

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผังมโนทัศน์
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำถาม
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความภาคภูมิใจในตนเอง
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิชาสังคมศึกษา

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผังมโนทัศน์

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับผังมโนทัศน์

1.1 ความหมายของผังมโนทัศน์

มีนักการศึกษาหลายท่าน ได้ให้ความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ดังนี้

Cliburn (1987 : 426) ให้ความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ว่า แผนผังมโนทัศน์ เป็นเครื่องมือที่ใช้เสนอกรอบความคิด และความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกันอย่างมีระบบ

Novak & Gowin (1984 : 17) กล่าวว่า ผังมโนทัศน์เป็นสิ่งที่ใช้แทน ความสัมพันธ์อย่างมีความหมายระหว่างมโนทัศน์ในรูปของประพจน์

Moreira (1979 : 15 อ้างถึงใน ศิริพร ทูเครือ , 2544) ได้ให้ความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ว่า แผนผังมโนทัศน์ หมายถึง แผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์อย่างมีลำดับขั้น เพื่อจะแสดงให้เห็นการจัดมโนทัศน์ของวิชาใดวิชาหนึ่ง หรือส่วนใดส่วนหนึ่งของวิชานั้น ซึ่งอาจจะมีทิศทางเดียวหรือ 2 ทิศทางหรือมากกว่า

สมาน ลอยฟ้า (2542 : 3) ได้ให้ความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ว่า แผนผังมโนทัศน์เป็นการนำเสนอโครงสร้างของความรู้ในรูปของกราฟิก แผนผังมโนทัศน์นี้ประกอบด้วยกลุ่มมโนทัศน์ตั้งแต่ 2 มโนทัศน์ขึ้นไป ซึ่งได้แก่ มโนทัศน์หลักและมโนทัศน์รอง ซึ่งมโนทัศน์นั้นจะแทนด้วยคำสำคัญ โดยมีคำหรือข้อความเชื่อมโยงมโนทัศน์นั้น ๆ และแผนผังมโนทัศน์จะต้องมีการเชื่อมโยงมโนทัศน์ต่าง ๆ ด้วยเส้นและคำที่มีความหมายเพื่อแสดงความสัมพันธ์

อัญชลี ดนลานนท์ (2542 : 51) ได้สรุปว่า การสร้างหรือวาดผังมโนทัศน์ คือ การถ่ายทอดความคิดความเข้าใจของผู้สร้างในเรื่องหนึ่งออกมาในรูปความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ ซึ่งมีเป็นลำดับขั้น

ศุภานัน สุวรรณพันธ์ (2543 : 30) เน้นว่า แผนผังมโนทัศน์ เป็นแผนผังที่นำเสนอความเข้าใจของแต่ละบุคคลเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่งนั้นได้อย่างมีลำดับขั้น โดยมีคำเชื่อมระหว่างมโนทัศน์แต่ละอัน ทำให้อ่านความสัมพันธ์นั้นได้อย่างมีความหมาย

ศิริลักษณ์ แก้วสมบุรณ์ (2543 : 13) ให้ความหมายไว้ว่า ผังมโนทัศน์เป็นผังกราฟิกที่แสดงมโนทัศน์หรือความคิดรวบยอดใหญ่ไว้ตรงกลาง และแสดงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ใหญ่และมโนทัศน์ย่อย ๆ เป็นลำดับขั้น ด้วยเส้นเชื่อมโยง

ศิริพร ทูเครือ (2544 : 25) ได้ให้ความหมายว่า แผนผังมโนทัศน์ หมายถึง แผนผังที่ใช้แสดงถึงความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่องระหว่างมโนทัศน์ระดับต่าง ๆ อย่างมีลำดับขั้นตอน แผนผังมโนทัศน์ทำให้ทราบความคิดความเข้าใจของผู้สร้าง และทำให้ทราบความสัมพันธ์ของเนื้อหาทั้งระบบ

จากความหมายของผังมโนทัศน์ที่ได้กล่าวมาแล้วนั้น สามารถสรุปได้ว่า ผังมโนทัศน์หมายถึงแผนภาพซึ่งแสดงความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างมโนทัศน์อย่างมีลำดับขั้นตอนจากมโนทัศน์ที่กว้างและลดหลั่นลงมาเป็นมโนทัศน์ย่อย ๆ เพื่อแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจและทราบถึงความสัมพันธ์กันของเนื้อหาที่เรียน

1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับผังมโนทัศน์

กำพล คำรงวงศ์ (2540 : 65-66) กล่าวว่า ผังมโนทัศน์มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีความหมายของออสซูเบล ซึ่งมีแนวคิดว่า ครูควรจะสอนสิ่งที่มีความสัมพันธ์กับความรู้เดิมที่นักเรียนมีอยู่ ความรู้เดิมนี้อยู่ในโครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Structure) เป็นข้อมูลที่สะสมอยู่ในสมองและมีการจัดระบบระเบียบไว้เป็นอย่างดี มีการเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่อย่างมีลำดับขั้น ดังนั้น การเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นเมื่อความรู้ใหม่เชื่อมโยงกับมโนทัศน์ที่อยู่ในโครงสร้างของความรู้เดิมที่มีอยู่ในสมองซึ่งออสซูเบล เรียกว่า กระบวนการดูดซึม (Subsumtion) และเรียกมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นจากการเชื่อมโยงว่า ซับซุมเมอร์ (Subsumer) แต่ถ้าไม่ได้นำความรู้ใหม่ไปเชื่อมโยงกับความรู้เดิมที่มีอยู่จะเป็นการเรียนรู้แบบท่องจำ (Rote Learning)

ภาพประกอบ 1 การเรียนรู้แบบท่องจำและการเรียนรู้ที่มีความหมายซึ่งเกิดจากการได้รับความรู้จากภายนอกผ่านเครื่องกีดขวางการรับรู้ (ก้ำพล ดำรงวงศ์ , 2540 : 65)

ภาพประกอบ 2 แสดงการเรียนรู้ที่มีความหมาย เมื่อ ง , จ และ ฉ เป็นความรู้ใหม่ที่จะเชื่อมโยงกับโครงสร้างทางปัญญา (Subsumer) คือ ก , ข และ ค จากภาพจะเห็นว่า ก มีความซับซ้อนมากกว่า ข และ ค (ก้ำพล ดำรงวงศ์ , 2540 : 66)

การสร้างผังมโนทัศน์ซึ่ง Novak ได้พัฒนาขึ้นมา นั้น มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีความหมายของ Ausubel 3 ประการ (หทัยรัช รังสุวรรณ , 2539 : 36-38) คือ

โครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Structure) เป็นโครงสร้างที่มีอยู่ในสมอง จะมีการจัดลำดับมโนทัศน์ ที่มีความหมายกว้างและทั่วไปไปสู่มโนทัศน์ที่แคบและมีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น

1. กระบวนการจำแนกความแตกต่างแบบก้าวหน้า (Progressive Differentiation)

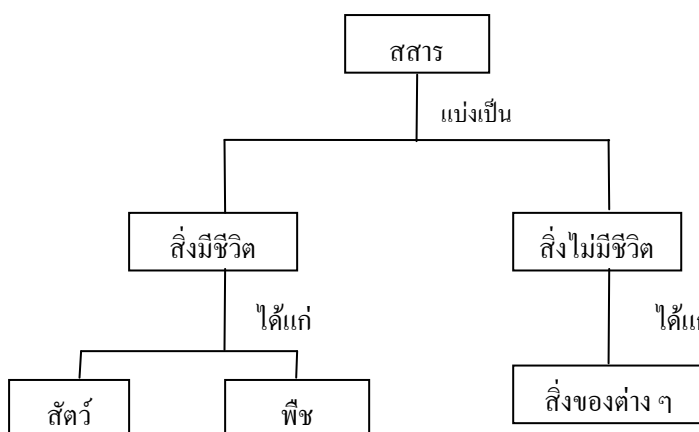
จากหลักการเรียนรู้ที่มีความหมายของออสซูเบล ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นเมื่อมีการนำความรู้ใหม่ไปสัมพันธ์กับความรู้เดิม เกิดเป็นความสัมพันธ์ใหม่ จึงทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างไม่สิ้นสุด จะเป็นการขยายความรู้ให้กว้างขึ้นไปเรื่อย ๆ จนกลายเป็นการแยกแยะความแตกต่างเชิงก้าวหน้า โดยจัดให้มีมโนทัศน์ที่ความหมายกว้างอยู่ด้านบนของโครงสร้างความรู้เสียก่อน แล้วจึงจัดมโนทัศน์ที่ความหมายกว้างอยู่ด้านบนของโครงสร้างความรู้เสียก่อน แล้วจึงจัดมโนทัศน์ที่มีความหมายเฉพาะเจาะจงอยู่ถัดลงมา จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายและเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่เรียน ได้ดีขึ้น

2. การประสานสัมพันธ์เชิงบูรณาการ (Integrative Reconciliation)

จากหลักการเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นเมื่อมีการนำความรู้ใหม่ไปสัมพันธ์กับความรู้เดิมแล้ว จะทำให้เกิดความสัมพันธ์ใหม่ และหากมีการเชื่อมโยงระหว่างชุดของมโนทัศน์ก็จะทำให้เกิดการประสานสัมพันธ์เชิงบูรณาการของมโนทัศน์ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายมากขึ้น

1.3 ผังมโนทัศน์ชนิดปลายเปิด (Open Grouping)

เป็นแผนผังมโนทัศน์ที่แสดงการเชื่อมโยงกลุ่มมโนทัศน์ต่าง ๆ ลดหลั่นกันลงไป ตามลำดับความสำคัญของมโนทัศน์ที่ผู้เขียนกำหนดไว้ ดังแสดงในภาพประกอบ



ภาพประกอบ 3 แสดงตัวอย่างผังมโนทัศน์ชนิดปลายเปิด

1.4 การสร้างผังมโนทัศน์

ผังมโนทัศน์ที่ดีจะช่วยทำให้นักเรียนและผู้สอนเกิดความชัดเจนขึ้น ทำให้เห็นวิธีเชื่อมโยงความหมายของมโนทัศน์และทำให้นักเรียนสามารถสรุปสิ่งที่เรียนรู้ได้ ในการเตรียมสร้างผังมโนทัศน์ ทิวาธรรม ภาสุกคำ (2544 : 22) ได้เสนอแนะวิธีการสร้างผังมโนทัศน์ตามแนวทางของโนแวกไว้ดังต่อไปนี้

1. คัดเลือกบทเรียนจากหนังสือที่ไม่ยากเกินไป ควรเป็นเนื้อหาสั้น ๆ และประกอบด้วยมโนทัศน์ที่ไม่มากจนเกินไป

2. วิเคราะห์มโนทัศน์ที่มีความสำคัญด้วยการเขียนมโนทัศน์แต่ละมโนทัศน์ลงบนกระดาษ

3. จัดลำดับหรือแยกแยะมโนทัศน์ โดยดูว่ามโนทัศน์ใดเป็นมโนทัศน์ที่กว้างครอบคลุมมโนทัศน์ใดเป็นมโนทัศน์รอง มโนทัศน์ที่เฉพาะเจาะจง

4. เรียงลำดับของมโนทัศน์ให้มโนทัศน์ที่กว้าง ครอบคลุมอยู่บนสุด และลดหลั่นลงมามีมโนทัศน์รอง จนกระทั่งถึงมโนทัศน์ที่เฉพาะเจาะจง

5. เมื่อมโนทัศน์ถูกจัดวางตำแหน่งแล้ว ให้ลากเส้นเชื่อมโยงระหว่างมโนทัศน์ต่าง ๆ จากนั้นหาคำหรือข้อความเชื่อมระหว่างมโนทัศน์ เพื่อให้มโนทัศน์ที่จะเชื่อมมีความสัมพันธ์กัน

6. ตรวจสอบผังมโนทัศน์ที่สร้างเสร็จให้ถูกต้องตรงกับเนื้อหา

อัญชลี ดนลานนท์ (2542 : 9-10) ได้เสนอขั้นตอนในการสร้างผังมโนทัศน์ไว้ 7 ขั้นตอนดังนี้

1. เลือกและเขียนรายการคำมโนทัศน์ที่สำคัญและเกี่ยวข้องกัน

2. เรียงลำดับความสำคัญของคำมโนทัศน์ในข้อ 1 จากมโนทัศน์หลักหรือมโนทัศน์ที่ครอบคลุมมโนทัศน์อื่น ไปยังมโนทัศน์รองและลดหลั่นไปเรื่อย ๆ ในขณะเดียวกันให้แบ่งมโนทัศน์เหล่านั้นเป็นกลุ่ม ๆ

