

## บทที่ 1

### บทนำ

#### **ปัญหาและความเป็นมาของปัญหา**

ปัจจุบันสังคมเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เกิดการเร่งรัดแข่งขัน ทำให้อัตราการเจ็บป่วยทางจิตเวชเพิ่มมากขึ้น จากการสำรวจของกองอนามัยครอบครัว (2527:3) พบว่าอัตราการเกิดโรคจิต และ การเกิดปัญหาการเจ็บป่วยทางจิตมีเพิ่มมากขึ้นมากมาย ถึงร้อยละ 14.5 ต่อปี การเปิดบริการผู้ป่วยจิตเวชก็มากขึ้นตามไปด้วย การให้การพยาบาลต่อผู้ป่วยจิตเวชนั้นจำเป็นต้องอาศัยความรู้ ความเข้าใจถึงพฤติกรรม และความต้องการทางอารมณ์ของผู้ป่วย ซึ่งเป็นเรื่องสลับซับซ้อนมาก การสร้างสัมพันธภาพกับผู้ป่วยจิตเวช จะทำได้ไม่ดี ถ้าไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับทฤษฎี และทักษะการพยาบาลจิตเวช ประกอบการประเมินอาการเป็นช่วง ๆ

จากการประชุมอบรมฟื้นฟูทางวิชาการ เรื่อง การสอนวิชา การพยาบาลจิตเวชในคลินิก ของกองงานวิทยาลัยพยาบาล สำนักปลัดกระทรวงสาธารณสุขพบว่า ปัญหาการเรียน การสอนวิชาการพยาบาลจิตเวชที่สำคัญ คือ ปัญหาด้านหลักสูตร และ การจัดโปรแกรมการศึกษา อาจารย์ผู้สอนไม่มีความมั่นใจในเนื้อหาและวิธีสอน ทั้งภาคทฤษฎี และ ภาคปฏิบัติ ขาดสื่อการสอน ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการพัฒนา การเรียนการสอนให้ดีขึ้น เพื่อการผลิตพยาบาลที่ได้คุณภาพต่อไป เพราะการศึกษาจะเป็นสิ่งที่นำไปสู่การปฏิบัติ หากการศึกษามีคุณภาพก็น่าจะปฏิบัติได้อย่าง มีคุณภาพด้วย(ทัศนาศ บุญทอง,2522:9 อ้างอิงใน วันดี จ้อยสุระเชษฐ,2529:2)

ด้วยเหตุนี้ การจัดรูปแบบการสอน เพื่อส่งผลให้เกิดผลสัมฤทธิ์สูงสุด จึงเป็นเป้าหมาย สำคัญในการวิจัยครั้งนี้ การสอนในภาคทฤษฎีที่เป็นรูปธรรม เพื่อให้นักศึกษา เกิดความรู้ความเข้าใจ ในหลักการ สามารถเตรียมพร้อมเพื่อการปฏิบัติงานในภาคปฏิบัติ สามารถวิเคราะห์ปัญหา และ ประยุกต์ทฤษฎีไปใช้อย่างถูกต้องเหมาะสม

การให้การพยาบาลทางจิตเวชนั้นจำเป็นต้องอาศัยความรู้จากศาสตร์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับจิต สังคม ( Psychosocial ) ชีวสรีรภาพ บุคลิกภาพ และ พฤติกรรมของมนุษย์ประกอบกับประสบการณ์

และทักษะทางการพยาบาล โดยเน้นเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ( อุบล นิวัตติชัย ; 2533 : 17-19 ) พยาบาลจึงต้องเป็นบุคคลที่มีความรู้ และทักษะในการปฏิบัติทางการพยาบาลโดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเข้าใจสภาพความเจ็บป่วย การสร้างสัมพันธภาพ และ ให้การปรึกษากับผู้ป่วยจิตเวช ถือเป็นพื้นฐานของการพยาบาลจิตเวช ที่นักศึกษาทุกคนจะต้องเรียนรู้ และมีกปฏิบัติกับผู้ป่วยที่เป็นผู้ป่วยจิตเวชจริงๆ

ดังนั้นการจัดการเรียนการสอน จึงเป็นสิ่งสำคัญ ที่จะช่วยให้นักศึกษาพยาบาลเกิดการเรียนรู้ และมีทักษะเพิ่มขึ้น สิ่งที่ต้องคำนึงถึงอยู่เสมอ คือ สอนอย่างไร ผู้เรียนจึงจะเข้าใจ จำได้แม่นยำ และนำความรู้ไปปฏิบัติ เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนมี ประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น จึงจำเป็นที่ต้องมีการปรับปรุง โดยนำทฤษฎีการเรียนรู้ และ เทคนิคใหม่ ๆ เข้ามาใช้จัดการเรียนการสอนให้เหมาะสม กับสภาพการเรียนการสอน ใน แต่ละสภาพการณ์ และ พยายามที่จะมุ่งเน้นให้เกิดประสบการณ์โดยตรง หรือ ใกล้เคียงความจริงมากที่สุด เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่ผู้เรียน

ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นพยาบาลจิตเวชและได้ศึกษาเกี่ยวกับจิตวิทยาการศึกษา จึงเห็นถึงความสำคัญของการพัฒนาวิธีสอน โดยการนำทฤษฎีการเรียนรู้ มาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน เพื่อให้นักศึกษาสามารถเรียนรู้การปฏิบัติ การพยาบาลจิตเวช ได้ถูกต้องเหมาะสม ก่อนจะนำไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาภาคปฏิบัติ ซึ่งจะฝึกปฏิบัติกับผู้ป่วยจิตเวชจริง

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของ แบนดูรา (Bandura) เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ทฤษฎีหนึ่งที่มีความเชื่อว่า การเรียนรู้หลายอย่างของมนุษย์เกิดขึ้นได้โดยการใช้การสังเกต การกระทำของผู้อื่นแล้วจดจำ ตลอดจนพยายามที่จะเลียนแบบการกระทำนั้น ๆ ด้วยวิธีนี้ ผู้สังเกตสามารถที่จะเรียนรู้ และแสดงพฤติกรรมใหม่ ๆ ซึ่งไม่เคยแสดงมาก่อน หรือได้รับการเสริมแรง พฤติกรรมมาก่อนเลย เรียกได้ว่าเป็นการเรียนรู้โดยใช้ตัวแบบ ( อัจฉรา ธรรมมาภรณ์ , 2531 : 88 ) จากเหตุผลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงเห็นความสำคัญและสนใจการนำตัวแบบ ( Model ) ซึ่งเป็นตัวแบบสัญลักษณ์ ในรูปของเทปบันทึกภาพ เปรียบเทียบกับการสอนแบบบรรยาย โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนให้นักศึกษา สามารถมองเห็นการปฏิบัติได้อย่างเป็นจริง และยังสามารถศึกษาด้วยตนเองได้ตามความสามารถของแต่ละคน โดยผ่านกระบวนการใส่ใจ จดจำ ทำตาม และ จูงใจให้ปฏิบัติ ( Bandura, 1977:23 ) ซึ่งได้มีผู้สนใจทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการสอนวิชาการต่างๆ และ ทักษะทางสติปัญญา โดยใช้หลักการของการเรียนรู้โดยการสังเกต ซึ่งผลการวิจัยพบว่าหลักการเรียนรู้โดยการสังเกต นำมาประยุกต์ทางการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ( Zimmerman and Jaffe , 1977:773-778 ; Dowrick and Dove, 1980:51-56 ; Froehle and Robinson, 1983:197-206 )

ในการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไป มีกิจกรรมหลัก 3 กิจกรรม คือ การนำเข้าสู่บทเรียน การสอน และ การสรุป ( พิสิฐ นาคร่ำไพ ,2526 :49 ) การสรุปบทเรียนเป็นกิจกรรมที่สำคัญอย่างหนึ่งที่ครูจะต้องทำในระหว่างการเรียนการสอน การสรุปอาจจะสรุปเป็นช่วง ๆ หรือสรุปตอนสิ้นสุดก็ได้ เพื่อให้ผู้เรียนมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเรื่องที่ได้เรียนไปแล้ว สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปสัมพันธ์กับความรู้เดิมที่มีอยู่ และความรู้ใหม่ที่จะได้รับต่อไปดังผลการวิจัย ซึ่งพบว่า การสรุปนอกจากจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ในสถานการณ์ปัจจุบันดีขึ้นแล้ว ยังจะช่วยเพิ่มสมรรถภาพในสถานการณ์เรียนรู้ใหม่ด้วย ( Schnell , 1972 ; Carlisle, 1992; สดุดีพันธ์ หวังสุริยะ , 2530 ; กฤษฎา กุลชล , 2535 ) การสรุปที่พบเห็นกันทั่ว ๆ ไปจะเป็นรูปแบบบรรยาย เพราะมีความเชื่อว่า การบรรยายจะช่วยให้เชื่อมโยงความรู้ต่าง ๆ ให้ต่อเนื่องกัน ทำให้ผู้เรียนตอบสนองการได้ยิน ตีความหมายและคิดไปพร้อม ๆ กัน ด้วยเสมอ

การใช้คำถามถือเป็นทักษะการสอนเบื้องต้นที่มีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะเป็นจุดที่คอยกระตุ้นการตอบสนองของผู้เรียนให้แสดงออกมา การมีคำถามเป็นการสร้างสถานการณ์คล้ายการสอบ (ดรุณี โภแมนเอก ,2527 : 1 ) การใช้คำถามมีจุดมุ่งหมาย 2 ประการ คือ ต้องการถามเพื่อเร้าความสนใจ และต้องการทราบว่า ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่ผ่านมาเพียงใด การใช้คำถามสรุปบทเรียน จะทำให้ผู้เรียนสามารถจดจำและระลึก ความรู้นั้นได้มากขึ้น ( Berlyme ; 1966 : 106 , จุฑารัตน์ ชุมสมาน ; 2531, วิทยา ดีทอง ; 2532 , เสาวณีย์ ศิริบุญหลง ; 2535 )

สิ่งที่พึงประสงค์ของการศึกษาก็คือจะต้องมุ่งพัฒนาผู้เรียนด้านความรู้ สร้างเสริมมีทักษะ และเกิดเจตคติที่ดี ให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง รู้จักชีวิต เข้าใจสังคม และ สิ่งแวดล้อมที่ตนมีส่วนร่วม นำความรู้ ความเข้าใจ มาใช้แก้ปัญหา สร้างเสริมชีวิตและสังคมให้ดียิ่งขึ้น

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจ ศึกษาเปรียบเทียบวิธีสอนโดยการใช้คำถามร่วมกับตัวแบบสัญลักษณ์ กับการใช้บทสรุปร่วมกับตัวแบบสัญลักษณ์ มาใช้ในการสอนว่าแบบใดจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีกว่ากัน โดยมีการสอนแบบบรรยายเป็นกลุ่มควบคุม เพื่อมุ่งพัฒนารูปแบบการสอนให้เกิดการเร้าความสนใจ เข้าใจ และจำได้แม่นยำ จนนำมาซึ่งจุดมุ่งหมายของการศึกษาต่อไป

## เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยแยกหัวข้อดังนี้

การเสนอตัวแบบ

การเสนอความคิดรวบยอด

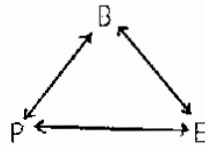
คำถาม

บทสรุป

### 1. การเสนอตัวแบบ

แบนดูรา (Bandura, 1986:47-49) กล่าวว่า พฤติกรรมมนุษย์ส่วนใหญ่เป็นผลมาจากการเรียนรู้จากตัวแบบ โดยกระบวนการสังเกต คือ การสังเกตพฤติกรรมและผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำของบุคคลอื่น ซึ่งเป็นการเรียนรู้ทางอ้อม เมื่อผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบแสดงออกถึงการกระทำนั้นๆ ผู้สังเกตก็จะสามารถรับรู้การกระทำเก็บไว้เป็นสัญลักษณ์และจะเป็นข้อมูลให้บุคคลได้นำมาพิจารณาสำหรับการกระทำพฤติกรรมต่อไปอย่างเหมาะสม

แบนดูราได้เสนอทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ซึ่งต่อมาได้ขยายความรู้ในแง่มุมต่างๆ เพิ่มขึ้นแล้วเปลี่ยนชื่อทฤษฎีใหม่เป็นทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ในปี 1986 ในขณะเดียวกัน ทฤษฎีอื่นๆ หลายทฤษฎีได้อธิบายถึงพฤติกรรมของมนุษย์ว่ามีความเกี่ยวข้องกับมีการมีปฏิสัมพันธ์ของปัจจัย 2 ปัจจัย คือ ปัจจัยส่วนบุคคล (Personal) และสถานการณ์ (Situational) นั่นคือ พฤติกรรมของคนเป็นผลจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมที่เขาอาศัยอยู่ แบนดูราจึงเสนอว่าพฤติกรรมของคนไม่ได้ถูกควบคุมโดยสิ่งเร้าจากภายนอกเท่านั้น แต่ปัจจัยทางพฤติกรรมของบุคคล (Behavior=B) มีปฏิสัมพันธ์กับปัจจัยอีกสองปัจจัยคือ ปัจจัยทางปัญญาของบุคคล (Personal Factor=P) และ ปัจจัยของสิ่งแวดล้อม ( Environmental Influences=E) ซึ่งปัจจัยทั้งสามต่างเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Triadic Reciprocalty) ถ้าปัจจัยหนึ่งปัจจัยใดเปลี่ยนแปลงไปอีกสองปัจจัยที่เหลือจะเปลี่ยนแปลงไปด้วยดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 แสดงปัจจัย 3 ปัจจัยที่มีส่วนกำหนดซึ่งกันและกันของ  
แบบดูรา (Bandura, 1986:24)

