Chulalongkorn University
Chula Digital Collections

Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD)

2018

ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย

ธีรศักดิ์ จิระตราชู
คณะครุศาสตร์

Follow this and additional works at: https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd

Part of the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

จิระตราชู, ธีรศักดิ์, "ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย" (2018). *Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD)*. 3584.
https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/3584

This Thesis is brought to you for free and open access by Chula Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD) by an authorized administrator of Chula Digital Collections. For more information, please contact ChulaDC@car.chula.ac.th.

ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย

นายธีรศักดิ์ จิระตราชู

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2561

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

EFFECTS OF LITERATURE INSTRUCTION USING GIBBS' REFLECTION CYCLE ON SELF-AWARENESS OF UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Mr. Teerasak Chiratrachoo

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Education in Curriculum and Instruction
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education
Chulalongkorn University
Academic Year 2018
Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย
โดย	นายธีรศักดิ์ จิระตราชู
สาขาวิชา	หลักสูตรและการสอน
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาริณี ตรีวรัญญู

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ์ คงเผ่า)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาริณี ตรีวรัญญู)

..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อภิรักษ์ อนะมาน)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ธีรศักดิ์ จิระตราชู : ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. (EFFECTS OF LITERATURE INSTRUCTION USING GIBBS' REFLECTION CYCLE ON SELF-AWARENESS OF UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS) อ.ที่ปรึกษาหลัก : ผศ. ดร.ชาริณี ตรีวรัญญู

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ (2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ระหว่างก่อนเรียน และหลังเรียน การวิจัยนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง แบบแผนการทดลองเป็นแบบสองกลุ่ม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 2 กรุงเทพมหานคร จำนวน 71 คน ที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจงและสุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 33 คน และกลุ่มควบคุม 38 คน ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย 10 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ (1) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มุ่งเน้นการนำประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรมมาเปรียบเทียบกับประสบการณ์ของนักเรียนโดยนำมาอภิปราย สะท้อนคิดจนผู้เรียนสามารถถอดบทเรียนเป็นแนวทางการปฏิบัติของตนในอนาคต มีขั้นตอน 7 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ (2) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติที่มุ่งเน้นการทำความเข้าใจเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนจนผู้เรียนได้ความรู้และข้อคิดจากเรื่อง มีขั้นตอน 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ (1) นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

CHULALONGKORN UNIVERSITY

สาขาวิชา	หลักสูตรและการสอน	ลายมือชื่อนิสิต .....
ปีการศึกษา	2561	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก .....

5983333927 : MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION
KEYWORD: Literature instruction, Gibbs' reflection cycle, Self-awareness

Teerasak Chiratrachoo : EFFECTS OF LITERATURE INSTRUCTION USING GIBBS' REFLECTION CYCLE ON SELF-AWARENESS OF UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS. Advisor: Asst. Prof. Charinee Triwaranyu, Ph.D.

The purposes of this research were (1) comparing the self-awareness of upper secondary school students between the literature instruction using Gibbs' reflection cycle and the conventional instruction and (2) comparing the self-awareness of upper secondary school students before and after the literature instruction using Gibbs' reflection cycle. This research was a quasi-experimental design. The research design was non-randomized control – group pretest posttest design. The sample groups of this research were 71 of grade 10 upper secondary students, semester 2 in academic year 2018 at Matthayom Watthatthong school under the secondary school educational service area 2, Bangkok. The samples were selected by purposive sampling; 33 students of experimental group and 38 students of control group. Both groups were taught for 10 weeks. The experimental instruments were (1) the literature instruction using Gibbs' reflection cycle lesson plans. These plans focus on the comparative between the literature experiences and the student experiences lead to the discussion, reflection until they can make their own action plan. The procedures were; step 1 literature experiences, step 2 description of relevant experiences, step 3 expressing feelings, step 4 experience evaluation, step 5 cause and effect analysis of feeling and experience, step 6 conclusion from literature and experiences, step 7 making an action plan and (2) the conventional literature instruction lesson plans. These plans focus on understanding the literature through the activities until they can learn from the literature. The procedures were; step 1 literature introduction, step 2 literature analysis and criticism, step 3 conclusion and evaluation. The data collecting instrument was the self-awareness test. The obtained data were analyzed by using mean, standard deviation, t-test. The research findings were as follows: (1) The mean of post-test score on the self-awareness of upper secondary school students taught by using Gibbs' reflection cycle was higher than the mean post-test of students taught by the conventional instruction at a 0.5 of significant. (2) The mean of post-test score on the self-awareness of upper secondary school students taught by using Gibbs' reflection cycle was higher than the mean pre-test at a 0.5 of significant.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

Field of Study:	Curriculum and Instruction	Student's Signature .....
Academic Year:	2018	Advisor's Signature .....

กิตติกรรมประกาศ

การเดินทางของวิทยานิพนธ์เล่มนี้มีเรื่องราวเกินกว่าที่จะพรรณนาในหน้ากระดาษนี้ได้เพราะนอกจากตัวอักษรที่เรียบเรียงนำเสนอทางวิชาการแล้วยังบรรจุความอิ่มเอมเปรมใจไว้มากมายเกินกว่าที่ผู้วิจัยจะเขียนออกมาเป็นข้อความให้รับทราบได้ทั้งหมด ผู้วิจัยมีความรู้สึกว่าความโชคดีที่ได้รับเปรียบเหมือนกำลังได้รับพรอันประเสริฐรวมกันหลายข้อ

พรข้อที่ 1 คือ การได้เป็นนิสิตในความดูแลของผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาริณี ตรีวรัญญู ผู้มีความรู้ความอาทร ความเมตตาปรานี และความหวังดีกับผู้วิจัยเสมอมา อาจารย์เป็นผู้ขัดเกลา สั่งสอน แลกเปลี่ยนความรู้อย่างเป็นกัลยาณมิตร ทุกครั้งที่ได้อยู่ใกล้ชิดกับอาจารย์ผู้วิจัยมักเกิดพลังทางบวกในการทำงาน และการดำเนินชีวิตอยู่เป็นนิตย์ งานวิจัยนี้หากปราศจากซึ่งคำแนะนำ คำท้วงติง หรือมุมมองอันเฉียบแหลมจากอาจารย์คงไม่สามารถเกิดงานวิจัยเล่มนี้ขึ้นได้เลย หลายครั้งที่อาจารย์ตรวจแก้งานนี้หลังจากที่อาจารย์อ่อนล้าจากภารกิจการสอน แต่อาจารย์ไม่เคยปฏิเสธการให้ความช่วยเหลือผู้วิจัยแม้แต่ครั้งเดียว ผู้วิจัยจึงรู้สึกซาบซึ้ง และขอขอบพระคุณอาจารย์เป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

พรข้อที่ 2 คือ การได้รับความเมตตากรุณาจากปิยาจารย์ 2 ท่าน คือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ์ คงเผ่า ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อภิรักษ์ อนะมาน กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำแนะนำ ข้อเสนอแนะ เพื่อเติมเต็มงานให้เกิดความสมบูรณ์สูงสุด

พรข้อที่ 3 คือ การได้รับความร่วมมือจาก ครูธนุตรา พละพลึง ครูนริศรา มั่นเขตวิทย์ ครูศศิตา อาจวงษ์ ครูกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง ถ้อยคำที่ให้กำลังใจ ความเป็นห่วงเป็นใยที่มอบให้ขณะที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูลนั้นยังตราตรึงหัวใจของผู้วิจัยตลอดไป

พรข้อที่ 4 คือ การได้รับความอนุเคราะห์จากผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือในการวิจัย ทั้งที่เป็นอาจารย์ในมหาวิทยาลัย และในโรงเรียนที่เคยสั่งสอนผู้วิจัยทั้งทางตรงและทางอ้อม ขอบพระคุณที่ท่านเมตตาสละเวลาอันมีค่ามาเพื่อการพิสูจน์ ตรวจสอบ ชี้แนะทำให้งานวิจัยนี้มีเครื่องมือที่มีคุณภาพนำไปใช้เก็บข้อมูล

พรข้อที่ 5 คือ การได้พบเจอนักเรียนห้อง ม.4/2 และ ม.4/4 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง ที่ตั้งใจ ทุ่มเท ให้ความร่วมมือกับกระบวนการวิจัยอย่างเต็มที่ และพร้อมจะพัฒนาตนเองไปพร้อมกับผู้วิจัยเสมอมา

พรข้อที่ 6 คือ การได้เกิดมาในครอบครัวที่มี คุณพ่อ คุณแม่ คุณป้า คุณน้า คุณอา ซึ่งพร้อมเข้าใจและยอมรับทุกการตัดสินใจของผู้วิจัย พื้นฐานครอบครัวที่เกื้อกูลอุดมการณ์ด้านการศึกษาของผู้วิจัยนั้นเป็นส่วนสำคัญยิ่งที่ทำให้ผู้วิจัยเดินทางมาถึง ณ จุดนี้

พรข้อที่ 7 คือ การได้พบปิยมิตรในสาขาวิชาหลักสูตรและการสอนทุกคน ที่คอยแลกเปลี่ยนให้กำลังใจในการทำวิทยานิพนธ์นี้เสมอมา รอยยิ้มที่มอบให้กันในวันที่อ่อนแรงนั้นเป็นเหมือนยาชูกำลังทำให้สามารถก้าวเดินต่อไปได้อย่างเต็มที่อีกครั้ง

หากผู้วิจัยขาดพรข้อใดข้อหนึ่งไปนั้นย่อมไม่สามารถนำพาผู้วิจัยให้เกิดความสำเร็จตามที่ปรารถนาได้ การเข้ามาในชีวิตของทุกคนจึงมีคุณค่าและมีความหมายอันจักประทับในหัวใจของผู้วิจัยไปตลอดชีวิต

ธีรศักดิ์ จิระตราชู

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย ..... ค

บทคัดย่อภาษาอังกฤษ ..... ง

กิตติกรรมประกาศ ..... จ

สารบัญ ..... ฉ

สารบัญตาราง ..... ฌ

สารบัญภาพ ..... ฎ

บทที่ 1 บทนำ 1

ที่มาและความสำคัญของปัญหา 1

คำถามงานวิจัย 10

วัตถุประสงค์งานวิจัย 11

สมมติฐานการวิจัย 11

ขอบเขตของการวิจัย 12

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย 13

ประโยชน์ที่ได้รับ 16

บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 17

1. การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 18

1.1 มโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 18

1.1.1 ความเป็นมา และความหมายของวรรณคดีและวรรณกรรม 18

1.1.2 เป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 20

1.2 ปัญหา และสภาพการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 21

1.3 แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 22

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

1.4 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 25
1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 30
2. การสะท้อนคิด (Reflection) 31
2.1 ความหมายของการสะท้อนคิด (Reflection) 31
2.2 รูปแบบการสะท้อนคิด (Reflection Model) 32
2.3 วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 38
2.4 เทคนิคการสะท้อนคิด (Reflection Technique) 46
2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนคิด 51
3. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) 56
3.1 ความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง 56
3.2 ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเอง 57
3.3 องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง 59
3.4 การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง 66
3.5 การวัดประเมินการตระหนักรู้ในตนเอง 68
3.6 ขอบเขตการวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย 69
3.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง 74
บทที่ 3 วิธีการดำเนินการวิจัย 79
1. การศึกษาทบทวนวรรณกรรม 79
2. การออกแบบการวิจัย (Research Design) 80
3. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง 80
3.1 การกำหนดประชากร 80
3.2 การกำหนดกลุ่มตัวอย่าง 81
4. การสร้างเครื่องมือในการวิจัย 83

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

4.1 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง 83

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล 96

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล 103

6. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิจัย 104

บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล 106

ตอนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ 106

ตอนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน 108

บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 110

สรุปผลการวิจัย 112

อภิปรายผลการวิจัย 112

ข้อเสนอแนะ 130

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ 130

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัย 131

บรรณานุกรม 133

ภาคผนวก 145

ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือการวิจัย 146

ภาคผนวก ข ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 148

ภาคผนวก ค ภาพกิจกรรมในการจัดการเรียนการสอน 182

ประวัติผู้เขียน 185

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญตาราง

ตารางที่ 1 ตัวชี้วัดของสาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม วิชาภาษาไทย 24

ตารางที่ 2 การสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 27

ตารางที่ 3 กระบวนการที่เกิดขึ้นตามแนวคิดการสะท้อนคิดของ Schön 35

ตารางที่ 4 คำถามสำคัญในแต่ละขั้นตอนการสะท้อนคิดของกิบส์ 40

ตารางที่ 5 รูปแบบคำถามโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 43

ตารางที่ 6 ตัวชี้วัดพฤติกรรมการตระหนักรู้ในตนเองของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา..... 61

ตารางที่ 7 การวิเคราะห์องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง 63

ตารางที่ 8 ตัวบ่งชี้การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจำแนกตามองค์ประกอบ 64

ตารางที่ 9 การวิเคราะห์เครื่องมือในการวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ใช้ในงานวิจัย 68

ตารางที่ 10 ตารางวิเคราะห์ขอบเขตของวิถีชีวิตภายในโรงเรียนของนักเรียน 72

ตารางที่ 11 แบบแผนการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental research)..... 80

ตารางที่ 12 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบกลางภาค วิชาภาษาไทย (ท31101) ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง..... 82

ตารางที่ 13 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง 82

ตารางที่ 14 จำนวนคาบการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามเนื้อหาที่กำหนด 90

ตารางที่ 15 การเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม 91

ตารางที่ 16 การจัดการเรียนการสอนแต่ละขั้นของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม 93

ตารางที่ 17 คะแนนเฉลี่ยของค่าดัชนีความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนการสอนแต่ละแผนกับรายการพิจารณา 95

ตารางที่ 18 ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ และการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนการสอนของผู้วิจัย 95

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 19 องค์ประกอบ นิยาม และตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง..... 97

ตารางที่ 20 สัดส่วนของข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง 99

ตารางที่ 21 ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง..... 100

ตารางที่ 22 เกณฑ์การให้คะแนนแบบมาตรประมาณค่า..... 101

ตารางที่ 23 ผลการประเมินค่าความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองจากผู้เชี่ยวชาญ 102

ตารางที่ 24 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 38 คน ก่อนเรียนและหลังเรียน..... 106

ตารางที่ 25 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 38 คน ก่อนเรียนและหลังเรียน..... 107

ตารางที่ 26 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน108

ตารางที่ 27 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบ ที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน 109

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญภาพ

ภาพที่ 1 คุณลักษณะที่สำคัญในกระบวนการเรียนรู้และผลลัพธ์ของนักเรียนในศตวรรษที่ 21 5

ภาพที่ 2 รูปแบบการสะท้อนคิดของ Schön 35

ภาพที่ 3 วงจรการเรียนรู้ของคอล์บ 36

ภาพที่ 4 วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 40

ภาพที่ 5 ประมวลเทคนิคการสะท้อนคิด 51

ภาพที่ 6 มิติความสัมพันธ์ของการตระหนักรู้ในตนเอง 59

ภาพที่ 7 การเปรียบเทียบการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองที่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่แตกต่างกัน 67

ภาพที่ 8 กรอบแนวคิดการวิจัย 78

ภาพที่ 9 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 87

ภาพที่ 10 การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ . 89

ภาพที่ 11 ระบบคิดของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม โดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 117

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 1
บทนำ

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

สภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปส่งผลกระทบต่อเด็กวัยเรียนเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการดำเนินชีวิตท่ามกลางกระแสเทคโนโลยีที่ล้ำสมัย การเผชิญสิ่งยั่วยุ หรือตัวแบบที่ไม่เหมาะสมรอบตัว ปัจจัยดังกล่าวก่อให้เกิดปัญหาเด็กและเยาวชนทวีความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น เด็กและเยาวชนที่มีทักษะชีวิตในระดับต่ำหรือขาดภูมิคุ้มกันทางสังคม เมื่อพ้นวัยการศึกษาขั้นพื้นฐานไปแล้วอาจเป็นคนที่ไม่ประสบความสำเร็จในชีวิต มีปัญหาเรื่องการปรับตัว และการดำเนินชีวิตในสังคม (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554a) สอดคล้องกับมุมมองของนักวิชาการที่มองว่า ปัจจุบันประเทศไทยกำลังเผชิญวิกฤตปัญหาสังคมด้านเด็กและเยาวชน เกิดภาวะเด็กกลุ่มเสี่ยง เด็กด้อยโอกาส เยาวชนผู้กระทำผิด การตั้งครรภ์ก่อนวัยอันควร การใช้ความรุนแรงในการแก้ไขปัญหา ค่านิยมต่างชาติ ติดสารเสพติด การใช้เวลาส่วนใหญ่กับเทคโนโลยี ในปี พ.ศ. 2554 สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน ได้พบเด็กกลุ่มเสี่ยง เด็กด้อยโอกาสเด็กถูกผลักออก เด็กลอยล่องในสังคมไทยถึง 5 ล้านคน (สมพงษ์ จิตระดับ และสุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน, 2556) ปัญหาต่าง ๆ ที่ทับซ้อนในสังคมไทยส่งผลกระทบโดยตรงต่อทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทักษะด้านความภาคภูมิใจในตนเอง และทักษะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนักเรียนตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงระดับมัธยมศึกษา (อนุชิต วรกา มณีรัตน์ ธีระวิวัฒน์ และคณะ, 2558)

อย่างไรก็ตามพระราชบัญญัติส่งเสริมการพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ พ.ศ. 2550 แก้ไขเพิ่มเติมปี 2560 กำหนดแนวทางในการพัฒนาเด็กและเยาวชนให้มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ตามสมควรแก่วัย มีคุณธรรมและจริยธรรม รู้จักคิดอย่างมีเหตุผล และมุ่งมั่นพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีความรับผิดชอบต่อตนเอง และต่อส่วนรวมตามสมควรแก่วัย แสดงความคิดเห็นหรือแสดงออกอย่างสอดคล้องกับความรู้ความสามารถที่พัฒนาไปตามวัยของเด็กและเยาวชน อีกทั้ง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวว่า ในปัจจุบันทุกองค์กรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาต่างยอมรับแนวคิดที่ว่า “การพัฒนาการพัฒนาเด็กและเยาวชนจำเป็นต้องมีมิติในการพัฒนาทักษะชีวิตที่ใช้จัดการกับปัญหาต่าง ๆ รอบตัวในสภาพสังคมปัจจุบันโดยหมายรวมถึงการเตรียมตัวให้พร้อมสำหรับการปรับตัวในสภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปในอนาคต” ซึ่งกระแสของความพยายามจะพัฒนาทักษะชีวิตให้กับเด็กนั้นเกิดขึ้นทั่วโลกภายใต้การใช้คำที่หลากหลาย อาทิ ทักษะชีวิต (life skill) ทักษะการดำรงชีวิต (living skill) ทักษะสังคม (social skill) ทักษะเชิงมนุษย์ (human skill) ซึ่งล้วนแล้วแต่มีสาระสำคัญและนิยามที่ใกล้เคียงกัน โดยประเทศไทยมีนโยบายทางการศึกษาด้านการพัฒนา

ทักษะชีวิต (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554b) เช่นเดียวกับกับยูเนสโก (UNESCO) ที่มองว่าการพัฒนาทักษะชีวิตควรเกิดขึ้นควบคู่กับการพัฒนาทักษะทางวิชาการให้กับเด็กทุกเพศทุกวัยและทุกประเภทการศึกษา ทั้งนี้เพื่อเป็นการรับมือกับสถานการณ์โลกาภิวัตน์เพื่อการดำรงชีวิตตามสภาพอย่างมีความสุข (United Nations, 2016)

แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 กำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาศักยภาพคนทุกช่วงวัยและการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ไว้ว่า “ผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างมีคุณภาพทั้งความรู้ ทักษะอาชีพ ทักษะชีวิต ทักษะการทำงาน ที่สอดคล้องกับความต้องการของตลาดงาน รวมทั้งมีคุณธรรม จริยธรรม มีจิตสาธารณะ และสามารถปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้” โดยกำหนดให้ทุกภาคส่วนต้องส่งเสริมและจัดกิจกรรมฝึกฝนทักษะชีวิต ให้แก่ผู้เรียนผ่านสื่อการเรียนรู้ที่หลากหลาย (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ซึ่งระบุสมรรถนะของผู้เรียนที่ผู้สอนต้องทำให้เกิดขึ้น 5 สมรรถนะหนึ่งในนั้นคือ *“ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต”* เป็นความสามารถในการนำกระบวนการต่าง ๆ ไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การทำงาน และการใช้ชีวิตในสังคมด้วยการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การจัดการปัญหาและความขัดแย้งต่าง ๆ อย่างเหมาะสม การปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อม และการรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) ได้กำหนดองค์ประกอบทักษะชีวิตที่สำคัญที่จะสร้างและพัฒนาเป็นภูมิคุ้มกันชีวิตให้กับเด็กและเยาวชนในสภาพสังคมปัจจุบันและเตรียมพร้อมสำหรับอนาคตไว้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้ 1) การตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น 2) การคิดวิเคราะห์ ตัดสินใจ และแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ 3) การจัดการกับอารมณ์และความเครียด 4) การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น โดยทั้ง 4 องค์ประกอบนี้เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้นักเรียนสามารถใช้ชีวิตในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ถึงแม้ทักษะชีวิตมีความจำเป็นต่อการพัฒนาผู้เรียนในทุกระดับชั้นแต่จากการศึกษาพบว่าปัญหาทักษะชีวิตของเยาวชนในแต่ละองค์ประกอบนั้น ปรากฏให้เห็นในสังคม ดังที่ ธันยพร ทวีชัย (2555) กล่าวว่าปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นนั้นเป็นเพราะนักเรียนส่วนใหญ่มีการตระหนักรู้ในตนเองในระดับต่ำ ทำให้ไม่สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตได้ด้วยตนเอง ซึ่งสังเกตได้จากการที่นักเรียนไม่สามารถยืดหยุ่นในการจัดการกับปัญหาและการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์เฉพาะหน้าได้ ตลอดจนไม่สามารถสื่อสารความต้องการของตนเองออกมาอย่างมั่นใจ การที่นักเรียนไม่สามารถเผชิญกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนไป และโน้มเอนตามผู้อื่นได้ง่าย

องค์กรยูนิเซฟประเทศไทย วิเคราะห์สถานการณ์การตั้งครรภ์ของวัยรุ่นในประเทศไทย พ.ศ. 2558 พบว่า เยาวชนหญิงอายุ 15-19 ปี มีสัดส่วนการตั้งครรภ์ขณะอยู่ในวัยเรียนเพิ่มมากขึ้น โดย

สาเหตุเกิดจากการขาดความรู้ด้านการป้องกันทางเพศเป็นสาเหตุหลัก ทั้งนี้ก็พบปัญหาอื่น ๆ ประกอบด้วย อาทิ ปัญหาการปล่อยตัวปล่อยใจจนขาดการยับยั้งชั่งใจ ไม่สามารถยับยั้งอารมณ์ของตนเองได้ ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง การให้คุณค่าหรือความหวังของฝ่ายชายทำให้ฝ่ายหญิงรู้สึกเชื่อใจ ขาดการยังยั้งชั่งใจ หรือความเชื่อมั่นใจการตัดสินใจของตนเอง (องค์กรยูนิเซฟ, 2558)

องค์การสหประชาชาติ (UN) สรุปพลวัตด้านเด็กและเยาวชนของประเทศสมาชิก พบว่า เยาวชนต้องเผชิญกับเหตุการณ์ความตึงเครียดในชีวิตโดยขาดวิธีการจัดการด้วยตนเองที่มีประสิทธิผล ขาดความเชื่อมั่นในตนเองในการจัดการกับปัญหา ปัจจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งที่ยูเนสโกเห็นว่าเป็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตโดยตรง และพยายามหาแนวทางแก้ไข เพื่อเพิ่มความสามารถให้กับเยาวชนได้มีคุณภาพชีวิตที่ดี เข้าใจถึงคุณค่าของตนเอง (United Nations, 2016)

นอกจากการศึกษาของนักวิชาการ และองค์กรต่าง ๆ แล้ว ผู้วิจัย พบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษามีภาวะความเครียด อารมณ์ไม่คงที่ อยากเป็นอิสระ รู้สึกไม่เห็นคุณค่าในตนเอง โดยหากนักเรียนสามารถรู้จักตนเอง เข้าใจอารมณ์ของตนเองนั้นจะช่วยให้สามารถตัดสินใจ และแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสมในด้านต่างๆ เช่น ปัญหาด้านการเรียน การทำงาน การปรับตัวกับความเครียด อารมณ์ การดูแลสุขภาพ (Jegannathan, Dahlblom, & Kullgren, 2014; ชนัดดา เทียนฤกษ์, 2557)

จากการศึกษาปัญหาที่กล่าวมาข้างต้นนั้น ทำให้เห็นปัญหาที่มีจุดร่วมกันซึ่งเกี่ยวกับคุณสมบัติของเยาวชนในด้านการจัดการตนเอง ทั้งในด้านการรับรู้อารมณ์ ความเชื่อมั่นในตนเอง การประเมินตนเอง โดยเมื่อนำไปเปรียบเทียบกับองค์ประกอบของทักษะชีวิต ผู้วิจัยพบว่า องค์ประกอบดังกล่าวเกี่ยวข้องกับ ทักษะชีวิตด้านการตระหนักรู้ในตนเอง (มนัสนันท์ รอดเชื้อจีน และสิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา, 2554)

การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) เป็นคุณลักษณะภายในเกี่ยวข้องกับสภาพจิตใจหรืออารมณ์ ในการจัดการตนเองจนนำไปสู่ความเข้าใจ และยอมรับตนเองทั้งจุดเด่นและจุดด้อย อันจะแสดงผลออกได้ทางพฤติกรรม อัตลักษณ์ และทัศนคติ (Duval & Wicklund, 1972; Frisina, 2011; Morin, 2011; WHO, 1994; กรมสุขภาพจิต, 2543; ยอดแก้ว แก้วมหิงสา, 2554; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554a) โดยการตระหนักรู้ในตนเองมีความสำคัญ คือ (1) ช่วยให้สามารถควบคุมตนเอง โดยเฉพาะด้านของอารมณ์ความรู้สึกได้ (2) ช่วยให้สามารถประเมินตรวจสอบตนเองในเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเท่าทัน และมีประสิทธิภาพ (3) เป็นปัจจัยในการพัฒนาตนเองและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นภายในสังคม (4) ส่งเสริมให้มีสติรู้ตัว รู้เท่าทันตนเองเพื่อนำข้อด้อยไปพัฒนาพฤติกรรมในทุกโอกาส (5) เป็นบทเรียนชีวิตที่ช่วยสร้างภูมิคุ้มกันต่อเหตุการณ์เร้าความรู้สึกให้สามารถควบคุมตนเองได้ทุกเมื่อ (6) เป็นหนทางนำไปสู่ความสำเร็จของชีวิต (Lynn, 2004; Salovey & Mayer, 1990; Weisinger & Cali, 1999; พรรณพิมล หล่อตระกูล, 2545; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554b)

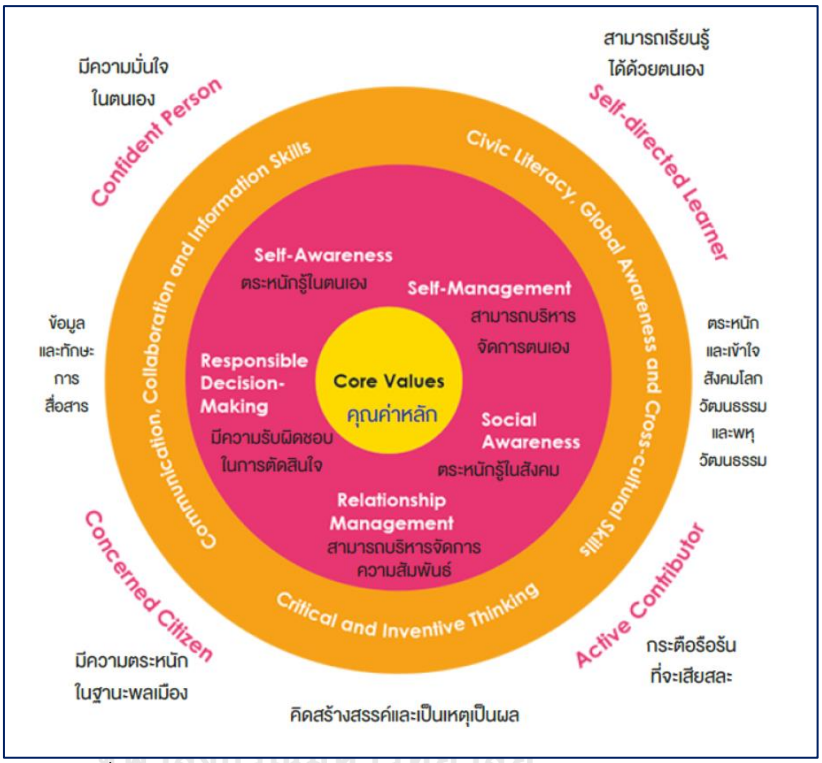
การตระหนักรู้ในตนเองนั้นเป็นความสามารถในการปรับตัว และเป็นพฤติกรรมที่ช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับความต้องการและความท้าทายในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถปรับตัวได้สถานการณ์ที่แตกต่างกัน แก้ปัญหาสถานการณ์ที่ยากลำบากได้อย่างมีประสิทธิภาพ (WHO, 1994) โดยผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเองที่ดีนั้นต้องมีความสามารถทั้งด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย (พัชราภรณ์ ทัพมาลี, 2558) การส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองจึงต้องเกิดขึ้นในทุกภาคที่จัดการศึกษาจนเกิดเป็นการดูแลเด็กวัยเรียนแบบบูรณาการ (holistic and holistic approach) คือ การดูแลแบบองค์รวมให้ครบทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม สติปัญญา โดยการดูแลทักษะชีวิตเด็กวัยเรียนจึงมีความจำเป็นต้องพึ่งพาระบบโรงเรียนเข้ามาเกี่ยวข้อง และบุคลากรที่สำคัญที่สุดคือครูผู้ดูแลนักเรียน (หัทยา ดำรงค์ผล, 2560) โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2554) กล่าวว่า การพัฒนาการตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่นจะต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้ความถนัด ความสามารถ จุดเด่นจุดด้อยของตนเอง เข้าใจความแตกต่างของแต่ละบุคคล รู้จักตนเอง ยอมรับ เห็นคุณค่าและภาคภูมิใจในตนเองและผู้อื่น มีเป้าหมายในชีวิตและมีความรับผิดชอบต่อสังคม

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) ระบุว่าทักษะชีวิตด้านการตระหนักรู้ในตนเองมีจุดเน้นในการพัฒนาทักษะชีวิตในระดับมัธยมศึกษา 4-6 ใน 3 ประเด็น ดังนี้ (1) นักเรียนสามารถกำหนดเป้าหมาย ทิศทางและแผนการดำเนินชีวิตไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้ (2) นักเรียนวางตัวและกำหนดท่าทีได้เหมาะสมกับบุคคล กาลเทศะและสถานการณ์ มีความยืดหยุ่นทางความคิด (3) นักเรียนประเมินและสรุปผลการกระทำ ประสบการณ์ที่ดีของตนเองและผู้อื่น เพื่อเป็นบทเรียนและแนวทางการปฏิบัติของตนเองในอนาคต

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวถึงการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองว่าควรพัฒนาให้เกี่ยวข้องกับบริบทการใช้ชีวิตของนักเรียนทั้งการใช้ชีวิตในสังคมโรงเรียน และการใช้ชีวิตในครอบครัว สามารถปรับตัวตามสถานภาพที่ต่างกันได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559b) นอกจากนี้ Waterloo University ได้ออกแบบหลักสูตรพัฒนาการตระหนักรู้โดยมุ่งเน้นการวิถีชีวิตภายในโรงเรียน จากฐานความคิดที่ว่าหากนักเรียนสามารถพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ภายในโรงเรียนที่ดีแล้วนั้น จะเป็นรากฐานที่ดีในการใช้ชีวิตในสังคมภายนอกด้วย (Waterloo University, 2017)

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2559) รายงานผลการศึกษาการพัฒนามาตรฐานการศึกษาของต่างประเทศ เพื่อนำมาพัฒนาการศึกษาของประเทศไทย โดยหนึ่งในประเทศที่ได้นำเสนอไว้คือหลักสูตรระดับชาติของประเทศสิงคโปร์ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาเสนอให้เห็นว่าการเรียนการสอนตามหลักสูตรระดับชาติของประเทศสิงคโปร์ จะสัมพันธ์กันเหมือนภาพวงกลมที่

ซ้อนกันอยู่สามชั้นโดยวงในสุดฝึกทักษะชีวิต (Life Skills) โดยมีการตระหนักรู้ในตนเอง การตระหนักรู้ในสังคม การจัดการความสัมพันธ์ การบริหารจัดการตนเอง และความรับผิดชอบในการตัดสินใจ โดยสิงคโปร์มองว่านักเรียนที่ผ่านการศึกษาที่สิงคโปร์ควรได้รับการประกันว่านักเรียนจะได้รับการปลูกฝังค่านิยมและทักษะชีวิตที่ดีเหล่านี้ในฐานะพลเมืองผู้มีความรับผิดชอบและแข็งขัน เชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่จะพัฒนาเปลี่ยนแปลง จึงกำหนดให้มีความสำคัญในการศึกษาทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา



ภาพที่ 1 คุณลักษณะที่สำคัญในกระบวนการเรียนรู้และผลลัพธ์ของนักเรียนในศตวรรษที่ 21 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559)

CHULALONGKORN UNIVERSITY

Student Success Office, Waterloo University (2017) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองไว้ ดังนี้ (1) ใช้แนวทางการสะท้อนตัวตนออกมาก โดยอาจใช้คำถามเป็นตัวนำทาง เช่น ให้บอกข้อดี และข้อเสียของตนเอง อะไรที่มีคุณค่าที่สุดสำหรับตนเอง เมื่อมีความเครียดจะตอบสนองออกมาอย่างไรบ้าง เป็นต้น (2) การคาดคะเนความรู้สึก และการตอบสนองเพื่อให้รู้ตนเองอยู่เสมอ ๆ (3) การจดจ่ออยู่กับสิ่งที่กำลังปฏิบัติ โดยนำบทเรียน ข้อผิดพลาดในอดีตมาเป็นส่วนในการตัดสินใจในการลงมือทำด้วย (4) การสอบถามข้อสะท้อนคิด (Feedback) เพื่อให้รู้และเข้าใจในจุดอ่อน จุดแข็งของตนเองมากขึ้น หากเข้าใจและยอมรับจะทำให้สามารถเปลี่ยนพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ได้อย่างรวดเร็ว (5) การระบุอารมณ์ตนเอง โดยการบอกความรู้สึกของตนเองเพียงแค่หนึ่งคำซึ่งเป็นคำที่ครอบคลุมความรู้สึกนึกคิดของตนอย่างแท้จริง โดยไม่มีการซ่อนเร้น อีก

ทั้ง Morin (2003) ได้เสนอแนวทางการสร้างการตระหนักรู้ในตนเองว่า เมื่อบุคคลได้สะท้อนความเป็นตัวเองออกมาให้ผู้อื่นได้รับรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ทางบวกของตนเองเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในชีวิต โดยอาจมีการถ่ายทอดประสบการณ์ที่มีค่าซึ่งกันและกันเพื่อเสริมสร้างความมีส่วนร่วมทางอารมณ์ จะทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความตระหนักรู้ไปในทิศทางที่ดี

นอกจากนี้การพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเองนั้นทำได้โดยการบูรณาการการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติวิเคราะห์เรื่องราว ประสบการณ์ของผู้อื่น ประสบการณ์ของตนเองหรือรวบรวมประสบการณ์ บทความ บทละคร ชีวิตจริงแล้วสรุปเป็นบทเรียนเพื่อพัฒนาตนเอง และเตรียมพร้อมใช้ในอนาคตเมื่อพบเจอภาวะวิกฤต (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554) ซึ่งเสนอไว้ใกล้เคียงกับ วนิดา ขาวมงคล เอกแสงสี (2546) ที่ว่า การส่งเสริมองค์ประกอบของทักษะชีวิตนั้นสามารถพัฒนาได้ได้โดยการใช้ข่าว เหตุการณ์ การรับฟัง เพื่อสร้างข้อสรุปจนเกิดการเรียนรู้นำไปสู่การสร้างคุณค่าต่อตนเอง

ประเด็นต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้นกล่าวถึงความสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาและเสริมสร้างการตระหนักรู้ในตนเองเป็นการสร้างภูมิคุ้มกันชีวิตให้แก่เด็กและเยาวชนในสภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงและเตรียมพร้อมสำหรับการดำเนินชีวิตในอนาคต จึงเป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ต้องจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (มนลดา กล่อมแก้ว, 2555) โดยเสริมสร้างการตระหนักรู้ในตนเอง ทั้งใน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ซึ่งเป็นกิจกรรมที่สามารถพัฒนาและเสริมสร้างทุกองค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านการตระหนักรู้ในตนเอง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

ด้วยความสำคัญของการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองดังที่กล่าวมาข้างต้น แสดงให้เห็นว่าครูควรจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพให้ผู้เรียนมีการตระหนักรู้ในตนเองเพื่อเป็นภูมิคุ้มกัน ให้รอดพ้นจากการครอบงำความคิดของสื่อเทคโนโลยี และตั้งรับต่อการก้าวรุกทางสังคมอย่างรู้เท่ากัน ครูจึงควรศึกษาแนวความคิดการตระหนักรู้ในตนเองซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะชีวิต โดยบูรณาการการตระหนักรู้ในตนเองในการเรียนการสอนในรายวิชาปกติ (WHO, 1994; นวรัตน์ สุขวัฒนาสินิทธิ์, 2559; พัชราภรณ์ ทัพมาลี, 2558; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559b) สอดคล้องกับ Ugur , Constantinescu & Stevens (2015) ที่กล่าวว่าปัญหาเกี่ยวกับการตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเอง ก็เป็นส่วนหนึ่งของปัญหาสำคัญที่ต้องแก้ไข หรือหาแนวทางในการพัฒนาปรับปรุงให้ดีขึ้น และควรมีแนวทางที่บูรณาการสอดคล้องกับรายวิชาปกติ

ถึงแม้การสอนเรื่องการตระหนักรู้ในตนเองซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะชีวิตควรต้องบูรณาการอยู่ในการจัดการเรียนการสอนปกติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559; Ugur, Constantinescu & Stevens (2015) แต่จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง พบว่า ส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยทางด้านจิตวิทยา และวิชาสุขศึกษา ทำให้ผู้วิจัยมี

ความสนใจว่าสาระการเรียนรู้อื่นสามารถออกแบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองได้หรือไม่ และเนื่องด้วยผู้วิจัยเป็นผู้สอนในรายวิชาภาษาไทยจึงสนใจว่าจะสามารถจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองได้หรือไม่อย่างไร

เมื่อพิจารณาเนื้อหาสาระของวิชาภาษาไทย พบว่า สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมเป็นสาระการเรียนรู้หนึ่งในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย มีเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมที่หลากหลายแสดงให้เห็นพฤติกรรมของตัวละครในแง่ความเป็นมนุษย์ได้หลากหลายมิติ มีองค์ประกอบที่เอื้อให้ผู้เรียนสามารถวิพากษ์วิจารณ์ได้อย่างกว้างขวาง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมมีความสำคัญหลายประการ ประการแรก วรรณคดีและวรรณกรรมยกระดับสติปัญญา และจิตใจ นอกจากได้รับความบันเทิงแล้วยังเป็นกระจกสะท้อนภาพสังคม และความหลากหลายของมนุษย์ด้วย (กุสุมา รักษมณี, 2547; รื่นฤทัย สัจจพันธุ์, 2549) ประการที่สอง การอ่านวรรณคดีและวรรณกรรมช่วยเพิ่มพูนความรู้ ประสบการณ์ ความสามารถของแต่ละคน เสริมสร้างจินตนาการ ความนึกคิดนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพชีวิตที่ดี (เสาวลักษณ์ รัตนวิชช์, 2550) ประการที่สาม การอ่านวรรณคดีและวรรณกรรมยังเป็นการเข้าถึงความเป็นตนเอง หรือเข้าใจตัวตนมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้นักวิชาการได้กล่าวถึงการใช้วรรณคดีและวรรณกรรมไปเผยแพร่เป็นส่วนหนึ่งในวิธีคิด กระบวนการ เพื่อไปปรับใช้ในการพัฒนาชีวิต และนำไปเป็นแนวทางในการพัฒนาตนเอง (รื่นฤทัย สัจจพันธุ์, 2542; หทัยวรรณ ไชยะกุล, 2544) อีกทั้ง ฐิติภูมิ งามสมจันทร์ และคณะ (2553) กล่าวว่า การเปิดเผยตัวตนนั้นระยะเริ่มต้นนั้นอาจใช้แนวเทียบประสบการณ์ เรื่องเล่า เหตุการณ์ ที่ตรงหรือใกล้เคียงกับตนเอง มาเปิดเผยผ่านทางการพูดเล่าเรื่อง การเขียนสื่อสาร แต่หากเรื่องที่เปิดเผยนั้นเป็นเรื่องที่ตนเองเข้าใจ และไม่มีผลกระทบทางอารมณ์แล้ว สามารถใช้วิธีการพูดเรื่องราวอย่างตรงไปตรงมาเพื่อสร้างความเข้าใจสำหรับผู้รับสารได้ทันที เป็นไปตามหลักการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้เรียนจะต้องกล้าที่จะระบุความรู้สึก เข้าใจอารมณ์ตนเอง แสดงคุณค่าของตนเองออกมาให้ได้ ซึ่งเป็นการเปิดเผยตัวตนในระดับพื้นฐาน ด้วยเหตุนี้วรรณคดีและวรรณกรรมจึงน่าจะนำมาจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้ในตนเองได้

งานวิจัยนี้จึงต้องการศึกษาผลของการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่มีต่อการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองให้เกิดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม เป็นไปตามมาตรฐาน และตัวชี้วัดวิชาภาษาไทยโดยใช้ ตัวบท วรรณคดีและวรรณกรรม เป็นสิ่งเร้าทำให้เกิดการตระหนักรู้ ซึ่งจากการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่า ตัวบทวรรณคดีและวรรณกรรมมีแนวโน้มการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองได้ก็ตาม แต่ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ผู้สอนส่วนใหญ่ใช้ในการเรียนการสอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 2 ขั้นวิเคราะห์ วิพากษ์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 3 ขั้นสรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล (Daniels, 2002;

Academics Department, 2003) ขั้นการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมลักษณะดังกล่าว เป็นการสอนเพื่อให้เกิดความรู้ความจำ ความเข้าใจในวรรณคดีและวรรณกรรม เช่น จำชื่อตัวละคร เข้าใจเรื่องราวที่เกิดขึ้น เป็นต้น มุ่งเน้นการเข้าใจเนื้อหาจนนำไปสู่การวิเคราะห์คุณค่าทางภาษา คุณค่าทางสังคม ข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรม มีการนำเนื้อเรื่องมาสร้างความสัมพันธ์กับประสบการณ์ของนักเรียนเพียงพื้นฐานตามการระบุไว้ในแบบเรียน แต่ยังขาดการที่นักเรียนได้สะท้อนความเป็นตัวเองออกมาให้ผู้อื่นได้รับรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเองเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในชีวิตซึ่งเป็นหนึ่งในแนวทางการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง (Morin, 2003) ผู้วิจัยจึงต้องพิจารณากระบวนการหรือขั้นตอนที่ช่วยให้การสอนวรรณคดีและวรรณกรรมนั้นสามารถขยายประสบการณ์ หรือดึงการร่วมรู้สึก หรือมีแนวทางที่เอื้อให้นักเรียนสามารถสะท้อนตนเอง เพื่อให้เป็นไปในทิศทางเดียวกับแนวทางการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง

จากการศึกษา พบว่า การสะท้อนคิด (Reflection) เป็นการใช้ฐานความรู้ ประสบการณ์ของบุคคลนำไปใช้ใคร่ครวญ ตรึกตรอง พิจารณา ปัญหา ความเชื่อ หรือข้อสมมติฐาน อย่างมีสติและเหตุผล สะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากการใช้ประสบการณ์ เป็นผลให้เกิดเป็นแนวคิดใหม่ หรือมุมมองใหม่ที่จะนำไปใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในครั้งต่อไป (Biggs, 2012; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Dewey & HMH, 1933; Johns, 2017; J. Schön, 1983; Taggart & Wilson, 2005; เทิดศักดิ์ ผลจันทร์, 2559; อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข, 2559)

การสะท้อนคิดมีความสำคัญจำเป็นต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เนื่องจากช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจความหมายการเรียนรู้ของตนเอง สามารถกำหนดแนวทางหรือเป้าหมายในการเรียนรู้ของตนเองได้ การมีความสามารถในการคิดอย่างไตร่ตรองถี่ถ้วน ละเอียด รอบคอบ จะเป็นการได้เปรียบในความสามารถทางการคิดสูงกว่าผู้เรียนทั่วไปที่ไม่ได้มีการจัดการกับความคิดของตนเอง ทั้งยังเป็นกระบวนการสำคัญที่มีส่วนในการพัฒนาความสามารถในด้านการคิดให้กับผู้เรียน ช่วยทำให้เกิดมุมมองความคิดที่หลากหลาย โดยใช้วิธีการคิดอย่างมีเหตุผล ผ่านกระบวนการต่าง ๆ ที่ฝึกให้ผู้เรียนเกิดการค้นหาแนวทางในการจัดการกับปัญหาของตนเอง และสามารถเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ สามารถนำหลักการ ความรู้ และประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาประยุกต์ใช้ได้อย่างเหมาะสม (ธีรพล เพียรเพ็ง, 2556)

การสะท้อนคิดนั้นมีหลากหลายแนวคิด โดยอาจใช้ในบริบทที่แตกต่างกันไป แต่เมื่อผู้วิจัยได้ศึกษาทบทวนวรรณกรรมรูปแบบการสะท้อนคิดหลากหลายรูปแบบ ได้แก่ รูปแบบการสะท้อนคิดของ Dewey , Schön, Kolb และ Gibbs พบว่า รูปแบบการสะท้อนคิดของ Dewey Schön และ Kolb Gibbs มีจุดเด่นที่คล้ายกัน คือ มุ่งเน้นการสืบสอบเพื่อการพัฒนาการปฏิบัติทางวิชาชีพ หรือการพัฒนาการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ เน้นการรับประสบการณ์โดยเข้าไปมีส่วนร่วมและรับรู้

ประสบการณ์ด้วยตนเอง แต่รูปแบบการสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs' reflection cycle) นอกจากเน้นการพัฒนาการทำงานแล้วยังให้ความสำคัญในส่วนของการพัฒนาคนจากพื้นฐานประสบการณ์ของตนเองด้วย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ร่วมกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมในการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองของผู้เรียน

วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ซึ่งเป็นกระบวนการตรวจสอบภายในและค้นหาสิ่งที่ตนเองสนใจจะเกิดขึ้นโดยการกระตุ้นจากประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ผ่านมา และมีผลนำไปสู่การเปลี่ยนมุมมองและแนวคิดใหม่ การสะท้อนคิดตามวงจรนี้เป็นบริบทของการเรียนรู้โดยอาศัยกระบวนการทางปัญญาและเจตคติ ซึ่งบุคคลสามารถค้นหาได้จากประสบการณ์เดิมของตนเอง นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับสิ่งใหม่ๆ และถือได้ว่าการคิดสะท้อนเป็นศักยภาพของบุคคลในการเรียนรู้ ซึ่งก่อให้เกิดผลในการเปลี่ยนมุมมอง โดยจะเกิดขึ้นอย่างเป็นกระบวนการ (Boyd & Fales, 1983; Jarvis, 1992; ธีรพล เพียรเพ็ง, 2556) ตลอดจน Lauterbach and Becker (1996) ได้เสนอแนวคิดที่สนับสนุนในกระบวนการคิดสะท้อนของกิบส์ว่า เป็นกระบวนการที่มีการเคลื่อนไหวทางความรู้สึก และการคิดอย่างต่อเนื่อง สามารถทำให้ผู้เรียนมองประสบการณ์เดิมหรือคล้ายคลึงกัน ในมุมมองที่แตกต่างไปจากครั้งก่อน ๆ โดยผสมผสานความรู้ใหม่ที่ได้จากการคิดสะท้อนเข้ากับความรู้ เดิมที่มีอยู่ ซึ่งกระบวนการนี้จะทำให้เกิดความเข้าใจ ในตนเอง (self-understand) ได้ดียิ่งขึ้น

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์จึงมีแนวโน้มที่นำมาบูรณาการร่วมกันได้ เนื่องจากนักวิชาการ ได้แก่ เยาวนารถ โพธิ์มี (2553) กล่าวว่าในการจัดการเรียนการสอนการสะท้อนคิดนั้นอาจใช้ร่วมกับเรื่องเล่า ข่าว หรือเหตุการณ์ปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน มาเป็นตัวช่วยในการส่งเสริมการคิดสะท้อน เนื่องจากข่าวหรือเหตุการณ์ปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน เป็นเรื่องราวที่ใกล้ตัวและอยู่ในความสนใจของนักเรียน การคิดสะท้อนที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการคิดสะท้อนจากข่าวหรือเหตุการณ์ปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ทำการศึกษาเรื่องดังกล่าว และตอบประเด็นคำถามที่เกี่ยวกับเรื่องนั้น แล้วนำคำตอบและเหตุผลที่มาของคำตอบมาเป็นข้อมูลในการอภิปราย เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ความคิดของผู้อื่น รู้จักเลือกรับข่าวสารที่มีประโยชน์และเป็นการเปิดโลกทัศน์ของผู้เรียนให้กว้างขึ้น

อย่างไรก็ตามการใช้การสะท้อนคิด (Reflection) มาเป็นกระบวนการในการจัดการเรียนการสอนนั้นจำเป็นต้องอาศัยทั้งความรู้ ประสบการณ์เดิม การคิดตั้งสมมุติฐานเพื่อค้นหาวิธีแก้ไข แนวคิดใหม่ให้เกิดขึ้น ผู้เรียนที่เหมาะสมในการใช้กระบวนการดังกล่าวควรช่วงอายุ 13 ปีขึ้นไป จัดเป็นกลุ่มผู้เรียนที่มีความรู้พื้นฐานทางความรู้ และมีพัฒนาการทางสติปัญญาตามทฤษฎีพัฒนาการสติปัญญาของเพียเจท์ (Jean Piaget) ซึ่งกล่าวว่าผู้เรียนระดับนี้สามารถใช้ความคิดแบบนามธรรม (Formal Operational Stage) ทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นนามธรรม รวมถึงคิดแบบตั้งสมมติฐานและมีความคิดเชิงเหตุผล (Piaget, 1976) และจากการศึกษาพัฒนาการทางสติปัญญาของวัยเด็กตอน

ปลาย และวัยรุ่น (adolescence) พบว่า เด็กในวัยนี้ สามารถคิด วิเคราะห์ และแก้ปัญหาได้ชัดเจนมากขึ้น สามารถใช้เหตุผลในการแก้ปัญหา มีความรับผิดชอบและกล้าที่จะตัดสินใจได้ด้วยตนเอง รับฟังคนอื่นมากขึ้น เสาะแสวงหาความรู้จากแหล่งต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลสำหรับเพียงพอต่อการแก้ปัญหาที่ตนเองต้องการ การเสนอความคิดเห็นและการมีบทบาทในการช่วยเหลือกลุ่ม ตลอดจนสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ให้เกิดขึ้น พฤติกรรมดังกล่าวจะนำมาซึ่งความรู้สึกเชื่อมั่นและภาคภูมิใจในตนเอง และพัฒนาการด้านจิตใจแนะนำเรื่องการรู้จักตนเอง การมองตนเองตามความเป็นจริง ด้วยการบริหารจิตใจ การทำสมาธิ การเสียสละเพื่อผู้อื่นอย่างเหมาะสม (Oettingen & Gollwitzer, 2015; อุสา สุทธิสาคร, 2559b)

นอกจากนี้ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นนักเรียนกลุ่มที่มีความเครียดสูงจากความคาดหวังของครอบครัว มีความต้องการสร้างความมั่นใจ และการควบคุมอารมณ์เพื่อนำตนเองไปสู่เป้าหมาย (สุจิตรา อู่รัตนมณี, 2560) รวมถึงเป็นกลุ่มนักเรียนที่มีความวิตกกังวลในชีวิตการเรียน เผชิญปัญหาแบบหลีกหนีส่งผลให้เกิดปัญหาในการพัฒนาคุณลักษณะภายในตนเอง ซึ่งหากผู้เรียนสามารถเผชิญปัญหา รับรู้ในอารมณ์และการกระทำของตนเองมากขึ้น ก็จะส่งผลต่อการพัฒนาความงอกงามแห่งตนทางบวก (พิชามญชุ์ บุญสิทธิ์, 2554)

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาผลของการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ในการเรียนการสอนรายวิชาภาษาไทยตามปกติที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยให้นักเรียนได้สะท้อนตนเองผ่านแนวเทียบจากวรรณคดีและวรรณกรรม นำไปสู่การเรียนรู้และเข้าใจตนเองอย่างลึกซึ้ง ซึ่งหากแนวทางดังกล่าวนี้สามารถใช้ส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองที่ถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะชีวิตที่จำเป็นของนักเรียนได้ ก็จะถือเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่ผู้สอนสามารถใช้ในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรรมเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตของผู้เรียนไปได้พร้อมกัน

คำถามงานวิจัย

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายหรือไม่

วัตถุประสงค์งานวิจัย

เพื่อศึกษาผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดย

1) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน

สมมติฐานการวิจัย

สมมติฐานของงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยศึกษา ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนสอนวรรณคดีและวรรณกรรม วงจรการสะท้อนคิด มีรายละเอียดดังนี้

ผู้วิจัยศึกษางานวิจัยของ ณัฐฐาสิริ ศักดิ์ทอง (2548) ที่ศึกษาผลของการใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีต่อทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาล มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีต่อทักษะชีวิตด้านการกระทำ จิตใจ สังคม และปัญญาและการคิด ของเด็กวัยอนุบาล ผลการวิจัยมี พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถเกี่ยวกับทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาลหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถเกี่ยวกับทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาลสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 อีกทั้ง ชนิกานต์ ดุลนกิจ (2556) ศึกษาวิจัยผลของการใช้หนังสือการ์ตูนเรื่องโดราเอมอนร่วมกับการสะท้อนคิดเพื่อสร้างความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6 วรรณกรรมการ์ตูนเรื่องโดราเอมอนทำให้นักเรียนมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ประการต่อมา ผู้วิจัยศึกษาผลการวิจัยของ Jones and Cookson (2001) พบว่าวงจรการสะท้อนคิดของของกิบส์ มาใช้ในการออกแบบกระบวนการเรียนการสอน โดยใช้สื่อคอมพิวเตอร์ ในการนำเสนอเนื้อหาเรื่องราวต่างๆ โดยได้มีการทดลองโดยแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม การออกแบบโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยมุ่งเน้นให้เกิดการทบทวนบทบาทแบบปฏิบัติ และแบบทดสอบ โดยในการนำเสนอแต่ละตอน จะมีการตั้งคำถามนำ เป็นสิ่งเร้าให้เกิดการสะท้อนคิด และเพื่อเป็นการทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจในเนื้อหาที่นำเสนอ ผลการวิจัย

พบว่าการทดลองนี้สามารถพัฒนาตนเองในด้านการสะท้อนคิดต่อการเรียนด้วยตนเอง ผู้เรียนเข้าใจตนเอง และบทบาทของตนเองมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

นอกจากนี้การพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเองนั้นทำได้โดยการบูรณาการการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติวิเคราะห์เรื่องราว/ประสบการณ์ของผู้อื่น ประสบการณ์ของตนเองหรือรวบรวมประสบการณ์ บทความ บทละคร ชีวิตจริงแล้วสรุปเป็นบทเรียนเพื่อพัฒนาตนเอง และเตรียมพร้อมใช้ในอนาคตเมื่อพบเจอภาวะวิกฤต (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554)

ข้อมูลที่กล่าวมาข้างต้นผู้วิจัยเห็นว่าเมื่อวรรณกรรมโดราเอมอนสามารถพัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการทำงาน (ชนิกานต์ ดุลนกิจ, 2556) และการใช้วรรณคดีและวรรณกรรมสามารถพัฒนาทักษะชีวิตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ณัฐฐาสิริ ศักดิ์ทอง, 2548) ประกอบกับรูปแบบวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ สามารถพัฒนาตนเองในด้านการสะท้อนคิดต่อการเรียนด้วยตนเอง ผู้เรียนเข้าใจตนเอง และบทบาทของตนเองมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ (Jones and Cookson, 2001) ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์จึงน่าจะพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนได้ ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานงานวิจัย 2 ข้อ ได้แก่

1. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีการตระหนักรู้ในตนเอง สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 2 กรุงเทพมหานคร จำนวน 461 คน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561

2. ตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย

2.1) ตัวแปรอิสระ ได้แก่ 1) การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ และ 2) การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

2.2) ตัวแปรตาม ได้แก่ การตระหนักรู้ในตนเอง

3. เนื้อหาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนเป็นไปตามมาตรฐานการเรียนรู้ และตัวชี้วัดช่วงชั้นของสาระวรรณคดีและวรรณกรรม กลุ่มสาระการเรียนรู้วิชาภาษาไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ซึ่งใน

การวิจัยครั้งนี้ใช้เนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรม ทั้งหมด 4 เรื่อง ได้แก่ นิทานเวตาลเรื่องที่ 10 หัวใจชายหนุ่ม ทุกข์ของชาวนาในบทกวี มงคลสูตรคำฉันท์

4. ระยะเวลาในการวิจัย รวมทั้งสิ้น 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ คาบละ 50 นาที

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม หมายถึง การดำเนินการตามขั้นตอนการสอนที่ได้มาจากการสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้กันโดยทั่วไป ซึ่งมุ่งเน้นการทำความเข้าใจเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนจนผู้เรียนได้ความรู้และข้อคิดจากเรื่อง มีขั้นตอน 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน ใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีที่ถูกต้อง

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นตอนที่ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องนำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ทำอย่างไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับ การอธิบายคำศัพท์เพื่อให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย กิจกรรมการสอนใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย หรือใช้กิจกรรมเช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา การยกตัวอย่าง และการใช้คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง โดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือกิจกรรมกลุ่ม

ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทย และวิชาอื่น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ หมายถึง ขั้นตอนที่บุคคลใช้ฐานความรู้ และประสบการณ์ ใคร่ครวญ ไตร่ตรอง พิจารณา ปัญหา ความเชื่อ หรือข้อสมมติฐาน อย่างมีสติและเหตุผล เชื่อมโยงสัมพันธ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับความคิด และการกระทำของตนเอง ตลอดจนมีมุมมองใหม่ที่จะนำไปใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอนาคต มีขั้นตอน 6 ขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description) เป็นขั้นตอนการบรรยายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยต้องไม่ตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling) เป็นขั้นตอนการพิจารณาความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation) เป็นขั้นตอนการประเมินตัดสินผลดีและผลเสียของสถานการณ์

ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นขั้นตอนการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้น โดยอาศัยประสบการณ์และความรู้ที่มีอยู่

ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม (Conclusion) เป็นขั้นตอนการสรุปผลจากประสบการณ์และการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้น เกิดเป็นความรู้ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้ในสถานการณ์นั้นโดยทั่ว ๆ ไป และลงรายละเอียดข้อสรุปแบบเจาะจงเฉพาะตนเองมากยิ่งขึ้น

ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action plan) เป็นขั้นตอนการวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ หมายถึง การดำเนินการตามขั้นตอนเพื่อให้ผู้เรียนใช้ฐานความรู้ประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรมของผู้เรียน เชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงของตนเอง นำไปสู่การใคร่ครวญ ไตร่ตรอง พิจารณา ปัญหา ความเชื่อ หรือข้อสมมติฐาน อย่างมีสติและเหตุผล เชื่อมโยงสัมพันธ์กับประสบการณ์ของผู้เรียนกับการกระทำของตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรม จากนั้นสะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในตนเอง ออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นผลให้เกิดเป็นแนวคิดใหม่ หรือมุมมองใหม่ที่จะนำไปใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอนาคตโดยมีขั้นตอน 7 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนเรียนรู้ ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ เนื้อเรื่อง ลักษณะตัวละคร การอธิบายคำศัพท์ การถอดคำประพันธ์ ในวรรณคดีและวรรณกรรมร่วมกับผู้สอน

ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียน บรรยาย อภิปราย ยกตัวอย่าง เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวรรณคดีและวรรณกรรม ที่ตรงกับเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเองโดยปราศจากการตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนบอกความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม เชื่อมโยงกับความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนสามารถประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมและความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน โดยมีผู้สอนคอยกระตุ้นโดยการใช้คำถาม

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น คือ ขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม วิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำ รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมา ทั้งจากในวรรณคดีและวรรณกรรม และในชีวิตจริงของตนเอง

ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสรุปข้อคิดและความรู้ใหม่ที่ได้รับเนื้อเรื่องของวรรณคดีและวรรณกรรม ครูใช้คำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนสรุปความรู้และข้อคิดที่ได้จากประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์จริงของตนเองที่เชื่อมโยงจากวรรณคดี และวรรณกรรมสะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน

ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ คือ ขั้นที่ผู้เรียนวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยนำการเรียนรู้จากขั้นตอนก่อนทั้งที่เป็นประสบการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์ของตนเอง มาเป็นปัจจัยในการพิจารณาในการวางแผน

CHULALONGKORN UNIVERSITY

การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) หมายถึง คุณลักษณะภายในที่เกี่ยวข้องกับสภาพจิตใจหรืออารมณ์ในการรับรู้ เข้าใจ จัดการ และยอมรับในตนเอง สามารถวัดได้โดยใช้แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ได้แก่

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) หมายถึง การระบุความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะของตนเองได้ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง

องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment) หมายถึง การวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่น และจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง

องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) หมายถึง ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดี และศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง

นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 กรุงเทพมหานคร

ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ได้แนวทางการพัฒนาและเสริมสร้างการตระหนักรู้ในตนเอง ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะชีวิต โดยบูรณาการผ่านเนื้อหารายวิชาภาษาไทย โดยเฉพาะเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรม ที่สามารถส่งผลให้ผู้เรียนมีการตระหนักรู้ในตนเองมากขึ้นอย่างเต็มศักยภาพ

2. ได้แนวทางและวิธีการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ที่มีคุณค่าต่อทั้งตัวผู้สอนในการเรียนการสอนภาษาไทยที่ส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียน และตัวผู้เรียนในด้านการเรียนรู้ตนเอง เข้าใจพฤติกรรมและความรู้สึกของตนเองผ่านวรรณคดีและวรรณกรรมนำไปสู่การดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีคุณภาพ ทั้งนี้การสอนในลักษณะดังกล่าวเป็นการนำวรรณคดีและวรรณกรรมเข้ามาสร้างสัมพันธ์กับชีวิตได้อย่างเป็นรูปธรรม นำวรรณคดีและวรรณกรรมมาวิพากษ์วิจารณ์เพื่อสร้างสรรค์/จรรโลงสังคมให้ดีขึ้น

3. ได้วิธีการจัดกระบวนการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้การสะท้อนคิดเป็นแนวทางให้แก่ครูภาษาไทยไปพัฒนาต่อยอดในอนาคต

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเรื่อง *ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย* ผู้วิจัยศึกษาทบทวนวรรณกรรมทั้งที่เป็นเอกสารภาษาไทย และภาษาต่างประเทศดังรายการต่อไปนี้

1. การจัดการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม (Literature Instruction)

1.1 มโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.1.1 ความเป็นมา และความหมายของวรรณคดีและวรรณกรรม

1.1.2 เป้าหมายของการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.2 ปัญหา และสภาพการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.3 แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.4 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

2. การสะท้อนคิด (Reflection)

2.1 ความหมายของการสะท้อนคิด

2.2 รูปแบบการสะท้อนคิด

2.3 วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

2.4 เทคนิคการสะท้อนคิด

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนคิด

3. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness)

3.1 ความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง

3.2 ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเอง

3.3 องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

3.4. การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง

3.5 การวัดประเมินการตระหนักรู้ในตนเอง

3.6 ขอบเขตการวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย

3.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

1. การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.1 มโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

1.1.1 ความเป็นมา และความหมายของวรรณคดีและวรรณกรรม

วรรณคดีและวรรณกรรม ใช้คำภาษาอังกฤษแบบเดียวกัน คือ “Literature” แต่ในประเทศไทยมีการแบ่งคำเรียกออกเป็น วรรณคดีและวรรณกรรม (กตัญญู ชูชื่น, 2543) โดยมีการให้ความหมายที่แตกต่างกันไป ดังจะอธิบายต่อไปนี้ ซึ่งคำว่า “วรรณกรรม” นี้หมายรวมถึงงานเขียนทุกประเทศทั้งสารคดี และบันเทิงคดี เพลง นิทาน บทละคร เป็นต้น

“วรรณ” หรือ “บรรณ” แปลว่า หนังสือ “คดี หรือ “คติ” แปลว่า ทาง หรือ แนวทาง วรรณคดีจึงหมายความตามรูปคำว่า “แนวทางของการแต่งหนังสือ” (กตัญญู ชูชื่น, 2543; ชลดา เรืองรักษ์ลิขิต, 2541; เบญจมาศ พลอินทร์, 2526; ราชบัณฑิตยสถาน, 2558). คำนี้ได้รับการบัญญัติโดยตรงมาจากคำว่า Literature โดยคำว่า วรรณคดี ปรากฏอยู่ในหลักฐานทางราชการครั้งแรกในพระราชกฤษฎีกาตั้งวรรณคดีสโมสร ลงวันที่ 23 กรกฎาคม 2457 (ปีขาล) ในรัชสมัยของพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการแต่งหนังสือประกอบด้วยคณะกรรมการคณะหนึ่งซึ่งมีหน้าที่ตรวจคัดเลือกหนังสือที่แต่งดี เพื่อรับพระราชทานพระบรมราชานุญาตให้ประทับตราพระราชลัญจกรรูปพระคเณศร์ ความในพระราชบัญญัติดังกล่าว ในมาตรา 7 กำหนดว่าหนังสือไม่ว่าเรื่องใด จะเป็นหนังสือโบราณ โดยรายละเอียดในมาตรา 7 กำหนดลักษณะหนังสือวรรณคดีไว้ 5 ชนิด ได้แก่ (กตัญญู ชูชื่น, 2543; บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, 2539; เบญจมาศ พลอินทร์, 2526; เสฐียรโกเศศ, 2515; อนุมานราชธน, 2531)

1) กวีนิพนธ์ คือ เรื่องที่กวีเป็นผู้รจนาขึ้น เช่น ลิลิตพระลอ มงคลสูตรคำฉันท์

2) บทละครไทย แต่งเป็นกลอนใช้กับการแสดงละครรำ มีการกำหนดหน้าพาทย์เพื่อเป็นเพลงบรรเลงประกอบกิริยาของตัวละคร หรือธรรมชาติ

3) ละครปัจจุบัน ชื่อนี้เป็นการเรียนกเพื่อให้เกิดความแตกต่างจากละครรำ ได้แก่ละครไทยที่เอาแบบอย่างมาจากยุโรป ตัวละครแต่งตัวตามชีวิตจริง

4) นิทาน กำหนดขึ้นใช้แทนคำว่า “ฟิคชัน (Fiction)” หมายถึง เรื่องที่คนคิดแต่งขึ้น ไม่ใช่เรื่องจริง

5) อธิบาย (Essay) บางครั้งอาจเป็นรูปบทความ (Article) ต่าง ๆ เช่น บทความในหนังสือพิมพ์ หรือเป็นหนังสือขนาดเล็กที่เรียกว่า Pamphlet

กตัญญู ชูชื่น (2543) และอนนต์ ศรีศักดา (2554) ได้อธิบายความในมาตรา 8 ของพระราชบัญญัติวรรณคดีสโมสร ซึ่งกำหนดคุณสมบัติของวรรณคดีไว้ดังนี้

1) เป็นหนังสือดี กล่าวคือ เป็นเรื่องสมควรซึ่งสาธารณชนอ่านได้ไม่เสียประโยชน์ ไม่เป็นเรื่อง "ทุภาษิต" หรือชักจูงให้ผู้อ่านไปทำในทำนองไม่เป็นแก่นสาร

2) เป็นหนังสือที่แต่งดี มีวรรณศิลป์ คือใช้วิธีเรียบเรียงอย่างใดก็ตาม แต่ต้องเป็นภาษาไทยที่ถูกต้องตามแบบที่ใช้กันมาตั้งแต่โบราณ หรือในปัจจุบันก็ได้

เนื้อความข้างต้นสอดคล้องกับ ม.ล.บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2529) ได้กล่าวถึงลักษณะหนังสือที่ได้รับการยกย่องว่าต้องเป็นหนังสือที่ใช้ถ้อยคำที่เลือกเฟ้นอย่างประณีต มีเอกลักษณ์ของสำนวนโวหารที่ดี และผ่านการพิจารณามาแล้วจึงเขียนลงไป โดยหนังสือมีความเหมาะสม มีสำนวนภาษาที่ประณีต ดึงดูดใจผู้อ่านได้ และประการสุดท้าย คือ หนังสือวรรณคดีต้องมีคุณค่าหลากหลายสามารถเป็นมรดกตกทอดให้กับลูกหลานได้

ส่วนคำว่า "วรรณกรรม" นักวิชาการส่วนใหญ่ให้ข้อมูลความเป็นมาไว้ตรงกัน คือ เป็นคำที่เกิดขึ้นภายหลัง ปรากฏคำดังกล่าวครั้งแรกในพระราชบัญญัติคุ้มครองศิลปะและวรรณกรรม พ.ศ. 2475 ซึ่งใช้คำภาษาอังกฤษตรงกับคำว่า "วรรณคดี" คือ Literacy ,Literature work, Literature โดยมีความหมายถึงสิ่งที่เขียนขึ้นทั้งหมดไม่ว่าจะเป็นรูปใดทั้งร้อยแก้ว และร้อยกรอง หรือแม้แต่ความมุ่งหมายอย่างไรก็ตาม โดยต้องมีความหมายที่เข้าใจได้ และสื่อความหมายได้ด้วย(กตัญญู ชูชื่น, 2543; สิทธา พินิจภูวดล และนิตยา กาญจนวรรณ, 2520; หทัยวรรณ ไชยะกุล, 2544; อนนต์ ศรีศักดา, 2554) โดย เบญจมาศ พลอินทร์ (2526) ยกตัวอย่างงานวรรณกรรม ได้แก่ นวนิยาย บทความ สารคดี เรื่องสั้น เรียงความ บทละคร บทภาพยนตร์ บทละครโทรทัศน์ คอลัมน์ หนังสือพิมพ์

ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า ความแตกต่างระหว่างวรรณคดีกับวรรณกรรมนั้นมีความแตกต่างกันเพียงแค่ 2 ประการ ได้แก่ เงื่อนไขด้านลำดับเวลาในการบัญญัติคำ และเงื่อนไขด้านการตัดสิน แต่ทั้งนี้ทั้งวรรณคดีและวรรณกรรมก็ล้วนแล้วแต่เป็นงานเขียนที่ผู้แต่ง หรือกวีได้แต่งขึ้นในแต่ละยุคสมัย โดยอาจมีเป้าหมายในการสื่อความที่ต่างกัน จึงทำให้แก่ของความหมายที่แท้จริงของวรรณคดีและวรรณกรรมนั้น มีความแตกต่างกันอยู่ไม่มาก โดยนักวิชาการได้ให้ความหมายในการหมายถึง การแต่งหนังสือ งานเขียน การแสดงความคิดผ่านงานเขียนโดยสามารถเป็นได้ทั้งงานที่เป็นร้อยแก้ว และร้อยกรอง โดยหากไม่นำการพิจารณาของคณะกรรมการวรรณคดีสโมสรมาแบ่งงานต่าง ๆ อาจเรียกได้ว่าเป็น "วรรณกรรม" แต่หากพิจารณาจากมุมมองนักวิชาการรุ่นเก่าก็จะตีความว่าหนังสือที่แต่งขึ้นล้วนแต่เป็น "วรรณคดี" ทั้งสิ้น (กตัญญู ชูชื่น, 2543; บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, 2539; เบญจมาศ พลอินทร์, 2526; สิทธา พินิจภูวดล และนิตยา กาญจนวรรณ, 2520; เสฐียรโกเศศ, 2515; หทัยวรรณ ไชยะกุล, 2544; อนนต์ ศรีศักดา, 2554; อนุมานราชธน, 2531)

1.1.2 เป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

วรรณคดีและวรรณกรรมมีผู้ให้เป้าหมายของเรียนไว้หลากหลายนแง่มุม โดยมีทั้งเป้าหมายแบบพื้นฐาน และเป้าหมายระดับสูง โดยเป้าหมายทั้งสองนี้ล้วนแล้วแต่มีความสัมพันธ์เกี่ยวโยงกัน เป้าหมายของวรรณคดีและวรรณกรรมแบบพื้นฐาน มีพันธกิจโดยตรงในเรื่องของการให้ความรื่นเริงบันเทิงใจ หรือสำเริงอารมณ์ เพราะเหตุในสารวรรณคดีเป็นเหตุให้เกิดความสุนทรีย์ หรือเกิดความรู้สึกนึกคิดผ่านจินตภาพ หรือวรรณศิลป์ที่แฝงไว้ในวรรณคดีและวรรณกรรมหนึ่ง ๆ นอกจากนี้วรรณคดียังช่วยจรรโลงใจ ทำให้ผู้รับสารได้รับความผ่องแผ้วชื่นอารมณ์ เป็นการขัดเกลานิสัยทางอ้อม (รื่นฤทัย สัจจพันธุ์, 2549; เสฐียรโกเศศ, 2515; หทัยวรรณ ไชยะกุล, 2544)

เป้าหมายระดับสูงนั้นส่วนใหญ่นักวิชาการจะให้น้ำหนักไปทางศักยภาพของความคิดและการนำประดิษฐกรรมทางความคิดไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนานาคุณภาพของชีวิตตนเอง และสังคม ทำให้ผู้อ่านเข้าในโลกที่ตนเองอาศัยอยู่มากขึ้น ส่งเสริมให่ผู้อ่านได้คิด และจินตนาการตามแต่ประสบการณ์ของแต่ละคน ซึ่งในขั้นนี้แต่ละบุคคลจะได้รับผลจากวรรณคดีและวรรณกรรมไม่เท่ากัน (หทัยวรรณ ไชยะกุล, 2544)

เจตนา นาควัชระ (2542) กล่าวถึงการเรียนการเรียนวรรณคดีว่ามีความเป้าหมาย 3 ประการ สอดคล้องกับเจือ สตะเวทิน (2508) สรุปได้ดังนี้

1) เป้าหมายความงาม และสุนทรียะ การทำให้ผู้เรียนเห็นความงาม ความไพเราะของบทวรรณคดีและวรรณกรรมสร้างความเพลิดเพลินในตัวบทวรรณกรรมที่นับว่าเป็นงานศิลปะแขนงหนึ่ง ซึ่งแต่ละบุคคลอาจรับรู้ถึงความงามได้แตกต่างกัน

2) เป้าหมายด้านการให้การศึกษา การทำให้จิตใจของคนสูงขึ้น โดยการสั่งสอนทางอ้อม โดยวรรณกรรมกล่อมเกลาความรู้สึกของคนตามแต่อารมณ์คล้อยตามไปกับเนื้อเรื่อง หรือตามประสบการณ์ร่วมกับฉากหรือเหตุการณ์ภายในเนื้อหา

3) เป้าหมายด้านศิลปวัฒนธรรม การทำให้ผู้เรียนได้ซึมซาบวัฒนธรรมผ่านการเรียนวรรณคดีจึงมีนำไปสู่ความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมของชาติ เพื่อให้อนุชนได้สืบทอดรักษาวัฒนธรรมต่อไป

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่าเป้าหมายของวรรณคดี หรือวรรณกรรมนั้น มุ่งที่จะสร้างความบันเทิงใจเป็นอันดับแรก แต่เมื่อผู้อ่านสามารถเข้าใจความหมาย หรือเกิดการตีความวรรณคดี หรือวรรณกรรมจะทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการขัดเกลาผู้อ่านให้ใฝ่คุณธรรม มีระดับจิตใจที่สูงขึ้น จากนั้นจึงเริ่มนำวรรณกรรม หรือวรรณคดีไปเผยแพร่เป็นส่วนหนึ่งในวิธีคิด กระบวนการ เพื่อไปปรับใช้ในการพัฒนาชีวิต และนำไปเป็นแนวทางในการพัฒนาสังคมต่อไป

1.2 ปัญหา และสภาพการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

แม้ว่าวรรณคดีไทยจะมีความสำคัญและมีการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีในทุกระดับชั้น แต่อย่างไรก็ตามการสอนวรรณคดีไทยก็ยังประสบปัญหาหลายด้าน ดังที่ ศรีวิไล ดอกจันทร์ (2529) ได้กล่าวเกี่ยวกับปัญหาการสอนวรรณคดีสรุปได้ว่า การสอนวรรณคดีนั้นมีปัญหาเกิดทั้งจากหลักสูตรและแบบเรียน ธรรมชาติของวิชา สื่อการสอน การวัดและประเมินผล ผู้เรียนซึ่งไม่สนใจวรรณคดีเพราะคิดว่าเป็นเรื่องไกลตัว ไม่สนุกสนาน ไม่ท้าทาย และปัญหาเกี่ยวกับผู้สอนที่ขาดวิธีสอนที่หลากหลาย

บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2539) วิเคราะห์ปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีไว้ว่า (1) ครูมุ่งสอนโดยแปลศัพท์ยากจนกลายเป็นแบบเรียนคำศัพท์ มากกว่าการสอนเพื่อให้เกิดคุณค่าต่อจิตใจ (2) สอนเกี่ยววัฒนธรรมและประเพณีที่ปรากฏในวรรณคดีจนกลายเป็นแบบเรียนเกี่ยวกับวัฒนธรรมประเพณี (3) ผู้สอนขาดการสอนให้ถึงขั้นการคิดเชิงวิเคราะห์วิจารณ์ และการตีความ ขาดการวิเคราะห์ความงดงามเชิงวรรณศิลป์ซึ่งเป็นตัวนำไปสู่คุณค่าของวรรณคดีอย่างแท้จริง

สร้อยสน สกลรักษ์ (2541) กล่าวว่าครูมักทำให้นักเรียนรู้สึกเครียด และคิดว่าการอ่านวรรณคดีเป็นเรื่องยุ่งยากซับซ้อน นักเรียนต้องท่องคำศัพท์ยากทั้งที่ศัพท์นั้นไม่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน การเรียนเน้นความรู้ความจำมากกว่าแสดงความคิดเห็น และความรู้สึก นักเรียนต้องถอดคำประพันธ์จากวรรณคดีในแบบเรียน โดยไม่เล่าเรื่องย่อ หรือความเป็นมาของวรรณคดีที่ได้เรียนรู้ จนประสบปัญหาความเบื่อหน่ายเพราะตามเนื้อหาในวรรณคดีไม่ทัน ครูมักใช้ประสบการณ์ตนเองตัดสินเนื้อหา ข้อสรุปของเรื่องจนทำให้เด็กเข้าใจว่าการตีความวรรณคดีที่ถูกต้องคือการตีความของครูเท่านั้น นักเรียนจึงไม่กล้าแสดงความคิดเห็นเพราะกลัวเสียคะแนน

ดวงมน จิตร์จำนงค์ (2553) ได้เสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ว่าสิ่งที่อาจต้องเติมลงไปในการจัดการเรียนการสอนในการรับรสสุนทรีย และความรื่นรมย์ของวรรณกรรม เพิ่มกิจกรรมที่เน้นการวิเคราะห์วิจารณ์วรรณกรรมนำไปสู่การตีความร่วมกัน ทั้งนี้ครูผู้สอนต้องมีความสามารถด้านการวิจารณ์เสียก่อนจึงจะสามารถชี้แนะและสร้างทักษะให้เกิดแก่นักเรียนได้ กระบวนการเรียนการสอนก็ต้องเปลี่ยนจากการให้คำตอบสำเร็จรูปเพื่อจดจำ แม้มีคำนิยามบางอย่างอยู่ในแบบเรียน เปลี่ยนมาใช้วิธีเรียนอย่างตั้งคำถาม สืบสอบความรู้ เพื่อกระตุ้นความคิดให้เกิดความงอกเงยได้เหมือนกัน การสอนควรสร้างบรรยากาศให้สนุกสนาน นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น วิพากษ์วิจารณ์เนื้อหาส่วนต่างๆ จากเรื่องที่ได้เรียน ซึ่งจะต้องให้นักเรียนมีส่วนร่วม มากกว่าการที่ครูเป็นผู้สอนเป็นคนให้ข้อมูลแต่เพียงฝ่ายเดียว

จุฬาลักษณ์ คชาชัย (2557) ศึกษาเอกสาร และสรุปปัญหาการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ว่าหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จะให้ความสำคัญกับวรรณคดีและวรรณกรรม แต่การเรียนการสอนวรรณคดีก็ยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้วรรณคดี ได้ข้อสรุปที่สอดคล้องกันว่า ครูขาดความรู้ความเข้าใจเนื้อหาของวรรณคดี ขาดความกระตือรือร้นในการสอนและการปรับปรุงวิธีสอน ไม่สามารถจัดกระบวนการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมไทยให้น่าสนใจสัมพันธ์เชื่อมโยงกับชีวิตในปัจจุบันของนักเรียนได้ ทำให้นักเรียนไม่เห็นคุณค่าของการเรียนเรื่องดังกล่าวเท่าที่ควร ครูมักจะเป็นผู้นาความคิดของนักเรียน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ความคิดของตนเองน้อยและมุ่งสอนอ่านเอาเรื่องให้ได้ตามเนื้อหาหลักสูตรเท่านั้น

สรุปได้ว่าการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมนั้นมีมาตั้งแต่อดีต จนถึงปัจจุบัน มีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการสอนในรูปแบบใหม่ ๆ ค่อนข้างน้อย โดยปัญหาส่วนใหญ่ในการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรมนั้นเกิดขึ้นจาก 2 ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ 1) ผู้เรียน กล่าวคือ ผู้เรียนมีความสนใจในการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมน้อย เพราะรู้สึกว่าเป็นเรื่องไกลตัว ไม่สนุกสนาน ไม่ท้าทาย และ 2) ผู้สอน ซึ่งถือว่าเป็นปัญหาหลักในการสอนวรรณคดี เพราะจากการทบทวนวรรณกรรม พบว่า ผู้สอนมุ่งสอนแต่การถอดความ หรือ แปลศัพท์จากตัวบทมากกว่าการสอนให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์ และวิจารณ์ ขาดการระบุจุดประสงค์/เป้าหมายจากการสอนวรรณคดี หรือวรรณกรรม ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเครียด ไม่กล้าแสดงความคิดเห็น จึงทำให้กลไกของวรรณคดีไม่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียนและไม่ชอบเรียนวรรณคดีไปโดยปริยาย ที่สำคัญคือ ไม่สามารถนำสารจากวรรณกรรม หรือวรรณคดีเชื่อมโยงเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันได้ ประการสุดท้ายคือ ผู้สอนขาดความรู้เนื่องจากการศึกษาเอกสารด้านวรรณคดีและวรรณกรรมน้อย จึงส่งผลต่อการสอนวรรณคดีทำให้ผู้สอนเกิดความเบื่อหน่ายตามที่กล่าวมาข้างต้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

1.3 แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

การทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับแนวการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมนั้นทำให้เห็นว่า การเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่นักวิชาการได้ให้ทรรศนะไว้ส่วนใหญ่เป็นมุมมองในฐานะการสอนเชิงอักษรศาสตร์ หรือภาษาศาสตร์ การระบุแนวทางที่เป็นของนักการศึกษามีอยู่ส่วนน้อย อย่างไรก็ตามการได้วิเคราะห์แนวทางจากมุมมองที่หลากหลายก็เป็นประโยชน์ต่อการวิจัย จึงเสนอแนวทางการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมไว้ดังนี้

สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทรัมพรรย์ (2538) กล่าวว่า การเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสุข และความจรรโลงใจ ไม่ควรเน้นถอดความ หรือคำศัพท์ จนทำให้การอ่านวรรณคดีหมดรส หรือทำให้ผู้เรียนเบื่อหน่ายวรรณคดี ผู้สอนควรหาวิธีการที่จะให้การเรียน

การสอนวรรณคดีเกิดความสุข ความบันเทิงใจ ซึ่งทั้งสองประการนี้เป็นวัตถุประสงค์สำคัญของการเรียนการสอนวรรณคดี นอกจากนี้ได้เสนอแนะว่าการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ควรคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ กล่าวคือ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนให้มากที่สุด และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างเป็นอิสระ ไม่ยึดติดกับตัวผู้สอน กล่าวคือ ผู้เรียนต้องไม่ต้องกังวลว่าความคิดเห็นของตนนั้นจะขัดกับความคิดเห็นของผู้สอน ผู้สอนควรเป็นผู้ที่มีใจกว้างยอมรับฟัง และเคารพความคิดเห็นของผู้เรียน พยายามสนับสนุนทุกวิถีทางที่จะให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้แสดงความคิดเห็น และต้องเน้นความสอดคล้อง เชื่อมโยงถึงวิถีชีวิตด้วย

เจตนา นาควัชระ (2555) ได้อ้างถึงคำพูดของนักวรรณคดีชาวเยอรมันที่ชื่อ วอล์ฟกัง อิแซร์ ว่า ช่องว่างเหล่านี้ เป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความตื่นตาตื่นใจในการอ่าน วรรณคดีที่มีคุณค่า คือวรรณคดีที่มีช่องว่างมาก เพราะผู้อ่านได้ใช้จินตนาการของตนเข้าไปผสมผสาน การผสมผสานและเติมเต็มช่องว่างทางความคิดเหล่านี้ ก็คือการตีความนั่นเอง จึงอาจกล่าวได้ว่า ครูภาษาไทยจะต้องเป็นผู้ที่ช่างสังเกต และหมั่นเติมเต็มช่องว่างในการอ่านอยู่เสมอ จากการคิดต่อ และคิดเพิ่มเติมจากวรรณคดีและวรรณกรรมที่อ่าน เช่นนี้ จึงจะเริ่มแสดงให้เห็นสัญญาณของความ “ก้าวหน้า” ในชั้นเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม ที่จะไม่หยุดนิ่งหรือ “ก้าวย่ำ” เฉกเช่นที่เคยปฏิบัติมาแต่เดิมอีกต่อไป และมีความเป็นตัวของตัวเองอย่างเต็มที่

กระทรวงศึกษาธิการ (2551) ระบุว่าในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ว่า การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในโรงเรียน นอกจากจะต้องมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมองเห็นคุณค่า และช่วยกันธำรงไว้ซึ่งเอกลักษณ์ไทยแล้ว การสอนวรรณคดีไทยยังช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แนวคิด พฤติกรรม ค่านิยมของผู้คนในยุคสมัยนั้นๆ ข้อคิดคำสอน ตลอดจนอุทาหรณ์สอนใจที่ได้จากวรรณคดี ล้วนเป็นภูมิปัญญาอันล้ำค่ายิ่งที่กวีทั้งหลายได้ฝากไว้ ในกลวิธีการประพันธ์ที่สามารถสร้างความงามให้เกิดขึ้นอย่างกลมกลืน ในวัตถุประสงค์ตามที่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ได้กำหนดเอาไว้ในยุคของการปฏิรูปการศึกษา สาระสำคัญของการเรียนรู้ในปัจจุบันเน้นให้ผู้เรียนคิดเป็นทำเป็นรักการอ่าน และ เกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง มุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนมีจิตสำนึกที่ถูกต้องในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ มีความภูมิใจในความเป็นไทยรู้จักรักษาภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทย

นอกจากนี้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้ระบุแนวทางการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม โดยต้องสอนให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อศึกษาข้อมูล แนวความคิด คุณค่าของงานประพันธ์ และความเพลิดเพลิน การเรียนรู้และทำความเข้าใจบทเห่ บทร้องเล่นของเด็ก เพลงพื้นบ้านที่เป็นภูมิปัญญาที่มีคุณค่าของไทย ซึ่งได้ถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิด ค่านิยม ขนบธรรมเนียมประเพณี เรื่องราวของสังคมในอดีต และความงดงามของภาษาเห็นคุณค่าและนำมาประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง เพื่อให้เกิดความซาบซึ้งและภูมิใจ ในบรรพบุรุษที่ได้สั่งสมสืบทอดมาจนถึงปัจจุบัน

ตารางที่ 1 ตัวชี้วัดของสาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม วิชาภาษาไทย

ระดับช่วงชั้น	ตัวชี้วัด	สาระการเรียนรู้แกนกลาง
ม.4-ม.6	1. วิเคราะห์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้น	หลักการวิเคราะห์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมเบื้องต้น - จุดมุ่งหมายการแต่งวรรณคดีและวรรณกรรม - การพิจารณารูปแบบของวรรณคดีและวรรณกรรม - การพิจารณาเนื้อหาและกลวิธีในวรรณคดีและวรรณกรรม - การวิเคราะห์และการวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม
	2. วิเคราะห์ลักษณะเด่นของวรรณคดีเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์และวิถีชีวิตของสังคมในอดีต	การวิเคราะห์ลักษณะเด่นของวรรณคดีและวรรณกรรมเกี่ยวกับเหตุการณ์ประวัติศาสตร์และวิถีชีวิตของสังคมในอดีต
	3. วิเคราะห์และประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์ของวรรณคดีและวรรณกรรมในฐานะที่เป็นมรดกทางวัฒนธรรมของชาติ	การวิเคราะห์และประเมินคุณค่าวรรณคดีและวรรณกรรม - ด้านวรรณศิลป์ - ด้านสังคมและวัฒนธรรม
	4. สังเคราะห์ข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง	การสังเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรม
	5. รวบรวมวรรณกรรมพื้นบ้านและอธิบายภูมิปัญญาทางภาษา	วรรณกรรมพื้นบ้านที่แสดงถึง - ภาษากับวัฒนธรรม - ภาษาถิ่น
	6. ท่องจำและบอกคุณค่าบทอาขยานตามที่กำหนดและบทร้อยกรองที่มีคุณค่าตามความสนใจและนำไปใช้อ้างอิง	บทอาขยานและบทร้อยกรองที่มีคุณค่า - บทอาขยานตามที่กำหนด - บทร้อยกรองตามความสนใจ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สรุปได้ว่าการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีที่พึงประสงค์ในเบื้องต้นนั้น (1) ผู้สอนต้องทำให้นักเรียนได้ซึมซับความงาม จากวรรณศิลป์ต่าง ๆ ที่อยู่ในวรรณกรรม หรือวรรณกรรม โดยความงามของแต่ละคนนั้นอาจแตกต่างกันตามการตีความ จนนำไปสู่การจรรโลงใจ และซาบซึ้งในสุนทรียรสของวรรณกรรม หรือวรรณคดีได้ด้วยวิธีการหนึ่ง ๆ โดยควรคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) การสอนต้องนำไปสู่การให้นักเรียนสามารถใช้กระบวนการคิด เชื่อมโยงเนื้อหาวรรณคดีเข้าสู่บริบทแวดล้อมของตนเองได้อย่างกลมกลืน ไม่ว่าจะเป็นด้านสังคม ด้านวัฒนธรรมประเพณี ด้านคุณธรรมจริยธรรม เป็นต้น สามารถวิพากษ์วิจารณ์ และแสดงความคิดเห็นอย่างเสรีเกี่ยวกับวรรณกรรมหรือวรรณคดีได้ ซึ่งครูไม่ควรชี้นำ หรือบอกใบ้ให้ผู้เรียนต้องตีความไปตามทรรศนะของผู้สอน เป็นไปตามตัวชี้วัดของสาระวรรณคดีและวรรณกรรมตามที่ระบุไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยจากการศึกษาเอกสารดังกล่าวจึงสรุปได้ว่า การเรียนการสอนวรรณคดีตาม ให้เป็นไปตามแนวทางที่นักวิชาการผู้เชี่ยวชาญด้านวรรณคดีได้เสนอไว้ และสอดคล้องกับหลักสูตรแกนหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ควรมีแนวทาง ดังนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551; เจตนา นาควัชระ, 2555; สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทรัมพรรย์, 2538)

1) ศึกษา และเข้าใจจุดมุ่งหมายของวรรณคดีและวรรณกรรมเรื่องอย่างถ่องแท้เพื่อนำไปสู่การถ่ายทอดที่ถูกต้อง

2) วิเคราะห์ วิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมเชื่อมโยงกับวิถีชีวิต หรือชีวิตประจำวันได้อย่างเข้าใจ

3) การประเมินคุณค่าวรรณกรรม และที่วรรณคดีมีต่อตนเอง สังคม และวัฒนธรรม

4) สังเคราะห์ข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

5) จัดกิจกรรมการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

CHULALONGKORN UNIVERSITY

1.4 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

เมื่อศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ผู้วิจัยพบว่าเอกสารที่ระบุรายละเอียดเกี่ยวกับขั้นตอนการสอนที่ชัดเจนนั้นมีข้อมูลน้อย เนื่องจากเป็นการสอนในรายวิชาเฉพาะ และในต่างประเทศก็มีแนวทางให้นักเรียนศึกษาวรรณกรรมที่แตกต่างไปจากการเรียนการสอนของไทย ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาจากเอกสารที่พบได้ข้อมูลดังต่อไปนี้

กรมวิชาการ (2546) นำเสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีสรุปได้ ดังนี้

1) อ่านเข้าใจ คือ เป็นขั้นตอนแรกในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดี และวรรณกรรม ครูควรทำความเข้าใจวรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ เป็นเบื้องต้น แล้วจึงถ่ายทอดให้นักเรียนเข้าใจเรื่อง คือ รู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน

อย่างไร เมื่อไหร่ ทำอย่างไร และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับต้องทำให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย

2) ได้เสียงเสนาะ คือ การทำให้นักเรียนเข้าใจถึงความสำคัญของเนื้อเรื่องทั้งที่เป็นร้อยแก้ว และร้อยกรอง โดยเน้นให้นักเรียนอ่านออกเสียง

3) เจาะแนวคิดสำคัญ คือ ขั้นตอนที่ครูต้องให้นักเรียนจับใจความสำคัญของเนื้อเรื่องให้ได้ สามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน อธิบายปรากฏการณ์ต่างที่เกิดขึ้นในเรื้อเรื่องได้อย่างเป็นเหตุเป็นผล

4) หมั่นวิเคราะห์วินิจฉัย คือ ขั้นตอนที่ครูต้องให้นักเรียนรู้จักการแยกแยะเรื่องที่ได้เรียนรู้ทั้งด้านรูปแบบ เนื้อหา กลวิธี และการใช้ภาษาว่ามีองค์ประกอบ หรือรายละเอียดอย่างไร

5) ใส่ใจวิพากษ์วิจารณ์ คือ ขั้นตอนที่ส่งเสริมให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง

6) ประสานกิจกรรม คือ ขั้นการใช้กิจกรรมร่วมกับการสอนวรรณกรรมและวรรณคดี เช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา เพื่อให้การเรียนการสอนสนุกสนาน

7) สัมพันธ์เนื้อหา คือ ครูกระตุ้นให้นักเรียนนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาในสาระต่าง ๆ เช่น คำราชาศัพท์ หรือสัมพันธ์วิชาอื่น ๆ เช่น ประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ เป็นต้น ทั้งนี้อาจสอนให้เชื่อมโยงกับการใช้ชีวิตประจำวันของนักเรียนด้วย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559a) ออกแบบแผนการสอนกลางเพื่อให้ครูนำไปจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยตามสาระการเรียนรู้ 5 สาระ โดยระบุขั้นตอนการสอนในสาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม สรุปได้ดังนี้

1) ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน อาจใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีเป็นเบื้องต้น

2) ขั้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูจัดกระบวนการเรียนรู้ตามเนื้อเรื่องซึ่งอาจมีความสั้นยาวของระยะเวลาแตกต่างกันออกไปขึ้นอยู่กับขนาดความยาวของเนื้อเรื่องนั้น ทำให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่องด้วยกิจกรรมการเรียนการสอน เช่น การอภิปราย การระดมความคิด การแปลคำศัพท์ยาก โดยเมื่อสอนจบในขั้นตอนนี้ต้องสามารถสรุปได้ว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร

3) ขั้นสรุปบทเรียน ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวันได้

Daniels (2002) เสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 6 ขั้นตอน ดังนี้

1) นักเรียนเลือกเนื้อหาวรรณกรรมของตัวเองเพื่อศึกษา
2) จับกลุ่มพูดคุยสาระสำคัญที่ได้จากการอ่าน
3) นักเรียนเขียนบันทึก ตั้งคำถาม หรือวาดภาพ เพื่อเป็นแนวทางการอภิปราย
4) อภิปรายเนื้อหาจากวรรณกรรมที่เตรียมไว้ โดยเป็นกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้สมาชิกสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระ
5) สรุปความคิดที่ได้จากการอ่านภายในกลุ่ม
6) ประเมินผล เกี่ยวความรู้ความเข้าใจในวรรณกรรม

จากการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงนำแนวทาง และขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ได้กล่าวไว้ข้างต้นมาวิเคราะห์ได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2 การสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

กรมวิชาการ (2546)	**สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559)**	**Daniels (2002)**	**การสังเคราะห์ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยผู้วิจัย**
-	1. ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน อาจใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีเป็นเบื้องต้นได้	-	***ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม*** ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน อาจใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีที่ถูกต้อง

กรมวิชาการ (2546)	สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559)	Daniels (2002)	การสังเคราะห์ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยผู้วิจัย
1. อ่านเข้าใจ คือ เป็นขั้นตอนแรกในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ครูควรทำความเข้าใจวรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ เป็นเบื้องต้น แล้วจึงถ่ายทอดให้นักเรียนเข้าใจเรื่อง คือ รู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ ทำอย่างไร และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับต้องทำให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย		1. นักเรียนเลือกเนื้อหาวรรณกรรมของตัวเองเพื่อศึกษา	***ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม*** การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ การให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่อง นำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ทำอย่างไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับ การอธิบายคำศัพท์ เพื่อให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย กิจกรรมการสอนใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย หรือใช้กิจกรรมเช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา การยกตัวอย่าง และการใช้คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง โดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือ
2. ได้เสียงเสนาะ คือ การทำให้นักเรียนเข้าใจถึงความสำคัญของเนื้อเรื่องทั้งที่เป็นร้อยแก้วและร้อยกรอง โดยเน้นให้นักเรียนอ่านออกเสียง			
3. เจาะแนวคิดสำคัญ คือ ขั้นตอนที่ครูต้องให้นักเรียนจับใจความสำคัญของเนื้อเรื่องให้ได้ สามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน อธิบายปรากฏการณ์ต่างที่เกิดขึ้นในเรื่องได้อย่างเป็นเหตุเป็นผล	2. ขั้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูจัดกระบวนการเรียนรู้ตามเนื้อเรื่องซึ่งอาจมีความสั้นยาวของระยะเวลาแตกต่างกันออกไปขึ้นอยู่กับขนาดความยาวของเนื้อเรื่องนั้น ทำให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่องด้วยกิจกรรมการเรียนการสอน เช่น การอภิปราย การระดมความคิด การแปลคำศัพท์ยาก โดยเมื่อสอนจบในขั้นตอนนี้ต้องสามารถสรุปได้ว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร	2. จับกลุ่มพูดคุยสาระสำคัญที่ได้จากการอ่าน	
4. หมั่นวิเคราะห์วินิจฉัย คือ ขั้นตอนที่ครูต้องให้นักเรียนรู้จักการแยกแยะเรื่องที่ได้เรียนรู้ทั้งด้านรูปแบบ เนื้อหา กลวิธี และการใช้ภาษาว่ามีองค์ประกอบหรือรายละเอียดอย่างไร			
5. ใส่ใจวิพากษ์วิจารณ์ คือ ขั้นตอนที่ส่งเสริมให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้		3. นักเรียนเขียนบันทึก ตั้งคำถาม หรือวาดภาพ เพื่อเป็นแนวทางการอภิปราย	

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

กรมวิชาการ (2546)	สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559)	Daniels (2002)	การสังเคราะห์ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยผู้วิจัย
อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง			กิจกรรมกลุ่ม
6. ประสานกิจกรรม คือ ขั้นการใช้กิจกรรมร่วมกับการสอนวรรณกรรมและวรรณคดี เช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา เพื่อให้การเรียนการสอนสนุกสนาน		4. อภิปรายเนื้อหาจากวรรณกรรมที่เตรียมไว้ โดยเป็นกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้สมาชิกสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระ	
7. สัมพันธ์เนื้อหา คือ ครูกระตุ้นให้นักเรียนนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาในสาระต่าง ๆ เช่น คำราชาศัพท์ หรือสัมพันธ์วิชาอื่น ๆ เช่น ประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ เป็นต้น ทั้งนี้อาจสอนให้เชื่อมโยงกับการใช้ชีวิตประจำวันของนักเรียนด้วย	**3. ขั้นสรุปบทเรียน** ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ครูกระตุ้นให้นักเรียนนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาในสาระต่าง ๆ เช่น คำราชาศัพท์ หรือสัมพันธ์วิชาอื่น ๆ เช่น ประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ เป็นต้น ทั้งนี้อาจสอนให้เชื่อมโยงกับการใช้ชีวิตประจำวันของนักเรียนด้วย	5. สรุปความคิดที่ได้จากการอ่านภายในกลุ่ม 6. ประเมินผล เกี่ยวความรู้ความเข้าใจในวรรณกรรม	***ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล*** คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทย และวิชาอื่น

จากตารางผู้วิจัยจึงสรุปขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม โดยขั้นตอนดังกล่าวเป็นการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยทั่วไป สรุปเป็นขั้นตอนได้ทั้งสิ้น 3 ขั้นดังนี้ (Daniels, 2002; กรมวิชาการ, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559a)

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน ใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีที่ถูกต้อง

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นตอนที่ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องนำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ทำอย่างไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับ การอธิบายคำศัพท์เพื่อให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย กิจกรรมการสอนใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย หรือใช้กิจกรรมเช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา การยกตัวอย่าง และการใช้คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง โดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือกิจกรรมกลุ่ม

ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทย และวิชาอื่น

1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

ณัฐฐาสิริ ศักดิ์ทอง (2548) ศึกษาผลของการใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีต่อทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาล มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีต่อทักษะชีวิตด้านการกระทำ จิตใจ สังคม และปัญญาและการคิด ของเด็กวัยอนุบาล ผลการวิจัยมี ดังนี้ 1) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถเกี่ยวกับทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาลหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองใช้กระบวนการสอนโดยใช้วรรณกรรม สำหรับเด็กอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 2) หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถเกี่ยวกับทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาลสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กระบวนการสอนประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การนำเสนอประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม 2) การสังเกตและสะท้อนความคิด 3) การสรุปความคิดรวบยอดที่เป็นนามธรรม และ 4) การทดลองใช้ในสถานการณ์จริง

Yimwilai (2015) ศึกษาผลของการใช้แนวคิดเชิงบูรณาการในชั้นเรียนวรรณคดีของนักเรียนที่ศึกษาภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง (EFL) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และเจตคตอต่อวรรณกรรณคดี ผลการวิจัยพบว่า การสอนในลักษณะดังกล่าวทำให้วัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้บรรลุอย่างมีประสิทธิผลที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

Karakaya and Kahraman (2013) ได้ศึกษาเจตคติของนักเรียนต่อการใช้วรรณคดีผลเพื่อการเรียนรู้คำศัพท์ โดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็นนักเรียนภาษาอังกฤษระดับที่ 2 ตามเกณฑ์มาตรฐาน CEFR (Common European Framework of Reference) จำนวน 14 คน อายุระหว่าง 20-24 ปี ผลการวิจัยพบว่า การเรียนรู้เชิงบูรณาการกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การแสดงละครเวทีในห้องเรียนภาษา ผลการวิจัยพบว่า เจตคติต่อการเรียนวรรณกรรมของกลุ่มเป้าหมายเป็นไปในทิศทางบวก นักเรียนชื่นชอบการเรียนผ่านกระบวนการดังกล่าว และสามารถเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษได้รวดเร็วขึ้น

2. การสะท้อนคิด (Reflection)

2.1 ความหมายของการสะท้อนคิด (Reflection)

การสะท้อนคิด (Reflection) เป็นคำที่ใช้กันอย่างกว้างขวาง บางครั้งอาจใช้คำภาษาอังกฤษที่ว่า Reflective Thinking (Johns, 2017; Philip, 2006) ซึ่งนักการศึกษาหรือนักวิชาการแปลเป็นภาษาไทยในแบบเดียวกันว่า “การสะท้อนคิด” (Reflection) เป็นกระบวนคิดไตร่ตรอง ใคร่ครวญ พิจารณา ทบทวน สิ่งต่างที่ตนเองปฏิบัติอย่างมีสติรู้ตัว

บุคคลที่นำเสนอการสะท้อนคิด (Reflection) เป็นไว้เบื้องต้น ได้แก่ Dewey and HMH (1933) กล่าวว่า การสะท้อนคิด หมายถึง การใคร่ครวญพิจารณาความเชื่อ หรือข้อสมมุติอย่างรอบคอบอย่างต่อเนื่อง โดยใช้ความรู้เป็นพื้นฐาน นำไปสู่ข้อสรุป แบ่งการสะท้อนคิดออกเป็น 5 ระยะ ได้แก่ การระบุปัญหา การระบุความสำคัญของปัญหา การตั้งสมมติฐาน การให้เหตุผลของการตั้งสมมติฐาน และการทดสอบสมมติฐาน แตกต่างจาก Schön (1983) มองว่าการสะท้อนคิดเป็นกระบวนการแสวงหาความรู้วิธีหนึ่ง เมื่อเกิดปัญหาขึ้น การะท้อนคิดจะเป็นวิธีช่วยให้เกิดการแสวงหาวิธีการแก้ปัญหาอย่างเข้าใจเหมาะสมกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

แนวคิดของ Schön (1983) ถูกนำมาเสนอและเป็นมุมมองสำคัญของนักการศึกษารุ่นหลังที่มอง การสะท้อนคิด (Reflection) ถูกนำเสนอมิติการเรียนรู้เชิงลึก และไม่ใช่การเรียนรู้แต่เพียงผิวเผินเท่านั้น แต่เป็นเสมือนกระจกที่สะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ มีการถ่ายทอด และแลกเปลี่ยนประสบการณ์เพื่อการพัฒนาตนเองให้เกิดการเรียนรู้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น (Biggs, 2012; Boud et al., 1985) ซึ่ง Johns (2017) และ Taggart and Wilson (2005) มองการสะท้อนคิดไปในทิศทางเดียวกัน ในลักษณะที่ว่าการสะท้อนคิดนั้นเป็น กระบวน

การคิดไตร่ตรองทบทวน วิเคราะห์ ใคร่ครวญ ทบทวนตนเอง และพิจารณาสิ่งต่างๆ ที่ผ่านมาทั้งประสบการณ์ ความเชื่อ และการรับรู้ที่ผ่านมาอย่างรอบคอบ สะท้อนการกระทำของตน (Reflective Practice) ผ่านการพูดและการเขียน เพื่อค้นหาคำตอบโดยใช้เหตุผล ส่งผลให้ให้เกิดความเข้าใจและเรียนรู้จากประสบการณ์ นำไปสู่การพัฒนา และปรับปรุงตนเอง ทั้งนี้ Taggart and Wilson (2005) ให้แนวทางว่า การสะท้อนคิดที่ดีนั้นต้องการสนทนาภายในตนเองก่อน ถ่ายออกมาเป็นความรู้และการกระทำ

ส่วนนักวิชาการของไทย อาทิ เทิดศักดิ์ ผลจันทร์ (2559) กล่าวโดยสรุปว่า การสะท้อนคิด (Reflection) หมายถึง การมองภาพเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับชีวิตตนเอง ในกระจกเงาและคิดนึกตรึกตรอง พิจารณาจนเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง เห็นความสัมพันธ์แห่งเรื่องราวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตได้เข้าใจทั่วตลอดและชัดเจน เห็นทางที่จะดำเนินชีวิตที่ดีต่อไปได้ และ อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข (2559) การสะท้อนคิด หมายถึง การพิจารณาความเชื่อหรือข้อสมมุติอย่างรอบคอบเมื่อมีการรับรู้ปัญหาหรือความยุ่งยากที่เกิดขึ้น โดยพิจารณาสิ่งต่าง ๆ อย่างรอบคอบด้วยเหตุผล สติและสมาธิ ทบทวนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอาศัยความรู้ที่เป็นพื้นฐานมาช่วยในการพิจารณาค้นหาคาตอบ และแก้ไขปัญหา กระบวนการนี้มีลักษณะเป็นการสนทนาภายในตนเอง ซึ่งการสนทนานี้จะรับรู้และถ่ายทอดออกมาในรูปแบบการพูดและการเขียน เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นผลให้เกิดเป็นแนวคิดใหม่ หรือมุมมองใหม่ที่จะนำไปใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในครั้งต่อไป ส่งผลให้เกิดการพัฒนาตนเองและการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพขึ้น

จากนิยาม “การสะท้อนคิด” ของนักวิชาการต่าง ๆ สามารถสรุป ความหมายของการสะท้อนคิดได้ว่า การสะท้อนคิด (Reflection) หมายถึง การใช้ฐานความรู้ ประสบการณ์ของบุคคลหนึ่ง ๆ ใคร่ครวญ ไตร่ตรอง พิจารณา ปัญหา ความเชื่อ หรือข้อสมมติฐาน อย่างมีสติและเหตุผลสะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นผลให้เกิดเป็นแนวคิดใหม่ หรือมุมมองใหม่ที่จะนำไปใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในครั้งต่อไป

2.2 รูปแบบการสะท้อนคิด (Reflection Model)

Dewey and HMH (1933) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสะท้อนคิด (Reflection) ไว้ในหนังสือ *“How We Think”* โดยให้กระบวนการการสะท้อนคิดเป็นฐานของกระบวนการสืบสอบ (Inquiry) โดยภายหลังแนวคิดดังกล่าวนี้ได้รับการพัฒนาเป็นความรู้ในที่เรียกว่า วิธีทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Knowledge) โดยกระบวนการสะท้อนคิดของ Dewey แบ่งออกเป็น 5 ระยะหลัก ได้แก่

1) ความงุนงง (Perplexity) คือ การเกิดการฉุกคิด สงสัยเพื่อนำไปสู่ข้อเสนอแนะ (Sugestions) ที่เป็นนามธรรม และ ความคิด (Idea) ที่พร้อมจะเผชิญปัญหา

2) การวิเคราะห์ข้อปัญหา (Elaboration) การแสวงหาประสบการณ์ในอดีตที่มีความใกล้เคียง หรือมีลักษณะใกล้กับสภาวการณ์ของปัญหาที่เผชิญอยู่

3) การตั้งสมมติฐาน (Hypotheses) การตั้งสมมติฐานเพื่อเป็นแนวทางของการแก้ไขปัญหาที่หลากหลายตามประสบการณ์

4) การเปรียบเทียบสมมติฐาน (Comparing hypotheses) การค้นหาแนวทางที่สัมพันธ์กับสมมติฐานที่สร้างขึ้นโดยมีการเปรียบเทียบเพื่อค้นหาสมมติฐานที่ดีที่สุด

5) การปฏิบัติ (Taking action) : การลงมือปฏิบัติ หรือแก้ปัญหาตามสมมติฐานที่เลือก

ภายหลังนักการศึกษาลองจัดระบบแนวคิดของ Dewey ใหม่ สามารถแบ่ง แนวคิดออกได้เป็น 3 ระยะ ได้แก่ (Dimova & Kamarska, 2015; Hickman & Alexander, 1998; Rodgers, 2002)

1) ระยะก่อนการสะท้อนคิด (Pre-Reflective Thinking) เป็นช่วงที่เกิดความสงสัยใคร่รู้ ความงงงวย สับสนไม่แน่ใจ เป็นระยะกำหนดปัญหาสำหรับการสะท้อนคิดอย่างรอบคอบเพื่อนำไปสู่การตั้งคำถามเพื่อแสวงหาคำตอบ

2) ระยะของการสะท้อนคิด (Stages of Reflective) ซึ่งประกอบด้วย 5 ระยะย่อย ได้แก่

2.1) ระยะการเสนอแนะทางเลือก (Suggestion) การรับปัญหาแล้วนำมาสร้างทางเลือกในการแก้ปัญหานั้น เป็นการแก้ปัญหาเชิงทำนาย หรือการคาดการณ์ในส่วนของความเป็นไปได้

2.2) ระยะการใช้เชาวน์ปัญญา (Intellectualization) การพิจารณาหาทางเลือกที่เหมาะสมกับการแก้ไขปัญหาโดยประเมินจากความยากของปัญหา

2.3) ระยะการตั้งสมมุติฐาน (Hypothesis) เป็นการเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่คิดว่าเป็นทางเลือกที่ดีที่สุดและพอจะเป็นไปได้ สืบสอบค้นหาข้อเท็จจริง

2.4) ระยะการใช้เหตุผล (Reasoning) เป็นระยะที่ต้องวิเคราะห์สมมุติฐานที่สร้างขึ้นอย่างมีเหตุผลเพื่อให้สมมุติฐานถูกต้องอย่างมีเหตุและผล

2.5) ระยะทดสอบสมมุติฐาน (Hypothesis Testing) เป็นระยะที่ปฏิบัติตามทางเลือกหรือสมมุติฐานที่คัดเลือกมาแล้ว เพื่อตรวจสอบว่าผลลัพธ์ตามสมมุติฐานที่เลือกไว้ โดยการแสดงออกจริงหรือการลงความเห็นภายในใจ

3) ระยะหลังการสะท้อนคิด (Post-Reflective Thinking) ระยะที่ปัญหาถูกแก้ไข ส่งผลให้ได้รับประสบการณ์ตรงจากการแก้ไขปัญหา ได้พัฒนาศักยภาพจนเกิดความพึงใจในตน

Schön (1987) ได้เสนอกระบวนการสะท้อนคิดมีพื้นฐานจากงานวิจัยของ Dewey และได้เขียนหนังสือ "The reflective practitioner: how professionals think in action" ว่า กระบวนการสะท้อนคิดมีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติ เป็นกระบวนการที่มีการใช้ความรู้ ทักษะ และประสบการณ์ที่ผ่านมาในการตัดสินใจแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

1) การสะท้อนขณะการปฏิบัติ (reflection-in-action) คือ กระบวนการที่มีการใช้ความรู้ ทักษะ และประสบการณ์ในการตัดสินใจแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น ขณะปฏิบัติงาน กล่าวคือบุคคลจำเป็นต้องมีสติจดจ่อกับอยู่การกระทำของตน พร้อมทั้งสามารถหาแนวทางการแก้ไขปัญหาเพื่อปรับปรุงงานได้ทันที โดยแนวคิดดังกล่าวเป็นแนวคิดที่แตกต่างจากการสะท้อนคิดทั่วไปที่ส่วนใหญ่มุ่งเน้นการสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติเป็นหลัก เพราะมีความเชื่อว่าจ้เห็นผลที่เกิดขึ้นได้เป็นรูปธรรมกว่า (Dimova & Kamarska, 2015)

2) การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติ (reflection-on-action) คือ การพิจารณาใคร่ครวญทบทวนประสบการณ์ที่เกิดขึ้นหลังจากเหตุการณ์ ประสบการณ์นั้นผ่านไปแล้ว อาจสะท้อนผ่านข้อดีและข้อเสีย จุดเด่น จุดบกพร่องในการปฏิบัติงานได้ทั้งการพูด และการเขียน วิธีนี้มักมีการนำไปใช้ในการปฏิบัติงานในเชิงวิชาชีพ (อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข, 2559)

หลังจากนั้น Redmond (2017) กระบวนการของ Schön (1987) มาพัฒนาจนกลายเป็นวงจรที่เสนอไว้โดยเน้นการปฏิบัติเป็นสำคัญ กระบวนการสะท้อนคิด (Reflection) ของ Redmond (2017) มักจะเริ่มต้นด้วย

1) ความรู้ที่นำมาใช้ในการปฏิบัติ (Knowing-in-action) เป็นคุณลักษณะภายในตัวบุคคลแสดงถึงความรับรู้ พึงรู้ว่าขณะนั้นว่ากำลังเผชิญกับข้อสงสัยอะไร แสดงออกผ่านความรู้เชิงการปฏิบัติ

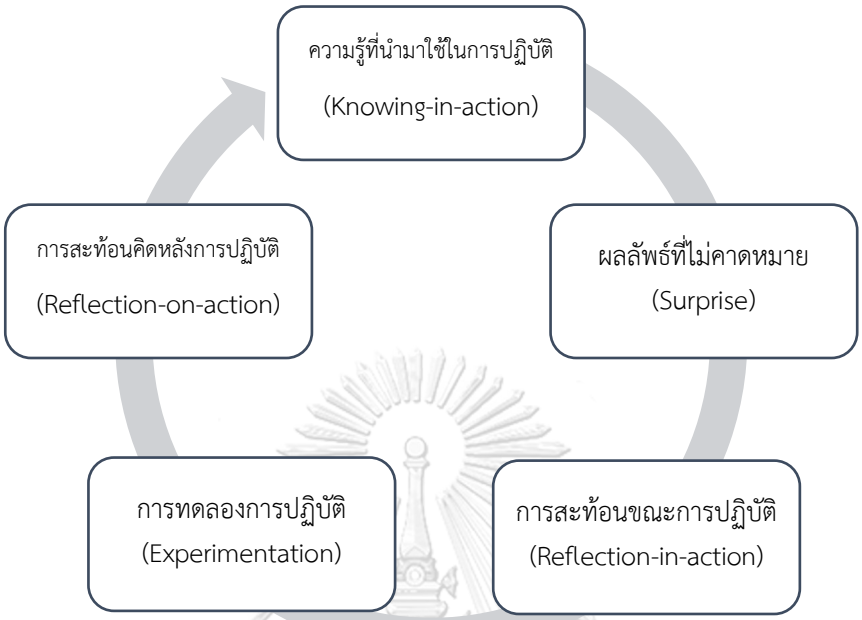
2) ผลลัพธ์ที่ไม่คาดหมาย (Surprise) ผลลัพธ์ทั้งในทางดี และทางร้าย ที่พบขณะปฏิบัติอันเป็นปัจจัยที่จะกระตุ้นให้เกิดการสะท้อนคิดได้อย่างตรงไปตรงมา

3) การสะท้อนขณะการปฏิบัติ (Reflection-in-action) การแก้ไขปัญหาขณะปฏิบัติงานโดยอาศัยพื้นฐานทางความรู้ ประสบการณ์มาใช้แก้ไขปัญหาจนเกิดเป็นแนวทางการแก้ปัญหาใหม่ที่อาจแตกต่างจากแนวทางแบบเดิม

4) การทดลองการปฏิบัติ (Experimentation) เป็นการทดลองใช้ข้อสรุป จากการสะท้อนขณะการปฏิบัติมาแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยอาจไม่ได้คาดหวังผล

5) การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติ (Reflection-on-action) ความรู้ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้หลังการปฏิบัติเสร็จเพื่อกำหนดเป็นแนวทางการแก้ปัญหาใหม่ที่เหมาะสมต่อไป

แนวคิดของ D. A. Schön (1987) ที่พัฒนาโดย Redmon สามารถแสดงได้ตามแผนภาพดังนี้



ภาพที่ 2 รูปแบบการสะท้อนคิดของ Schön

Argyris & Schon (1978 อ้างถึงใน ปิยพจน์ ตัณฑะผลิน, 2559) ได้เสนอกระบวนการตามแนวคิดการสะท้อนคิดของ Schön ไว้ดังนี้

ตารางที่ 3 กระบวนการที่เกิดขึ้นตามแนวคิดการสะท้อนคิดของ Schön

การสะท้อนขณะการปฏิบัติ (Reflection-in-action)	การสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติ (Reflection-on-action)
- การคิดไปล่วงหน้า (Think ahead) - การวิเคราะห์ (Analysing) - การใช้ประสบการณ์ (Experiencing) - การตอบสนองอย่างเร่งด่วน (Critically responding)	- การคิดไปถึงสถานการณ์ที่จะตามมาในภายหลัง (Think through subsequence to situation) - การอภิปราย (Discussing) - บันทึกการสะท้อนคิดประจำวัน (Reflective Journal)