3. สร้างหรือวาดแผนภูมิมโนทัศน์จากคำมโนทัศน์ในข้อ 2 โดยการโยงความสัมพันธ์หรือสร้างเนื้อความขึ้น ในการโยงความสัมพันธ์ดังกล่าว ผู้สร้างอาจเพิ่มเติมคำมโนทัศน์ไว้ในแผนภูมิได้ หากคำมโนทัศน์นั้นช่วยทำให้ผังมีคุณภาพมากขึ้น ในทำนองเดียวกันผู้สร้างอาจตัดคำมโนทัศน์ที่กำหนดไว้ในตอนต้นออกได้เช่นกัน หากคำมโนทัศน์นั้นไม่ได้ช่วยให้ผังมีความถูกต้อง

4. สร้างความสัมพันธ์ข้ามชุด นอกจากความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ จากด้านบนสู่

ด้านล่าง แล้วความสัมพันธ์อาจจะอยู่ในแนวย้อนกลับจากด้านล่างไปยังด้านบนก็ได้ หรืออาจเป็นความสัมพันธ์ในแนวอนกก็ได้ ความสัมพันธ์ดังกล่าวมักจะมีหัวลูกศรกำกับเพื่อแสดงทิศทางของความสัมพันธ์นั้น ๆ

5. ประเมินผังโน้ตสน์ด้วยตนเอง และปรับปรุงผังให้ถูกต้องตามองค์ประกอบและความถูกต้องเชิงเนื้อหา

6. ส่งผังโน้ตสน์ในข้อ 5 ให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความถูกต้องในเชิงเนื้อหาและโครงสร้างของผัง

7. ปรับปรุงผังโน้ตสน์ โดยอาศัยข้อมูลย้อนกลับในข้อ 6

Ault (1985 : 38-44) ได้เสนอแนะวิธีการสร้างผังมโนทัศน์ ซึ่งประกอบด้วย 5 ขั้น ดังนี้

ขั้น 1 เลือก เลือกเรื่องที่จะสร้างผังมโนทัศน์ อาจนำมาจากตำรา สมุดจด คำบรรยาย ก่อนการปฏิบัติการ เริ่มจากการอ่านข้อความอย่างน้อย 1 ครั้ง แล้วระดมโน้ตสน์ที่สำคัญโดยขีดเส้นใต้คำหรือประโยคที่สำคัญ ซึ่งอาจเป็นวัตถุหรือเหตุการณ์ แล้วลอกมโน้ตสน์เหล่านั้นลงในกระดาษแผ่นเล็ก ๆ เพื่อความสะดวกในการจัดความสัมพันธ์

ขั้น 2 จัดลำดับ นำมโน้ตสน์สำคัญที่ได้เขียนลงบนแผ่นกระดาษเล็ก ๆ แล้วนำมาจัดลำดับจากมโน้ตสน์ที่กว้าง ไปสู่มโน้ตสน์ที่เฉพาะเจาะจง

ขั้น 3 จัดกลุ่ม นำมโน้ตสน์มาจัดกลุ่มเข้าด้วยกันโดยมีเกณฑ์ 2 ข้อ คือ

- จัดกลุ่มมโน้ตสน์ที่อยู่ในระดับเดียวกัน
- จัดกลุ่มมโน้ตสน์ที่มีความเกี่ยวข้องกันอย่างใกล้ชิด

ขั้น 4 จัดระบบ เมื่อจัดกลุ่มมโน้ตสน์แล้ว นำมโน้ตสน์ที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันมาจัดระบบตามลำดับความเกี่ยวข้อง ซึ่งในขั้นนี้ยังสามารถเปลี่ยนแปลงได้ หรืออาจหามโน้ตสน์อื่น ๆ มาเพิ่มเติมได้อีก

ขั้น 5 เชื่อมโยงมโน้ตสน์ที่มีความสัมพันธ์กัน เมื่อจัดระบบมโน้ตสน์ที่สำคัญเรียบร้อยแล้ว ให้นำมโน้ตสน์ที่มีความสัมพันธ์กันมาเชื่อมโยงกัน โดยการลากเส้นเชื่อมโยงและมีคำเชื่อมระบุความสัมพันธ์ไว้ทุกเส้น หลังจากใส่คำเชื่อมแล้วสามารถอ่านเป็นประโยคได้ เส้นที่ลากเชื่อมโยงนี้อาจเชื่อมโยงระหว่างมโน้ตสน์ชนิดเดียวกันหรือเชื่อมโยงระหว่างมโน้ตสน์ที่ต่างกัน (Cross Link) ก็ได้

Novak & Gowin (1984 / 2534 : 17-28) ได้แนะนำขั้นตอนในการสร้างผังมโนทัศน์ไว้ดังนี้

1. ผู้สร้างผังมโนทัศน์ทำความเข้าใจธรรมชาติ บทบาทของมโนทัศน์และเข้าใจ

ความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ที่คิดไว้ในใจ กับมโนทัศน์ที่เป็นภาษาพูดหรือภาษาเขียน

2. คัดเลือกมโนทัศน์จากเนื้อหาที่จะสร้างผังมโนทัศน์และจำแนกความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์นั้น ๆ โดยแยกมโนทัศน์และคำ หรือข้อความเชื่อมออกจากกัน และต้องคิดเสมอว่าแม้ว่ามโนทัศน์และคำหรือข้อความเชื่อมจะเป็นสิ่งสำคัญ แต่ก็มีความแตกต่างในการทำให้เกิดความหมาย

3. แสดงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ โดยใช้คำหรือข้อความเชื่อม ซึ่งบางครั้งจะใช้ลูกศรเป็นเส้นเชื่อมโยง แสดงความสัมพันธ์ของความหมายแทนคำ หรือข้อความเชื่อมระหว่างมโนทัศน์ โดยปกติแล้วผังมโนทัศน์จะใช้แสดงความสัมพันธ์และจัดลำดับของมโนทัศน์แต่ละระดับไว้แล้ว เพื่อป้องกันไม่ให้ผังมโนทัศน์ดูสับสน จึงไม่ควรใช้ลูกศรแสดง ยกเว้นกรณีที่มีความสัมพันธ์ไม่ได้เป็นไปตามลำดับก่อนหลัง จากมโนทัศน์หลักสู่มโนทัศน์ย่อย

การสร้างผังมโนทัศน์ควรเขียนช้าอย่างน้อย 2 ครั้ง เพื่อปรับปรุงผังให้ประณีตชัดเจน กะทัดรัด มีการปรับปรุงอยู่เสมอ โดยกระทำหลาย ๆ ครั้ง เพื่อหาข้อบกพร่องในการสร้างผังมโนทัศน์ที่สมบูรณ์ตามหลักของการสร้างและครอบคลุมเนื้อหาที่ต้องการ

จากวิธีการสร้างผังมโนทัศน์ที่นักการศึกษาได้กล่าวไว้ข้างต้น พอสรุปได้เป็นขั้นตอนคือ ขั้นตอนการเลือกเนื้อหาเพื่อสร้างมโนทัศน์ ขั้นตอนการเรียบเรียงจัดลำดับ ขั้นตอนการจัดกลุ่มและขั้นตอนการจัดลำดับความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์

1.5 ประโยชน์ของผังมโนทัศน์

Novak & Gowin (1987 : 41) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของผังมโนทัศน์ไว้ดังนี้

1. ใช้ช่วยในการสำรวจพื้นความรู้ของนักเรียน เพื่อประโยชน์ในการเตรียมการสอนและจัดกิจกรรมให้เหมาะสมกับนักเรียน
2. ใช้ในการประเมินความคิดของนักเรียนได้ว่ากำลังคิดอะไร กำลังทำอะไรเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ คล้ายกับการเดินทางโดยแผนที่
3. ใช้ช่วยในการสรุปเนื้อหาจากตำรา ซึ่งจะช่วยประหยัดเวลาในการอ่านครั้งต่อไปและไม่ทำให้เบื่อหน่ายในการอ่านด้วย
4. ใช้เป็นเครื่องมือในการจดบันทึก เพื่อสรุปความที่ได้จากการทดลองในห้องปฏิบัติการ หรือจากการปฏิบัติภายในภาคสนาม
5. ช่วยในการวางแผนการเขียนรายงานหรือการบรรยาย

ก้าพล คำรงวงศ์ (2540 :79) ได้สรุปประโยชน์ของผังมโนทัศน์ต่อการเรียนการสอนไว้ ดังนี้

1. ก่อนดำเนินการเรียนการสอน ครูใช้ผังมโนทัศน์ในการวางแผนการสอนช่วยให้เกิดการบูรณาการเนื้อหาต่าง ๆ วิเคราะห์พื้นฐานความรู้เดิมของนักเรียน วางแผนการประเมินผล สำหรับนักเรียนที่ใช้ผังมโนทัศน์ช่วยค้นหาโครงสร้างความรู้ของตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่จะเรียน ช่วยทำให้เกิดแรงจูงใจก่อนเรียน ช่วยในการวางแผนก่อนเขียนงานทางวิชาการและช่วยกำหนดทิศทางการเรียนไว้ล่วงหน้า

2. ระหว่างดำเนินการเรียนการสอน ครูใช้ผังมโนทัศน์ช่วยในการสอนแบบบรรยายทำให้การสอนเป็นไปตามวัตถุประสงค์ ช่วยในการตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียนระหว่างเรียน สำหรับนักเรียนใช้ผังมโนทัศน์ในการสรุปผลการเรียน รายงานผลการปฏิบัติการ ใช้ในการประเมินผลและปรับปรุงตนเอง

3. หลังจากการดำเนินการเรียนการสอน ครูใช้ผังมโนทัศน์ในการประเมินผลการเรียน ทำให้ทราบการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความรู้ของนักเรียน ส่วนนักเรียนใช้ผังมโนทัศน์ในการสรุปผลการเรียน รายงานผลการปฏิบัติการ ใช้ในการประเมินผลและปรับปรุงตนเอง

ดังนั้น จากประโยชน์ของผังมโนทัศน์ที่นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวไว้ สามารถสรุปได้ว่า ผังมโนทัศน์สามารถนำมาใช้ประโยชน์ต่อครูในทุกขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอน ไม่ว่าจะเป็นขั้นวางแผนการสอน ขั้นดำเนินการเรียนการสอนและขั้นสรุปบทเรียน นอกจากนั้นยังช่วยพัฒนากระบวนการคิดของนักเรียน อันจะเชื่อมโยงสู่แนวความคิดใหม่ ๆ ต่อไปได้

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ผังมโนทัศน์

ลออ อางนันทน์ (2542 : 105) ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความคิดสร้างสรรค์กลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต เรื่องสิ่งแวดล้อมทางสังคม ของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนโดยใช้แผนผังมโนทัศน์ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกับนักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีความคิดสร้างสรรค์ภายหลังการทดลองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศิริพร ทูเครือ (2543 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้ผังมโนทัศน์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนในการเรียนรู้กลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้

แผนผังมโนทัศน์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รุ่งนภา ทศภานนท์ (2544 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้เทคนิคการจัดผังมโนทัศน์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และความสามารถในการสร้างแผนผังมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 พบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้เทคนิคการจัดผังมโนทัศน์ในการเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และมีความสามารถในการสร้างแผนผังมโนทัศน์ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 50 ที่กำหนดไว้ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วีระพงษ์ ขำเขม (2544 : บทคัดย่อ) ศึกษาโครงสร้างและการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในวิชาวิทยาศาสตร์กายภาพชีวภาพ เรื่อง “ไฟฟ้าและเครื่องอำนวยความสะดวก ” โดยใช้แผนผังมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนแกลง “ วิทยาสถาวร ” จังหวัดระยอง Novak , Gowin & Johansen (1983-A) ศึกษาการใช้ผังมโนทัศน์และผังวี (Vee Map) ของนักเรียนวิทยาศาสตร์ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น (ระดับ 7- 8) เพื่อศึกษาว่านักเรียนทั้งสองระดับสามารถใช้ผังมโนทัศน์และผังวีเป็นยุทธวิธีในการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ได้หรือไม่ และการได้รับความรู้และการแสดงวิธีการแก้ปัญหาของนักเรียนเปลี่ยนแปลงหรือไม่อย่างไร หลังจากใช้ยุทธวิธีดังกล่าวในการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ สำหรับวิธีการในการวิจัยนั้นมีการแนะนำเกี่ยวกับการใช้ผังมโนทัศน์และผังวีแก่นักเรียน โดยกำหนดให้นักเรียนใช้ผังทั้งสองในการเรียนวิทยาศาสตร์ต่อเนื่องไปตลอดปีการศึกษา พบว่า ระดับความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนมีความสำคัญต่อความสำเร็จในการสร้างผังมโนทัศน์และพบว่า นักเรียนทั้งชั้นระดับ 7 และระดับ 8 มีความเข้าใจ สามารถสร้างผังมโนทัศน์และผังวีได้ และสามารถนำมาประยุกต์เป็นเครื่องมือสำหรับการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ได้