แบนดูราได้กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้พฤติกรรมมนุษย์ไว้ 2 วิธี (Bandura, 1977:17-27) คือ  
1) การเรียนรู้จากผลกรรม (Learning by Response Consequence) วิธีการเรียนรู้ที่ถือว่าการเรียนรู้เบื้องต้นที่สุด และเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงก็คือ การเรียนรู้จากผลของการกระทำ โดยเชื่อว่ามนุษย์มีความสามารถทางสมองในการที่จะใช้ประโยชน์จากประสบการณ์ที่ผ่านมา มนุษย์มีความสามารถที่จะรับรู้ ความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำและผลของการกระทำ ซึ่งผลของการกระทำหรือผลกรรมจะมีหน้าที่ 3 ประการ คือ

1.1) ทำหน้าที่ให้ข้อมูล (Information Function) การเรียนรู้ของมนุษย์นั้นไม่เพียงแต่เรียนรู้เพื่อการตอบสนองเท่านั้น แต่มนุษย์ยังสังเกตผลของการกระทำนั้นด้วย โดยการสังเกตความแตกต่างของผลกรรมที่ได้รับจากการกระทำของเขาว่า การกระทำใดก่อให้เกิดผลกรรมอย่างไร ข้อมูลด้านนี้จะเป็นแนวทางหนึ่งในการกำหนดพฤติกรรมของมนุษย์ในอนาคต

1.2) ทำหน้าที่จูงใจ (Motivational Function) กระบวนการเรียนรู้ผลกรรมทำหน้าที่จูงใจหมายถึง ความเชื่อในการคาดหวังผลกรรมของบุคคล กล่าวคือ ผลกรรมใดเป็นที่พึงปรารถนาย่อมจูงใจให้เกิดการกระทำมาก ผลกรรมใดไม่พึงปรารถนาย่อมจูงใจให้เกิดการกระทำน้อย และมนุษย์ก็พยายามหลีกเลี่ยงการกระทำนั้น

1.3) ทำหน้าที่เสริมแรง (Reinforcing Function) การกระทำใดๆก็ตาม ถ้าได้รับการเสริมแรง การกระทำนั้นย่อมมีแนวโน้มเกิดขึ้นอีก แต่สิ่งที่สำคัญก็คือเงื่อนไขการเสริมแรง (Reinforcement Contingency) ซึ่งบุคคลจะเรียนรู้ได้จากข้อมูลเดิมและการจูงใจ ตลอดจนการหาข้อสรุปได้ถูกต้อง การเสริมแรงจะไม่มีอิทธิพลเลยถ้าบุคคลไม่รู้ว่เงื่อนไขการเสริมแรงคืออะไร การเสริมแรงจะทำให้พฤติกรรมนั้นคงอยู่

2) การเรียนรู้จากการเลียนแบบ (Learning through Modeling) การเรียนรู้ของมนุษย์จากผลกรรมมีข้อจำกัดอยู่มาก เพราะสิ่งที่จะเรียนรู้มีมากกว่าที่เวลาและโอกาสจะอำนวย การ

เรียนรู้จากการเลียนแบบ จึงเป็นอีกวิธีหนึ่งที่ทำให้มนุษย์สามารถเรียนรู้ได้อย่างกว้างขวางขึ้นโดยมนุษย์สังเกตเห็นจากตัวแบบหรือบุคคลอื่นกระทำ

ในการเรียนรู้จากตัวแบบนี้ ประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 4 อย่างด้วยกัน (Bandura, 1969:133-143, 1977:22-29, 1986:51-69) คือ

2.1) กระบวนการใส่ใจ (Attention Processes) การเรียนรู้จากการสังเกตจะเกิดขึ้นไม่ได้ถ้าหากบุคคลไม่มีความใส่ใจในการรับรู้อย่างถูกต้องถึงพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออก กระบวนการใส่ใจจะเป็นตัวกำหนดว่า บุคคลจะเลือกสังเกตอะไรจากตัวแบบนั้นๆ ซึ่งองค์ประกอบที่มีผลต่อกระบวนการใส่ใจประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบด้วยกันคือองค์ประกอบที่ 1 ลักษณะของตัวแบบ ตัวแบบที่มีลักษณะเด่น มีความดึงดูดใจสูง มีความซับซ้อนของพฤติกรรมน้อย จะมีโอกาสให้ผู้สังเกตใส่ใจได้มาก องค์ประกอบที่ 2 หากพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อผู้สังเกตก็จะโน้มน้าวให้ผู้สังเกตใส่ใจได้มาก

2.2) กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) บุคคลจะไม่สามารถเกิดพฤติกรรมดังเช่นตัวแบบได้ ถ้าหากไม่สามารถจดจำถึงลักษณะการกระทำของตัวแบบ กระบวนการเก็บจำเป็นการเก็บรวบรวม แบบแผนของพฤติกรรมของตัวแบบที่ได้สังเกตเห็นทุกครั้ง แล้วนำมาสร้างรูปแบบของพฤติกรรมที่แน่ชัด ข่าวสารที่ตัวแบบแสดงให้เห็นจะถูกเก็บไว้ในรูปสัญลักษณ์ เช่นถูกเก็บเป็นภาพ หรือเสียง แล้วถ่ายทอดเก็บจำไว้ในรูปของความจำระยะยาว หรือจำอย่างถาวร ในกระบวนการนี้ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านตัวแบบ กับ องค์ประกอบของผู้สังเกต โดยการแปลความข่าวสารของตัวแบบ เป็นสัญลักษณ์ในการถ่ายทอดข้อมูล และการจัดโครงสร้างของข้อมูลใหม่ในเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น โดยทั่วไปแล้วเนื้อหาสาระทั้งหลายที่ตัวแบบแสดงออก และถูกเก็บไว้ในกระบวนการเก็บจำด้วยความถูกต้อง จะส่งผลให้มีการแสดงพฤติกรรมของบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กระบวนการเก็บจำนี้มีเป้าหมาย เพื่อต้องการให้มีการถ่ายทอดสิ่งที่ได้เห็น ได้ยินมาเก็บเป็นสัญลักษณ์ไว้ โดยจะเป็นแหล่งรวบรวมข้อมูลข่าวสารที่สำคัญ และประมวลไว้ในระบบของความจำ เป็นภาพและภาษา มีระบบการนำข้อมูลเหล่านั้นมาเสนอซ้ำอีกได้ เพื่อเป็นแนวทางให้บุคคลได้สร้างแบบแผนของพฤติกรรมแบบใหม่ได้ โดยขึ้นอยู่กับ ความสามารถทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตด้วย

2.3) กระบวนการแสดงออก (Motor Reproduction Processes or Production Processes) เป็นกระบวนการที่บุคคลแปลงสัญลักษณ์ที่เก็บไว้ในรูปของความจำออกมาเป็น

การกระทำ ซึ่งกระบวนการนี้จะมีประสิทธิภาพเพียงใดขึ้นอยู่กับการระลึกที่จำได้ทางความคิด การกระทำตามตัวแบบจำเป็นต้องจัดระเบียบการกระทำไว้ในระบบความจำ โดยให้สอดคล้องกับแบบแผนพฤติกรรมที่ตัวแบบกระทำ ในระยะแรกของการกระทำตามตัวแบบ การดัดแปลงการกระทำให้มาเป็นพฤติกรรมใหม่ที่เหมาะสมจะทำได้ยาก แต่เมื่อทราบข้อบกพร่องระหว่างการดัดแปลงสัญลักษณ์มาเป็นการกระทำ จะช่วยให้การทำตามตัวแบบในระยะต่อมามีถูกต้องมากยิ่งขึ้น ในการเรียนรู้พฤติกรรมทั้งหลายในชีวิตประจำวันของมนุษย์ บุคคลจะปรับแก้พฤติกรรมที่ละเล็กทีละน้อย จนกระทั่งทำได้ถูกต้อง ทั้งนี้ต้องอาศัยการกระทำที่ผ่านมาเป็นข้อมูลย้อนกลับ ( Informative Feedback )

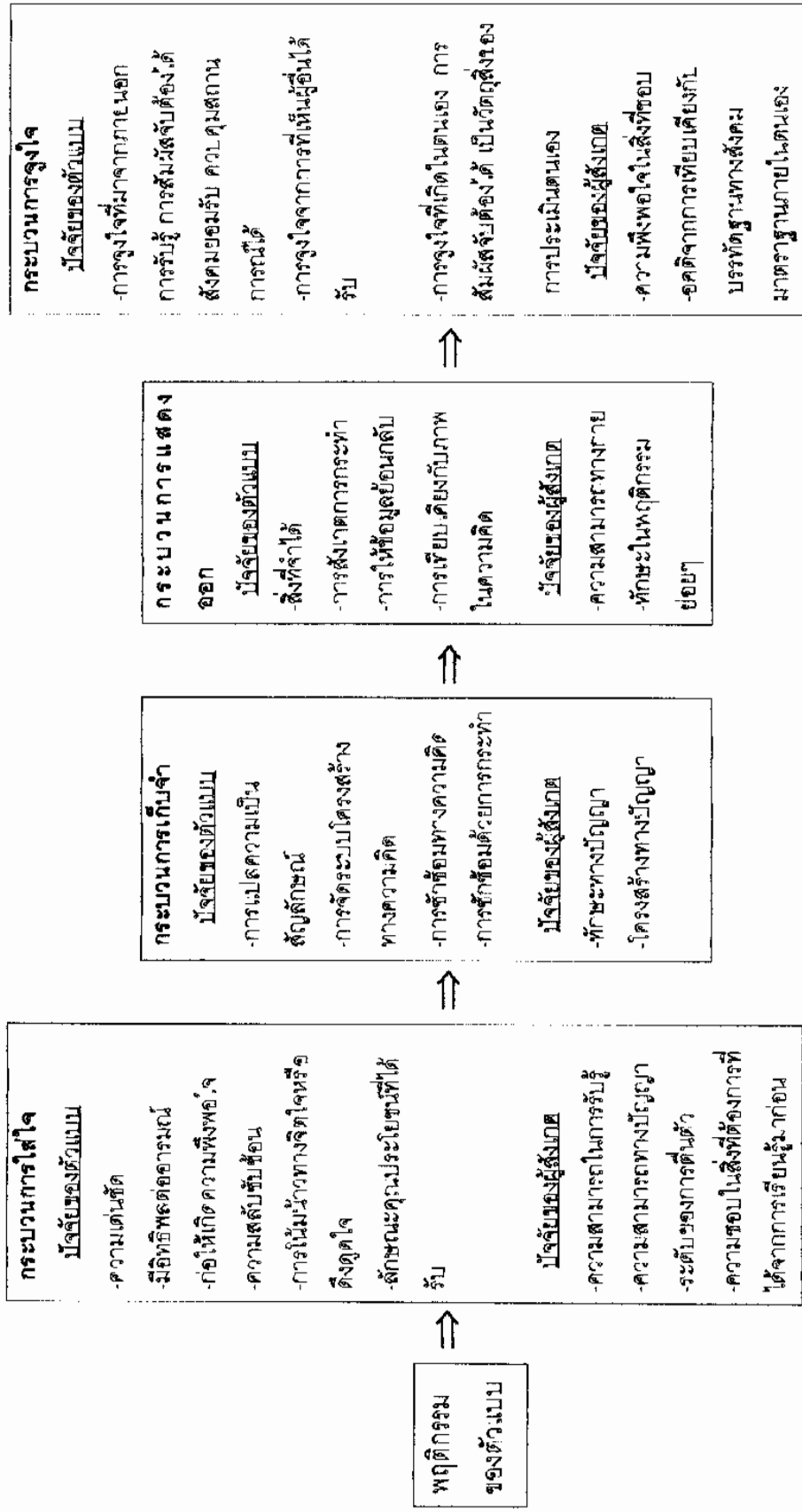
2.4 ). กระบวนการจูงใจ ( Motivation Processes) ทฤษฎีนี้กล่าวว่า มนุษย์ไม่จำเป็นที่จะต้องแสดงออกในพฤติกรรมทุกอย่างที่ได้เรียนรู้มา พฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้โดยการสังเกตที่พึงพอใจ จะถูกเก็บไว้ในกระบวนการทางปัญญา ซึ่งการแสดงออกของพฤติกรรมผ่านการเรียนรู้จากการสังเกต ได้มีความเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ 3 ชนิด คือ

2.4.1 ). แรงจูงใจจากภายนอก เช่น สิ่งของที่จับต้องได้ ได้แก่ เงิน, รางวัล, ความรู้สึกที่พอใจ, การยกย่องชมเชย

2.4.2 ). แรงจูงใจจากการเห็นผู้อื่นได้รับการเสริมแรงหรือลงโทษ หมายถึง การได้เห็นผู้อื่นได้รับผลกรรมจากการกระทำ เป็นแรงจูงใจที่น่าปรารถนา หรือไม่ปรารถนา สำหรับผู้สังเกต แล้วจะจูงใจผู้สังเกตทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นได้

2.4.3 ). แรงจูงใจในตนเอง หมายถึง แรงจูงใจที่บุคคลให้กับตนเอง อาจเป็นสิ่งของที่จับต้องได้หรือการประเมินตนเอง โดยบุคคลจะมีมาตรฐานสำหรับการกระทำสิ่งต่างๆ เป็นแรงจูงใจให้ตนทำหรือละเว้นการกระทำนั้นๆ ตามตัวแบบ

จากกระบวนการทั้งสี่กระบวนการ สามารถสรุปให้เห็นได้ดังแสดงในภาพที่ 2



ภาพที่ 2 แสดงองค์ประกอบของกระบวนการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้โดยการสังเกต (Bandura, 1986:52 )



องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยการสังเกต

การเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบนั้นจะได้ผลมากขึ้นเพียงใดขึ้นอยู่กับองค์ประกอบพอสรุปได้ดังนี้ (อัจฉรา ธรรมภรณ์, 2531:92-94)

- 1). คุณสมบัติของตัวแบบ ตัวแบบที่มีลักษณะสถานภาพทางสังคมสูงเป็นคนเด่น มีเกียรติยศชื่อเสียง เป็นที่ยอมรับของคนทั่วไป มีความสามารถความชำนาญพิเศษเฉพาะด้าน
- 2). ความคล้ายกันระหว่างบุคคลที่ใช้เป็นตัวแบบ และผู้สังเกตในด้านต่างๆ เช่น อายุ เพศ รวมทั้งระดับความสามารถ การเลียนแบบจะน้อยลงตามระดับความแตกต่างกันระหว่างตัวแบบและผู้สังเกต
- 3). การใช้ตัวแบบ อาจใช้ได้ทั้งตัวแบบชีวิตจริง หรือตัวแบบในภาพยนตร์ก็ได้ โดยตัวแบบที่เป็นคนจริงๆจะมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ประเภทนี้มากกว่า
- 4). ชนิดของพฤติกรรม พฤติกรรมที่มีลักษณะซับซ้อน จะเลียนแบบได้มากต้องใช้ในการสังเกตหลายๆครั้ง
- 5). ผู้เรียนจะเลียนแบบวิธีการตามมาตรฐานการให้รางวัลกับตนเองจากตัวแบบ
- 6). ถ้าผลของพฤติกรรมตัวแบบได้รับ หรือผลกรรม( Consequence ) ออกมาในทางที่พึงพอใจ พฤติกรรมที่ได้รับรางวัลจะถูกเลียนแบบมากกว่าพฤติกรรมที่แสดงออกไปแล้วได้รับการลงโทษ
- 7). ควรมีการสอนหรือให้คำแนะนำกับผู้เรียนก่อนที่จะให้ดูต้นแบบแสดงพฤติกรรม เพื่อการสร้างความสนใจให้เกิดความสนใจที่เรียนรู้ พฤติกรรมที่ถูกต้องของตัวแบบ
- 8). รางวัลและการลงโทษ ส่งผลต่อหรือการกระทำหลังจากผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยการเลียนแบบพฤติกรรม ตามตัวแบบแล้วได้รับรางวัลหรือผลกรรมที่เขาพึงพอใจ เขาก็จะเพิ่มอัตราการแสดงพฤติกรรมนั้น
- 9). การจัดให้ตัวแบบได้รับผลกรรมที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน โดยการได้รับรางวัลเมื่อแสดงพฤติกรรมแบบหนึ่ง และได้รับการลงโทษเมื่อแสดงพฤติกรรมอีกแบบหนึ่งทำให้ผู้เรียนสามารถจำแนกได้ว่าควรจะเลือกแบบพฤติกรรมใด

จากองค์ประกอบดังกล่าวจะเห็นได้ว่า อิทธิพลที่ทำให้ผู้สังเกตตัวแบบเรียนรู้ได้นั้น ตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อผู้สังเกตอยู่ในหลายๆลักษณะ ซึ่งแบนดูราได้กล่าวถึงอิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกตไว้พอสรุปได้ดังนี้ (Bandura, 1977:41-50)

- 1). การสร้างพฤติกรรมใหม่ ตัวแบบสามารถช่วยให้ผู้สังเกตสร้างพฤติกรรมใหม่โดยผู้สังเกตจะรวบรวมแบบแผน การกระทำที่ให้เห็นหรือได้ยิน แล้วถ่ายทอดออกมาเป็นการกระทำ
- 2). การสร้างกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่ ในสภาพการณ์หรือหลักการใหม่ขึ้นมาได้ เช่น การเรียนรู้ทางภาษา ผู้เรียนสามารถสร้างกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่ขึ้นมาได้ เช่น การเรียนรู้ทางภาษา ผู้เรียนสามารถสร้างหลักในการเข้าประโยค จากการได้ยินตัวแบบพูด
- 3). การสร้างพฤติกรรมสร้างสรรค์ บุคคลสามารถนำประสบการณ์ที่ตนเองมีอยู่ประกอบกับการกระทำของตัวแบบพัฒนาขึ้นมาเป็นพฤติกรรมใหม่ๆได้
- 4). การยับยั้งการกระทำ เมื่อผู้สังเกตเห็นตัวแบบถูกลงโทษ ผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะไม่กระทำตามตัวแบบนั้น
- 5). การส่งเสริมการกระทำ ถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมใดแล้วได้รับการเสริมแรง ( Vicarious Reinforcement ) ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มที่จะกระทำมากยิ่งขึ้น
- 6). ด้านอารมณ์ ตัวแบบจะกระตุ้นให้ผู้สังเกตเกิดแนวคิดและความรู้สึกที่คล้ายตามตัวแบบได้
- 7). การเชื่ออำนาจให้เกิดการกระทำตามตัวแบบ การกระทำใดที่คนได้รับผลประโยชน์มีคุณค่าและคนส่วนใหญ่มีความชื่นชอบอยู่เสมอ การกระทำของตัวแบบนั้นก็จะทำให้ผู้สังเกตกระทำได้อย่างรวดเร็ว และมีความง่ายในการกระทำตามเป็นการเผยแพร่แนวคิดและการกระทำนั่นเอง

สรุปก็คือผลของตัวแบบจะช่วยสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ใหม่ ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์และเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์

สำหรับประเภทของตัวแบบ แบนดูรา (Bandura;1977:40-51) ได้แบ่งประเภทของตัวแบบออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ๆคือ

- 1). ตัวแบบที่มีชีวิต (Live Model) หมายถึงตัวแบบที่มีชีวิต ซึ่งผู้สังเกตสามารถปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตโดยตรง ไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่น
- 2). ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) หมายถึง ตัวแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์เช่น ตัวแบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือ เทปบันทึกภาพหรือผ่านทางสื่อมวลชนต่างๆเช่นโทรทัศน์ วิทยุ หนังสือ เป็นต้น

สำหรับข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ประเทือง ภูมิภัทราคม (2535:265) ได้แสดงความคิดเห็นถึงข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ไว้ดังนี้

- 1). ตัวแบบเพียงตัวเดียว สามารถก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมแก่บุคคลได้เป็นจำนวนมากอย่างพร้อมเพรียงกันในหลายๆสถานการณ์ อย่างกว้างขวาง เช่น ตัวแบบจากโทรทัศน์และหนังสือพิมพ์ เป็นต้น
- 2). ตัวแบบสัญลักษณ์ เหมาะที่จะใช้กับสภาพการณ์ที่ไม่สามารถสังเกตได้ หรือสังเกตได้ยาก เช่น พฤติกรรมของตัวแบบที่เข้ารับการผ่าตัด เป็นต้น
- 3). สามารถจัดกระบวนการเสนอตัวแบบให้เหมาะสมได้ก่อนที่จะนำไปใช้จริง
- 4). ตัวแบบสัญลักษณ์ได้รับความสนใจ และ คงอยู่ตลอดเวลา
- 5). ตัวแบบสัญลักษณ์ สามารถเก็บไว้ใน การเสนอตัวแบบให้บุคคลเลียนแบบพฤติกรรม ในทำนองเดียวกันได้

แต่การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์มีข้อจำกัด คือ ถ้าตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริงหรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจทำให้ผู้สังเกตเกิดความสับสนไม่เชื่อและไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น ( ประเทือง ภูมิภัทราคม,2535:266 อ้างอิงถึง สุวรรณาวิริยะประยูร,2528:17 )

### วิธีสร้างตัวแบบ

แนวทางการสร้างตัวแบบ ประมวลจากทฤษฎีปัญญาทางสังคม ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเกี่ยวกับการเสนอตัวแบบ กระบวนการเรียนรู้ องค์ประกอบของการเรียนรู้ ผลของตัวแบบ กลวิธีในการนำเสนอตัวแบบ ประเภทของตัวแบบ และลักษณะของตัวแบบ มาเป็นแนวทางในการสร้างตัวแบบดังนี้ ( วาสนา แก้วหล้า,2538:42-44 )

- 1). กำหนดวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้
- 2). สำรวจที่หมายทางจิต ( Psychological Object ) มาเป็นเนื้อหาในตัวแบบสัญลักษณ์ เพื่อให้ผู้สังเกตเกิดการเลียนแบบตามพฤติกรรมของตัวแบบ และคาดหวังในผลกรรมที่จะได้รับ เช่นเดียวกับตัวแบบ
- 3). กำหนดตัวแบบโดยการคัดเลือกให้ตัวแบบมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกต เนื่องจากบุคคลที่มีลักษณะที่ใกล้เคียงกันนั้น จะทำให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าเขาเองก็น่าจะทำได้เช่นกัน

4). มีการจัดสถานการณ์ (Antecedent) เพื่อเอื้อให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ในพฤติกรรมที่คล้ายคลึงกับพฤติกรรมของตัวแบบ การเสนอตัวแบบ จึงเป็นการจัดสถานการณ์ หรือสภาพแวดล้อม เพื่อให้บุคคลเกิดความคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้น ซึ่งความคาดหวัง จะส่งผลให้บุคคลตัดสินใจจะทำพฤติกรรมหรือไม่กระทำพฤติกรรมได้

5). กำหนดพฤติกรรมของตัวแบบ โดยพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้น จะต้องอยู่ในระดับความสามารถที่ใกล้เคียงกับผู้สังเกต จึงจะทำให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าการกระทำที่ตัวแบบกระทำนั้นเป็นสิ่งที่เขาเองก็น่าจะทำได้

6). กำหนดผลกรรมที่ตัวแบบได้รับ โดยให้การเสริมแรงกับตัวแบบ เมื่อตัวแบบสามารถแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้ เพื่อให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าตนเองมีพฤติกรรมเหมือนตัวแบบแล้ว เขาจะได้รับการเสริมแรงเช่นกัน

7). ความซับซ้อนในการเสนอตัวแบบ จะต้องไม่ทำให้เกิดการสับสน ในข้อมูลพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้นต้องแสดงอย่างละเอียดมีขั้นตอนชัดเจน และง่ายต่อการเลียนแบบ เช่น จากสถานการณ์ที่ง่ายไปหายาก

8). จำนวนเรื่องที่เสนอมีได้ตั้งแต่ระหว่างหนึ่งถึงสามเรื่องขึ้นไป ระยะเวลาที่ใช้ในการเสนอตัวแบบแต่ละครั้งควรอยู่ระหว่าง 15-20 นาที ส่วนความถี่ของการเสนอในแต่ละเรื่อง เว้นช่วงห่างกันตั้งแต่ สามถึงเจ็ดวัน เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อผู้สังเกตอย่างแท้จริง

9). การตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งความชัดเจนของพฤติกรรมนั้นจะต้องสังเกตเห็นได้หรือวัดได้โดยใช้ผู้ตรวจสอบ ตั้งแต่สองคน สามารถสังเกต และเห็นตรงกันว่าพฤติกรรมนั้นเกิดหรือไม่เกิด มีความเป็นไปได้หรือไม่

สำหรับข้อควรพิจารณาในการใช้เทคนิคการเสนอตัวแบบนี้ ประเทือง ภูมิภักทราคม ( 2535:269-270 ) ได้เสนอไว้ดังนี้

1). การเสนอตัวแบบ จะลดระยะเวลาในการเรียนรู้พฤติกรรมของบุคคล เพราะการใช้ตัวแบบทำให้บุคคลไม่ต้องเรียนรู้ทุกอย่างโดยประสบการณ์ตรง

2). เทคนิคการตัวแบบ สามารถปรับพฤติกรรมที่ต้องการได้รวดเร็ว

3). เทคนิคการใช้ตัวแบบ เป็นเทคนิคที่สะดวกในการนำไปใช้ เพราะสามารถเลือกตัวแบบลักษณะต่างๆ ตามที่ประสงค์ได้

4). เทคนิคการใช้ตัวแบบมีลักษณะเป็นธรรมชาติ ไม่ทำให้รู้สึกว่าคุณถูกควบคุมหรือรู้สึกผิดปกติไปจากชีวิตประจำวันมากนัก

5). การใช้เทคนิคการใช้ตัวแบบ สิ่งที่ต้องคำนึงถึงให้มากที่สุดคือ ความสมจริงของตัวแบบ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแบบ

ผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้ตัวแบบ มีผู้วิจัยกันอย่างกว้างขวางในต่างประเทศ เช่น แบนดูรา, รอส และ รอส (Bandura, Ross and Ross, 1963:3-11) ได้ศึกษาโดยนำตัวแบบที่มีลักษณะแตกต่างกัน ได้แก่ ตัวแบบที่เป็นบุคคลจริง ตัวแบบที่เป็นภาพยนตร์ที่ใช้คนจริงแสดง และตัวแบบภาพยนตร์ที่เป็นรูปการ์ตูนให้กลุ่มตัวอย่างดู หลังจากนั้นได้สร้างสถานการณ์ให้มีสภาพ เช่นเดียวกับที่ตัวแบบแสดงให้ดู ผลการทดลอง ปรากฏว่ากลุ่มที่ดูตัวแบบที่เป็นบุคคลจริง และกลุ่มที่ดูแบบภาพยนตร์ที่ใช้คนจริงแสดงมีพฤติกรรมเลียนแบบได้เท่ากับ ส่วนกลุ่มที่ดูตัวแบบภาพยนตร์ที่เป็นการ์ตูนมีพฤติกรรมเลียนแบบได้น้อยกว่า 2 กลุ่มแรก นั่นคือ การใช้ตัวแบบที่เป็นคนจริงกับตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงโดยคนจริง ส่งผลต่อการเลียนแบบเท่าเทียมกัน

