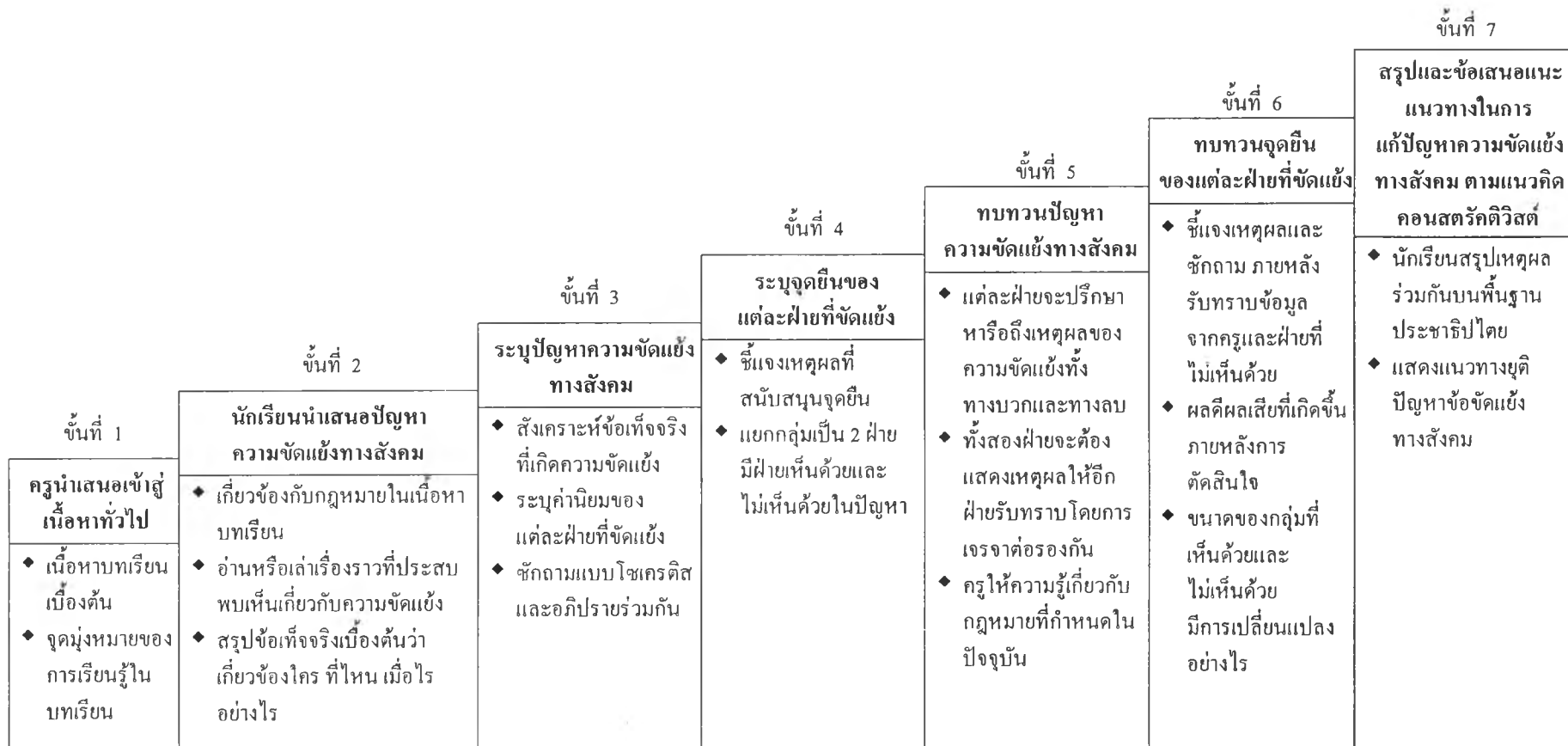
ขั้นที่ 4 ระบุจุดยืนของแต่ละฝ่ายที่ขัดแย้ง โดยจะต้องมีจุดยืนที่ชัดเจน และสามารถที่จะชี้แจงเหตุผลที่สนับสนุนจุดยืนของตนเองที่มีต่อค่านิยมทางสังคมที่ส่งผลในการตัดสินใจ โดยแยกกลุ่มเป็น 2 กลุ่ม เป็นที่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วย ในข้อที่เกิดความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