Pankratius (1988-A) ศึกษาการสร้างวิธีรวบรวมความรู้พื้นฐานโดยใช้ผังมโนทัศน์ (Concept Map) ซึ่งดูผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในการเรียนวิชาฟิสิกส์ในระดับชั้นมัธยมศึกษาทดลองสอนวิชาฟิสิกส์ จำนวน 6 ห้องเรียนโดยแบ่งกลุ่มควบคุม 2 ห้องเรียน ซึ่งได้รับการสอนตามแบบปกติ ส่วนอีก 4 ห้องเรียนได้รับการสอนวิธีการสร้างผังมโนทัศน์เป็นเวลา 6 สัปดาห์ก่อนที่จะเรียนตามปกติ โดยที่ 2 ห้องจะเป็นกลุ่มที่ได้รับการสอนให้สร้างผังมโนทัศน์ในระดับต่ำและต้องเสนอผังมโนทัศน์เมื่อเรียนเสร็จ และอีก 2 ห้อง จะได้รับการสอนให้สร้างผังมโนทัศน์ในระดับสูง และต้องเสนอผังมโนทัศน์เมื่อเริ่มเรียนและเมื่อเรียนเสร็จ นอกจากนี้ 1 ห้อง จาก 2 ห้องเรียนที่ได้รับการสอนแตกต่างกันทั้ง 3 วิธี จะได้รับการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) การวิเคราะห์ผลการวิจัยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบแฟคทอเรียล (Factorial Analysis of

Variance) ในการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน และการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว (One – way Analysis of Covariance) เพื่อเปรียบเทียบมัชฌิมเลขคณิตของคะแนนทดสอบหลังเรียนจากการสอนทั้ง 3 วิธี แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และหลังจากเปรียบเทียบมัชฌิมเลขคณิตระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองพบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

Brennan (1996 : 1965-A) ได้ทำการศึกษาแผนผังโน้ตทัศน์ว่าเป็นวิธีการที่มีผลต่อการสอนในวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนโรงเรียนอนุบาล โดยเป็นการวิจัยเชิงสำรวจในความคิดเห็นของครูผู้สอนในโรงเรียนอนุบาลที่ได้รับการฝึกสร้างแผนผังโน้ตทัศน์ โดยได้ออกแบบสำรวจไปยังครูผู้สอนดังกล่าวจากที่ตอบกลับมา จำนวน 160 คน ที่ได้แสดงความคิดและเหตุผลที่มีลักษณะใกล้เคียงกันและได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีจาก 3 สถานที่ที่มีความแตกต่างกัน โดยใช้วีดีโอเทป การบันทึกการปฏิบัติ ภาพถ่ายและการสัมภาษณ์วิเคราะห์ พบว่าเด็กในโรงเรียนอนุบาลที่ได้รับการสอนให้สร้างแผนผังโน้ตทัศน์จากครูสามารถที่จะรวบรวมข้อมูลและเชื่อมโยงความคิดบนแผนผังที่สร้างได้ การสร้างแผนผังโน้ตทัศน์สามารถส่งเสริมการเรียนรู้ได้มากมายในระดับสูงและการมีส่วนร่วมของนักเรียน ส่วนข้อมูลด้านความรู้ยังไม่เพียงพอที่จะพิสูจน์ได้แน่นอน

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำถาม

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำถาม

การใช้คำถามเป็นสิ่งสำคัญพื้นฐานของการสอน เพราะมุ่งหมายให้ผู้เรียนใช้ความคิดทั้งในด้านเหตุผล สร้างสรรค์ วิเคราะห์ปัญหาอีกทั้งต้องการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการสอนและเข้าถึงแก่นแท้ของการค้นพบหรือการแสวงหาความรู้อย่างแท้จริง

1.1 ความหมายของคำถาม

Good (1973 : 435) กล่าวว่า “ การตั้งคำถามเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยระดับของคำถาม กลวิธีการตั้งคำถาม การตอบสนองของนักเรียนและแนวทางที่ครูจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อคำตอบของนักเรียน รวมทั้งองค์ประกอบอื่นที่ครูใช้คำถามและบทบาทของนักเรียน ”

Bellon (1992 : 309) กล่าวว่า “ การตั้งคำถามเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยระดับของคำถาม กลวิธีการตั้งคำถาม การตอบสนองของนักเรียน และแนวทางที่ครูจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อคำตอบของนักเรียน รวมทั้งองค์ประกอบอื่นที่ครูให้นักเรียนตอบเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ”

อาภรณ์ ใจเที่ยง (2537 : 171) กล่าวว่า “ ความสามารถในการตั้งคำถามและในวิธีการเพื่อให้นักเรียนตอบโดยใช้ความสังเกต ความคิดเห็น เหตุผลและอื่น ๆ ที่ใช้ความสามารถในระดับสูงกว่าความจำ ทั้งให้มีปฏิริยาสัมพันธ์ในระหว่างกันอีกด้วย ”

ชุติมา สุวิทย์รัตน์ (2541 : 33) กล่าวว่า “ คำถามคือคำพูด หรือข้อความที่ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังตอบเพื่อให้เกิดความรู้และความเข้าใจในสิ่งที่เรียนด้วยกระบวนการของพฤติกรรมของครู ระดับของคำถาม กลวิธีการตั้งคำถาม และการตอบสนองของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนสามารถนำเอาประสบการณ์เดิมมาใช้ในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ของแนวความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านด้วย ”

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า คำถาม เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยสามารถค้นคว้าหาความรู้ แก้ปัญหาและสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งที่เรียนได้ด้วยตนเอง เป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยระดับของคำถาม กลวิธีการตั้งคำถาม พฤติกรรมของครูในการใช้คำถาม และการตอบสนองของผู้เรียน

1.2 จุดประสงค์ของการใช้คำถาม

Airasian (1994 : 125) กล่าวถึงจุดประสงค์ของคำถาม ดังนี้

1. ตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนตั้งใจสนใจในบทเรียน
2. ตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นความคิดของนักเรียน
3. ตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนได้รับฟังการอธิบาย การตีความ หรือความคิดของเพื่อน
4. คำถามที่ตั้งขึ้น โดยครูจะเพิ่มความสำคัญในจุดที่ต้องการเน้น
5. การตั้งคำถามของครูจะช่วยควบคุมพฤติกรรมของนักเรียน
6. การตั้งคำถามจะเป็นการเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนและการเรียนรู้ในห้องเรียน

Fraze (1995 : 246) กล่าวถึงจุดประสงค์ของคำถาม ดังนี้

1. ตั้งคำถามเพื่อส่งเสริมความคิดของนักเรียน
2. คำถามในห้องเรียนนั้นครูตั้งเพื่อให้เกิดความคิดตรงกันในห้องเรียน
3. ครูตั้งคำถามเพื่อเป็นการเริ่มต้นการถกเถียงปัญหา

4. ครูตั้งคำถามเพื่อประเมินประสบการณ์เดิมของผู้เรียน
5. ครูตั้งคำถามเพื่อจัดรวบรวมมโนทัศน์ของนักเรียนในเรื่องนั้น ๆ
6. ครูตั้งคำถามเพื่อประเมินผลหลังจากจบบทเรียน
7. ครูตั้งคำถามเพื่อเป็นการเสริมแรงในการอ่านบทเรียน เพราะเมื่อพบปัญหาจากครูดามก็ต้องการจะหาคำตอบตามเนื้อเรื่องนั้น
8. ครูตั้งคำถามเพื่อสร้างแรงจูงใจและกระตุ้นความสนใจของนักเรียน
 ชุดิมา สุวิทยรัตน์ (2541 : 34) ได้สรุปเกี่ยวกับจุดประสงค์ของคำถามไว้ว่า
 1. เพื่อกระตุ้นความสนใจและความคิดของนักเรียน
 2. เพื่อค้ำพื้นฐานการเรียนรู้ของนักเรียน
 3. เพื่อประเมินผลการเรียนการสอน
 4. เพื่อให้ให้นักเรียนค้นหาคำตอบด้วยตนเอง
 5. เพื่อให้ให้นักเรียนมีความคิดในแนวเดียวกัน
 6. เพื่อเน้นความสำคัญของเนื้อหา

1.3 ความสำคัญของคำถาม

การตั้งคำถามเป็นทักษะที่มีผลกว้างและมีความสำคัญในการสอนของครู การตั้งคำถามเป็นการกระตุ้นความคิด เพิ่มความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน ลดความประหม่าสำหรับผู้เรียนที่ไม่กล้าแสดงออก และทำให้ผู้เรียนระลึกถึงสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว

Slavin (1991 : 169) เสนอไว้ว่า คำถามมีผลต่อสิ่งที่เรียกว่าพฤติกรรมการเรียนรู้ พฤติกรรมการเรียนรู้คือทุกพฤติกรรม ทั้งพฤติกรรมภายในและพฤติกรรมภายนอก รวมทั้งการดูแลการฟังที่เกิดการเรียนรู้หรือความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลใหม่กับข้อมูลเก่า

ระชัย ทฤษฎีคุณ (2536 : 70-80) เสนอไว้ว่า “คำถามแทรกอยู่ในการสอนทุกวิธีการสอนไม่ว่าจะเป็นการสอนด้วยวิธีแบบใด ยิ่งเป็นการสอนแบบให้ผู้เรียนค้นพบด้วยตัวเอง คำถามถือว่าเป็นหัวใจของการสอนเลยทีเดียว

การใช้คำถามเป็นสื่อประกอบการสอนที่ง่ายและสะดวกที่สุด อีกทั้งช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้มาก เนื่องจากการใช้คำถามจะเป็นวิธีการใช้สิ่งช่วยรวบรวมความคิดเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง เป็นวิธีการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ได้ และช่วยเชื่อมโยงสัมพันธ์สิ่งที่เรียนรู้ใหม่

กับสิ่งที่มีอยู่แล้วในโครงสร้างทางปัญญาเข้าด้วยกัน ครูจึงต้องมีเทคนิคและกระบวนการในการถามเพื่อให้ผู้เรียนประสบผลสำเร็จในการเรียนตามที่คาดหวังไว้

1.4 ลักษณะของคำถามที่ดี

Harris and Smith (1976 : 266) มีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการตั้งคำถามดังนี้

1. ถามคำถามใหม่แก่นักเรียนให้สัมพันธ์กันระหว่างความรู้เก่ากับความรู้ใหม่ของนักเรียน
2. ข้อคำถามต้องถามเพื่อให้พัฒนาความคิด และพัฒนาลักษณะของการใช้ถ้อยภาษาอย่างถูกต้อง
3. ข้อคำถามถามเพื่อให้ผู้เรียนบูรณาการในสิ่งที่จะเรียนรู้นอกเหนือกับสิ่งที่เรียนรู้ผ่านมาแล้วให้เป็นโครงสร้างเดียวกัน

Frazee (1995 : 249) แนะนำไว้ดังนี้

1. ครูจะต้องเลือกชนิดและระดับของคำถามให้เหมาะสมกับผู้เรียน
2. เลือกใช้ถ้อยคำชัดเจนเข้าใจง่าย
3. เมื่อถามคำถามแล้วต้องรอเวลาให้ผู้เรียนคิด
4. กระจายคำถามถามผู้เรียนให้ทั่วถึง หรือเลือกถามให้เหมาะสมกับความรู้พื้นฐานของนักเรียน

ดังนั้นคำถามที่ดีจึงควรมีลักษณะดังนี้

1. ใช้ภาษาง่าย ๆ ไม่ยุ่งยาก ชัดเจนและมีจุดมุ่งหมายในการถาม
2. ข้อคำถามควรคำนึงถึงความสามารถของผู้เรียน
3. ไม่ควรถามผู้เรียนในลักษณะย้ำคำถามหรือคำตอบ
4. ควรใช้คำถามตั้งแต่ระดับพื้นฐานความรู้จนถึงระดับที่ยากและซับซ้อนยิ่งขึ้น
5. ควรเว้นระยะให้ผู้ตอบมีเวลาคิดคำตอบ
6. ควรให้การเสริมแรงทุกครั้งที่ได้รับคำตอบ