งานวิจัยของ กาแลซซี และลิตซ์ (Galassi and Litz, 1974:390-394 อ้างอิงใน จินตวิพร เขมะจารีย์กุล, 2538:30) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอ ตัวแบบสัญลักษณ์ ในการพัฒนาพฤติกรรม กล้าแสดงออก กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่ไม่ค่อยกล้าแสดงออก เป็นชาย 16 คน หญิง 16 คน โดยจะถูกสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม และจะถูกบันทึกภาพ การแสดงบทบาทของตนในสถานการณ์บทบาทสมมุติไว้ก่อน จากนั้นกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึก 8 ชั่วโมง เป็นเวลา 2 สัปดาห์ ซึ่งประกอบด้วยการเล่นตัวแบบสัญลักษณ์ ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่แสดงพฤติกรรมกล้าแสดงออก การชักจูงพฤติกรรม การสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อน คำแนะนำของผู้ฝึกการบำบัดด้วยตัวเอง และข้อมูลย้อนกลับจากผู้ฝึก ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองได้คะแนนจากแบบวัดการแสดงตนมีการประสานสายตา และแสดงเนื้อหาความกล้ามากกว่ากลุ่มควบคุม

การศึกษาถึงอิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้ ซึ่งซิมเมอร์แมน และเจฟเฟ ( Zimmerman and Jaffe, 1977:773-778 ) ได้ทำการศึกษาในเด็กอายุ 5.8 ปี และ 8.5 ปี กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชาย 18 คน เด็กหญิง 18 คน โดยให้เด็กสังเกตตัวแบบแสดงการจัดจำแนกประเภทของภาพจากบัตรภาพ 4 ชุด รวม 12 ภาพ ทั้งนี้แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น

3 กลุ่ม ให้กลุ่มที่ 1 ดูผลการจัดภาพของตัวแบบเท่านั้น กลุ่มที่ 2 ให้ดูวิธีจัดภาพ และกลุ่มที่ 3 ให้ดูวิธีการจัดภาพอย่างละเอียด ในแต่ละกลุ่มทดลอง จัดการแบ่งเป็น 2 กลุ่มย่อย ให้ครึ่งหนึ่ง ได้รับการฝึกจัดภาพตามตัวแบบ ส่วนอีกครึ่งหนึ่งไม่ได้รับการฝึก หลังการทดลอง ให้กลุ่มตัวอย่างทดลองจัดภาพ ผลปรากฏว่า ความสามารถในการจัดภาพของแต่ละกลุ่ม มีความแตกต่างกัน โดยกลุ่มที่ 3 มีความสามารถในการจัดภาพสูงสุด

ดาวริค และโดฟ (Dowrick and Dove, 1980:51-56 อ้างอิงจาก ประเทือง ภูมิภัทรคม, 2535:270) ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปเทปบันทึกภาพ เพื่อพัฒนาทักษะในการว่ายน้ำให้แก่เด็ก 3 คน ที่มีอายุระหว่าง 5-10 ปี การทดลองโดยให้ผู้เข้าทดลองดูเทปบันทึกภาพการว่ายน้ำที่พัฒนาทักษะให้ดีขึ้นเป็นระยะๆ อย่างต่อเนื่องกันไปเป็นรายบุคคล ผลการทดลองพบว่า ผลการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ (เทปบันทึกภาพ) สามารถทำให้เด็กมีทักษะในการว่ายน้ำได้เป็นอย่างดี

โฟรเอลล์ และ โรบินสัน ( Froehle and Robinson, 1983:197-206 ) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติที่มีต่อการเสนอความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะในการให้การปรึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ให้การปรึกษามี กัดใหม่อายุ 21-60 ปี จำนวน 28 คน กลุ่มตัวอย่างจะถูกสุ่มเข้าในสภาพการณ์ทดลอง 1 ใน 4 สภาพการณ์ เพื่อเสนอความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะการให้การปรึกษา เรื่องการสะท้อนความรู้สึก โดยกลุ่มที่ 1 ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์ กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นเทปบันทึกภาพ กลุ่มที่ 3 ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ กลุ่มที่ 4 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นเทปบันทึกภาพร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ จากนั้นทดสอบโดยการให้คะแนนการตอบของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดต่อเรื่องของผู้ป่วย ซึ่งสร้างเป็นแถบบันทึกภาพเรื่องสั้นๆ 16 เรื่อง จากการ วิเคราะห์หาคูณ แสดงให้เห็นว่าแม้จะไม่มี ความแตกต่างอย่างเห็นได้ชัดระหว่างสภาพการณ์ที่ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์เป็นสิ่งตีพิมพ์ และตัวแบบสัญลักษณ์เป็นแถบบันทึกภาพ แต่ก็มี ความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีโอกาสได้แสดงบทบาทสมมติ กับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้แสดงบทบาทสมมติ สรุปว่าบทบาทสมมติสามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการเลียนแบบของตัวแบบสัญลักษณ์

ฟอร์ทเนย์ ( Fortney, Patrick-M., 1992:18-21) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบกับผลของการวิเคราะห์ความเสียบที่มีต่อประสิทธิภาพของภาคปฏิบัติวิชาดนตรี ในนักเรียนประถมปลาย

โดยมีความเชื่อว่า การเรียนวิชาดนตรี จะเข้าใจให้ดีขึ้นก็ด้วยความฝึกฝน และการฝึกฝนด้วยวิธีไหนจะมีประสิทธิภาพที่สุด ปัญหาในการวิจัย คือ การใช้ตัวแบบ กับการวิเคราะห์ความเจียบ เมื่อใช้ร่วมกับ การฝึกฝน อย่างใดจะมีประสิทธิภาพมากกว่ากัน และเปรียบเทียบการใช้ตัวแบบ, การวิเคราะห์ความเจียบ, การฝึก อธิสระ, และการอ่าน อย่างใดจะมีประสิทธิภาพมากกว่ากัน โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กเกรดหกจำนวน 40 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ 1. การใช้ตัวแบบ 2. การวิเคราะห์ความเจียบ 3. ฝึกฝนอธิสระ และ 4. กลุ่มควบคุม จากการวิเคราะห์ทางสถิติ พบว่าการใช้ตัวแบบ จะส่งผลต่อการฝึกฝนพัฒนามากกว่าอีก 3 กลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

แฟรงคลิน และ คณะ ( Franklin and others, 1993: 5-14 ) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การสอนพบว่า ในการฝึก กสอนของนักศึกษาฝึกสอน เรื่องการอ่านโดยทางมหาวิทยาลัย ได้สอนให้นักศึกษาใช้เทคนิควิธีสอนโดยใช้ตัวแบบในการอ่าน และ กลวิธีชี้้นำในการอ่าน กับนักเรียนระดับเกรด 5 และ เกรด 6 จำนวน 82 คน ระยะเวลาในการสอน 1ปี ผลปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีนี้ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชากรอ่าน ซึ่งวัดโดยแบบทดสอบเมโทรโพลิแตน ( Metropolitan-Achievement-Test ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สำหรับคนไทยที่ทำวิจัยเรื่องวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบ กรมการฝึกหัดครู กระทรวงศึกษาธิการรวบรวมไว้คือ ภักตรา ประเสริฐวงศ์ ( กระทรวงศึกษาธิการ, 2535:309-310) ได้ทำการวิจัยในประเทศสหรัฐ เรื่องผลของการใช้ตนเองเป็นตัวแบบ กับการใช้เพื่อนเป็นตัวแบบ ต่อพฤติกรรมเอาใจใส่ของนักศึกษา โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 28 คน ซึ่งเป็นนักศึกษาปริญญาโทที่ลงทะเบียนเรียนวิชาทักษะการให้การศึกษาเบื้องต้น ในภาคการเรียนฤดูใบไม้ร่วง ปี ค.ศ. 1984 โดยสุ่มตัวอย่างเข้าสู่การทดลอง 2 กลุ่ม ทำการทดสอบหลังการฝึก โดยให้กลุ่มตัวอย่างดูตนเองเป็นตัวแบบ 1 กลุ่ม ดูเพื่อนเป็นตัวแบบอีก 1 กลุ่ม ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การสอนโดยใช้ตนเองเป็นตัวแบบ และ ใช้เพื่อนเป็นตัวแบบมีประสิทธิภาพเท่าเทียมกัน

จะเห็นได้ว่าการใช้ตัวแบบมีอิทธิพลต่อการ นำประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะวิชาที่ต้องมีการฝึกปฏิบัติ ซึ่งทำให้ผู้วิจัยสนใจการนำตัวแบบสัญลักษณ์มาประยุกต์ใช้ในการสอนวิชาการพยาบาลจิตเวช เนื่องจากวิชาการพยาบาลจิตเวชเป็นวิชาที่ต้องมีการฝึกปฏิบัติ เพื่อหวังผลในการเพิ่มประสิทธิภาพในการสอน และ ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่อไป

## 2. การเสนอความคิดรวบยอด

การเสนอความคิดรวบยอด เป็นการเตรียมสิ่งที่ช่วยเตรียม โครงสร้างของระบบความคิดให้ผู้เรียน ช่วยเสริมความเข้าใจ เกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้และ ความคงทนในการเรียนรู้ เนื้อหาสาระ ทำให้ผู้เรียนมองเห็นขอบข่ายของเนื้อเรื่องอย่างกว้างๆและช่วยรวบรวมเนื้อหาในเรื่องที่จะเรียนและรวมความคิดรวบยอดที่สัมพันธ์กับเนื้อเรื่องนั้นที่มีอยู่แล้วในโครงสร้างระบบความคิดเดิมให้เข้าด้วยกัน ( เอ็ดมพร จตุรธำรง, 2521:10 ) ซึ่งสิ่งที่ช่วยเตรียมโครงสร้างของระบบความคิดนี้มีผลทำให้ผู้เรียนมองเห็นขอบข่ายของเนื้อเรื่องอย่างกว้างๆ ช่วยรวบรวมเนื้อหาในเรื่องที่จะเรียนและความคิดรวบยอดที่มีอยู่แล้วในโครงสร้างของระบบความคิดเดิมเข้าด้วยกัน (Ausubel,1968:81-83) โครงสร้างของระบบความคิดของบุคคลจะจัดลำดับความรู้ในสาขาใดสาขาหนึ่งไว้ในช่วงเวลาหนึ่งๆซึ่งจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และการจำข้อมูลใหม่ในสาขาเดียวกัน จะทำหน้าที่บ่งชี้ความเที่ยงตรงและความแจ่มชัดของความหมายของสิ่งที่เรียนเข้าสู่ระบบความคิด ถ้าระบบความคิดจัดไว้อย่างเหมาะสมชัดเจนแล้ว ความรู้ใหม่จะเกิดได้ดี และจำได้แม่น แต่ถ้าโครงสร้างของระบบความคิดสับสนไม่ชัดเจนก็จะทำให้การเรียนรู้ความรู้ใหม่เป็นไปได้ยาก ดังนั้นควรหาวิธีการที่ทำให้ขอบข่ายของความคิดสัมพันธ์กับเนื้อเรื่องที่จะเรียน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น ( Ausubel,1968 : 26-27) ดังนั้นหลักสูตรปัจจุบันควรเน้นกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น ซึ่งได้แก่การหาความคิดหลักที่สำคัญของเนื้อเรื่อง การสรุปความคิดรวบยอดการวิเคราะห์เนื้อหา จะทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจและส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เกิดได้สะดวกและง่ายขึ้น (Mc Eneany,1990:89-98 ; Smith,1983 : 4 8 )

สำหรับลักษณะการเสนอความคิดรวบยอด โปรเจอร์และคณะ ( Proger et al. ,1970:25) ได้จัดแบ่งไว้ดังนี้

- 1). การเสนอความคิดรวบยอดไว้ล่วงหน้า ( Advance Organizers)
- 2). การเสนอความคิดรวบยอดไว้ระหว่างสอน ( Concurrent Organizers )
- 3). การเสนอความคิดรวบยอดไว้ตอนท้ายของการสอน ( Post Organizers)



นอกจากนี้ ออสซูเบล ( Ausubel, 1968 : 81-83 ) ได้แนะนำลักษณะของการเขียนข้อความที่ช่วยในการจัดความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องที่จะอ่านดังนี้

- 1). จัดแสดงในลักษณะของข้อความที่แยกออกมาจากเนื้อเรื่อง (Praragraph) โดยการรวบรวมความคิดรวบยอดหรือสรุปสาระสำคัญของเรื่องที่จะอ่านได้อย่างครบถ้วน
- 2). ใช้ภาษาที่เข้าใจง่ายในการเขียนความคิดรวบยอดที่ยากและซับซ้อน
- 3). กรณีที่เขียนไว้ท้ายเรื่อง จะทำหน้าที่เป็นบทสรุปของเนื้อหานั้น
- 4). บรรยายเน้นสาระสำคัญหรือความคิดหลัก ของเนื้อหาไว้เด่นชัด

จากความสำคัญของการเสนอความคิดรวบยอดที่มีต่อการเรียนรู้ การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงให้ความสนใจการเสนอความคิดรวบยอดในลักษณะของบทสรุปและการเสนอความคิดรวบยอดในลักษณะของคำถามเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของการเรียนรู้ของนักศึกษาให้ดียิ่งขึ้น