Kolb (2014) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ฐานประสบการณ์ (Experiential Learning) ในหนังสือการเรียนรู้จากประสบการณ์ : การใช้ประสบการณ์เพื่อการเรียนรู้และพัฒนา (Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development) โดยนำเสนอผ่านรูปแบบวงจรการเรียนรู้ของคอล์บ (Kolb's Learning Cycle Model) ซึ่งมีการสะท้อนคิดเป็นองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้นี้ โดยอธิบายว่าความรู้เกิดขึ้นจากกระบวนการ 2 ส่วน ได้แก่ การได้รับประสบการณ์ (Grasping Experience) และการแปรเปลี่ยนรูปของประสบการณ์ (Transformation Experience) การรับประสบการณ์เป็นกระบวนการรับรู้ข้อมูลเบื้องต้น ส่วนการแปรเปลี่ยนรูปของประสบการณ์เป็นกระบวนการตีความข้อมูลที่ได้รับเข้ามาก่อให้เกิดการเรียนรู้ของบุคคล ซึ่งการเรียนรู้ทั้งหมดนี้จะเกิดขึ้นตามขั้นตอนในวงจรการเรียนรู้ของคอล์บซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอนดังนี้

ภาพที่ 3 วงจรการเรียนรู้ของคอล์บ

ขั้นประสบการณ์รูปธรรม (Concrete Experience) ผู้เรียนจะต้องมีประสบการณ์ที่ เป็นรูปธรรมต่อสิ่งที่จะเรียนรู้ก่อน โดยเข้าไปมีส่วนร่วมและรับรู้ประสบการณ์ด้วยตนเอง

1) ขั้นการสังเกตอย่างไตร่ตรอง (Reflective Observation) การเรียนรู้จากการพินิจพิเคราะห์ด้วยการสังเกตอย่างถี่ถ้วนลึกซึ้งโดยจัดเป็นการสะท้อนคิดจากประสบการณ์ที่ได้รับมา

2) ขั้นการสร้างมโนทัศน์ (Abstract Conceptualization) การเข้าถึงความคิดที่เป็นนามธรรม แล้วนำสิ่งที่สังเกตได้เข้าแนวคิดที่เกี่ยวข้อง เพื่อผู้เรียนจะได้นำแนวคิดใหม่ที่ได้มาเป็นแนวทางในการฝึกปฏิบัติ

3) ขั้นการทดลองปฏิบัติจริง (Active Experimentation) การลองผิดลองถูกของแนวคิดในขั้นก่อนหน้าเพื่อให้ผู้เรียนทดลองปฏิบัติเพื่อตรวจสอบแนวคิดของตนเองที่สร้างขึ้น เพื่อให้เกิดรวมกันของประสบการณ์เดิมกับประสบการณ์ใหม่ และสร้างเป็นประสบการณ์รูปธรรมอื่น ๆ โดยจะเป็นวงจรต่อเนื่องและมีความซับซ้อนมากขึ้นตามประสบการณ์ที่ได้รับ

Gibbs (1988) ได้พัฒนาวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs' reflective cycle) หรือรูปแบบการสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs' model of reflection) ต่อยอดมาจากวงจรการเรียนรู้ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) โดยความแตกต่างคือ รูปแบบของกิบส์ เน้นกระบวนการสืบสอบการสะท้อนคิดเชิงโครงสร้าง (Structured Debriefing) รูปแบบการสะท้อนคิดของกิบส์ เป็นกระบวนการคิดสะท้อนเป็นกระบวนการตรวจสอบภายในและค้นหาสิ่งที่ตนเองสนใจจะเกิดขึ้นโดยการกระตุ้นจากประสบการณ์ต่างๆ ที่ผ่านมา และมีผลนำไปสู่การเปลี่ยนมุมมองและแนวคิดใหม่ (Boyd & Fales, 1983) กระบวนการคิดสะท้อนนั้นเป็นการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางปัญญาและเจตคติต่อการกระทำ ซึ่งแต่ละบุคคลสามารถค้นหาได้จากประสบการณ์เดิมที่ตนเองมีอยู่ จนเกิดความเข้าใจ นำไปสู่การยอมรับสิ่งใหม่ ทั้งนี้การคิดสะท้อนเป็นศักยภาพของบุคคลก่อให้เกิดผลในการเปลี่ยนมุมมอง ทรรศนะ โดยจะเกิดขึ้นอย่างเป็นกระบวนการตามลำดับ (Jarvis, 1992)

เยาวนารถ โพธิ์มี (2553) ได้ศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับการคิดสะท้อน และได้ประยุกต์แนวคิดกระบวนการจัดการเรียนการสอนคิดสะท้อน แบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

1) ระดับที่ 1 รู้ข้อเท็จจริง ว่าคืออะไร สรุปมโนทัศน์ของเรื่องนั้นๆ ได้

2) ระดับที่ 2 รู้ว่าเรื่องที่นำเสนอ เรื่องใดเป็นข้อเท็จจริง เรื่องใดเป็นเพียงความคิดเห็นชี้นำ

3) ระดับที่ 3 สรุปวิธีการนำเสนอทางเลือกในการแก้ไขสถานการณ์ปัญหา และกรองข้อเท็จจริงออกมาจากการนำเสนอให้ได้

4) ระดับที่ 4 สามารถระบุเหตุผลมาสนับสนุนในแนวทางแก้ปัญหา และนำข้อเท็จจริงไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้

5) ระดับที่ 5 สามารถประเมินถึงแนวทางที่เป็นไปได้ในการนำไปใช้ให้เกิดผลดีที่สุด

Barry and King (1998) นำเสนอวงจรเพื่อฝึกการสะท้อนคิดในการพัฒนาตนเอง 8 ขั้นตอน คือ

1) กำหนดเป้าหมายความต้องการในการพัฒนาตนเอง ซึ่งผู้สะท้อนจะต้องมีความซื่อสัตย์ กล้าเปิดเผยจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองเพื่อใช้ในการจัดการปัญหาให้ลรรลุเป้าหมาย

2) พิจารณาคัดเลือกเป้าหมายหนึ่งถึงสองข้อเพื่อนำพัฒนาตนเอง

3) ศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายที่เลือกไว้เพื่อพัฒนามุมมอง สร้างความเชื่อมโยง โดยมีวิธีการสื่อสารอย่างชำนาญและเกิดความคิดใหม่

4) พัฒนาและตรวจสอบวิธีการการพัฒนาของตนเองอย่างรอบคอบ

5) รวบรวมข้อมูลของตนเองเกี่ยวกับเป้าหมายเพื่อการปรับปรุง โดยอาจได้ข้อมูลมาจากการวิจารณ์จากเพื่อน

6) วิเคราะห์ พร้อมกับวางแผนเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงและแก้ไข

7) ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม และตรวจสอบตนเองอีกครั้งและดำเนินการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องจนเกิดความพึงพอใจในผลของการปรับปรุงแก้ไขนั้น

8) ดำเนินตามขั้นตอนเดิม โดยเริ่มจากพฤติกรรมใหม่ที่ต้องการแก้ไข

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสะท้อนคิดของนักวิชาการ และนักการศึกษาแสดงให้เห็นถึงรูปแบบการสะท้อนคิดมีความใกล้เคียงกัน ซึ่งรายละเอียดอาจแตกต่างกันไปเป็นบ้างตามจุดที่นักวิชาการแต่ละท่านมุ่งเน้น ทั้งนี้อาจมีรายละเอียดเทคนิคที่แตกต่างกันออกไปด้วนเช่นกัน โดยนักวิชาการรุ่นหลังต่างได้รับอิทธิพลความคิดจาก นักการศึกษารุ่นก่อน อาทิ Dewey และ Schön ภาพรวมรูปแบบการสะท้อนคิดเริ่มจากการเผชิญกับเหตุการณ์ที่เป็นปัญหา แล้วจึงสะท้อนคิดพิจารณาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เพื่อสร้างทางเลือกในการแก้ไขปัญหาโดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ที่มี แล้วนำทางเลือกที่ได้ไปลองใช้เพื่อแก้ปัญหา จนเกิดความรู้ใหม่ เป็นประสบการณ์ใหม่หลังจากการทดลองใช้

2.3 วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

การวิจัย “ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย” ผู้วิจัยเลือกใช้การสะท้อนคิดตามวงจรของกิบส์มาใช้ในงานวิจัย ด้วยเหตุว่า 1) เป็นกระบวนการคิดสะท้อนเป็นกระบวนการตรวจสอบภายในและค้นหาสิ่งที่ตนเองสนใจจะเกิดขึ้นโดยการกระตุ้นจากประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ผ่านมา 2) การเรียนรู้โดยอาศัยกระบวนการทางปัญญาและทัศนคติต่อการกระทำ ซึ่งแต่ละ

บุคคลสามารถค้นหาได้จากประสบการณ์เดิมของตนเอง นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับสิ่งใหม่ 3) มีการจัดประสบการณ์ที่เหมาะแก่การบูรณาการการสอนวรรณคดี 4) ให้คุณค่าแก่การใช้เหตุผลเหมาะกับกลุ่มผู้เรียนพัฒนาการทางสติปัญญาตามทฤษฎีพัฒนาการสติปัญญาของเพียเจท์ (Jean Piaget) ซึ่งกล่าวว่าผู้เรียนระดับนี้สามารถใช้ความคิดแบบนามธรรม (Formal Operational Stage) ทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นนามธรรม รวมถึงคิดแบบตั้งสมมติฐาน และมีความคิดเชิงเหตุผล (Piaget, 1976) ที่สามารถคิดและทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ในด้านนามธรรม โดยจากการศึกษาพบข้อมูลเกี่ยวกับวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีรายละเอียด ดังนี้

Gibbs (1988) ได้พัฒนาวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs' reflective cycle) หรือรูปแบบการสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs' model of reflection) ต่อยอดมาจากวงจรการเรียนรู้ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) โดยความแตกต่างคือ รูปแบบของกิบส์ เน้นกระบวนการสืบสอบการสะท้อนคิดเชิงโครงสร้าง (Structured Debriefing) รูปแบบการสะท้อนคิดของกิบส์ เป็นกระบวนการคิดสะท้อนเป็นกระบวนการตรวจสอบภายในและค้นหาสิ่งที่ตนเองสนใจจะเกิดขึ้นโดยการกระตุ้นจากประสบการณ์ต่างๆ ที่ผ่านมา และมีผลนำไปสู่การเปลี่ยนมุมมองและแนวคิดใหม่ (Boyd & Fales, 1983) กระบวนการคิดสะท้อนนั้น ถือเป็นบริบทของการเรียนรู้โดยอาศัยกระบวนการทางปัญญาและทัศนคติต่อการกระทำ ซึ่งแต่ละบุคคลสามารถค้นหาได้จากประสบการณ์เดิมของตนเอง นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับสิ่งใหม่ๆ และถือได้ว่าการคิดสะท้อนเป็นศักยภาพของบุคคลในการเรียนรู้ ซึ่งก่อให้เกิดผลในการเปลี่ยนมุมมอง โดยจะเกิดขึ้นอย่างเป็นกระบวนการ (Jarvis, 1992) มีวงจรการสะท้อนคิดด้วยกันทั้งหมด 6 ขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description) เป็นระยะการบรรยายเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่ต้องตัดสิน

ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling) เป็นระยะการพิจารณาความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์ โดยไม่ต้องวิเคราะห์เหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์

ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation) เป็นระยะการประเมินตัดสินผลดีและผลเสียของเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์

ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นระยะการแยกแยะเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์ ที่เกิดขึ้น โดยอาศัยประสบการณ์และความรู้เดิม

ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม (Conclusion) เป็นระยะการสรุปผลจากประสบการณ์และการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้นจนกลายเป็นความรู้ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้ในเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์นั้น นำไปสู่การสร้างข้อสรุปแบบเจาะจงเฉพาะตนเอง

ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action Plan) เป็นระยะการวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือเหตุการณ์ สถานการณ์ ประสบการณ์ ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต

ภาพที่ 4 วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

ที่มา ปรับจาก https://www.brookes.ac.uk/students/upgrade/study-skills/reflective-writing-gibbs/

ทั้งนี้สามารถสรุปขั้นตอนการสะท้อนคิดของตามวงจรของกิบส์ โดยเน้นคำถามเพื่อสร้างการสะท้อนคิดได้ ดังนี้

ตารางที่ 4 คำถามสำคัญในแต่ละขั้นตอนการสะท้อนคิดของกิบส์

ขั้นตอนการสะท้อนคิดของกิบส์	คำถามสำคัญ
ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description)	- เกิดอะไรขึ้นกับเราบ้าง - เล่าเหตุการณ์อะไรได้บ้างที่เกิดกับเรา
ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling)	- เราคิดและรู้สึกอย่างไรต่อเหตุการณ์นั้น - เหตุการณ์นั้นทำให้เรารู้สึกเช่นไร
ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation)	เรามีประสบการณ์ด้านบวก/ด้านลบมีอะไรบ้าง และมีจุดเด่น/จุดด้อยมีอะไรบ้าง
ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis)	เราเข้าใจเหตุผล หรือผลกระทบอะไรบ้างเกี่ยวกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้น
ขั้นที่ 5 การสรุปผล (Conclusion)	- เราได้เรียนรู้บ้างอะไรจากสถานการณ์ดังกล่าว - เหตุการณ์นั้นสร้างประสบการณ์อะไรให้เราบ้าง
ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action Plan)	ถ้าเหตุการณ์แบบเดิมเกิดขึ้นอีกครั้ง เราจะทำอย่างไร และมีแนวทางการปฏิบัติอย่างไร

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

นอกจากกิบส์ แล้วมีนักวิชาการ นักการศึกษา องค์กรต่าง ๆ สนใจนำแนวทางของกิบส์ไปใช้ในองค์กร หรือสถาบันการศึกษา สะท้อนให้เห็นทั้งจุดประสงค์ และความสำคัญของวงจรดังกล่าว ดังเสนอไว้ต่อไปนี้

Lauterbach and Becker (1996) ได้เสนอแนวคิดที่สนับสนุนในวงจรการคิดสะท้อนคิดของกิบส์ว่า เป็นกระบวนการที่เกี่ยวกับพลวัตทางความรู้สึกส่งผลให้เกิดการคิดอย่างต่อเนื่อง สามารถทำให้ผู้เรียนมองประสบการณ์เดิมในมุมมองที่แตกต่างไปจากครั้งก่อนโดยผสมผสานความรู้ใหม่ที่ได้จากการคิดสะท้อนเข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ วงจรการคิดสะท้อนคิดของกิบส์จึงเป็นกระบวนการนี้จะทำให้เกิดความเข้าใจในตนเองได้ดียิ่งขึ้น ประกอบกับ Fakude (2003) ทำการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง โดยได้ศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับการสะท้อนคิดด้วยการเขียนในวารสารทางการศึกษา วิชาคลินิกของนักศึกษาพยาบาล เพื่อศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณ โดยนำรูปแบบโมเดลของกิบส์มาใช้เป็นกระบวนการในการพัฒนาการสะท้อนคิดของนักศึกษา โดยใช้กระบวนการสร้างคำถามนำตามระยะของโมเดล โดยได้กำหนดคำถามนำตามระยะของวงจรการคิดสะท้อนตามแนวคิดของกิบส์ ดังนี้

ระยะที่ 1 ถามว่า สภาพการณ์ เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร

ระยะที่ 2 ถามว่า ท่านมีความคิดเห็น/รู้สึกต่อสถานการณ์นั้นอย่างไร

ระยะที่ 3 ถามว่า ผลดีและผลเสียเกี่ยวกับสภาพการณ์/ประสบการณ์ที่ได้รับคืออะไร

ระยะที่ 4 ถามว่า ส่วนใดของงานที่ควรให้ความตระหนักเป็นพิเศษ

ระยะที่ 5 ถามว่า การปฏิบัติใดที่สามารถทำให้สำเร็จลุล่วงโดยดี

ระยะที่ 6 ถามว่า ถ้ามีโอกาสได้ปฏิบัติกิจกรรมนั้นอีกครั้ง จะทำอย่างไร

University of Cumbria (2011) ได้กล่าวถึงขั้นตอนวงจรสะท้อนคิดของกิบส์ 6 ขั้นมีรายละเอียด ดังนี้

1) ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description) เป็นขั้นที่นักเรียนต้องอธิบายเรื่องราวข้อมูลพื้นฐานเช่นสิ่งที่คุณกำลังสะท้อน สิ่งสำคัญข้อมูลต้องเกี่ยวข้องและตรงประเด็น หลีกเลี่ยงรายละเอียดที่ไม่จำเป็น

2) ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling) เป็นขั้นที่พูดถึงความรู้สึกและความคิดของคุณเกี่ยวกับประสบการณ์ พิจารณาคำถาม เช่น คุณรู้สึกอย่างไรในเวลานั้น คุณคิดอย่างไรในเวลานั้น คุณคิดอย่างไรเหตุการณ์หลังจากนั้น

3) ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation) เป็นขั้นที่เกิดการพูดคุยกันถึงจุดดีจุดด้อยการตอบสนองต่อสถานการณ์ ทั้งตัวผู้สะท้อนและคนรอบข้าง สิ่งที่ดีและอะไรไม่ดีเกี่ยวกับประสบการณ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

4) ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นขั้นที่ใช้การวิเคราะห์พิจารณาสิ่งที่อาจช่วยหรือขัดขวางเหตุการณ์ เป็นการไตร่ตรองประสบการณ์อย่างรอบคอบ

5) ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม (General Conclusion) เป็นสิ่งสำคัญที่นำไปสู่การยอมรับว่า คุณสามารถทำได้หรือไม่ทำอะไรต่อไป อย่างไร สิ่งที่คุณได้เรียนรู้จากประสบการณ์ โดยถ้าเป็นประสบการณ์ทางลบต้องมั่นใจได้ว่าจะไม่เกิดขึ้นอีก

6) ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action Plan) เป็นขั้นการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์เดิมมาวางแผนเพื่อสร้างการปฏิบัติที่ดีในอนาคต และมั่นใจว่าจะไปม่พบจุดด้อยเช่นเดิม

Finlay (2008) กล่าวว่า รูปแบบของการสะท้อนของกิบส์เป็นวงจรที่ให้คุณค่าต่อประสบการณ์ของบุคคลในเชิงรูปธรรมสร้างขึ้นจากวัฏจักรการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) เสนอทฤษฎีที่เป็นวงจรไม่มีที่สิ้นสุด กล่าวคือ เป็นการพัฒนาบุคคลจากประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง วงจรของกิบส์เป็นวงจรที่ได้รับความนิยมในการนำไปใช้ทั้งในด้านการศึกษา และในยุคหลังถูกนำมาใช้ในการพยาบาล เพื่อช่วยใช้การสะท้อนคิดเป็นวิธีการทำให้ผู้สะท้อนเกิดการใคร่ครวญสิ่งที่ตนเองรู้สึก หรือปฏิบัติไปนำไปสู่การพัฒนาอย่างไม่มีสิ้นสุด

Oxford Brookes University (2016) ได้กล่าวถึงวัฏจักรการสะท้อนของกิบส์ว่ามีประโยชน์ในการทำให้ตระหนักทุกขั้นตอนของประสบการณ์ โดยเฉพาะขั้นตอนการประเมินผลทำให้ผู้สะท้อนคิดทบทวนจุดเด่นจุดด้อย จนนำมาสร้างเป็นแนวทางในการปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม นำไปสู่การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงตนเองต่อไป หรือมีแนวทางในการปฏิบัติหากเหตุการณ์เดิมเกิดขึ้นซ้ำเดิม

King's College London (2016) ได้กล่าวถึง จุดมุ่งหมายของการใช้วงจรการสะท้อนของกิบส์ ซึ่งเป็นการเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ มีหลายประการ ได้แก่ 1) ท้าทายสมมติฐานที่มีอยู่ 2) เพื่อสำรวจความคิด / แนวทางใหม่ ๆ ในการทำ หรือคิดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่ผ่านมา 3) เพื่อส่งเสริมการพัฒนาตนเองจากภายในโดยระบุจุดแข็งและจุดอ่อน นำไปสู่การเพื่อแก้ไขปัญหา 4) เชื่อมโยงการปฏิบัติและความรู้ด้วยสังเกต ทบทวนความคิด หรือการประยุกต์ใช้ความรู้อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งนี้ได้เสนอรูปแบบการใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์โดยใช้คำถามที่น่าสนใจ ตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 5 รูปแบบคำถามโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

ขั้นตอนของ วงจรสะท้อนคิดของกิบส์	รูปแบบคำถาม	ข้อสังเกต
ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description)	การใช้รายละเอียดเฉพาะ และที่พร้อมกับคำอธิบายสั้น ๆ เกี่ยวกับประสบการณ์ของนักเรียน *<u>ตัวอย่าง</u>* ขณะนี้นักเรียนกำลังสะท้อนคิดเรื่องอะไร)	ส่วนนี้ไม่ได้เป็นการอธิบายเชิงวิเคราะห์ เป็นเพียงการให้คำอธิบายเกี่ยวกับประสบการณ์
ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling)	ตอบคำถามใด ๆ ต่อไปนี้ที่คุณคิดว่าเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ *<u>ตัวอย่าง</u>* - นักเรียนรู้สึกยังไงบ้าง และนักเรียนคิดอย่างไรก่อนเกิดประสบการณ์ - นักเรียนรู้สึกยังไงบ้าง และนักเรียนคิดอย่างไรขณะเกิดประสบการณ์ - นักเรียนตอบสนองต่อประสบการณ์นั้นอย่างไร - นักเรียนรู้สึกยังไงบ้าง และนักเรียนคิดอย่างไรหลังเกิดประสบการณ์	ส่วนนี้ไม่ได้เป็นการอธิบายเชิงวิเคราะห์ เป็นเพียงการให้คำอธิบายเกี่ยวกับประสบการณ์ โดยเป็นเพียงแค่การอธิบายความรู้สึกส่วนบุคคล ความคิดและการกระทำ
ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation)	ตอบคำถามเกี่ยวกับจุดดีจุดด้อยที่เกี่ยวข้องกับระสบการณ์ *<u>ตัวอย่าง</u>* - อะไรคือข้อดีในเกี่ยวกับประสบการณ์ - อะไรคือข้อเสียในเกี่ยวกับประสบการณ์	เป็นขั้นที่ให้คำตัดสินในเชิงบวก หรือเชิงลบเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับมา โดยถ้ามีประสบการณ์หลายสิ่งที่แตกต่างกันเกิดขึ้นต้องพยายามที่จะเลือกสิ่งที่มีความสำคัญมากที่สุดมีความ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ขั้นตอนของ วงจรสะท้อนคิดของกิบส์	รูปแบบคำถาม	ข้อสังเกต
	- ประสบการณ์สิ้นสุดลงอย่างไร สมบูรณ์หรือไม่	เกี่ยวข้องมากที่สุดหรือเป็นตัวแทนของประสบการณ์มากที่สุด
ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis)	กระทำอย่างใดอย่างหนึ่งดังต่อไปนี้ที่คุณคิดว่ามีความเกี่ยวข้อง: <u>*ตัวอย่าง*</u> <u>*ข้อเสีย*</u> - พิจารณาสิ่งที่ไม่ดีและเขียนเหตุผลที่นักเรียนคิดว่าพวกเขาไม่ดี (สาเหตุของการกระทำ) - พิจารณาสิ่งที่ไม่ดีและเขียนสิ่งที่คุณคิดว่านำไปสู่อนาคต (ผลกระทบจากการกระทำ) - คิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้กระทำเพื่อหลีกเลี่ยงผลเชิงลบเหล่านี้ <u>*ข้อดี*</u> - พิจารณาสิ่งที่เป็นจุดดีและเขียนว่าทำไมนักเรียนถึงคิดว่าเป็นจุดดี (สาเหตุของการกระทำ) - พิจารณาสิ่งที่เป็นไปได้ดีและเขียนสิ่งที่จุดดีนั้นทำให้เกิดขึ้น หรือนำไปสู่สิ่งใดในอนาคต(ผลกระทบจากการกระทำ)	ส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ที่พยายามอธิบายถึงถึงสาเหตุและผลกระทบของสิ่งต่างที่เกิดขึ้น การถามคำถามเป็นคำถาม เช่น “ทำไม” “ดังนั้นสิ่งนี้.....จะเกิดอะไรขึ้นถ้า.....”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ขั้นตอนของ วงจรสะท้อนคิดของกิบส์	รูปแบบคำถาม	ข้อสังเกต
	- ลองนึกถึงว่าการกระทำที่เป็นบวกนี้จะได้รับการพัฒนาให้ดีขึ้นอย่างไร	
ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม (Conclusion)	พิจารณาจากประสบการณ์และคำตอบของคำถามต่อไปนี้ที่คุณคิดว่าเกี่ยวข้อง *ตัวอย่าง* - ฉันควรจะทำอะไรบ้าง - อะไรที่ทำให้ฉันหยุดทำเช่นนี้ - ฉันได้เรียนรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับตัวฉันในระหว่างประสบการณ์ (ทางบวกและทางลบ) - อะไรที่ฉันได้เรียนรู้เกี่ยวกับความรู้หรือระดับปฏิบัติในปัจจุบันของฉัน (จุดแข็งและจุดอ่อน) - ฉับบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้หรือบรรลุถึงสมรรถนะที่จำเป็นหรือไม่	ส่วนนี้สรุปถึงสิ่งที่คุณได้เรียนรู้จากประสบการณ์ พยายามที่จะเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับสิ่งที่คุณได้เรียนรู้หรือตระหนักเกี่ยวกับตัวคุณเองให้รายละเอียดที่เฉพาะเจาะจง (หลีกเลี่ยงการพูด เช่น "ฉันไม่มีความรู้เพียงพอ")
ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action Plan)	ให้นักเรียนตอบคำถามที่คุณคิดว่าเกี่ยวข้องกับการวางแผน *ตัวอย่าง* - ต้องทำอะไรบ้างเพื่อเตรียมพร้อมที่จะเผชิญกับประสบการณ์นี้ในอนาคต - แม้ว่าจะเป็นประสบการณ์ทางบวกที่ฉันทำได้ดีอยู่แล้ว	ส่วนนี้ไม่ได้เป็นการวิเคราะห์ประสบการณ์ โดยจะเป็นการระบุการดำเนินการวางแผนเพื่อปรับปรุง/พัฒนา ความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์ โดยอาจพยายามระบุเจาะจงเกี่ยวกับสิ่งที่คุณวางแผนที่จะทำ เช่น การฝึกอบรม การวาง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ขั้นตอนของ วงจรสะท้อนคิดของกิบส์	รูปแบบคำถาม	ข้อสังเกต
	ทั้งนี้ฉันสามารถพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นได้อย่างไร - อะไรคือประเด็นสำคัญที่ต้องพัฒนา - ฉันจำเป็นต้องทำตามขั้นตอนใดเพื่อให้บรรลุการพัฒนา	นโยบาย การอ่านหนังสือ เป็นต้น

ด้วยปัจจัยต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัย พบว่า วงจรสะท้อนคิดของกิบส์ (Gibbs 's Reflection Cycle) นั้นถูกนำมาใช้ทั้งวงการการศึกษา และวงการพยาบาล โดยมีพื้นฐานมาจากแนวคิดเชิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) เน้นนำการสะท้อนคิดจากประสบการณ์ ร่องรอยการปฏิบัติต่าง ๆ ที่ผ่านมา ทั้งที่เป็นประสบการณ์ที่ดี และประสบการณ์ที่ไม่ได้ มาไตร่ตรอง คิดย้อนทวน นำไปสู่การเรียนรู้ และวางแผนปฏิบัติอย่างเข้าใจตนเอง ส่งเสริมการพัฒนาตนเองจากภายใน(Lauterbach and Becker, 1996; University of Cumbria (2011 ; Linda Finlay, 2008; Oxford Brookes University, 2016; King's College London, 2016)

2.4 เทคนิคการสะท้อนคิด (Reflection Technique)

พัชราภรณ์ เอมมิน้อม (2553) เสนอสรุปเทคนิคการสะท้อนคิดไว้ ดังนี้

1) การสะท้อนความรู้สึกนึกคิดผ่าน รูปภาพ ภาพถ่ายเหตุการณ์ วีดิทัศน์ โดยใช้คำถามกระตุ้น

2) การสะท้อนความรู้สึกโดยการเขียน เช่น

2.1) เติมช่องว่างให้เป็นประโยคที่สมบูรณ์ (Complete sentences) โดยให้ข้อความเริ่มต้น แล้วให้นักเรียนเขียนเติมตามความรู้สึกนึกคิดให้เกิดประโยคที่สมบูรณ์และสะท้อนความรู้สึกของนักเรียนได้แท้จริง เช่น *“ถ้าหากเป็นฉัน ฉันจะเลือกเป็น.....”*

2.2) การเขียนสะท้อนความคิดความรู้สึกที่เป็นความเรียงขนาดสั้นตามหัวข้อ ประเด็นที่กำหนดให้ การเขียนควรเป็นไปอย่างอิสระไม่มีกฎเกณฑ์ตายตัว

2.3) การเขียนบันทึกการเรียนรู้ เป็นการเขียนสะท้อนคิดอีกรูปแบบหนึ่งซึ่งมีหลายประเภท ได้แก่

2.3.1) บันทึกการเรียนรู้รายบุคคล (personal journals) เป็นการบันทึกเหตุการณ์ในชีวิตประจำวันตามเหตุการณ์ที่นักเรียนสนใจ

2.3.2) บันทึกการเรียนรู้จากบทสนทนา (dialogue journals) เป็นการเขียนบันทึกการโต้ตอบไปมาระหว่างบุคคล เช่น การตั้งคำถามระหว่างการสนทนาไปมาของครูกับนักเรียนเกี่ยวกับชิ้นงาน เป็นต้น

2.3.3) บันทึกการเรียนรู้ (learning logs) เป็นการบันทึกข้อความรู้ หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ในรายวิชา เครื่องมือสะท้อนการเรียนรู้ เชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เรียนรู้กับประสบการณ์เดิม และสามารถใช้เป็นหลักฐานการเรียนรู้ได้ด้วย

อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข (2559) ได้สรุปเทคนิคการสะท้อนคิดจากการศึกษา ไว้ 3 แนวทาง ได้แก่ เทคนิคการเขียนบันทึกการสะท้อนคิด (Reflective Journal) เทคนิคการใช้คำถาม (Questioning) และ เทคนิคการอภิปราย (Discussion) โดยมีรายละเอียดดังนี้

เทคนิคการเขียนบันทึกการสะท้อนคิด (Reflective Journal)

การเขียนบันทึกประจำวัน (Journal Writing) เป็นการเขียนบันทึก เรื่องราว เหตุการณ์ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นของนักเรียน โดยมีการแสดง “ความคิดเห็น” และ “ความรู้สึก” ที่มีต่อสิ่งเร้านั้น ๆ ซึ่งการเขียนบันทึกประจำวันทำให้เกิดการพัฒนาการคิด และการกระทำของบุคคลให้เป็นระบบ ข้อดีของวิธีการเขียนบันทึกการสะท้อนคิดคือ สามารถตรวจสอบการสะท้อนคิดออกมาได้อย่างเป็นรูปธรรม

รูปแบบในการเขียนบันทึกสะท้อนคิด ประกอบด้วย (1) วันเดือนปีที่บันทึก (2) บรรยายถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น (3) การสะท้อนคิดของผู้เขียนหรือความคิดเห็นผู้เขียนที่มีต่อเหตุการณ์ และ (4) แนวทางแก้ไขหรือที่จะกระทำในอนาคต โดยมีกลยุทธ์ดังนี้

1) จัดเป็นกิจกรรมหนึ่งในการเรียนการสอน โดยอาจส่งเสริมให้เกิดจากการปฏิบัติหรือการทำงานในชั้นเรียน โดยทำให้เป็นกิจวัตร มีระยะการเขียนสม่ำเสมอ

2) การใช้คำถามนำให้นักเรียนเกิดการตั้งคำถามกับตนเองนำไปสู่การเขียนสะท้อนคิด เช่น “ปัญหาอะไรที่ฉันจำเป็นต้องแก้ไข” “ฉันจะแก้ไขปัญหานี้อย่างไร” “ฉันแก้ไขปัญหานี้ได้ไหม” “ฉันแก้ไขปัญหาได้ดีหรือไม่” “อะไรที่ฉันจะปรับปรุงในครั้งถัดไป” “เพราะอะไร”

เทคนิคการใช้คำถาม (Questioning)

คำถามนั้นสามารถวัดระดับพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ของบลูม จากการคิดระดับต่ำไปหาระดับสูง ได้แก่ ระดับความรู้ความจำ ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินผล โดยในการสะท้อนคิดครูผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนสำรวจความคิด และกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง มากกว่าการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้รับความรู้เพียงอย่างเดียว ลักษณะของคำถามเป็นลักษณะคำถามปลายเปิด (Open-ended question) กระตุ้นให้เกิดการสะท้อนคิดโดยการการอภิปรายและแสดงความคิดเห็น ทำให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นใน การตั้งคำถามควรเป็นไปตามระดับของจุดมุ่งหมายการพัฒนาการสะท้อนคิดในระดับที่สูงขึ้น โดยมีกลยุทธ์การตั้งคำถาม ดังนี้

1) การใช้คำถามลงท้ายด้วย อย่างไร(ตรวจสอบด้านกระบวนการ) ทำไม (ตรวจสอบด้านเหตุผล) โดยอาจเป็นการตั้งคำถามเกี่ยวกับ ความรู้สึก กระบวนการ ปัญหา จุดเด่น

2) ควรมีการเว้นระยะหลังการถาม (Wait time) เพื่อให้เวลาผู้เรียนได้ใคร่ครวญหรือทบทวนตนเองประมาณ 3-5 วินาที คำที่ใช้ในคำถามควรชัดเจนและเจาะจง

3) คำถามให้ควรเหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียนแต่ละคนและควรมีการใช้คำถามหลายระดับ เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนและฝึกการคิดระดับสูง

4) การเสริมแรงของผู้เรียน เช่น การให้รางวัล การใช้คำชม เป็นต้น

เทคนิคการอภิปราย (Discussion)

เทคนิคการอภิปราย (Discussion) เป็นกระบวนการแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็น และประสบการณ์ ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน หรือครูกับผู้เรียน ในประเด็นที่กำหนด โดยต้องมีการสรุปผลอภิปรายเป็นข้อสรุปที่ได้ร่วมกัน มีจุดมุ่งหมายเพื่อทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว ตลอดจนเป็นการตรวจสอบความคิด ประเด็น เหตุการณ์ สถานการณ์ และตัดสินปัญหา ซึ่งการอภิปรายจะช่วยให้ผู้เรียนมี ส่วนร่วมในการเรียน มีความรู้ที่กว้างมากขึ้น สร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียน และผู้เรียนกับผู้เรียน พัฒนาทักษะในด้านต่าง ๆ เช่น ทักษะการฟัง ทักษะการพูด ทักษะการเสนอความคิดเห็น การโต้แย้ง การวิพากษ์วิจารณ์ ทักษะการคิด

Costa and Kallick (2008) เสนอกลยุทธ์ที่เป็นแนวทางในการสะท้อนคิด โดยเสนอไว้ 4 รูปแบบได้แก่ (1) การอภิปราย (Discussions) (2) การสัมภาษณ์ (Interviews) (3) การใช้คำถาม (Questioning) และ (4) การเขียนบันทึก (Logs and journals)

1) การอภิปราย (Discussions) เป็นการเชิญชวนให้ผู้เรียนคิดทบทวนความคิดของตนเอง เป้าหมายสำคัญคือการตระหนักถึงการสร้างความหมายของการเรียนรู้ร่วมกัน โดยการอภิปรายนั้นต้องพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนย้อนทวนความคิดของตนเองได้ นำไปสู่แนวทางในการ

แก้ปัญหา และเข้าใจถึงสภาวะภายในจิตใจของตนเอง จากการรับฟัง และค้นพบคำตอบด้วยการใช้สติปัญญา

2) การสัมภาษณ์ (Interviews) เป็นวิธีหนึ่งที่จะนำพานักเรียนไปสู่แบ่งปันความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้และการเติบโตของนิสัยของจิตใจ วิธีการอาจเกิดจากครูสามารถสัมภาษณ์นักเรียน หรือนักเรียนสามารถสัมภาษณ์เพื่อนร่วมชั้นได้ โดยครูจัดเตรียมเวลาเรียนไว้ในตอนท้ายของช่วงการเรียนรู้ เพื่อถามคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ แนะนำนักเรียนให้มองหาวิธีที่สามารถนำการเรียนรู้ไปใช้ในอนาคต ครูสัมภาษณ์ต้องฟังด้วยความเข้าใจและเอาใจใส่การคิด

3) การใช้คำถาม (Questioning) เป็นวิธีกระตุ้นเพื่อสืบสอบความคิดของนักเรียนออกมาให้ประจักษ์ โดยคำถามที่ดีควรผ่านการออกแบบออกแบบเพื่อสนับสนุนจากบรรยากาศในชั้นเรียน อยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ ครูต้องพยายามช่วยให้นักเรียนได้เปิดเผยข้อมูลเชิงลึก ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้การเรียนรู้ และนิสัยการเรียนรู้

4) การเขียนบันทึก (Logs and journals) การบันทึกการเรียนรู้ เป็นอีกหนึ่งเครื่องมือสำหรับการสะท้อนของนักเรียน โดยครูอาจนำให้นักเรียนเขียนบันทึกเป็นระยะ และให้นักเรียนลองอ่านทบทวนข้อเขียนเก่าที่เคยเขียนไว้ก่อนหน้า เปรียบเทียบสิ่งที่นักเรียนรู้ตอนเริ่มเรียนกับสิ่งที่นักเรียนรู้ตอนนี้ จากนั้นให้นักเรียนเลือกสิ่งที่เรียนรู้จากการเขียนบันทึก เพื่อนำไปใช้สร้างการเรียนรู้ในอนาคตและดำเนินการตามแผนปฏิบัติการเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนอย่างมีสติ

Hopkins (2000) เสนอหลักการสังเกตวงการสะท้อนคิด เพื่ออำนวยให้การสะท้อนคิดมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ดังนี้

1) ก่อนการสะท้อนคิดจะเริ่มต้นควรสร้างบรรยากาศไว้วางใจกันระหว่างผู้สังเกตการสะท้อนคิดกับผู้ถูกสังเกต

2) มีจุดประสงค์ในการสำรวจวงสะท้อนคิด

3) มีเกณฑ์ต่าง ๆ หรือวิธีการ ในการใช้เพื่อการสังเกตการสะท้อนคิด และเกณฑ์นั้นควรเห็นชอบ และยินยอม ทั้งผู้สังเกตกับผู้ถูกสังเกต

4) ควรมีการให้ข้อมูลย้อนกลับหลังการเรียนการสอน/การสะท้อนคิด

Epstein (2003) ได้เสนอกลยุทธ์ที่ช่วยสนับสนุนการสะท้อนความคิดไว้ดังนี้

1) ความถี่ในการใช้การสะท้อนความคิดเป็นส่วนหนึ่งในหลักสูตร

2) การใช้คำถามปลายเปิด

3) การยอมรับความแตกต่างทางความคิดของเด็ก

4) ให้ข้อสังเกตเพื่อสะท้อนสิ่งที่เด็กปฏิบัติ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

5) เขียนบันทึกสิ่งที่เด็กพูดสะท้อนออกมา

6) การให้ความช่วยเหลือเด็กเชื่อมโยง “ภาระงาน” และ “กิจกรรม” โดยให้เด็กสะท้อนความคิด

7) สนับสนุนให้เด็กทำกิจกรรมต่อไปในครั้งหน้า

Carter (2013) กล่าวถึงเทคนิคการอำนวยความสะดวกแก่ผู้สอน ในการเรียนรู้ในการสะท้อนคิดเป็นกลุ่ม มีดังนี้

1) อำนวยให้สมาชิกในกลุ่มทุกคนมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนความรู้ โดยไม่มีการโต้แย้งเกี่ยวกับการกระทำ หรือพฤติกรรม เพราะจะทำให้เกิดการขัดแย้ง

2) การเปิดประเด็นโดยการตอบสนองต่อปัญหา นำไปสู่พิจารณาเกี่ยวกับการสะท้อนคิดที่เกิดขึ้น

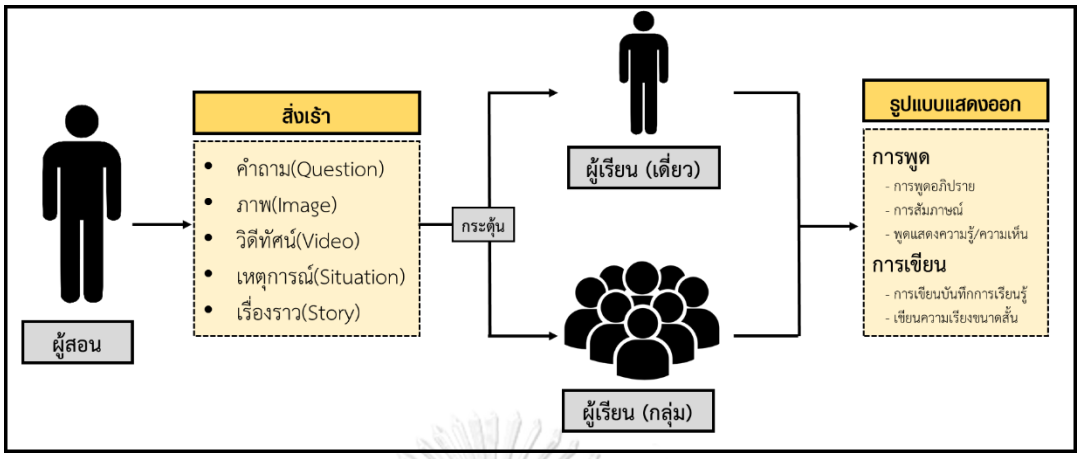
3) ฟังอย่างมีประสิทธิภาพ และสรุปได้อย่างถูกต้องโดยไม่ต้องตีความเกินควร

4) สนับสนุนความคิดสร้างสรรค์ และการคิดวิธีแก้ปัญหาที่สมาชิกภายในกลุ่มนำเสนอ

5) ไม่อาศัยในประสบการณ์ หรือ ความเชี่ยวชาญของบุคคลอื่นมากไป จูงใจและกระตุ้นให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มเห็นคุณค่าซึ่งกันและกัน

6) ชื่นชมความพยายาม และสนับสนุนสมาชิกที่มีความมั่นใจต่ำ เพื่อทำให้กล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น

จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่า เทคนิคในการสะท้อนคิดนั้นถูกเสนอไว้อย่างหลากหลาย โดยผู้วิจัยพบว่าการเสนอเทคนิคนั้นแบ่งออกเป็น 2 แนว แนวทางแรกคือ การเสนอวิธีการถ่ายข้อมูลการสะท้อนคิดให้ออกมาเชิงประจักษ์ เช่น การพูด การเขียน แนวทางที่ 2 คือ กลยุทธ์หรือเทคนิคการจัดบรรยากาศหรือการการจัดการกระบวนการเพื่อให้เกิดการสะท้อนคิด โดยผู้วิจัยสามารถสรุปการสะท้อนคิด ได้ดังแผนภาพ ดังนี้



ภาพที่ 5 ประมวลเทคนิคการสะท้อนคิด

ทั้งนี้การสะท้อนคิดจะเกิดขึ้นได้ดีนั้น จำเป็นต้องมีแนวทางการสร้างบรรยากาศ และการจัดการที่ดี ตามความเห็นของนักวิชาการ ดังนี้ (Hopkins, 2000; Epstein, 2003; Carter, 013)

1) การตั้งจุดประสงค์การสะท้อนคิดที่ชัดเจน
2) การรับฟังความคิดเห็นอย่างตั้งใจ และไม่ตัดสิน
3) การใช้คำถามปลายเปิด
4) ความถี่ในการสะท้อนคิด
5) ให้การเสริมแรง เช่น การชื่นชม การให้รางวัล เป็นต้น
6) การจัดบรรยากาศ/สถานที่ให้เหมาะสมกับการสะท้อนคิด
7) ให้เวลาผู้สะท้อนคิดในการตอบคำถาม หรือใคร่ครวญ

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนคิด

ชนิกานต์ ดุลนกิจ (2556) ศึกษาผลของการใช้หนังสือการ์ตูนเรื่องโดราเอมอนร่วมกับการสะท้อนคิดเพื่อสร้างความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายประถม) จำนวน 71 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ หนังสือการ์ตูนโดราเอมอนร่วมกับแบบการเขียนสะท้อนคิด และแบบวัดความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ยเลขคณิตและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจากคะแนนแบบวัดความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงาน และทำการเปรียบเทียบผลก่อนการทดลองและหลังการทดลองด้วยการหาค่าสถิติ t-test dependent ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ (1) ผลของคะแนนแบบวัดความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการ

ทำงานในรูปแบบของแบบมาตรประมาณค่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (2) ผลของคะแนนแบบวัดความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานในรูปแบบของการเขียนเติมประโยคให้สมบูรณ์ ค่าเฉลี่ยของคะแนนความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ธีรพล เพียรเพ็ง (2556) ศึกษาผลของการสะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ที่มีต่อระดับการสะท้อนคิดของนักศึกษาครู (1) เปรียบเทียบผลของการสะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ที่มีต่อระดับการสะท้อนของนักศึกษาครูก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง (2) ศึกษาความแตกต่างระหว่างผลของระดับการสะท้อนของนักศึกษาครูที่สะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ก่อนการทดลองและหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยนี้เป็นนิสิตครู การผลิตสิ่งพิมพ์เพื่อการศึกษาด้วยคอมพิวเตอร์ ภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2556 จำนวน 21 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และวีดิทัศน์สะท้อนคิด เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ เกณฑ์ประเมินแฟ้มสะสมงานสำหรับนำเสนอ เกณฑ์ประเมินการสะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ และแบบประเมินระดับการสะท้อน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า (1) คะแนนเฉลี่ยของการสะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ที่มีต่อระดับการสะท้อนของนักศึกษาครูหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) ระดับการสะท้อนของนักศึกษาครูที่สะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ระหว่างก่อนการทดลองและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เอกชัย วิเศษศรี (2557) ศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของทักษะการสะท้อนคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีการสอนแบบสะท้อนคิดของครูเป็นตัวแปรปรับ : การวิจัยเชิงทดลอง มีวัตถุประสงค์คือ (1) เพื่อเปรียบเทียบทักษะการสะท้อนคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ใช้วิธีการสอนที่ต่างกัน 2 วิธี คือการสอนที่ครูใช้การสะท้อนคิดและการสอนแบบปกติ (2) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของทักษะการสะท้อนคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีการสอนแบบสะท้อนคิดของครูเป็นตัวแปรปรับกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และ (3) เพื่อศึกษากระบวนการสะท้อนคิดของนักเรียนที่มีทักษะการสะท้อนคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี ผลการวิจัย พบว่า วิธีการสอนของครูส่งผลต่อค่าเฉลี่ยทักษะการสะท้อนคิดของนักเรียนและค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<0.05$) โดยนักเรียน

กลุ่มที่ได้รับการสอนที่มีการสะท้อนคิด (M=3.44) มีค่าเฉลี่ยของทักษะการสะท้อนคิดสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนปกติ (M=3.10) และนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนที่มีการสะท้อนคิด (M=16.83) มีค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนปกติ (M=12.32) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยนักเรียนที่มีการสะท้อนคิดสูงมีกระบวนการสะท้อนคิด 4 ขั้นตอน คือ (1) รู้ว่ากำลังทำอะไร (2) แก้ไขในสิ่งที่คลุมเครือ (3) เรียนรู้จากสิ่งที่ทำมาแล้ว และ (4) เปลี่ยนความเข้าใจในสิ่งที่ทำ

ชมภูนุช จันทร์แสง (2557) ศึกษาผลของการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดที่แตกต่างกัน ที่มีต่อความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติไม่มีกิจกรรมการประเมินตนเอง กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบวงเดียว (Single-loop self-reflective thinking) และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบสองวง (Double-loop self-reflective thinking) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังเรียน ระหว่างกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติไม่มีกิจกรรมการประเมินตนเอง กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบวงเดียว และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบสองวง ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตัวอย่างที่ใช้คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557 จำนวน 113 คน ผลการวิจัยสำคัญพบว่า 2. คะแนนความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังเรียนของกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติไม่มีกิจกรรมการประเมินตนเองกับกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบวงเดียว และ กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบสองวงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยคะแนนหลังเรียนของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติไม่มีกิจกรรมการประเมินตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และคะแนนความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังเรียนของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบสองวงมีคะแนนเฉลี่ยสูงกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติร่วมกับกิจกรรมการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดแบบวงเดียว โดยคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยพจน์ ตัณฑะผลิน (2559) ศึกษารูปแบบการเรียนออนไลน์โดยการสะท้อนคิดร่วมกันด้วยกรณีศึกษาเพื่อส่งเสริมความตระหนักรู้การกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษาครูที่มีรูปแบบการระบุตัวตนในการเรียนแตกต่างกัน และเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างตัวแปรที่มีผลต่อความตระหนักรู้การกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษาครู ตัวอย่างการวิจัยคือนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร ภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2559 จำนวน 83 คน เครื่องมือที่ในการวิจัย ได้แก่ แบบสำรวจข้อมูลเบื้องต้น แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ บทเรียนออนไลน์ แบบประเมินความตระหนักรู้การกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ต คู่มือและแบบประเมินองค์ประกอบและขั้นตอนของรูปแบบ ข้อค้นพบที่สำคัญ ได้แก่ (1) ผู้เรียนมีทัศนคติต่อพฤติกรรมที่มีแนวโน้มเป็นการกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตหลังการทำกิจกรรมสูงกว่าก่อนทำกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) ผลการเปรียบเทียบความตระหนักรู้การกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษาครูที่ทำกิจกรรมสะท้อนคิดร่วมกันแบบเปิดเผยตัวตนและไม่เปิดเผยตัวตนพบว่าไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ (3) ผู้เรียนที่มีระดับทัศนคติหลังทำกิจกรรมแตกต่างกันจะมีความเชื่อมั่นในตนเองต่อการรับมือการกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข (2559) ศึกษาแนวทางการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาทักษะการบรรเลงเปียโนสำหรับนักเรียนเปียโนระดับกลาง ที่มีช่วงอายุ 13-15 ปี มีจุดประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิดระดับเปียโนขั้นกลาง และ (2) เสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิด เพื่อพัฒนาทักษะการบรรเลงเปียโนสำหรับนักเรียนเปียโนระดับกลาง โดยเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์และการสอบถาม การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์ด้วยสถิติบรรยาย และวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการจำแนกข้อมูล การเปรียบเทียบ การสรุปเชิงอุปนัย และการสังเคราะห์เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนเปียโน ผลการวิจัย พบว่า (1) ในสภาพการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิด มีการนำการสะท้อนคิดมาใช้ในการเรียนการสอนเปียโนระดับกลางในประเทศไทย แต่ไม่ใช่ผู้สอนทุกคนที่นำการสะท้อนคิดเข้ามาใช้ในการเรียนการสอน เนื่องมาจากหลายสาเหตุคือ ผู้สอนบางท่านไม่ทราบการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิดมาก่อน มุ่งเน้นกับการจัดการเรียนการสอนโดยเน้นครูเป็นศูนย์กลาง และไม่เห็นถึงความสำคัญของการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิด (2) แนวทางการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิด ประกอบด้วย 6 ด้าน คือ 2.1 วัตถุประสงค์ควรคำนึงถึงความต้องการของผู้เรียนผู้ปกครอง การเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย ทักษะพิสัย และจิตพิสัย กระบวนการสะท้อนคิด และระดับการสะท้อนคิด 2.2 หลักสูตรควรมุ่งเน้นการบูรณาการ ระดับการสะท้อนคิด และการใช้เหตุผล 2.3 ผู้สอนควรปรับใช้เทคนิคการสอนการสะท้อนคิดโดย

คำนึงถึงวัตถุประสงค์ เนื้อหา และกิจกรรมการเรียนรู้ 2.4 ผู้สอนควรปรับปรุงสื่ออุปกรณ์การสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนและชี้แจงวิธีใช้ก่อนใช้จริง 2.5 การวัดประเมินผลตามสภาพจริงมีความเหมาะสมกับการวัดประเมินผลการสะท้อนคิด 2.6 ผู้สอนควรคำนึงถึงปัจจัยทั้งด้านผู้สอน ผู้เรียน หลักสูตรและการสอน และสภาพแวดล้อม

Jones and Cookson (2001) ศึกษาผลรูปแบบจากวงจรการสะท้อนคิดของของกิบส์มาใช้ในการออกแบบการเรียนการสอนโดยใช้ Computer Assisted learning (Weisinger & Cali) ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนการสอน โดยใช้สื่อคอมพิวเตอร์ ในการนำเสนอเนื้อหาเรื่องราวต่างๆ โดยได้มีการทดลองโดยแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม การออกแบบโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยมุ่งเน้นให้เกิดการทบทวนบทบาท แบบปฏิบัติ และแบบทดสอบ โดยในการนำเสนอแต่ละตอน จะมีการตั้งคำถามนำ เป็นสิ่งเร้าให้เกิดการสะท้อนคิด และเพื่อเป็นการทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจในเนื้อหาที่นำเสนอ ผลการวิจัยพบว่า โดยการทดลองนี้สามารถพัฒนาตนเองในด้านการสะท้อนคิดต่อการเรียนด้วยตนเอง ผู้เรียนเข้าใจตนเอง และบทบาทของตนเองมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

Quinton and Smallbone (2010) ศึกษาการใช้ข้อเสนอแนะเพื่อส่งเสริมการสะท้อนคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน การมีส่วนร่วมในการสะท้อนคือส่วนสำคัญของการเรียนรู้สำหรับนักศึกษามหาวิทยาลัย และการปฏิบัติควรเป็นส่วนหนึ่งในการออกแบบหลักสูตร คำติชมเกี่ยวกับงานเขียนอาจเป็นได้ใช้เป็นหลักฐานการเรียนรู้สำหรับการสะท้อน ผลการวิจัยพบว่า แนวทางการเรียนรู้การสะท้อนคิด ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงการมีส่วนร่วมแสดงข้อคิดเห็นในห้องเรียน สามารถสะท้อนความคิดเห็นในห้องเรียน และส่งผลต่อการประเมินตนเอง ให้เกิดการกระทำที่ดีขึ้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

การทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการสะท้อนคิดข้างต้น พบว่า ประการแรก การสะท้อนคิดถูกนำไปใช้อย่างแพร่หลายทั้งวงการการศึกษา และวงการแพทย์ ประการต่อมาคือวงจรการสะท้อนคิดนั้นใช้ได้ทั้งผู้เรียน/นักศึกษา ทางสายวิชาชีพที่เน้นการปฏิบัติเป็นสำคัญ และผู้เรียนทั่วไป โดยการใช้วงจรสะท้อนคิดในกระบวนการเรียนการสอนส่วนใหญ่มุ่งให้ผู้เรียนสามารถคิดสะท้อนโดยนำประสบการณ์มาเป็นฐาน ไตร่ตรองทั้งอารมณ์ และการกระทำ นำไปสู่การปรับปรุง พัฒนาเปลี่ยนแปลงความรู้สึก พฤติกรรม การสะท้อนคิดจึงเป็นส่วนหนึ่งที่สามารถทำให้ผู้สะท้อนสามารถทบทวน ประเมินตนเอง เข้าใจบทบาทของตนเองต่อบริบทรอบข้างมากยิ่งขึ้น ประการสุดท้ายคือนอกจากการสะท้อนคิดจะเป็นกระบวนการระหว่างบุคคลแล้วยังปรากฏการนำการสะท้อนคิดไปผนวกกับโปรแกรมประยุกต์ เพื่ออำนวยการใช้วิธีการดังกล่าว โดยที่ยังเกิดประสิทธิผลเชิงประจักษ์อีกด้วย ผู้วิจัยจึงสนใจนำวงจรของกิบส์มาประยุกต์ใช้กับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม

3. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness)

3.1 ความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559b) ได้กำหนดองค์ประกอบทักษะชีวิตที่สำคัญที่จะสร้างและพัฒนาเป็นภูมิคุ้มกันชีวิตให้แก่เด็กและเยาวชนในสภาพสังคมปัจจุบันและเตรียมพร้อมสำหรับอนาคตไว้ 4 องค์ประกอบ หนึ่งในนั้น คือ การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) คือ การรู้ความถนัด ความสามารถรู้จุดเด่นจุดด้อยของตนเอง เข้าใจความแตกต่างของแต่ละบุคคล รู้จักตนเอง ยอมรับ เห็นคุณค่าและภาคภูมิใจในตนเองและผู้อื่น มีเป้าหมายในชีวิต และมีความรับผิดชอบต่อสังคม

Duval and Wicklund (1972) กล่าวว่า การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) คือ คุณลักษณะการรับรู้ภายในตนเองที่มีผลมาจากปฏิกริยาของตนเองต่อสังคมแวดล้อมมีความสัมพันธ์กับอุดมการณ์ ทัศนคติ การสื่อสาร และการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่าง ๆ รอบตนเอง ทั้งนี้ World Health Organization, World Health Organization, Department of Child Adolescent Health, and UNICEF (2000) ให้ความหมายว่า กระตระหนักรู้ในตนเองเป็นการรับรู้คุณลักษณะภายในตนเองเข้าใจจุดเด่นจุดด้อย และความแตกต่างระหว่างบุคคลในปัจจัยต่าง ๆ อาทิ ระดับการศึกษา อายุ สีผิว ซึ่ง กรมสุขภาพจิต (2543) เรียกการตระหนักรู้ในตนเองอีกคำหนึ่งว่า “การรู้จักอารมณ์ของตนเอง” กล่าวคือ เข้าใจความรู้สึกที่เกิดขึ้น รวมไปถึงความสามารถในการแสดงอารมณ์ ความรู้สึกได้อย่างเหมาะสมในสถานการณ์ที่แตกต่างกันโดยให้ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเองไปในด้านจิตใจ ตรงกับ Morin (2011) ที่กล่าวว่า การตระหนักรู้ในตนเองความสามารถในการเป็นตัวของตัวเอง โดยเป็นสิ่งที่ประกอบขึ้นจาก อัตลักษณ์ กระบวนการทางสังคม ทัศนคติ ซึ่งเปรียบได้เป็น คลังข้อมูล เกี่ยวกับความเป็นตนเองในทุก ๆ ด้านมีผลผูกพันเชื่อมโยงกับจิตใจโดยตรง ในขณะเดียวกัน Frisina (2011) อ้างถึง Health Administration Press ว่า การตระหนักรู้ในตนเอง คือการรู้จักจัดการตัวเองในด้านสติอารมณ์ การจัดการกับความเครียด ความพึงพอใจ และความสุขในการทำงาน และ ยอดแก้ว แก้วมหิงสา (2554) ให้ความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง คือ การรับรู้และเข้าใจความรู้สึกมีความเข้าใจในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองโดยเห็นความแตกต่างของบุคคลอื่นซึ่งจะสามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ จึงเป็นสิ่งสำคัญที่นำไปสู่การเข้าใจตนเองในด้านจิตใจ ใกล้เคียงกับ Steiner (2014) ที่ให้นิยามว่า เป็นกระบวนการสร้างความรับรู้ภายในด้วยตนเอง กล่าวคือ เป็นการสร้างความรู้ความสามารถให้ดีขึ้นเพื่อค้นหาจุดเด่นและจุดอ่อนของตนเอง ตลอดจนเป็นกระบวนการสร้างจิตสำนึกของตนเองนำมาสู่การเป็นอัตลักษณ์ของตนเอง และ Taylor (2010) กล่าวว่า ความตระหนักในตัวเองเป็นกระบวนการในการประเมินอารมณ์/ความรู้สึกต่อตัวเอง และความรู้สึกต่อคนอื่น

จากการพิจารณานิยาม การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) ความหมายส่วนใหญ่ระบุว่า การตระหนักรู้ในตนเองนั้น เป็นคุณลักษณะ/คุณสมบัติอย่างหนึ่งภายในตนเอง โดยให้ความสำคัญไปในด้านสภาพจิตใจเป็นสำคัญโดยเชื่อมโยงกับสภาพอารมณ์ของแต่ละบุคคล ทั้งนี้การตระหนักรู้ในตนเองนั้นจะส่งผลไปยังการแสดงออกทางพฤติกรรม อัตลักษณ์ และทัศนคติ ทั้งนี้การแสดงออกในด้านต่าง ๆ ข้างต้นนั้นจะขึ้นอยู่กับการเผชิญสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วย