2.5 ระดับของคำถาม

ระดับของคำถามต้องพิจารณาถึงจุดประสงค์ของการสอนซึ่งจะทำให้เกิดประโยชน์กับผู้เรียน ให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิด ทำความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น แต่ก็ไม่สามารถสรุปได้ว่าคำถามระดับสูงจะมีประสิทธิภาพมากกว่าคำถามระดับต่ำเสมอไปหรือว่าคำถามระดับใดจะได้ผล

ดีกว่ากัน ทั้งนี้คำตอบของผู้เรียนจะอยู่ที่เป้าหมายหรือจุดประสงค์การถามของครู ระดับของคำถามจึงมี 6 ระดับ (Borich , 1988 : 201-208 อ้างถึงใน ชุติมา สุวิทยารัตน์ , 2541 : 37) ได้แก่

1. ความรู้ความจำ (Knowledge) เป็นคำถามที่วัดความสามารถที่ระลึกออกมาได้ อธิบายได้ ให้คำนิยามหรือจำได้
2. ความเข้าใจ (Comprehension) เป็นคำถามที่วัดความสามารถในการจับใจความสำคัญจากเรื่อง เช่น สามารถอธิบายได้ สรุปเรื่องได้ ถอดความได้ ขยายความได้ หรือรับความรู้ใหม่ให้สัมพันธ์กับความรู้เก่าได้
3. การนำไปใช้ (Application) เป็นคำถามที่วัดความสามารถในการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้กับปัญหาของเนื้อหาที่จะเรียน หรือสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน
4. การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นคำถามที่วัดความสามารถในการวิเคราะห์แยกแยะเรื่องราว บอกความสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่นได้ สามารถแยกแยะข้อแตกต่างได้ และสามารถอนุมานเหตุการณ์
5. การสังเคราะห์ (Synthesis) เป็นคำถามที่ใช้วัดความสามารถในการผสมส่วนย่อย ๆ เข้าเป็นเรื่องเดียวกัน สามารถเปรียบเทียบและทำนายเหตุการณ์ได้
6. การประเมินค่า (Evaluation) เป็นคำถามที่ใช้วัดความสามารถในการประเมินสิ่งที่อ่านหรือเรียนได้ หรือวินิจฉัยคุณค่าของเรื่องได้

กล่าวได้ว่าการจะใช้คำถามระดับใด ๆ นั้น จะต้องพิจารณาจุดประสงค์ของการถาม ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่เรียน พื้นฐานความรู้เดิม หรือประสบการณ์การเรียนรู้และความพร้อมของผู้เรียนด้วย จึงจะเป็นคำถามที่มีประสิทธิภาพก่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง การตั้งและตอบคำถาม เป็นกระบวนการทางสติปัญญาที่ผู้เรียนใช้เพื่อค้นหาและรวบรวมข้อมูลซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในสิ่งที่เรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความคิด และจัดระเบียบของข้อมูลด้วยตนเอง ผู้เรียนจดจำและเข้าใจสิ่งที่เรียนได้ดี เพราะการตั้งคำถามด้วยตนเอง ทำให้เข้าใจเรื่องได้ดีกว่าคำถามที่ผู้อื่นตั้งขึ้น (Wong , 1985 : 229)

McNeil et. al (1980 : 222 อ้างใน ชุติมา สุวิทยารัตน์ , 2541 : 43) กล่าวว่า “ คำถามของครูไม่เพียงพอสำหรับการพัฒนาทางด้านความเข้าใจของผู้เรียน การที่จะมีทักษะเพิ่มขึ้น ควรตั้งคำถามหลังจบบทเรียนซึ่งเป็นความเข้าใจด้วยการกระทำเอง

การตอบคำถามของครู เป็นความสามารถที่ซ่อนอยู่ในตัวผู้เรียน ครูสามารถใช้คำถามหยั่งความรู้ของผู้เรียนได้ ถ้ามีการอธิบายปัญหากันในชั้นเรียนระหว่างครูกับผู้เรียน การสร้างคำถามของครูจำเป็นต้องเลือกประเภทคำถามที่ทดสอบความคิดให้นักเรียนได้รู้จักคิดมากกว่าคำถามที่ทดสอบความรู้ความจำ (Wassermann , 1992 : 38) และครูต้องพิจารณาไม่เฉพาะในเนื้อหาเท่านั้น แต่จะต้องพิจารณาถึงระดับและชนิดของคำถามเพื่อเป็นการชี้แนะและการ

ตอบสนองของนักเรียน นอกจากนี้บทบาทของครูจะเป็นตัวช่วยนักเรียนให้สามารถตอบคำถามของครูได้ (Kelly , 1986 : 23)

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำถาม

สมใจ นิธินันท์ (2540 : บทคัดย่อ) ศึกษาประเภทคำถาม ทักษะการใช้คำถาม และความเข้าใจเกี่ยวกับคำถามและทักษะ การใช้คำถาม ของครูผู้สอนการศึกษานอกโรงเรียนสายสามัญ วิธีเรียนแบบชั้นเรียนวิชาส่งเสริมคุณภาพชีวิต (บังคับ) ระดับ มัธยมศึกษาตอนต้น กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่าง เป็นครูผู้สอนวิชาส่งเสริมคุณภาพชีวิต (บังคับ) ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น วิธีเรียนแบบชั้นเรียน จำนวน 25 คน โดยเลือกแบบเจาะจงจากโรงเรียนผู้ใหญ่ สังกัดศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนกรุงเทพมหานคร 4 เขต จาก จำนวน 25 โรงเรียน โรงเรียนละ 1 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสังเกตและแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดย หาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัย สรุปได้ดังนี้ 1. ครูผู้สอนวิชาส่งเสริมคุณภาพชีวิต (บังคับ) ใช้คำถาม ประเภทความรู้-ความจำมากที่สุด รองลงมาเป็นคำถามประเภท ความเข้าใจ และใช้คำถามประเภทการประเมินค่าน้อยที่สุด 2. ทักษะการใช้คำถามที่ครูผู้สอนใช้มากที่สุด คือ การใช้ คำถามที่ครูแนะแนวทางหรือให้คำตอบทันที รองลงมาคือ การใช้ คำถามที่นักศึกษาตอบคำถามเป็นหมู่คณะ และทักษะการใช้คำถาม ที่ครูใช้น้อยที่สุด คือ การใช้คำถามซ้อนหลายคำถาม 3. แบบสอบถาม ความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้คำถามประเภท ต่างๆ ครูเข้าใจคำถามที่ต้องการคำตอบประเภทความรู้-ความจำ มากที่สุด และตอบคำถามทักษะการใช้คำถามข้อที่ถามเรื่องวิธีการ เรียกชื่อนักศึกษาตอบคำถาม ถูกต้องมากที่สุด รองลงมาคือ ประเภทคำถามที่ดีคืออะไร

สายใจ ครุสวรรค์ (2540 : บทคัดย่อ) ศึกษาพฤติกรรมการใช้คำถามของครูในการสอนกลุ่ม สร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยศึกษาประเภทของคำถาม ลักษณะของคำถาม วิธีการใช้คำถาม และศึกษาเปรียบเทียบประเภทของคำถาม ลักษณะของคำถาม และวิธีการใช้คำถาม ระหว่างผู้สอนดีเด่นกับครูผู้สอนปกติ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูผู้สอนดีเด่นและครูผู้สอน ปกติกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา อำเภอลำปาง จังหวัดเชียงใหม่ ปีการศึกษา 2539 จำนวน 18 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสังเกตและเครื่องบันทึกเสียงการใช้คำถามของครู ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยเข้าไปสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในห้องเรียนคนละ 2 ครั้ง รวม 36 ครั้ง ใช้เวลาครั้งละ 60 นาที แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าร้อยละและนำเสนอโดยตาราง ประกอบการพรรณนาวิเคราะห์และเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า 1. ด้านประเภทของคำถามที่ครูใช้มากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คำถามประเภทความรู้ความ จำ คำถามประเภทความ

เข้าใจ คำถามประเภทการนำไปใช้ คำถามประเภทให้วิเคราะห์ คำถามประเภท ให้สังเคราะห์ และ คำถามประเภทให้ประเมินค่าหรือตัดสินใจ ส่วนลักษณะของคำถามที่ครูใช้มากที่สุดคือ คำถาม ส่งเสริมและกระตุ้นให้นักเรียนใช้ความคิดและลักษณะคำถามที่ครูใช้น้อยที่สุดคือ คำถามที่ใช้อมตรงประเด็น วิธีการใช้คำถามของครูที่ใช้มากที่สุดคือ การทวนคำตอบ ของนักเรียน และวิธีการใช้คำถามที่ครูใช้น้อยที่สุดคือ ถามคำถามให้นักเรียนตอบทีละคน 2. ด้านการเปรียบเทียบประเภทของคำถาม ลักษณะของคำถามและวิธีการใช้คำถามของครูผู้ สอนดีเด่นและครูผู้สอนปกติ พบว่า มีความแตกต่างกันในหลายประเด็น คือ ประเภทของคำถามที่ ครูผู้สอนดีเด่นใช้มากกว่าคือ คำถาม ประเภทความรู้ ความจำ และคำถามประเภทสังเคราะห์ ส่วน ประเภทของคำถามที่ครูผู้สอนปกติใช้ มากกว่าคือ คำถามประเภทความเข้าใจ ลักษณะของคำถามที่ครูผู้สอนดีเด่นใช้มากกว่าคือคำถามที่เป็นทั้งคำถามแคบและคำถาม กว้างเพื่อสร้างมโนคติและความคิดแก่เด็ก และลักษณะของคำถามที่ ครู ผู้สอนปกติใช้มากกว่า คือ คำถามเป็นข้อความที่สมบูรณ์ วิธีการใช้คำถามของครูที่ครูผู้สอน ดีเด่นใช้มากกว่าคือ เรียกชื่อนักเรียนก่อนตั้ง คำถามและถามคำถามให้นักเรียนตอบพร้อมกันทั้ง หอ่ง วิธีการใช้คำถามที่ครูผู้สอนปกติใช้มากกว่าคือ ถามคำถามให้นักเรียนหาคำตอบเป็นกลุ่มและ ทวนคำถามตนเอง

พลอยมณี สหุพันธ์ (2538 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้คำถามแบบ คำต่อคำ และแบบมโนทัศน์ที่มีต่อความเข้าใจและการระลึกได้ในการอ่าน ภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 3 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ ในการวิจัยครั้งนี้คือนักเรียนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียน สีขรภูมิพิสัย อำเภอสีขรภูมิ จังหวัดสุรินทร์ปีการศึกษา 2538 ซึ่งได้ มาจากการสุ่มนักเรียน ดังกล่าวอย่างเจาะจงมา 2 ห้องห้องละ 40 คน จากจำนวน 7 ห้อง โดยพิจารณาคำมัชฌิมเลขคณิต และค่าส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของคะแนนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 5 (อ 015) ของนักเรียน ที่ ใกล้เคียงกันและทดสอบความแตกต่างด้วยค่าที (t-test) พบว่า คะแนนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 5 ของ นักเรียนทั้ง 2 ห้องไม่แตกต่างกัน จึงสุ่มให้นักเรียนห้องหนึ่งเป็นกลุ่มที่เรียน โดยคำถามแบบมโน ทัศน์และ อีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียน โดยการใช้คำถามแบบคำต่อคำ ผู้วิจัยสอนนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ด้วยตนเอง กลุ่มละ 2 คาบต่อสัปดาห์ ใช้เวลาสอนทั้งสิ้น 6 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการสอนที่ใช้สอนแต่ละกลุ่ม กลุ่มละ 12 แผน และแบบทดสอบวัด ความเข้าใจและการ ระลึกได้ในการอ่านภาษาอังกฤษจำนวน 1 ชุด ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและได้รับการตรวจ แก่ใจจากอาจารย์ ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน แบบทดสอบมีค่าความเที่ยง 0.75 ค่า ความยากอยู่ระหว่าง 0.209 - 0.79 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.21 - 0.69 ผู้วิจัยทำการทดสอบ ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม เมื่อสิ้นสุดการทดลอง และทำการ ทดสอบ การระลึกได้ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มโดยใช้ แบบทดสอบชุดเดิมใน