### 3. คำถาม

การใช้คำถาม เป็นสิ่งสำคัญพื้นฐานของการสอน เพราะมุ่งหมายให้ผู้เรียนใช้ความคิดทั้งในด้านเหตุผล สร้างสรรค์ วิเคราะห์ปัญหาอีกทั้งต้องการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการสอน และเข้าถึงแก่นแท้ของการค้นพบหรือการแสวงหาความรู้อย่างแท้จริง โดยการใช้คำถามที่เหมาะสม (นงเยาว์ ไซติพันธ์ , 2536 : 11 อ้างอิงจาก Carin and Sund,1971:113) การใช้คำถามที่เหมาะสมจะให้ประโยชน์ในการสอนดังนี้ (นงเยาว์ ไซติพันธ์,2536:11 อ้างอิงจาก ภพ เลาหไพบูลย์,2534:158)

- 1). ใช้ในการสำรวจความรู้เดิมของนักเรียน เพื่อนำไปสู่การสอนความรู้ใหม่
- 2). ใช้กระตุ้นความสนใจของนักเรียน ให้นักเรียนคิดเกิดความอยากรู้คำตอบ และยินดีที่จะร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน
- 3). ช่วยในการชี้จุดสำคัญของเนื้อหา เพื่อเน้นให้นักเรียนคิดในสิ่งที่ครูต้องการให้นักเรียนรู้
- 4). ช่วยพัฒนาให้นักเรียนคิดอย่างมีเหตุผล ช่างคิดช่างถามรู้จักค้นคว้าหาคำตอบด้วยตนเอง
- 5). ช่วยให้ครูประเมินผลการเรียนของนักเรียนโดยวัดจากการตอบคำถามได้

3) ช่วยในการชี้จุดสำคัญของเนื้อหา เพื่อเน้นให้นักเรียนคิดในสิ่งที่ครูต้องการให้นักเรียนรู้

4) ช่วยพัฒนาให้นักเรียนคิดอย่างมีเหตุผล ช่างคิดช่างถามรู้จักค้นคว้าหาคำตอบด้วยตนเอง

5) ช่วยให้ครูประเมินผลการเรียนของนักเรียนโดยวัดจากการตอบคำถามได้

#### ประเภทของคำถาม

คำถามมีหลายประเภท คำถามแต่ละประเภทจะมีวัตถุประสงค์ในการวัดแตกต่างกัน และผู้ตอบจะต้องใช้ความคิดในระดับที่ต่างกันเพื่อให้ได้คำตอบที่เหมาะสม สมินและมุข (Smith and Meux) แห่งมหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ได้จัดประเภทของคำถาม จากเครื่องมือวิเคราะห์พฤติกรรมการใช้คำถามนำที่กระตุ้นให้นักเรียนใช้ความคิดหาเหตุผลในการตอบ ตั้งแต่ระดับต่ำถึงระดับสูงดังนี้ ( อรรถวรรณ เลิศสังข์, 2534: 8-9 )

1) คำถามระดับต่ำ ได้แก่

- 1.1) คำถามประเภทคำศัพท์และนิยาม
- 1.2) คำถามประเภทการพรรณนา
- 1.3) คำถามประเภทการจำแนกประเภท
- 1.4) คำถามประเภทการเปรียบเทียบ

2) คำถามระดับสูง ได้แก่

- 2.1) คำถามประเภทการสรุปความ
- 2.2) คำถามประเภทการให้คิดคำนวณ
- 2.3) คำถามประเภทการสรุปอ้างอิงโดยมีเงื่อนไข
- 2.4) คำถามประเภทการอธิบายความ
- 2.5) คำถามประเภทการประเมินค่า

นอกจากนี้ ชาญชัย ศรีไธยเพชร (2537: 24-27) ได้จัดประเภทของคำถามที่ใช้ในการเรียนการสอนไว้ 3 ประการดังนี้

1) คำถามที่ใช้ความคิดพื้นฐาน เป็นคำถามง่ายๆ ไม่ต้องใช้ความคิดสูงนัก ใช้คำถามชนิดเพื่อให้นักเรียนระลึกถึงความรู้เดิม หรือเพื่อให้พิจารณาจากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น เป็นคำถามที่สามารถถามได้ง่าย แบ่งคำถามลักษณะนี้เป็น 2 ประเภท ได้แก่

1.1) ความจำ เป็นคำถามที่จะได้คำตอบจากความรู้ที่เรียนผ่านมาแล้วหรือจากประสบการณ์ของผู้ตอบ ซึ่งคำถามอาจเป็นข้อเท็จจริงหลายๆอย่างที่สัมพันธ์กันได้แก่ความรู้เกี่ยวกับศัพท์ นิยาม กฎ ระเบียบ ลำดับชั้นการจัดประเภท เกณฑ์วิธีการและหลักวิชา นอกจากนี้ยังรวมถึงการเล่าเรื่องหรือตัวอย่างประกอบโดยอาศัยประสบการณ์ที่ผ่านมาด้วย

1.2) การสังเกต เป็นคำถามที่ต้องการให้ผู้ตอบบอกถึงรูปร่าง ลักษณะ ส่วนประกอบหรือคุณสมบัติ รวมถึงการเปลี่ยนแปลงของกระบวนการที่สังเกตเห็น

2) คำถามเพื่อคิดค้น เป็นคำถามที่ผู้ตอบจะต้องใช้ขั้นตอนของความคิดซับซ้อนขึ้นกว่าความคิดพื้นฐาน แนวทางที่จะคิดอาจแยกไปได้หลายลักษณะแล้วแต่จุดหมายปลายทางที่ต้องการคำตอบที่ดีที่สุด หรือถูกต้องที่สุดตามข้อเท็จจริง แบ่งคำถามลักษณะนี้เป็น 4 ประเภท ได้แก่

2.1) ความเข้าใจ เป็นคำถามที่ผู้ตอบใช้ความรู้เดิมมาแก้ปัญหาใหม่ ซึ่งอาจเป็นสถานการณ์ที่เลียนแบบของเก่าหรือสถานการณ์ใหม่ แต่ใช้เรื่องราวเก่าที่เคยรู้มาดัดแปลงเป็นรูปแบบใหม่ คำถามความเข้าใจมีลักษณะเป็นการแปลความ ตีความ และขยายความ

2.2) การนำไปใช้ เป็นคำถามที่ผู้ตอบอาศัยความคิดพื้นฐานและความเข้าใจ โดยนำเอาความรู้ที่ได้ไปใช้แก้ปัญหาในเรื่องราวอื่นๆ อย่างถูกต้อง ดังนั้นคำถามจึงต้องกำหนดสถานการณ์ใหม่ๆ ที่แปลจากหนังสือเรียนเพื่อให้นักเรียนลองหาวิธีการแก้ปัญหา

2.3) การเปรียบเทียบ เป็นคำถามที่ผู้ตอบต้องวิเคราะห์เรื่องราวออกมาเป็นส่วนย่อยๆ พิจารณาว่าสิ่งใดสำคัญ สิ่งใดไม่สำคัญ มีจุดมุ่งหมายอย่างไร เป็นวิธีการเปรียบเทียบที่ต้องพิจารณาด้วยการใช้เกณฑ์

2.4) เหตุและผล เป็นคำถามที่ผู้ตอบต้องหา ความสัมพันธ์ของเรื่องราว หรือเหตุการณ์ต่างๆ ว่าสอดคล้อง หรือขัดแย้งกันอย่างไร รูปแบบของคำถามลักษณะนี้เป็นการถามความสัมพันธ์ของเรื่องราว บุคคล ความคิด

3) คำถามขยายความคิด ลักษณะคำถามประเภทนี้ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตอบใช้ความคิดเห็นส่วนตัวมากที่สุด เป็นคำถามที่ไม่กำหนดแนวทางคำตอบไว้แน่นอน จึงไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิดชัดเจน คำถามเหล่านี้มีประโยชน์ในการใช้เป็นจุดเริ่มต้นให้ผู้เรียนมีแนวความคิดกว้างขวางออกไปนอกเหนือจากการคิดเพื่อข้อเท็จจริงคำถามลักษณะนี้แบ่งเป็น 3 ประเภท ได้แก่

3.1) คำถามคาดคะเน เป็นคำถามสมมติเหตุการณ์ซึ่งอาจเป็นไปได้หรือยัง เป็นไปไม่ได้ คำตอบเป็นไปได้หลายอย่าง การที่ประมวลคำตอบที่ดีที่สุดออกมาได้ต้องอาศัยการอภิปรายหรือหาข้อมูลเพิ่มเติม

3.2) คำถามการวางแผน เป็นคำถามที่ผู้ตอบเสนอความแนวคิดวางแผนโครงการหรือเสนอแผนงานใหม่ๆ ผู้ตอบต้องประมวลข้อเท็จจริงจากประสบการณ์ และจากความคิดของตนเองแล้วเสนอออกมาเป็นคำตอบ

3.3) คำถามการประเมินผล เป็นคำถามเพื่อให้ผู้ตอบวินิจฉัยตีค่าความคิดเห็นผลงาน วัสดุสิ่งของ โดยอาศัยเกณฑ์ในการประเมินค่า

ลักษณะของคำถามที่ดี

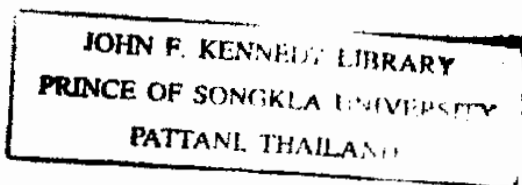
ลักษณะของคำถามที่ดี ควรมีลักษณะดังนี้ (คณะอนุกรรมการพัฒนาการสอนและผลิตวัสดุอุปกรณ์การสอนวิทยาศาสตร์, 2525:92-94)

- 1). ต้องใช้ภาษาง่ายๆ ชัดเจน เจาะจง ไม่กำกวม
- 2). ต้องเป็นคำถามที่ให้เกิด ท้าทาย และช่วยให้อ่านโดยเป็นคำถามที่ผู้ตอบต้องใช้จินตนาการหรือความคิดใหม่ๆ
- 3). ไม่ควรตั้งคำถามหลายคำถามในขณะเดียวกัน
- 4). ไม่ควรตั้งคำถามเชิงปฏิเสธ
- 5). ต้องมีระดับความยากง่ายพอเหมาะกับระดับชั้นที่เรียน ควรระวังการตั้งคำถามที่ยากเกินกว่าเนื้อหาวิชาที่กำหนดในหลักสูตร นักเรียนจะไม่สามารถตอบคำถามได้ เพราะไม่เคยเรียนรู้สิ่งนั้นมาก่อน

ตำแหน่งคำถาม

ตำแหน่งคำถาม หมายถึง ตำแหน่งที่คำถามปรากฏอยู่ในเนื้อเรื่องที่จัดไว้ให้ ซึ่งประกอบด้วย 3 ตำแหน่งด้วยกัน

- 1). คำถามก่อนเนื้อหา วางไว้หน้าเนื้อเรื่องก่อนเนื้อหา จะช่วยให้ผู้อ่านได้แนวความคิดส่งผลให้ผู้อ่านคิดไปข้างหน้า (Forward Manner) เกิดการพัฒนาในด้านการเสาะแสวงหาความรู้ ทำให้มีความสนใจ มีการพิจารณา ซึ่งก่อให้เกิดความเข้าใจ แต่คำถามก่อนการอ่านมีข้อเสียที่ทำให้นักเรียนเล็งสนใจเฉพาะเนื้อเรื่องที่เป็นคำตอบ ทำให้จำกัดความเข้าใจเรื่องโดยทั่วไป



( Berlyme, 1966 : 129 ) ได้ให้ความคิดเห็นว่า การเลือกสนใจในสิ่งที่อ่านเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดผลเสีย คือ เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนไม่สนใจข้อความที่ไม่เกี่ยวข้องกับคำถาม และถ้าคำถามเป็นแบบเฉพาะจุดใดจุดหนึ่ง ผู้เรียนจะเรียนรู้แค่ว่าเฉพาะจุดนั้นๆ

2). คำถามแทรกระหว่างเนื้อเรื่อง เป็นคำถามแทรกอยู่ในเนื้อเรื่องที่แบ่งหรือตัดตอนออก นักวิจัยบางท่านยึดตามย่อหน้าที่มีข้อความ บางท่านก็นับจำนวนคำ เช่น อีวานส์ ( Evans, 1979 : 138-A ) ได้แบ่งตอนของเนื้อหาโดยยึดความยาวประมาณ 300 พยางค์ แล้วให้คำถามครึ่งหนึ่ง ส่วน แอนเดอร์สันและบิตเติล (Anderson and Biddle, 1975:90-132) ได้กล่าวถึงการใส่คำถามสอดแทรกในระหว่างการอ่านเนื้อเรื่องว่าควรแบ่งเนื้อเรื่องออกเป็นตอนๆ แล้วใส่คำถามเข้าไปในแต่ละส่วน ส่วนใหญ่จะเป็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับข้อเท็จจริงในเนื้อเรื่อง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและสรุปเนื้อเรื่องได้ดี

3). คำถามหลังเนื้อเรื่อง คำถามในตำแหน่งนี้ส่งผลต่อความเข้าใจ ช่วยให้ผู้อ่านคิดย้อนกลับ (Backward Manner) หรือทบทวนซ้ำ การใช้คำถามหลังเนื้อหาเป็นการกระตุ้นโดยใช้สิ่งแวดล้อมภายนอก โดยเฉพาะสิ่งที่ต้องนำมาใช้ตอบคำถามและช่วยกระตุ้น การจัดลำดับความคิดจากเนื้อเรื่องที่อ่านไปแล้วอีกด้วย (Rothkopf and Billington, 1974:669)

#### การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับคำถาม

ลัมสเดน เมย์ และฮัดเซล ( Lumsdaine, May and Hadsell, 1958 : 72-83 ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการใช้คำถามในภาพยนตร์ โดยใช้คำถามที่พิมพ์เป็นตัวหนังสือแทรกไว้ เป็นตอนๆ การแบ่งกลุ่มทดลองครั้งนี้ แบ่งเป็น 4 กลุ่ม 4 วิธี คือ

- 1). เสนอภาพยนตร์เพียงอย่างเดียว
- 2). เสนอภาพยนตร์ที่มีคำถามให้นักเรียนตอบสนอง
- 3). เสนอภาพยนตร์ที่มีคำถามเป็นแรงจูงใจ
- 4). เสนอภาพยนตร์ที่มีคำถามให้นักเรียนตอบสนอง และมีคำถามเป็น

แรงจูงใจ

ผลการศึกษาพบว่า ภาพยนตร์ที่สอดแทรกคำถามเป็นตอนๆนั้น ให้ผลการเรียนรู้สูงกว่าการฉายภาพยนตร์ที่ไม่มีคำถามสอดแทรก การฉายภาพยนตร์โดยมีทั้งคำถามที่เป็นแรงจูงใจ และคำถามที่ให้นักเรียนตอบสนองทั้ง 2 อย่าง ได้ผลดีมาก ดีพอๆกับผลของการฉายภาพยนตร์ซ้ำอีกครึ่งหนึ่ง ซึ่งต้องเพิ่มเวลาเข้าไปอีก อย่างไรก็ตาม เมื่อวิเคราะห์ข้อสอบด้วยวิธีการทางสถิติแล้วพบว่า

ผลที่สูงหรือดีกว่านี้ อาจเกิดจากข้อคำถามที่ผู้ดูเคยได้ตอบสนองต่อคำถามในภาพยนตร์นั้นมาแล้วนั่นเอง นอกจากนี้ยังพบว่า คำถามที่ตั้งไว้ เพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมดังกล่าว เป็นคำถามที่มีประสิทธิภาพยิ่งกว่า จะเป็นคำถามสำหรับเพิ่มแรงจูงใจ เป็นการกระตุ้นความสนใจ ได้ดีมาก จึงส่งผลให้การเรียนดีขึ้น ผลการศึกษาสรุปได้ว่า คำถามมีผลต่อการเรียนรู้ และการสร้างแรงจูงใจ ของนักเรียน

แอลเลน (Allen, 1961:195-200) ได้ทำการทดลองใช้ภาพยนตร์โดยมีจุดมุ่งหมายในการวิจัย 2 ประการ คือ

- 1). เพื่อที่จะสร้างภาพยนตร์สั้นๆ สำหรับการเรียนรู้ข้อเท็จจริง
- 2). เพื่อพิจารณาว่าระดับสติปัญญาของนักเรียน, ความสนใจในการรับรู้ จะมีอิทธิพล

ต่อประสิทธิภาพของวิธีการต่างๆ ในการเสนอภาพยนตร์หรือไม่

การทดลองครั้งนี้ได้ใช้ภาพยนตร์ที่เกี่ยวกับการตัดเย็บเสื้อผ้า 4 เรื่องมีความยาวเรื่องละ 8-10 นาที กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนหญิงที่เรียนวิชาการตัดเย็บเสื้อผ้าจำนวน 185 คน ในระดับชั้น 7 ของโรงเรียนเมดิสัน โดยแบ่งกลุ่มทดลองเป็น 4 กลุ่ม คือ

กลุ่มที่ 1. ให้ดูภาพยนตร์ต่อเนื่องกันโดยไม่มีการบรรยายเพิ่มเติมหรือมีคำถามตาม

กลุ่มที่ 2. ให้ดูภาพยนตร์เป็นตอนๆ ระหว่างตอนให้เวลาพักผ่อนคลายและคลาย

อารมณ์ บนรากฐานของความเชื่อที่ว่า ผู้เรียนจะรับรู้ได้ดีขึ้นเมื่อได้หยุดพัก

สักชั่วระยะหนึ่ง

กลุ่มที่ 3. ฉายภาพยนตร์ให้ดูโดยมีคำถามใส่แผ่นสไลด์ฉายไปบนจอในขณะที่

ที่ผู้เรียนดูภาพยนตร์

กลุ่มที่ 4. ฉายภาพยนตร์แล้วหยุดพักระหว่างตอน เพื่อให้ให้นักเรียนและครูได้อภิปรายกัน

ถึงปัญหาต่างๆในภาพยนตร์ และให้นักเรียนจดบันทึก

ผลการวิจัยปรากฏว่า การใช้ภาพยนตร์ในการสอนตัดเย็บเสื้อผ้าครั้งนี้ทำให้นักเรียนสามารถเรียนได้ดีมากในกลุ่มทดลองที่ 3 คือ มีคำถามใส่แผ่นสไลด์ฉายไปบนจอขณะผู้เรียนดูภาพยนตร์ ซึ่งเป็นการกระตุ้นความสนใจได้ดีมาก อันส่งผลให้การเรียนรู้ดีขึ้นนั่นเอง นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนกลุ่มที่มีสติปัญญาสูงจะเหมาะสมกับการเรียนรู้แบบกลุ่มที่ 4

เฟรส (Fraser, 1967:261-267) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของตำแหน่งคำถามกับนิสิตที่กำลังศึกษาวิชาจิตวิทยาในมหาวิทยาลัยเมสซาชูเซต จำนวน 79 คน พบว่า การใช้

คำถามประกอบหลังการอ่าน จะช่วยให้เข้าใจเนื้อเรื่องได้ดีที่สุด โดยเฉพาะเนื้อเรื่องที่ตรงคำถาม นอกจากนี้ เฟรเส (Fraser, 1968:244-249) ได้ทดลองผลของคำถามในการอ่านเนื้อเรื่องว่า คำถามก่อนอ่านกับคำถามหลังอ่าน อย่างใดดีกว่ากันนั้น พบว่า ขึ้นอยู่กับการจัดเนื้อเรื่องด้วย ถ้าเนื้อเรื่องตรงกับคำถาม ที่วางไว้ตอนต้นของเนื้อเรื่อง คำถามก่อนอ่านจะให้ผลสูงกว่าคำถามหลังการอ่าน แต่ถ้าเนื้อเรื่องตรงคำถามที่วางไว้ตอนหลังของเนื้อเรื่อง คำถามหลังการอ่านก็จะส่งผลต่อความเข้าใจสูงกว่า นั่นคือ การ ตั้งคำถามต้องสอดคล้องกับเนื้อเรื่อง คำถามจึงเป็นตัวช่วยในการเรียนรู้ และเข้าใจเรื่อง ได้ง่ายขึ้น

ริชาร์ด และดิเวสตา (Richard and Divesta, 1974 : 354-362) ได้ทำการทดลองกับนิสิต ปีที่ 2 จำนวน 80 คน ผลการวิจัยพบว่าคำถามที่ต้องการคำตอบในระดับเข้าใจลึกซึ้ง และอยู่ในตำแหน่งหลังการอ่านเนื้อเรื่องจะส่งผลต่อความเข้าใจเนื้อเรื่อง สูงกว่าคำถามในตำแหน่งอื่น ซึ่งสอดคล้องกับโรทคอปฟ์ และ บิสบิคอส (Rothkopf and Bisbicoss, 1967:55-61) ซึ่งศึกษากับนักเรียนมัธยม จำนวน 252 คน คำถามใช้ประกอบเนื้อเรื่องจะจัดใส่ไว้ 2 คำถามต่อทุกๆ 3 หน้าของเนื้อเรื่อง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่แทรกคำถามหลังการอ่าน ทำคะแนนได้สูงกว่ากลุ่มที่มีคำถามก่อนอ่าน และกลุ่มที่ไม่มีคำถามประกอบการอ่าน

เอลลิส และ คณะ (Ellis and others, 1982:860-867) ได้ศึกษาเปรียบเทียบถึง ผลการใช้คำถามประกอบการเรียนกับการให้คำแนะนำ เพื่อดูผลจากการอ่านเรื่องและศึกษาว่าวิธีใดจะช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่กำลังเรียนวิชาจิตวิทยาเบื้องต้น ของมหาวิทยาลัยซานดิเอโก จำนวน 80 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่มๆ ละ 20 คน ดังนี้

กลุ่มที่ 1. ให้อ่านเรื่องเพียงอย่างเดียวโดยไม่มีวิธีใดมาเสริม (Read-Only Group)

กลุ่มที่ 2. ให้อ่านเรื่องที่มีคำถามเสริม (Adjunct Question Group) ตอนละ 1-2

คำถาม คำถามเหล่านี้จะถามซ้ำหรือเกี่ยวข้องกับคำถามที่จะใช้ในการทดลองพร้อมๆ กัน และทุกๆ คนในกลุ่มจะได้รับคำแนะนำในการตอบคำถามที่ให้โดยที่ไม่ต้องพลิกกลับไปดูเนื้อเรื่องที่อ่านผ่านมา

กลุ่มที่ 3. เป็นกลุ่มที่ได้รับการแนะนำ (Instruction Group) เกี่ยวกับการสอบที่จะต้องทดสอบหลังจากสิ้นสุดการทดลอง ก่อนอ่านข้อความที่ใช้ทดลองจริงทุกคนจะได้ดูตัวอย่างข้อความอื่นที่ไม่เกี่ยวกับเรื่องที่จะทดลอง เนื้อเรื่องตัวอย่างนั้นจะมีตัวอย่างคำถามจากเรื่อง

จำนวน 2 ข้อ พร้อมกับมีคำแนะนำวิธีศึกษาเรื่องที่จะให้ทดลองโดยไม่มีคำตอบคำถามเสริมอย่างกลุ่มที่ 2 และในแต่ละตอน เนื้อเรื่องจะมีข้อความเขียนเตือนไว้ว่า “อย่าลืมว่าท่านจะต้องทดสอบเรื่องที่อ่านหลังจากอ่านจบแล้ว โปรดหยุดทานสักครู่ แล้วสรุปเรื่องราวสั้นๆ และให้นักทบทวนดูว่าท่านอ่านเกี่ยวกับเรื่องอะไร จากนั้นขอให้อ่านเรื่องต่อไป”

กลุ่มที่ 4. เป็นกลุ่มที่มีคำถามเสริมเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 2 พร้อมกับได้รับคำแนะนำเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 3

กลุ่มทดลองทุกกลุ่มอ่านเรื่องเดียวกัน ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับสัตว์ต่างๆ และสัตว์ที่พบในมหาสมุทร ความยาว 1,552 คำ แบ่งเป็นตอนย่อยๆ 10 ตอน ส่วนแบบทดสอบที่ใช้วัดผลหลังการอ่าน เป็นแบบให้ตอบคำถามสั้นๆ จำนวน 20 ข้อ วัดความเข้าใจในการอ่าน

ผลการวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนน พบว่า คะแนนจากการทดสอบของกลุ่มที่ 2,3 และ 4 สูงกว่ากลุ่มที่ 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยที่กลุ่มที่ 4 มีคะแนนสูงสุดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นั่นคือ การใช้คำถามประกอบการอ่านจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจสูงกว่าการไม่ใช้คำถาม

สำหรับในประเทศไทย มีงานวิจัยเกี่ยวกับการใช้คำถาม ได้แก่ ประยูร แจ่มจบ (2521:บทคัดย่อ) ศึกษาเกี่ยวกับประเภทและตำแหน่งของคำถาม ที่ส่งผลต่อความเข้าใจ และการจำเนื้อเรื่อง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 240 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นเนื้อเรื่องสารคดี 240 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นเนื้อเรื่องสารคดี 2 เรื่อง ประเภทของคำถามมี 4 ประเภท คือคำถามวัดความเข้าใจ คำถามวัดความจำใจความสำคัญ คำถามวัดความจำเนื้อเรื่อง และคำถามที่ไม่เกี่ยวกับเนื้อเรื่อง และตำแหน่งของคำถาม 2 ตำแหน่ง คือ นำหน้าเนื้อเรื่อง และหลังเนื้อเรื่อง ในการทดสอบแบบเลือกตอบชนิด 4 ตัวเลือก วัดความจำทันที และทิ้งช่วง 1 สัปดาห์ หลังจากนั้นอีก 1 สัปดาห์ จึงทำการทดสอบความเข้าใจ ผลการทดลองพบว่าในด้านความจำนั้น คำถามที่อยู่หลังเนื้อเรื่องและวัดความจำเนื้อเรื่องทันที ส่งผลทำให้จำได้ดีกว่าเนื้อเรื่องที่มีคำถามนำหน้าเนื้อเรื่อง ในด้านความเข้าใจนั้น กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีคำถามหลังก็ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีคำถามนำหน้าเรื่องเช่นการศึกษาครั้งนี้

จุฑารัตน์ ชุมสมาน (2531:บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของตำแหน่งของคำถามและการใช้ภาพประกอบที่มีต่อการจำเนื้อเรื่องที่มีเพศต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4



โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่าง เป็นเพศหญิง 128 คน เพศชาย 128 คน นักเรียนหญิงและชาย ได้รับการสุ่มเข้าเงื่อนไขการทดลอง 4 เงื่อนไข คือ

- 1 ). การอ่านเรื่องที่มีคำถามหนึ่งเรื่องที่มีภาพประกอบ
- 2 ). การอ่านเรื่องที่มีคำถามหนึ่งเรื่องที่ไม่มีภาพประกอบ
- 3 ). การอ่านเรื่องที่มีคำถามหลังที่มีภาพประกอบ
- 4 ). การอ่านเรื่องที่มีคำถามหลังเรื่องที่ไม่มีภาพประกอบ