จากการทบทวนวรรณกรรมผู้วิจัยจึงสรุปว่า การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) หมายถึง คุณลักษณะภายในที่เกี่ยวข้องกับสภาพจิตใจหรืออารมณ์ในการรับรู้ เข้าใจ จัดการ และยอมรับในตนเอง (Duval and Wicklund, 1972; WHO, 1994; Morin, 2011; Frisina, 2011; Steiner, 2014; Taylor, 2010สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559b; ยอดแก้ว แก้วมหิงสา, 2554; กรมสุขภาพจิต ,2543)

3.2 ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเอง

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554a) การที่นักเรียนมีความตระหนักรู้ในตนเองนั้นทำให้ผู้เรียนมีความยืดหยุ่นในตนเอง เข้าใจตนเองในทุก ๆ สภาวการณ์ มีบทเรียนชีวิตที่ดี สามารถประยุกต์บทเรียนชีวิตที่ได้มาปฏิบัติใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างเข้าใจ ดำเนินชีวิตอย่างรอบคอบ มีประสิทธิภาพ รวมถึงภูมิคุ้มกันในตนเองที่ดี เติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพ

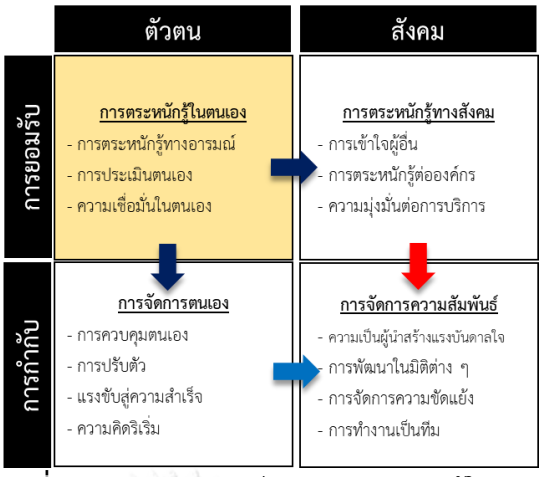
Salovey and Mayer (1990) กล่าวว่าการตระหนักรู้ในตนเองนั้นมีความสำคัญต่อการการรู้เท่าทันในอารมณ์ตนเอง (Know one’s emotions) โดยการสังเกตรู้ว่าอารมณ์ของตนเองเป็นอย่างไรในแต่ละช่วงขณะ การรับรู้ถึงลักษณะของอารมณ์ จะทำให้เกิดการรู้เท่าทันตนเองนำไปสู่การควบคุมตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Weisinger and Cali (1999) ให้ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเองว่าเป็นกระบวนการใช้ข้อมูลที่ตนเองมีอยู่ ได้แก่ ความรู้สึก อารมณ์ การรับรู้ การประเมินการแสดงออก และความตั้งใจซึ่งจะช่วยให้เกิดความเข้าใจตัวเองอย่างถ่องแท้ ข้อมูลต่าง ๆ เหล่านี้จะช่วยให้เราเข้าใจปฏิกิริยาของพฤติกรรม การสื่อสาร และการปฏิบัติของตัวเอง หากมีการตระหนักรู้ในตนเองระดับสูงจะสามารถตรวจสอบ และสังเกตตนเองในการแสดงออกในลักษณะต่าง ๆ ได้ ส่วนการขาดการตระหนักรู้ในตนเองที่ดีนั้นจะทำให้มีข้อมูลไม่เพียงพอต่อการใช้ตัดสินใจในสถานการณ์หนึ่ง ๆ นำไปสู่การตัดสินใจที่ขาดประสิทธิภาพ เป็นอุปสรรคในการตอบสนองต่อตนเอง และต่อผู้อื่นในเหตุการณ์ที่แตกต่างกันไป

Lynn (2004) กล่าวว่า ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเองนั้นผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเองในระดับสูง จะไม่รู้สึกตกใจกับการตอบสนองทางอารมณ์ของตนเอง โดยบุคคลสามารถตรวจสอบตัวกระตุ้นอารมณ์ได้จากการตระหนักรู้ในตนเอง สภาวะนี้เป็นการฝึกฝนทางอารมณ์อีกรูปแบบหนึ่งด้วย

พรรณพิมล หล่อตระกูล (2545) กล่าวถึงความเข้าใจในตนเองว่ามีความสำคัญมาก ๆ โดยเฉพาะช่วงวัยรุ่น และวัยที่ย่างเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ทุกคนควรจะต้องมีการตระหนักรู้ในตนเองได้ในระดับดี รู้จักอารมณ์และความต้องการของตนเอง โดยความสามารถดังกล่าวนี้จะมีผลในการจัดการกับอารมณ์ของตนเองให้มีประสิทธิภาพ สามารถแก้ไข/ปรับปรุงข้อขัดแย้ง หรืออุปสรรคในชีวิต และในครอบครัวที่เกิดจากความคาดหวังที่แตกต่างกัน รวมทั้งความขัดแย้งทางอารมณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น นอกจากนี้การตระหนักรู้ในตนเองอาจรวมหมายถึง การรู้บทบาทของตนเอง บทบาทนั้นจะแปรเปลี่ยนไปตามลักษณะสังคม สิ่งแวดล้อมที่อาศัยอยู่ เช่น ครอบครัว สังคมโรงเรียน สังคมการอยู่อาศัย ฯลฯ โดยการตระหนักรู้ในตนเองนั้นต้องคำนึงถึงบทบาทของตัวเองเป็นสำคัญ โดยไม่ปล่อยให้ตนเองทำตามอารมณ์ ความรู้สึก ความต้องการของตนเองมากเกินไป

จากการศึกษาเอกสาร และทบทวนวรรณกรรมพบว่า การตระหนักรู้ในตนเองและการยอมรับในตนเองเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งในการพัฒนาคนให้มีความเจริญจากภายในเป็นฐาน มีความเกี่ยวข้องกับระบบความคิด การทำงานทั้งระหว่างตนเอง และสังคมคมในด้านต่าง ๆ โดยการตระหนักรู้ในตนเองเป็นพื้นฐานการพัฒนาตนเองเพื่อนำตนเองไปสู่ความสามารถหรือทักษะในด้านต่าง ๆ บุคคลผู้ซึ่งไม่รู้จักข้อดีของตนเอง ไม่รู้ศักยภาพ หรือแม้แต่ข้อดีข้อเสียของตนเอง จะทำให้เกิดอุปสรรคที่ขัดขวางไม่ให้ก้าวไปสู่ความเจริญก้าวหน้า หรือความสำเร็จของชีวิต ตรงกันข้ามกับผู้ที่รู้จักตนเองอย่างแท้จริง ย่อมสามารถกำหนดแนวทางของชีวิตให้อยู่ในทิศทางที่มีความหมายตามที่ต้องการได้ นอกจากนี้การรู้จักตนเองยังทำให้เรามองเห็นข้อบกพร่องหรือจุดอ่อนของตนเอง ซึ่งหากบุคคลที่ยอมรับในข้อบกพร่องส่วนนี้ของตนเองได้นั้นจะทำให้สามารถพัฒนาตนเองได้อย่างรวดเร็ว เป็นหนทางไปสู่ความงอกงามของชีวิต สามารถแสดงได้ตามรูปภาพ (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) ต่อไปนี้



ภาพที่ 6 มิติความสัมพันธ์ของการตระหนักรู้ในตนเอง

จากประเด็นดังกล่าวมาแล้วนั้น ขอสรุปความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเองดังนี้

1) ช่วยให้สามารถควบคุมตนเอง โดยเฉพาะด้านของอารมณ์ความรู้สึกได้

2) ช่วยให้สามารถประเมิน ตรวจสอบตนเองในเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเท่าทัน และมีประสิทธิภาพ

3) เป็นปัจจัยในการพัฒนาตนเอง และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นภายในสังคม

4) ส่งเสริมให้มีสติรู้ตัว รู้เท่าทันตนเองเพื่อนำข้อด้อยไปพัฒนาพฤติกรรมในทุกโอกาส

5) เป็นบทเรียนชีวิตที่ช่วยสร้างภูมิคุ้มกันต่อเหตุการณ์เร้าความรู้สึกให้สามารถควบคุมตนเองได้ทุกเมื่อ

6) เป็นหนทางนำไปสู่ความสำเร็จของชีวิต

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

3.3 องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

Goleman (1998) แบ่งการตระหนักรู้ในตนเองออกเป็น 3 ด้าน ดังนี้ (1) การตระหนักรู้ทางอารมณ์ (Emotional self-awareness) (2) การประเมินตนเอง (Accurate self-assessment) (3) ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)

1) การตระหนักรู้ทางอารมณ์ (Emotional self-awareness) การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด อารมณ์ ความรู้สึก การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งการเกิดอารมณ์นำไปสู่การเข้าใจในอารมณ์ตนเองอย่างถูกต้อง สามารถบอกความรู้สึกของตนเองได้ตรงไปตรงมา และสามารถปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม เห็นคุณค่าในตนเอง

2) การประเมินตนเอง (Accurate self-assessment) คือ การประเมินจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองตามสภาพจริง เพื่อนำไปสู่การประเมินความต้องการที่แท้จริงของตนเอง รู้ขอบเขตความสามรถที่แท้จริงของตนเอง พร้อมรับฟังความคิดเห็น หรือข้อมูลป้อนกลับของผู้อื่น ใช้ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในชีวิตเป็นบทเรียน สร้างทัศนคติและมุมมองความรู้ใหม่ เพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

3) ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-confidence) ความเชื่อมั่นจุดมุ่งหมาย และความสามารถของตนเอง โดยส่งผลทางบวกกับสิ่งที่ตนปฏิบัติอยู่ กล้ายืนกรานในสิ่งที่ถูกต้อง และสามารถตัดสินใจได้อย่างแน่แน่ว เด็ดเดี่ยว และมีเหตุผล

Hassan, Robani, and Bokhari (2015) สรุปองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง มีทั้งหมด 4 องค์ประกอบ ได้แก่

1) การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness) คือ สามารถในการบอกอารมณ์ และรู้ผลกระทบจากการแสดงออกทางอารมณ์นั้น

2) การประเมินตนเอง (Self-assessment) คือ การรู้จุดแข็ง และจุดอ่อนของตนเอง เพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเอง ด้วยตนเอง

3) ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-confidence) คือ ความเชื่อมั่นในศักยภาพ และความสามารถของตนเอง พร้อมทั้งยอมรับในข้อดีและข้อเสียของตนเอง

4) ความมุ่งหมาย (Intent) คือ การมีเป้าหมายที่แน่ชัดในการกระทำ/ปฏิบัติกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง

Taylor (2010) สรุปองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองว่ามีองค์ประกอบทั้งสิ้น 2 องค์ประกอบ คือ 1) ความเข้าใจการมองเห็นตัวเอง (Understanding of one’s Self-Resources) และ 2) ความเข้าใจตนเองผ่านการมองของคนอื่น (Understanding of how one is seen by others)

1) การมองเห็นตัวเอง (Understanding of one’s Self-Resources) คือ การรู้จักประเมินความต้องการ อารมณ์ ข้อดีข้อเสีย ของตนเอง พร้อมกับยอมรับ และภูมิใจในสิ่งที่ตนเองเป็น

2) ความเข้าใจตนเองผ่านการมองของคนรอบข้าง (Understanding of how one is seen by others) คือ ความเข้าใจและยอมรับ ผลจากการประเมินตนเองจากคนรอบข้างที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับตนเอง โดยไม่มองว่าเป็นศัตรู

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554a) ได้ระบุองค์ประกอบของการตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเอง ประกอบด้วยทักษะการกำหนดทิศทางและวางแผนการดำเนินชีวิต ประเมินและสร้างข้อสรุปจากผลการกระทำ ประสบการณ์ การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหา การสร้างสรรค์งาน การ

ทำงานร่วมกับผู้อื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งประสบการณ์ที่ดีของผู้อื่น บันทึกเป็นบทเรียนในชีวิตของตนเอง และเป็นแนวทางการใช้ทักษะชีวิตในอนาคต และกำหนดตัวชี้วัด ของพฤติกรรมไว้ดังนี้

ตารางที่ 6 ตัวชี้วัดพฤติกรรมการตระหนักรู้ในตนเองของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา

พฤติกรรมทักษะชีวิตที่คาดหวัง	**ตัวชี้วัด**
1. รู้จักความถนัด ความสามารถและบุคลิกภาพของตนเอง	1.1 วิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ ของตนเองได้ 1.2 วิเคราะห์ลักษณะส่วนตน อุปนิสัย และค่านิยมของตนเองได้
2. รู้จักจุดเด่นจุดด้อยของตนเอง	2.1 วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของตนเองได้
3. ยอมรับความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น	ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองได้อย่างมีเหตุผล
4. มองตนเองและผู้อื่นในแง่บวก	สะท้อนมุมมองที่ดีของตนเองและผู้อื่นได้
5. รักและเห็นคุณค่าในตนเอง	5.1 แสดงความรู้สึกรักและเห็นคุณค่าในตนเองได้ 5.2 นำเสนอคุณลักษณะที่ดีมีคุณค่าของตนเองได้
6. มีความภาคภูมิใจในตนเอง	6.1 แสดงความรู้สึกภาคภูมิใจในความสามารถ ความดีของตนเอง 6.2 แสดงความสามารถและความดีงามที่ตนเองภาคภูมิใจให้ผู้อื่นรับรู้ได้
7. มีความความเชื่อมั่นในตนเองและผู้อื่น	7.1 กล้าแสดงออกทางความคิด ความรู้สึกและการกระทำของตนเองด้วยความมั่นใจ
8. เคารพสิทธิของตนเองและผู้อื่น	8.1 เคารพในสิทธิของตนเองและผู้อื่นตามวิถีประชาธิปไตย 8.2 ปฏิบัติตามสิทธิของตนเอง

ยอดแก้ว แก้วมหิงสา (2554) สรุปองค์ประกอบของตระหนักรู้ในตนเองมี (1) ด้านค่านิยม (2) ด้านรูปแบบทางความคิด (3) ด้านการปรับตัว และ (4) ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งมีความสอดคล้องกับการรู้อารมณ์ของตนเอง การประเมินตนเองได้ถูกต้องและความเชื่อมั่นในตนเองถือว่าเป็นแกนสำคัญจึงจำเป็นต้องศึกษาและ ทำความเข้าใจ

ทัศนีย์ สุริยะไชย (2554) การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) ประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) ความมั่นใจในตนเอง (Self-confident)

1) การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) หมายถึง การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้นๆ และผลของอารมณ์ที่มีต่อพฤติกรรมสามารถตระหนักรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์ ความคิด การกระทำ และคำพูดของตนเองได้ตลอดจนสามารถใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจได้

2) ประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) หมายถึงความสามารถในการวิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา สามารถเปิดใจในการรับข้อมูลป้อนกลับและรับมุมมองความคิดใหม่ๆ มีอารมณ์ขันต่อตัวเอง มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ต่างๆ ได้อย่างต่อเนื่อง

3) ความมั่นใจในตนเอง (Self-confident) หมายถึง การมีความเชื่อมั่นในความสามารถและความมีคุณค่าของตนเอง สามารถแสดงตนได้อย่างมั่นใจ มีจุดยืนในตัวเอง กล้ายืนยันในสิ่งที่ถูกต้อง สามารถตัดสินใจได้อย่างเด็ดขาดแม้จะอยู่ในสถานการณ์ที่กดดัน

จากองค์ประกอบที่กล่าวมาข้างต้น ถึงแม้มีการกำหนดองค์ประกอบที่แตกต่างกันไป ตามแนวคิด และทฤษฎีก็ตาม แต่การให้ความหมายในแต่ละองค์ประกอบนั้นสัมพันธ์สอดคล้องกัน เช่น ความเข้าใจการมองเห็นตัวเอง (Understanding of one’s Self-Resources) (Taylor, 2010) ก็มีความสอดคล้องกับการประเมินตนเอง (Self-Assessment) ของ Goleman (1998) และ Hassan, Robani, and Bokhari (2015) และ รู้จักจุดเด่นจุดด้อยของตนเอง ที่เป็นพฤติกรรมบ่งชี้ทักษะของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) ด้วยเหตุที่สาระขององค์ประกอบมีความใกล้เคียงกัน จึงขอสรุปเป็นตารางวิเคราะห์ องค์ประกอบดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 7 การวิเคราะห์องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

องค์ประกอบสำคัญ	แหล่งข้อมูลจากเอกสารทางวิชา/หนังสือ				แหล่งข้อมูลจากงานวิจัย	
	Goleman (1998)	Hassan, Robani, and Bokhari (2015)	Taylor (2010)	สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554)	ยอดแก้ว แก้วมหิงสา (2554)	ทัศนีย์ สุริยะไชย (2554)
การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness)	●	●	●	●	●	●
การประเมินตนเอง (Self-Assessment)	●	●	●	●	●	●
ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)	●	●	●	●	●	●
ความมุ่งหมาย (Intent)	-	●	-	-	-	-

หมายเหตุ ● หมายถึง ปรากฏองค์ประกอบนั้นอยู่ในแนวคิด

จากตารางที่ 7 สรุปได้ว่า องค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment) องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) โดยผู้วิจัยไม่พิจารณานำ องค์ประกอบ ความมุ่งหมาย (Intent) มาเป็นองค์ประกอบหนึ่งด้วย เนื่องจาก องค์ประกอบนี้มุ่งเป้าหมายในการปฏิบัติงานในเชิงวิชาชีพจึงไม่เหมาะกับบริบทงานวิจัยนี้

อย่างไรก็ตามเมื่อผู้วิจัยวิเคราะห์องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองที่ได้จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง โดยวิเคราะห์คำสำคัญ (Keyword) จากนั้นนำมาเปรียบเทียบกับตัวชี้วัดของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) ที่มีคำสำคัญตรงกัน ผู้วิจัยกำหนดของเขตของการการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนี้

ตารางที่ 8 ตัวบ่งชี้การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจำแนกตามองค์ประกอบ

ที่	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเอง	ตัวบ่งชี้	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย
1	การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) <u>นิยาม</u> การบอกความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูด ของตนเอง การรับรู้สาเหตุแห่งอารมณ์ และสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะต่าง ๆ ของตนเองได้ตรงตามสภาวการณ์หนึ่ง ๆ และสามารถปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม	1.1 ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองได้อย่างมีเหตุผล 1.2 สะท้อนมุมมองที่ดีของตนเองได้ 1.3 แสดงความรู้สึกรักและเห็นคุณค่าในตนเองได้ 1.4 นำเสนอคุณลักษณะที่ดีมีคุณค่าของตนเองได้	**องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) หมายถึง** การระบุความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะของตนเองได้ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง
2	การประเมินตนเอง (Self-Assessment) <u>นิยาม</u> ความสามารถในการวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย ค่านิยม รวมถึง จุดแข็งและข้อจำกัดของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ต่างๆ ได้อย่างต่อเนื่อง	2.1 วิเคราะห์ลักษณะส่วนตน อุปนิสัย และค่านิยมของตนเองได้ 2.2 วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของตนเองได้	**องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)** หมายถึง การวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่น และจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง
3	ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) <u>นิยาม</u> ความเชื่อมั่นในศักยภาพ และความสามารถของตนเอง พร้อม	3.1 แสดงความรู้สึกภาคภูมิใจในความสามารถความดีของตนเอง 3.2 แสดงความสามารถและความดีงามที่ตนเอง	**องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)** ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดี และศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง

ที่	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเอง	ตัวบ่งชี้	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเองของ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย
	ทั้งยอมรับในข้อดีและข้อเสียของตนเอง กล้ายืนยันความคิดของตนเอง	ภาคภูมิใจให้ผู้อื่นรับรู้ได้ 3.3 กล้าแสดงออกทางความคิด ความรู้สึกและการกระทำของตนเองด้วยความมั่นใจ	กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง

จากการวิเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของกระตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายผู้วิจัยสามารถสรุปองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ดังนี้ (Goleman, 1998; Hassan, Robani, and Bokhari, 2015; Taylor, 2010; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554a; ยอดแก้ว แก้วมหิงสา, 2554; ทัศนีย์ สุริยะไชย, 2554)

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) หมายถึง การระบุความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะของตนเองได้ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง

องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment) หมายถึง การวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่น และจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง

องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) หมายถึง ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดี และศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง

3.4 การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง

นักการศึกษา นักวิชาการเสนอแนวทางการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง ไว้หลากหลายแนวทาง ดังเสนอได้ดังต่อไปนี้

นันทนา วงษ์อินทร์ (2543) กล่าวถึงแนวทางการพัฒนาตนเองไว้มีสาระสำคัญ 2 ประการ *ประการแรก* การให้เวลาแก่ตนเองมากพอที่จะทบทวนอารมณ์ของตนเองอย่างรอบคอบ พิจารณาว่าตนเองเป็นคนที่มีลักษณะอารมณ์อย่างไร คล้อยตามอารมณ์ตนเอง คล้อยตามอารมณ์ของผู้อื่น หรือคล้อยตามสิ่งแวดล้อมภายนอกหรือไม่ *ประการที่สอง* การฝึกการรู้ตัว มีสติอยู่กับการรู้ตนเอง เช่น ขณะนี้เรากำลังรู้สึกอย่างไรกับตนเอง รู้สึกสบายใจ ไม่สบายใจ คิดอย่างไรกับความรู้สึกนั้น ความคิดหรือความรู้สึกมีผลอย่างไรบ้างกับการแสดงออกของตนเอง เป็นต้น

วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี (2543) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์ในส่วนของการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (self-awareness) ดังนี้

1) การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง คือ สามารถบอกกับตนเองได้ว่าตนเองกำลังรู้สึกอย่างไรในขณะหนึ่ง โดยใช้คำพูดอยู่ในใจว่า “ฉันกำลังโกรธเขา” หรือขณะที่ฟังเพลงแล้วรู้สึกมีความสุขก็ให้พูดกับตนเองเช่นกันว่า “ฉันมีความสุข” ถ้าสามารถติดตามอารมณ์ของตนเองอยู่เสมอในทุกมุมชของอารมณ์ที่เปลี่ยนไป/ที่เกิดขึ้นก็ช่วยให้รู้ทันอารมณ์ของตนเอง กรณีนี้ทำให้บุคคลที่ตระหนักถึงอารมณ์ของตนเองจะกลับคืนสู่อารมณ์ในสภาพปกติได้เร็วกว่าคนที่ไม่ตระหนัก

2) ความซื่อสัตย์ต่อความรู้สึกของตนเอง คือ การไม่บิดเบือนความรู้สึกของตนเอง กล่าวคือใน บางขณะที่เราเกิดความรู้สึกอย่างใดอย่างหนึ่งขึ้นมา โดยมีความรู้สึกนั้นเราสามารถที่จะไม่ยอมรับ เราอาจบิดเบือนโดยการพยายามให้เหตุผลแก่ตนเองไปอีกแบบหนึ่ง โดยการกระทำดังกล่าวนี้เป็นการซ้อนเร้น กลบเกลื่อนความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง ปัจจัยดังกล่าวนี้จะสกัดกั้นการพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์

Student Success Office, Waterloo University. (2017). ได้เสนอแนวทางการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง ดังนี้

1) ใช้แนวทางการสะท้อนตัวตนออกมาก โดยอาจใช้คำถามเป็นตัวนำทาง เช่น ให้บอกข้อดี และข้อเสียของตนเอง อะไรที่มีคุณค่าที่สุดสำหรับตนเอง เมื่อมีความเครียดจะตอบสนองออกมาอย่างไรบ้าง เป็นต้น

2) การคาดคะเนความรู้สึก และการตอบสนอง เพื่อให้รู้ตนเองอยู่เสมอ ๆ

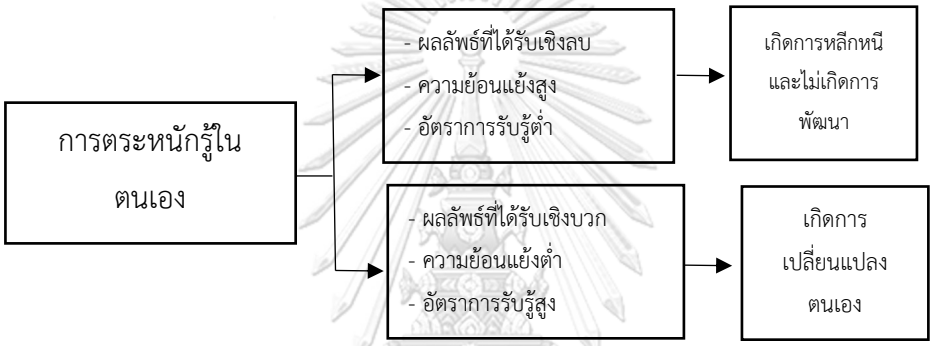
3) การจดจ่ออยู่กับสิ่งที่กำลังฏิบัติ โดยนำบทเรียน ข้อผิดพลาดในอดีตมาเป็นส่วนในการตัดสินใจในการลงมือทำด้วย

4) การสอบถามข้อสะท้อนคิด(Feedback) เพื่อให้รู้ และเข้าใจในจุดอ่อน จุดแข็ง

ของตนเองมากขึ้น หากเข้าใจและยอมรับจะทำให้สามารถเปลี่ยนพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ได้อย่างรวดเร็ว

5) การระบุอารมณ์ตนเอง โดยการบอกความรู้สึกของตนเองเพียงแค่ 1 คำ โดยต้องเป็นคำที่ครอบคลุมความรู้สึกของตนเองอย่างแท้เจริง โดยไม่มีการซ่อนเร้น

Morin (2003) ได้เสนอแนวทางการสร้างการตระหนักรู้ในตนเองว่า เมื่อบุคคลได้สะท้อนความเป็นตัวเองออกมาให้ผู้อื่นได้รับรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ทางบวกของตนเองเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในชีวิต โดยอาจมีการถ่ายทอดประสบการณ์ที่มีค่าซึ่งกันและกันเพื่อเสริมสร้างความมีส่วนร่วมทางอารมณ์ จะทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความตระหนักรู้ไปในทิศทางที่ดี ดังที่แสดงไว้ในแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 7 การเปรียบเทียบการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองที่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่แตกต่างกัน
ที่มา ปรับจาก Morin (2003)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

3.5 การวัดประเมินการตระหนักรู้ในตนเอง

จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่า วิธีการวัด และประเมินการตระหนักรู้ในตนเองส่วนใหญ่ใช้การวัดโดยใช้แบบวัด และแบบประเมิน สามารถสรุปได้ดังตารางนี้

ตารางที่ 9 การวิเคราะห์เครื่องมือในการวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ใช้ในงานวิจัย

งานวิจัย	องค์ประกอบการวัด	เครื่องมือวัดและประเมินการตระหนักรู้ในตนเอง		
		แบบสังเกต	แบบสัมภาษณ์	แบบวัด/แบบประเมิน
ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น (ทัศนีย์ สุริยะไชย, 2554)	1. การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง 2. การประเมินตนเองตามความเป็นจริง 3. การมีความมั่นใจในตนเอง	-	-	แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง
การจัดการเรียนรู้เพศศึกษาตามแนวคิดของแครทวอลเพื่อสร้างเสริมความตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนประถมศึกษา (ยอดแก้ว แก้วมหิงสา, 2554)	1. เข้าใจตนเอง เกี่ยวกับคุณลักษณะนิสัย ความสามารถ ความต้องการ 2. รู้จักข้อดี ข้อเสีย จุดเด่นและข้อบกพร่อง 3. มีแนวทางในการพัฒนาศักยภาพ 4. รู้จักและเข้าใจหน้าที่ บทบาทของตนเอง	-	-	แบบวัดความตระหนักรู้ในตนเอง
ผลของการใช้รูปแบบการฝึกสมาธิโดยบูรณาการสติปัฏฐาน 4 กับเอสเคที 1 ต่อความสามารถทางสมอง ความตระหนักรู้ในตนเองและสัมฤทธิผลทางการเรียนของนักศึกษาพยาบาล (ศุภวรรณ ธนุภาพรังสรรค์ & มาลีวัล เลิศสาครศิริ, 2559)	1. การตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเอง (emotional self awareness หรือ ESA) 2. การประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (accurate self-assessment หรือ ASA) 3. ความมั่นใจในตนเอง (self confidence หรือ SC)	-	-	แบบประเมินความตระหนักรู้ในตนเอง
The Relationship between Self-awareness and Learners' Performance on Different Reading Comprehension Test Types among Iranian EFL Elementary Learners (Arabsarhangi & Noroozi, 2014)	Emotional Self-Awareness Accurate Self-Assessment Self-Confidence	-	-	แบบวัดความตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness questionnaire.)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อมูลจากตารางที่แสดงให้เห็นว่าเครื่องมือเหมาะสมในการวัดการตระหนักรู้ในตนเองนั้นควรใช้ แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง โดยสร้างข้อคำถามให้เป็นไปตามองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

อย่างไรก็ตามเมื่อศึกษารูปแบบของแบบวัดจากเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ พบว่า มีการกำหนดระดับการให้คะแนนแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองเป็นแบบมาตรประมาณค่า (Rating Scale) แบบมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ท (Likert rating scale) ซึ่งมีระดับการให้คะแนน 5 ระดับ และมีความคล้ายคลึงกับองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองในการวิจัยครั้งนี้

ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลในงานวิจัยนี้เป็นแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีการให้คะแนนแบบมาตรประมาณค่า (Rating Scale) แบบมาตราส่วนประมาณค่าของลิเคิร์ท (Likert rating scale) กำหนดระดับ 5 ระดับ ได้แก่ จริงที่สุด (5 คะแนน) จริง (4 คะแนน) ค่อนข้างจริง (3 คะแนน) ค่อนข้างไม่จริง (2 คะแนน) ไม่จริง (1 คะแนน)

3.6 ขอบเขตการวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย

เนื่องจากการตระหนักรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายนั้นมีประเด็นในการวัดที่หลากหลาย ดังนั้นผู้วิจัยจึงศึกษาวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายทั้งในทางการใช้ชีวิตทั่วไปและในทางจิตวิทยาวัยรุ่นเพื่อสามารถกำหนดการวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มดังกล่าวได้ตรงกับวิถีชีวิตของนักเรียน และมีประเด็นอันจะนำไปสู่การสร้างเครื่องมือที่แม่นยำยิ่งขึ้น ทั้งนี้รายละเอียดของวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายที่ผู้วิจัยศึกษามีข้อมูล ดังต่อไปนี้

วัยรุ่นไทยอายุ 15-19 เริ่มมีความคิดริเริ่มและจินตนาการ แต่ค่อนข้างจริงจังและแสดงออกตรงไปตรงมา คล่องแคล่วชอบทำกิจกรรมร่วมกับกลุ่ม เริ่มมีมุมมองแนวคิดเกี่ยวกับตนเองมากยิ่งขึ้น ยอมรับกฎเกณฑ์ต่างๆ ได้ และมีเอกลักษณ์ในตนเอง สิ่งที่ค้นพบเหล่านี้จะช่วยให้ผู้ปกครองและผู้ที่ทำงานเกี่ยวข้องเกิดความเข้าใจลักษณะบุคลิกภาพของวัยรุ่นได้ดียิ่งขึ้น อันจะเป็นประโยชน์ในการพัฒนาและแนะแนวทางให้วัยรุ่นเข้าใจตนเองและใช้ความสามารถของตนในทางที่เหมาะสมกับตนมากที่สุด และจะเป็นประโยชน์ต่อประเทศชาติต่อไปในฐานะที่เยาวชนเป็นฐานพลังที่สำคัญที่สุด (รวีวรรณ กิติพูลวงษ์วนิช, 2547) ประกอบกับการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) ซึ่งเป็นตัวแปรที่ผู้วิจัยศึกษา และเป็นตัวแปรทางจิตวิทยาที่มีความกว้างขวางในเชิงนิยาม นอกจากนี้มีการแปรเปลี่ยนไปตามวัย อายุ และประสบการณ์ (Steiner, 2014) ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องกำหนดขอบเขตให้เหมาะสมกับนักเรียนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยการศึกษาจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่า

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) กล่าวถึงการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองว่าควรพัฒนาให้เกี่ยวข้องกับบริบทการใช้ชีวิตของนักเรียนทั้งการใช้ชีวิตในสังคมโรงเรียน และการใช้ชีวิตในครอบครัว สามารถปรับตัวตามสถานภาพที่ต่างกันได้ นอกจากนี้ Waterloo University (2017) ได้ออกแบบหลักสูตรพัฒนาการตระหนักรู้โดยมุ่งเน้นการวิถีชีวิตภายในโรงเรียน จากฐานความคิดที่ว่าหากนักเรียนสามารถพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ภายในโรงเรียนที่ดีแล้วนั้น จะเป็นรากฐานที่ดีในการใช้ชีวิตในสังคมภายนอกด้วย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงกำหนดขอบเขตการตระหนักรู้ในตนเองในด้านวิถีชีวิตภายในโรงเรียน เพื่อกำหนดข้อคำถามได้ตรงกับคุณลักษณะของนักเรียนมากยิ่งขึ้น

Marin and Brown (2008) กล่าวว่า วัยรุ่นมักใช้เวลาส่วนใหญ่ในโรงเรียนหรือทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ เพื่อนำตนเองให้บรรลุวัตถุประสงค์หลักของโรงเรียน ได้แก่ การพัฒนาทางวิชาการของนักเรียนรวมถึงการพัฒนาสุขภาพร่างกายและจิตใจความปลอดภัย ความเป็นพลเมือง และการพัฒนาสังคมนอกจากนักเรียนจะได้พัฒนาตนเองผ่านกิจกรรมที่หลากหลายแล้ว อาจจะได้รับการพัฒนาตนเองผ่าน กิจกรรมหลังเลิกเรียน กิจกรรมให้คำปรึกษา กิจกรรมแนะแนว

World Health Organization et al. (2000) ระบบโรงเรียนมีส่วนสำคัญต่อเด็กที่เข้ามาเรียน ตั้งแต่คุณภาพชีวิตของผู้เรียนจนถึงคุณภาพชีวิตของครอบครัว โรงเรียนจึงมีอิทธิพลอย่างมากต่อผู้เรียนทั้งด้านสุขภาพ ด้านความรู้ประสบการณ์ อันจะพัฒนาให้ผู้เรียนมีความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

OECD (2017) กล่าวว่า โรงเรียนถือเป็นส่วนสำคัญที่สุดในการกำหนดปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตที่ดีของวัยรุ่นนั้น การพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จในชีวิต โดยการพัฒนานั้นต้องพัฒนาทั้งด้านความรู้ ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ และด้านสังคม ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนใช้ชีวิตส่วนหนึ่งอยู่ในบริเวณโรงเรียน โรงเรียนจึงต้องสามารถการันตีได้ว่า โรงเรียนได้มีบทบาทในการพัฒนาผู้เรียนในทุก ๆ ด้านที่กล่าวมาข้างต้นได้เหมาะสมกับระยะเวลาที่ผู้เรียนได้ใช้ชีวิตในโรงเรียน

ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงมุ่งเน้นการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในบริบทการใช้ชีวิตของนักเรียนภายในในโรงเรียน ด้วยสาเหตุที่นักวิชาการ นักการศึกษา ได้กล่าวถึงวิถีชีวิตของเด็กมัธยมศึกษาตอนปลายนั้นมีความเกี่ยวพันอยู่ในโรงเรียนเป็นส่วนใหญ่ ผู้สอนควรพัฒนาการเรียนรู้ ของผู้เรียนให้ครอบคลุมทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา โดยโอกาสจะพัฒนานักเรียนในโรงเรียนนั้นสามารถทำได้ผ่านกิจกรรมการเรียนการสอน กิจกรรมทางวิชาการ กิจกรรมให้คำปรึกษา หรือกิจกรรมแนะแนวก็ได้

โรงเรียนเป็นสถานที่ที่เป็นศูนย์กลางของชีวิตประจำวันของเยาวชนหลาย ๆ คน ผู้ปกครองส่งนักเรียนเข้ารับการศึกษาเพราะมองว่าการศึกษาเป็นสิ่งสำคัญต่อชีวิตในระยะยาว และทัศนคตินี้จึงทำให้เกิดการมีส่วนร่วมในการแสวงหาความรู้ทางวิชาการและไม่ใช่วิชาการ เมื่อนักเรียนได้มีส่วนร่วมกับการนักเรียนมีแนวโน้มที่จะมีความสัมพันธ์ที่ดีกับครู บุคลากรภายในโรงเรียน และเพื่อนนักเรียนคน

อื่น ๆ ความสัมพันธ์เหล่านี้ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน อย่างไรก็ตามนักเรียนบางคนไม่ได้มีส่วนร่วมในเรื่องนี้และไม่เชื่อมั่นในเรื่องต่าง ๆ ข้างต้น อาจทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึก และทัศนคติที่ไม่ดีต่อตนเอง บุคคลรอบข้าง และโรงเรียน นักเรียนกลุ่มนี้อาจค่อยๆถอนตัวออกจากกิจกรรมของโรงเรียน และในบางกรณีอาจมีพฤติกรรมก่อกวนและแสดงทัศนคติเชิงลบต่อครูและนักเรียนคนอื่น ๆ ดังนั้นบริบทโรงเรียนควรจัดสภาพการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียนทุกคนเพื่อสร้างวิถีชีวิตที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกัน (OECD,2000)

Epstein and McPartland (1976) กล่าวถึง คุณภาพชีวิตของนักเรียนในโรงเรียน (Quality of School Life : QSL) ว่ามีทั้งหมด 3 มิติ ได้แก่ 1) มิติความพึงความพึงพอใจทั่วไปต่อโรงเรียน (Satisfaction with school in general) คือ ความพึงพอใจต่อผู้ร่วมเรียนรู้ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ เช่น สถานที่ สื่อการเรียนการสอน อาคารสถานที่ ศูนย์/แหล่งการเรียนรู้ 2) ข้อผูกพันเกี่ยวกับงานภายในโรงเรียน (Commitment to school work) คือ ความรู้สึก และพฤติกรรมการมีส่วนร่วมต่อการทำงานในโรงเรียนร่วมกับผู้อื่น รวมถึงประสิทธิภาพของนักเรียนในการบรรลุเป้าหมายของงาน 3) ทัศนคติต่อครู (Attitudes toward teachers) คือ ความรู้สึกต่อครูผู้สอนโดยจะส่งผลต่อการเรียนรู้ในรายวิชานั้น ๆ อย่างมาก

Rapti (2013) กล่าวถึง บริบทแวดล้อมของโรงเรียนเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อประสิทธิผลของโรงเรียน โดยนักเรียนควรได้รับการอำนวยให้เกิดองค์ประกอบ 3 มิติ จึงจะถือมีวิถีชีวิตที่ดี ได้แก่

1) มิติทางกายภาพ (Physical dimension) คือ รูปแบบการวางโครงสร้างอาคารเรียน และห้องเรียน ขนาดของโรงเรียนและอัตราส่วนของนักเรียนต่อครู การจัดชั้นเรียนในโรงเรียน ประสิทธิผลของทรัพยากรการเรียนการสอน

2) มิติทางสังคม (Social dimension) คือ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาทุกคน เช่น ครูกับผู้อำนวยการ ครูกับครู ครูกับนักเรียน นักเรียนกับนักเรียน ครูกับผู้ปกครอง เป็นต้น การปฏิบัติของครูต่อนักเรียนอย่างเป็นธรรมและเท่าเทียมกัน ระดับการแข่งขันและการเปรียบเทียบทางสังคมของนักเรียน และขอบเขตของการมีส่วนร่วมของนักเรียนครูอาจารย์และเจ้าหน้าที่ของโรงเรียนในการตัดสินต่อการจัดกระบวนการเรียนรู้

3) มิติทางวิชาการ (Academic dimension) คือ คุณภาพการสอน ความสำเร็จทางวิชาการของนักเรียน และการตรวจสอบรายงานผลซึ่งกันและกันระหว่างครูและผู้ปกครองอย่างร่วมมือร่วมใจ

จุฬาวลัย สุนทรวิภาต (อ้างถึงใน ประสิทธิ์ เรืองแสงอร่าม, 2560) ศึกษาคุณภาพชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ เสนอตัวแปรคุณภาพชีวิตของนักเรียนที่แสดงถึงคุณภาพชีวิตในโรงเรียนโดยแบ่งเป็น 6 ด้าน ประกอบด้วย

1) ด้านร่างกาย คือ พฤติกรรมที่แสดงถึงความมีชีวิตที่ดี เช่น การได้รับอาหารที่มีสารอาหารครบถ้วน สะอาด อร่อย น้ำดื่มที่สะอาด หรือมีสุขภาพที่ดี เช่น การได้ออกกำลังกาย การได้รับบริการตรวจสุขภาพ จนแสงพฤติกรรมที่แสดงถึงความรู้สึกความสมบูรณ์และแข็งแรงของร่างกาย อยู่ในพื้นที่ที่ปลอดภัยจากอันตราย

2) ด้านอารมณ์และจิตใจ พฤติกรรมที่แสดงถึงความรู้สึกนึกคิด และสภาพจิตใจของนักเรียนตลอดจนความพึงพอใจต่อบริการต่างๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อเป็นการพัฒนาด้านจิตใจของนักเรียน

3) ด้านสิ่งแวดล้อมภายในโรงเรียน พฤติกรรมและความรู้สึกของนักเรียนต่อความเหมาะสมด้านอาคารเรียน ห้องเรียน สื่อการเรียนการสอน สิ่งอำนวยความสะดวกเพื่อการเรียนรู้

4) ด้านวิชาการ พฤติกรรมและความรู้สึกของนักเรียนเกี่ยวกับโอกาสในการแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมายการสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน

5) ด้านสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อครู

6) ด้านสัมพันธภาพระหว่าง นักเรียนกับเพื่อนในโรงเรียน พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อเพื่อนในโรงเรียน

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพชีวิต หรือวิถีชีวิตในบริบทโรงเรียนสามารถสรุปได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 10 ตารางวิเคราะห์ขอบเขตของวิถีชีวิตภายในโรงเรียนของนักเรียน

จุฬาวลัย สุนทรวิภาต อ้างถึงใน ประสิทธิ์ เรืองแสงอร่าม (2560)	Epstein & McPartland (1976)	Dorina Rapti (2012)	**สรุปข้อมูลจากการวิเคราะห์ของนักวิชาการ**
ด้านร่างกาย	-	-	มิติด้านร่างกาย
ด้านอารมณ์และจิตใจ	มิติความพึงความพึงพอใจทั่วไปต่อโรงเรียน	-	มิติด้านอารมณ์และจิตใจ
ด้านสิ่งแวดล้อมภายในโรงเรียน		มิติทางกายภาพ(Physical dimension) คือ	มิติด้านกายภาพของโรงเรียน
ด้านวิชาการ	ข้อผูกพันเกี่ยวกับงานภายในโรงเรียน	มิติทางวิชาการ (Academic dimension)	มิติด้านวิชาการ
ด้านสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู	ทัศนคติต่อครู	มิติทางสังคม(Social dimension)	มิติด้านสังคม
ด้านสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนในโรงเรียน			

การศึกษาที่ผู้วิจัยสรุปได้จากตาราง พบว่า คุณภาพชีวิต หรือวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายนั้นจะมีความผูกพัน อยู่ในขอบข่ายทั้งสิ้น 5 มิติ ได้แก่ มิติด้านร่างกาย มิติด้านอารมณ์และจิตใจ มิติด้านกายภาพของโรงเรียน มิติด้านวิชาการ และมิติด้านสังคม

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัย และเอกสารทางวิชาการพบว่า มิติด้านสังคม ของการศึกษาเรื่องวิถีชีวิตและคุณภาพชีวิตภายในโรงเรียน ที่มุ่งเน้นความสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างนักเรียนกับเพื่อน นักเรียนกับครู นั้นไม่ครอบคลุมปัจจัยการใช้ชีวิตของวัยรุ่นโดยภาพรวม ผู้วิจัยจึงศึกษาข้อสรุปของนักวิชาการเพิ่มเติม พบว่า มิติความสัมพันธ์ด้านครอบครัวนั้นก็มีผลต่อต่อความฉลาดทางอารมณ์ การส่งเสริมอัตลักษณ์ของตนเอง และการรู้จักตนเองด้วย กล่าวคือความสัมพันธ์ทั้งในทางบวกและทางลบล้วนแล้วแต่ส่งผลต่อวัยรุ่นทั้งสิ้น โดยนักวิชาการได้ให้ความหมาย ความสัมพันธ์ด้านครอบครัว คือ พฤติกรรม ความนึกคิด ความรู้สึก บทบาทที่วัยรุ่นมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม อันเป็นผลรวมก่อให้เกิดพฤติกรรม และทัศนติต่อตนเองและบุคคลรอบข้างในอนาคต (Wills & Lawton, 2015; สายฝน จันทะพรม, 2546)

นอกจากนี้เมื่อผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับจิตวิทยาวัยรุ่น พบว่า วัยรุ่นที่มีช่วงอายุระดับมัธยมศึกษาตอนปลายนี้เป็นช่วงวัยที่เป็นจุดเปลี่ยนของชีวิตทั้งสภาพร่างกาย สภาพจิตใจ โดยองค์ประกอบ 3 ส่วนที่สำคัญที่มีบทบาทต่อการกำหนดพฤติกรรม และสภาวะจิตใจของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ได้แก่ (1) ครอบครัว (Family) เป็นสถาบันพื้นฐานที่ใกล้ชิดกับนักเรียนมากที่สุดมีบทบาทโดยตรงที่สามารถสามารถพัฒนาสภาพจิตใจ และความประพฤติของนักเรียนได้ (2) เพื่อน (Friend) คือ คนรอบข้างที่นักเรียนสบายใจและเลือกคบหาสมาคมด้วย โดยมีบทบาทในการกำหนดพฤติกรรมและจิตใจในทางอ้อม โดยในวัยรุ่นช่วงมัธยมศึกษาตอนปลายนี้เพื่อนจะมีบทบาทต่อชีวิตของนักเรียนมาก (3) สถาบันการศึกษา (Educational institute) เป็นตัวแทนนการขัดเกลาโดยตรงเกี่ยวกับความรู้ทางวิชาการ คุณธรรม จริยธรรม เป็นสถานที่ปลูกฝังทักษะจำเป็นต่อชีวิต และค่านิยมที่ถูกต้อง (กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2552) สอดคล้องกับ อุสา สุทธิสาคร (2559a) ได้กล่าวว่า วัยรุ่นตอนกลาง อายุ 15-18 ปี เป็นระยะที่ผ่านการปรับตัวเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ โดยเฉพาะทางร่างกาย มีการแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตน ต้องการเป็นตัวของตัวเอง มีทัฒนคติ และค่านิยมของตนเอง เริ่มมีการวางแผนอนาคตทั้งในด้านการเรียน การใช้ชีวิต ชอบความเป็นอิสระ และมีความสะมพันธ์กับเพศตรงข้ามอย่างเห็นได้ชัด และสิ่งแวดล้อมด้านครอบครัว เพื่อน โรงเรียนของวัยรุ้น จะมีบทบาทอย่างมากต่อการกำหนดพฤติกรรมและสภาพจิตใจ ครอบครัวมีผลต่อวัยรุ่นมาเป็นอันดับแรก รองลงมาคือ เพื่อน และโรงเรียนตามลำดับ

การศึกษาที่ผู้วิจัยสรุปได้จากตาราง ผู้วิจัยจึง พบว่า *มิติด้านกายภาพ* หรือบริบทแวดล้อมในการเรียน ที่มุ่งเน้นการพัฒนานักเรียนในด้านอาคารสถานที่ และ *มิติด้านร่างกาย* การได้รับอาหารที่มีสารอาหารครบถ้วน สะอาด อร่อย น้ำดื่มที่สะอาด หรือมีสุขภาพที่ดี ไม่ได้ถูกกล่าวถึงไว้เป็นปัจจัยสำคัญในหลักการของจิตวิทยาวัยรุ่น และเมื่อพิจารณาความหมายของการตระหนักรู้ในตนเองที่ กล่าวว่า การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) หมายถึง คุณลักษณะภายใน เกี่ยวกับสภาพจิตใจหรืออารมณ์ในการจัดการ ยอมรับ นำไปสู่ความเข้าใจ และยอมรับตนเองทั้งจุดเด่นและจุดด้อย และเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง ซึ่งไม่เกี่ยวข้องกับความหมาย นิยาม ของมิติด้านกายภาพ และมิติด้านร่างกายในข้างต้น นอกจากนี้มิติทาด้านอารมณ์และจิตใจ ก็เป็นมิติที่ทับซ้อนกับองค์ประกอบด้านการตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) ที่มุ่งการบอกความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูด ของตนเอง การรับรู้สาเหตุแห่งอารมณ์ ซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของการตระหนักรู้ในตนเองอยู่แล้ว

ดังนั้นในการวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ควรจะวัดตามการใช้ชีวิตในบริบทของโรงเรียนส่วนหนึ่ง ประกอบกับมิติการใช้ชีวิตกับสถาบันหลักคือ สถาบันครอบครัว จึงสามารถทำให้เห็นถึงองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองได้อย่างครบถ้วน ผู้วิจัยจึงสรุปกำหนดขอบเขตการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย อยู่ในขอบข่าย 3 มิติ ดังนี้

1) มิติด้านวิชาการ คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน

2) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู

3) มิติด้านด้านครอบครัว คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม

3.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง

ยอดแก้ว แก้วมหิงสา (2554) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่นการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลองมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา และเปรียบเทียบผลของความตระหนักรู้ในตนเองเรื่องเพศศึกษาตามแนวคิดของแครทวอลของนักเรียนประถมศึกษา ในรายวิชาสุขศึกษา และพลศึกษา จากกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนประถมศึกษา ใช้กิจกรรมตามทฤษฎีที่หลากหลาย โดยกิจกรรมมีความสอดคล้องกับการสอนเพศศึกษา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1.หลังการทดลองพบว่าค่าเฉลี่ยความตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่ม

ทดลอง หลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2. หลังการทดลองพบว่าค่าเฉลี่ยความตระหนักรู้ในตนเองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมี ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทัศนีย์ สุริยะไชย (2554) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่นมีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น และ 2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรมกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรียาภัยจังหวัดชุมพร จำนวน 366 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน 1) การร่วมรู้สึกโดยรวมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้านสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กาญจนา ปัญญาเพ็ชร (2548) ศึกษาวิจัยผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิตต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้หลักการของทักษะชีวิต ได้แก่ ความตระหนักในตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเองในการเลือกคบเพื่อนต่างเพศ การคิดอย่างมีวิจารณญาณและการตัดสินใจ ซึ่งใช้ กิจกรรมการเรียนรู้หลากหลาย อาทิ การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมด้วยกิจกรรมอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง และการแสดงบทบาทสมมติ ผลการศึกษาพบว่าภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยด้านความรู้เรื่องการเปลี่ยนแปลงเมื่อเข้าสู่วัยรุ่นสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์ (2550) ศึกษาการตระหนักรู้ทางสังคมและการสร้างโมเดลเพื่อพัฒนาการตระหนักรู้ทางสังคมของวัยรุ่นไทย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาวิจัย คือ วัยรุ่นไทยที่กำลังศึกษาอยู่ในช่วงชั้นที่ 4 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มแรกเป็นวัยรุ่นไทยที่กำลังศึกษาในช่วงชั้นที่ 4 จำนวน 1,097 คน ผลการศึกษาวิจัยสรุปได้ว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการตระหนักรู้ทางสังคมของวัยรุ่นไทย พบว่าโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการตระหนักรู้ทางสังคม ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบได้แก่ ด้านความรู้สึกไวต่อสังคม ด้านความเข้าใจสังคม ด้านการสื่อสารทางสังคม ด้านการแก้ไขปัญหาสังคม และด้านการมีส่วนร่วมในสังคม มีค่าความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ในเกณฑ์สูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และสามารถวัดองค์ประกอบของการตระหนักรู้ทางสังคมได้ และการ

ตระหนักรู้ทางสังคมโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโมเดลการให้คำปรึกษากลุ่มและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 แสดงว่าโมเดลการให้คำปรึกษากลุ่มมีผลให้การตระหนักรู้ทางสังคมเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น

Junge, Manglallan, and Raskauskas (2003) ศึกษาการสร้างทักษะชีวิตผ่านความร่วมมือหลังกิจกรรมหลังเลิกเรียนผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง ของนักเรียนเกรด 6 พบว่านักเรียนมีทักษะชีวิตทางสังคมมากขึ้น และประสบความสำเร็จในการเรียนมากขึ้นด้วย

Esentaş, Özbey, and Güzel (2017) ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในตนเอง และภาวะผู้นำของนักเรียนหญิง ในการออกกิจกรรมแคมป์นอกสถานที่ โดยใช้วิธีการสนทนากลุ่ม สังเกต และการวิเคราะห์เอกสาร พบว่า หลังจากจบกิจกรรมค่าย นักเรียนหญิงมีความตระหนักในตนเองมากขึ้น โดยนักเรียนเรียนที่ผ่านการทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นในเชิงจิตอาสา การได้สื่อสารปฏิสัมพันธ์ การได้เข้าใจเพื่อน เป็นปัจจัยหลักทำให้การตระหนักรู้ในตนเอง และภาวะผู้นำมีเพิ่มขึ้น

Sutton, Williams, and Allinson (2015) ศึกษาเรื่องพัฒนาการของบุคคลหรือกลุ่มในช่วงเวลาหลายปีด้วยวิธีการแบบผสมผสานของการอบรมเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในตนเองในที่ทำงาน พบว่า การอบรมผ่านกิจกรรมต่างที่ได้ทำร่วมกันนั้นจะสร้างความตระหนักรู้ในตนเอง ซึ่งจะช่วยสร้างความสัมพันธ์เชิงบวก และสร้างการสื่อสารที่ดีในองค์กร รวมถึงพนักงานมีความมั่นใจในตนเองเพิ่มมากขึ้น

Schoo, van Zandvoort, Biessels, Kappelle, and Postma (2013) ศึกษาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการทางปัญญา การศึกษาตระหนักในตนเองของการปฏิบัติงานข้ามผ่านพุทธิพิสัย ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าการตระหนักรู้ในตนเองเป็นเรื่องเฉพาะด้านถึงแม้ว่าจะมีการปรับตัวให้เข้ากับประสบการณ์ของจิตใจ แต่จากการพบว่าก็ขึ้นอยู่กับความเชื่อก่อนหน้าเกี่ยวกับความสามารถในการรับรู้ความสามารถของตนเองด้วย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า การตระหนักรู้ในตนเองนั้น เป็นกระบวนทางจิตวิทยาที่มีความซับซ้อน และเป็นส่วนหนึ่งของ “ทักษะชีวิต” โดยการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองนั้น สามารถใช้วิธีการที่หลากหลาย แต่จากการศึกษาพบว่า การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองส่วนใหญ่เน้นไปที่การจัดกิจกรรมกลุ่ม ที่มีการอยู่รวมกันของบุคคลที่มีความแตกต่างกัน เกิดการสื่อสารปฏิสัมพันธ์ จะมีแนวโน้มการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองได้

สิ่งที่น่าสนใจประการต่อมาคือ การพัฒนาการการตระหนักรู้ในตนเองนั้น งานวิจัยส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยทางด้านจิตวิทยา และวิชาสุขศึกษา ผู้วิจัยไม่พบการศึกษาวิจัยเรื่องดังกล่าวในงานวิจัยในสาขาวิชาอื่นมากนักทั้งที่การสอนเรื่องการตระหนักรู้ในตนเองซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะชีวิตควรต้องบูรณาการอยู่ในการจัดการเรียนการสอนปกติทุกรายวิชาตามการกำหนดของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 แต่ก็ปรากฏให้เห็นอยู่ในการสอนวิชาสุขศึกษาเป็นส่วนใหญ่ จากการศึกษาพบว่า นวรัตน์ สุขวัฒนาสินิทธิ์ (2557) ได้ศึกษาวิจัยโดยใช้กิจกรรมทางภาษาไทยส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะชีวิต รูปแบบกิจกรรมการแข่งขันระหว่างกลุ่ม หรือกิจกรรมที่พัฒนาทักษะด้านการคิดวิคราะห์ ตัดสินใจ และแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ จึงมีความเป็นไปได้ที่การสอนให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้ในตนเองนั้นสามารถทำให้เกิดขึ้นได้ในการสอนวิชาอื่น ๆ นอกเหนือจากสุขศึกษาประกอบกับผู้วิจัยเป็นผู้สอนในรายวิชาภาษาไทย โดยในส่วนเนื้อหาในส่วนของวรรณคดีวรรณกรรมนั้นผู้วิจัยมองว่าเนื้อหา โครงเรื่อง ปรากฏการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมเป็นประเด็นที่จะนำมาบูรณาการการสอนปกติให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้ในตนเองต่อไป

ดังนั้นจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรต่าง ๆ ที่ระบุมาแล้ว ผู้วิจัยจึงกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย “ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย” ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ คือ การดำเนินการตามขั้นตอนการสอนที่ได้มาจากการสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้กันโดยทั่วไป ซึ่งมุ่งเน้นการทำความเข้าใจเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนจนผู้เรียนได้ความรู้และข้อคิดจากเรื่อง มีขั้นตอน 3 ขั้นตอน ดังนี้ (Daniels, 2002; กรมวิชาการ, 2546; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ครูใช้กิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนรู้ประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่อง ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นตอนที่ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องนำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง รู้คำศัพท์ ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล ส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมหรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่องโดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือกิจกรรมกลุ่ม

ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทย และวิชาอื่น

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม
ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม
ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล

วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

ขั้นที่ 1 การบรรยาย
ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก
ขั้นที่ 3 ประเมินผล
ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์
ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม
ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ คือ การดำเนินการตามขั้นตอนเพื่อให้ผู้เรียนใช้ฐานความรู้ประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรมของผู้เรียน เชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงของตนเอง นำไปสู่การใคร่ครวญไตร่ตรอง พิจารณา ปัญหา ความเชื่อ หรือข้อสมมติฐาน อย่างมีสติและเหตุผล เชื่อมโยงสัมพันธ์กับประสบการณ์ของผู้เรียนกับการกระทำของตัวละครในวรรณคดี และวรรณกรรม จากนั้นสะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในตนเอง ออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นผลให้เกิดเป็นแนวคิดใหม่ มีการดำเนินการตามขั้นตอนทั้งหมด 7 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะคำประพันธ์ และความเป็นมาของวรรณคดีและวรรณกรรม

ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวรรณคดีและวรรณกรรมที่ตรงกับเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเองโดยปราศจากการตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนบอกความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม เชื่อมโยงกับความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนสามารถประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเองสะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน โดยมีผู้สอนคอยกระตุ้นโดยการใช้คำถาม

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น คือ ขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม วิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำรวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมา ทั้งจากในวรรณคดีและวรรณกรรม และในชีวิตจริงของตนเอง

ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสรุปข้อคิด และความรู้ใหม่ที่ได้รับเนื้อเรื่องของวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์จริงของตนเองที่เชื่อมโยงจากวรรณคดี และวรรณกรรมสะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน

ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ คือ ขั้นที่ผู้เรียนวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยนำการเรียนรู้จากขั้นตอนก่อนทั้งที่เป็นประสบการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์ของตนเอง มาเป็นปัจจัยในการพิจารณาในการวางแผน

การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

หมายถึง คุณลักษณะภายในที่เกี่ยวข้องกับสภาพจิตใจหรืออารมณ์ในการรับรู้ เข้าใจ จัดการ และยอมรับในตนเอง สามารถวัดได้โดยใช้แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ได้แก่

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ หมายถึง การระบุความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึกคุณลักษณะของตนเองได้ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง

องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง หมายถึง การวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่น และจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง

องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดี และศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง

ภาพที่ 8 กรอบแนวคิดการวิจัย

บทที่ 3
วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง ผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การศึกษาทบทวนวรรณกรรม
2. การออกแบบการวิจัย
3. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
4. การสร้างเครื่องมือในการวิจัย
5. การเก็บรวมรวมข้อมูล
6. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิจัย

1. การศึกษาทบทวนวรรณกรรม

ผู้วิจัยได้ศึกษาทบทวนวรรณกรรม ค้นคว้าข้อมูล เพื่อสนับสนุนงานวิจัย ดังต่อไปนี้

1) ศึกษานโยบาย แนวโน้มการศึกษา ปัญหาการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันเพื่อนำไปสู่การกำหนดหัวข้อการวิจัย

2) ศึกษาพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แผนการศึกษาแห่งชาติ และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เพื่อหาจุดเน้น ความคาดหวังของสังคมให้เกิดขึ้นนำมาเป็นข้อมูลพื้นฐานในการกำหนดขอบเขตของการวิจัย

3) ศึกษาตำรา เอกสารงานวิจัย วารสารทางวิชาการ ทั้งในประเทศ และต่างประเทศเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในตนเอง เพื่อนำมาเป็นข้อมูลในการกำหนดตัวแปรอิสระ และตัวแปรตาม

4) ศึกษาตำรา เอกสารงานวิจัย วารสารทางวิชาการ ทั้งในประเทศ และต่างประเทศเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนโดยใช้การสะท้อนคิด และวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ เพื่อหาแนวทางการนำวิธีการสะท้อนคิดไปส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเอง

5) ศึกษาตำรา เอกสารงานวิจัย วารสารทางวิชาการ ทั้งในประเทศเกี่ยวการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม เพื่อเป็นข้อมูลในการกำหนดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมในงานวิจัย

2. การออกแบบการวิจัย (Research Design)

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental design) โดยมีแบบแผนการทดลองแบบสองกลุ่ม (กลุ่มทดลอง และควบคุม) และวัดก่อน-หลังการทดลอง (Non-randomized control – group pretest posttest design) ดังนี้ (วรรณี แกมเกตุ, 2555; อรพินทร์ ชูชม, 2552)

ตารางที่ 11 แบบแผนการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental research)

กลุ่มเป้าหมาย	ทดสอบก่อนเรียน	ทดลอง	ทดสอบหลังเรียน
E	O_1	X	O_2
C	O_1	~	O_2

ความหมายของสัญลักษณ์

E	หมายถึง	กลุ่มทดลอง
C	หมายถึง	กลุ่มควบคุม
X	หมายถึง	การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม โดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์
~	หมายถึง	การเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ
O_1	หมายถึง	การตระหนักรู้ในตนเอง ก่อนทดลอง
O_2	หมายถึง	การตระหนักรู้ในตนเอง หลังการทดลอง

3. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

3.1 การกำหนดประชากร

กลุ่มประชากรที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยพิจารณาโรงเรียนที่อยู่ในกรุงเทพมหานคร มีความเหมาะสมโดยต้องจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง 2560) จัดการเรียนการสอนภาษาไทยโดยใช้เนื้อหาตามการกำหนดของกระทรวงศึกษาธิการ มีการกำหนดเนื้อหาการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมในภาคเรียนที่ 2 นักเรียนมีความหลากหลายทางด้านสภาพแวดล้อมการใช้ชีวิต ภูมิหลัง ฐานะทางครอบครัวนักเรียนแต่ละห้องไม่เกิน 40 คน เพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างทั่วถึง โรงเรียนมีนโยบายในการจัดการเรียนเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตแก่ผู้เรียนและเห็นคุณค่าร่วมกันกับผู้วิจัยในการร่วมกันพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ จากเหตุผลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยพิจารณาเลือกโรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 2 ประจำภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยประชากรมีลักษณะดังนี้

1) โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทองเป็นโรงเรียนขนาดกลางแบบสหศึกษา จัดการเรียนการสอนตั้งแต่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวนนักเรียนเฉลี่ยแต่ละห้องประมาณ 30-40 คน โดยคละความสามารถของนักเรียน จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ในปีการศึกษา 2561 มีนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 461 คน

2) การสอบถามครูประจำการฝ่ายกิจการนักเรียน และฝ่ายทะเบียน พบว่า นักเรียนโรงเรียนมัธยมวัดธาตุทองเป็นนักเรียนที่ครอบครัวมีฐานะปานกลาง ถึงฐานะยากจน ส่วนใหญ่มีบ้านพักอาศัยอยู่แถบชุมชนรอบโรงเรียน เช่น ชุมชนคลองเตย ชุมชนพระโขนง ชุมชนย่านอ่อนนุช อุดมสุข ผู้ปกครองประกอบอาชีพ รับจ้างทั่วไป ค้าขาย พนักงานบริษัท และธุรกิจส่วนตัว นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายบางส่วนต้องประกอบอาชีพเลี้ยงตนเองในขณะเรียนไปพร้อมกันด้วย ฯลฯ

3.2 การกำหนดกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยจึงพิจารณาใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive sampling) เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 2 กรุงเทพมหานคร ที่ต้องศึกษาในวิชาภาษาไทย (ท31101) ประจำภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยพิจารณาจากความเหมาะสมในการนำขั้นตอนการเรียนการสอนไปใช้ อายุ ผลการเรียน และประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียน ประกอบกับนักเรียนในระดับชั้นนี้เป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่เพิ่งเริ่มทำความคุ้นชินกับวิถีชีวิตภายในโรงเรียน และห้องเรียน เนื่องจากเพิ่งจบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เมื่อศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายนั้น นักเรียนต้องเลือกแผนการเรียนด้วยตนเอง มีการปรับตัวเข้าสู่สังคมภายในห้องเรียนใหม่ ผู้วิจัยมีวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

3.2.1. ผู้วิจัยนำคะแนนสอบกลางภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 6 ห้องที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบคละความสามารถมาหาค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) โดยผู้วิจัยพิจารณาเลือกห้องเรียนที่นักเรียนมีค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ใกล้เคียงกัน ได้แก่ ห้อง ม.4/2 จำนวน 33 และ ม.4/4 จำนวน 38 คน มาทดสอบค่าเฉลี่ยเลขคณิตของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน โดยใช้ค่าที (t-test independent) กำหนดค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้โปรแกรม SPSS ในการคำนวณ พบว่า ค่าเฉลี่ยเลขคณิตของคะแนนสอบกลางภาคเรียนที่ 2 ของนักเรียนทั้งสองห้องไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.053) แสดงผลได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 12 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบกลางภาค วิชาภาษาไทย (ท31101) ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง	N	M	S.D.	t	*p*
กลุ่มตัวอย่างที่ 1	33	12.61	2.72	1.97	.053
กลุ่มตัวอย่างที่ 2	38	11.45	2.23		

*p>.05

3.2.2 ผู้วิจัยนำแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม ลงมือทำ นำผลคะแนนที่ได้มาทดสอบค่าเฉลี่ยโดยใช้ค่าที (t-test independent) กำหนดค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 พบว่า ทั้งสองกลุ่มมีการตระหนักรู้ในตนเองไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.20) แสดงผลได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 13 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง	N	คะแนนเต็ม	Mean	S.D.	t	*p*
กลุ่มตัวอย่างที่ 1	33	5.00	3.11	0.35	1.29	.20
กลุ่มตัวอย่างที่ 2	38	5.00	3.21	0.36		

*p>.05

3.2.3. เมื่อผู้วิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่คัดเลือกมานั้นมีทั้งคะแนนเฉลี่ยของการสอบกลางภาคและคะแนนเฉลี่ยจากแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้วิจัยจึงทำสลากเลขห้องแล้วจับสลากเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยผลการจับสลากได้นักเรียน ม.4/2 (33 คน) เป็นกลุ่มทดลอง และนักเรียน ม.4/4 (38 คน) เป็นกลุ่มควบคุม

4. การสร้างเครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนี้ มี 2 ประเภท ดังนี้

4.1. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

4.1.1) แผนการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมที่จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ 4 แผน แผนละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที รวมทั้งสิ้น 20 คาบ

4.1.2) แผนการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมที่จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ จำนวน 4 แผน แผนละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที รวมทั้งสิ้น 20 คาบ

4.2. เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง จำนวน 1 ฉบับ

4.1 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นแผนการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาภาษาไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 สาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม เป็นไปตามมาตรฐานและตัวชี้วัดช่วงชั้น ม. 4-6 ได้แก่ (1) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ สำหรับกลุ่มควบคุม และ (2) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ สำหรับกลุ่มทดลอง โดยมีรายละเอียดการพัฒนาแผนการสอน ดังต่อไปนี้

4.1.1 การกำหนดขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

ผู้วิจัยทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมนำมากำหนดขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ ดังต่อไปนี้

4.1.1.1) ศึกษาการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม หลักการ แนวทาง และแนวคิดด้านการสอน จากหนังสือ รายงานการวิจัย วารสาร วิดีทัศน์ เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับมาตรฐาน และตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เหมาะสมกับสภาพของผู้เรียน บริบทโรงเรียน และหลักสูตรของโรงเรียน

4.1.1.2) วิเคราะห์ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ได้จากการศึกษาเอกสารตามข้อที่ 4.1.1.1 นำมากำหนดขั้นตอนการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติได้ทั้ง 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน ใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีที่ถูกต้อง

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นตอนที่ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องนำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่าใคร ทำอะไร ทำอย่างไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับการอธิบายคำศัพท์ เพื่อให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย กิจกรรมการสอนใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย หรือใช้กิจกรรมเช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา การยกตัวอย่าง และการใช้คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง โดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือกิจกรรมกลุ่ม

ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทย และวิชาอื่น

4.1.2 การกำหนดขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

CHULALONGKORN UNIVERSITY

การกำหนดขั้นตอนการสอนวิชาภาษาไทย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมที่จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ดังนี้

4.1.2.1) ศึกษาการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม หลักการ แนวทาง และแนวคิดด้านการสอน จาก หนังสือ รายงานการวิจัย วารสาร เพื่อนำมาเป็นปัจจัยในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับมาตรฐาน และตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เหมาะสมกับสภาพของผู้เรียน บริบทโรงเรียน และหลักสูตรของโรงเรียน

4.1.2.2) ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีขั้นตอน 6 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 การบรรยาย (Description) เป็นระยะการบรรยายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ต้องไม่ตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 2 การสะท้อนความรู้สึก (Feeling) เป็นระยะการพิจารณาความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

ขั้นที่ 3 การประเมินผล (Evaluation) เป็นระยะการประเมินตัดสินผลดีและผลเสียของสถานการณ์

ขั้นที่ 4 การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นระยะการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้น โดยอาศัยประสบการณ์และความรู้ที่มีอยู่

ขั้นที่ 5 การสรุปผลโดยภาพรวม (Conclusion) เป็นระยะการสรุปผลจากประสบการณ์ และการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้น เกิดเป็นความรู้ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้ในสถานการณ์นั้นโดยทั่ว ๆ ไป และลงรายละเอียดข้อสรุปแบบเจาะจงเฉพาะตนเองมากยิ่งขึ้น

ขั้นที่ 6 การวางแผนปฏิบัติ (Action Plan) เป็นระยะการวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต

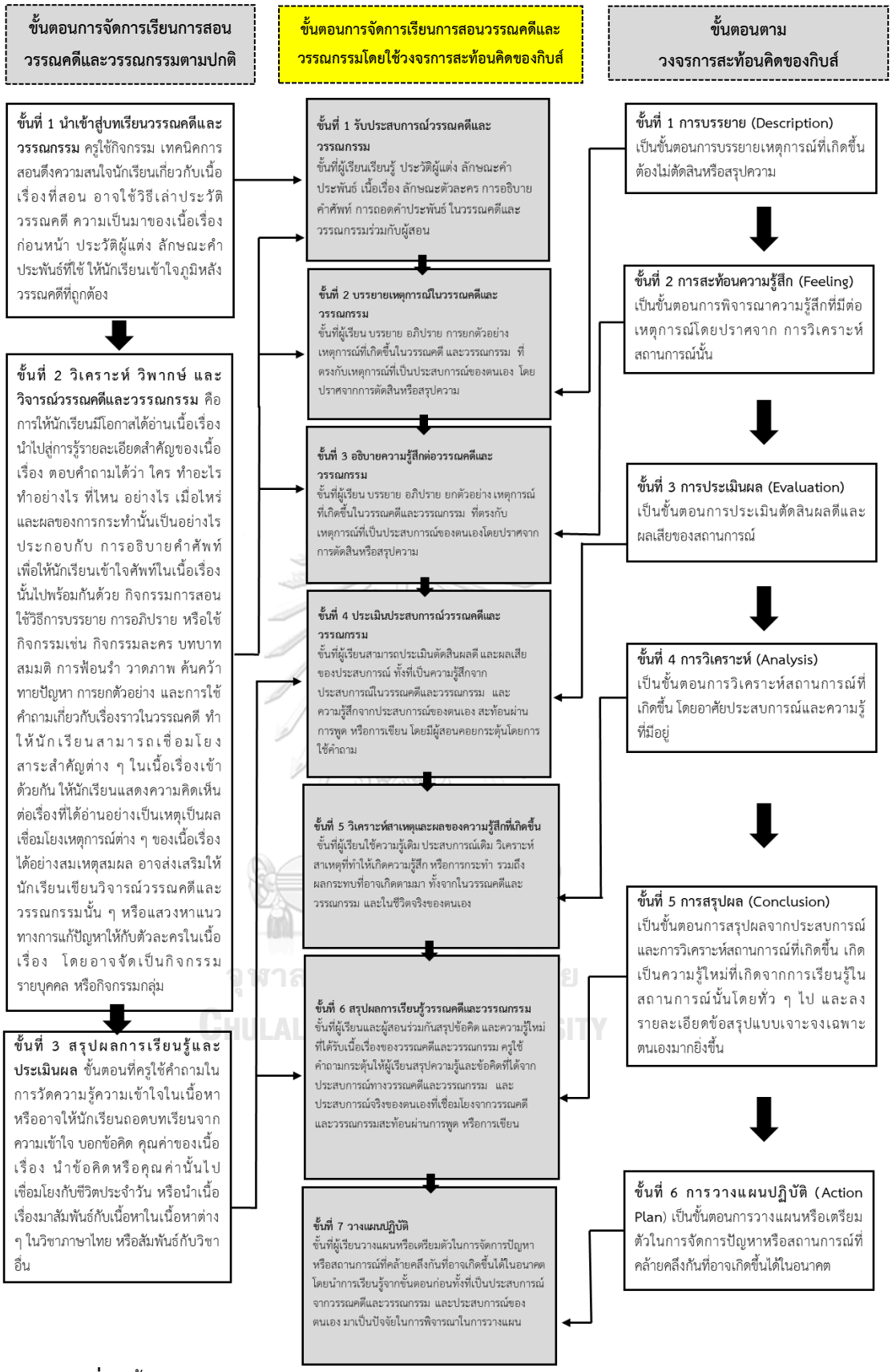
4.1.2.3) ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิด เทคนิค วิธีการ วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์จากหนังสือ รายงานการวิจัย วารสาร เพื่อนำมาผสานกับแนวการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม จนได้แนวทางการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่ชัดเจน

4.1.2.4) กำหนดขั้นตอนการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยร่วมกับวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ที่เหมาะสมกับเนื้อหาการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรมของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยคำนึงถึงบริบทการเรียนรู้ของผู้เรียน สอดคล้องกับธรรมชาติของผู้เรียนในรายวิชาภาษาไทย พบว่าวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ทั้ง 6 ขั้นตอนที่ได้เสนอมานั้นเป็นกระบวนการตรวจสอบภายใน และค้นหาสิ่งที่ตนเองสนใจจะเกิดขึ้นโดยการกระตุ้นจากประสบการณ์ที่ผ่านมา การเรียนรู้โดยอาศัยกระบวนการทางปัญญาและทัศนคติต่อการกระทำ ซึ่งแต่ละบุคคลสามารถค้นหาได้จากประสบการณ์เดิมของตนเอง นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับสิ่งใหม่ และมีการจัดประสบการณ์ที่เหมาะแก่การนำมาใช้ร่วมกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ประการต่อมาคือวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์น่าจะมีความเหมาะสมกับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายตามทฤษฎีพัฒนาการสติปัญญาของเพียเจท์ (Jean Piaget) ซึ่งกล่าวว่าผู้เรียนระดับนี้สามารถใช้ความคิดแบบนามธรรม (Formal operational stage) ทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นนามธรรม รวมถึงคิดแบบตั้งสมมติฐาน และมีความคิดเชิงเหตุผล (Piaget, 1976) ประกอบกับวงจรดังกล่าวมีฐานคิดมาจากการแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์(Experiential Learning) รูปแบบวงจรการเรียนรู้ของคอล์บ (Kolb’s learning cycle model) ซึ่งให้คุณค่าการ

เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ทั้งดี และร้ายที่ผ่านมาจนเกิดการแปรเปลี่ยนประสบการณ์เป็นกระบวนการปรับเปลี่ยน และตีความข้อมูลที่ได้รับ สร้างเป็นการเรียนรู้ จึงน่าจะสามารถนำมาประยุกต์ใช้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้

4.1.2.5) ผู้วิจัยนำขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ (ดูข้อมูลได้ที่ 4.1.1) และขั้นตอนของวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ (ดูข้อมูลได้ที่ 4.1.2.2) มาผนวกกัน โดยพิจารณาให้ขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 3 ขั้นตอน ผนวกกับขั้นตอนของวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 7 ขั้นตอน โดยให้แก่นสำคัญของขั้นตอนทั้งสองส่วนนั้นยังคงอยู่ และผู้เรียนยังคงได้รับความรู้ ทักษะ เจตคติ ต่อวรรณคดีและวรรณกรรมตามที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กำหนด แสดงความสัมพันธ์ได้ดัง ภาพต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY



ภาพที่ 9 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

จากแผนภาพดังกล่าวที่ผู้วิจัยแสดงความสัมพันธ์การผนวกขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม 3 ขั้นตอน และ ขั้นตอนของวงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 7 ขั้นตอน อธิบายได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนเรียนรู้ ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ เนื้อเรื่อง ลักษณะตัวละคร การอธิบายคำศัพท์ การถอดคำประพันธ์ ในวรรณคดีและวรรณกรรมร่วมกับผู้สอน

ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียน บรรยาย อภิปราย การยกตัวอย่าง เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวรรณคดีและวรรณกรรม ที่ตรงกับเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนบอกความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม เชื่อมโยงกับความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

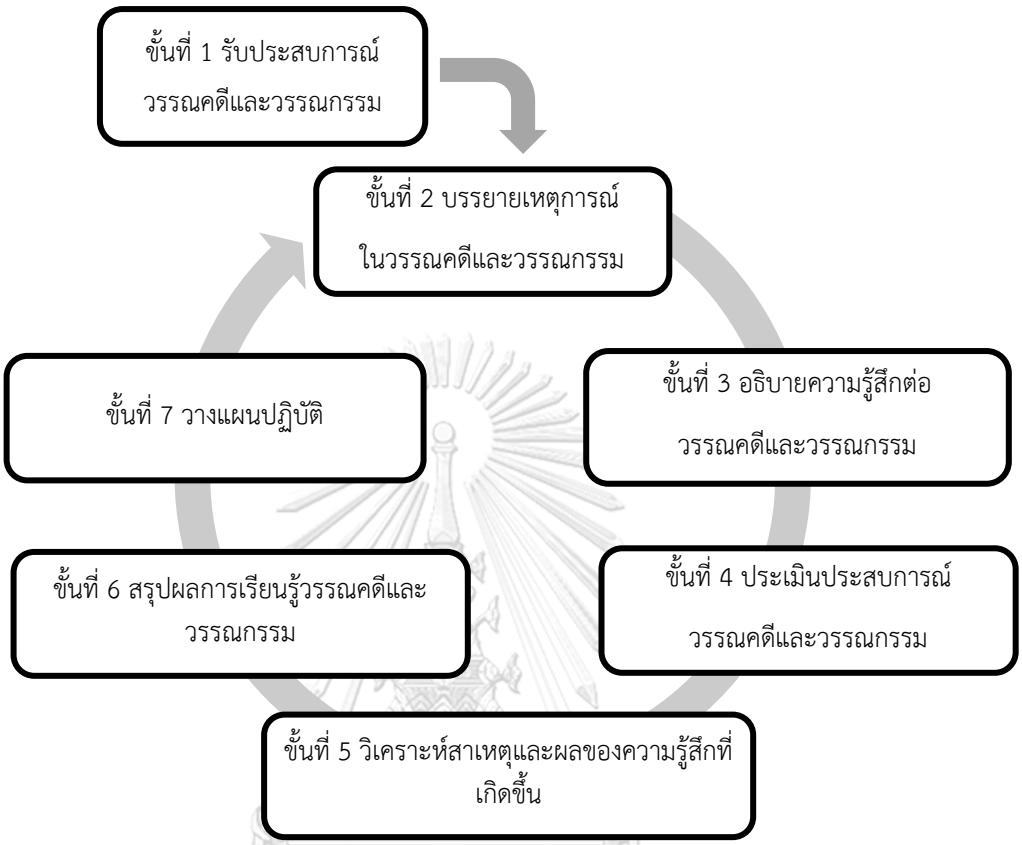
ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนสามารถประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมและความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน โดยมีผู้สอนคอยกระตุ้นโดยการใช้คำถาม

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น คือ ขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้เดิมประสบการณ์เดิม วิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำ รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมา ทั้งจากในวรรณคดีและวรรณกรรม และในชีวิตจริงของตนเอง

ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสรุปเนื้อเรื่องของวรรณคดีตอนที่เป็นบทเรียนโดยการใช้คำถาม กระตุ้นให้ผู้เรียนประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเองที่เชื่อมโยงจากวรรณคดีและวรรณกรรม สะท้อนผ่านการพูดหรือการเขียน

ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ คือ ขั้นที่ผู้เรียนวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยนำการเรียนรู้จากขั้นตอนก่อนทั้งที่เป็นประสบการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์ของตนเอง มาเป็นปัจจัยในการพิจารณาในการวางแผน

เมื่อนำขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 7 ขั้น มาเขียนเป็นวงจรจะได้ตามภาพ ดังต่อไปนี้



ภาพที่ 10 การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

4.1.3 การกำหนดแผนการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมที่จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมของการวิจัยในครั้งนี้

4.1.3.1) ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และโครงสร้างหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของนักเรียนโรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง เพื่อนำมาพิจารณาเลือกเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรม โดยมีเกณฑ์การเลือก ดังต่อไปนี้

1) เป็นวรรณคดีและวรรณกรรม ที่อยู่ในแบบเรียนวิชาภาษาไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ของกระทรวงศึกษาธิการ

2) เป็นวรรณคดีที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ได้เรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561

3) เป็นวรรณคดีและวรรณกรรมที่มีเนื้อหาสะท้อนสังคม และมีแนวโน้มพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองได้ สังเกตได้จากพฤติกรรมของตัวละคร ปมขัดแย้ง จุดพลิกผันภายในเรื่องม เนื้อเรื่องสามารถทำให้เกิดการวิพากษ์ วิจารณ์ เทียบเคียงกับประสบการณ์ของนักเรียนได้

4.1.3.2) ศึกษาแนวคิด หลักการ จากเอกสารและที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม วางแผนโครงสร้างรายวิชา เพื่อจัดแผนการจัดการเรียนรู้รายวิชาภาษาไทย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยมีชั่วโมงเรียนสัปดาห์ละ 2 คาบ คาบละ 50 นาที ใช้สอนในการสอนรายวิชาภาษาไทย 10 สัปดาห์ รวม 20 คาบ ประกอบกับการศึกษาเนื้อหา ขอบข่าย สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม รายวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ตามหนังสือของกระทรวงศึกษาธิการ วิเคราะห์โครงสร้างเนื้อหา องค์ประกอบของการจัดการเรียนการสอน และสภาพแวดล้อมของการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาดังกล่าว เพื่อศึกษาและนำมาเป็นแนวทางในการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ อย่างไรก็ตามเนื่องจากการเรียนการสอนนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมนั้นต้องเป็นไปตามข้อตกลงและการกำหนดเนื้อหาการสอนของของกลุ่มสาระภาษาไทย โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทองที่ต้องจัดการเรียนการสอนที่มีเนื้อหาของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 เป็นไปในทิศทางเดียวกันเนื่องจากต้องวัดและประเมินผลผู้เรียนด้วยข้อสอบปลายภาคฉบับเดียวกัน ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงกำหนดเนื้อหาการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม ตามตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 14 จำนวนคาบการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามเนื้อหาที่กำหนด

เรื่องที่	วรรณคดีและวรรณกรรม	จำนวนคาบ
1	นิทานเวตาลเรื่องที่ 10	5
2	หัวใจชายหนุ่ม	5
3	ทุกข์ของชาวนาในบทกวี	5
4	มงคลสูตรคำฉันท์	5
	รวม	**20 คาบ**

อย่างไรก็ดีผู้ที่สนใจสามารถใช้เนื้อหาวรรณณคดีและวรรณกรรมอื่น ๆ ในการจัดการเรียนการสอนได้ อาทิ ข่าวในสื่อสิ่งพิมพ์ ข่าวทางสังคมออนไลน์ เรื่องสั้น นวนิยาย บทกวี โดยพิจารณาเนื้อหาที่มีความสอดคล้องกับวิถีชีวิตของนักเรียน หรือมีประเด็นที่มีข้อคิดซึ่งนักเรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตได้

4.1.3.3) ดำเนินการเขียนแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ จำนวน 20 คาบ และแผนการสอนตามปกติ จำนวน 20 คาบโดยใช้ขั้นตอนการสอนที่แตกต่างกัน ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 15 การเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม
ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนเรียนรู้ ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ เนื้อเรื่อง ลักษณะตัวละคร การอธิบายคำศัพท์ การถอดคำประพันธ์ ในวรรณคดีและวรรณกรรมร่วมกับผู้สอน	ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ครูใช้กิจกรรม เทคนิคการสอนดึงความสนใจนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่สอน ใช้วิธีเล่าประวัติวรรณคดี ความเป็นมาของเนื้อเรื่องก่อนหน้า ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ที่ใช้ ให้นักเรียนเข้าใจภูมิหลังวรรณคดีที่ถูกต้อง
ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียน บรรยาย อภิปราย การยกตัวอย่าง เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวรรณคดีและวรรณกรรม ที่ตรงกับเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการตัดสินหรือสรุปความ	ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นตอนที่ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องนำไปสู่การรู้รายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง ตอบคำถามได้ว่า ใคร ทำอะไร ทำอย่างไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไหร่ และผลของการกระทำนั้นเป็นอย่างไร ประกอบกับ การอธิบายคำศัพท์ เพื่อให้นักเรียนเข้าใจศัพท์ในเนื้อเรื่องนั้นไปพร้อมกันด้วย กิจกรรมการสอนใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย หรือใช้กิจกรรมเช่น กิจกรรมละคร บทบาทสมมติ การฟ้อนรำ วาดภาพ ค้นคว้า ทายปัญหา การยกตัวอย่างและการใช้คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงสาระสำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องเข้าด้วยกัน ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่ได้อ่านอย่างเป็นเหตุเป็นผล เชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเนื้อเรื่องได้อย่างสมเหตุสมผล อาจส่งเสริมให้นักเรียนเขียนวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมนั้น ๆ หรือแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาให้กับตัวละครในเนื้อเรื่อง โดยอาจจัดเป็นกิจกรรมรายบุคคล หรือกิจกรรมกลุ่ม
ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนบอกความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม เชื่อมโยงกับความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น	
ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนสามารถประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน โดยมีผู้สอนคอยกระตุ้นโดยการใช้คำถาม	
ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น คือ ขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้เดิม	

ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม
ประสบการณ์เดิม วิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำ รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมา ทั้งจากในวรรณคดีและวรรณกรรม และในชีวิตจริงของตนเอง	
ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสรุปเนื้อเรื่องของวรรณคดีตอนที่เป็นบทเรียนโดยการใช้คำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเองที่เชื่อมโยงจากวรรณคดีและวรรณกรรม สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน	ขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล คือ ขั้นตอนที่ครูใช้คำถามในการวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา หรืออาจให้นักเรียนถอดบทเรียนจากความเข้าใจ บอกข้อคิด คุณค่าของเนื้อเรื่อง นำข้อคิดหรือคุณค่านั้นไปเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน หรือนำเนื้อเรื่องมาสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่น ๆ ทั้งในวิชาภาษาไทยและวิชาอื่น
ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ คือ ขั้นที่ผู้เรียนวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยนำการเรียนรู้จากขั้นตอนก่อนทั้งที่เป็นประสบการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์ของตนเอง มาเป็นปัจจัยในการพิจารณาในการวางแผน	

4.1.3.4) กำหนดการจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนทั้งการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมโดยจัดการเรียนการสอนเนื้อหาละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที ทั้งสองกลุ่มใช้เวลาในการเรียนการสอนเท่ากัน ดังตารางต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตารางที่ 16 การจัดการเรียนการสอนแต่ละขั้นของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ที่	เรื่อง	คาบที่	การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์		การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ	
			ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน	**ขอบข่ายเนื้อหา**	**ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน**	**ขอบข่ายเนื้อหา**
1	**นิทานเวตาล เรื่องที่ 10**	1	ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม	-ความเป็นมา -ประวัติผู้แต่ง -ลักษณะคำประพันธ์ -อ่านเนื้อเรื่อง	ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม	ความเป็นมา ประวัติผู้แต่ง
		2				ลักษณะคำประพันธ์
		3	ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม	-สรุปเนื้อเรื่อง -วิเคราะห์โครงเรื่อง -วิพากษ์วิจารณ์เหตุการณ์/ตัวละครในเนื้อเรื่อง	ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์และวิจารณ์วรรณคดีวรรณคดีและวรรณกรรม	-อ่านเนื้อเรื่อง -สรุปเนื้อเรื่อง -วิเคราะห์โครงเรื่อง -วิพากษ์วิจารณ์เหตุการณ์/ตัวละครในเนื้อเรื่อง
		4	ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น			
		5	ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ	-ข้อคิด/คุณค่าของวรรณคดีและการนำไปใช้	ขั้นที่ 3 ขั้นสรุปบทเรียนและประเมินผล	-ข้อคิด/คุณค่าของวรรณคดีและการนำไปใช้
2	**หัวใจชายหนุ่ม**	มีรายละเอียดเหมือนกับเรื่องที่ 1				
3	**ทุกข์ของชาวนาในบทกวี**					
4	**มงคลสูตรคำฉันท์**					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

4.1.3.5) นำแผนการจัดการเรียนรู้ เสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เพื่อพิจารณาตรวจสอบและแก้ไขข้อบกพร่องด้าน เนื้อหา และการใช้ภาษา จากนั้นนามาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ

4.1.3.6) นำแผนการจัดการเรียนรู้ ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาหรือการจัดกิจกรรมการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์จำนวน 5 ท่าน (รายนามเสนอไว้ในภาคผนวก) ประเมิน ตรวจสอบความเหมาะสม และความสอดคล้องกับรายการพิจารณา 10 รายการ ได้แก่ (1) จุดประสงค์การเรียนรู้สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดตามหลักสูตร ฯ (2) สาระการเรียนรู้สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และจุดประสงค์การเรียนรู้ (3) การจัดลำดับเนื้อหาสาระ เหมาะสมและสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ (4) กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และช่วยให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ (5) กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ (6) กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับเวลาเรียน (2 คาบต่อสัปดาห์) (7) กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องและเหมาะสมกับระดับชั้น/ช่วงวัยของนักเรียน (8) การจัดลำดับขั้นตอนของกิจกรรมมีความเหมาะสมสัมพันธ์กัน (9) สื่อการเรียนรู้ที่ใช้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ และ (10) การวัดและประเมินผลสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ พร้อมกับให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ต่อการวิจัย ผู้วิจัยใช้แบบประเมินเป็นแบบตรวจสอบรายการ แบ่งการให้คะแนนเป็น 3 ระดับ คือ

+1 หมายถึง ผู้เชี่ยวชาญแน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนั้นมีรายการพิจารณาตรงตาม เนื้อหาสาระ หลักการ แนวคิด และทฤษฎี

0 หมายถึง ผู้เชี่ยวชาญไม่แน่ใจว่าแผนการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนั้นมีรายการพิจารณาตรงตาม เนื้อหาสาระ หลักการ แนวคิด และทฤษฎี

-1 หมายถึง ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาว่าแผนการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนั้นมีไม่ตรงตามตรงตาม เนื้อหาสาระ หลักการ แนวคิด และทฤษฎี

ทั้งนี้ ผู้วิจัยพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) จากค่าดัชนีความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนการสอนแต่ละแผนกับรายการพิจารณา โดยมีเกณฑ์คุณภาพที่ต้องมีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า .50 (IOC>.50) เมื่อผู้วิจัยนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญประเมิน พบว่า แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ จำนวน ทั้งสิ้น 20 คาบ และแผนการการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ จำนวน 20 คาบ มีผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญมีค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามแต่ละข้อกับวัตถุประสงค์ อยู่ระหว่าง 0.96-0.98 แสดงรายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 17 คะแนนเฉลี่ยของค่าดัชนีความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนการสอนแต่ละแผนกับรายการพิจารณา

แผนการจัดการเรียนการสอน	คะแนนเฉลี่ยจากการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน	
	แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	แผนการการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ
แผนที่ 1 นิทานเวตาล เรื่องที่ 10 (จำนวน 5 คาบ)	0.96	0.96
แผนที่ 2 หัวใจชายหนุ่ม (จำนวน 5 คาบ)	0.98	0.98
แผนที่ 3 ทุกข์ของชาวนาในบทกวี (จำนวน 5 คาบ)	0.98	0.98
แผนที่ 4 มลคลสูตรคำฉันท์ (จำนวน 5 คาบ)	0.98	0.98

หลังจากที่ผู้เชี่ยวชาญประเมินแล้วได้ให้ข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนการสอน ผู้วิจัยจึงสรุปและนำไปพัฒนาตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญได้ ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 18 ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ และการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนการสอนของผู้วิจัย

ที่	ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ	การปรับปรุงแผนการจัดการเรียนการสอนของผู้วิจัย
1.	ให้ผู้วิจัยพิจารณาวัตถุประสงค์การเรียนรู้ และกระบวนการจัดการเรียนการสอนในแผนที่ใช้กับกลุ่มทดลองว่า มีประเด็นที่จะพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองทั้ง 3 องค์ประกอบเพียงพอแล้วหรือไม่	ผู้วิจัยนำวัตถุประสงค์การเรียนรู้ และขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของแผนทุกแผนที่นำไปใช้กับกลุ่มทดลองมาวิเคราะห์ ตรวจสอบให้สามารถเชื่อมโยงไปสู่องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองทั้ง 3 องค์ประกอบ
2.	ผู้วิจัยควรพิจารณาขั้นการสอนเนื้อหาวรรณคดีของทั้งกลุ่มทดลอง และควบคุม ว่านักเรียนได้รับเนื้อหาเพียงพอแล้วหรือไม่ ก่อนที่จะนำนักเรียนไปสู่ขั้นตอนการวิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรม	ผู้วิจัยพิจารณาเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมที่นำมาสอน พบว่า สามารถสอนให้แล้วเสร็จภายในระยะเวลาที่กำหนดไว้
3.	ปรับคำเรียกบางคำที่ผู้วิจัยอาจชี้นำการคิดนักเรียน เช่น เรียกเวตาลว่า “ปีศาจ” เป็นต้น	ผู้วิจัยปรับแก้ โดยใช้ชื่อเรียก “สัตว์ประหลาด” แทนคำว่า “ปีศาจ”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

4.1.3.7) ผู้วิจัยนำแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมที่ใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ที่ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญเหมาะสมแล้ว เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ แล้วนำเครื่องมือไปทดลองใช้ใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในงานวิจัย จำนวน 2 ห้อง ผู้ทดลองใช้แผนดังกล่าวผู้วิจัยพบปัญหา ดังนี้

(1) เมื่อดำเนินตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่ใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ พบว่า ไม่สามารถดำเนินกิจกรรมให้เสร็จทันเวลาได้ เนื่องจากระบบของโรงเรียนที่ให้นักเรียนต้องเดินไปเข้าห้องเรียนเพื่อเปลี่ยนคาบเรียน ทำให้เสียเวลาเรียนในช่วงดังกล่าวค่อนข้างมาก อีกทั้งผู้สอนยังต้องตรวจสอบจำนวนนักเรียนที่เข้าเรียนก่อนเริ่มคาบเรียนทุกครั้งเนื่องจากต้องรายงานการขาด ลา มาสาย ของนักเรียนแก่โรงเรียนเป็นรายสัปดาห์

(2) ผู้เรียนยังไม่ค่อยกล้าแสดงความคิดเห็นเท่าที่ควร สาเหตุอาจเกิดจากความไม่คุ้นชินกับวิธีการเรียนการสอนรูปแบบดังกล่าว

4.1.3.8) ผู้วิจัยนำปัญหาที่เกิดขึ้นมาวางแผนการดำเนินการวิจัยตามแผนให้รัดกุมมากยิ่งขึ้น สอดคล้องกับสภาพการเรียนการสอนของโรงเรียน เช่น การให้คะแนนจูงใจสำหรับผู้ที่มาถึงห้องรียนเร็วและกล้าแสดงความคิดเห็นต่อคำถามที่ผู้สอนสอบถาม

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยนี้ผู้วิจัยกำหนดเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลการวิจัย คือ แบบวัดความตระหนักรู้ในตนเอง มีรายละเอียดและขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ ดังต่อไปนี้

4.2.1. ศึกษานิยาม และตัวบ่งชี้การตระหนักรู้ของระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยวิเคราะห์จากทฤษฎี เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จากนั้นนำมาเปรียบเทียบกับตัวชี้วัดของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) ที่มีคำสำคัญตรงกัน ผู้วิจัยกำหนดของเขตของการการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนี้

ตารางที่ 19 องค์ประกอบ นิยาม และตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

ที่	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเอง (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554)	ตัวบ่งชี้	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย
1	การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) <u>นิยาม</u> การบอกความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูด ของตนเอง การรับรู้สาเหตุแห่งอารมณ์ และสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะต่าง ๆ ของตนเองได้ตรงตามสภาวการณ์หนึ่ง ๆ และสามารถปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม	1.1 ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองได้อย่างมีเหตุผล 1.2 สะท้อนมุมมองที่ดีของตนเองได้ 1.3 แสดงความรู้สึกรักและเห็นคุณค่าในตนเองได้ 1.4 นำเสนอคุณลักษณะที่ดีมีคุณค่าของตนเองได้	**องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness)** หมายถึง การระบุความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะของตนเองได้ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง
2	การประเมินตนเอง (Self-Assessment) <u>นิยาม</u> ความสามารถในการวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย ค่านิยม รวมถึง จุดแข็งและข้อจำกัดของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ต่างๆ ได้อย่างต่อเนื่อง	2.1 วิเคราะห์ลักษณะส่วนตน อุปนิสัย และค่านิยมของตนเองได้ 2.2 วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของตนเองได้	**องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)** หมายถึง การวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่น และจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง
3	ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) <u>นิยาม</u> ความเชื่อมั่นในศักยภาพ และความสามารถของตนเอง พร้อม	3.1 แสดงความรู้สึกภาคภูมิใจในความสามารถความดีของตนเอง 3.2 แสดงความสามารถและความดีงามที่ตนเอง	**องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)** หมายถึง ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดี และศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุดด้อยของ

ที่	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเอง (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2554)	ตัวบ่งชี้	องค์ประกอบ การตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย
	ทั้งยอมรับในข้อดีและข้อเสียของตนเอง กล้ายืนยันความคิดของตนเอง	ภาคภูมิใจให้ผู้อื่นรับรู้ได้ 3.3 กล้าแสดงออกทางความคิด ความรู้สึกและการกระทำของตนเองด้วยความมั่นใจ	ตนเอง กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง

4.2.2. กำหนดขอบเขตการวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยการศึกษาจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่า สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) กล่าวถึงการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองว่าควรพัฒนาให้เกี่ยวข้องกับบริบทการใช้ชีวิตของนักเรียนทั้งการใช้ชีวิตในสังคมโรงเรียน และการใช้ชีวิตในครอบครัว สามารถปรับตัวตามสถานภาพที่ต่างกันได้ นอกจากนี้ Waterloo University (2017) ได้ออกแบบหลักสูตรพัฒนาการตระหนักรู้โดยมุ่งเน้นการวิถีชีวิตภายในโรงเรียน จากฐานความคิดที่ว่าหากนักเรียนสามารถพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ภายในโรงเรียนที่ดีแล้วนั้น จะเป็นรากฐานที่ดีในการใช้ชีวิตในสังคมภายนอกด้วย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงกำหนดขอบเขตการตระหนักรู้ในตนเองในด้านวิถีชีวิตภายในโรงเรียนเพื่อกำหนดข้อคำถามได้ตรงกับคุณลักษณะของนักเรียนมากยิ่งขึ้น

4.2.3. ผู้วิจัยทบทวนวรรณกรรมเพื่อศึกษาว่าการวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ควรจะวัดตามการใช้ชีวิตในบริบทของโรงเรียน จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่า วิถีชีวิตภายในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปลายจะได้รับอิทธิพลมาจากการเรียนการสอน ความสัมพันธ์กับบุคคลภายในโรงเรียน และการใช้ชีวิตภายในครอบครัว หากนำปัจจัยดังกล่าวเหล่านี้มาเป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจนักเรียนจึงจะทำให้เห็นถึงองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองได้อย่างครบถ้วน ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสรุปกำหนดขอบเขตการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย อยู่ในขอบข่าย 3 มิติ ดังนี้ (Marin and Brown, 2008; OECD, 2017; Epstein & McPartland, 1976; Dorina Rapti, 2012; กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2552; อุสา สุทธิสาคร, 2559a; ประสิทธิ์ เรืองแสงอร่าม, 2560)

1) มิติด้านวิชาการ คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน

2) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู

3) มิติด้านด้านครอบครัว คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม

4.2.4. ผู้วิจัยนำองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง กับขอบเขตการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายทั้ง 3 มิติ มาออกแบบสัดส่วนของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง แสดงดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 20 สัดส่วนของข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง

องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย	**บริบทวิถีชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย**			**รวม (ข้อ)**
	A) มิติด้านวิชาการ คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียนและความรู้ความสามารถในการเรียน	**B) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน** คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู	**C) มิติด้านด้านครอบครัว** คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม	
องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness)	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	18
องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 2 ข้อ	18
องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 1 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 1 ข้อ	6 ข้อ คำถามทางบวก 4 ข้อ คำถามทางลบ 1 ข้อ	18
รวม(ข้อ)	**18 ข้อ**	**18 ข้อ**	**18 ข้อ**	**54 ข้อ**

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

4.2.5 ผู้วิจัยศึกษารูปแบบการวัดการตระหนักรู้ในตนเองแล้วพบว่า นักวิชาการกำหนดเป็นแบบวัดที่มีการให้คะแนนแบบมาตรประมาณค่าแบบลิเคิร์ท (Likert Rating Scale) ผู้วิจัยจึงนำรูปแบบดังกล่าวมาเป็นตัวแบบในการออกแบบแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองในงานวิจัยนี้ (ทัศนีย์ สุริยะไชย, 2554; ยอดแก้ว แก้วมหิงสา, 2554; ศุภวรรณ ธนุภาพรังสรรค์, 2559; Mansureh Arabsarhangi, 2014)

4.2.6 เขียนข้อคำถามตามนิยามศัพท์ปฏิบัติการโดยสร้างแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ โดยมีตัวอย่างข้อคำถาม ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 21 ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

ประเด็นคำถาม	ระดับความคิดเห็น				
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness)					
มิติด้านวิชาการ					
00 ฉันเลือกแผนการเรียนได้ตรงกับความถนัดของตนเอง					
มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน					
00 ฉันแสดงออกทางพฤติกรรม การกระทำต่าง ๆ ต่อเพื่อนได้ตรงกับความคิดและความรู้สึก					
มิติด้านด้านครอบครัว					
00 ฉันระบายความรู้สึก ที่มีผลจากการกระทำ หรือความคิดต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง					
การประเมินตนเอง (Self-Assessment)					
มิติด้านวิชาการ					
00 ฉันรู้ว่าฉันถนัดเรียนวิชาอะไร					
มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน					
00 ฉันรู้ว่าตนเองมีอุปนิสัยที่เข้ากับเพื่อนคนใดได้ดีที่สุด					
มิติด้านด้านครอบครัว					
00 ฉันไม่จำเป็นต้องนำประสบการณ์ที่ได้รับจากครอบครัวมาพัฒนาตนเอง					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ประเด็นคำถาม	ระดับความคิดเห็น				
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)					
มิติด้านวิชาการ					
00 ฉันภูมิใจในผลการเรียนของตนเอง					
มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน					
00 ฉันภูมิใจที่ฉันได้ช่วยเหลือเพื่อน					
มิติด้านด้านครอบครัว					
00 ฉันไม่กล้าเปิดใจพูดคุยเรื่องสำคัญของชีวิตกับสมาชิกในครอบครัว					

ทั้งนี้ข้อคำถามในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีอยู่ 2 ลักษณะ คือ ข้อคำถามทางบวกและข้อคำถามทางลบ เกณฑ์การให้คะแนน มีดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 22 เกณฑ์การให้คะแนนแบบมาตรประมาณค่า

คำถามที่เป็นข้อความทางบวก			คำถามที่เป็นข้อความทางลบ		
จริงที่สุด	ให้คะแนน	5 คะแนน	จริงที่สุด	ให้คะแนน	1 คะแนน
จริง	ให้คะแนน	4 คะแนน	จริง	ให้คะแนน	2 คะแนน
ค่อนข้างจริง	ให้คะแนน	3 คะแนน	ค่อนข้างจริง	ให้คะแนน	3 คะแนน
ค่อนข้างไม่จริง	ให้คะแนน	2 คะแนน	ค่อนข้างไม่จริง	ให้คะแนน	4 คะแนน
ไม่จริง	ให้คะแนน	1 คะแนน	ไม่จริง	ให้คะแนน	5 คะแนน

4.2.7 นำแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ตรวจสอบความถูกต้องตามโครงสร้างเนื้อหา รูปแบบของแบบวัด และการใช้ภาษา จากนั้นผู้วิจัยนำมาแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เพื่อให้เครื่องมือดังกล่าวนี้สอดคล้องกับองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง และมิติที่ต้องการวัด

4.2.8 นำแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่มีข้อคำถามจำนวน 54 ข้อ เสนอ

ให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก) เพื่อพิจารณาตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง และตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหาความสอดคล้องตามนิยาม ตลอดจนการใช้สำนวนภาษาในการเขียนข้อคำถาม ทั้งนี้เพื่อนำผลการประเมินมาหาความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) ซึ่งการตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง (IOC) โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

+1 หมายถึง ข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามขององค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามขององค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง

-1 หมายถึง ข้อคำถามไม่มีความสอดคล้องกับนิยามขององค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง

จากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีคะแนนจากผู้เชี่ยวชาญเฉลี่ยมีค่า IOC ≥ 0.5 ส่วนข้อที่ค่า IOC < 0.5 ผู้วิจัยจะแก้ไขข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ และอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ โดยเมื่อนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญประเมิน ได้ผลดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 23 ผลการประเมินค่าความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเองจากผู้เชี่ยวชาญ

เกณฑ์การตัดสินความสอดคล้องของข้อคำถาม	ผลการประเมิน	ข้อเสนอแนะ/ความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญ
ข้อคำถามมีคะแนนความสอดคล้อง ฯ เฉลี่ยมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 (IOC ≥ 0.5)	*ผ่านการประเมิน* 21 ข้อ	สามารถนำไปใช้ได้
	ผ่านการประเมินแบบมีเงื่อนไข 30 ข้อ	ควรปรับสำนวนภาษาให้มีความกระชับ เข้าใจง่าย ผู้ทำแบบวัดสามารถอ่านแล้วทำความเข้าใจภายในครั้งเดียว
ข้อคำถามมีคะแนนความสอดคล้อง ฯ เฉลี่ยน้อยกว่า 0.5 (IOC< 0.5)	*ไม่ผ่านการประเมิน* 3 ข้อ	ข้อคำถามมีกริยาหลายตัว และตีความได้หลายประเด็น ควรแก้ไขให้เข้าใจง่ายยิ่งขึ้น ทั้งนี้ต้องพิจารณาไม่ให้เกิดข้อคำถามที่ซ้ำซ้อนกัน

4.2.9 ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญ มาปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้แบบวัดมีคุณภาพมากยิ่งขึ้น โดยมีตัวอย่างการปรับปรุงแก้ไขข้อความในข้อคำถาม ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อความเดิม *ฉันแสดงออกทางพฤติกรรม การกระทำต่าง ๆ ต่อเพื่อนได้ตรงกับความคิดและความรู้สึก*

แก้ไขเป็น *ฉันแสดงออกต่อเพื่อนได้ตรงกับความคิดและความรู้สึก*

ข้อความเดิม *ฉันกล้าเสนอความคิดเห็นที่มีเหตุผลต่อครอบครัว*

แก้ไขเป็น *ฉันกล้าเสนอความคิดเห็นต่อครอบครัว*

4.2.10 ผู้วิจัยนำแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ปรับปรุงแล้วไปปรึกษาต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์อีกครั้ง จากนั้นนำไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ห้อง 4/1 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทองจำนวน 30 คน ซึ่งเป็นห้องเรียนที่ไม่ได้เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม นำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาคุณภาพของเครื่องมือต่อไป

4.2.11 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการนำไปทดลองใช้มาหาค่าความเที่ยง (Reliability) โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ครอนบาคแอลฟา (Cronbach’s Alpha Coefficient) คำนวณจากโปรแกรม SPSS คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ตั้งแต่ 0.2 ขึ้นไป ปรากฏว่าข้อคำถามทุกข้อมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.20-0.67 และมีค่าความเที่ยงทั้งฉบับอยู่ที่ 0.88 แปลผลได้ว่า แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นผ่านเกณฑ์คุณภาพสามารถนำไปใช้ได้

4.2.12 ผู้วิจัยจัดพิมพ์แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1 ผู้วิจัยกำหนดประชากร และกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัย

5.2 ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรสะท้อนคิดของกิบส์ สำหรับนักเรียนกลุ่มทดลอง และแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติสำหรับนักเรียนกลุ่มควบคุม พร้อมทั้งจัดทำสื่อการเรียนการสอน และเตรียมอุปกรณ์ที่ต้องใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

5.2 สร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดความตระหนักรู้ในตนเอง นำแบบวัดตรวจสอบคุณภาพ เมื่อผ่านเกณฑ์คุณภาพแล้วก็จัดพิมพ์เพื่อเตรียมความพร้อมในการเก็บรวมรวมข้อมูล

5.3 ทำหนังสือราชการขอความร่วมมือในการทำวิจัยออกโดยคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ในขณะเดียวกันติดต่อ/วางแผนร่วมกันกับครูประจำการที่รับผิดชอบการสอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 เกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนตามสภาพจริงในโรงเรียน ปัญหาที่พบในการจัดการเรียนการสอน ข้อจำกัด ตารางกิจกรรมของโรงเรียนเพื่อนำมาประกอบการวางแผนการดำเนินการวิจัย

5.4 วัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนก่อนเรียน (Pre-test) ของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

5.5 ปฏิบัติการสอนโดยวางกำหนดการในปีการศึกษา 2561 ภาคเรียนที่ 2 โดยมีระยะการในการเปิดภาคเรียนตั้งแต่วันที่ 1 พฤศจิกายน 2561 ถึง วันที่ 30 มีนาคม 2562 โดยงานวิจัยดังกล่าวนี้ใช้เวลาในงานวิจัยตั้งแต่เดือนพฤศจิกายน พ.ศ. 2561 ถึงเดือนมีนาคม พ.ศ. 2562 ระยะเวลาในการดำเนินงานโดยประมาณ 5 เดือน

5.6 วัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนหลังเรียน (Post-test) ทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบวัดฉบับเดียวกันกับที่ใช้วัดก่อนเรียน

5.7 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากนั้นผู้วิจัยวิเคราะห์ผลของข้อมูลเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม และเปรียบเทียบผลก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มทดลองจากการทดสอบค่าที (t-test) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for windows

6. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิจัย

6.1 การวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยนี้ผู้วิจัยนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้จากเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแต่ละประเภทมาวิเคราะห์ทางสถิติแล้วเขียนบรรยายผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติเพื่อรายงานผล ซึ่งการทดสอบและวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัยนั้น ผู้วิจัยใช้โปรแกรม SPSS for windows เพื่อคำนวณหาค่าร้อยละ (Percent) ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) และใช้สถิติทดสอบสมมติฐาน ดังนี้

6.1.1) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ โดยใช้สถิติทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยของกลุ่มประชากรอย่างที่เป็นอิสระต่อกัน (t-test independent) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6.1.2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้สถิติทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยของกลุ่มประชากรที่ไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test dependent) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6.2. สถิติที่ใช้สำหรับการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

6.2.1) ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC: Index of Item Objectives Congruence) ของเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล และเครื่องมือที่ใช้ในการทดลองทั้งหมด

6.2.2) ค่าความเที่ยง (reliability) ของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง โดยใช้วิธีหาสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ของครอนบาค (cronbach)

6.2.3) ค่าความยาก (p) และ ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยนี้กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 71 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 33 คน และกลุ่มควบคุม 38 คน โดยใช้การเลือกแบบเจาะจง จัดการเรียนการสอนในรายวิชาภาษาไทย (ท31101) สาระการเรียนรู้ที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม จำนวนกลุ่มละ 20 คาบ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

ตอนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน

ตอนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเอง ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

ผลการวิจัยแสดงข้อมูล 2 ส่วน ส่วนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ส่วนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม แสดงผลดังตารางต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตารางที่ 24 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 38 คน ก่อนเรียนและหลังเรียน

กลุ่มตัวอย่าง	Mean	S.D.	t	*p*
กลุ่มทดลอง	3.92	0.20	9.20	.00*
กลุ่มควบคุม	3.23	0.40		

* $p < .05$

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมแสดงข้อมูลตามตารางที่ 24 แสดงผลว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p<.05)

ตารางที่ 25 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 38 คน ก่อนเรียนและหลังเรียน

กลุ่มตัวอย่าง	Mean	S.D.	t	*p*
องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness)				
กลุ่มทดลอง	3.96	.21	-9.89	.00*
กลุ่มควบคุม	3.18	.43		
องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)				
กลุ่มทดลอง	3.90	.22	-11.02	.00*
กลุ่มควบคุม	3.09	.39		
องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)				
กลุ่มทดลอง	3.88	.30	-3.98	.00*
กลุ่มควบคุม	3.45	.59		

* $p < .05$

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมแสดงข้อมูลตามตารางที่ 25 พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p<.05) ทั้ง 3 องค์ประกอบ

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่มีคะแนนเฉลี่ย 3.18 และเป็นคะแนนเฉลี่ยที่สูงที่สุดจากทั้ง 3 องค์ประกอบ *องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-assessment)* นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่มีคะแนนเฉลี่ย 3.09 และ *องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-confidence)* นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย

เท่ากับ 3.88 สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่มีคะแนนเฉลี่ย 3.45 ผู้วิจัยนำคะแนนเฉลี่ยที่ได้ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาเปรียบเทียบกัน พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบที่เพิ่มขึ้นสูงสุด ได้แก่ การประเมินตนเอง การตระหนักรู้ในอารมณ์ และความเชื่อมั่นในตนเอง ตามลำดับ

ตอนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน

ผลการวิจัยแสดงข้อมูล 2 ส่วน ส่วนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนเรียน และหลังเรียน ส่วนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนเรียน และหลังเรียน แสดงผลดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 26 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน

กลุ่มตัวอย่าง	Mean	S.D.	t	*p*
ก่อนเรียน	3.11	0.35	15.78	.00*
หลังเรียน	3.92	0.20		

*$p < .05$

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนเรียน และหลังเรียนแสดงข้อมูลตามตารางที่ 26 แสดงผลว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p<.05)

ทั้งนี้นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 3.92 สูงกว่าก่อนเรียนซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.11

ตารางที่ 27 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเอง*จำแนกตามองค์ประกอบ* ที่มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน ของนักเรียนกลุ่มทดลองจำนวน 33 คน

กลุ่มตัวอย่าง	Mean	S.D.	t	*p*
องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness)				
ก่อนเรียน	3.12	.39	11.74	.00*
หลังเรียน	3.96	.21		
องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)				
ก่อนเรียน	2.97	.34	17.95	.00*
หลังเรียน	3.90	.22		
องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)				
ก่อนเรียน	3.23	.49	10.96	.00*
หลังเรียน	3.88	.30		

* $p < .05$

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองจำแนกตามองค์ประกอบของนักเรียนกลุ่มทดลองก่อนเรียน และหลังเรียนแสดงข้อมูลตามตารางที่ 27 พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p<.05) ทั้ง 3 องค์ประกอบ

องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 3.96 สูงกว่าก่อนเรียนซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.12 *องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-Assessment)* นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 3.90 สูงกว่าก่อนเรียนซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 2.97 และ *องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)* นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 3.88 สูงกว่าก่อนเรียนซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.23 จากนั้นผู้วิจัยนำคะแนนหลังเรียนและก่อนเรียนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองมาเปรียบเทียบกันพบว่า ส่วนต่างค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองเพิ่มขึ้นสูงสุด ได้แก่ การประเมินตนเอง การตระหนักรู้ในอารมณ์ และความเชื่อมั่นในตนเอง ตามลำดับ

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากแบบวัดการตระหนักรู้ มาวิเคราะห์ตามตัวแปรเพศ ผลการเรียนสะสม การพักอาศัยของนักเรียน พบว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงไม่ได้นำเสนอไว้ ณ ที่นี้

บทที่ 5
สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อศึกษาผลการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดย

1) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental design) โดยมีแบบแผนการทดลองแบบสองกลุ่ม (กลุ่มทดลอง และควบคุม) และวัดก่อน-หลังการทดลอง (Non-randomized control – group pretest posttest design) ประชากรที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง เป็นโรงเรียนแบบสหศึกษา จัดห้องเรียนแบบคละความสามารถ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวน 461 คน นำมาคัดเลือกเป็นกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive sampling) เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนมัธยมวัดธาตุทอง ที่ศึกษาวิชาภาษาไทย ประจำภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โดยคัดเลือกจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยการสอบที่ใกล้เคียงกัน ทั้งสองกลุ่ม มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองก่อนเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 จากนั้นนำทั้งสองกลุ่มมาจับสลากเพื่อคัดเลือกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยจากการจับสลากได้กลุ่มทดลอง 33 คน จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ และกลุ่มควบคุม 38 คน จัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ รวมสองกลุ่มจำนวน 71 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ (1) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ สำหรับกลุ่มทดลอง 20 คาบ และ (2) แผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ สำหรับกลุ่มควบคุม 20 คาบ แต่ละแผนประกอบไปด้วยเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมทั้งหมด 4 เรื่อง ได้แก่ นิทานเวตาล เรื่องที่ 10 หัวใจชายหนุ่ม ทุกข์ของชาวนาในบทกวี และมลคลสูตรคำฉันท์ ซึ่งสอดคล้องตามตัวชี้วัด สาระการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม รายวิชาภาษาไทย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

วรรณคดีและวรรณกรรมแต่ละเรื่องนั้นใช้ระยะเวลาในการสอน 5 คาบ ผลการประเมินคุณภาพของแผนการจัดการเรียนการสอนจากผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่านประเมินค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.96-0.98 ผู้วิจัยนำไปแผนไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนห้องเรียนที่ไม่ได้เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมก่อนนำไปใช้จริง

เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง จำนวน 1 ฉบับ มีคำถามจำนวน 54 ข้อ ซึ่งมีทั้งข้อความทางบวก และทางลบ ให้คะแนนแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ได้แก่ จริงที่สุด (5 คะแนน) จริง (4 คะแนน) ค่อนข้างจริง (3 คะแนน) ค่อนข้างไม่จริง (2 คะแนน) ไม่จริง (1 คะแนน) ครอบคลุมองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) ทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ (1) การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness) (2) การประเมินตนเอง (Self-assessment) (3) ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-confidence) โดยองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านดังกล่าวมีขอบเขตการวัดอยู่ในวิถีชีวิตภายในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในมิติ 3 มิติ ได้แก่ *(1) มิติด้านวิชาการ* คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมายการสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน *(2) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน* คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู *(3) มิติด้านด้านครอบครัว* คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม ผู้วิจัยนำแบบวัดไปให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่านประเมินความสอดคล้องของข้อคำถามได้ผลการประเมินมีคะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 0.40-1.00 ผู้วิจัยแก้ไขข้อคำถามที่มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่า 0.5 ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ แล้วจึงนำแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้ จากนั้นนำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (Reliability) โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ครอนบาคแอลฟา (Cronbach’s alpha coefficient) คำนวณจากโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ปรากฏว่าข้อคำถามทุกข้อมีค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ระหว่าง 0.20-0.67 และมีค่าความเที่ยงทั้งฉบับอยู่ที่ 0.88 เห็นได้ว่าแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นผ่านเกณฑ์คุณภาพสามารถนำไปใช้ได้

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการทดลองและเก็บข้อมูลในการวิจัยด้วยตนเอง โดยหลังจากการกำหนดประชากรและกลุ่มตัว ตลอดจนสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล แล้วนำเครื่องมือไปหาคุณภาพแล้วนั้น ผู้วิจัยดำเนินการวิจัย ตามลำดับขั้นต่อไปนี้ (1) วัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนก่อนเรียน (Pre-test) ของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (2) ปฏิบัติการสอนตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ในรายวิชาภาษาไทย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ตั้งแต่เดือนพฤศจิกายน พ.ศ. 2561 ถึงเดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2562 มีระยะเวลาในการดำเนินงาน 4 เดือน โดยผู้วิจัยปฏิบัติการสอนด้วยตนเองสัปดาห์ละ 2 คาบ จำนวน 10 สัปดาห์ นอกจากนี้ผู้วิจัยได้เก็บ

รวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพเพิ่มเติมโดยการบันทึกหลังสอนทุกครั้ง เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลที่สะท้อนการเรียนรู้ของนักเรียน (3) วัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนหลังเรียน (Post-test) ทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบวัดฉบับเดียวกันกับที่ใช้วัดก่อนเรียน (4) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากนั้นผู้วิจัยวิเคราะห์ผลของข้อมูลเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม และเปรียบเทียบผลก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มทดลองจากการทดสอบค่าที (T-test) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for window และ (5) นำเสนอข้อมูล และผลการวิจัยในรูปแบบความเรียง แผนภาพ และตาราง

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยนี้ปรากฏผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1) นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2) นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยนี้ได้ผลการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ 2 ข้อ คือ (1) นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีการตระหนักรู้ในตนเอง สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ (2) นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียน สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จากผลการวิจัยผู้วิจัยนำมาอภิปรายใน 5 ประเด็น ดังต่อไปนี้

1. นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ เนื่องจากปัจจัยดังต่อไปนี้

1.1) กิจกรรมในขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ 7 ขั้นส่งเสริมการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง ขั้นตอนดังกล่าวเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมเพื่อพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง ดังนี้

1.1.1) กิจกรรมที่นักเรียนได้วิเคราะห์ความรู้สึก พฤติกรรม เหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมเชื่อมโยงกับตนเอง ตั้งแต่การเรียนการสอนของกลุ่มทดลองในขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม ถึงขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ นักเรียนจะได้ฝึกการนำประสบการณ์ อารมณ์ ความรู้สึก พฤติกรรม เหตุการณ์สำคัญในอดีตของตนเองมาวิเคราะห์อย่างลึกซึ้งเทียบเคียงกับเหตุการณ์ พฤติกรรม หรือลักษณะของตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรม โดยการวิเคราะห์นั้นนักเรียนจะต้องแยกการกระทำ อารมณ์ ผลดีและผลเสียจากอารมณ์และการกระทำออกเป็นส่วนให้ได้ผ่านรูปแบบกิจกรรมที่มีความหลากหลาย เช่น การใช้สติ๊กเกอร์ในการวิเคราะห์อารมณ์ตัวเอง การใช้อีโมจิของเฟซบุ๊กระบุอารมณ์แล้วให้เขียนวิเคราะห์อารมณ์ของตนเอง เป็นต้น ผู้วิจัยสังเกตว่าการวิเคราะห์ความรู้สึก พฤติกรรม เหตุการณ์ที่โดยการบอกจุดเด่นจุดด้อยของตัวละครนั้นจะเป็นปัจจัยที่ทำให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์ประสบการณ์ของตนเองได้อย่างตรงไปตรงมามากยิ่งขึ้น เช่น หากนักเรียนบอกว่าพฤติกรรมการพูดจาหยาบคายของตัวละครเป็นเรื่องไม่ถูกต้อง นักเรียนก็จะบอกว่าพฤติกรรมที่ตนเองเคยพูดจาหยาบคายใส่ผู้อื่นในสถานการณ์หนึ่งเป็นเรื่องที่ไม่ถูกต้องด้วยเช่นกัน ทั้งนี้กิจกรรมตั้งแต่ขั้นที่ 2 ถึงขั้นที่ 7 ดังกล่าวนั้นจะเป็นกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนได้ฝึกวิเคราะห์ตนเองอย่างต่อเนื่อง มีความหลากหลายไปตลอดเนื้อหา กล่าวคือ เมื่อนักเรียนได้ยกตัวอย่างประสบการณ์ของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีและวรรณกรรมมาในขั้นที่ 2 แล้วนั้น นักเรียนจะต้องวิเคราะห์ประสบการณ์ดังกล่าวเพื่อตอบคำถามจากครู ทำแบบฝึกหัด หรือรับข้อเสนอจากเพื่อนไปจนถึงการวางแผนปฏิบัติที่หลากหลายหากเหตุการณ์จากประสบการณ์นั้นเกิดขึ้นอีกครั้งในขั้นที่ 7 การที่นักเรียนได้วิเคราะห์ความรู้สึก พฤติกรรม เหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมเชื่อมโยงกับตนเองนั้นสอดคล้องกับ Goleman (1998) ที่กล่าวถึงการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองที่ต้องเริ่มจากการรู้เท่าทันตนเองในด้านความรู้สึก พฤติกรรมที่แสดงออกจากการวิเคราะห์ และประเมินพฤติกรรม ความรู้สึกของตนเองอย่างละเอียด จนกระทั่งเกิดความเข้าใจตนเองและพร้อมจะปรับพฤติกรรมและความรู้สึกของตนเองให้ดียิ่งขึ้น และสอดคล้องกับ Lauterbach and Becker (1996) ที่กล่าวถึง การที่บุคคลได้เคลื่อนไหวทางความรู้สึกผ่านการสะท้อนคิด นำไปสู่การวิเคราะห์ประสบการณ์เดิมหรือคล้ายคลึงกัน ในมุมมองที่แตกต่างไปจากครั้งก่อน โดยมีการผสมผสานความรู้ใหม่ที่ได้จากการคิดสะท้อนเข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ ซึ่งกระบวนการนี้จะทำให้เกิดความเข้าใจในตนเอง (self-understand) ได้ดียิ่งขึ้น

เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนกลุ่มควบคุมนั้น พบว่า ในขั้นที่ 2 ขั้นการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม นักเรียนกลุ่มควบคุมได้วิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรมด้านข้อดีข้อเสีย

จากพฤติกรรมตัวละคร วิเคราะห์โครงเรื่องของวรรณคดีและวรรณกรรม วิเคราะห์ประเด็นสำคัญจากเนื้อหา การวิเคราะห์มุ่งเน้นการเข้าใจเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมเป็นไม่ได้มุ่งเน้นการเข้าใจตนเอง นักเรียนนำการวิเคราะห์ข้อคิดที่ได้เรียนรู้จากวรรณคดีและวรรณกรรมไปสู่การวางแผนการปฏิบัติต่อความรู้สึกนึกคิดเหล่านั้นได้อย่างจำกัดด้วยเงื่อนไขของเวลาทำให้นักเรียนยังนำความรู้สึกส่วนนี้ไปคิดต่อยอดอย่างเป็นรูปธรรมได้น้อย ประกอบกับขั้นตอนในแต่ละขั้นนั้นขาดการขยายประเด็นทางวรรณคดีและวรรณกรรมไปสู่การวิเคราะห์ตนเองอย่างต่อเนื่องจึงทำให้นักเรียนกลุ่มควบคุมมีปัจจัยในการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองน้อยกว่ากลุ่มทดลอง สอดคล้องกับ Frisina (2011) ที่กล่าวว่าการตระหนักรู้ในตนเองนั้นต้องเกิดจากการขยายความรู้นึกคิดออกให้กว้างและรอบด้านมากที่สุดจึงสามารถนำให้บุคคลสามารถไตร่ตรอง ยอมรับตนเอง หากเพิกเฉยต่อประสบการณ์จะนำไปสู่การลืม และไม่เกิดการเรียนรู้

1.1.2) กิจกรรมที่นักเรียนแลกเปลี่ยนเรื่องราว ประสบการณ์ ความรู้สึกนึกคิดซึ่งกันและกันอย่างเป็นกัลยาณมิตร กิจกรรมการเรียนการสอนขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม และขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น ทั้ง 2 ขั้นตอนเป็นขั้นตอนการสอนที่มีความโดดเด่นที่ทำให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนเรื่องราว ประสบการณ์ ความรู้สึกนึกคิดซึ่งร่วมกัน ผ่านการพูด หรือการอ่านข้อเขียนที่นักเรียนเขียนขึ้นให้เพื่อนฟัง การแลกเปลี่ยนต้องเกิดมาจากการยินยอมของนักเรียนไม่ใช่การบังคับ โดยกิจกรรมการเรียนการสอนขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม นักเรียนได้ทำกิจกรรมประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของความรู้สึกจากประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง โดยการประเมินนั้นผ่านการคิดอย่างไตร่ตรอง และมีเหตุผลรองรับ มีการนำตนเองมาใคร่ครวญอย่างถี่ถ้วน ในขั้นตอนดังกล่าวหากนักเรียนแสดงความคิดเห็นได้ไม่ชัดเจนครูจะใช้คำถามกระตุ้นเพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนตนเองได้มากที่สุด ทั้งนี้เพื่อให้ตัวนักเรียนและเพื่อนได้ทราบถึงเหตุและผลที่แท้จริงของพฤติกรรมนั้นนำไปสู่ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น นักเรียนได้ใช้ความรู้เดิมของตนเองที่มีเป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำ รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมาจากความรู้สึกหรือพฤติกรรมของตนเอง ทั้ง 2 ขั้นตอนที่กล่าวมานั้นทำให้นักเรียนกลุ่มทดลองได้รับฟังเรื่องราวของเพื่อนที่มีความรู้สึกที่หลากหลายนักเรียนได้นำเรื่องราวทั้งที่เป็นของตนเองและของเพื่อนมาเป็นบทเรียนให้กับตนเอง การปฏิบัติลักษณะนี้สอดคล้องกับมุมมองของนักวิชาการที่เสนอว่า การที่นักเรียนได้แลกเปลี่ยนเรื่องราวร่วมกันนั้น เรื่องราวที่ถูกถ่ายทอดจะเป็นเสมือนกระจกที่สะท้อนสิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในออกมาให้เห็นในเชิงประจักษ์ มีการถ่ายทอด และแลกเปลี่ยนประสบการณ์จะทำให้การพัฒนาตนเองให้เกิดการเรียนรู้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น (Biggs, 2012; Boud et al., 1985)

หลังจากการจัดการเรียนการสอน พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองส่วนใหญ่เมื่อได้รับฟังเรื่องราวของเพื่อนแล้วโดยเฉพาะที่เป็นเรื่องที่เป็นปัญหาหรือเป็นเรื่องราวที่สะเทือนความรู้สึกของเพื่อนจะแสดงความรู้สึกเข้าใจ เห็นใจ นำไปสู่การให้กำลังใจการเสนอทางออกต่อเรื่องราวนั้นอย่างหลากหลาย เพื่อนผู้ถ่ายทอดเรื่องราวจะมีสีหน้ายิ้มแย้ม บางคนพยักหน้าเห็นด้วย หรือบางครั้งการให้ความคิดเห็นต่อเรื่องราวเปลี่ยนบรรยากาศห้องเรียนจากบรรยากาศที่เงียบเพราะเรื่องที่ถ่ายทอดนั้นเป็นเรื่องที่ให้อารมณ์/ความรู้สึกเศร้า แต่เมื่อได้รับการเสนอทางออกจากเพื่อนบรรยากาศกลับมีเสียงหัวเราะ ห้องเรียนเต็มไปด้วยรอยยิ้มมากยิ่งขึ้น ตัวอย่างเช่น

หนิง (นามสมมติ)

"...เวลาหนูมีปัญหากับพ่อแม่ก็มักจะหนีปัญหาโดยการออกจากบ้าน บางครั้งก็ไม่ได้บอกพ่อแม่ด้วยว่าจะไปไหน หรือบางทีหนูออกมาแล้วก็ไม่รู้เหมือนกันว่าจะไปไหน ตอนนั้นรู้สึกแค่ว่าถ้าบ้านหลังนั้นไม่มีหนูอยู่ทุกอย่างจะดีขึ้น..."

บอย (นามสมมติ)

"...ถ้าหนิงไม่รู้จะไปไหนมาอยู่บ้านเราก็ได้นะ แต่เอาเงินมาด้วยนะเพราะเราก็ไม่ค่อยมีเงินเลี้ยงข้าวเธอหรอก (เสียงหัวเราะ) แต่ถ้าให้ดีออกมาอย่าให้เกินซอยบ้าน คิดทบทวนให้ดีว่าการออกมามันแก้ปัญหาหรือสร้างปัญหาเพิ่มขึ้น เราก็เคยเป็นแบบนี้นะอยากจะหนี ๆ ไป แต่พอมาคิดได้ เอาปัญหาไว้ในบ้านและจบมันในบ้านดีที่สุด ..."

การสะท้อนคิดร่วมกันจากวรรณคดีเรื่อง มงคลสูตรคำฉันท์ ของนักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

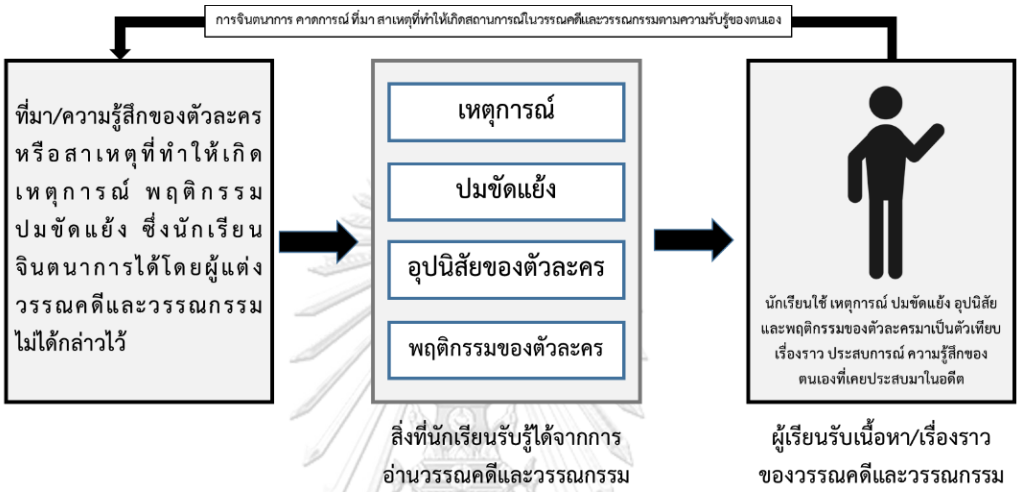
เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนกลุ่มควบคุมพบว่าการเรียนการสอนที่มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันนั้นปรากฏในขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม และขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม การแลกเปลี่ยนนั้นเป็นไปเพื่อทำให้เนื้อหาที่เรียนนั้นกระจ่างขึ้น หรือเข้าใจพฤติกรรมของตัวละครมากยิ่งขึ้น การอภิปรายของนักเรียนจะมีขอบเขตอยู่ในประเด็นด้านเนื้อหา เช่น การแลกเปลี่ยนทรรศนะกี่ยวกับผู้แต่ง การบรรยายพฤติกรรมของตัวละคร การแปลคำศัพท์ การถอดข้อคิดจากเรื่อง เป็นต้น นักเรียนเรียนรู้พฤติกรรมของตัวละครโดยอาจมีนำมาเปรียบเทียบกับประสบการณ์ของตนเองอยู่บ้างแต่ไม่ได้เกิดอย่างลึกซึ้ง เนื่องจากขั้นตอนการสอนไม่เอื้ออำนวย นักเรียนแสดงออกถึงมโนทัศน์เกี่ยวกับการนำข้อคิดทางวรรณคดีและวรรณกรรมจะสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาชีวิตได้บางครั้ง ประกอบกับกิจกรรมตามขั้นตอนการสอนที่เน้นความรู้ด้านเนื้อหาไม่ได้เอื้ออำนวยให้นักเรียนทดลองนำเอาข้อคิดที่ได้ไปปรับใช้เพื่อวางแผนปฏิบัติในชีวิตจริง

1.1.3) กิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้ทดลองหาทางออกอย่างหลากหลายต่อเหตุการณ์และประสบการณ์ทั้งที่เป็นของตนเองและของเพื่อน กิจกรรมการเรียนการสอนของกลุ่มทดลองในขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติเป็นกิจกรรมหนึ่งที่ทำให้ครูรู้ว่านักเรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเองมากน้อยเพียงใดทั้งที่เป็นการวางแผนปฏิบัติหรือการหาทางออกให้แก่ตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรม หรือการวางแผนปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมต่อประสบการณ์ของตนเองสามารถปฏิบัติได้ในชีวิตจริงได้ทันที กิจกรรมลักษณะดังกล่าวทำให้นักเรียนฝึกการวางแผนการปฏิบัติทั้งที่เป็นประสบการณ์ของตนเองและของเพื่อนได้หลากหลาย แสดงออกผ่านการพูดแสดงความคิดเห็น การเขียนแสดงความคิดเห็น โดยมีเงื่อนไขว่าการพูดและการเขียนที่บอกแผนการปฏิบัติในอนาคตจะเป็นการแสดงความเห็นอย่างสั้น ๆ ไม่เกินคนละ 10 ประโยคและนักเรียนต้องสามารถปฏิบัติได้จริง ทั้งนี้เพื่อให้เกิดการแสดงความคิดเห็นได้หลากหลายและทั่วถึงและเกิดเป็นรูปธรรมในทางการปฏิบัติในชีวิตจริงได้อย่างชัดเจน การที่นักเรียนได้วางแผนการปฏิบัติที่หลากหลายนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของ Gibbs (1988) ที่ว่าการวางแผนปฏิบัติเป็นขั้นตอนสำคัญที่แสดงว่าผู้สะท้อนเกิดการเรียนรู้จากพฤติกรรมแล้วหรือไม่ หากเกิดการเรียนรู้แล้วนั้นจะต้องสามารถเสนอทางออกให้แก่ชีวิตของตนเองได้มากพอที่จะไม่เกิดพฤติกรรมแบบเดิมซ้ำขึ้นอีกในอนาคต

เมื่อพิจารณานักเรียนกลุ่มควบคุม พบว่า ในขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผลของขั้นตอนการสอนตามปกติ นักเรียนได้ทำกิจกรรมที่นำเนื้อเรื่องของวรรณคดีและวรรณกรรมมาวิเคราะห์ออกเป็น ส่วน ๆ เพื่อนำมาระบุถึงคุณค่าและข้อคิด นักเรียนสามารถเสนอข้อคิด คุณค่าด้านเนื้อหา คุณค่าด้านภาษา คุณค่าทางวรรณศิลป์ได้ แต่ยังขยายคุณค่าไปสัมพันธ์กับการใช้ชีวิตของนักเรียนได้ค่อนข้างน้อย นักเรียนสามารถระบุข้อคิดได้ตามที่กำหนดไว้ในหนังสือเรียน บอกแนวทางการนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างกว้าง ๆ ไม่ได้เจาะจงไปในเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง การวิเคราะห์คุณค่าทางวรรณคดีและวรรณกรรมที่ไม่ได้นำมาเป็นส่วนหนึ่งของวิธีคิด การตัดสินใจในอนาคต ปัจจัยเหล่านี้อาจเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้นักเรียนกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่ากลุ่มควบคุม

1.1.4) กิจกรรมที่เอื้อให้นักเรียนมีตัวเทียบพฤติกรรม ความรู้สึก สถานการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม กล่าวคือ ขั้นตอนการสอนของนักเรียนกลุ่มทดลองตั้งแต่ขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 7 เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ศึกษาเหตุการณ์ พฤติกรรมของตัวละคร ทั้งที่เป็นเหตุการณ์/พฤติกรรมในด้านดี และในด้านเสีย จนเกิดเป็นตัวเทียบเชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์ของตนเองทำให้นักเรียนทราบถึงเหตุการณ์ ความรู้สึก อารมณ์ของตัวละคร ปมขัดแย้งที่เกิดขึ้น เมื่อนักเรียนสามารถจับคู่ประสบการณ์ของตนเองกับวรรณคดีและวรรณกรรมอย่างอิสระจนนำไปสู่การแสดงความคิดเห็นคู่ขนานกับเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมแบบไม่มีถูกผิดร่วมกัน การได้คาดเดาความรู้สึกของ

ตัวละครของวรรณคดีและวรรณกรรมยังเป็นการฝึกให้นักเรียนได้จินตนาการเกินกว่าเรื่องราวที่ผู้แต่งได้เขียนไว้ สามารถรับรู้คาดเดาความรู้สึกของผู้อื่นได้อย่างหลากหลาย ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ ตัวละคร สถานการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมกับความคิดของนักเรียนอธิบายได้ดังแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 11 ระบบคิดของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม โดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

การที่นักเรียนได้มีโอกาสฝึกคิดในลักษณะดังกล่าวทำให้นักเรียนเปิดเผยตนเองได้ง่ายขึ้น กล่าวคือ นักเรียนมีตัวอย่างพฤติกรรม เรื่องราว ความรู้สึก อยู่ก่อนแล้วจึงทำให้การคิดย้อนกลับไปนำเรื่องราวในอดีตกลับมาทบทวนนั้นทำได้ง่ายขึ้น อีกทั้งการเปิดเผยตนเองร่วมกันเป็นภาพรวมไม่ทำให้ตนเองรู้สึกแปลกแยกแตกต่าง ซึ่งสิ่งที่นักเรียนสะท้อนหรือเล่าออกมานั้นก็จะเป็นประสบการณ์ทั้งดีและร้ายที่นักเรียนกล้าจะถ่ายทอดออกมานำมาวิเคราะห์และสร้างการเรียนรู้จากประสบการณ์นำไปสู่การตระหนักรู้ในตนเองตนเองที่ดียิ่งขึ้น สอดคล้องกับ Oxford Brookes University (2016) ที่ระบุว่า การตระหนักรู้ในตนเองสามารถพัฒนาได้จากการใช้เหตุการณ์สมมติ สถานการณ์จำลอง เพื่อเป็นต้นแบบให้ผู้ฟังได้ใคร่ครวญ ทบทวน เชื่อมโยงไปยังเหตุการณ์ พฤติกรรมของตนเองที่ใกล้เคียงกันแล้วสามารถสะท้อนตนเองออกมา

ตัวอย่างข้อความที่นักเรียนเทียบพฤติกรรม ความรู้สึก สถานการณ์กับวรรณคดีและวรรณกรรม

"...ผมเห็นด้วยและรู้สึกสงสารนายประพันธ์ที่ถูกพ่อแม่บังคับ ผมเองก็เคยเจอเหตุการณ์ที่พ่อแม่บังคับเหมือนกัน ถึงจะคนละเหตุการณ์แต่มันก็คงจะอึดอัดใจเหมือนกัน แต่ผมรู้สึกได้ว่า การถูกบังคับบนความคาดหวังของพ่อแม่มันไม่สบายใจเลย แต่สิ่งที่ผมทำมากกว่าประพันธ์ ตอนนั้น คือ ผมให้เหตุผลกับพ่อแม่มากที่สุดเท่าที่ผมคิด

ออก มันดีต่อผมแค่ไหนผมก็ไม่รู้ สุดท้ายประพันธ์ก็โชคดีกว่าผมตรงที่ไม่ต้องทำตามที่พ่อแม่บังคับ ต่างจากผมที่อาจจะต้องทำตามที่พ่อแม่บังคับบ้าง แต่ผมก็พอใจนะที่ได้พูดเหตุผลของผมให้พ่อแม่ฟังในวันนั้น อย่างน้อยก็รู้สึกว่าเขาก็รับฟัง และถ้าย้อนกลับไปในเหตุการณ์นั้นก็จะทำแบบเดิมนี่แหละ...”

การเขียนสะท้อนตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลอง (ธันวาคม, 2561)

เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม พบว่า ในขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม นักเรียนกลุ่มควบคุมจะเรียนรู้จากตัวละคร พฤติกรรม สถานการณ์ตามที่ผู้แต่งเสนอมา ทราบถึงความสัมพันธ์ระหว่างตัวละครกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแต่เนื่องจากขั้นตอนที่ไม่เอื้ออำนวยให้นักเรียนได้นำประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรมมาเทียบเคียงกับตนเองจึงทำให้นักเรียนไม่สามารถนำมาเปรียบเทียบกับตนเองในเชิงลึกได้ นักเรียนได้วิเคราะห์เนื้อหาของโดยแยกประเด็นออกเป็นส่วน ๆ เพื่อให้เข้าใจว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร เมื่อไร ไม่ได้นำมาวิเคราะห์ให้เกิดความลุ่มลึกถึงสาเหตุแห่งความรู้สึก การกระทำ หรือการวางแผนปฏิบัติในกรณีเหตุการณ์เดิมเกิดซ้ำขึ้นอีกครั้ง กล่าวคือ นักเรียนจะได้เรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมในฐานะการพัฒนาความรู้ทางวิชาการมากกว่ากว่าการพัฒนาชีวิต แต่กลุ่มทดลองจะได้รับการพัฒนาทั้งความรู้และการตระหนักรู้ในตนเองไปพร้อมกัน

1.2) ***ความถี่ของการสะท้อนคิดผ่านการทำกิจกรรมการเรียนการสอน*** การจัดการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีลักษณะการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นให้นักเรียนได้สะท้อนคิดโดยใช้มุมมองของตนเองอย่างเป็นเหตุเป็นผลผ่านกิจกรรมที่หลากหลายและต่อเนื่อง กิจกรรมให้ความสำคัญและคุณค่ากับการวิเคราะห์และประเมินประสบการณ์ของตนเองเทียบเคียงกับวรรณคดีและวรรณกรรม นักเรียนได้ฝึกสะท้อนคิดอย่างเป็นลำดับขั้นตั้งแต่ขั้นตอนที่ 2 จนกระทั่งถึงขั้นตอนที่ 7 ใช้เวลากับทั้ง 6 ขั้นตอนนี้ 3 ชั่งโมง และปฏิบัติกิจกรรมในลักษณะนี้ในทุกเนื้อหาของวรรณคดีและวรรณกรรม รวมทั้งสิ้น 4 วงจร จากเนื้อหาการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมทั้ง 4 เนื้อหา ได้แก่ นิทานเวตาล หัวใจชายหนุ่ม ทุกข์ของชาวนาในบทกวี และมงคลสูตรคำฉันท์ ทั้งนี้การสะท้อนคิดของนักเรียนนั้นจะเพิ่มขึ้นทีละน้อย โดยจากการสังเกตการเรียนรู้ของเนื้อหาช่วงแรกนักเรียนกลุ่มทดลองอาจสะท้อนคิดได้น้อย แสดงความคิดเห็นด้วยถ้อยคำสั้น ๆ เกิดความเขินอายในขณะการสะท้อนตนเอง แต่หลังจากเนื้อหาวรรณคดีเรื่องแรก คือ นิทานเวตาลผ่านไปก็เริ่มมีจำนวนนักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อประสบการณ์ทางวรรณคดีและวรรณกรรมเพิ่มมากขึ้นตามลำดับ พูดแสดงความคิดเห็นด้วยประโยคที่ยาวมากยิ่งขึ้น เชื่อมั่นในการพูดของตนเองมากยิ่งขึ้นตอบคำถามเพื่อนและครูได้ชัดเจนมีเหตุผลมากยิ่งขึ้น

เมื่อเปรียบเทียบกับการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติของนักเรียนกลุ่มควบคุม พบว่า ลักษณะของขั้นตอนการเรียนการสอนเน้นให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมในด้านการพัฒนาองค์ความรู้ด้านเนื้อหาของวรรณคดีและวรรณกรรม นักเรียนกลุ่มควบคุมมีโอกาสได้ศึกษาเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมอย่างละเอียดทั้งด้านการเรียนรู้กลวิธีการประพันธ์ ประวัติของผู้แต่ง การแปลคำศัพท์ เวลาส่วนใหญ่ในการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มควบคุมจะเน้นที่การทำความเข้าใจเนื้อหาแบบละเอียด ทั้งนี้ถึงแม้จะมีขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มควบคุมในแต่ละเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมเหมือนกันแต่ขั้นตอนแต่ละขั้นไม่ได้มีความต่อเนื่องกันเป็นวงจร ทั้งนี้เมื่อเปลี่ยนเนื้อเรื่องวรรณคดีและวรรณกรรมกิจกรรมในแต่ละขั้นก็จะต่างกันออกไป นอกจากนี้ในแต่ละขั้นไม่ได้เน้นให้นักเรียนเกิดการสะท้อนคิด หรือแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในชีวิตซึ่งกันและกัน

ดังนั้นขั้นตอนการเรียนการสอนของกลุ่มทดลองจึงมีความแตกต่างจากกลุ่มควบคุมทั้งนักเรียนกลุ่มควบคุมไม่ได้ปฏิบัติกิจกรรมการสะท้อนคิดที่ส่งเสริมการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองมากเท่ากับกลุ่มทดลอง โดยกิจกรรมของกลุ่มทดลองจะมีโอกาสได้กลับมาทำกิจกรรมการสะท้อนคิดที่ส่งเสริมการตระหนักรู้ซ้ำ 4 รอบของวงจรตามขั้นตอนการสอนในแต่ละเนื้อหา สอดคล้องกับการวิจัยของกาญจนา ปัญญาเพ็ชร (2548) และ Junge, Manglallan, and Raskauskas (2003) ที่กล่าวถึงการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองนั้นจำเป็นต้องมีกิจกรรมที่มีเป้าหมายการพัฒนาที่ชัดเจน มีกิจกรรมที่ส่งเสริมองค์ประกอบด้านการตระหนักรู้อย่างต่อเนื่องเป็นระบบ ชี้ชวนให้บุคคลสามารถเปิดเผยตนเอง และรอบคอบในการดำเนินกิจกรรมในทุกขั้นตอน ในขณะที่กลุ่มควบคุมนั้นมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่แตกต่างกันออกไปตามแต่ละเนื้อหาจึงทำให้กลุ่มควบคุมได้รับเรียนการสอนที่มุ่งให้เกิดการเรียนรู้ด้านเนื้อหา เข้าใจองค์ประกอบของวรรณคดีและวรรณกรรม แต่ไม่ได้มุ่งการเชื่อมโยงวรรณคดีและวรรณกรรมที่นำมาสัมพันธ์กับ อารมณ์ พฤติกรรม วิธีคิด ความรู้สึกของตนเองอย่างเป็นรูปธรรม นักเรียนกลุ่มควบคุมให้ความสำคัญต่อการจดจำเนื้อหามากกว่าการสังเคราะห์ข้อคิดจากเนื้อหานำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตอย่างเป็นรูปธรรม

นอกจากนี้จากการสังเกตผ่านการเขียนแสดงความคิดเห็นต่อคำถามที่แนบท้ายแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ถามว่า “จงเล่ามุมมองความรู้สึกต่อตนเองที่นักเรียนได้รับจากการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม” ข้อที่มีความถี่ในการแสดงความเห็นมากที่สุดของกลุ่มควบคุม คือ *“ต้องการศึกษาเพิ่มเติมเพราะเนื้อหาสนุกสนาน น่าติดตาม”* จำนวน 17 คน และ *“ต้องการศึกษาวรรณคดีและวรรณกรรมเพิ่มเติมจากเรื่องที่ได้เรียน”* จำนวน 13 คน ซึ่งเป็นประเด็นเกี่ยวข้องกับการใฝ่รู้ด้านเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรม ในขณะที่คำตอบของกลุ่มทดลองจะให้คุณค่าไปในด้านของการใช้ชีวิต และมุมมองต่อตนเอง เช่น “รู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง พร้อมที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดเพื่อไม่ให้เกิดข้อขัดแย้งเหมือนเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม” จำนวน 19 คน “มีมุมมองต่อตัวเองที่รอบคอบมากยิ่งขึ้น” 16 คน ข้อความดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าเมื่อเรียนวรรณคดีวรรณกรรมจาก

วิธีการ/ขั้นตอนที่แตกต่างกันนักเรียนกลุ่มทดลองให้ความสำคัญกับการการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวรรณคดีกับชีวิต แต่นักเรียนกลุ่มควบคุมให้ความสำคัญกับวรรณคดีและวรรณกรรมในด้านการสนใจใฝ่เรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อหา

2. นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

นักเรียนกลุ่มทดลองได้รับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ทั้งหมด 4 วงจร ภายใต้เนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมทั้งหมด 4 เรื่อง โดยแต่ละเรื่องมีเหตุการณ์ ประเด็นสำคัญ พฤติกรรมของตัวละคร บทเรียนที่แตกต่างกันออกไปความแตกต่างดังกล่าวนั้นส่งผลต่อการเรียกคืน สืบสอบ ประสบการณ์ ความรู้สึก พฤติกรรมในอดีตของนักเรียนที่แตกกัน ส่งผลต่อการเชื่อมโยงเหตุการณ์ ประเด็นสำคัญ พฤติกรรมของตัวละคร บทเรียนจากวรรณคดีและวรรณกรรมเข้ากับตนเองผ่านการทำกิจกรรมการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็น แสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเป็นอิสระ เกิดบรรยากาศของการรับฟังซึ่งกันและกัน เห็นอกเห็นใจ ร่วมยินดี จึงทำให้นักเรียนมีการตระหนักรู้ในตนเองที่เพิ่มขึ้นเกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงประจักษ์ โดยเสนอได้ดังต่อไปนี้

2.1) การเปลี่ยนแปลงของนักเรียนตามองค์ประกอบการตระหนักรู้ในตนเอง

2.1.1) ด้านการตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness)

เนื่องจากนักเรียนกลุ่มทดลองกิจกรรมที่ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรื่องราวซึ่งกันและกัน และเรื่องราวส่วนใหญ่เป็นเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับปัญหาชีวิต ปัญหาครอบครัวของนักเรียนในอดีต หรือเป็นประสบการณ์ที่นักเรียนรู้สึกว่าเป็นเรื่องที่ไม่ควรเล่าให้ใครฟัง เป็นประสาบการณ์ที่นักเรียนพยายามจะลืมให้ได้ เหตุการณ์เหล่านี้เมื่อถูกถ่ายทอดจะกระทบความรู้สึกของนักเรียน นักเรียนต้องบอกความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเองเชื่อมโยงกับเหตุการณ์ ตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรมได้อย่างหลากหลาย นำไปสู่การประเมินประสบการณ์ และวางแผนปฏิบัติ

ผลที่พบคือ (1) นักเรียนระบุผลดีผลเสียของการแสดงอารมณ์ ความรู้สึก ทั้งที่เป็นการแสดงออกที่ตนเองรู้เพียงคนเดียว หรือเป็นการแสดงออกที่คนอื่นรู้ด้วย (2) นักเรียนบอกแนวทางในการปรับอารมณ์ตนเองได้อย่างหลากหลาย รู้ว่าอารมณ์ความรู้สึกใดที่จะเป็นผลเสียต่อตนเอง และหลังจากการสะท้อนคิดพบว่านักเรียนพูดแสดงความรู้สึกที่แสดงถึงการนับถือตนเอง (3) รักตนเองมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยแสดงตัวอย่างได้ดังนี้

"...ผมสงสารกิมเน้ย และรู้สึกโกรธประพันธ์มาก เพราะนอกจากจะปฏิเสธการจับคู่แต่งงานแล้วประพันธ์ยังดูถูก เหยียดหยาม กิมเน้ยอีก แบบนี้ไม่เรียกสุภาพบุรุษ หรือคนมีการศึกษา เพราะผลก็เคยถูกบูลลี่ (Bully) แบบนี้เหมือนกันทั้งที่รู้และไม่รู้ แต่ผมก็เข้าใจนะว่าคนไม่ถูกนินทาไม่มีในโลก ผมจึงต้องกลับมาปรับอารมณ์ตนเองไม่ให้โมโห หลังจากนี้ก็คงจะต้องเริ่มปรับอารมณ์ตนเองให้ดีขึ้นกว่าเก่า อย่างน้อยก็ไม่เอาอารมณ์แย่ ๆ มาทำร้ายตัวเองเพิ่มครับ..."

นักเรียนกลุ่มทดลอง (ธันวาคม, 2561)

การแสดงออกทางอารมณ์ และรู้เท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองนั้นเป็นปัจจัยในการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองอย่างหนึ่ง สอดคล้องกับ กรมสุขภาพจิต (2543) การรู้จักอารมณ์ของตนเองหรือการเข้าใจความรู้สึกที่เกิดขึ้น รวมไปถึงความสามารถในการแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมในสภาวการณ์ที่แตกต่างกันโดยให้มีความความสำคัญต่อการพัฒนาการการตระหนักรู้ในตนเอง ตลอดจน Morin (2011) ที่กล่าวว่า ความรู้สึกนึกคิดเป็นเสมือนคลังข้อมูลเกี่ยวกับความเป็นตนเองในทุก ๆ ด้านมีผลผูกพันเชื่อมโยงกับสภาพจิตใจ และการกระทำโดยตรง ดังนั้นเมื่อแสดงออกทางความรู้สึก อารมณ์ได้เหมาะสมก็จะทำให้การพัฒนาการตระหนักรู้เกิดขึ้นไปพร้อมกันด้วย

2.1.2) ด้านการประเมินตนเอง (Self-Assessment) เนื่องจากนักเรียนกลุ่มทดลองได้ฝึกประเมินประสบการณ์ตนเองและประสบการณ์ของเพื่อนอย่างต่อเนื่อง กิจกรรรมการสอนที่เน้นการระบุข้อดีข้อเสียของความรู้สึกเอื้อให้นักเรียนได้เรียนรู้ตัวเองอย่างตรงไปตรงมา การมีตัวเทียบพฤติกรรมทั้งจากตัวเทียบที่ได้รับจากการศึกษาวรรณคดีและวรรณกรรมและตัวเทียบจากประสบการณ์ของเพื่อน

ผลที่ได้คือนักเรียนกลุ่มทดลองสามารถวิเคราะห์ความถนัดของตนเองในการทำกิจกรรมกลุ่มสังเกตได้จาก ประการที่หนึ่ง เมื่อมีการทำกิจกรรมกลุ่มนักเรียนจะบอกเพื่อนถึงความสามารถของตนเองที่สามารถช่วยเหลืองานกลุ่มได้ นอกจากนี้ยังยอมรับได้ว่าตนเองไม่ความถนัดอะไร และต้องการความช่วยเหลืออะไรจากเพื่อนบ้าง ตัวอย่างเช่น

"...เราร้องเพลงไม่ค่อยเก่งเลย เดี๋ยวจะยืนร้องเบา ๆ ด้านหลังนะ ให้กิ๊ฟ (นามสมมติ) ไปร้องด้านหน้าเพราะกิ๊ฟร้องเพลงเพราะที่สุดแล้วในกลุ่มเรา แต่เดี๋ยวเราปริ้นเนื้อเพลงมาให้วันอังคาร..."

นักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

ประการที่สอง นักเรียนสามารถบอกถึงคุณลักษณะของตนเองต่อสถานการณ์ที่เป็นประสบการณ์ที่ผ่านมาว่าตนเองมีบุคลิกอย่างไร อะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดบุคลิกแบบนั้น โดยกล้าพูดเรื่องดังกล่าวกับเพื่อนอย่างของตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองเป็นระยะ ตัวอย่างเช่น

"...พอได้มาเล่าเรื่องเมื่อก่อน ตอน ม.3 ผมรู้สึกว่าผมเกเรมาก ไม่เอาถ่าน แม่จะไม่ให้เรียนต่อแล้ว แต่ผมติดเพื่อน อยากเรียนอยากมีเพื่อน ก็เลยต้องปรับตัวให้ดีขึ้น ตอนนี้ก็ยังดีไม่มากหรอกครู แต่ดีกว่าเมื่อก่อนเยอะ แม่ก็ดูจะไม่ค่อยบ่นผมเหมือนแต่ก่อนละ และช่วงนี้ผมทำงานพิเศษที่ชาบูชิเอาเงินไปช่วยเขา เขาก็ชมผมบ้างเหมือนกัน..."

นักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

พฤติกรรมที่นักเรียนสามารถประเมินตนเองได้ดังกล่าว สอดคล้องกับ สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2554) การที่นักเรียนมีความตระหนักรู้ในตนเองนั้นต้องเกิดจากเข้าใจตนเองในทุก ๆ สภาวการณ์ รู้จักมองตนมากกว่ามองคนอื่น รู้ว่าตนเองบกพร่องในด้านใดและมีจิตใจพร้อมที่จะพัฒนาตนเอง นอกจากนี้ Weisinger and Cali (1999) ยังสนับสนุนว่า การประเมินตนเองต่อการแสดงออก ทางความรู้สึก และพฤติกรรม ซึ่งจะช่วยให้เราเข้าใจตัวเองมากยิ่งขึ้น

2.1.3) ด้านความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) เนื่องจากนักเรียนกลุ่มทดลองมีโอกาสแลกเปลี่ยนเรื่องราวกับเพื่อนส่งผลต่อการนำความรู้สึกที่เกิดเรื่องราวนั้นมาใช้ในการใคร่ครวญ ทบทวนตนเอง การได้รู้เรื่องราว ความเป็นตัวตนซึ่งกันและกันนั้นทำให้นักเรียนเห็นอกเห็นใจกันมากยิ่งขึ้นที่ สังเกตได้จาก (1) ภาคภูมิใจกับงานที่ตนเองได้ลงมือทำสังเกตได้จากเมื่อเสร็จสิ้นจากงานกลุ่มที่ได้รับมอบหมายนักเรียนมีทั้งวัจนภาษา และอวัจนภาษาที่ภาคภูมิใจต่อผลงาน อาทิ บอก/ปลอบใจเพื่อนว่า *"ได้แค่นี้ก็ดีแล้ว"* พูดเปรียบเทียบกับงานครั้งก่อนหน้าว่า *"เราทำได้ดีกว่าครั้งที่แล้วอีก"* นำมาตบที่อกและเชิดหน้าขึ้นพร้อมยิ้มกับเพื่อน (2) กล้ายืนยันความคิดเห็นของตนเองเมื่อต้องเสนอความคิดในการทำงานกลุ่มให้ลุล่วงอย่างมีเหตุผล ถึงแม้ความคิดเห็นนั้นจะไม่ได้รับการเห็นด้วยจากเพื่อนในกลุ่ม แต่เมื่อจบคาบสอน ครูเดินไปสอบถามนักเรียนว่า *"เสียใจหรือไม่ที่ความคิดเห็นของตนเองไม่ได้รับความเห็นพ้องจากเพื่อน"* คำตอบที่ได้รับ คือ *"ก็มีบ้างค่ะครู แต่มั่นใจว่าหนูได้มีบทบาทในกลุ่มแล้ว แต่ความคิดของยุ้ย (นามสมมติ) ก็ดีกว่าจริง ๆ ค่ะ"* นอกจากการแสดงออกทางพฤติกรรมในห้องเรียนเชิงประจักษ์ แล้วนักเรียพูดแสดงความคิดเห็นที่แสดงถึงความภาคภูมิในที่ได้อยู่ในครอบครัวของตนเองมีความพึงพอใจในชีวิตที่เป็นอยู่ปัจจุบัน และมีความทะเยอทะยานที่จะพัฒนาชีวิตตนเองให้ดีขึ้นในอนาคต พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความเชื่อมั่นในตนเองสอดคล้องกับ Schön (1987) ที่กล่าวถึง กระบวนการการสะท้อนคิดทั้งทางตรง และทางอ้อม ทั้งที่

ตั้งใจหรือไม่ตั้งใจ จะช่วยทบทวนสถานการณ์ทางความคิดนำไปสู่การยอมรับ และยินดีกับภาวะที่ต้องประสบในปัจจุบัน รวมถึงเป็นไปตามที่ Goleman (1998) ได้กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นได้นั้นต้องมาจากการยอมรับตนเองอย่างแท้จริง มิใช้การโกหกตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเองนี้จะส่งผลระยะยาวต่อการเกิดเป็นตัวตนของบุคคลในอนาคต

2.2) การแสดงออกถึงการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนที่สังเกตได้ระหว่างดำเนินการเรียนการสอนตามขั้นตอนของกลุ่มทดลอง

ขั้นตอนการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์มีทั้งหมด 7 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ โดยทั้ง 7 ขั้นนั้นจะเป็นขั้นตอนที่ต่อเนื่องนักเรียนต้องได้ฝึกการสะท้อนคิดผ่านขั้นตอนดังกล่าวจึงให้คะแนนเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองมีค่าสูงขึ้น จากการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการบันทึกหลังแผนการสอนพบว่า ขั้นตอนในแต่ละขั้นนั้นจะส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองในองค์ประกอบที่แตกต่างกัน โดยทั้งนี้เมื่อนำการเปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness) พบมากที่สุดในขั้นตอนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรสะท้อนคิดของกิบส์ใน *ขั้นที่ 5 วิเคราะห์ผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น* เพราะขั้นตอนดังกล่าวนั้นมีกิจกรรมที่นักเรียนต้องวิเคราะห์อารมณ์ ความรู้สึกของตนเอง และของตัวละครไปพร้อมกัน นักเรียนสามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกอย่างตรงไปตรงมาภายใต้บรรยากาศที่เป็นกันเอง สามารถแสดงตัวอย่างความคิดเห็นของนักเรียนได้ดังต่อไปนี้

*“พระมเหสีและพระธิดา “เสียใจ” เพราะต้องสูญเสียบุคคลที่รักไป และอาจจะเสียใจมากขึ้นเพราะต้องไปอยู่ในป่าและมองไม่เห็นทางออกชีวิตของตนเอง ตรงกับ **ความรู้สึก “เสียใจ” ของตนเองเองที่ต้องสูญเสียพ่อไป ซึ่งสาเหตุที่เกิดความรู้สึกนี้ขึ้นก็คงไม่ต่างจากหนู”*

*** หมายถึง ข้อความที่แสดงพฤติกรรมตามองค์ประกอบการตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional awareness)*

การแสดงความคิดเห็นลงบนกลุ่มลับของเฟซบุ๊กจากนักเรียน ในขั้นที่ 5 วิเคราะห์ผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลอง (ธันวาคม, 2562)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลองที่สะท้อนพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการประเมินตนเอง (Self-Assessment) พบมากที่สุดใน *ขั้นที่ 4 ประเมินผลต่อประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม* เพราะในขั้นดังกล่าวนักเรียนต้องทำกิจกรรมประเมินตัดสินผลของประสบการณ์ของตนเองโดยต้องสามารถสะท้อนออกมาผ่านการพูดหรือการเขียนทั้งจุดเด่นจุดด้อยของทั้งประสบการณ์ทางวรรณคดี และประสบการณ์ของตนเอง แสดงตัวอย่างความคิดเห็นของนักเรียนได้ดังต่อไปนี้

"...เลือกเหตุการณ์ที่พระมเหสีกับพระธิดาต้องสูญเสียพระราชาไปเพราะตรงกับชีวิตของหนูที่ต้องสูญเสียพ่อซึ่งเป็นผู้นำครอบครัวไปตอนประถม..." (นักเรียกดอิโมจิรูปหน้า "เศร้า" บนเฟซบุ๊ก)

- ข้อดีข้อเสียจากวรรณคดี *ข้อดี : ได้เดินครอบครัวใหม่*
ข้อเสีย : ต้องพลัดพรากจากบ้านเมืองเดิม

*- **ข้อดีข้อเสียจากประสบการณ์* *ข้อดี : ได้ฝึกพึ่งพาตนเองมากขึ้น*
ข้อเสีย : คิดถึงพ่อ ก็ไปหาไม่ได้

*** หมายถึง ข้อความที่แสดงพฤติกรรมตามองค์ประกอบการประเมินตนเอง (Self-Assessment)*

การเขียนแสดงความคิดเห็นในขั้นที่ 4 ประเมินผลต่อประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรมของนักเรียนกลุ่มทดลอง (ธันวาคม, 2562)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลองที่แสดงออกถึง ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) พบมากที่สุดใน *ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ* เพราะนักเรียนได้วางแผนหาทางออกให้แก่ปัญหา และประสบการณ์ของตนเองอย่างเป็นเหตุเป็นผล การวางแผนต้องเป็นแผนการที่สามารถทำได้จริง และปฏิบัติได้ทันทีหากเกิดปัญหาเดิมขึ้นในชีวิตอีกครั้ง สามารถแสดงตัวอย่างความคิดเห็นของนักเรียนได้ดังต่อไปนี้

1) ถ้าผมเป็น แม่อุไร ผมจะไม่นอกใจประพันธ์เพื่อรักษาครอบครัวของผมเอาไว้

2) เหตุการณ์ในวรรณคดีที่ตรงกับชีวิตของฉัน คือ การที่ผมไม่เชื่อฟังคำทัดทานของคุณยาย เรื่อง การไปเที่ยวกลางคืนทำให้อาจคู่อริมาทำร้ายร่างกายตนเองจนบาดเจ็บหนัก และทำให้ยายเสียเงินในการรักษาผมค่อนข้างมาก

*3) ถ้าเหตุการณ์ที่ในข้อที่ 2 เกิดขึ้นอีกฉันจะไม่ทำแบบนั้นอีก เพราะ **ผมรู้ว่าคนที่หวังดีกับผมที่สุด คือ ยาย ผมไม่อยากทำให้ยายเสียใจ และผมมั่นใจว่าผมต้องทำได้แน่ ๆ*

*** หมายถึง ข้อความที่แสดงพฤติกรรมตามองค์ประกอบความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence)*

การเขียนลงในสมุดของตามกิจกรรมในขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ ของนักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

นอกจากนี้จากผลการวิจัยพบว่านักเรียนมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงขึ้น โดยด้านที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด คือ การประเมินตนเอง การตระหนักรู้ในอารมณ์ และความเชื่อมั่นในตนเอง ตามลำดับ สอดคล้องกับผลของการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพที่เป็นคำถามแนบท้ายแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ถามว่า *"จงเล่ามุมมองความรู้สึกต่อตนเองที่นักเรียนได้รับจากการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม"* ปรากฏว่า นักเรียนเขียนคำตอบที่มีคำสำคัญเกี่ยวกับการประเมินตนเอง คือ *"เปลี่ยนทัศนคติในการมองตนเอง ยอมรับข้อด้อยของตนเองมากยิ่งขึ้น เพราะทุกคนต่างมีข้อดีและข้อด้อย"* มีความถี่ในการเขียนตอบมากที่สุด 21 คน รองลงมา คือ การตระหนักรู้ในอารมณ์ คือ *"รู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง พร้อมที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดเพื่อไม่ให้เกิดข้อขัดแย้งเหมือนเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม"*

จำนวน 16 คน และสุดท้ายความเชื่อมั่นในตนเอง คือ *“ต้องการออกแบบชีวิตตนเอง เพราะวรรณคดีและวรรณกรรมถูกกำหนดฉากจบไว้แล้ว ฉากจบจึงเป็นไปตามที่ตนเองคิดไม่ได้แต่ชีวิตของตนเองนั้นสามารถกำหนดฉากต่อไปของชีวิตตนเองได้”* จำนวน 12 คน การที่นักเรียนกลุ่มทดลองเกิดการเปลี่ยนแปลงการประเมินตนเอง (Self-Assessment) สูงที่สุดนั้นสอดคล้องกับ Goleman (1998) และ Lynn (2004) ที่เสนอการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองนั้นมักจะเกิดขึ้นได้จากการรู้จักตนเองหรือเข้าถึงความเป็นตัวตน (self) ให้ดีมากพอก่อน บอกจุดบกพร่องที่ต้องการพัฒนาได้อย่างตรงไปตรงมาไม่โกหกหรือต่อต้านความจริงที่เป็นประสบการณ์ของตัวเอง จึงจะทำให้การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองด้านอื่น ๆ จึงจะพัฒนาตามมาได้

2.3) พฤติกรรมในทางที่ดีขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลอง

2.3.1) นักเรียนกลุ่มทดลองกล้าแสดงความคิดเห็นที่บ่งชี้ถึงการเปิดเผยตัวเองมากยิ่งขึ้น การนำเหตุการณ์ ประเด็นสำคัญ พฤติกรรมของตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรมมาเทียบเคียงกับประสบการณ์ของนักเรียนนั้นเป็นเรื่องที่ท้าทายในการสอนระยะแรก เนื่องจากนักเรียนคุ้นชินกับการเรียนการสอนตามปกติมากกว่า นอกจากนี้ยังมีทรรศนะว่าเรื่องส่วนตัวไม่ควรที่จะเปิดเผยให้คนอื่นได้รับทราบ ผู้สอนใช้แรงจูงใจโดยการชี้ให้เห็นความสำคัญของการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน การเสริมแรงทางบวกเมื่อนักเรียนแสดงความคิดเห็นเสร็จแล้ว หรือการเล่าเรื่องตัวอย่างจากตัวของผู้สอนเองเพื่อสร้างบรรยากาศการไว้วางใจให้แก่นักเรียน หลังจากนั้นเมื่อมีนักเรียนคนหนึ่งที่กล้าแสดงความคิดเห็นที่มีข้อความบอกถึงความผิดพลาดของตนเองที่ผ่านมาในอดีตโดยมีเนื้อหากระทบความรู้สึกอย่างตรงไปตนมาหนึ่งคน การแสดงความคิดเห็นนี้เป็นตัวกระตุ้นให้นักเรียนคนอื่น ๆ แสดงความคิดเห็นตามกันไปโดยปริยาย ข้อความที่นักเรียนพูดแสดงความคิดเห็นเพื่อเปิดเผยตนเองสื่อถึงวิธีคิด และพฤติกรรมที่แสดงว่านักเรียนมีการตระหนักรู้ในตนเองเพิ่มขึ้น อาทิ นักเรียนพูดแสดงคิดเห็นเปรียบเทียบเหตุการณ์จากนิทานเวตาลซึ่งเกี่ยวข้องกับการด่วนตัดสินใจสัมพันธ์กับการกระทำของตนเองต่อครอบครัว สามารถเปิดเผยจุดแข็งและจุดอ่อนเกี่ยวกับการใช้อารมณ์ตัดสินปัญหาเปรียบเทียบกับตัวละคร ‘ประพันธ์’ ในวรรณคดีเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ได้ นอกจากนี้เมื่อผู้สอนสอบถามนักเรียนว่า *“การเรียนวรรณคดีและวรรณกรรมทำให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง”* พบว่า นักเรียนเขียนตอบว่า *“กล้าแสดงความคิดเห็นมากยิ่งขึ้น”* จำนวน 19 คน การที่นักเรียนกล้าแสดงความคิดเห็น และเปิดเผยตัวเองแสดงถึงการตระหนักรู้ในตนเองที่เพิ่มขึ้นนี้สอดคล้องกับ ดวงมน จิตร์จำนงค์ (2553) ที่กล่าวว่า เมื่อนักเรียนได้แสดงความคิดเห็น วิพากษ์วิจารณ์เนื้อหาส่วนต่าง ๆ จากวรรณกรรมที่ได้เรียนด้วยความเข้าใจอย่างถ่องแท้ นักเรียนจะเกิดการพัฒนาวุฒิภาวะส่งผลต่อวิธีคิดต่อการดำเนินชีวิตเปลี่ยนไป ตลอดจน Waterloo University (2017) ที่ระบุว่า การสะท้อนตัวตนออกมาก โดยอาจใช้คำถามเป็นตัวนำทาง เช่น ให้

บอกข้อดี และข้อเสียของตนเอง จดจ่ออยู่กับสิ่งที่กำลังฏิบัติ นำข้อผิดพลาดในอดีตมาเป็นส่วนในการตัดสินใจในการลงมือทำด้วย จะพัฒนาการตระหนักรู้ได้ดียิ่งขึ้น

2.3.2) นักเรียนกล้าแสดงออกทางความรู้สึก การแสดงออกทางความรู้สึกนึกคิดจากประสบการณ์ของตนเองและของเพื่อนผ่านการเปรียบเทียบกับอุปนิสัย ความรู้สึกของตัวละคร หรือสถานการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรมสอดคล้องกับการตระหนักรู้ในตนเองในด้านการตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) ปรากฏให้เห็นชัดเจนในขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม เนื่องจากในขั้นตอนการเรียนการสอนนั้นนักเรียนได้เล่าเรื่องราวของตนเองและนำมาเชื่อมโยงกับวรรณคดีและวรรณกรรม นำไปสู่การแลกเปลี่ยนพูดคุยร่วมกัน นักเรียนแสดงความรู้สึกเห็นใจตัวละครในวรรณคดีและวรรณกรรม และมีสีหน้าที่บ่งบอกว่านักเรียนเห็นใจเพื่อนหลังจากการได้ฟังเรื่องเล่าของเพื่อนที่เชื่อมโยงจากเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และจากการเขียนตอบคำถามแนบในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง พบว่า นักเรียนสะท้อนสิ่งที่ได้รับจากการเรียนการสอนว่า “กล้าส่งต่อความปรารถนาดีของตนเองไปสู่คนรอบข้าง” จำนวน 9 คน ทั้งนี้ผู้วิจัยยกตัวอย่างที่แสดงว่านักเรียนกล้าแสดงออกทางความรู้สึกจากการอภิปรายร่วมกันของนักเรียนดังต่อไปนี้

“...ทุกข์ของชาวนาที่เกิดขึ้นไม่ว่าสมัยใดก็ตามควรเป็นความทุกข์ของเราทุกคนด้วยค่ะ ถ้าหนูเป็นชาวนาและรู้ว่ามีคนรู้สึกแบบเดียวกับเราหนูคิดว่าชาวนาน่าจะดีใจที่อย่างน้อยก็มีคนเข้าใจหัวอกของเราเหมือนหนูตอนทำงานกลุ่มกับเพื่อนแล้วรู้สึกเสียใจตอนโดนเพื่อนตำหนิลับหลัง หนูรู้สึกทุกข์มากเลยค่ะ แต่พอมีเพื่อนมาบอกว่าเข้าใจความรู้สึกของหนูแล้วพร้อมจะอยู่ข้างหนู หนูก็ดีขึ้นเลยค่ะ ดังนั้นความทุกข์มันจะหายใจจากการเห็นใจกันนี่แหละค่ะ...”

การอภิปรายร่วมกัน ของนักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

การแสดงออกของนักเรียนดังกล่าวสอดคล้อง Redmond (2017) กล่าวว่า การสะท้อนคิดที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเอง รู้จักตนเองเพิ่มมากขึ้น ต้องอาศัยความรู้สึกร่วมต่อเหตุการณ์ เมื่อดึงความรู้สึกร่วมออกมาได้มากก็จะทำให้ผู้สะท้อนสามารถสร้างความเชื่อมโยงระหว่างเหตุการณ์กับความรู้สึกของตนเอง เกิดเป็นความเข้าใจตนเอง และรู้จักตนเองมากยิ่งขึ้น

3. ผลการเปลี่ยนแปลงอื่น ๆ ของนักเรียนที่ได้จากการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

3.1) นักเรียนพึงพอใจต่อการเรียนภาษาไทยในสาระวรรณคดีและวรรณกรรม สังเกตได้จากนักเรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนมากยิ่งขึ้น เข้าห้องเรียนเร็วขึ้นกว่าการเรียนการสอนในช่วงแรก โดยจากการเขียนตอบคำถามจากแบบวัดการตระหนักรู้พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองเขียนข้อความที่ถือถึงการพัฒนาองค์ความรู้ทางวรรณคดี และการพัฒนาตนเองเป็นไปตามองค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง นอกจากนี้จากการสอบถามความพึงพอใจต่อการเรียนวิชาภาษาไทย (สาระวรรณคดีและวรรณกรรม) แนบไปในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองตอบว่า “ชอบ” แสดงถึงความพึงพอใจในการเรียนการสอนร้อยละ 86.80 เพิ่มขึ้นจากการสอบถามก่อนเรียนที่มีร้อยละ 30.30 นอกจากนี้ยังสังเกตได้จากสถานการณ์ในโรงเรียนที่นักเรียนแสดงออก ดังตัวอย่างต่อไปนี้

สถานการณ์ : เมื่อนักเรียนกลุ่มทดลองเดินผ่านครูผู้สอนหน้าโรงเรียน

“...ครูนี่ต้องหยุดหลายวัน ผมเสียดายมากเลยเพราะอดเรียนคาบของครู ผมอยากฟังเพื่อนเล่าเรื่องตัวเองมาก ๆ นี่ผมอุตส่าห์ไปหาเสิร์ชอ่านแรงบันดาลใจที่รัชกาลที่ 6 แต่งหัวใจชายหนุ่มมาเลยนะเดี๋ยวเปิดมาผมลืมแน่ ๆ ...”