อีก 2 สัปดาห์ต่อมา วิเคราะห์คะแนนความเข้าใจ และการระลึกได้ในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยใช้ค่ามัชฌิมเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและค่าที (t-test) ผลการวิจัยสรุปได้ว่า 1. นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านโดยการใช้คำถามแบบมโนทัศน์ มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่าน โดยการใช้คำถามแบบคำต่อคำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 2. นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านโดยการใช้คำถามแบบมโนทัศน์ ในการระลึกได้ในการอ่านภาษาอังกฤษไม่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอน อ่านโดยการใช้คำถามแบบคำต่อคำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ถัดมาวัลย์ ปรวิวัตพันธ์ (2539 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการ ฝึกกลวิธีการอ่านแบบย่อเรื่องและกลวิธีการอ่านแบบ ตั้งคำถาม การศึกษาในครั้งนี้ได้ศึกษาถึงผลที่มีต่อ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ 2 ระดับ การฝึกกลวิธีการอ่าน 3 แบบ และกิริยาร่วมระหว่างตัวแปรทั้งสอง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษประกอบ ด้วย ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ ส่วนการฝึกกลวิธี การอ่านประกอบด้วย กลวิธีการอ่านแบบย่อเรื่อง กลวิธี การอ่านแบบตั้งคำถาม และการอ่านแบบปกติ นักเรียนกลุ่มตัวอย่างจำนวน 96 คน จากโรงเรียน คลองท่อมราษฎร์รังสรรค์ที่สุ่มจากนักเรียนระดับชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 2 ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2538 นักเรียนเหล่านี้ได้รับการสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 6 กลุ่ม ซึ่งแต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียน 16 คน การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือ 6 ประเภทด้วยกัน คือ (1) แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 30 ข้อ (2) แผนการสอนเพื่อฝึกกลวิธีการอ่าน แบบย่อเรื่อง จำนวน 6 แผน (3) แผนการสอนเพื่อฝึกกลวิธีการอ่านแบบตั้งคำถาม จำนวน 6 แผน (4) แผน การสอนอ่านแบบปกติ จำนวน 6 แผน (5) เนื้อเรื่อง สำหรับฝึกการนำกลวิธีการอ่านมาใช้ จำนวน 2 เรื่อง และ (6) แบบตรวจสอบรายการ จำนวน 2 แบบ ผู้วิจัยทำการทดสอบความเข้าใจในการอ่านภาษา อังกฤษก่อนการทดลอง 7 วัน แต่ละกลุ่มทดลองได้รับการ ฝึกดังนี้ (1) การฝึกกลวิธีการอ่านวันละ 50 นาที เป็น เวลา 6 วันติดต่อกัน และ (2) การฝึกการนำกลวิธี การอ่านมาใช้วันละ 30 นาที เป็นเวลา 2 วัน ติดต่อกัน หลังจากการฝึกสิ้นสุดลงแล้ว ตามด้วยการทดสอบโดยการใช้แบบตรวจสอบรายการ สำหรับกลุ่มที่ได้รับการฝึกกล วิธีการอ่าน หลังจากการทดลองสิ้นสุดลง ก็ทำการทดสอบความ เข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นเวลา 60 นาที แล้วนำ ผลที่ได้มาวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบแฟคทอเรียล โมเดลกำหนด 3X2 (การฝึกกลวิธีการอ่าน X ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนภาษาอังกฤษ) ผลการทดลองพบว่า 1. นักเรียนที่ได้รับการฝึกกลวิธีการอ่านแบบย่อ เรื่อง มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียน ที่ได้รับการฝึกกลวิธีการอ่านแบบตั้งคำถาม และการสอนอ่าน แบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียน ที่ได้รับการฝึกกลวิธีการอ่านแบบตั้งคำถามมีความเข้าใจใน การอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่าน แบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2.

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ สูง มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียน ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษต่ำอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .05 3. ไม่มีกิริยาร่วมระหว่างการฝึกกลวิธีการอ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ

ชุดิมา สุวิทย์รัตน์ (2541: บทคัดย่อ) การวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้กิจกรรมประกอบการอ่านและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตลอดจน กิริยาร่วมระหว่างกิจกรรมประกอบการอ่านด้วยคำถามและการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยการตรวจแบบ ฝึกหัด กิจกรรมประกอบการอ่านด้วยคำถามมี 3 วิธี คือ การตอบคำถามของครู การตั้งและตอบ คำถามด้วยตนเองและการถามตอบซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนนักเรียน การให้ข้อมูลย้อนกลับ ด้วยการตรวจแบบฝึกหัดมี 2 วิธี คือ ครูตรวจแบบฝึกหัดและเพื่อนตรวจแบบฝึกหัด กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งกำลังเรียนในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 จาก โรงเรียนสตรีพิบูลย์ จำนวน 180 คน ได้รับการสุ่มเข้าเงื่อนไขการทดลอง จำนวน 6 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองประกอบด้วย (1) คู่มือฝึกการอ่านและการตั้ง คำถาม (2) เนื้อเรื่องสำหรับฝึกการนำกิจกรรมประกอบการอ่านและการตรวจแบบฝึกหัดมาใช้ จำนวน 3 เรื่อง (3) เนื้อเรื่องสำหรับทำแบบทดสอบ 3 เรื่อง (4) แบบตรวจสอบรายการจำนวน 2 แบบ และ (5) แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านชนิดเลือกตอบ 1 ชุด จำนวน 30 ข้อ ผู้วิจัยทำการ ฝึกทักษะการอ่านด้วยกิจกรรมประกอบการอ่านและการตรวจแบบฝึกหัดก่อนการทดลอง 3 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที เป็นเวลา 3 วันติดต่อกัน ในวันถัดมาให้ให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องเพื่อทำ แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องอีก 3 เรื่องเช่นเดียวกับตอนฝึก และหลังจาก การอ่านเนื้อเรื่องในวันที่ 7 นักเรียนทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน แล้วนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบไปวิเคราะห์โดยวิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบแฟคทอเรียลกลุ่มสมบูรณ์โมเดล กำหนด 3×2 (กิจกรรมประกอบการอ่านด้วยคำถามxการตรวจแบบฝึกหัด) ผลการวิจัยพบว่า 1. นักเรียนกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมประกอบการอ่านด้วยคำถาม การตอบคำถามของครู การ ตั้งและตอบคำถามด้วยตนเอง และการถามตอบซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนนักเรียนมีความเข้าใจ ในการอ่านเนื้อเรื่องไม่แตกต่างกัน 2. นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการตรวจแบบฝึกหัดด้วยครูตรวจแบบฝึกหัดและเพื่อนตรวจแบบ ฝึกหัด มีความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการตรวจแบบฝึกหัดด้วยเพื่อนตรวจแบบฝึกหัดมีความเข้าใจในการ อ่านเนื้อเรื่องสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการตรวจแบบฝึกหัดด้วยเพื่อนตรวจแบบฝึกหัด 3. ไม่พบกิริยาร่วมระหว่างกิจกรรมประกอบการอ่านด้วยคำถามและการตรวจแบบฝึกหัด

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความภาคภูมิใจ

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับความภาคภูมิใจในตนเอง

1.1 ความหมายของความภาคภูมิใจ

ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) นั้นได้มีผู้ให้ความหมายไว้หลาย ๆ ทิศนะด้วยกัน ดังนี้

Coopersmith (1984 : 5) กล่าวว่า “ เป็นการตัดสินใจที่มีคุณค่าของตนเองซึ่งแสดงถึงทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเอง เป็นการยอมรับหรือไม่ยอมรับตนเอง และแสดงถึงขอบเขตของความเชื่อที่บุคคลมีต่อความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และความมีคุณค่าของตนเอง ”

Bruno (1983 : 359) กล่าวว่า “ ความภาคภูมิใจในตนเองนั้น เป็นเรื่อง อัจฉริยะ (Subjective) เพราะเป็นการประเมินส่วนบุคคล ”

ต่อมา Robert L Jackson (อ้างถึงใน นภาพร พุ่มพฤษย์ , 2529 : 16) ได้แปลอัตราส่วนนี้ให้อยู่ในรูปศัพท์ทางจิตวิทยาสมัยใหม่ว่า

$$\text{ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem)} = \frac{\text{คุณค่าที่บุคคลมีอยู่ (Material good possessed)}}{\text{คุณค่าที่บุคคลต้องการ (Material good needs)}}$$

นั่นคือ ความภาคภูมิใจในตนเองของบุคคล คือ อัตราส่วนระหว่างคุณค่าที่บุคคลมีอยู่ กับคุณค่าที่บุคคลนั้นต้องการ ความคิดรวบยอดในเรื่องความภาคภูมิใจในตนเองนี้ เป็นส่วนสำคัญอย่างหนึ่งในจิตวิทยาตามแนวมนุษยนิยม เพราะนักมนุษยนิยม เชื่อว่าความภาคภูมิใจในตนเองเป็นลักษณะที่สำคัญที่จะนำไปสู่การเป็นบุคคลที่บรรลุจัดการแห่งตน (Self-Actualizing Person) ซึ่งตรงกับขั้นแรงจูงใจขั้นความต้องการบรรลุจัดการแห่งตนของ Maslow (1970 : 45-46) โดยเชื่อว่าความภาคภูมิใจในตนเองนั้น เป็นความต้องการอย่างหนึ่งของมนุษย์ในทุกสังคม เป็นความต้องการที่จะรู้สึกถึงความสำคัญและคุณค่าที่มีอยู่ในตนเอง และเป็นความต้องการ การได้รับความรู้สึก ชื่นชม เชื่อถือ สนับสนุนจากบุคคลอื่น เพื่อให้บุคคลเกิดความนับถือและความภาคภูมิใจในตน

Branden (1981 : 110-125) มีความเห็นว่า ความภาคภูมิใจในตนเองเป็นลักษณะของความเชื่อมั่นและนับถือตนเอง เกิดจากความเชื่อมั่นในคุณค่า และความสามารถของคนที่ประสบความสำเร็วจนในสิ่งที่พึงพอใจ ”

นภาพร พุ่มพฤษย์ (2529 : 131) ได้ให้ความหมายว่า “ ความภาคภูมิใจในตนเอง เป็นความต้องการของมนุษย์ ที่จะรู้สึกถึงความสำคัญ และคุณค่าที่มีอยู่ในตนเอง เป็นความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีค่า มีความสามารถ มีความเชื่อมั่น พร้อมทั้งจะนำสิ่งเหล่านี้มาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่นได้ ”

ปริพันธ์ อภิวัฒน์การุณ (2543 : 57) กล่าวว่า “ ความภาคภูมิใจในตนเอง หมายถึง ความรู้สึกที่พอใจในตนเองของแต่ละคน อันเนื่องมาจากความสัมฤทธิ์ผล การยอมรับตนเอง การยอมรับจากคนอื่น การปรับตัวทางสังคม และความมั่นคงทางอารมณ์ ”

ศันสนีย์ อินทรพันธ์ (2531 : 150) ได้ให้ความหมายว่า “ เป็นการยอมรับในความสามารถ ได้รับการยกย่องนับถือและตระหนักถึงคุณค่าของตน เพื่อจะอยู่อย่างสมศักดิ์ศรี ในฐานะเป็นคนคนหนึ่ง

จากหลาย ๆ ทศนะดังกล่าวข้างต้นนั้น สามารถทำให้มองเห็นขอบเขตของความภาคภูมิใจในตนเองของบุคคล คือ เป็นความรู้สึกทั้งที่บุคคลมีต่อตนเองและบุคคลรอบข้าง บุคคลนั้นในด้านบวก ว่ามีความสามารถในการจัดการกับสิ่งที่ป็นองค์ประกอบ อุปสรรคในกิจกรรม และวิธีการอันนำไปสู่ความสำเร็จตามความมุ่งหวังของบุคคลนั้น