โดยจัดให้ผู้เข้ารับการทดลองเงื่อนไขละ 64 คน แบ่งเป็นนักเรียนหญิง 32 คน นักเรียนชาย 32 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ประกอบด้วยสมุดเรื่องและแบบทดสอบวัดความจำเรื่อง สมุดเรื่องมีชุด 4 ชุด ชุดละ 2 ฉบับ แต่ละชุดจะแตกต่างกันไปตามเงื่อนไขการทดลอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีคำถามหลังเรื่องจำเนื้อเรื่องได้มากกว่านักเรียนกลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีคำถามหน้าเนื้อเรื่องอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีภาพประกอบจำเนื้อเรื่องได้มากกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่ไม่มีภาพประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนนักเรียนหญิงสามารถจำเนื้อเรื่องได้มากกว่านักเรียนชายที่ระดับ .01 จากการศึกษาครั้งนี้สรุปได้ว่าตำแหน่งของคำถาม รูปภาพ และ เพศ ส่งผลต่อการจำเนื้อเรื่อง

จากเอกสาร และ งานวิจัยทั้งหมด ที่เกี่ยวกับการใช้คำถาม และ ตำแหน่งของคำถามจะเห็นได้ว่า การเรียนรู้อ่านเรื่อง ที่มีคำถามอยู่หลังเนื้อเรื่อง จะส่งผลต่อความเข้าใจได้มาก โดยเฉพาะคำถามที่อยู่ใกล้เนื้อเรื่อง และ เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง โดยแบ่งเนื้อหาเป็นตอนๆ แล้วแทรกคำถามไว้แต่ละตอนนั้นๆ จะทำให้คำถามมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจ นำคำถามมาใช้ ร่วมกับ ตัวแบบสัญลักษณ์ โดยแบ่งเนื้อหาเป็นตอนๆ แล้วแทรกคำถามไว้แต่ละตอนนั้นๆ และคำถามท้ายบท เป็นวิธีสอนที่หนึ่ง โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักศึกษาให้ดียิ่งขึ้น

#### 4. บทสรุป

บทสรุปมีความจำเป็นสำหรับสาระความรู้ที่ค่อนข้างยาว ยาก และซับซ้อน ช่วยให้ผู้เรียนสามารถจับประเด็นความสำคัญได้ถูกต้อง บางครั้งผู้สอนอาจจำเป็นที่จะต้องสรุปความสำคัญของสาระความรู้ในระหว่างบท เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจในเนื้อหาที่ผ่านมาให้ถูกต้องเสีย

ก่อน ก่อนที่จะเรียนหรือทำความเข้าใจเนื้อหาใหม่หรือเนื้อหาที่ยากขึ้นต่อไป (กรมวิชาการ, 2532:74)

### ความหมายของการสรุป

ชม ภูมิภาค (2523:26) ได้กล่าวถึงการสรุปว่า เป็นการทบทวนเนื้อหาที่เรียนผ่านไปแล้ว ให้เข้าใจ เพื่อเป็นแนวทางในการตอบปัญหาและจดจำสิ่งต่างๆ ให้ได้มากยิ่งขึ้น

สุภาพ วาดเขียน (2535:85) ได้กล่าวถึงความหมายของการสรุปไว้ว่าการสรุปทบทวนในการเรียนการสอน เป็นวิถีทางของการย้ำให้เกิดการเรียนรู้เพราะไม่มีใครจำสิ่งที่เรียนมาแล้วได้ทั้งหมด การสรุปทบทวนเป็นสิ่งที่จำเป็น แม้ว่าขณะที่เรียนอยู่จะได้รับกำลังใจหรือเน้นให้เกิดความจำและการเรียนรู้อย่างดีแล้วก็ตาม การให้เรียนรู้อีกครั้งหนึ่งจะทำให้จำได้ และมีทักษะมากกว่าการเรียนรู้ครั้งแรก เมื่อเรียนจบตอนสำคัญแล้ว ย่อมมีความจำเป็นที่จะต้องได้รับการสรุปทบทวน เป็นหลักการข้อเท็จจริง และความคิดรวบยอดในเรื่องต่างๆ

ชาญชัย อินทรประวัติ (2522:124) กล่าวว่า การสรุปบทเรียนเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับครูผู้สอน ควรกระทำเมื่อครูสอนบทเรียนจบไปแล้ว เพื่อให้นักเรียนจะได้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ใหม่ กับความรู้เดิม

ทัศนีย์ วิเศษเจริญ (2534:8) กล่าวว่า การสรุปคือการรวบรวมใจความสำคัญของเนื้อเรื่องที่ผ่านไปแล้วให้เป็นเนื้อหาที่กระชับรัดกุมที่สุด แต่ยังคงประสิทธิภาพในการสื่อสาร เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนอย่างถูกต้องและบริบูรณ์

สรุปได้ว่า การสรุปก็คือ การรวบรวมใจความสำคัญของเนื้อเรื่องที่เรียนผ่านไปแล้ว เพื่อเป็นการทบทวนความรู้เดิม ช่วยในการจดจำ อีกทั้งสามารถนำไปโยงกับการเรียนรู้ ในสถานการณ์ใหม่ได้อีกด้วย

การสรุปบทเรียน เป็นวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้จดจำบทเรียนนั้นอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น อลงกรณ์ นัยกิจ (2529:7) ได้กล่าวถึงรูปแบบของการสรุปบทเรียนที่นิยมทำกันมีอยู่ด้วยกัน 2 รูปแบบคือ

- 1). การสรุปเรื่องหรือใจความสำคัญ เพื่อให้ผู้เรียนได้เชื่อมความรู้เก่ากับใหม่เข้าด้วยกัน

2). การสรุปแนวคิดของผู้เรียนที่เกี่ยวกับการเรียน ด้านความสำเร็จของการเรียน ตลอดจนร่วมกันแก้ปัญหาหรืออุปสรรคที่ประสบในการเรียนเพื่อเป็นแนวทางให้นักเรียนได้ศึกษาค้นคว้าต่อไป

ในการสรุปเนื้อหาโดยทั่วไปแล้ว มีหลักการสรุปอยู่ 4 ประการ

( ทินวัฒน์ มฤคพิทักษ์,2525:27 ) คือ

- 1). มีความหมายชัดเจนไม่เลือนลอย
- 2). มีความสัมพันธ์กับเนื้อเรื่อง และหัวข้อเรื่อง
- 3). กระชับรัดกุม ไม่เยิ่นเย้อ
- 4). พุ่งขึ้นสู่จุดยอดของเนื้อหา

นอกจากนี้ อลงกรณ์ นัยกิจ ( 2529:7 ) ยังได้เสนอสิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการสรุปบทเรียน

คือ

- 1). จะต้องทราบว่า บทเรียนจะจบลงในลักษณะใด
- 2). จะต้องรู้ และเข้าใจ เนื้อเรื่องเป็นอย่างดี
- 3). จะสรุปเรื่องที่เรียนผ่านมาแล้วเข้าด้วยกันอย่างไร
- 4). การสรุปจะต้องน่าสนใจ

ในการสอน ผู้สอนควรจะสรุปบทบทเรียนให้ผู้เรียนสามารถจัดความคิดสำคัญของเรื่อง เพื่อให้เกิดความเข้าใจ ในสิ่งที่เรียนไปแล้วได้ดียิ่งขึ้น หากผู้สอนได้จัดทำบทเรียนที่ประกอบด้วยบทสรุปมาใช้ประกอบการเรียน โดยทั่วไปจะจัดทำในรูปแบบของการบรรยาย เพราะการบรรยายเป็นเครื่องมือสื่อสารอย่างหนึ่งที่เป็นสื่อเชื่อมโยงความรู้ต่างๆ ให้ต่อเนื่องกัน และเป็นการอธิบายเรื่องหรือเล่าเรื่องให้ผู้เรียน เข้าใจความหมายเรื่องราวต่างๆ สำหรับผู้เรียนไม่เพียงแต่ตอบสนองต่อการได้ยินเท่านั้น ยังตีความหมายที่ได้ยิน คิดไปพร้อมๆ กันด้วยเสมอ อีกทั้งพยายามที่จะวิเคราะห์ไปถึงเนื้อหาอีกด้วย นั่นคือ ความต้องการบทสรุปที่เป็นคำบรรยายที่เข้าใจง่ายขึ้นนั่นเอง ( ทศนิยม วิเศษเจริญ,2534:4-5)

การวิจัยเกี่ยวกับการสรุป

มีนักวิจัยหลายท่านที่ศึกษาเกี่ยวกับผลของการสรุปบทเรียน ดังต่อไปนี้

ชแนล (Schnell, 1972:2075A) ได้ศึกษาวิธีการจัดความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องไว้ก่อน และหลังเนื้อเรื่อง เพื่อช่วยในด้านความเข้าใจในการอ่านของนักศึกษาระดับปริญญาตรี แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1. อ่านเนื้อเรื่องที่มีการจัดความคิดรวบยอดไว้ก่อนเนื้อเรื่อง กลุ่มที่ 2. อ่านเนื้อเรื่องที่มีการจัดความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องไว้หลังเนื้อเรื่อง กลุ่มที่ 3. อ่านเนื้อเรื่องอย่างเดียว ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีการจัดความคิดรวบยอด ทั้ง 2 วิธี มีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องอย่างเดียว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ ระดับ .01 และการจัดความคิดรวบยอดไว้หลังเนื้อเรื่องส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านสูงสุด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สเวนเน (Swaney, 1975:288-A) ได้วิจัยเกี่ยวกับสิ่งช่วยจัดความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่อง หลังการสอนวิชาแคลคูลัสแก่นักศึกษา โดยจัดในรูปบทสรุปย่อที่แตกต่างกัน โดยแบ่งกลุ่ม ตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1. สรุปในรูปของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม กลุ่มที่ 2. สรุป ในรูปของปัญหา กลุ่มที่ 3. สรุปเกี่ยวกับปัญหา ผลการศึกษาพบว่า การใช้สิ่งช่วยจัดความคิด รวบยอดในรูปบทสรุปทั้ง 3 แบบไม่แตกต่างกัน

อาร์มบรัสเตอ์ และคณะ (Armbruster et al, 1986:45) ได้ศึกษาผลของการสอนการสรุป โครงสร้างของบทเรียนเป็นเรื่องย่อ ในวิชาสังคมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 82 คน แบ่งเป็น กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยตรงจากครู ซึ่งการสอนการสรุปโครงสร้างของบทเรียน เป็นเรื่องย่อที่เกี่ยวกับปัญหาและการแก้ปัญหา อีกกลุ่ม ให้มีการอ่านและการอภิปราย ตาม-ตอบ เกี่ยวกับเนื้อเรื่อง พบว่า การสอนโดยการสรุปโครงสร้างของบทเรียนเป็นเรื่องย่อจะทำให้นักเรียน เรียนรู้ได้ง่ายกว่า และพบว่าการให้นักเรียนเขียนสรุปเรื่องราวและใจความสำคัญจะทำให้นักเรียน สามารถจำเนื้อเรื่องได้ดี

ฟอลลันบี (Follanby, 1991:3027-A) ศึกษาผลของสิ่งช่วยจัดความคิดรวบยอดของเนื้อ เรื่องโดยการสรุปความคิดหลักของเรื่อง ของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 5 ที่มีต่อความเข้าใจ ในการอ่าน เรื่องของนักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านต่างกัน โดยใช้คะแนนความเข้าใจใน การอ่าน (Standardized Reading Comprehension Scores) เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่มวัด ความเข้าใจความคิดหลักของเรื่องโดยใช้แบบทดสอบวัดรายละเอียดของเรื่องความรู้พื้นฐานของ เรื่องและความสามารถในการเชื่อมโยงความคิดสำคัญ ผลการวิจัยพบว่า การสรุปความคิดหลัก

ของเรื่องเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำ เพราะจะช่วยให้นักเรียนสามารถแยกแยะรายละเอียดมาก และจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่องแต่ละตอนได้ชัดเจน

สำหรับในประเทศไทย สดุดีพันธ์ หวังสุริยะ ( 2530:92-98 ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย และ ความสามารถในการอ่านเร็วของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยบทเรียนที่มีบทสรุปก่อน, บทสรุปหลัง และ ไม่มีบทสรุป กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 120 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1. อ่านภาษาไทยที่มีบทสรุปก่อนการอ่านเนื้อเรื่อง กลุ่มที่ 2. อ่านภาษาไทยที่มีบทสรุปหลังการอ่านเรื่อง และ กลุ่มที่ 3. อ่านภาษาไทยจากบทเรียนที่ไม่มีบทสรุป ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มที่อ่านภาษาไทยจากบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนอ่านเรื่อง กลุ่มที่อ่านภาษาไทยที่มีบทสรุปหลังเรื่อง และ กลุ่มที่อ่านภาษาไทย จากบทเรียนที่ไม่มีบทสรุป มีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 โดยที่การอ่านภาษาไทย จากบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนอ่าน เรื่อง และ หลังอ่านเรื่อง ทำให้นักเรียน มีความเข้าใจ ในการอ่าน สูงกว่า การอ่านภาษาไทย จากบทเรียน ที่ไม่มีการสรุปเรื่อง แต่การอ่านภาษาไทยจากบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านเรื่องและหลังการเรื่องส่งผลให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านไม่แตกต่างกัน ในด้านความสามารถในการอ่านเร็ว พบว่า มีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 ทั้ง 3 กลุ่ม โดยการอ่านภาษาไทยจากบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านเรื่อง จะทำให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่มีบทสรุปหลังการอ่านและกลุ่มที่ไม่มีบทสรุป