ขั้นที่ 5 ทบทวนปัญหาความขัดแย้งทางสังคม โดยแต่ละฝ่ายจะปรึกษาหารือถึงเหตุผลของความขัดแย้ง และทั้งสองฝ่ายที่ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจะต้องแสดงเหตุผลและอภิปรายที่จะเกิดขึ้นทั้งทางบวกและทางลบจากปัญหา โดยทั้งสองฝ่ายต้องนำเหตุผลมาอธิบายให้อีกฝ่ายรับทราบ โดยการเจรจาต่อรองกัน และครูจะให้นักเรียนทราบข้อเท็จจริงของกฎหมายที่กำหนดในปัจจุบันของเนื้อหาบทเรียน

ขั้นที่ 6 ทบทวนจุดยืนของแต่ละฝ่ายที่ขัดแย้ง โดยทั้งสองฝ่ายเมื่อรับทราบเหตุผล และมีการชักถามถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นกับสังคมที่จะตามมาภายหลังในการตัดสินใจ และได้รับข้อเท็จจริงจากกฎหมายในเนื้อหาบทเรียนจึงนำมาสู่การทบทวนการตัดสินใจแล้วส่งผลต่อขนาดของกลุ่มทั้งสองที่เห็นด้วยกับ ไม่เห็นด้วยว่ามีการเปลี่ยนแปลงอย่างไร

ขั้นที่ 7 สรุปและข้อเสนอแนะแนวทางแก้ปัญหาความขัดแย้ง โดยที่นักเรียนทั้งสองฝ่ายจะต้องมีการสรุปเหตุผลร่วมกันบนพื้นฐานประชาธิปไตยและมีการยอมรับในเหตุผลของอีกฝ่ายที่มีความเห็นขัดแย้งในปัญหาเดียวกัน และแสดงความคิดเห็นในแนวทางที่จะตัดสินใจเป็นข้อยุติปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้น โดยคำนึงถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นภายหลังการตัดสินใจปัญหาความขัดแย้งที่เป็นการยุติลงได้

กล่าวโดยสรุปดังแสดงในรูปที่ 2.5



รูปที่ 2.5 บันไดสู่ความสำเร็จในการพัฒนาชาวนับัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายโดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

2.5.3 การนำรูปแบบการสอนไปใช้

รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ใช้ได้กับนักเรียนตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายขึ้นไป (ม.4 ขึ้นไป) เนื่องจากนักเรียนระดับนี้มีความคิดวิพากษ์วิจารณ์ และมีเหตุผลที่เป็นตัวของตัวเองแล้ว สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอาจนำไปใช้ได้บางบทเรียนของรายวิชาที่ปรากฏในบทเรียนซึ่งมีไม่มากนัก การจะใช้รูปแบบการสอนนี้กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นนั้นค่อนข้างใช้ลำบาก เนื่องจากนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นยังมีความคิด ความรู้ และประสบการณ์ไม่มากพอ

รายวิชาที่นำเอารูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ไปใช้ได้เหมาะสมก็คือ วิชาด้านสังคมศาสตร์ และมนุษยศาสตร์ ที่มีหัวข้อของบทเรียนว่าด้วย เหตุการณ์ปัจจุบัน ปัญหากฎหมาย ปัญหาสังคม ประเด็นขัดแย้งในสังคม ความขัดแย้งทางความคิดและค่านิยมในสังคม นอกจากนี้ยังสามารถใช้เป็นกระบวนการศึกษาสภาพความขัดแย้งทางสังคมได้เป็นอย่างดี

ในการอภิปรายแบบซึ่งหน้า เพื่อแสดงเหตุผลและจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นขัดแย้งนี้ อาจมีปัญหายุ่งยากสำหรับนักเรียนที่พูดไม่เก่ง ครูจึงต้องหาวิธีการที่จะส่งเสริมพัฒนานักเรียนเหล่านั้นให้มีทักษะทางการพูด และการคิดหาเหตุผลด้วย หรืออาจปรับรูปแบบการสอนให้เหมาะสมกับสภาพของนักเรียน เช่น แบ่งนักเรียนเป็นกลุ่ม ให้กลุ่มแสดงจุดยืนแล้วชี้แจงเหตุผลกับกลุ่มอื่น การแบ่งกลุ่มเช่นนี้ทำให้นักเรียนแต่ละคนมีโอกาสดูแลความคิดเห็นร่วมกัน และช่วยกันยืนยันและชี้แจงเหตุผลของกลุ่มคน

เมื่อนักเรียนสามารถเรียนรู้ จากรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้คล่องแคล่วแล้ว การจะนำเอาแนวคิดและวิธีการไปใช้ในชีวิตประจำวันก็มีทางเป็นไปได้มาก เพราะการฝึกแก้ปัญหาความขัดแย้งจะทำให้ผู้ได้รับการฝึกทักษะมีทักษะที่สำคัญในการดำรงชีวิตประจำวัน (Conflict resolution training provides the recipient with important life skills) (Donna Crawford, 1996) เนื่องจากประเด็นขัดแย้งที่นำมาให้นักเรียนได้ศึกษาเรียนรู้เกี่ยวข้องกับชีวิตของนักเรียน ทั้งโดยตรง หรือโดยอ้อม ดังนั้นจุดเริ่มแรกที่ครูต้องพิจารณาก็คือ ประเด็นข้อขัดข้องต้องสอดคล้องกับชีวิตประจำวันของนักเรียน และเป็นประเด็นที่มีคุณประโยชน์คือการดำรงชีวิตในสังคมด้วย การเรียนรู้โดยรูปแบบการสอนชนิดนี้ไม่เพียงแต่จะให้แนวคิดเท่านั้น ยังสอนกระบวนการวิเคราะห์ค่านิยมในสังคมด้วย

โดยสรุปรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เป็นรูปแบบการฝึกทักษะที่พัฒนาขึ้นเพื่อฝึกให้นักเรียนมีทักษะในการวิเคราะห์และแสดงเหตุผลจุดยืนเกี่ยวกับประเด็นขัดแย้งทางสังคม โดยรูปแบบนี้นั้นฝึกวิธีการตัดสินใจ (how to decide) โดยให้เหตุผลประกอบมากกว่าฝึกว่าตัดสินใจเลือกอะไร (what to decide) โดยมุ่ง

ให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจได้อย่างฉลาด (wise judgement) ด้วยตนเอง วิธีการที่ใช้ก็คือการสนทนาซักถาม และหาเหตุผลเพื่อตรวจสอบจุดยืน