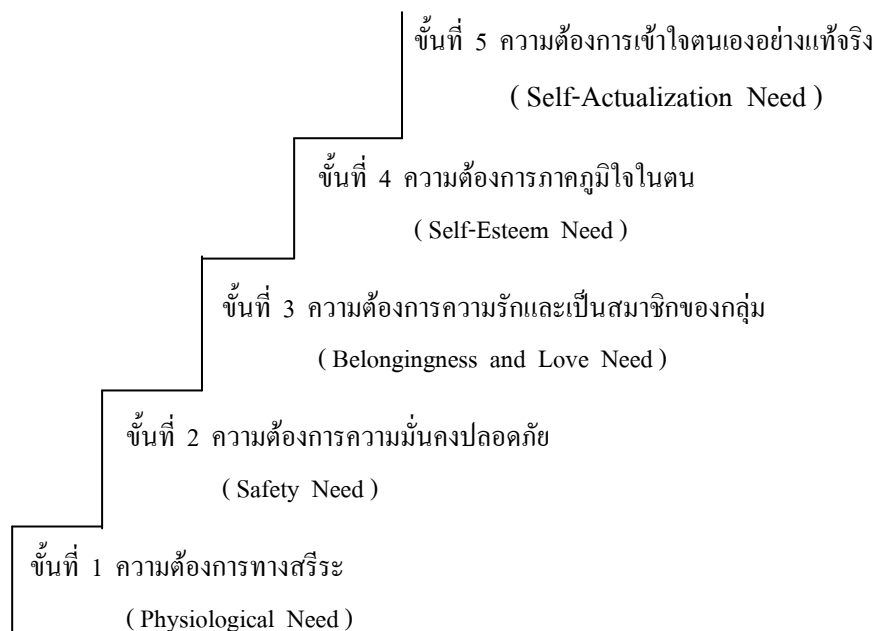
ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ความภาคภูมิใจในตนเอง เป็นความรู้สึกของบุคคลในการทำงานให้บรรลุเป้าหมายได้ ทำให้เกิดความพึงพอใจ ความชื่นชมและความเชื่อมั่นที่บุคคลมีต่อตนเอง เนื่องจากทัศนคติและประสบการณ์ที่ดีเกี่ยวกับตนเองของบุคคลจากภายในตนเองและบุคคลรอบข้าง

1.2 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความภาคภูมิใจในตนเอง

จิตวิทยาากลุ่มมนุษยนิยม เน้นความสำคัญของความรู้สึกมีคุณค่าของความเป็นมนุษย์ แต่ละบุคคลมีการรับรู้ของตนที่แตกต่างไปจากบุคคลอื่น ประสบการณ์ในชีวิตของบุคคลแต่ละบุคคลแตกต่างกัน มีแบบแผนการดำเนินชีวิต (Life Style) แตกต่างกัน การแสวงหาความหมาย กาสร้างคุณค่าให้แก่ตน ในแต่ละบุคคลก็ย่อมแตกต่างกันไปด้วย การยอมรับนับถือความเข้าใจ ความใส่ใจของบุคคลอื่น บุคคลแต่ละบุคคลต้องเคารพนับถือ สิทธิ หน้าที่ เสรีภาพของบุคคลอื่น รวมทั้งมีความจำเป็นในการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อบุคคลอื่นและสิ่งแวดล้อม

Maslow (1970 : 45-46) ได้เสนอแนวคิดว่า ความต้องการของมนุษย์มีเป็นลำดับขั้น

(Hierarchical) ดังนี้



ภาพประกอบ 4 แสดงขั้นความต้องการของมนุษย์ตามทฤษฎีของ Maslow

Maslow อธิบายว่ามนุษย์มีความต้องการเป็นลำดับขั้น กล่าวคือ ความต้องการทางสรีระ เป็นขั้นตอนแรก เมื่อได้รับการตอบสนองแล้ว จะเกิดความต้องการขั้นที่ 2 ความต้องการความมั่นคงปลอดภัย ความต้องการเป็นสมาชิกของกลุ่มและความรัก เป็นความต้องการขั้นที่ 3 จะเกิดขึ้นต่อเมื่อความต้องการ 2 ขั้นแรก ได้รับการตอบสนองแล้ว ความต้องการภาคภูมิใจในตน เป็นความต้องการขั้นที่ 4 จะเกิดขึ้นต่อเมื่อความต้องการ 3 ขั้นแรก ได้รับการตอบสนองแล้ว ความต้องการเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง เป็นความต้องการขั้นที่ 5 จะเกิดขึ้นต่อเมื่อความต้องการ 4 ขั้นแรกได้รับการตอบสนองแล้ว

อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) คือ แนวคิดที่เกี่ยวกับตนว่าเป็นใคร เปรียบเสมือนมองเงาในกระจกที่สะท้อนให้บุคคล ได้เห็นตนเอง รู้จักตน การที่บุคคลจะรู้จักตนนั้น อาจแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ดังนี้

1. ตนตามอุดมคติ (Ideal Self) ได้แก่ ตัวตนที่ปรารถนาจะเป็นหรือตัวตนคาดหวัง ซึ่งเป็นตัวตนที่ยึดมั่นในคุณงามความดี มีคุณธรรม จริยธรรม ตัวตนในลักษณะนี้จะเกิดจากการอบรมสั่งสอนให้รู้จักผิดชอบชั่วดี ถ้าบุคคลใดปฏิบัติได้ก็จะเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและชื่นชมตน

2. ตนตามความเป็นจริง (Real Self) ได้แก่ ตัวตนของบุคคลในสภาพที่ตรงกับความจริง

เป็นจริง รวมทั้งเป็นความคิดเห็นของบุคคลเกี่ยวกับคนที่แท้จริง ว่าเป็นบุคคลชนิดใด มีความนึกคิดในการดำรงชีวิตและมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างไร หรืออาจจะเป็นการประเมินตนว่า เป็นคนเก่ง ฉลาด ซื่อสัตย์ เกียจคร้าน สุจริต หรือทุจริต ตลอดจนมีความเข้าใจและรู้จักตนเองอย่างถูกต้อง

3. ตนตามการรับรู้ของตนเอง (Perceived Self) คือ ตัวตนที่เป็นไปตามค่านิยม ความเชื่อ และข้อกำหนดของสังคม หรือเป็นตัวตนที่คนอื่นต้องการให้เป็น ตนตามความต้องการของสังคมจะเป็นส่วนของบุคลิกภาพ เป็นสิ่งสำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาเด็กและเยาวชน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาประเทศชาติต่อไป

วัยรุ่นที่มีนโนภาพแห่งตนทั้ง 3 โกล้เดียวกันก็จะทำให้บุคคลมีเอกลักษณ์ของตน คือ รู้ความสามารถของตน รู้ข้อจำกัดของตน และสามารถมองเห็นคุณค่าของตน รู้จักนำความสามารถของตนมาใช้ให้เกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคม บุคคลนั้นก็จะมีปัญหาบุคลิกภาพ แต่ถ้ามโนภาพแห่งตนทั้งสามแตกต่างกัน อาจจะทำให้เกิดปัญหาด้านบุคลิกภาพ และมีความขัดแย้งในบทบาทของตน

1.3 ลักษณะของบุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเอง

บุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสูง จะเห็นตนเองมีคุณค่า มีความสำคัญ เป็นบุคคลที่น่าเชื่อถือ มีวิจรรณญาณ ไม่กลัวการเสี่ยงสร้างสิ่งใหม่ ๆ หรือสิ่งที่ต่างไปจากเดิม จะไม่เป็นทุกข์มากนักถ้าสิ่งที่เขาทำไม่เป็นผลดี (ปริพันธ์ อภิวัฒน์การุญ , 2543 : 57) และมักได้รับผลสำเร็จด้านวิชาการ (Mussen and other , 1969 : 492) นอกจากนี้ นิพนธ์ แจ่มเอี่ยม (2519 : 32-33) ได้สรุปเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสูงไว้ดังนี้

1) ด้านค่านิยมผลสัมฤทธิ์ ได้แก่ การได้รับความสำเร็จ ความเป็นผู้นำ การพึ่งตนเอง การเป็นนักเรียนที่ดี ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความรับผิดชอบในผลงาน การมีความพอใจในสภาพความเป็นอยู่ในปัจจุบัน การทำตามความปรารถนาของพ่อแม่ ความรักความอบอุ่นจากบิดามารดา ความมานะพยายามและความอดทน การหยิ่งในศักดิ์ศรีและรักเกียรติ การยอมรับจากบิดามารดา และความสามารถในการเรียน เป็นต้น

2) ด้านการปรับตัวเกี่ยวกับอารมณ์ ได้แก่ ความวิตกกังวลต่ำ มองโลกในแง่ดี ไร้เรงแจ่มใส การมีอารมณ์ขัน พฤติกรรมกล้าแสดงออก ความสุขในครอบครัว ความเชื่อมั่นในตนเอง ความเอาใจจริงเอจ้ง ความมั่นคงทางอารมณ์ และความสามารถในการตัดสินใจ เป็นต้น

3) ด้านการปรับตัวทางสังคม ความยุติธรรม ความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ การยอมรับจากสังคม

ความต้องการจะให้เพื่อน ๆ ชอบ การเสียสละเพื่อส่วนรวม ความสามารถทำให้ผู้อื่นรัก ความประสงค์จะให้ผู้อื่นยอมรับตน

จากลักษณะของบุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองดังกล่าวข้างต้น อาจจะสรุปได้ว่าบุคคลจะแสดงลักษณะความภาคภูมิใจในตน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านค่านิยมผลสัมฤทธิ์ ด้านการปรับตัวเกี่ยวกับอารมณ์ และด้านการปรับตัวทางสังคม เพื่อให้ตนเองได้รับความสำเร็จและเป็นที่ยอมรับจากเพื่อน บิดา มารดา ครูและสังคม

1.4 สาเหตุที่ทำให้เด็กมีความภาคภูมิใจต่ำ

การการศึกษา พบว่า สาเหตุที่ทำให้เด็กมีความภาคภูมิใจในตนเอง มี 2 ประการ คือ

1. ลักษณะตามธรรมชาติของเด็กในช่วงวัยทารก คือ แรกเกิดจนถึง 2 ขวบ โดยเฉพาะเรื่องภาวะทางอารมณ์ ทารกที่เลี้ยงยาก ร้องไห้เก่ง งอแงตลอดเวลาไม่ว่าจะเลี้ยงดูอย่างไรทารกนั้นก็ไม่มีพอใจ จะทำให้การเลี้ยงดูเด็กคนนั้นขาดประสิทธิภาพ ให้เวลาน้อยลง ขาดการให้ความนุ่มนวล เพราะลำบากในการเลี้ยงดู ทำให้เด็กที่เติบโตขึ้นมาขาดความภาคภูมิใจในตนเองได้
2. ลักษณะของผู้เลี้ยงดูเด็กในช่วงวัยทารก ได้แก่ ความคาดหวัง ลักษณะบุคลิก ทัศนคติ อารมณ์ของผู้เลี้ยงดูเด็ก ซึ่งเป็นอุปสรรคที่ทำให้ผู้เลี้ยงดูเด็กไม่เข้าใจธรรมชาติที่แท้จริงของเด็กได้ ซึ่งเด็กแต่ละคนมีลักษณะไม่เหมือนกัน การยอมรับในตัวเด็กก็จะไม่เกิดขึ้นอย่างแท้จริง ความเข้าใจและยอมรับในตัวเด็กของผู้ปกครองหรือผู้เลี้ยงดูเด็กนั้น เป็นพื้นฐานที่สำคัญในการพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเองของเด็กในอนาคต

1.5 ลักษณะของเด็กที่มีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ

เด็กที่มีลักษณะดังกล่าวนี้ มักจะมีพฤติกรรม ได้แก่

- หลีกเลี้ยง ปฏิเสธกิจกรรมทั้งการเรียนและการเล่น ด้วยการยกเหตุผลต่าง ๆ มาอ้าง เช่น “ เกมสนี้ไม่น่าเบื่อ ” หรือ “ ของหนู ๆ อย่างนี้ผมไม่อยากทำ ” เป็นต้น
- มักปฏิเสธไม่ยอมมีส่วนร่วมในการทำงานหรือกิจกรรมอย่างเต็มที่ แล้วนึกหาเหตุผลต่าง ๆ มาอ้าง เช่น “ เดี่ยวเขาจะรู้ว่าผมโง่ ขอทำเท่านั้นแหละ ” หรือ “ หนูขอเป็นคนดูดีกว่า ” เป็นต้น
- ใช้วิธีโก่ง เอาเปรียบ เห็นแก่ตัวในการเผชิญกับปัญหาเมื่อถูกจับได้ก็จะแก้ตัวไม่