ทัศนีย์ วิเศษเจริญ (2534: 76-82) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของบทเรียนที่มีการวางตำแหน่งและรูปแบบของบทสรุปต่างกันต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2534 จำนวน 360 คน กลุ่มละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย บทเรียน 6 รูปแบบ ที่ประกอบด้วยเนื้อเรื่องและบทสรุปที่มีการวางตำแหน่งและรูปแบบสรุปต่างกัน บทเรียนแต่ละรูปแบบมีเนื้อหาเหมือนกัน 5 เรื่อง เรื่องละ 1 บทเรียน แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาศาสตร์ แต่ละกลุ่มรับเงื่อนไขในการทดลองแตกต่างกัน คือ การเรียนด้วย

บทเรียนต่างรูปแบบให้เรียนวันละ 1 บทเรียน ใช้เวลาคาบเรียนละ 25 นาที หลังจากนักเรียนอ่านบทเรียนจบในแต่ละบทแล้วให้นักเรียนพัก เป็นเวลา 5 นาที จึงให้ทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนเนื้อหาวิทยาศาสตร์ด้วยบทเรียนที่ประกอบด้วย เนื้อเรื่องและบทสรุป โดยมีบทสรุปแทรกระหว่างเนื้อเรื่องและกลุ่มที่เรียนด้วยบทเรียนที่ประกอบด้วย เนื้อเรื่องและบทสรุปหลังเนื้อเรื่องมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนบทเรียนด้วยเนื้อเรื่องและบทสรุปแบบบรรยาย และมีภาพประกอบ มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าที่เรียนบทเรียนที่ประกอบด้วยเนื้อเรื่อง และบทสรุปบรรยายอย่างเดียว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนนักเรียนที่เรียนบทเรียนที่ประกอบด้วยเนื้อเรื่องและบทสรุปแบบบรรยายและมีภาพประกอบ และกลุ่มที่เรียนด้วยบทเรียนที่มีบทสรุปแบบบรรยายและมีคำถามประกอบ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน และกลุ่มที่เรียนด้วยบทสรุปเพียงอย่างเดียว มีผลสัมฤทธิ์ไม่แตกต่างกัน โดยไม่มีกิริยาร่วมระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับการเรียนด้วยบทเรียน เนื้อหาวิทยาศาสตร์ที่ประกอบด้วย เนื้อเรื่อง บทสรุป ที่มีการวางตำแหน่งและรูปแบบของบทสรุปต่างกัน

จากการศึกษาผลงานวิจัยที่กล่าวมาเกี่ยวกับ การสรุปบทเรียนจะเห็นได้ว่าการสรุปบทเรียนจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนดีกว่าการไม่สรุปบทเรียน และการวางตำแหน่งของบทสรุปที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีคือ การสรุปหลังเนื้อเรื่อง ทั้งนี้เพราะการสรุปบทเรียนจะทำหน้าที่เน้นให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่อง สามารถแยกแยะได้ว่าส่วนใดเป็นส่วนสำคัญของเรื่อง ช่วยลดการลืมและการสับสนในเนื้อหาโดยไม่ต้องย้อนกลับไปเริ่มต้นใหม่

ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาประสิทธิภาพของการสรุป ร่วมกับ การใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ เป็นวิธีสอนอีกวิธีหนึ่ง โดยแบ่งเนื้อหาเป็นตอนๆ แล้วแทรกบทสรุปไว้แต่ละตอนนั้นๆ และบทสรุปท้ายบท โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักศึกษา ให้ดียิ่งขึ้น และ เปรียบเทียบกับวิธีสอนตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับคำถาม และ วิธีสอนแบบบรรยาย เพื่อผลการศึกษาจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาประสิทธิภาพของการสอนวิชาการพยาบาลจิตเวชต่อไป

## **วัตถุประสงค์ของการวิจัย**

### **1. วัตถุประสงค์ทั่วไป**

เพื่อศึกษาผลของวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปแบบบันทึกภาพร่วมกับคำถาม และวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ ในรูปแบบบันทึกภาพร่วมกับบทสรุป ที่มีต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาการพยาบาลจิตเวชของนักศึกษาพยาบาล

### **2. วัตถุประสงค์เฉพาะ**

2.1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักศึกษาที่ได้เรียนด้วยวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับคำถาม, วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับบทสรุป และวิธีสอนแบบบรรยายในระยะก่อนการทดลอง และ ระยะหลังการทดลอง

2.2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักศึกษาที่ได้เรียนด้วยวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับคำถาม, วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับบทสรุป และวิธีสอนแบบบรรยายในระยะหลังการทดลอง

## **สมมติฐานของการวิจัย**

1. นักศึกษาประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ที่เรียนด้วย วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบ จากเทปบันทึกภาพร่วมกับคำถาม และวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบจากเทปบันทึกภาพร่วมกับบทสรุปแล้ว จะมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในระยะหลังการทดลอง สูงกว่าระยะก่อนการทดลอง
2. นักศึกษาประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ที่เรียนด้วยวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบจากเทปบันทึกภาพร่วมกับคำถาม, วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบจากเทปบันทึกภาพร่วมกับบทสรุป และ วิธีการสอนแบบบรรยายแล้ว นักศึกษาจะมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในระยะหลังการทดลองแตกต่างกัน

## **ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย**

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัยครั้งนี้ แยกกล่าวเป็น 2 ด้าน ดังนี้

### **1. ด้านความรู้**

1.1 ทำให้ทราบว่า วิธีสอนที่ต่างกัน คือ วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ ในรูปแบบบันทึกภาพพร้อมกับคำถาม, วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปแบบบันทึกภาพพร้อมกับบทสรุป และวิธีสอนแบบบรรยาย ว่าแบบใดจะมีผลในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีกว่ากัน

1.2 ทำให้ทราบว่า วิธีสอนที่ต่างกัน คือ วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบ และวิธีสอนแบบบรรยาย ว่าแบบใดจะมีผลในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ได้ดีกว่ากัน

### **2. ด้านการนำไปใช้**

2.1 เพื่อช่วยให้อาจารย์ผู้สอน และผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสอน วิชาการพยาบาล ผู้ป่วยจิตเวช ใช้เป็นแนวทางในการหาวิธีปรับปรุงการสอนให้ดียิ่งขึ้น

2.2 เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษา ค้นคว้า วิจัย สำหรับผู้สนใจ วิธีการใช้ตัวแบบในรูปแบบบันทึกภาพต่อไป

2.3 เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษา ค้นคว้า วิจัย สำหรับผู้สนใจการเสนอความคิดรวบยอดในรูปแบบคำถาม และ บทสรุปต่อไป

## **ขอบเขตของการวิจัย**

ขอบเขตของการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

1. ประชากรในการวิจัย เป็นนักศึกษาพยาบาลประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ ที่ยังไม่ได้เรียนวิชาการพยาบาลจิตเวช วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนครศรีธรรมราช



2. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาพยาบาลประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ ที่ยังไม่ได้เรียนวิชาการพยาบาลจิตเวช วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนครศรีธรรมราช โดยสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (Simple Random Sampling) โดยการจับฉลากแบบไม่ใส่กลับ (Sampling Without Replacement) จำนวน 90 คน
3. ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง การทดลองครั้งนี้ใช้เวลาในการทดลอง 3 ครั้ง สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที
4. เนื้อหาที่ใช้ในการทดลองครั้งนี้ เป็นเนื้อหาวิชาสุขภาพจิตและการพยาบาลจิตเวช ซึ่งเรียนในระดับอุดมศึกษา ของ วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนครศรีธรรมราช เรื่องการให้การปรึกษา การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว
5. ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย
  - 5.1 ตัวแปรอิสระ คือ วิธีการสอน แปรค่าเป็น 3 ระดับ
    - 5.1.1 วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบเทปบันทึกภาพพร้อมคำถาม
    - 5.1.2 วิธีสอนโดยใช้ตัวแบบเทปบันทึกภาพร่วมกับบทสรุป
    - 5.1.3 วิธีสอนแบบบรรยาย
  - 5.2 ตัวแปรตาม คือ
 

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาการพยาบาลผู้ป่วยจิตเวช ซึ่งวัดได้จากคะแนนการตอบแบบทดสอบด้านพุทธิพิสัยทั้งหกด้านคือ ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ วิเคราะห์ สังเคราะห์ และ ประเมินค่า ชนิด 5 ตัวเลือก ที่ครอบคลุมเนื้อหา การให้การปรึกษา การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว เรื่องละ 20 ข้อ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

### นียมศัพท์เฉพาะ

1. ตัวแบบ หมายถึง นักศึกษาพยาบาล แสดงบทบาทสมมติตามสถานการณ์ที่กำหนดให้ ซึ่งมีด้วยกัน 3 สถานการณ์ คือ

1.1 การให้การปรึกษา มีการบรรยายเนื้อหา และ สถานการณ์ตัวอย่าง ตัวแบบเป็นผู้ให้การปรึกษา ผู้รับบริการชาย ที่มีปัญหาทางจิตสังคม ( Psychosocial Problems) คือ ปัญหาครอบครัว และปัญหาที่ทำงาน ซึ่งตัวแบบได้แสดงทักษะการให้การปรึกษา และกระบวนการให้การปรึกษาจนครบ 5 ขั้นตอน คือ การสร้างสัมพันธภาพ การสำรวจปัญหา การเข้าใจปัญหา การวางแผนแก้ปัญหา และ สิ้นสุดการให้การปรึกษา

1.2 การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล มีการบรรยายเนื้อหา และสถานการณ์ตัวอย่าง ตัวแบบ เข้าไปดูแลให้การพยาบาลผู้ป่วยหญิงที่มีความวิตกกังวลร่วมกับอาการแพนิค (Panic) ตัวแบบเข้าไปสร้างสัมพันธภาพกับผู้ป่วย ใช้เทคนิคการให้การปรึกษา และการพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล จนผู้ป่วยมีอาการสงบลงจึงสิ้นสุดกระบวนการสนทนา

1.3 การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว มีการบรรยาย เนื้อหา และ สถานการณ์ตัวอย่าง ตัวแบบเข้าไปดูแลให้การพยาบาลผู้ป่วยชายที่มีแนวโน้มจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว ตัวแบบต้องเข้าไปสร้างสัมพันธภาพ การใช้คำพูดของตัวแบบชัดเจนชัดคำ ใช้ภาษาเข้าใจง่าย สั้นน่าสงบ ให้โอกาสผู้ป่วยพูดระบายความรู้สึกกดดันภายในออกมา ให้คำชมกับการระบายความรู้สึกที่เหมาะสม และแนะนำการระบายความรู้สึกที่เหมาะสมอื่นๆเพิ่ม โดยให้ผู้ป่วยพิจารณาว่าวิธีใดเหมาะสมกับตนเอง และสิ้นสุดกระบวนการสนทนา

2. ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) หมายถึง ตัวแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ สำหรับในการวิจัยครั้งนี้คือตัวแบบที่บุคคลจะสังเกตผ่านสื่อวีดิทัศน์ หรือ เทปบันทึกภาพ

3. ตัวแบบร่วมกับคำถาม หมายถึง ตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปของเทปบันทึกภาพ ดังที่กล่าวไว้ในหัวข้อที่ 1. โดยมีคำถามแทรกและคำถามตอนท้ายในช่วงการบรรยายเนื้อหา

4. ตัวแบบร่วมกับบทสรุป หมายถึง ตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปของเทปบันทึกภาพดังที่กล่าวไว้ในหัวข้อที่ 1. โดยมีบทสรุปแทรกและบทสรุปตอนท้ายในช่วงการบรรยายเนื้อหา

5. เอกสารประกอบการสอน หมายถึง เอกสารประกอบการสอนวิชาการพยาบาลจิตเวช มีทั้งหมด 3 เรื่อง คือ การให้การปรึกษา, การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล, และการพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว ซึ่งมีรูปแบบ ดังนี้คือ

5.1 เอกสารประกอบการสอน ที่มีคำถามร่วมกับเนื้อหา หมายถึงเอกสารที่มีคำอธิบายเนื้อหาอย่างสรุปโดยมีคำถามแทรก และ คำถามท้ายบท

5.2 เอกสารประกอบการสอน ที่มีบทสรุปร่วมกับเนื้อหา หมายถึงเอกสารที่มีคำอธิบายเนื้อหาอย่างสรุปโดยมีบทสรุปแทรก และ บทสรุปท้ายบท

5.3 เอกสารประกอบการสอน ที่มีคำอธิบายเนื้อหาอย่างสรุป

6. วิชาการพยาบาลจิตเวช หมายถึง เนื้อหาวิชาการพยาบาลผู้ป่วยจิตเวชที่เรียนในระดับอุดมศึกษาคือ การให้การปรึกษา, การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล, การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว

7. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาการพยาบาลจิตเวช หมายถึง ความสามารถของนักศึกษาพยาบาลแต่ละคนในการเรียนรู้เรื่อง การให้การปรึกษา การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล, การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว ซึ่งวัดได้จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาการพยาบาลจิตเวชที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

8. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาการพยาบาลจิตเวช หมายถึง แบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ 5 ตัวเลือกเพื่อวัดความรู้ด้านพุทธิพิสัยทั้งหกด้าน ในการเรียนรู้ วิชาการพยาบาลจิตเวช 3 เรื่อง คือ การให้การปรึกษา, การพยาบาลผู้ป่วยวิตกกังวล, การพยาบาลผู้ป่วยก้าวร้าว เรื่องละ 20 ข้อ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

9. นักศึกษาพยาบาล หมายถึง นักศึกษาพยาบาลหลักสูตรประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตรบัณฑิตปีที่ 1 ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2538 ของวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนครศรีธรรมราช จังหวัดนครศรีธรรมราช