โครงสร้างทางสังคมของรูปแบบการสอนนี้ จะอยู่ระหว่างปานกลาง ไปจนถึงสูง โดยที่ครูเป็นผู้เริ่มต้นสู่บทเรียน แต่นักเรียนเป็นผู้นำเสนอประเด็นเหตุการณ์ด้วยตนเอง และควบคุมการอภิปรายส่วนนักเรียนมีบทบาทแถลงเหตุผลเพื่อยืนยันจุดยืนของตน ในการตอบสนองต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้นครูต้องพยายามสร้างสรรค์บรรยากาศ และกระตุ้นให้นักเรียนได้ร่วมกันแสดงความคิด ทรรศนะ และเหตุผลอย่างเต็มที่ ในประเด็นขัดแย้ง และเกิดความรู้สึกที่จะหาแนวทางแก้ไขปัญหานั้น การฝึกทักษะต้องอาศัยการตัดสินใจ เรียนรู้วิธีการ วิเคราะห์ความคิดของตนเองและผู้อื่นทั้งทางบวกและทางลบ พร้อมทั้งต้องสามารถแยกแยะได้ว่า อะไรคือข้อเท็จจริง อะไรคือข้อขัดแย้ง พิจารณาอย่างรอบคอบถึงผลดีผลเสียที่จะเกิดขึ้นจากการเลือกใช้แนวทางนั้น ๆ ในการแก้ปัญหา ซึ่งจุดหมายปลายทางของการฝึกทักษะ คือการทำให้ผู้รับการฝึกทักษะสามารถนำความรู้ ความสามารถไปใช้แก้ปัญหาในสถานการณ์อื่นได้ โดยหลีกเลี่ยงการคัดค้าน หรือเห็นด้วยกับจุดยืนของนักเรียน ซึ่งการสอนเป็นไปเพื่อให้เด็กฝึกทักษะการคิด และแสวงหาความรู้ใหม่ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้การสอนเรื่องการแก้ปัญหาคความขัดแย้ง (conflict resolution education) เป็นสิ่งที่จะพัฒนาความรู้เด็กที่เน้นถึงพฤติกรรมการแสดงออกของแต่ละคน (ลดความรุนแรงและสนับสนุนความรับผิดชอบของพลเมือง (individual behavior (to reduce violence and promote responsible citizenship) และสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ให้เด็กได้มีโอกาสเข้าใจและเรียนรู้ในสิ่งที่พวกเขาคาดหวัง (to create an atmosphere to ensure that students have an opportunity to understand and learn what is expected of them) โดยสถาบันการศึกษาสามารถสร้างศักยภาพให้ความรู้ ฝึกทักษะในการแก้ปัญหาคความขัดแย้ง และเป็นสถานที่ที่สำคัญซึ่งสามารถพัฒนาปรับปรุงให้เด็กรู้จักการฝึกปฏิบัติ หากรูปแบบการฝึกทักษะได้มีการทำให้เยาวชนมีพฤติกรรมนี้อย่างสม่ำเสมอ ดังกล่าวจะทำให้เริ่มจากภายในตัวบุคคลและแผ่ขยายไปเมื่อเด็กเผชิญกับเหตุการณ์อื่น ๆ ทั้งในปัจจุบันและอนาคต (they may become internalized and prevalent in other situation-present and future) (Donna Crawford, 1996)

2.5.4 สรุปรองค์ประกอบของรูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาคความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

รูปแบบการฝึกทักษะการแก้ปัญหาคความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ประกอบด้วยองค์ประกอบต่างๆหลายองค์ประกอบ (ดังแสดงในรูปที่ 2.6) ซึ่งมีความสัมพันธ์สอดคล้องกัน โดยต้องมีขั้นตอนการสร้างอย่างเป็นระบบ โดยมีองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้

- 1) ทฤษฎีและแนวคิดพื้นฐาน
- 2) หลักการเหตุผล
- 3) จุดประสงค์
- 4) เนื้อหา และการนำรูปแบบไปใช้
- 5) กระบวนการฝึกทักษะ
- 6) การวัดและประเมินผล

โดยรายละเอียดองค์ประกอบของรูปแบบการฝึก มีดังนี้

- 1) การศึกษาแนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน

ศึกษาแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาชาวนำปัญญาเชิงปฏิบัติ ได้แก่ ทฤษฎีชาวนำปัญญาตามแนวคิดด้านการประมวลข้อมูล ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม และทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มเกสตัลท์ และศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ตลอดจนแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยใช้เทคนิคการสอนแบบผสมผสาน เช่น วิธีการเรียนแบบร่วมมือ แบบอภิปราย แบบสืบสอบ แบบบทบาทสมมุติ และแบบสอบสวนเชิงนิติศาสตร์ เป็นต้น

- 2) หลักการเหตุผล

หลักการขององค์ประกอบรูปแบบการฝึกทักษะได้จากการศึกษา วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ได้แก่ แนวคิด ทฤษฎีพื้นฐาน และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตร สภาพปัญหาปัจจุบัน ลักษณะการเรียนการสอนด้านกฎหมาย

2.1 การจัดระบบระเบียบในการฝึก โดยการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนด้านกฎหมายให้สนองจุดมุ่งหมายและสอดคล้องกับหลักการ จะทำให้การสอนกฎหมายเพื่อให้นักเรียนเกิดการพัฒนาชาวนำปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายประสบผลสำเร็จ

ดังนั้น รูปแบบการฝึกทักษะนี้จึงต้องเน้นการจัดกระบวนการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งผู้เรียนรับรู้ความสามารถและความต้องการของตนเอง และให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กันที่มีลักษณะเป็นลำดับขั้นตอน โดยให้ผู้รับการฝึกรู้จักคิดวิเคราะห์ สามารถวิจารณ์แสดงเหตุผลจุดขึ้น สอดคล้องกับจุดประสงค์และหลักการ

2.2 การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย โดยมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เป็นกระบวนการทางสังคมที่สามารถช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ เน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมร่วมกัน การอภิปราย และแสดงความคิดเห็น

- 3) จุดประสงค์

รูปแบบฝึกทักษะนี้ มุ่งพัฒนาความสามารถชาวนำปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายในการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

4) เนื้อหา และการนำรูปแบบไปใช้

เพื่อให้บรรลุตามจุดประสงค์ จึงได้กำหนดเนื้อหาตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ในวิชาสังคมศึกษา รายวิชา ส402 เฉพาะเนื้อหาความรู้ทางกฎหมาย ให้ผู้เรียนได้ศึกษาโดยมีตัวอย่างกรณีศึกษา ซึ่งมีเนื้อหาที่เป็นประเด็นข้อโต้แย้ง เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักคิด วิเคราะห์ วิพากษ์ วิจารณ์ แสดงเหตุผล

5) กระบวนการฝึกทักษะ

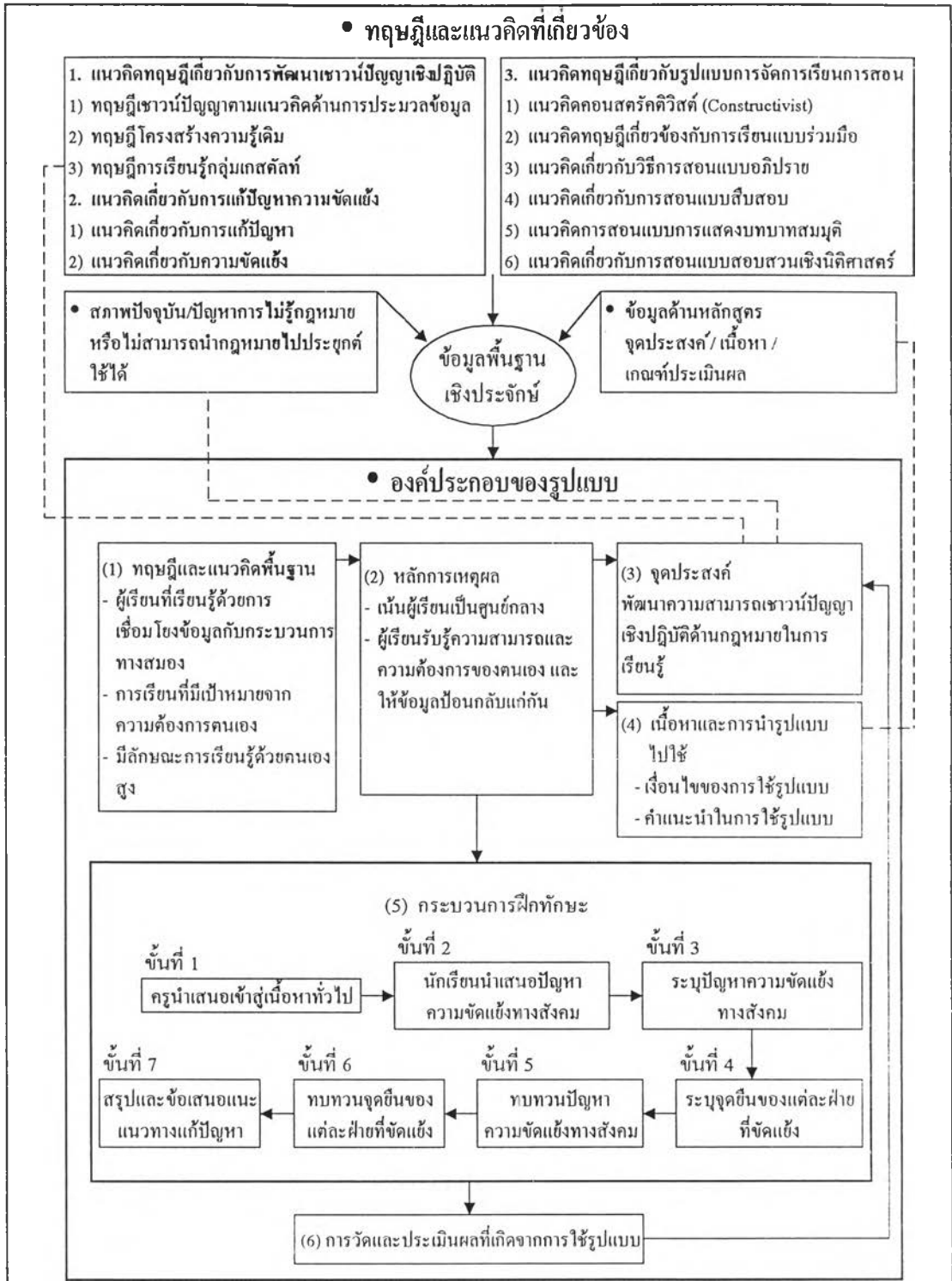
กระบวนการฝึกทักษะเป็นองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการฝึกทักษะ ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิบัติการฝึกทักษะเพื่อให้บรรลุตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ ดังนั้นกระบวนการฝึกทักษะจึงประกอบด้วย 7 ขั้นตอนคือ