ยอมรับผิด

- ทำตัวเป็นตลก ให้เพื่อน ๆ หัวเราะเยาะ เพื่อให้เป็นที่ยอมรับ และจะได้ไม่ต้องรับผิดชอบในงานที่ยุ่งยากใจ
- แสดงอำนาจ ก้าวร้าว ทิ้งวาจา และการกระทำ
- สัญญาหรือรับปากว่าจะทำ แต่แล้วลืม ไม่ว่าจะโดยตั้งใจ หรือไม่ตั้งใจ
- ช่างถามปัญหายาก ๆ อย่างเอาจริงเอาจัง ต้องการได้คำตอบให้ได้ทั้งที่ตนยังไม่มีวุฒิภาวะที่จะเข้าใจ แต่ถามเพื่อเบนความสนใจของผู้ใหญ่ จากสิ่งที่เขากลัว หรือไม่กล้าเผชิญ
- ชอบควบคุมสิ่งต่าง ๆ ชอบออกคำสั่ง จัดการให้คนอื่นทำโน่นทำนี่ เพื่อที่ตนจะได้ทำน้อยที่สุด
- ชอบเร่งรัด หรือแสดงความกระตือรือร้น อยากให้งานที่ทำสำเร็จให้เร็วที่สุด เพื่อให้คนอื่นเห็นว่าตนเอาจริงเอาจัง และรับผิดชอบงาน

1.6 การพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเอง

บุคคลแต่ละคนนั้นจะมีระดับความภาคภูมิใจในตนแตกต่างกัน ซึ่งบุคคลสามารถที่จะพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเองได้ การพัฒนาบุคคลให้มีความภาคภูมิใจในตนให้สูงขึ้นมีองค์ประกอบ 4 ประการ คือ

1. การได้รับการยอมรับนับถือ ความสนใจ ใส่ใจ จากบุคคลที่มีความสำคัญในชีวิตของบุคคลนั้น
2. การประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ทำให้เป็นที่รู้จัก มีผลต่อสถานภาพและตำแหน่งในสังคม โดยมีปัจจัยที่จะทำให้บุคคลรู้สึกว่าคุณประสบความสำเร็จ คือ
 - ความสามารถที่มีอิทธิพลและควบคุมผู้อื่นได้ แสดงถึงความมีอำนาจ
 - การได้รับการยอมรับ ความสนใจ และความรัก ทำให้บุคคลรู้สึกว่าคุณมีความสำคัญ
 - การที่บุคคลมีศีลธรรมจรรยาตามมาตรฐานของสังคม แสดงถึง การเป็นบุคคลที่มีคุณภาพ มีความเด่นและน่าศรัทธา
 - การประสบความสำเร็จสมความมุ่งมั่น แสดงถึงการมีความสามารถในการเผชิญกับปัญหาอย่างไม่ย่อท้อ
3. การได้กระทำในสิ่งที่สอดคล้องกับค่านิยม และความพึงพอใจ
4. การไม่ใส่ใจต่อสิ่งที่ทำให้ความภาคภูมิใจในตนเองลดลง เช่น การไม่ใส่ใจต่อข้อ

วิพากษ์วิจารณ์ของบุคคลอื่น

1.7 วิธีการสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง

Sasse (1978 : 48) ได้เสนอวิธีการสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง ดังนี้

- สร้างความเชื่อมั่นในตนเอง โดยคำนึงถึงความสำเร็จข้างหน้าของชีวิต
- ระลึกถึงตนเองเมื่อสามารถทำงานคล่องไปด้วยดี โดยให้รางวัลตนเอง โดยอาจจะชมเชยตนเองหรือให้สิ่งที่มีความหมาย จะช่วยให้เราเกิดความรู้สึกที่ดีต่องานที่บุคคลทำมากขึ้น ส่งผลต่อความภาคภูมิใจในตนเอง

- สะสมบันทึกความสำเร็จ หาสมุดบันทึกเพื่อเขียนบันทึกความสำเร็จ ที่ตนได้รับสิ่งที่ทำได้ดีเป็นเวลาติดต่อกันหลายสัปดาห์หรือหลายเดือน โดยอาจจะประสบความสำเร็จในโครงการต่าง ๆ ให้การช่วยเหลือให้บุคคลอื่นที่มีความสำคัญสำหรับตนมีความสุข

Bruno (1983 : 363) ได้เสนอวิธีการสร้างเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง มี 4 ประการ คือ

- ใช้การเสนอแนะหรือให้ข้อคิดโดยตรง อาจจะเป็นการได้รับข้อเสนอแนะโดยบุคคลอื่นหรือโดยตนเอง วิธีการนี้เป็นการให้ข้อมูล ที่มีผลกระทบให้เกิดกำลังใจ และสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง แต่ต้องได้รับการเสริมแรงโดยเหตุการณ์ทางบวกที่ต่อเนื่อง คือ จะต้องดำเนินการในข้อต่อไปด้วย
- สร้างผลสำเร็จให้กับตนมากขึ้น
- ลดความคาดหวังลง เป็นการลดความอยากได้หรือความคาดหวังต่าง ๆ ลง

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความภูมิใจในตนเอง

Maruyama , Rubin & Kingsbery (1981: A) ได้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความภาคภูมิใจในตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งศึกษากับเด็กที่เกิดในโรงพยาบาลในช่วงปี 1960 – 1970 จำนวน 1,613 คน โดยใช้เครื่องมือวัดความภาคภูมิใจในตนเองของ Coopersmith และวัดความสามารถทางสติปัญญาด้วยมาตราวัดสติปัญญาของ Wechsler (Wechsler Intelligence Scale) เมื่อเด็กอายุ 9 และ 15 ปี พบว่า ความสามารถทางสติปัญญาและระดับชั้นทางสังคมมีความสัมพันธ์กันสูง และเป็นสาเหตุของการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความภาคภูมิใจในตน แต่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่มีสาเหตุเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับความภาคภูมิใจในตนเอง

William L. Hays (1988 : 1371-A) ศึกษาผลของการยอมรับตนเองที่มีต่อความภาคภูมิใจในตนเอง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจำนวน 78 พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการยอมรับตนเองสูงจะช่วยสร้างความภาคภูมิใจในตนเองให้มากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ประภัสสร วงษ์ศรี (2541 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของความภาคภูมิใจในตนเอง การรับรู้ทัศนคติเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักศึกษาพยาบาลวิทยาลัยพยาบาลศรี-มหาสารคาม พบว่า ความภาคภูมิใจในตนเองด้านการปรับตัวทางครอบครัว มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาพื้นฐานทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แต่ความภาคภูมิใจในตนเองด้านการปรับตัวทางสังคมมีความสัมพันธ์ทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาพื้นฐานทั่วไป และพบว่าความภาคภูมิใจในตนเองด้านการปรับตัวทางครอบครัวสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาพื้นฐานทั่วไปได้

อัปสรสิริ เอี่ยมประชา (2542 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่า นักเรียนที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองมีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการจัดโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่าหลังการทดลองนักเรียนที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิชาสังคมศึกษา

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับวิชาสังคมศึกษา

1.1 ความหมายของสังคมศึกษา

สังคมศึกษาเป็นรายวิชาหนึ่งที่เปิดสอนในระดับมัธยมศึกษา ในเบื้องต้นผู้สอนสังคมศึกษาจึงควรมีความรู้ความเข้าใจในความหมายของสังคมศึกษา ซึ่งนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายไว้ดังนี้ (กาญจนา ศิริมูลิกะ , 2543 : 3)

Ralph (1960 : 1-2) ให้ความหมายไว้ว่า “ สังคมศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของเนื้อหาวิชาสังคมศาสตร์ที่เลือกเฟ้นมาเพื่อใช้ในการสอนเด็ก โดยเฉพาะในระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ส่วนมากได้เนื้อหามาจากสังคมศาสตร์ คือ

1. ประวัติศาสตร์เป็นการศึกษาเรื่องอดีตของมนุษย์

2. ภูมิศาสตร์เป็นการศึกษาเรื่องราวความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับแผ่นดินที่อยู่อาศัย
3. หน้าที่พลเมืองเป็นการศึกษาเรื่องสิทธิและหน้าที่ของมนุษย์
4. สังคมวิทยาเป็นการศึกษาเกี่ยวกับสถาบันของมนุษย์และกระบวนการทางสังคม
5. มานุษยวิทยาเป็นการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมกลุ่มชน
6. เศรษฐศาสตร์เป็นการศึกษาเกี่ยวกับผลผลิต การแจกจ่าย การใช้สิ่งมีค่าในการแลกเปลี่ยน และปรากฏการณ์ทางสังคมอันเกิดจากกิจกรรมดังกล่าว

Jarolimek (1967 : 4) ให้ความหมายว่า สังคมศึกษาเป็นวิชาที่ว่าด้วยความสัมพันธ์ของมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติและสังคม และกล่าวถึงวิธีที่มนุษย์จะใช้สิ่งแวดล้อมเพื่อสนองความต้องการของตนในการดำรงชีวิต

จากความหมายของสังคมศึกษาที่เหล่านักวิชาการได้ให้ความหมายไว้นั้น สามารถสรุปได้ว่า สังคมศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของสังคมศาสตร์ ซึ่งสอนในลักษณะบูรณาการหรือสอนแยกเป็นรายวิชา แต่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความเป็นพลเมืองดี ให้มีความสามารถในการปรับตัวและแก้ไขปัญหาต่าง ๆ รวมทั้งสามารถดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข

1.2 ขอบข่ายของสังคมศึกษา

สังคมศึกษาประกอบด้วยเนื้อหาวิชาที่เลือกสรรมาจากสาขาวิชาต่าง ๆ ของสังคมศาสตร์และยังสัมพันธ์กับสาขาวิชาต่าง ๆ ของวิทยาศาสตร์และมนุษยศาสตร์ เพื่อหลอมรวมกันขึ้นเป็นหน่วยบูรณาการทางการเรียนการสอนที่จะนำไปใช้ในระบบการศึกษาและการดำรงชีวิตของผู้เรียน

อัปสร มีสิงค์ (2534 : 28-29 อ้างถึงใน กาญจนา สิริมุสิกะ , 2543 : 5) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับขอบข่ายสังคมศึกษาไว้ 3 ประการ ดังนี้

1. สังคมศึกษาควรเน้นที่ปัญหา ไม่รวมถึงปัญหาของบุคคลหรือปัญหาที่เกิดขึ้นกับคนบางคน
2. สังคมศึกษาจะไม่ยุ่งเกี่ยวกับโลกทางธรรมชาติหรือกายภาพ ยกเว้นจะสัมพันธ์กับมนุษย์
3. สังคมศึกษาไม่ใช่การล้างสมอง (Indoctrination) และไม่ใช่การเชื่อตามโดยไม่พิจารณาความเชื่อและค่านิยมพื้นฐานของสังคม หลักสูตรสังคมศึกษาและผู้สอนสังคมศึกษามีหน้าที่สอนให้คิด

ดังนั้น ขอบข่ายของสังคมศึกษาจึงเน้นปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม โดยหลักสูตรสังคมศึกษาและครูสอนสังคมศึกษามีหน้าที่สอนให้คิด เชื่ออย่างมีเหตุผล สำหรับขอบข่ายสังคมศึกษาที่จัดในโรงเรียนมัธยมศึกษาตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ในส่วนที่เป็นกลุ่มวิชาสังคมศึกษาประกอบด้วยวิชาต่าง ๆ ดังนี้

- ภูมิศาสตร์
- ประวัติศาสตร์
- หน้าที่พลเมือง
- ศิลธรรม
- สังคมวิทยา
- เศรษฐศาสตร์
- กฎหมาย
- ประชากรศึกษาและสิ่งแวดล้อม

จะเห็นว่า แม้จะมีการปรับปรุงหลักสูตรใหม่ด้วยการปรับเนื้อหาสาระทางด้านสังคมศาสตร์ไม่ให้มีความจำเอนและซ้ำซ้อนกัน ตลอดจนลดเนื้อหาสาระในส่วนที่เป็นวิชาบังคับแกนลง แต่ให้วิชาบังคับเลือกและเลือกเสรีมากขึ้น ทั้งนี้เพื่อการจัดการศึกษาให้สอดคล้องและเกื้อกูลต่อชีวิตจริง สภาพเศรษฐกิจ สังคมในปัจจุบัน ตลอดจนส่งเสริมความถนัดความสามารถของผู้เรียน รวมทั้งความเป็นเลิศทางวิชาการและงานอาชีพ ในกลุ่มวิชาสังคมศึกษาประกอบด้วยหลายวิชาที่มีบทบาทสำคัญ ซึ่งวิชาที่มีบทบาทสำคัญเกี่ยวข้องกับสังคมศึกษาและมีขอบข่ายของวิชาที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนสังคมศึกษามีดังนี้

ภูมิศาสตร์ เป็นวิชาที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม ความแตกต่างและความคล้ายคลึงของบริเวณต่าง ๆ บนผิวโลกจากปรากฏการณ์ซึ่งปรากฏอยู่และเป็นวิชาที่ว่าด้วยการจัดพื้นที่อย่างมีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างพื้นที่เป็นหลัก

ประวัติศาสตร์ เป็นวิชาที่ศึกษาถึงเรื่องราว เหตุการณ์ต่าง ๆ ในอดีตอันสืบเนื่องมาจากพฤติกรรมของมนุษย์และมีผลต่อสังคมมนุษย์โดยรวม

เศรษฐศาสตร์ เป็นวิชาที่ศึกษาถึงการเลือกหาหนทางที่จะใช้ปัจจัยการผลิตซึ่งมีอยู่อย่างจำกัด เพื่อสนองความต้องการของมนุษย์ที่ไม่มีขีดจำกัด

รัฐศาสตร์ เป็นวิชาที่ศึกษาถึงการเมืองและการปกครองประเทศ ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ

กฎหมาย เป็นวิชาที่ศึกษาถึงกฎข้อบังคับของรัฐซึ่งได้บัญญัติขึ้น เพื่อกำหนด ความประพฤติของประชาชน ซึ่งอยู่ในรัฐหรือประเทศของตน หากผู้ใดฝ่าฝืนไม่ประพฤติปฏิบัติ ตามจะมีความผิดและถูกลงโทษ ทั้งนี้เพื่อธำรงไว้ซึ่งความสงบสุขและความเป็นระเบียบในสังคม ประชากรศึกษา เป็นวิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับภาวะประชากรและผลการเปลี่ยนแปลง ภาวะประชากรที่มีต่อครอบครัว ชุมชน ประเทศและโลก เพื่อให้แต่ละบุคคลมีความรับผิดชอบ และปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสม

สิ่งแวดล้อม เป็นวิชาที่ศึกษาถึงสภาพธรรมชาติที่อยู่รอบตัวมนุษย์ ซึ่งเป็นสิ่งที่ มนุษย์ต้องพึ่งพาอาศัยในการดำรงชีวิตทั้งทางตรงและทางอ้อม และศึกษาถึงสิ่งที่เกิดขึ้นมีผลต่อ ความเป็นอยู่และสังคมแห่งสภาพธรรมชาติ ไม่ว่าจะผลนี้เกิดขึ้นจากการกระทำของมนุษย์หรือ ปัจจัยอื่น ๆ

สังคมวิทยา เป็นวิชาที่ศึกษาถึงสังคมมนุษย์ วัฒนธรรม การจัดระเบียบทางสังคม ประชากรและมานุษยนิเวศวิทยา การเปลี่ยนแปลงทางสังคม ความไม่เป็นระเบียบของสังคมและ ปัญหาสังคม

จริยธรรม เป็นวิชาที่ศึกษาถึงหลักคำสอนว่าด้วยความประพฤติของบุคคล ซึ่งเป็น หลักให้บุคคลยึดถือปฏิบัติตาม

หน้าที่พลเมือง เป็นวิชาที่ศึกษาถึงบทบาทและหน้าที่ของบุคคลที่พึงปฏิบัติเพื่อ ความสงบสุขและความเจริญก้าวหน้าของสังคม

ศีลธรรม เป็นวิชาที่ศึกษาถึงความประพฤติที่ดี ที่ชอบ ความประพฤติอยู่ในธรรม หรือ การละเว้นความชั่ว

1.3 จุดมุ่งหมายของสังคมศึกษา

จุดมุ่งหมายของสังคมศึกษามีความสอดคล้องสัมพันธ์กับความหมายและขอบข่าย ของสังคมศึกษา เนื่องจากความหมายและขอบข่ายของสังคมศึกษามีความกว้างขวาง ครอบคลุมทั้ง ในด้านเนื้อหาวิชาที่ประกอบด้วยรายวิชาต่าง ๆ ทางสังคมศาสตร์และจุดมุ่งหมายที่มุ่งถ่ายทอด ความเป็นพลเมืองดี ดังนั้น จึงมีผลทำให้จุดมุ่งหมายของสังคมศึกษากว้างขวาง ครอบคลุม พฤติกรรมทุกด้านที่มุ่งสร้างให้ผู้เรียนเป็นพลเมืองดีและดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ได้กล่าวถึงจุดประสงค์ของกลุ่มวิชาสังคมไว้ (กรมวิชาการ , 2535 ก : 47) ดังนี้

1. เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสภาพแวดล้อม

พัฒนาการทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมืองการปกครองระบอบประชาธิปไตยและ
หลักธรรมของศาสนา

2. เพื่อให้สามารถนำความรู้ไปใช้ในการวิเคราะห์ปัญหาทางเศรษฐกิจและสังคมที่
เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางปฏิบัติที่ถูกต้องและปรับตัวให้เข้ากับ
สภาพแวดล้อมได้

3. เพื่อให้ตระหนักในคุณค่าของสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติ มรดกทางวัฒนธรรมไทย
ยึดมั่นในวิถีชีวิตแบบประชาธิปไตย หลักธรรมและคุณธรรม มีค่านิยมที่พึงประสงค์ รักและ
ผูกพันกับท้องถิ่นและประเทศชาติ มีความภูมิใจในความเป็นไทยและเทิดทูนสถาบัน
พระมหากษัตริย์

4. เพื่อให้สามารถปฏิบัติตนเป็นพลเมืองดีตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์
เป็นประมุข มีส่วนร่วมในการอนุรักษ์และเสริมสร้างศิลปวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมในชุมชน

1.4 หลักสูตรวิชาสังคมศึกษา

หลักสูตรที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาทั่วประเทศต้องใช้หลักสูตรของกรมวิชาการ
กระทรวงศึกษาธิการ หลักสูตรนี้มีรายละเอียดเกี่ยวกับจุดประสงค์ โครงสร้าง และคำอธิบาย
รายวิชาต่าง ๆ เป็นแนวทางกว้าง ๆ ในการจัดการเรียนการสอนและเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นต่าง ๆ
พัฒนาหลักสูตรตามขอบเขตที่กรมวิชาการกำหนดไว้ ในกลุ่มวิชาสังคมศึกษา นำมาจาก
สังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ ทางสังคมศาสตร์ คือ ภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ รัฐศาสตร์ สังคม
วิทยา เศรษฐศาสตร์ กฎหมาย ประชากรศึกษา และสิ่งแวดล้อม ส่วนเนื้อหาทางมนุษยศาสตร์
ได้แก่ จริยธรรมและศาสนา โดยโครงสร้างจัดเป็นวิชาบังคับและวิชาเลือกเสรี (สัทธศักดิ์ จุลศิริ
พงษ์ , 2540 : 12-13)

1.5 ปัญหาทางการเรียนการสอนวิชาสังคมศึกษา

1. ปัญหาการใช้หลักสูตรสังคมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับ
ปรับปรุง พ.ศ. 2533) มีปัญหาคือ

1.1 ครูสังคมศึกษาไม่ค่อยเข้าใจหลักสูตรที่ตนใช้ในการสอน

1.2 หลักสูตรสังคมศึกษา ปีพุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) เป็น

หลักสูตรแบบบูรณาการ มีเนื้อหาครอบคลุมวิชาการในสังคมศาสตร์ถึง 7 สาขา ครูจำเป็นต้องปรับปรุงตนเอง ให้สามารถสอนได้ทั้ง 7 สาขาวิชาและเป็นสาขาวิชาที่มีเนื้อหาเข้าใจยากหรือเป็นวิชาใหม่

1.3 ปริมาณของเนื้อหาในหลักสูตรสังคมศึกษา มีขอบเขตเนื้อหาและปริมาณมาก ทำให้ครูจะต้องจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเวลาจึงไม่สามารถสอนเนื้อหาได้ทั้งหมด

2. ปัญหาด้านการจัดการเรียนการสอนของครูสังคมศึกษา มีปัญหาดังนี้

2.1 การใช้แหล่งความรู้ของครูสังคมศึกษา ครูสังคมศึกษาส่วนมากยึดแบบเรียนของกรมวิชาการ และคู่มือครู คู่มือหลักสูตร เป็นส่วนใหญ่ ไม่ค่อยใช้แหล่งความรู้อื่น ๆ เช่น แหล่งความรู้ในชุมชน ซึ่งในการใช้แบบเรียนเป็นแหล่งข้อมูลหลักทำให้ครูต้องประสบปัญหาคือ

- คุณภาพของแบบเรียนทั้งด้านกายภาพและคุณภาพของ
- เนื้อหา เช่น ลักษณะรูปเล่ม ความสวยงามยังไม่ทันสมัย เนื้อหาไม่ชัดเจน เนื้อหาขัดแย้งกัน เนื้อหามากเกินไป
- เนื้อหาของแบบเรียนค่อนข้างยาก และครูไม่สามารถเลือกเนื้อหาสำคัญไปสอนได้ บางหัวข้อไม่สอดคล้องกับชีวิตประจำวันของนักเรียน จัดหาอุปกรณ์และจัดกิจกรรมยาก

2.2 วิธีสอน ประสบปัญหาคือวิธีสอนของครูสังคมศึกษาส่วนใหญ่ใช้เป็นแบบบรรยาย ยังไม่ค่อยใช้เทคนิคแบบใหม่

2.3 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน มีปัญหาคือ ครูไม่สามารถจัดหาอุปกรณ์ประกอบกิจกรรมนั้น ๆ ได้

2.4 การวัดผลและประเมินผล วิธีวัดของครูส่วนใหญ่นิยมใช้ คือ การทดสอบ การตอบคำถาม การสังเกต และการตรวจงาน ซึ่งเป็นการวัดผลด้านความจำในเนื้อหา ซึ่งไม่สอดคล้องกับลักษณะของวิชาสังคมศึกษา ปัญหาเกี่ยวกับการวัดผลที่ครูประสบอยู่ คือ

- ครูประสบปัญหาในการวัดพัฒนาการทางเจตคติ จริยธรรม และบุคลิกภาพของนักเรียน
- ครูประสบปัญหาในการสร้างข้อทดสอบที่ใช้วัดการสังเคราะห์ ขาดคู่มือการวัดผลและอุปกรณ์ในการสร้างข้อทดสอบ ครูไม่เข้าใจตารางวิเคราะห์ข้อมูลและการออกข้อสอบให้ครอบคลุม

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิชาสังคม

พนมวรรณ วุฒิสาร (2544 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องสภาพการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของครูสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนเอกชน จังหวัดเชียงใหม่ พบว่า ปัญหาของครูสังคมศึกษาคือ เนื้อหาบทเรียนในหลักสูตรมีมากเกินไปไม่สัมพันธ์กับเวลาเรียน จำนวนนักเรียนแต่ละห้องมีมาก ระดับสติปัญญาของนักเรียนมีความแตกต่างกัน ครูขาดประสบการณ์และทักษะในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและต่อการใช้เทคนิควิธีการสอน ตลอดจนการวัดผลและประเมินผลที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางไม่สัมพันธ์กับการวัดผลแบบเดิมที่ยึดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนเป็นหลัก สื่ออุปกรณ์ไม่เพียงพอ สื่อบางอย่างหายาก มีราคาแพง และครูขาดเทคนิคในการทำ

คล้ายจันทร์ มะโนรส (2544 : 87-93) ได้ศึกษาเรื่องปัญหาและความต้องการของครูสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 8 พบว่า ครูสังคมศึกษามีปัญหาอยู่ในระดับมาก ในเรื่องต่อไปนี้ คือ การอบรมสัมมนาการปฏิบัติการเกี่ยวกับหลักสูตรเพื่อใช้ในการวางแผนการสอนมีไม่เพียงพอ ครูมีภาระการสอนมากทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาทำให้มีเวลาในการเตรียมการสอนน้อย การขาดแคลนสื่อการเรียนการสอนวิชาสังคมศึกษาทั้งประเภทวัสดุอุปกรณ์ที่ทันสมัยเหมาะสมกับเนื้อหา รวมทั้งสื่อการเรียนการสอนที่มีอยู่เสื่อมสภาพเนื่องจากงบประมาณที่จัดให้น้อยและล่าช้ามาก ปัญหาในการวัดผลประเมินผลด้วยการสังเกตทำได้ยาก เพราะมีเวลาจำกัด อีกทั้งครูขาดความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับเทคนิควิธีการสร้างเครื่องมือการวัดผลประเมินผลที่มีประสิทธิภาพแบบต่าง ๆ ขาดความรู้ ความสามารถในการสร้างเครื่องมือวัดความเข้าใจในวิชาสังคมศึกษาให้ครอบคลุมทุกจุดประสงค์