นักเรียนกลุ่มทดลอง (มกราคม, 2562)

3.2) เกิดบรรยากาศการเกื้อกูลกันในชั้นเรียน กล่าวคือ นอกจากการเรียนการสอนในสาระวรรณคดีและวรรณกรรมที่ผู้สอนจัดการเรียนการสอนเพื่อการวิจัยแล้ว นักเรียนยังมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความตระหนักรู้ในตนเองในการเรียนการสอนในเนื้อหาการสอนอื่น ๆ ด้วย เช่น สาระหลักการใช้ภาษาไทย สาระการอ่าน สาระการฟังการดู และการพูด โดยเฉพาะการทำงานกลุ่มที่นักเรียนจะรับฟังกันมากยิ่งขึ้น กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าชื่นชมเพื่อนที่เสนอความคิดเห็นมาก่อนหน้า อาสาทำงานที่ตนเองถนัดทันทีเมื่อครูมอบหมายภาระงาน นักเรียนแสดงออกถึงการรู้จักสังเกตความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม เช่น

“...ครู หนูว่าไอซ์ (นามสมมติ) เขามาอยู่กลุ่มหนูเขาจะอึดอัดไหม ถ้ายังไงครูลองดูนะ ครูไม่โกรธนะถ้าเขาต้องย้ายกลุ่มไปอยู่กับเพื่อนกลุ่มสนิทของเขา แต่หนูก็ยินดีที่เขาอยู่กลุ่มนี้เหมือนกัน ครูลองดูแล้วกัน...”

นักเรียนกลุ่มทดลอง (กุมภาพันธ์, 2562)

3.3) การเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหา และรู้คุณค่าวรรณคดีและวรรณกรรมอย่างลึกซึ้ง การตอบคำถามที่แนบไปในแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง พบว่า นักเรียนตอบคำถามว่า (1) ต้องการศึกษาเพิ่มเติมเพราะเนื้อหาสนุกสนาน น่าติดตาม จำนวน 22 คน (2) ต้องการศึกษาวรรณคดีและวรรณกรรมเพิ่มเติมจากเรื่องที่ได้เรียน 18 คน (3) ต้องการนำชีวิตตนเองไปแต่งเป็นวรรณกรรม จำนวน 15 คน (4) ได้รับบทเรียนของชีวิตจากตัวละครในวรรณกรรมและวรรณคดีมากยิ่งขึ้น จำนวน 14 คน

นอกจากนี้นักเรียนมีความต้องการนำความรู้ได้เรียนไปสร้างวรรณกรรมของตนเอง หรือมีความกระตือรือร้นที่แสดงถึงความต้องการในการอ่านเนื้อเรื่องตอนอื่น ๆ พฤติกรรมของนักเรียนกลุ่มทดลองที่เกิดขึ้น ตรงกับข้อเสนอของ เจตนา นาควัชระ (2542) ที่กล่าวว่า การศึกษาวรรณคดีที่ดี คือ เมื่อศึกษาวรรณคดีอย่างถ่องแท้แล้วก็ควรมีความคิดที่จะนำข้อเรียนรู้ที่ได้รับมานั้นไปทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งจึงจะถือว่าบรรลุการศึกษาวรรณคดีอย่างแท้จริง

4. ข้อสังเกตอื่น ๆ เกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ และการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

4.1) ประเด็นเกี่ยวกับตัวครู การสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์นอกจากส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนแล้วยังสามารถทำให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่อง คำศัพท์ และข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรม เมื่อเปรียบกับการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ พบว่า นักเรียนได้รับความรู้ที่ไม่แตกต่างกัน แต่ความแตกต่างที่เกิดขึ้น คือ การใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์นั้นส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นหาความรู้ด้วยตนเองได้ดีกว่าเพราะกิจกรรมในแต่ละขั้นของกลุ่มทดลองเอื้ออำนวยให้ครูต้องกำกับทิศทางการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมผ่านการสะท้อนคิดอย่างมีแบบแผน ครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ ใช้คำถามเร้าความสนใจทำให้นักเรียนเกิดความสนใจใฝ่รู้ และกลับไปค้นหาคำตอบด้วยตัวของนักเรียนเอง จัดบทเรียนจากง่ายไปยาก กล่าวคือในช่วงแรกอาจใช้กิจกรรมตามขั้นตอนที่ช่วยให้นักเรียนได้แสดงออกถึงประสบการณ์ตนเองอย่างง่าย ๆ เช่น การเขียนใบหน้าแสดงความรู้สึก การบอกอารมณ์เพียง 1 คำ เป็นต้น แล้วจึงค่อยเพิ่มความยากของกิจกรรมให้นักเรียนพูดแสดงความรู้สึกนึกคิดออกมา นอกจากนี้ครูยังต้องมีความสามารถในการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) แก่นักเรียน ครูต้องไม่ใช้ความคิดเห็นส่วนตัวตัดสินนักเรียน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่หลากหลาย ครูจะได้เห็นความคิดเชิงลึกตัวตนของนักเรียนมากยิ่งขึ้นจากข้อมูลที่นักเรียนเล่าภายในชั้นเรียน หรือสะท้อนตนเองผ่านการทำงาน ทั้งนี้มีความแตกต่างจากการเรียนการสอนตามปกติที่ผู้สอนต้องวางแนวทาง หรือมอบหมาย

งานให้นักเรียนไปทำ เพื่อให้นักเรียนบรรลุตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ผู้สอนตั้งไว้ การเรียนรู้ของนักเรียนค่อนข้างมีขีดจำกัดตามที่ผู้สอนวางแผนไว้ ครูไม่ได้เห็นความเป็นตัวตนของนักเรียนมากนัก

4.2) ประเด็นเกี่ยวกับนักเรียน ทั้งการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ และการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติส่งเสริมให้นักเรียนมีคุณลักษณะความสนใจใฝ่รู้ในการเรียนการสอนมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้นักเรียนกลุ่มทดลองสามารถขยายประสบการณ์ทางวรรรณคดีและวรรณกรรมจากตอนที่ตนเองสนใจนำไปสู่การรู้วรรณคดีและวรรณกรรมทั้งเรื่องด้วยตัวของนักเรียนเอง กล่าวคือ นักเรียนนำตนเองไปเป็นส่วนหนึ่งของวรรณคดีและวรรณกรรมและมีความต้องการในการศึกษาวรรณคดีและวรรณกรรมในตอนที่ไม่ปรากฏในหนังสือแบบเรียน นักเรียนต้องการแต่งวรรณคดีและวรรณกรรมด้วยตนเอง เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนกลุ่มควบคุมพบว่ามีลักษณะคล้ายกับกลุ่มควบคุมแต่อาจแตกต่างกันที่ความลุ่มลึกในการนำวรรณคดีและวรรณกรรมมาสันพันธ์กับชีวิตอย่างเป็นระบบจนนำไปสู่การวางแผนปฏิบัติได้ นอกจากนี้ลักษณะการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมที่กลุ่มควบคุมนั้นจะเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรมไปตามลำดับของเนื้อหาในหนังสือแบบเรียนหรือตามประเด็นที่ครูกำหนด ผู้เรียนยังแสดงพฤติกรรมที่แสดงถึงความสนใจใฝ่รู้ไม่ชัดเจน อย่างไรก็ดีประเด็นดังกล่าวไม่ได้ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์รายวิชาภาษาไทยของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม สังเกตได้จากการที่ผู้วิจัยนำคะแนนผลสัมฤทธิ์การเรียนวิชาภาษาไทย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ของนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมาหาค่าเฉลี่ยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 19.70 และนักเรียนกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ย 18.32 เมื่อทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองและนักเรียนกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยของคะแนนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

5. ปัญหา และอุปสรรคของการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

5.1) ***การดึงความร่วมมือของนักเรียนในขณะการจัดการเรียนการสอน*** การวิจัยครั้งนี้ในระยะแรกพบอุปสรรคเกี่ยวกับการดึงความร่วมมือของนักเรียน เช่น การจับกลุ่มที่ไม่มีเพื่อนสนิทอยู่ในกลุ่ม การจัดโต๊ะตามกิจกรรมการสอน การเขียนบันทึกประสบการณ์ ทั้งนี้เนื่องจากการเรียนการสอนลักษณะดังกล่าวเป็นการเรียนการสอนที่นักเรียนไม่คุ้นชิน การสอนช่วงแรกครูต้องใช้เวลาค่อนข้างมากในการอธิบายเหตุผลของการทำกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนเข้าใจและกล้าให้ความร่วมมือ แต่เมื่อนักเรียนได้เรียนตามขั้นตอนการเรียนการสอนดังกล่าวไประยะหนึ่ง พบว่านักเรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมการเรียนการเรียนการสอนเพิ่มมากขึ้น

5.2) นักเรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นหรือเล่าประสบการณ์ของตนเอง จากการวิจัย พบว่า ในช่วงแรกนักเรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นเนื่องจากนักเรียนเกิดความเขินอายที่ต้องเล่าประสบการณ์ตนเองแก่เพื่อน และไม่คุ้นชินกับการที่ต้องแสดงความคิดเห็น ทำให้วงจรการสะท้อนคิดเกิดได้ไม่เต็มที่ แต่เมื่อนักเรียนเริ่มรู้สึกว่าการเล่าประสบการณ์ตนเองหรือการแสดงความคิดเห็นต่อประสบการณ์ของเพื่อนเป็นเรื่องปกติที่สามารถทำได้และเกิดประโยชน์ นักเรียนจะกล้าแสดงความคิดเห็น หรือเล่าประสบการณ์ของตนเองมากยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1) เนื่องจากการแสดงความคิดเห็นของนักเรียนอย่างตรงไปตรงมาเป็นส่วนสำคัญในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ให้ประสบผลสำเร็จ ดังนั้นในฐานะผู้สอนควรเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนการสอนให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็น กระตุ้นผู้เรียนโดยการเสริมแรงทางบวก เปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม หรือครูอาจทดลองเล่าประสบการณ์ของตนเองเทียบเคียงกับวรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อแสดงเป็นตัวอย่างแก่นักเรียนจะทำให้เกิดบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนการสอนในลักษณะนี้ที่ดียิ่งขึ้น

1.2) หากต้องการให้ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์เป็นไปอย่างราบรื่น มีเวลาสำหรับเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นอย่างเท่าเทียมและทั่วถึง ครูจึงควรจัดการเรียนการสอนให้มีระยะเวลา 2 คาบติดกัน ที่สำคัญควรจัดระบบการใช้ขั้นตอนการสอนให้เหมือนกันในทุกเนื้อหาเพื่อสร้างความคุ้นชินในการปฏิบัติกิจกรรมของนักเรียน ทั้งนี้จะทำให้การจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของผู้เรียนมีประสิทธิภาพและประสิทธผลมากยิ่งขึ้น

1.3) ควรจัดการเรียนการสอนแบบทีม (Team teaching) เพื่อจะได้มีจำนวนครูร่วมสังเกต และอำนวยการเรียนรู้แก้ผู้เรียนอย่างทั่วถึงกัน นอกจากนี้การสอนแบบทีมจะช่วยให้ครูได้มีโอกาสร่วมกันเก็บรวมรวมข้อมูลเชิงประจักษ์ระหว่างการสอนได้เพิ่มมากขึ้น ข้อมูลดังกล่าวจะเป็นผลดีต่อการวิเคราะห์ผลการตระหนักรู้ในตนเองของผู้เรียนได้รัดกุมยิ่งขึ้น

1.4) เนื่องจากการวิจัยดังกล่าวพิสูจน์แล้วว่าการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์สามารถพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนได้ ผู้วิจัยจึงแนะนำให้ผู้ที่สนใจนำขั้นตอนการเรียนการสอนดังกล่าวไปใช้แต่อาจต้องพิจารณาเนื้อหาวรรณคดีและวรรณกรรมที่ง่ายต่อการนำขั้นตอนดังกล่าวไปใช้ ไม่ล้าสมัยเกินไป มีเนื้อหากระชับ มีจุดขัดแย้งและจุดจบของเรื่องราวภายในตอน โดยอาจประยุกต์ใช้วรรณคดีและวรรณกรรมที่นอกเหนือแบบเรียน วรรณกรรมที่มีความโดดเด่นอันสะท้อนประเด็นเกี่ยวกับการใช้ชีวิตในช่วงวัยของผู้เรียน

หรือปัญหาของสังคม อาทิ ข่าวสารจากสื่อสิ่งพิมพ์ประเภทต่าง ๆ ข่าวสารจากสื่อสังคมออนไลน์ วรรณกรรมคลาสสิกของต่างประเทศ วรรณกรรมซีไรต์ วรรณกรรมพานแว่นฟ้า ทั้งนี้สามารถนำไปใช้จัดการเรียนการสอนได้ทั้งวิชาภาษาไทยหลัก และวิชาภาษาไทยเพิ่มเติม

1.5) ขั้นตอนการเรียนการสอนในการวิจัยนี้จะประสบผลสำเร็จยิ่งขึ้น หากผู้สอนสามารถสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นกันเองกับนักเรียน เปิดใจรับฟังความคิดเห็นของนักเรียนอย่างหลากหลาย ไม่ด่วนสรุปหรือตัดสินนักเรียน เป็นผู้ที่มีทักษะการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าสามารถเข้าถึงความรู้สึกนึกคิดของครู และสามารถสื่อสารพูดคุยกับผู้สอนได้อย่างเป็นกันเอง จะเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนกล้าแสดงออกทางความคิดมากยิ่งขึ้น

1.6) ควรออกแบบใบงานที่สนับสนุนผู้เรียนที่อาจไม่ชอบแสดงออกทางด้านการพูด หรือเพื่อสนับสนุนการจัดระบบความคิดของนักเรียนให้แสดงออกถึงการตระหนักรู้ในตนเองได้อย่างเป็นระบบอันจะทำให้สามารถเห็นการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

1.7) หากครูที่จัดการเรียนการสอนตามปกติที่ส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองโดยมีขั้นตอนที่เป็นไปตามงานวิจัยนี้ ในขั้นที่ 2 วิเคราะห์ วิพากษ์ และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรม และขั้นที่ 3 สรุปผลการเรียนรู้และประเมินผล ครูควรส่งเสริมให้นักเรียนได้มีโอกาสนำเหตุการณ์สำคัญ พฤติกรรมของตัวละครที่กระทบต่อความรู้สึกของผู้เรียนมาเชื่อมโยงกับเรื่องราวในชีวิตประจำวันของนักเรียน และให้บอกแนวทางการนำไปปฏิบัติผ่านการพูด และการเขียนให้เป็นรูปธรรม และต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัย

2.1) ควรออกแบบแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ อาทิ แบบสัมภาษณ์แบบสังเกต เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนเชิงลึกมากยิ่งขึ้น

2.2) ควรศึกษาตัวแปรอื่น ๆ ได้แก่ ตัวแปรเพศ ผลการเรียน สภาพความเป็นอยู่ของครอบครัว กับการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียน หรือวิจัยศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันว่าองค์ประกอบใดมีความสำคัญต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียน เพื่อนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยไปพัฒนา ส่งเสริม สนับสนุนนักเรียนได้อย่างเหมาะสมต่อไป

2.3) ควรทดลองนำวงจรการสะท้อนคิดของกิ๊บส์ไปวิจัยร่วมกับเนื้อหาวิชาอื่น ๆ เช่น วิชาแนะแนว วิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม โดยออกแบบกระบวนการจัดการเรียนการสอนให้เกิดความเหมาะสมกับบริบทของวิชา ทั้งนี้ครูกลุ่มสาระอื่นอาจวางแผนการวัดการตระหนักรู้ในตนเองในบริบทที่มีความแตกต่างจากผู้วิจัย

2.4) ควรศึกษาตัวแปรอื่น ๆ เช่น การกำกับตนเอง (Self-regulation) ความภูมิใจแห่งตน (Self-esteem) การนำตนเอง (Self-directed) ที่เกี่ยวเนื่องกับการตระหนักรู้ในตนเอง ทั้งที่เป็นมิติที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต (Life skill) และมิติกับการฉลาดทาอารมณ์ (Emotional intelligence) เพื่อที่ผู้สนใจจะได้ศึกษาวิจัยเพื่อสร้างแนวทางการพัฒนานักเรียนเพิ่มขึ้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บรรณานุกรม

กตัญญู ชูชื่น. (2543). *ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับวรรณคดีไทย.* กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

กรมวิชาการ. (2546). *การจัดการเรียนรู้สาระการเรียนรู้ภาษาไทย.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

กรมสุขภาพจิต. (2543). *อีคิว ความฉลาดทางอารมณ์.* นนทบุรี: สำนักพัฒนาสุขภาพจิต.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551.* กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กาญจนา ปัญญาเพ็ชร. (2548). *ประสิทธิผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิตต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เขตกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, สาขาวิชาพยาบาลสาธารณสุข มหาวิทยาลัยมหิดล.

กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์. (2552). *จิตวิทยาเพื่อชีวิตและการทำงาน.* ปทุมธานี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยกรุงเทพ.

กุสุมา รักษมณี. (2547). *เส้นสีลีลาวรรณกรรม.* กรุงเทพฯ: แม่คำผาง.

จุฬาลักษณ์ คชาชัย. (2557). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์การเรียนวรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เจตนา นาควัชระ. (2542). *ทฤษฎีเบื้องต้นแห่งวรรณคดี.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ศยาม.

เจตนา นาควัชระ. (2555). *ทางสายกลางแห่งวรรณคดีวิจารณ์.* กรุงเทพฯ: โอเพ่นบุ๊กส์.

เจือ สตะเวทิน. (2508). *วรรณคดีและประวัติวรรณคดี.* กรุงเทพฯ: ธนบุรีศึกษา.

ชนัดดา เทียนฤกษ์. (2557). *การพัฒนาโมเดลการวัดทักษะชีวิตและอาชีพของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในศตวรรษที่ 21.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ชนิกานต์ ดุลนกิจ. (2556). *ผลของการใช้หนังสือการ์ตูนเรื่องโดราเอมอนร่วมกับการสะท้อนคิดเพื่อสร้างความตระหนักเรื่องความมุ่งมั่นในการทำงานของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ชมภูนุช จันทร์แสง. (2557). *ผลของการประเมินตนเองโดยใช้วิธีการสะท้อนคิดที่แตกต่างกัน ที่มีต่อความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ชลดา เรืองรักษ์ลิขิต. (2541). *วรรณคดีวิจารณ์ไทย พ.ศ.2325-2453.* ใน สุวรรณา เกรียงไกรเพ็ชร และสุจิตรา จงสถิตย์วัฒนา (บรรณาธิการ), ทอไหมในสายน้ำ 200 ปี วรรณคดีวิจารณ์ไทย, (พิมพ์ครั้งที่ 2 ed.). กรุงเทพฯ: ประพันธ์สาส์น.

ฐิติภูมิ งามสมจันทร์ และคณะ. (2553). *อิทธิพลของแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ แรงจูงใจใฝ่ใกล้ชิด การเปิดเผยตนเองและการเห็นคุณค่าในตนเองต่อการใช้แอพพลิเคชั่น "การรับเพื่อน" ในเฟซบุ๊ก.* สาขาวิชาจิตวิทยา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ณัฐฐาสิริ ศักดิ์ทอง. (2548). *ผลของการใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีต่อทักษะชีวิตของเด็กวัยอนุบาล.* วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ดวงมน จิตร์จำนงค์. (2553). มโนทัศน์สำคัญในวรรณคดีวิจารณ์และวรรณคดีศึกษา: จากการศึกษาขั้นพื้นฐานจนถึงอุดมศึกษา. *วารสารวิชาการคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์,* 6(2), 95-108.

ทัศนีย์ สุริยะไชย. (2554). *ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น.* สารนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

เทิดศักดิ์ ผลจันทร์. (2559). *การเรียนรู้แบบลงลึกและการคิดตรึกตรอง* (reflection). สืบค้นจาก www.med.nu.ac.th/dpMed/fileKnowledge/80_2016-12-06.pdf.

ธันยพร ทวีชัย. (2555). *ผลการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตด้านการตระหนักรู้ในตนเองตามแนวทางความฉลาดทางสุขภาวะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนปรินส์รอยแยลส์วิทยาลัย จังหวัดเชียงใหม่.* สืบค้นจาก https://academic.prc.ac.th/TeacherResearch/ResearchDetail.php?ID=917.

ธีรพล เพียรเพ็ง. (2556). *ผลของการสะท้อนคิดด้วยวีดิทัศน์ตามแนวคิดวงจรกิบส์ในแฟ้มสะสมงานอิเล็กทรอนิกส์ที่มีต่อระดับการสะท้อนคิดของนักศึกษาครู.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา ภาควิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นวรัตน์ สุขวัฒนาสินิทธิ์. (2557). *ผลของการใช้รูปแบบการสอน 7E ร่วมกับเทคนิคกลุ่มร่วมมือแข่งขันวิชาหลักภาษาไทยที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาหลักภาษาไทย และทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1.* คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นวรัตน์ สุขวัฒนาสินิทธิ์. (2559). การพัฒนาทักษะชีวิตผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาไทย. *วารสารครุศาสตร์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 44(4), 314-328.

นันทนา วงษ์อินทร์. (2543). *การพัฒนาอารมณ์.* ใน รวมบทความวิชาการทาง *E.Q.* กรุงเทพฯ: เดสก์ท็อป.

บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, ม. ล. (2539). *แว่นวรรณกรรม.* กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์ พับลิชชิ่ง.

เบญจมาศ พลอินทร์. (2526). *พื้นฐานวรรณคดีและวรรณกรรม.* กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ประสิทธิ์ เรืองแสงอร่าม. (2560). *คุณภาพชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต , สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี.

ปิยพจน์ ตัณฑะผลิน. (2559). *รูปแบบการเรียนออนไลน์โดยการสะท้อนคิดร่วมกันด้วยกรณีศึกษาเพื่อส่งเสริมความตระหนักรู้การกลั่นแกล้งทางอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษาครู.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พรรณพิมล หล่อตระกูล. (2545). *ความฉลาดทางอารมณ์กับครอบครัว.* ใน รวมบทความทางวิชาการ *E.Q :* จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ เล่ม 2. กรุงเทพฯ: เดสก์ท็อป.

พัชราภรณ์ ทัพมาลี. (2558). *แนวทางการเพิ่มประสิทธิภาพการใช้เวลาว่างของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต.* วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาพัฒนศึกษา ภาควิชานโยบายการจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์. (2550). *การศึกษาการตระหนักรู้ทางสังคมและการสร้างโมเดลเพื่อพัฒนาการตระหนักรู้ทางสังคมของวัยรุ่นไทย.* ปริญญานิพนธ์ศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

พัชราภรณ์ เอมมิน้อม. (2553). *ผลของการเขียนบล็อกสะท้อนความคิดในกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเว็บเควสต์ที่ส่งผลต่อความคิดรวบยอดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6.* วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาโสตทัศนศึกษา ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยี คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิชามญชุ์ บุญสิทธิ์. (2554). *ความสัมพันธ์ระหว่างการริเริ่มพัฒนาความงอกงามแห่งตนกับความวิตกกังวลในการสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยมีการเผชิญปัญหาเป็นตัวแปรส่งผ่าน*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษิต ประมวลศิลป์ชัย. (2548). *การศึกษากระบวนการและผลของการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของครูประจำการ โดยใช้วิธีการสะท้อนความคิดแบบผสมผสาน.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรการสอน และเทคโนโลยี คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มนลดา กล่อมแก้ว. (2555). *การสร้างแบบวัดทักษะชีวิตสาหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 1 กรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาการวัดผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

มนัสนันท์ รอดเชื้อจีน และสิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา. (2554). การพัฒนาตัวบ่งชี้ทักษะชีวิตในบริบทของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสารศิลปากรศึกษาศาสตร์วิจัย*, 2(2), 259-273.

ยอดแก้ว แก้วมหิงสา. (2554). *การจัดการเรียนรู้เพศศึกษาตามแนวคิดของแครทวอลเพื่อสร้างเสริมความตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนประถมศึกษา.* วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาสุขศึกษาและพลศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เยาวนารถ โพธิ์มี. (2553). *ผลของโปรแกรมส่งเสริมทักษะการคิด โดยใช้ข่าวและเหตุการณ์สำคัญในชีวิตประจำวัน ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคม ศาสนา และวัฒนธรรม ที่มีต่อความสามารถในการคิดสะท้อน ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รวีวรรณ กิติพูลวงษ์วนิช. (2547). *บุคลิกภาพของวัยรุ่นไทยอายุ 15-19 ปี ในเขตกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต. วิทยาศาสตร์ (จิตวิทยาคลินิก) มหาวิทยาลัยมหิดล.

รสริน เจิมไธสง. (2554). *การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์เพื่อส่งเสริมความสามารถในการออกแบบการเรียนการสอนของนักศึกษาครู.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2558). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พุทธศักราช 2554.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สกสค.

รื่นฤทัย สัจจพันธุ์. (2542). *สีสรรพ์วรรณศิลป์.* (พิมพ์ครั้งที่ 2 ed.). กรุงเทพฯ: ต้นอ้อ.

รื่นฤทัย สัจจพันธุ์. (2549). *สุนทรียรสแห่งวรรณคดี.* กรุงเทพฯ: ณ เพชร.

วนิดา ขาวมงคล เอกแสงศรี. (2546). *หลักการสอนการพัฒนาทักษะชีวิต.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วรรณี แกมเกตุ. (2555). *วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ (3* ed.). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. (2543). *การพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์เพื่อความสำเร็จในการทำงาน.* กรุงเทพฯ: เดสก์ท็อป.

ศรีวิไล ดอกจันทร์. (2529). *การสอนวรรณกรรมวรรณคดีไทย.* เชียงใหม่: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

ศุภวรรณ ธนุภาพรังสรรค์, & มาลีวัล เลิศสาครศิริ. (2559). ผลของการใช้รูปแบบการฝึกสมาธิโดยบูรณาการสติปัฏฐาน 4 กับ เอสเคที 1 ต่อความสามารถทางสมอง ความตระหนักรู้ในตนเอง และสัมฤทธิผลทางการเรียนของนักศึกษาพยาบาล. *วารสารพยาบาลสงขลานครินทร์*, 36(พิเศษ), 13-28.

สมจิตต์ สินธุชัย. (2559). *การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้และการสะท้อนคิดการปฏิบัติเพื่อส่งเสริมความสามารถในการตัดสินใจทางคลินิกของนักศึกษาพยาบาล.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมพงษ์ จิตระดับ และสุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน. (2556). *รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์ (*Final Report) *โครงการการพัฒนาสมรรถนะระบบที่ปรึกษาให้สภาเด็กและเยาวชนในประเทศไทย.* เอกสารไม่จัดพิมพ์เผยแพร่.

สร้อยสน สกลรักษ์. (2541). แนวการสอนวรรณคดีมรดกในระดับมัธยมศึกษา. *วารสารครุศาสตร์*, 26(*1*), 39–49.

สายฝน จันทะพรม. (2546). *อิทธิพลของครอบครัวและกลุ่มเพื่อนที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของวัยรุ่นตอนปลาย: ศึกษาเปรียบเทียบเฉพาะกรณีนักศึกษาชาย-หญิง มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ศูนย์รังสิต).* วิทยานิพนธ์ระดับมหาบัณฑิต, คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2559a). *คลังสื่อการเรียนรู้ (DLIT Resources)*. สืบค้นจาก http://www.dlit.ac.th/pages/resources.php?subjectid=01&subject=%E0%B8%A0%E0%B8%B2%E0%B8%A9%E0%B8%B2%E0%B9%84%E0%B8%97%E0%B8%A2#search1.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2559b). *ทักษะชีวิต รหัสครูศตวรรษที่ 21 : การจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตแห่งศตวรรษที่ 21.* สืบค้นจาก http://lifeskills.obec.go.th.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2559). *รายงานผลการศึกษาการพัฒนามาตรฐานการศึกษาของต่างประเทศ.* กรุงเทพฯ: 21 เซนจูรี่.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2560-2579*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2554a). *แนวทางการพัฒนาทักษะชีวิตบูรณาการการเรียนการสอน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2554b). *เอาถ่านทั้งบ้านเลย.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สิทธา พินิจภูวดล และนิตยา กาญจนวรรณ. (2520). *ความรู้ทั่วไปทางวรรณกรรมไทย.* (พิมพ์ครั้งที่ 2 ed.). กรุงเทพฯ: ดวงกมล.

สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทรัมพรรย์. (2538). *วิธีสอนภาษาไทยระดับมัธยมศึกษา.* (พิมพ์ครั้งที่ 2 ed.). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุจิตรา อู่รัตนมณี. (2560). ความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้า ของนักเรียนวัยรุ่นที่เตรียมตัวสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัย. *วารสารการพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต วิทยาลัยพยาบาลและสุขภาพ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา*, 31(2), 78-94.

เสฐียรโกเศศ. (2515). *วรรณกรรม.* พระนคร: คลังวิทยา.

เสาวลักษณ์ รัตนวิชช์. (2550). *การสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษา กลยุทธ์สู่ความสำเร็จในการพัฒนาการเรียนรู้หนังสือเพื่อปวง.* กรุงเทพฯ: มูลนิธิโรตารีแห่งประเทศไทย.

หทัยวรรณ ไชยะกุล. (2544). *วรรณกรรมศึกษา.* เชียงใหม่: ภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

หัทยา ดำรงค์ผล. (2560). ทักษะชีวิตในเด็กวัยเรียน : School Age Children Life Skills. *วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย 2560*, 62(3), 271-276.

องค์กรยูนิเซฟ. (2558). *การวิเคราะห์สถานการณ์การตั้งครรภ์ของวัยรุ่น : รายงานสังเคราะห์ 2558*. กรุงเทพฯ: องค์การยูนิเซฟประจำประเทศไทย.

อนนต์ ศรีศักดา. (2554). *ความรู้พื้นฐานทางวรรณกรรมไทย*. (พิมพ์ครั้งที่ 6 ed.). ปทุมธานี: มหาวิทยาลัยกรุงเทพ.

อนุชิต วรกา มณีรัตน์ ธีระวิวัฒน์ และคณะ. (2558). *ทักษะชีวิตกับพฤติกรรมเสี่ยงทางเพศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นจังหวัดกาญจนบุรี.* บทความวิชาการภาควิชาสุขศึกษาและพฤติกรรมศาสตร์ คณะสาธารณสุขศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

อนุมานราชธน. (2531). *การศึกษาวรรณคดีแง่วรรณศิลป์.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

อรพินทร์ ชูชม. (2552). การวิจัยกึ่งทดลอง Quasi – Experimental Research. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 15(1), 1-15.

อัจฉริกา ไพศาลศรีสมสุข. (2559). *แนวทางการจัดการเรียนการสอนเปียโนโดยการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาทักษะการบรรเลงเปียโนสำหรับนักเรียนเปียโนระดับกลาง.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาดนตรีศึกษา ภาควิชาศิลปะ ดนตรีและนาฏศิลป์ศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุสา สุทธิสาคร. (2559a). *จิตวิทยาครอบครัว และครอบครัวศึกษา.* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย.

อุสา สุทธิสาคร. (2559b). *จิตวิทยาวัยรุ่น.* กรุงทพฯ: สามลดา.

เอกชัย วิเศษศรี. (2557). *โมเดลเชิงสาเหตุของทักษะการสะท้อนคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีการสอนแบบสะท้อนคิดของครูเป็นตัวแปรปรับ : การวิจัยเชิงทดลอง.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Arabsarhangi, M., & Noroozi, I. (2014). The relationship between self-awareness and learners' performance on different reading comprehension test types among Iranian EFL Elementary learners. *Theory and Practice in Language Studies,* 4(4), 675.

Barry, K., & King, L. (1998). *Beginning teaching and beyond*: Cengage Learning.

Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development,* 31(1), 39-55.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. *Reflection: Turning experience into learning*, 18-40.

Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology,* 23(2), 99-117.

Carter, B. (2013). Reflecting in groups. *Reflective practice in nursing,* 4.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind:* 16 *essential characteristics for success*: ASCD.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*: Stenhouse Publishers.

Dewey, J., & HMH, H. M. H. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative processD. *C. Heath, Boston*.

Dimova, Y., & Kamarska, K. (2015). Rediscovering John Dewey's Model of Learning Through Reflective Inquiry. *Problems of Education in the* 21*st Century,* 63.

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Oxford, England: Academic Press.

Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children,* 58(5), 28-36.

Epstein, J., & McPartland, J. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal,* 13(1), 15-30.

Esentaş, M., Özbey, S., & Güzel, P. (2017). Self-Awareness and Leadership Skills of Female Students in Outdoor Camp. *Journal of Education and Training Studies,* 5(10), 197-206.

Fakude, L. (2003). Journaling: A quasi-experimental study of student nurses' reflective learning ability. *Curationis,* 26(2), 49-55.

Finlay, L. (2008). Reflecting on reflective practice. *PBPL paper,* 52, 1-27.

Frisina, M. E. (2011). *Influential leadership: Change your behavior, change your organization, change health care*.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. *Further Education Unit*.

Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader,* 1998(10), 20-26.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*: Little, Brown London.

Hassan, S. N. S., Robani, A., & Bokhari, M. (2015). Elements of Self-Awareness Reflecting Teachers' Emotional Intelligence. *Asian Social Science,* 11(17), 109.

Hickman, L., & Alexander, T. M. (1998). The Essential Dewey: Pragmatism, Education. *Democracy,* 1.

Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change,* 1(2), 135-154.

Jarvis, P. (1992). Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today,* 12(3), 174-181.

Jegannathan, B., Dahlblom, K., & Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry,* 9, 78-84.

Johns, C. (2017). *Becoming a reflective practitioner*: John Wiley & Sons.

Jones, I., & Cookson, J. (2001). Computer-assisted learning design for reflective practice supporting multiple learning styles for education and training in pre-hosplital emergency care. *International journal of Training and Development,* 5(1), 74-80.

Junge, S. K., Manglallan, S., & Raskauskas, J. (2003). Building life skills through afterschool participation in experiential and cooperative learning. *Child Study Journal,* 33(3), 165-175.

Karakaya, E., & Kahraman, A. (2013). Students' Attitudes Towards Literature Use and. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature,* 2(5), 155-166.

King's College London. (2016). Using Gibbs' Reflective Cycle. Retrieved from https://www.kcl.ac.uk/campuslife/services/disability/onlineresources/StudyGuides/USING-GIBBS-REFLECTIVE-CYCLE-IN-COURSEWORK-DEC-2016-P-LIA.pdf

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*: FT press.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Lauterbach, S. S., & Becker, P. H. (1996). Caring for self: Becoming a self-reflective nurse. *Holistic Nursing Practice,* 10(2), 57-68.

Lynn, A. (2004). *The EQ difference: A powerful plan for putting emotional intelligence to work*: Amacom.

Marin, P., & Brown, B. (2008). The school environment and adolescent well-being: Beyond academics. *JAMA,* 295(13), 1549-1555.

Morin, A. (2003). Self-awareness review Part 2: Changing or escaping the self. *Science & Consciousness Review,* 1.

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and personality psychology compass,* 5(10), 807-823.

OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III) Students' Well-Being Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en

Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2015). *Self-regulation in Adolescence*: Cambridge University Press.

Oxford Brookes University. (2016). Reflective writing: About Gibbs reflective cycle. Retrieved from https://www.brookes.ac.uk/students/upgrade/study-skills/reflective-writing-gibbs/

Philip, L. (2006). Encouraging reflective practice amongst students: a direct assessment approach. *Planet,* 17(1), 37-39.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23): Springer.

Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning–a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International,* 47(1), 125-135.

Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness.

Redmond, B. (2017). *Reflection in action: Developing reflective practice in health and social services*: Routledge.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record,* 104(4), 842-866.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

personality, 9(3), 185-211.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner.

Schön, J. (1983). *Petrophysik: Physikalische Eigenschaften von Gesteinen und Mineralen*: F. Enke.

Schoo, L. A., van Zandvoort, M. J., Biessels, G., Kappelle, L. J., & Postma, A. (2013). Insight in cognition: self-awareness of performance across cognitive domains. *Applied Neuropsychology: Adult,* 20(2), 95-102.

Steiner, P. (2014). The Impact of the Self-Awareness Process on Learning and Leading. *New England Journal of Higher Education*.

Sutton, A., Williams, H. M., & Allinson, C. W. (2015). A longitudinal, mixed method evaluation of self-awareness training in the workplace. *European Journal of Training and Development,* 39(7), 610-627.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers:* 50 *action strategies*: Corwin Press.

Taylor, S. N. (2010). Redefining leader self-awareness by integrating the second component of self-awareness. *Journal of leadership studies,* 3(4), 57-68.

Ugur, H., Constantinescu, P.-M., & Stevens, M. J. (2015). Self-awareness and personal growth: Theory and application of Bloom's taxonomy. *Eurasian Journal of Educational Research,* 60, 89-110.

United Nations. (2016). *World Youth Report*. New York: United Nations.

University of Cumbria. (2011). Gibbs' reflective cycle. Retrieved from https://my.cumbria.ac.uk/media/MyCumbria/Documents/ReflectiveCycleGibbs.pdf.

Waterloo University. (2017). Self-awareness. Retrieved from https://uwaterloo.ca/student-success/sites/ca.student-success/files/uploads/files/TipSheet_SelfAwareness.pdf.

Weisinger, H., & Cali, R. L. L. (1999). Emotional intelligence at work: The untapped edge for success. In: Wiley Online Library.

WHO. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools Geneva*. Geneva: World Health Organization.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Wills, W. J., & Lawton, J. (2015). Attitudes to weight and weight management in the early teenage years: a qualitative study of parental perceptions and views. *Health Expectations,* 18(5), 775-783.

World Health Organization, World Health Organization, Department of Child Adolescent Health, & UNICEF. (2000). *Management of the child with a serious infection or severe malnutrition: guidelines for care at the first-referral level in developing countries*: World Health Organization.

Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching,* 8(2), 14-21.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ก
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือการวิจัย

1. ผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

รองศาสตราจารย์ ดร.ณัฏฐภรณ์ หลาวทอง	สาขาวิชาการวัดและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุติมา สุรเศรษฐ	สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.บังอร เสรีรัตน์	สาขาวิชาจิตวิทยา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา
รองศาสตราจารย์ ดร. ฉัฐวีณ์ สิทธิ์ศิรอรรถ	ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล	ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2. ผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์ และแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ

รองศาสตราจารย์ ดร.บังอร เสรีรัตน์	สาขาวิชาจิตวิทยา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สร้อยสน สกลรักษ์	สาขาวิชาการสอนภาษาไทย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภาณุพงศ์ อุดมศิลป์	ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.กิ่งกาญจน์ บูรณสินวัฒนกูล	ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์รัตนา สถิตานนท์	ข้าราชการบำนาญ (ค.ศ. 5) กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย โรงเรียนสตรีศรีสุริโยทัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ข
ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อคำถามจำนวน 54 ข้อ ของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองภายใต้บริบทวิถีชีวิตภายในโรงเรียน

องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย	A) **มิติด้านวิชาการ** คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน	B) **มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน** คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู	C) **มิติด้านด้านครอบครัว** คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม
องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ (Emotional Awareness) หมายถึง การระบุความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด อารมณ์ การกระทำ และคำพูดของตนเอง รู้สาเหตุแห่งอารมณ์ นำไปสู่การสร้างความเข้าใจในอารมณ์ตนเอง ยอมรับในความแตกต่างทางความคิด ความรู้สึก จนกระทั่งสามารถบอกความรู้สึก คุณลักษณะของตนเองได้ ตรงไปตรงมา ปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม รักและเห็นคุณค่าในตนเอง	1A.1) ฉันเลือกแผนการเรียนได้ตรงกับความถนัดของตนเอง [+] 1A.2) ฉันรู้ว่าฉันชอบเรียนวิชาอะไร และรู้ว่าทำไมถึงชอบเรียนวิชานั้น [+] 1A.3) ฉันสับสนในความหลากหลายทางความรู้สึกและความคิดของตนเอง [-] 1A.4) ฉันรู้ว่าตัวเองรู้สึกอย่างไรต่อวิชาหรือกิจกรรมที่กำลังเรียนและปฏิบัติอยู่ในขณะนั้น [+] 1A.5) ฉันเพิกเฉยต่อวิชา/กิจกรรมที่ตนเองไม่ชอบ [-] 1A.6) ฉันพึงพอใจในผลการเรียนของตนเองไม่ว่าผลการเรียนจะเป็นอย่างไร [+]	1B.1) ฉันแสดงออกทางพฤติกรรม การกระทำต่าง ๆ ต่อเพื่อนได้ตรงกับความคิดและความรู้สึก [+] 1B.2) ฉันมักอารมณ์เสียใส่เพื่อนโดยไม่รู้ว่าเป็นเพราะอะไร [-] 1B.3) ฉันพร้อมยอมรับความคิดเห็น/ความรู้สึกของเพื่อนที่แตกต่างจากสิ่งที่ฉันคิดหรือรู้สึก [+] 1B.4) ฉันกล้าพูดความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนหรือครูให้เพื่อนหรือครูได้รับทราบอย่างตรงไปตรงมา [+] 1B.5) ฉันมักระบายอารมณ์โกรธใส่เพื่อน [-] 1B.6) ฉันรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าต่อเพื่อน และครู [+]	1C.1) ฉันระบายความรู้สึกที่มีผลจากการกระทำ หรือความคิดต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง [+] 1C.2) ฉันปกปิดความรู้สึกของตนเองต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง [-] 1C.3) ฉันรับฟังคำตักเตือนของพ่อแม่/ผู้ปกครอง แม้ว่าคำตักเตือนนั้นจะแตกต่างจากสิ่งที่ฉันคิดหรือรู้สึกก็ตาม [+] 1C.4) ฉันรู้สึกเขินอายที่จะบอกสิ่งที่ฉันรู้สึกต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง [-] 1C.5) ฉันควบคุมความโกรธของตัวเองได้เมื่อมีคนในครอบครัวเมื่อมีคนในครอบครัวตักเตือนในสิ่งที่ฉันไม่เห็นด้วย [+] 1C.6) ฉันรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าต่อพ่อแม่/ผู้ปกครองและญาติพี่น้อง [+]
องค์ประกอบที่ 2 การประเมินตนเอง (Self-	2A.1) ฉันรู้ว่าฉันถนัดเรียนวิชาอะไร [+]	2B.1) ฉันรู้ว่าตนเองมีอุปนิสัยที่เข้ากับเพื่อนคน	2C.1) ฉันคิดว่าตนเองเป็นสมาชิกที่ดีในครอบครัว

องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย	[redacted]		
	A) มิติด้านวิชาการ คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน	**B) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน** คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู	**C) มิติด้านด้านครอบครัว** คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม
Assessment) หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์ความถนัด ความสามารถ อุปนิสัย จุดเด่นและจุดด้อยของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ได้อย่างต่อเนื่อง	2A.2) ฉันรู้ว่าฉันตนเองมีจุดอ่อนจุดแข็งอะไรบ้างในรายวิชาที่ฉันเรียนอยู่ [-] 2A.3) ฉันไม่มีจุดอ่อนใดใดในการเรียน [-] 2A.4) ฉันแก้ไขจุดอ่อนในการเรียนรู้ของตนเองอยู่เสมอ [+] 2A.5) ฉันเรียนได้ดีขึ้นเพราะฉันนำประสบการณ์การเรียนที่ผ่านมามาพัฒนาตนเอง [+] 2A.6) ฉันไม่จำเป็นต้องนำเรื่องราว/ประสบการณ์ในอดีตมาพัฒนาตนเอง [-]	ใดได้ดีที่สุด [+] 2B.2) ฉันทราบจุดอ่อนจุดแข็งของตนเองในการอยู่ร่วมกับเพื่อน [+] 2B.3) ฉันไม่ชอบทำตัวสนิทสนมกับครู [-] 2B.4) ฉันนำข้อดีของเพื่อนมาแก้ไขจุดบกพร่องของตนเอง [+] 2B.5) ฉันรู้ดีว่าการนำคำสั่งสอนของครูมาพัฒนาตนเองจะทำให้ฉันเป็นคนที่ดียิ่งขึ้น [+] 2B.6) ฉันคิดว่าฉันเก่งกว่าเพื่อน ๆ ทุกคนในกลุ่ม [-]	[+] 2C.2) ฉันรู้ว่าตนเองมีข้อดีและข้อบกพร่องต่อครอบครัวอย่างไรบ้าง [+] 2C.3) ฉันไม่มั่นใจว่าฉันมีความสำคัญอย่างไรต่อครอบครัว [-] 2C.4) ครอบครัวทำให้ฉันเป็นคนที่ดีและเก่งขึ้นในทุก ๆ ด้าน [+] 2C.5) ปัญหาของครอบครัวทำให้ฉันเรียนรู้ชีวิตมากยิ่งขึ้น [+] 2C.6) ฉันไม่จำเป็นต้องนำประสบการณ์ที่ได้รับจากครอบครัวมาพัฒนาตนเอง [-]
องค์ประกอบที่ 3 ความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) หมายถึง ความมั่นใจ ความภาคภูมิใจในความสามารถ ความดีและศักยภาพของตนเอง ยอมรับในจุดเด่นและจุด	3A.1) ฉันภูมิใจในผลการเรียนของตนเอง [+] 3A.2) ฉันสามารถทำกิจกรรมทางวิชาการที่โรงเรียนจัดให้ได้อย่างเต็มที่และได้ผลเป็นที่น่าพอใจ [+] 3A.3) ฉันมั่นใจว่าตนเอง	3B.1) ฉันเป็นนักเรียนที่ดีของครู [+] 3B.2) ฉันเป็นมิตรกับเพื่อนทุกคน [+] 3B.3) ฉันภูมิใจที่ฉันได้ช่วยเหลือเพื่อน [+] 3B.4) ฉันภูมิใจที่ได้รับคำชื่นชมจากครู [+]	3C.1) ฉันเป็นลูกที่ดีของพ่อแม่/ผู้ปกครอง [+] 3C.2) ฉันเป็นสมชิกที่ดีของครอบครัว [+] 3C.3) ฉันกล้าเสนอความคิดเห็นที่มีเหตุผลต่อครอบครัว [+] 3C.4) ฉันภูมิใจในสิ่งที่

องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย			
	A) มิติด้านวิชาการ คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนแสดงออกทางวิชาการ การมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งในและนอกหลักสูตร งานที่ได้รับมอบหมาย การสอนของครู ผลการเรียน และความรู้ความสามารถในการเรียน	**B) มิติด้านสังคมภายในโรงเรียน** คือ มิติที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนร่วมโรงเรียน และนักเรียนกับครู	**C) มิติด้านด้านครอบครัว** คือ มิติที่แสดงถึงบทบาทที่นักเรียนมีต่อพ่อแม่ ผู้อุปการะ พี่น้อง ญาติพี่น้อง ทั้งทางตรงและทางอ้อม
ด้อยของตนเอง กล้ายืนยันความคิดที่มีเหตุผลของตนเอง	มีความสามารถทางการเรียนที่ดีตามความคาดหวังของตนเอง [+] 3A.4) ฉันยอมรับในจุดบกพร่องในวิชาที่ฉันไม่ถนัด [+] 3A.5) ฉันมีเหตุผลในการเลือกทำกิจกรรมในโรงเรียน [+] 3A.6) ฉันไม่มั่นใจว่าตนเองมีข้อดี/ข้อเสียด้านการเรียนอะไรที่ต้องปรับปรุงแก้ไข [-]	3B.5) ฉันกล้ายืนยันความคิดของตนเองต่อเพื่อน [+] 3B.6) ฉันอายที่จะยืนยันความคิดของตนเองต่อครู [-]	ตนเองปฏิบัติอยู่ในปัจจุบันส่วนหนึ่งก็เพื่อความสุขของครอบครัว [+] 3C.5) ฉันภูมิใจและมีความอบอุ่นที่ได้อยู่ในครอบครัวของฉัน [+] 3C.6) ฉันไม่กล้าเปิดใจพูดคุยเรื่องสำคัญของชีวิตกับสมาชิกในครอบครัว [-]

[+] หมายถึง ข้อคำถามทางบวก [-] หมายถึง ข้อคำถามทางลบ

แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

คำชี้แจง

1. แบบวัดนี้เป็นมีทั้งหมด 3 ตอน ได้แก่

   ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

   ตอนที่ 2 การวัดความตระหนักรู้ในตนเอง

   ตอนที่ 3 การสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนรายวิชาภาษาไทย
2. แบบวัดนี้ไม่ใช่แบบทดสอบ จึงไม่มีคำตอบใดที่ผิดหรือถูก และคะแนนจากแบบวัดนี้ไม่มีผลต่อคะแนนการเรียนในห้องเรียนปกติ ข้อมูลที่ได้จากแบบวัดนี้จะนำไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
3. กรุณา**ตอบแบบสอบถามให้ตรงกับความคิดเห็นหรือความรู้สึกที่แท้จริงของนักเรียนให้มากที่สุด** และตอบให้ครบทุกข้อ เพื่อความสมบูรณ์ของแบบวัด
4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบวัดนี้จะนำไปเสนอในภาพรวมเท่านั้น มิได้นำเสนอแบบเจาะจงเป็นรายบุคคล

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

คำชี้แจง : ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย ✓ หน้ารายการที่ตรงกับคุณสมบัติของตนเองมากที่สุด

1. เพศ

❒ ชาย ❒ หญิง

2. ผลการเรียนสะสมในภาคเรียนก่อนหน้า

❒ ต่ำกว่า 2.50 ❒ 2.50-3.00

❒ 3.01-3.50 ❒ สูงกว่า 3.50

3. การพักอาศัยของนักเรียน

❒ คนเดียว ที่ ❒ หอพัก ❒ บ้าน ❒ อื่น(ระบุ).....

เพราะ ❒ ผู้ปกครองอยู่ต่างจังหวัด ❒ ผู้ปกครองเสียชีวิต

❒ อื่น ๆ (ระบุ).....

❒ หลายคน ที่ ❒ หอพัก ❒ บ้าน ❒ อื่น(ระบุ).....

ได้แก่ ❒ พ่อ ❒ แม่ ❒ พี่ ❒ น้อง

❒ ปู่ ❒ ย่า ❒ ตา ❒ ยาย

❒ ลุง ❒ ป้า ❒ น้า ❒ อา

❒ ไม่ใช่บุคคลในครอบครัว(ระบุ).....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

4. ทัศนคติ/ความพึงพอใจต่อการเรียนวิชาภาษาไทย

❒ ชอบ ❒ ไม่ชอบ

ตอนที่ 2 : การวัดความตระหนักรู้ในตนเอง

คำชี้แจง : ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย ✓ หน้ารายการที่ตรงกับตนเองมากที่สุด

ข้อที่	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
1	1A.1) ฉันชอบแผนการเรียนที่ได้เรียนอยู่เพราะตรงกับความถนัดของฉัน					
2	1A.2) ฉันรู้ว่าฉันชอบเรียนวิชาอะไร และรู้ว่าทำไมถึงชอบเรียนวิชานั้น					
3	1A.3) ฉันสับสนทางความรู้สึกของตนเองเมื่อฉันต้องเรียนวิชาที่ฉันไม่ชอบ					
4	1A.4) ฉันรู้ว่าตัวเองรู้สึกอย่างไรต่อวิชาหรือกิจกรรมที่กำลังเรียน					
5	1A.5) ฉันเพิกเฉยต่อวิชา/กิจกรรมที่ตนเองไม่ชอบ					
6	1A.6) ฉันพึงพอใจในผลการเรียนของตนเองไม่ว่าผลการเรียนจะเป็นอย่างไร					
7	1B.1) ฉันแสดงออกต่อเพื่อนได้ตรงกับความคิดและความรู้สึก					
8	1B.2) ฉันมักอารมณ์เสียใส่เพื่อนโดยไม่รู้ว่าเป็นเพราะอะไร					
9	1B.3) ฉันยอมรับความคิดเห็น/ความรู้สึกของเพื่อนที่แตกต่างจากสิ่งที่ฉันคิดหรือรู้สึก					
10	1B.4) ฉันกล้าพูดความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนหรือครูให้เพื่อนหรือครูได้รับทราบอย่างตรงไปตรงมา					
11	1B.5) ฉันมักระบายอารมณ์โกรธใส่เพื่อน					
12	1B.6) ฉันรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าต่อเพื่อน และครู					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ข้อที่	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
13	1C.1) ฉันระบายความรู้สึก ต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง					
14	1C.2) ฉันปกปิดความรู้สึกของตนเองต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง					
15	1C.3) ฉันรับฟังคำตักเตือนของพ่อแม่/ผู้ปกครองแม้ว่าคำตักเตือนนั้นจะแตกต่างจากสิ่งที่ฉันคิดหรือรู้สึกก็ตาม					
16	1C.4) ฉันรู้สึกเขินอายที่จะบอกสิ่งที่ฉันรู้สึกต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง					
17	1C.5) ฉันควบคุมความรู้สึกของตัวเองได้เมื่อมีคนในครอบครัวตักเตือนในสิ่งที่ฉันไม่เห็นด้วย					
18	1C.6) ฉันรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าต่อพ่อแม่/ผู้ปกครอง และญาติพี่น้อง					
19	2A.1) ฉันรู้ว่าฉันถนัดเรียนวิชาอะไร					
20	2A.2) ฉันรู้ว่าฉันตนเองมีจุดอ่อนจุดแข็งอะไรบ้างในรายวิชาที่ฉันเรียน					
21	2A.3) ฉันไม่มีจุดอ่อนใดใดในการเรียน					
22	2A.4) ฉันแก้ไขจุดอ่อนในการเรียนรู้ของตนเองอยู่เสมอ					
23	2A.5) ฉันเรียนได้ดีขึ้นเพราะฉันนำประสบการณ์การเรียนที่ผ่านมามาพัฒนาตนเอง					
24	2A.6) ฉันไม่จำเป็นต้องนำประสบการณ์/ความผิดพลาดในอดีตมาพัฒนาตนเอง					
25	2B.1) ฉันรู้ว่าตนเองมีอุปนิสัยที่เข้ากับเพื่อนคนใดได้ดีที่สุด					
26	2B.2) ฉันทราบจุดอ่อนจุดแข็งของตนเองในการอยู่ร่วมกับเพื่อน					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อที่	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
27	2B.3) ฉันไม่ชอบพูดคุยซักถามกับครู					
28	2B.4) ฉันนำนิสัยที่ดีของเพื่อนมามาเป็นตัวอย่างในการพัฒนาตนเอง					
29	2B.5) ฉันนำคำสอนของครูมาพัฒนาตนเองทำให้ฉันเป็นคนที่ดียิ่งขึ้น					
30	2B.6) ฉันคิดว่าฉันเก่งกว่าเพื่อน ๆ ทุกคนในกลุ่ม					
31	2C.1) ฉันคิดว่าตนเองเป็นสมาชิกที่ดีในครอบครัว					
32	2C.2) ฉันรู้ว่าตนเองมีข้อดีและข้อบกพร่องต่อครอบครัวอย่างไรบ้าง					
33	2C.3) ฉันไม่มั่นใจว่าฉันมีความสำคัญอย่างไรต่อครอบครัว					
34	2C.4) ครอบครัวทำให้ฉันเป็นคนที่ดีและเก่งขึ้นในทุก ๆ ด้าน					
35	2C.5) ปัญหาครอบครัวทำให้ฉันเรียนรู้ชีวิตมากยิ่งขึ้น					
36	2C.6) ฉันไม่จำเป็นต้องนำประสบการณ์ที่ได้รับจากครอบครัวมาพัฒนาตนเอง					
37	3A.1) ฉันภูมิใจในผลการเรียนของตนเอง					
38	3A.2) ฉันสามารถทำกิจกรรมทางวิชาการที่โรงเรียนจัดให้ได้อย่างน่าพอใจ					
39	3A.3) ฉันมั่นใจว่าตนเองมีความสามารถทางการเรียนที่ดีตามความคาดหวังของตนเอง					
40	3A.4) ฉันยอมรับในจุดบกพร่องในวิชาที่ฉันไม่ถนัด					
41	3A.5) ฉันมีเหตุผลในการเลือกทำกิจกรรมในโรงเรียน					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ข้อที่	รายการ	ระดับความคิดเห็น				
		จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง
42	3A.6) ฉันไม่มั่นใจว่าตนเองมีข้อดี/ข้อเสียด้านการเรียนอะไรที่ต้องปรับปรุงแก้ไข					
43	3B.1) ฉันมั่นใจว่าตนเองเป็นนักเรียนที่ดีของครู					
44	3B.2) ฉันเป็นมิตรกับเพื่อนทุกคนได้					
45	3B.3) ฉันภูมิใจที่ฉันได้ช่วยเหลือเพื่อน					
46	3B.4) ฉันภูมิใจที่ได้รับคำชื่นชมจากครู					
47	3B.5) ฉันกล้ายืนยันความคิดของตนเองต่อเพื่อน					
48	3B.6) ฉันอายที่จะยืนยันความคิดของตนเองต่อครู					
49	3C.1) ฉันมั่นใจว่าตนเองเป็นลูกที่ดีของพ่อแม่/ผู้ปกครอง					
50	3C.2) ฉันมั่นใจว่าตนเองเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว					
51	3C.3) ฉันกล้าเสนอความคิดเห็นต่อครอบครัว					
52	3C.4) ฉันภูมิใจในสิ่งที่ตนเองปฏิบัติอยู่ในปัจจุบันส่วนหนึ่งก็เพื่อความสุขของครอบครัว					
53	3C.5) ฉันภูมิใจที่ได้อยู่ในครอบครัวของฉัน					
54	3C.6) ฉันไม่กล้าเปิดใจพูดคุยเรื่องสำคัญของชีวิตกับสมาชิกในครอบครัว					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตอนที่ 3 การสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนรายวิชาภาษาไทย

คำชี้แจง ให้นักเรียนเขียนคำตอบตามความเป็นจริงลงในช่องว่าง

1) จงเล่า**มุมมองความรู้สึกต่อตนเอง**ที่นักเรียนได้รับจากการเรียนวรรณคดีและวรรณกรรม

.....

.....

.....

2) การเรียนวรรณคดีและวรรณกรรมทำให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง

.....

.....