- ขั้นที่ 1 ครูนำเสนอเข้าสู่บทเรียนในเนื้อหาทั่วไป
- ขั้นที่ 2 นักเรียนนำเสนอปัญหาความขัดแย้งทางสังคมด้านกฎหมาย
- ขั้นที่ 3 ระบุปัญหาความขัดแย้งทางสังคม
- ขั้นที่ 4 ระบุจุดยืนของแต่ละฝ่ายที่ขัดแย้ง
- ขั้นที่ 5 ทบทวนปัญหาความขัดแย้งทางสังคม
- ขั้นที่ 6 ทบทวนจุดยืนของแต่ละฝ่ายที่ขัดแย้ง
- ขั้นที่ 7 สรุปและข้อเสนอแนะแนวทางในการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

โดยกระบวนการทั้ง 7 ขั้นตอนนี้ จะมีลักษณะสอดคล้องกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ซึ่งมีลักษณะสำคัญคือ เน้นบทบาทของผู้เรียนในการสร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเอง การเรียนรู้สิ่งใหม่ขึ้นกับความเข้าใจ และประสบการณ์เดิมของผู้เรียน โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในกลุ่ม มีเป้าหมายการทำงานร่วมกัน มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสมาชิกในกลุ่ม พร้อมทั้งจะได้รับการทดสอบรายบุคคล มีทักษะการทำงานกลุ่ม รู้จักทำงานร่วมกับผู้อื่น รับฟังความคิดเห็นผู้อื่น และการเรียนรู้จะประสบความสำเร็จได้มากขึ้น ถ้าผู้เรียนได้เรียนด้วยบทเรียนหรือประสบการณ์จากสภาพการณ์จริง

6) การวัดและประเมินผล

การวัดและประเมินผลในรูปแบบการฝึกทักษะนี้มีการประเมินด้วยการทดสอบคะแนนความสามารถทางเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายจากแบบทดสอบในด้านความรู้ความเข้าใจ ความสามารถชี้เหตุผลในการแก้ปัญหา การสังเกตพฤติกรรมการทำงานเดี่ยวและกลุ่มในขณะที่ได้รับการฝึกทักษะ โดยมีการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน แล้วนำคะแนนทดสอบทั้ง 2 ครั้งมาเปรียบเทียบกัน พร้อมทั้งพิจารณาว่าผู้เรียนพัฒนาขึ้นหรือไม่ และผู้เรียนที่ได้รับการฝึกทักษะกับผู้เรียนที่ไม่ได้รับการฝึกมีคะแนนเชาวน์ปัญญาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายแตกต่างกันอย่างไร



รูปที่ 2.6 สรุพอองค์ประกอบของรูปแบบและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวกับการพัฒนาเยาวชนปัญหาเชิงปฏิบัติด้านกฎหมายโดยใช้รูปแบบการแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์