.....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

<u>ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรม</u>

<u>โดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์</u>

แผนการจัดการเรียนการสอน เรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม”

ที่จัดการเรียนการสอนโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

รายวิชาภาษาไทย (ท31101) **เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม** **ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4**

ภาคเรียนที่ 2 **จำนวน 5 คาบ** **ผู้สอน นายธีรศักดิ์ จิระตราชู**

---

1) มาตรฐานการเรียนรู้/ตัวชี้วัด

สาระที่ 1 การอ่าน

มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิดเพื่อนำไปใช้ตัดสินใจแก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และมีนิสัยรักการอ่าน

สาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม

มาตรฐาน ท 5.1 เข้าใจและแสดงความคิดเห็น วิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมไทยอย่างเห็นคุณค่าและนำมาประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

<u>ตัวชี้วัด</u>

ท 1.1 ม.4-6/2 ตีความ แปลความ และขยายความเรื่องที่อ่าน

ท 1.1 ม.4-6/3 วิเคราะห์และวิจารณ์เรื่องที่อ่านในทุกๆ ด้านอย่างมีเหตุผล

ท 5.1 ม.4-6/1 วิเคราะห์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้น

ท 5.1 ม.4-6/2 วิเคราะห์ลักษณะเด่นของวรรณคดีเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์และวิถีชีวิตของสังคมในอดีต

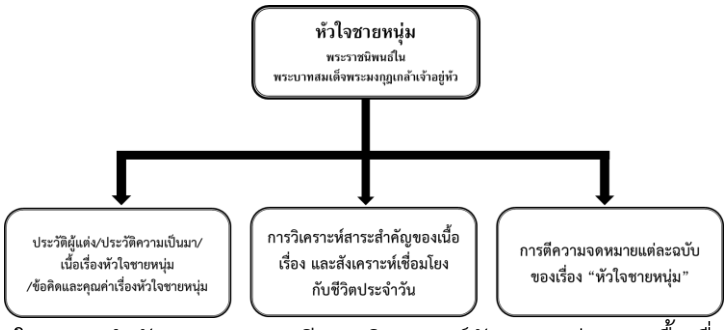
ท 5.1 ม.4-6/3 วิเคราะห์และประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์ของวรรณคดีและวรรณกรรมในฐานะที่เป็นมรดกทางวัฒนธรรมของชาติ

ท 5.1 ม.4-6/4 สังเคราะห์ข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

CHULALONGKORN UNIVERSITY

2) สาระสำคัญ

2.1 มโนทัศน์สำคัญ



การศึกษาใจความสำคัญของวรรณคดี การวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเนื้อเรื่อง และศึกษาพฤติกรรมของตัวละครในวรรณคดี ตลอดจนประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์และสังเคราะห์ข้อคิดของวรรณคดี จากการศึกษาวรรณคดีเรื่อง "หัวใจชายหนุ่ม" พระราชนิพนธ์ในพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ทำให้เกิดความซาบซึ้งในสุนทรียภาพของวรรณคดี เข้าใจสาระสำคัญของวรรณคดีเรื่อง "หัวใจชายหนุ่ม" รู้จักการนำคุณค่า/ข้อคิดที่ได้รับไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน และสามารถตีความ แปลความเนื้อหาวรรณคดีได้อย่างมีเหตุผล

2.2 สาระสำคัญของเนื้อหา

หัวใจชายหนุ่ม เป็นพระราชนิพนธ์ ที่มีลักษณะของนวนิยายขนาดสั้น ที่พระบาทสมเด็จพระมงกุฎ-เกล้าเจ้าอยู่หัวทรงพระราชนิพนธ์ขึ้นในปี พ.ศ. 2464 โดยใช้พระนามแฝงว่า "รามจิตติ" และได้พระราชทานลงพิมพ์ในหนังสือพิมพ์ **"ดุสิตสมิต"**

พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ทรงพระราชนิพนธ์โดยใช้รูปแบบของจดหมายรวมทั้งสิ้น 18 ฉบับ ซึ่งล้วนแต่เป็นจดหมายจากฝ่ายเดียว ไม่ปรากฏจดหมายตอบจากอีกฝ่ายหนึ่งเลย

ความมุ่งหมายของการประพันธ์ : เพื่อให้คนไทยรุ่นใหม่ที่ได้รับการศึกษามาจากต่างประเทศและมีความขัดแย้งทางความคิดกับคนไทยรุ่นเก่า ซึ่งยังยึดมั่นอยู่กับวัฒนธรรมไทยดั้งเดิม ให้รู้จักเลือกรับแต่สิ่งที่ดีงามและรู้จักปรับใช้ให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมไทยที่ดีงามเพื่อให้สังคมเจริญก้าวหน้าอย่างแท้จริง

กลวิธีในการแต่ง : นำเสนอเรื่องราวในรูปแบบของการเขียนจดหมายร้อยแก้วจากเพื่อนถึงเพื่อน โดยนายประพันธุ์ ประยูรสิริ ส่งถึงนายประเสริฐ สุวัฒน์ เพื่อนของเขาที่ประเทศอังกฤษ ขณะที่นายประพันธ์กำลังเดินทางกลับประเทศไทยหลังจากสำเร็จการศึกษา ข้อความในจดหมายได้เผยให้เห็น "หัวใจ" อันร้อนรุ่มกระวนกระวายของ "ชายหนุ่ม" ผู้กำลังโศกเศร้าอาลัยอาวรณ์ต่อการจาก "สิ่งงามๆ" ทั้งหญิงที่รักและบ้านเมืองอัน "ศิวิไลซ์" เรื่องราวของนายประพันธ์เมื่อกลับมาถึงประเทศไทย ปรากฏอยู่ในจดหมายทั้ง 18 ฉบับ

ข้อคิดที่ได้จากเรื่อง

1. คนเราควรมีเพื่อนสนิทเพื่อไว้ปรึกษาหารือในเรื่องต่าง ๆ เมื่อคราวมีปัญหาหรือเดือดร้อนใจ
2. อย่าดูถูกความคิดของคนสูงอายุว่า คร่ำครึ ควรพินิจพิเคราะห์อย่างมีเหตุผล
3. การรับวัฒนธรรมต่างประเทศ ควรรับเฉพาะสิ่งที่เหมาะสมแก่สังคมทุกคน หากนำสิ่งที่ดีงามของต่างชาติมาก็ควรนำมาปรับใช้ให้เหมาะแก่วัฒนธรรมของไทยเรา
4. วิถีชีวิตและความเป็นอยู่ของวัฒนธรรมไทยย่อมเหมาะสมแก่คนไทยทุกคน
5. การนิยมวัฒนธรรมต่างชาติจนละเลยวัฒนธรรมของตนเองอาจนำความเสียหายมาสู่ตนและครอบครัว
6. ไม่ควรชิงสุกก่อนห่าม
7. สามีภรรยาควรให้เกียรติซึ่งกันและกัน
8. ในสิ่งไม่ดีย่อมมีสิ่งดีปะปนอยู่
9. อย่าใช้จ่ายจนเกินความสามารถที่ตนเองหามาได้
10. การเลือกคู่ครองควรใช้เวลานานพินิจพิจารณาให้รอบคอบถี่ถ้วน
11. ไม่ควรหลงใหลไปกับวัตถุนิยมมากจนเกินไป

3) จุดประสงค์การเรียนรู้ (Learning Objective)

<u>ด้านความรู้ (Knowledge)</u>

1) นักเรียนสามารถอธิบายความเป็นมาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้
2) นักเรียนสามารถบอกประวัติผู้แต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้
3) นักเรียนสามารถอธิบายความหมายของคำศัพท์ต่างๆ ที่ปรากฏในเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้

<u>ด้านทักษะ (Process and Skill)</u>

4) นักเรียนสามารถตีความเนื้อหาของจดหมายแต่ละฉบับได้
5) นักเรียนสามารถวิเคราะห์โครงสร้างเนื้อหาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ได้
6) นักเรียนสามารถวิจารณ์เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้นได้
7) นักเรียนสามารถวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม เชื่อมโยงกับการเรียนรู้วิถีชีวิตของสังคมในอดีตและปัจจุบันได้

<u>ด้านคุณลักษณะ (Attitude)</u>

8) นักเรียนเห็นคุณค่าและปฏิบัติตนตามค่านิยม/วัฒนธรรมไทย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

📖 4) ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน (5 ชั่วโมง)

***ข้อความที่เน้นด้วยแถบสีเทา หมายถึง จุดเน้นของขั้นตอนการเรียนการสอนตามวงจรสะท้อนคิดของกิบส์*

ชั่วโมงที่	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	กิจกรรมการเรียนการสอน	คำถามสำคัญ/เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด
ชั่วโมงที่ 1	**ขั้นที่ 1** รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม	**ขั้นนำ (10 นาที)** 1) ครูเล่าสภาพสังคมในสมัยรัชกาลที่ 4-6 ให้นักเรียนฟังอย่างคร่าว ๆ และเปิด คลิป *"รัชกาลที่ 5 ตอน พระราชกรณียกิจด้านการศึกษา พัฒนาคน"* https://www.youtube.com/watch?v=xrJc07NXPaA และ คลิป สี่แผ่นดินเดอะมิวสิคัล https://www.youtube.com/watch?v=CMyUX3P32Tg 2) ครูสรุปเหตุการณ์ที่ได้จากการดูคลิป และพูดเชื่อมโยงสถานการณ์ของสภาพสังคมในสมัยนั้น โดยเน้นไปที่การส่งนักเรียนไทยไปศึกษายังต่างประเทศ และแนวคิดของผู้ที่จบมาจากต่างประเทศในสมัยนั้นให้นักเรียนฟัง **ขั้นสอน (45 นาที)** 3) หลังจากที่ให้นักเรียนดูคลิปในขั้นนำ ครูพูดเชื่อมโยงถึงเหตุการณ์ในสมัยนั้นว่าครูพบจดหมายปริศนาที่ได้รับมาจาก **"รามจิตติ"** จ่าหน้าซองระบุชื่อผู้เขียนคือ นายประพันธ์ ส่งถึงนายประเสริฐ จำนวน 11 ฉบับ โดยโน้มน้าวนักเรียนว่า *"มีการเล่าลือว่าหากใครอ่านจดหมายและเข้าใจเนื้อความทั้งหมดจะเข้าใจสัจธรรมของชีวิต"* แต่ต้องไขปริศนาให้ได้ 5 ข้อดังนี้ 1. บุคคลชื่อ "รามจิตติ" คือใคร? 2. ลักษณะคำประพันธ์ เป็นอย่างไร 3. บอกความเป็นมาของจดหมายนี้ให้ได้ 4. เรียงลำดับเหตุการณ์ในจดหมายให้ได้ถูกต้อง 5. เล่าเรื่องย่อของจดหมายทั้งหมดได้ 4) ครูให้นักเรียนจับคู่กลุ่มละ 4 คน และแจกจดหมายให้นักเรียนกลุ่มละ 1 ฉบับให้นักเรียนอ่านร่วมกัน และให้นักเรียนเขียนสรุปจดหมายและหาคำศัพท์ยากในจดหมายในใบงานที่ 1 และนำส่งครูท้ายคาบ โดยครูเดินสำรวจการให้ความร่วมมือในการทำงานของนักเรียนพร้อมกับให้คำปรึกษาหากนักเรียนต้องการความช่วยเหลือ **ขั้นสรุป (5 นาที)** 5) ครูถามคำถามนักเรียนเกี่ยวกับประเด็นเนื้อหาที่ได้เรียนไป และนัดหมายนักเรียนในคาบต่อไป	-
ชั่วโมงที่ 2	**ขั้นที่ 1** รับประสบการณ์วรรณคดีและ	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูทบทวนคำสั่งที่ทำความเข้าใจกับนักเรียนไว้ในคาบก่อนหน้า หลังจากนั้นแจกกระดาษใบงานที่นักเรียนเขียนไว้ในคาบก่อนหน้าคืนให้แก่นักเรียน	

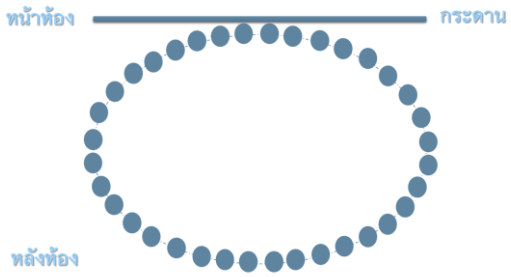
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

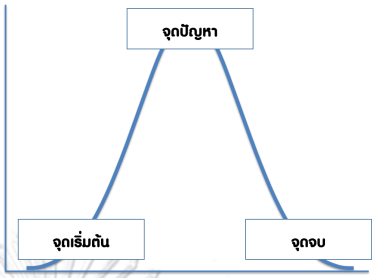
ชั่วโมงที่	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	กิจกรรมการเรียนการสอน	คำถามสำคัญ/เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด
	วรรณกรรม	**ขั้นสอน (50 นาที)** 2) ครูให้นักเรียนเล่าเนื้อหาจากจดหมายที่แต่ละกลุ่มได้สรุปมาเล่าให้เพื่อนฟังโดยการสุ่มกลุ่มโดยใช้เวลาประมาณกลุ่มละ 3 นาทีเวียนไปจนครบ 11 กลุ่ม ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - ลักษณะคำประพันธ์ เป็นอย่างไร 3) ครูให้นักเรียนทั้งห้องนั่งเป็นวงกลม (มีพื้นที่ตรงกลางห้อง) และให้นักเรียนลองเรียงลำดับจดหมายว่าจดหมายฉบับใดเป็นฉบับแรก และฉบับให้น่าจะเป็นลำดับสุดท้าย (หากนักเรียนสามารถเรียงลำดับได้ถูกต้อง เพื่อพลิกใบงานด้านหลังจะเรียงกันได้เป็นรูปรัชกาลที่ 6 ซึ่งเป็นผู้ทรงพระราชนิพนธ์วรรณคดีเรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม”) ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - คนชื่อ “รามจิตติ” คือใคร? - บอกความเป็นมาของจดหมายนี้ให้ได้ - เรียงลำดับเหตุการณ์ในจดหมายให้ได้ถูกต้อง - เล่าเรื่องย่อของจดหมายทั้งหมดได้ - ศัพท์ยากที่ตัวละครพูด **ขั้นสรุป (5 นาที)** 5) ครูให้นักเรียนพูดเนื้อเรื่อง ตั้งแต่ต้นจนกระทั่งจบจดหมาย โดยพูดเวียนกันคู่ละประโยค จากนั้นครูสรุปภาพรวมกิจกรรมการสอนให้นักเรียนรับทราบอีกครั้ง	
ชั่วโมงที่ 3	**ขั้นที่ 2** บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูจัดสภาพการเรียนรู้เป็นวงกลมวงใหญ่ภายในห้องเรียนเล่าย้อนเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้ที่นักเรียนได้เรียนไปแล้วก่อนหน้าโดยครูอาจใช้คำถามเป็นตัวกระตุ้นนักเรียนเพื่อเพิ่มการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ **ขั้นสอน (50 นาที)** 2) ครูทำกิจกรรมการ์ดตัวละคร โดยครูทำการ์ดที่เป็นตัวละครของ	***<u>คำถามสำคัญ</u>*** 1.ในคาบที่แล้วนักเรียนได้เรียนรู้อะไรไปแล้วบ้าง 2. มีเหตุการณ์อะไรเกิดขึ้นใน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ชั่วโมงที่	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	กิจกรรมการเรียนการสอน	คำถามสำคัญ/เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด
		เรื่องหัวใจชายหนุ่ม 3 รูปแบบ ได้แก่ การ์ดตัวหลัก(การ์ดนายประพันธ์-ครูเป็นผู้เจาะจง)การ์ดตัวสุ่ม(นักเรียนสุ่มการ์ด) และการ์ดตัวเลือก(นักเรียนเลือกแบบเจาะจง) โดยการ์ดตัวสุ่ม(นักเรียนสุ่มการ์ด) นักเรียนจะต้องออกมาสุ่มการ์ดนั้นด้วยตนเอง ส่วนการ์ดตัวเลือก(นักเรียนเลือกแบบเจาะจง) นักเรียนสามารถเลือกตัวละครด้วยตัวของนักเรียนเอง พร้อมกับรับใบงานที่ 2 ไปพร้อมกับการ์ดด้วย 3) เมื่อนักเรียนได้การ์ดตัวละครครบทั้ง 3 แบบแล้ว ให้นำตัวละครนั้นไปแปะลงในใบงานที่ 2 นักเรียนเล่าความเข้าใจเกี่ยวกับตัวละครนั้นให้กับเพื่อนที่นั่งข้าง ๆ ฟัง โดยให้วิเคราะห์ว่าตัวละครดังกล่าวว่ามีพฤติกรรมอย่างไร และคนในสังคมจะมีทรรศนะต่อตัวละครนี้อย่างไร และเขียนลงในใบงานที่ 2 4) ครูให้ลองวิเคราะห์ว่านักเรียนมีประสบการณ์ใดบ้างที่ตรงหรือใกล้เคียงกับตัวละครดังกล่าว โดยให้นักเรียนเขียนประสบการณ์นั้น ๆ ลงไปในใบงานที่ 2 เพื่อให้นักเรียนสามารถยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่นักเรียนสนใจในวรรณคดีนำมาเทียบเคียงกับประสบการณ์ของตนเองได้	วรรณคดีบ้าง 3. เหตุการณ์ใดบ้างที่ตรงกับประสบการณ์จริงของตนเอง 4. นักเรียนรู้สึกอย่างไรต่อเหตุการณ์ในวรรณคดี 5. นักเรียนรู้สึกอย่างไรต่อเหตุการณ์ที่เคยประสบมา ***<u>เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด</u>*** -การอภิปราย -การเขียนบันทึก
	ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม	5) ครูแจกกระดาษรูปวงกลมแก่นักเรียนให้นักเรียนวาดใบหน้าที่ระบุความรู้สึกที่ตรงกับสถานการณ์ที่เขียนไว้ และนำใบหน้านั้นแปะลงบนใบงานทั้งที่เป็นความรู้สึกต่อตัวละคร และความรู้สึกต่อประสบการณ์ที่ผ่านมาของตนเอง แล้วนำกระดาษมาส่งครู เพื่อให้นักเรียนสามารถระบุความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่นักเรียนสนใจในวรรณคดีนำมาเทียบเคียงกับประสบการณ์ของตนเองได้อย่างตรงไปตรงมา **ขั้นสรุป (5 นาที)** 6) ครูให้นักเรียนช่วยกันสรุปเหตุการณ์/ประสบการณ์ที่ร่วมกันอภิปราย	
ชั่วโมงที่ 4	***ขั้นที่ 4*** ประเมินผลต่อประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูเล่าย้อนเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้ที่นักเรียนได้เรียนไปแล้วก่อนหน้า โดยครูใช้คำถามเป็นตัวกระตุ้นนักเรียนเพื่อเพิ่มการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ **ขั้นสอน (50 นาที)** 2) ครูแจกกระดาษใบงานที่นักเรียนเขียนในคาบก่อนหน้าคืนให้แก่นักเรียน พร้อมกับให้นักเรียนเลือกตัวละครอยากเล่ามากที่สุด 1 ตัวละคร โดยมีข้อแม้ว่าตัวละครนั้นต้องเป็นตัวละครที่มีประสบการณ์ตรงกับตนเองมากที่สุด 3) ครูจัดนักเรียนเป็นวงกลมใหญ่รอบห้อง	***<u>คำถามสำคัญ</u>*** 1. ในคาบที่แล้วนักเรียนได้เรียนรู้อะไรไปแล้วบ้าง 2. อะไรคือผลดีและผลเสียของประสบการณ์ทั้งที่เป็น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ชั่วโมงที่	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	กิจกรรมการเรียนการสอน	คำถามสำคัญ/เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด
		 เพื่อทำกิจกรรม ***"บอลเผยประสบการณ์"*** วิธีการทำกิจกรรมคือ ครูให้นักเรียนโยน "บอลสีเขียว" และ "บอลสีแดง" ไปรอบห้องเรื่อย ๆ โดยการจะโยนให้ใครนั้นจะต้องเรียกชื่อเพื่อนก่อน หากครูเป่านกหวีดหากลูกบอลสีเขียวหยุดอยู่ที่ใครให้คนนั้นพูดความผลดีผลเสียต่อพฤติกรรม/ความรู้สึกของตัวละคร และบอลสีแดงหยุดอยู่ที่ใครต้องพูดถึงผลดีผลเสียของประสบการณ์ของตนเองที่ตรงกับตัวละคร โดยครูทำกิจกรรมลักษณะนี้ประมาณ 5-6 รอบ จึงจบกิจกรรม โดยกิจกรรมนี้จะเป็นการส่งเสริมการสะท้อนคิดให้นักเรียนได้พูดประเมินผลดีผลเสียจากพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในเหตุการณ์ที่นักเรียนสนใจในวรรณคดี และเหตุการณ์จากวรรณคดีที่นำมาเทียบเคียงกับประสบการณ์ของตนเองอย่างเปิดเผย	ความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง ***<u>เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด</u>*** การเขียนบันทึกการสะท้อนคิด และการพูดสะท้อน
	ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น	4) ครูให้นักเรียนทำใบงานที่ 3 เป็นรายบุคคลเพื่อฝึกให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์วิจารณ์วรรณกรรรมและวรรณคดีมุ่งที่มุมมองของนักเรียนที่มีต่อตัวละคร เรื่องหัวใจชายหนุ่ม โดยใบงานที่ 3 นั้นเป็นใบงานที่ออกแบบให้นักเรียนประเมินผลดี/ผลเสียต่อประสบการณ์ในวรรณคดี และผลดี/ผลเสียของประสบการณ์ของนักเรียนที่เชื่อมโยงกับวรรณคดี เพื่อให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์สาเหตุ และผลของการกระทำของตัวละคร และของตนเองอย่างถี่ถ้วนจากความรู้เดิมที่นักเรียนมี **ขั้นสรุป (5 นาที)** 5) ครูสรุปกิจกรรมที่ได้ทำภายในคาบ ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระ	
ชั่วโมงที่ 5	***ขั้นที่ 6*** สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูเล่าย้อนกิจกรรมที่กระทำไปในคาบก่อนหน้า และตั้งคำถามเพื่อถามนักเรียนเกี่ยวกับกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติในคาบก่อนหน้า **ขั้นสอน (45 นาที)** 2) ครูแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ทำกิจกรรมกราฟนำเรื่องราว (Story curve) เพื่อสรุปเนื้อหา โดยแต่ละกลุ่มมีหน้าที่สรุปเนื้อหาของวรรณคดี ลงในกระดาษสีที่ครูเตรียมไว้ให้ โดยแบ่งระยะในวรรณคดีออกเป็นทั้งสิ้น 3 ระยะ คือ ระยะเริ่มต้น (จุดเริ่มต้น) ระยะปัญหา (จุดปัญหา) และระยะแก้ไขปัญหา (จุดจบ)	***<u>คำถามสำคัญ</u>*** 1. ในเนื้อเรื่องวรรณคดีเกิดอะไรขึ้นบ้าง 2. ถ้าฉันเป็น.....(ชื่อตัวละคร).....ฉันจะ.....(ทำ/ไม่ทำ อะไร

ชั่วโมงที่	ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์	กิจกรรมการเรียนการสอน	คำถามสำคัญ/เทคนิคที่ใช้ในการสะท้อนคิด
		 3) เมื่อเสร็จกิจกรรมแล้วครูให้นักเรียนนำกระดาษที่สรุปได้นำมาแปะลงบนกระดาน จากนั้นครูให้นักเรียนที่เป็นตัวแทนแต่ละกลุ่มออกมาสรุปเหตุการณ์ในแต่ละช่วงให้เพื่อนฟัง 4) ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่มใช้กระดาษโพสต์อิทให้นักเรียน 2 แผ่น (แต่ละแผ่นมีสีแตกต่างกัน) โดยให้นักเรียนตอบคำถามว่า "1.วรรณคดีเรื่องนี้ให้ข้อคิด/คุณค่าในด้านภาษาและด้านเนื้อหาอะไรบ้าง" และ "2. วรรณคดีทำให้เรารู้อะไรเกี่ยวกับตนเองบ้าง" พร้อมกับให้นักเรียนระบุข้อคิดที่ได้รับจากวรรณคดี และได้รับจากประสบการณ์ที่เชื่อมโยงจากวรรณคดี เมื่อนักเรียนเขียนเสร็จแล้วให้นำไปแปะลงในกระดาน โดยครูอ่านสิ่งที่นักเรียนเขียนให้นักเรียนทั้งห้องฟัง เพื่อให้นักเรียนสรุปข้อเรียนรู้ที่ได้รับจากการทำกิจกรรมการเรียนการสอนก่อนหน้าทั้งที่เป็นความรู้ทางวรรณคดี อาทิ คุณค่าทางวรรณศิลป์ คุณค่าทางสังคม และความรู้จากการได้ทบทวนเหตุการณ์ประสบการณ์ หรือพฤติกรรมขอตนเองอีกครั้ง โดยครูควรนำกระบวนการให้การสะท้อนตนเองและสะท้อรคุณค่าทางวรรณคดีมีความเชื่อมโยงกัน	อย่างไร)..... 3. เหตุการณ์ในวรรณคดีที่ตรงกับชีวิตของฉันคือ.....(เล่าอย่างย่อ)..... 4. ถ้าเหตุการณ์ที่ในข้อที่ 2 เกิดขึ้นอีกฉันจะ.....(ทำ/ไม่ทำ อะไร อย่างไร).....
	ขั้นที่ 7 *วางแผนปฏิบัติ*	**ขั้นสรุป (10 นาที)** 5) ครูถามคำถามให้นักเรียนเขียนลงสมุดส่งครูท้ายคาบ โดยมีคำถามดังนี้ (1) ถ้าฉันเป็น.....(ชื่อตัวละคร).....ฉันจะ.....(ทำ/ไม่ทำ อะไร อย่างไร)..... (2) เหตุการณ์ในวรรณคดีที่ตรงกับชีวิตของฉัน คือ.....(เล่าอย่างย่อ)..... (3) ถ้าเหตุการณ์ที่ในข้อที่ 2 เกิดขึ้นอีกฉันจะ..... (ทำ/ไม่ทำ อะไร อย่างไร)..... โดยให้นักเรียนเขียนส่งครูท้ายคาบ เพื่อให้นักเรียนได้มีโอกาสเขียนบอกแนวทางการนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้อย่างเป็นรูปธรรมในชีวิตประจำวัน และแนวทางการรับมือหากปัญหาเดิมเกิดขึ้นอีกในอนาคต 6) ครูสุ่มนักเรียนให้เล่าประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้เรียนกับครูทั้งหมด โดยเปิดให้พูดได้อย่างอิสระ	

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

🕮 5) ชิ้นงาน/ภาระงาน

1) ใบงานที่ 1 แกะรอยจดหมายปริศนา
2) ใบงานที่ 2 การ์ดตัวละครสะท้อนตัวเอง
3) ใบงานที่ 3 พิมพ์เขียวประสบการณ์

🕮 6) สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

<u>สื่อการเรียนรู้</u>

1) สื่อการนำเสนอ Microsoft PowerPoint เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม
2) สื่อการนำเสนอ Prezi เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม
3) หนังสือค้นคว้าหลัก

- เพ็ญศรี จันทร์ดวง, และ สุวคนธ์ จงตระกูล. (2555). หนังสือเรียนภาษาไทย ม.4 ภาคเรียนที่ 1. กรุงเทพฯ : แม็ค.

<u>แหล่งค้นคว้าเพิ่มเติม</u>

วารี ตัณฑุลากร(แปล). ***หัวใจชายหนุ่ม A Young Man's Fancy.*** มหาวิทยาลัยศิลปากรจัดพิมพ์เพื่อเฉลิมพระเกียรติวาระ 100 ปี บรมราชาภิเษก พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว 11 พฤศจิกายน 2553 มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์.

🕮 7) การวัดและการประเมินผล

ตัวชี้วัด	วิธีการวัด	เครื่องมือวัด	แหล่งข้อมูล	เกณฑ์การวัด
<u>ด้านความรู้</u> - นักเรียนสามารถอธิบายความเป็นมาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้ - นักเรียนสามารถบอกประวัติผู้แต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้ - นักเรียนสามารถอธิบายความหมายของคำศัพท์ต่างๆ ที่ปรากฏในเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้	การทดสอบ การตรวจใบงาน	แบบทดสอบท้ายบทเรียน ประเมินตาม Rubric-07	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80 ผ่านเกณฑ์การประเมินผลรวม อยู่ในระดับ "ดี"

ด้านทักษะ - นักเรียนสามารถตีความเนื้อหาของจดหมายแต่ละฉบับได้ - นักเรียนสามารถวิเคราะห์โครงสร้างของเนื้อหาของเรื่องหัวใจชายหนุ่ม ได้ - นักเรียนสามารถวิจารณ์เรื่องหัวใจชายหนุ่ม ตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้นได้ - นักเรียนสามารถวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม เชื่อมโยงกับการเรียนรู้วิถีชีวิตของสังคมในอดีตและปัจจุบันได้	- การตรวจใบงาน และ การบันทึกพฤติกรรมที่ตรงต่อวัตถุประสงค์ที่ตั้งขึ้น	ประเมินตาม Rubrics-01 Rubrics-02 Rubrics-03 Rubrics-04 Rubrics-06 Rubrics-07 Rubrics-08 (ดูรายการประเมินในภาคผนวก)	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์การประเมินผลรวม อยู่ในระดับ “ดี”
ด้านคุณลักษณะ - นักเรียนเห็นคุณค่าและปฏิบัติตนตามค่านิยม/วัฒนธรรมไทย	การสังเกต	แบบบันทึกพฤติกรรมการเรียนรู้รายคาบของนักเรียน และแบบประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ **ประเมินผลเป็นรายภาคเรียน*	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80

หมายเหตุ : การประเมินพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน และ การประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน ผู้สอนจะประเมินรวบยอดเป็นรายหน่วยการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนใช้วิธีการสังเกต และจดบันทึกพฤติกรรมของผู้เรียน เพื่อนำไปเป็นข้อมูลประกอบการประเมินอย่างต่อเนื่องทุกแผนการจัดการเรียนรู้

ใบงานที่ 1 แกะรอยจดหมายปริศนา

สมาชิกในกลุ่ม (ห้อง4/.....)

๑. .....เลขที่.....

๒. .....เลขที่.....

๓. .....เลขที่.....

๔. .....เลขที่.....

นักเรียนคาดว่าจดหมายฉบับนี้เป็นจดหมายฉบับที่.....

ตัวละครในจดหมาย

สรุปเหตุการณ์ในจดหมาย (ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ศัพท์ยากที่พบ (พร้อมหาคำแปล)

๑. _____

๒. _____

๓. _____

๔. _____

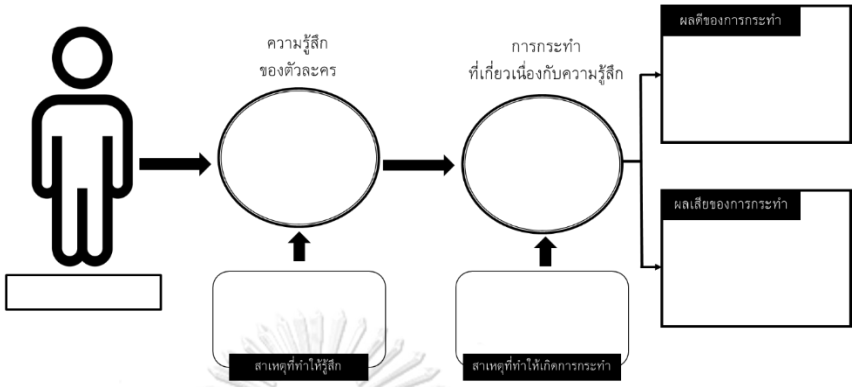
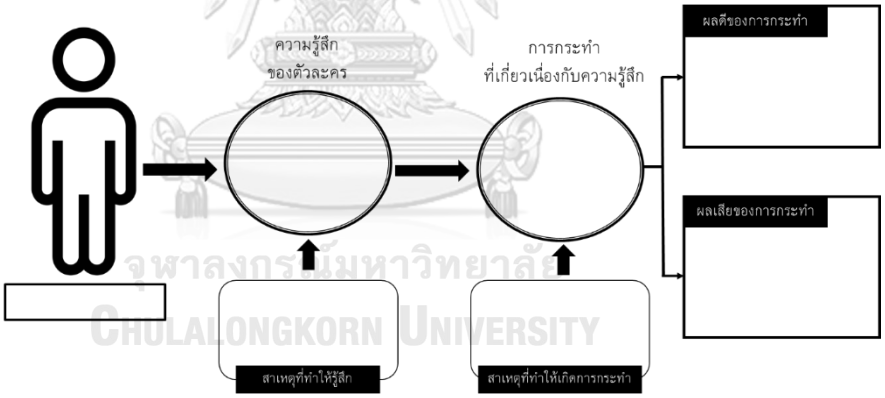
๕. _____

ใบงานที่ 2 การ์ดตัวละครสะท้อนตัวเอง

การ์ด	เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับตัวละคร	เหตุการณ์ที่เคยเกิดขึ้นกับตนเองคล้ายกับตัวละครในการ์ด
<u>การ์ดตัวหลัก</u>		
<u>การ์ดตัวสุ่ม</u>		
<u>การ์ดตัวเลือก</u>		

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ใบงานที่ 3 พิมพ์เขียวประสบการณ์

ทรรศนของฉันต่อตัวละครในวรรณคดี	
ทรรศนะต่อตัวของฉันของจากวรรณคดี	

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อคิดที่ฉันได้

ข้อคิดจากวรรณคดี	ข้อคิดจากประสบการณ์ของฉัน

<u>ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมตามปกติ</u>

แผนการจัดการเรียนการสอน เรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม”

รายวิชาภาษาไทย(ท31101)	**เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม**	**ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4**
ภาคเรียนที่ 2	**จำนวน 5 คาบ**	**ผู้สอน นายธีรศักดิ์ จิระตราชู**

---

1) มาตรฐานการเรียนรู้/ตัวชี้วัด

สาระที่ 1 การอ่าน

มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิดเพื่อนำไปใช้ตัดสินใจ แก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และมีนิสัยรักการอ่าน

สาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม

มาตรฐาน ท 5.1 เข้าใจและแสดงความคิดเห็น วิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมไทยอย่างเห็นคุณค่าและนำมาประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

<u>ตัวชี้วัด</u>

ท 1.1 ม.4-6/2 ตีความ แปลความ และขยายความเรื่องที่อ่าน

ท 1.1 ม.4-6/3 วิเคราะห์และวิจารณ์เรื่องที่อ่านในทุกๆ ด้านอย่างมีเหตุผล

ท 5.1 ม.4-6/1 วิเคราะห์และวิจารณ์วรรณคดีและวรรณกรรมตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้น

ท 5.1 ม.4-6/2 วิเคราะห์ลักษณะเด่นของวรรณคดีเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์และวิถีชีวิตของสังคมในอดีต

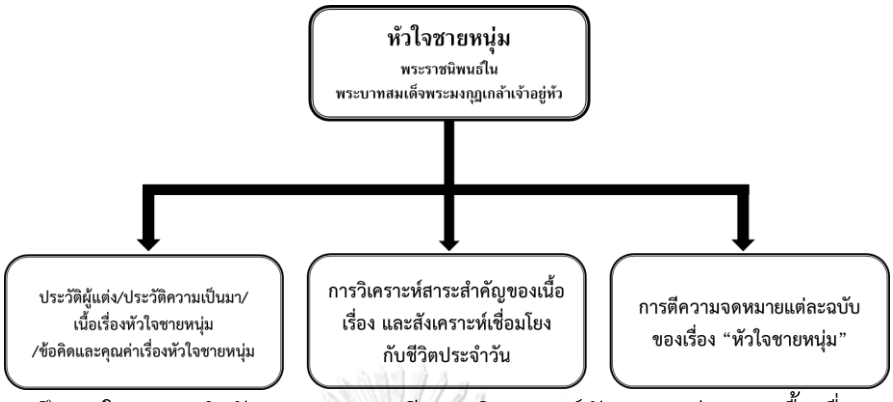
ท 5.1 ม.4-6/3 วิเคราะห์และประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์ของวรรณคดีและวรรณกรรมในฐานะที่เป็นมรดกทางวัฒนธรรมของชาติ

ท 5.1 ม.4-6/4 สังเคราะห์ข้อคิดจากวรรณคดีและวรรณกรรมเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

2) สาระสำคัญ

2.1 มโนทัศน์สำคัญ



การศึกษาใจความสำคัญของวรรณคดี การวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเนื้อเรื่อง และศึกษาพฤติกรรมของตัวละครในวรรณคดี ตลอดจนประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์และสังเคราะห์ข้อคิดของวรรณคดี จากการศึกษาวรรณคดีเรื่อง "หัวใจชายหนุ่ม" พระราชนิพนธ์ในพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ทำให้เกิดความซาบซึ้งในสุนทรียภาพของวรรณคดี เข้าใจสาระสำคัญของวรรณคดีเรื่อง "หัวใจชายหนุ่ม" รู้จักการนำคุณค่า/ข้อคิดที่ได้รับไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน และสามารถตีความ แปลความเนื้อหาวรรณคดีได้อย่างมีเหตุผล

2.2 สาระสำคัญของเนื้อหา

หัวใจชายหนุ่ม เป็นพระราชนิพนธ์ ที่มีลักษณะของนวนิยายขนาดสั้น ที่พระบาทสมเด็จพระมงกุฎ-เกล้าเจ้าอยู่หัวทรงพระราชนิพนธ์ขึ้นในปี พ.ศ. 2464 โดยใช้พระนามแฝงว่า "รามจิตติ" และได้พระราชทานลงพิมพ์ในหนังสือพิมพ์ **"ดุสิตสมิต"**

พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ทรงพระราชนิพนธ์โดยใช้รูปแบบของจดหมายรวมทั้งสิ้น 18 ฉบับ ซึ่งล้วนแต่เป็นจดหมายจากฝ่ายเดียว ไม่ปรากฏจดหมายตอบจากอีกฝ่ายหนึ่งเลย

ความมุ่งหมายของการประพันธ์ : เพื่อให้คนไทยรุ่นใหม่ที่ได้รับการศึกษามาจากต่างประเทศและมีความขัดแย้งทางความคิดกับคนไทยรุ่นเก่า ซึ่งยังยึดมั่นอยู่กับวัฒนธรรมไทยดั้งเดิม ให้รู้จักเลือกรับแต่สิ่งที่ดีงามและรู้จักปรับใช้ให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมไทยที่ดีงามเพื่อให้สังคมเจริญก้าวหน้าอย่างแท้จริง

กลวิธีในการแต่ง : นำเสนอเรื่องราวในรูปแบบของการเขียนจดหมายร้อยแก้วจากเพื่อนถึงเพื่อน โดยนายประพันธุ์ ประยูรสิริ ส่งถึงนายประเสริฐ สุวัฒน์ เพื่อนของเขาที่ประเทศอังกฤษ ขณะที่นายประพันธ์กำลังเดินทางกลับประเทศไทยหลังจากสำเร็จการศึกษา ข้อความในจดหมายได้เผยให้เห็น "หัวใจ" อันร้อนรุ่มกระวนกระวายของ "ชายหนุ่ม" ผู้กำลังโศกเศร้าอาลัยอาวรณ์ต่อการจาก "สิ่งงามๆ" ทั้งหญิงที่รักและบ้านเมืองอัน "ศิวิไลซ์" เรื่องราวของนายประพันธ์เมื่อกลับมาถึงประเทศไทย ปรากฏอยู่ในจดหมายทั้ง 18 ฉบับ

ข้อคิดที่ได้จากเรื่อง

1. คนเราควรมีเพื่อนสนิทเพื่อไว้ปรึกษาหารือในเรื่องต่าง ๆ เมื่อคราวมีปัญหาหรือเดือดร้อนใจ
2. อย่าดูถูกความคิดของคนสูงอายุว่า คร่ำครึ ควรพินิจพิเคราะห์อย่างมีเหตุผล
3. การรับวัฒนธรรมต่างประเทศ ควรรับเฉพาะสิ่งที่เหมาะสมแก่สังคมทุกคน หากนำสิ่งที่ดีงามของต่างชาติมาก็ควรนำมาปรับใช้ให้เหมาะแก่วัฒนธรรมของไทยเรา
4. วิถีชีวิตและความเป็นอยู่ของวัฒนธรรมไทยย่อมเหมาะสมแก่คนไทยทุกคน
5. การนิยมวัฒนธรรมต่างชาติจนละเลยวัฒนธรรมของตนเองอาจนำความเสียหายมาสู่ตนและครอบครัว
6. ไม่ควรชิงสุกก่อนห่าม
7. สามีภรรยาควรให้เกียรติซึ่งกันและกัน
8. ในสิ่งไม่ดีย่อมมีสิ่งดีปะปนอยู่
9. อย่าใช้จ่ายจนเกินความสามารถที่ตนเองหามาได้
10. การเลือกคู่ครองควรใช้เวลานานพินิจพิจารณาให้รอบคอบถี่ถ้วน
11. ไม่ควรหลงใหลไปกับวัตถุนิยมมากจนเกินไป

3) จุดประสงค์การเรียนรู้ (Learning Objective)

<u>ด้านความรู้ (Knowledge)</u>

๑) นักเรียนสามารถอธิบายความเป็นมาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้

๒) นักเรียนสามารถบอกประวัติผู้แต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้

๓) นักเรียนสามารถอธิบายความหมายของคำศัพท์ต่างๆ ที่ปรากฏในเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้

<u>ด้านทักษะ (Process and Skill)</u>

๔) นักเรียนสามารถตีความเนื้อหาของจดหมายแต่ละฉบับได้

๕) นักเรียนสามารถวิเคราะห์โครงสร้างเนื้อหาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ได้

๖) นักเรียนสามารถวิจารณ์เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้นได้

๗) นักเรียนสามารถวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม เชื่อมโยงกับการเรียนรู้วิถีชีวิตของสังคมในอดีตและปัจจุบันได้

<u>ด้านคุณลักษณะ (Attitude)</u>

๘) นักเรียนเห็นคุณค่าและปฏิบัติตนตามค่านิยม/วัฒนธรรมไทย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

📖 **4) ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน(5 ชั่วโมง)**

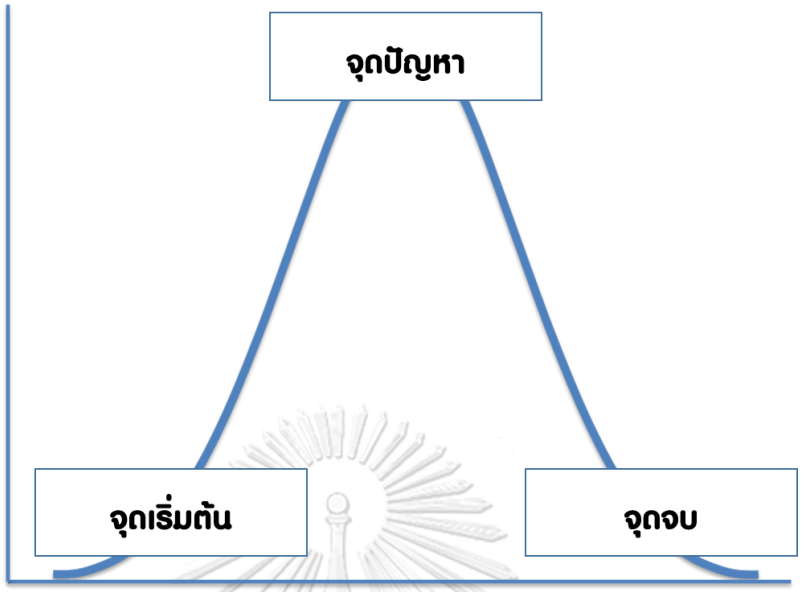
ชั่วโมงที่	กิจกรรมการเรียนการสอน
ชั่วโมงที่ 1	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูทบทวนคำสั่งที่ทำความเข้าใจกับนักเรียนไว้ในคาบก่อนหน้า หลังจากนั้นแจกกระดาษในงานที่นักเรียนเขียนไว้ในคาบก่อนหน้าคืนให้แก่นักเรียน
	ขั้นสอน (50 นาที) 2) ครูให้นักเรียนเล่าเนื้อหาจากจดหมายที่แต่ละกลุ่มได้สรุปมาเล่าให้เพื่อนฟังโดยการสุ่มกลุ่มโดยใช้เวลาประมาณกลุ่มละ 3 นาทีเวียนไปจนครบ 11 กลุ่ม ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - ลักษณะคำประพันธ์ เป็นอย่างไร 3) ครูให้นักเรียนทั้งห้องนั่งเป็นวงกลม(มีพื้นที่ตรงกลางห้อง) และให้นักเรียนลองเรียงลำดับจดหมายว่าจดหมายฉบับใดเป็นฉบับแรก และฉบับให้น่าจะเป็นลำดับสุดท้าย (หากนักเรียนสามารถเรียงลำดับได้ถูกต้อง เพื่อพลิกใบงานด้านหลังจะเรียงกันได้เป็นรูปรัชกาลที่ 6 ซึ่งเป็นผู้ทรงพระราชนิพนธ์วรรณคดีเรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม”) ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - บุคคลชื่อ “รามจิตติ” คือใคร? - บอกความเป็นมาของจดหมายนี้ให้ได้ - เรียงลำดับเหตุการณ์ในจดหมายให้ได้ถูกต้อง - เล่าเรื่องย่อของจดหมายทั้งหมดได้ - ศัพท์ยากที่ตัวละครพูด
	ขั้นสรุป (5 นาที) 5) ครูให้นักเรียนพูดเนื้อเรื่อง ตั้งแต่ต้นจดหมายจนกระทั่งจบจดหมาย โดยพูดเวียนกัน

ชั่วโมงที่	กิจกรรมการเรียนการสอน
	คู่ละประโยค จากนั้นครูสรุปภาพรวมกิจกรรมการสอนให้นักเรียนรับทราบอีกครั้ง
ชั่วโมงที่ 2	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูทบทวนคำสั่งที่ทำความเข้าใจกับนักเรียนไว้ในคาบก่อนหน้า หลังจากนั้นแจกกระดาษใบงานที่นักเรียนเขียนไว้ในคาบก่อนหน้าคืนให้แก่นักเรียน
	ขั้นสอน (50 นาที) 2) ครูให้นักเรียนเล่าเนื้อหาจากจดหมายที่แต่ละกลุ่มได้สรุปมาเล่าให้เพื่อนฟังโดยการสุ่มกลุ่มโดยใช้เวลาประมาณกลุ่มละ 3 นาทีเวียนไปจนครบ 11 กลุ่ม ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - ลักษณะคำประพันธ์ เป็นอย่างไร 3) ครูให้นักเรียนทั้งห้องนั่งเป็นวงกลม(มีพื้นที่ตรงกลางห้อง) และให้นักเรียนลองเรียงลำดับจดหมายว่าจดหมายฉบับใดเป็นฉบับแรก และฉบับให้น่าจะเป็นลำดับสุดท้าย (หากนักเรียนสามารถเรียงลำดับได้ถูกต้อง เพื่อพลิกใบงานด้านหลังจะเรียงกันได้เป็นรูปรัชกาลที่ 6 ซึ่งเป็นผู้ทรงพระราชนิพนธ์วรรณคดีเรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม”) ***หลังจากจบขั้นตอนนี้ต้องไขปริศนาได้ว่า*** - บุคคลชื่อ “รามจิตติ” คือใคร? - บอกความเป็นมาของจดหมายนี้ให้ได้ - เรียงลำดับเหตุการณ์ในจดหมายให้ได้ถูกต้อง - เล่าเรื่องย่อของจดหมายทั้งหมดได้ - ศัพท์ยากที่ตัวละครพูด
	ขั้นสรุป (5 นาที) 5) ครูให้นักเรียนพูดเนื้อเรื่อง ตั้งแต่ต้นจดหมายจนกระทั่งจบจดหมาย โดยพูดเวียนกันคู่ละประโยค จากนั้นครูสรุปภาพรวมกิจกรรมการสอนให้นักเรียนรับทราบอีกครั้ง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ชั่วโมงที่	กิจกรรมการเรียนการสอน
ชั่วโมงที่ 3	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูแจกเอกสารเรื่องย่อของหัวใจชายหนุ่มโดยมีประเด็นที่ได้เรียนกันไปก่อนในคาบที่แล้วให้นักเรียนทบทวนอีกครั้ง พร้อมกับให้นักเรียนดูคลิป https://www.youtube.com/watch?v=RYKCH-X7ZnI เพื่อเป็นการทบทวนเนื้อหา
	ขั้นสอน (50 นาที) 2) ครูแบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่ม แล้วจึงกำหนดหัวข้อให้นักเรียนแต่ละกลุ่มศึกษาเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ตามประเด็นที่ครูกำหนด ดังนี้ 1) จุดมุ่งหมายในการแต่ง 2) รูปแบบของเรื่อง 3) เนื้อหาและกลวิธีในการแต่ง 4) การวิเคราะห์และวิจารณ์เรื่อง 3) ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่มเขียนสรุปเนื้อหาตามหัวข้อที่ตนเองได้รับมอบหมายลงในกระดาษฟลิปชาร์ตโดยสามารถออกแบบลักษณะการนำเสนอได้อย่างอิสระ ใช้เวลาการเขียนสรุปประมาณ 20 นาที 4) เมื่อเสร็จสิ้นแล้วให้นักเรียนออกมานำเสนอหน้าชั้นเรียนกลุ่มละ 5 นาที 7) นักเรียนทุกคนทำ*ใบงานที่ 1 พินิจหัวใจชายหนุ่ม* เสร็จแล้วนำส่งครูตรวจ(ทำเป็นการบ้าน)
	ขั้นสรุป 8) ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปเนื้อหาที่ได้เรียนไปในวันนี้ และครูตอบคำถามในประเด็นที่ นักเรียนยังมีข้อสงสัย
ชั่วโมงที่ 4	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูเล่าย้อนกิจกรรมที่กระทำไปในคาบก่อนหน้า และตั้งคำถามเพื่อถามนักเรียนเกี่ยวกับกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติในคาบก่อนหน้า
	ขั้นสอน (45 นาที) 2) ครูแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ทำกิจกรรมกราฟเรื่องราว(Story curve) เพื่อสรุปเนื้อหา โดยแต่ละกลุ่มมีหน้าที่สรุปเนื้อหาของวรรณคดี ลงในกระดาษสีที่ครูเตรียมไว้ให้ โดยแบ่งระยะในวรรณคดีออกเป็นทั้งสิ้น 3 ระยะ คือ ระยะเริ่มต้น(จุดเริ่มต้น) ระยะปัญหา(จุดปัญหา) และระยะแก้ไขปัญหา(จุดจบ)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ชั่วโมงที่	กิจกรรมการเรียนการสอน
	 3) เมื่อเสร็จกิจกรรมแล้วครูให้นักเรียนนำดระดาษที่สรุปได้นำมาแปะลงบนกระดาน จากนั้นครูให้นักเรียนที่เป็นตัวแทนแต่ละกลุ่มออกมาสรุปเหตุการณ์ในแต่ละช่วงให้เพื่อนฟัง 4) ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่มใช้กระดาษโพสต์อิทให้นักเรียน 2 แผ่น(แต่ละแผ่นมีสีแตกต่างกัน)โดนให้นักเรียนตอบคำถามว่า “1.วรรณคดีเรื่องนี้ให้ข้อคิด/คุณค่าในด้านภาษาและด้านเนื้อหาอะไรบ้าง” เมื่อนักเรียนเขียนเสร็จแล้วให้นำไปแปะลงในกระดาน โดยครูอ่านสิ่งที่นักเรียนเขียนให้นักเรียนทั้งห้องฟัง
	ขั้นสรุป (10 นาที) 5) ครูถามคำถามให้นักเรียนเขียนลงสมุดส่งครูท้ายคาบ โดยมีคำถามดังนี้ (1) เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเรื่องนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตตนเองได้อย่างไร 6) ครูสุ่มนักเรียนให้นักเรียนออกมาเล่าสิ่งที่ตนเองเขียนเกี่ยวกับการนำข้อคิดไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน จากนั้นให้นักเรียนส่งข้อเขียนให้แก่ครูท้ายคาบ
ชั่วโมงที่ 5	**ขั้นนำ (5 นาที)** 1) ครูสนทนาซักถามนักเรียนเกี่ยวกับลักษณะเด่นของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม 2) นักเรียนร่วมกันอภิปรายสรุปและแสดงความคิดเห็น
	ขั้นสอน (50 นาที) 3) ครูใช้แอปพลิเคชัน Menti ในฟังก์ชัน Word Cloud ให้นักเรียนร่วมกันประเมินคุณค่าและสังเคราะห์ข้อคิดเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม จากหนังสือเรียน ห้องสมุด หรือแหล่งข้อมูลสารสนเทศ ตามประเด็นที่ครูกำหนด ดังนี้

ชั่วโมงที่	กิจกรรมการเรียนการสอน
	(1) คุณค่าของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ด้านความรู้/ปัญญา/ความคิด (2) คุณค่าของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ด้านวรรณศิลป์ (3) ข้อคิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตจากเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม (4) สังเคราะห์ข้อคิดเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม โดยครูให้นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นทีละประเด็น แล้วสรุปข้อเรียนรู้ร่วมกับครู แล้วจึงเริ่มอภิปรายในประเด็นถัดไป 4) นักเรียนแต่ละคนนำผลการสรุปในประเด็นสำคัญทั้ง 4 ประเด็น มาเรียบเรียงให้ได้สาระสำคัญครบถ้วนลงในสมุด สามารถออกแบบการนำเสนอได้อย่างอิสระ (ทำส่งเป็นการบ้าน)
	ขั้นสรุป (5 นาที) 5) ครูสุ่มนักเรียนให้เล่าสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับเรื่อง “หัวใจชายหนุ่ม” มาคนละ 3 ประเด็น แล้วครูพูดสรุปเนื้อเรื่องและประเด็นการเรียนรู้ที่เรียนผ่านมาทั้งสิ้น 5 คาบให้แก่นักเรียนฟัง

🕮 5) ชิ้นงาน/ภาระงาน

1) ใบงานที่ 1 พินิจหัวใจชายหนุ่ม
2) สรุปในประเด็นสำคัญทั้ง 4 ประเด็น(การบ้าน)
   (1) คุณค่าของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ด้านความรู้/ปัญญา/ความคิด
   (2) คุณค่าของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ด้านวรรณศิลป์
   (3) ข้อคิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตจากเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม
   (4) สังเคราะห์ข้อคิดเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

🕮 6) สื่อการเรียนรู้/แหล่งการเรียนรู้

<u>สื่อการเรียนรู้</u>

1) สื่อการนำเสนอ Microsoft PowerPoint เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม
2) สื่อการนำเสนอ Prezi เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม
3) หนังสือค้นคว้าหลัก

- เพ็ญศรี จันทร์ดวง, และ สุวคนธ์ จงตระกูล. (2555). หนังสือเรียนภาษาไทย ม.4 ภาคเรียนที่ 1. กรุงเทพฯ : แม็ค.

<u>แหล่งค้นคว้าเพิ่มเติม</u>

วารี ตัณฑุลากร(แปล). ***หัวใจชายหนุ่ม A Young Man's Fancy.*** มหาวิทยาลัยศิลปากรจัดพิมพ์เพื่อเฉลิมพระเกียรติวาระ 100 ปี บรมราชาภิเษก พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว 11 พฤศจิกายน 2553 มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์.

🕮 7) การวัดและการประเมินผล

ตัวชี้วัด	วิธีการวัด	เครื่องมือวัด	แหล่งข้อมูล	เกณฑ์การวัด
<u>ด้านความรู้</u> - นักเรียนสามารถอธิบายความเป็นมาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้ - นักเรียนสามารถบอกประวัติผู้แต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้ - นักเรียนสามารถอธิบายความหมายของคำศัพท์ต่างๆ ที่ปรากฏในเรื่อง หัวใจชายหนุ่มได้	การทดสอบ การตรวจใบงาน	แบบทดสอบท้ายบทเรียน ประเมินตาม Rubric-07	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80 ผ่านเกณฑ์การประเมินผลรวม อยู่ในระดับ "ดี"
<u>ด้านทักษะ</u> - นักเรียนสามารถตีความเนื้อหาของจดหมายแต่ละฉบับได้ - นักเรียนสามารถวิเคราะห์โครงสร้างของเนื้อหาของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ได้ - นักเรียนสามารถวิจารณ์เรื่อง หัวใจชายหนุ่ม ตามหลักการวิจารณ์เบื้องต้นได้ - นักเรียนสามารถวิเคราะห์ลักษณะเด่นของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม เชื่อมโยงกับการเรียนรู้วิถีชีวิตของสังคมในอดีตและปัจจุบันได้	- การตรวจใบงาน และ การบันทึกพฤติกรรมที่ตรงต่อวัตถุประสงค์ที่ตั้งขึ้น	ประเมินตาม Rubrics-01 Rubrics-02 Rubrics-03 Rubrics-04 Rubrics-06 Rubrics-07 Rubrics-08 (ดูรายการประเมินในภาคผนวก)	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์การประเมินผลรวม อยู่ในระดับ "ดี"

ด้านคุณลักษณะ - นักเรียนเห็นคุณค่าและปฏิบัติตนตามค่านิยม/วัฒนธรรมไทย	การสังเกต	แบบบันทึกพฤติกรรมการเรียนรู้รายคาบของนักเรียน และแบบประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ **ประเมินผลเป็นรายภาคเรียน*	นักเรียน	ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80

หมายเหตุ : การประเมินพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน และ การประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน ผู้สอนจะประเมินรวบยอดเป็นรายหน่วยการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนใช้วิธีการสังเกต และจดบันทึกพฤติกรรมของผู้เรียน เพื่อนำไปเป็นข้อมูลประกอบการประเมินอย่างต่อเนื่องทุกแผนการจัดการเรียนรู้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ใบงานที่ 1 พินิจหัวใจชายหนุ่ม

1. จุดมุ่งหมายในการแต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

.....

.....

2. รูปแบบของเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

.....

.....

3. เนื้อหาและกลวิธีในการแต่งเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

.....

.....

.....

4. ลักษณะของตัวละครในเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

- ประพันธ์

.....

.....

- อุไร

.....

.....

- ตัวละครอื่น ๆ ที่น่าสนใจ คือ

.....

.....

5. ให้นักเรียนแสดงทรรศนะต่อแนวคิดในเรื่อง หัวใจชายหนุ่ม

.....

.....

6. ประเด็นในเนื้อเรื่องที่กระเพื่อมใจของนักรียน

.....

.....

.....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ค

ภาพกิจกรรมในการจัดการเรียนการสอน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีและวรรณกรรมโดยใช้วงจรการสะท้อนคิดของกิบส์

คาบที่ 1-2

ขั้นที่ 1 รับประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนเรียนรู้ ประวัติผู้แต่ง ลักษณะคำประพันธ์ เนื้อเรื่อง ลักษณะตัวละคร การอธิบายคำศัพท์ การถอดคำประพันธ์ ในวรรณคดีและวรรณกรรมร่วมกับผู้สอน

คาบที่ 3

ขั้นที่ 2 บรรยายเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียน บรรยาย อภิปราย การยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวรรณคดีและวรรณกรรม ที่ตรงกับเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการตัดสินหรือสรุปความ

ขั้นที่ 3 อธิบายความรู้สึกต่อวรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนบอกความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม เชื่อมโยงกับความรู้สึกต่อเหตุการณ์ที่เป็นประสบการณ์ของตนเอง โดยปราศจากการวิเคราะห์สถานการณ์นั้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คาบที่ 4

ขั้นที่ 4 ประเมินประสบการณ์วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนสามารถประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเอง สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน โดยมีผู้สอนคอยกระตุ้นโดยการใช้คำถาม

ขั้นที่ 5 วิเคราะห์สาเหตุและผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้น คือ ขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม วิเคราะห์สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึก หรือการกระทำ รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดตามมา ทั้งจากในวรรณคดีและวรรณกรรม และในชีวิตจริงของตนเอง

คาบที่ 5

ขั้นที่ 6 สรุปผลการเรียนรู้วรรณคดีและวรรณกรรม คือ ขั้นที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสรุปเนื้อเรื่องของวรรณคดีตอนที่เป็นบทเรียนโดยการใช้คำถาม กระตุ้นให้ผู้เรียนประเมินตัดสินผลดี และผลเสียของประสบการณ์ ทั้งที่เป็นความรู้สึกจากประสบการณ์ในวรรณคดีและวรรณกรรม และความรู้สึกจากประสบการณ์ของตนเองที่เชื่อมโยงจากวรรณคดีและวรรณกรรม สะท้อนผ่านการพูด หรือการเขียน

ขั้นที่ 7 วางแผนปฏิบัติ คือ ขั้นที่ผู้เรียนวางแผนหรือเตรียมตัวในการจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต โดยนำการเรียนรู้จากขั้นตอนก่อนทั้งที่เป็นประสบการณ์จากวรรณคดีและวรรณกรรม และประสบการณ์ของตนเอง มาเป็นปัจจัยในการพิจารณาในการวางแผน

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	นายธีรศักดิ์ จิระตราชู
วัน เดือน ปี เกิด	26 กันยายน 2535
สถานที่เกิด	อำเภอบางสะพาน จังหวัดประจวบคีรีขันธ์
วุฒิการศึกษา	สำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจากโรงเรียนบางสะพานวิทยา จังหวัดประจวบคีรีขันธ์ ปีการศึกษา 2554 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาการศึกษาบัณฑิต (กศ.บ.) สาขาวิชาภาษาไทย วิชาโทการศึกษาผู้ใหญ่ เกียรตินิยมอันดับ 1 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปีการศึกษา 2559 จากนั้นเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต (ค.ม.) สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY