

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

“ความรู้นั้นสำคัญยิ่งใหญ่มาก เพราะเป็นปัจจัยให้เกิดความฉลาด และความเจริญก้าวหน้า มนุษย์จึงไปศึกษากันอย่างไม่รู้จบสิ้น แต่เมื่อพิจารณาเหตุผลแล้ว การเรียนความรู้ แม้มากมายเพียงใด บางทีก็ไม่ช่วยให้ฉลาดหรือเจริญได้เท่าไรนัก ถ้าหากเรียนไม่ถูกถ้วน ไม่รู้จริงแท้ การศึกษาหา ความรู้จึงสำคัญตรงที่ว่า ต้องศึกษาเพื่อให้เกิด “ความฉลาดรู้” คือรู้แล้ว สามารถนำมาใช้ประโยชน์ ได้จริง ๆ โดยไม่เป็นพิษเป็นโทษ การศึกษาเพื่อความฉลาดรู้ มีข้อปฏิบัติที่น่าจะยึด เป็นหลักอย่างน้อยสองประการ ประการแรก เมื่อจะศึกษาสิ่งใดเรื่องใดให้รู้จริง ควรจะได้ศึกษาให้ตลอด ครอบคลุมทุกแง่มุม ไม่ใช่เรียนรู้แต่เพียงบางส่วนบางตอน หรือเพ่งเล็งเฉพาะแต่เพียงบางแง่มุม อีกประการหนึ่ง ซึ่งจะต้องปฏิบัติประกอบพร้อมกันไปด้วยเสมอ คือต้องพิจารณาศึกษาเรื่อง นั้น ๆ ด้วยความคิดจิตใจที่ตั้งมั่นเป็นปกติ และเที่ยงตรงเป็นกลาง ไม่ยอมให้รู้เห็นและเข้าใจตาม อำนาจความเหนียวนำของอคติ ไม่ว่าจะเป็นอคติฝ่ายชอบหรือฝ่ายชัง มิฉะนั้น ความรู้ที่เกิดขึ้นจะ ไม่เป็นความรู้แท้ หากแต่เป็นความรู้ที่ถูกอำพรางไว้ หรือที่คลาดเคลื่อนวิปริตไปต่างๆ จะนำไปใช้ ให้เป็นประโยชน์จริง ๆ โดยปราศจากโทษไม่ได้” (สำนักงานคุณแลนักเรียนในสหรัฐอเมริกา, 2550)

พระบรมราชาบาทสมเด็จพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวที่ได้อัญเชิญมาข้างต้น ถือเป็นแนวทาง สำคัญยิ่งต่อการจัดการศึกษา การศึกษาหาความรู้ควรเน้นการศึกษาเพื่อให้เกิดความ “ฉลาดรู้” คือ รู้ แล้วสามารถนำมาใช้ประโยชน์ได้จริงๆ โดยไม่เป็นพิษเป็นโทษกับใคร ครูจะต้องหาวิธีพัฒนา ผู้เรียนให้เป็น ไปตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 มุ่งเน้นพัฒนาผู้เรียนให้มี คุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนด ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดสมรรถนะสำคัญ 5 ประการดังนี้ (กรม วิชาการ, 2551: 6-7)

1. ความสามารถในการสื่อสาร เป็นความสามารถในการรับและส่งสาร มีวัฒนธรรมในการ ใช้ภาษาถ่ายทอดความคิด ความรู้ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนะของตนเองเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสารและประสบการณ์อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจา ต่อรองเพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ การเลือกรับหรือไม่รับข้อมูลข่าวสารด้วยหลัก

เหตุผลและความถูกต้อง ตลอดจนการเลือกใช้วิธีการสื่อสาร ที่มีประสิทธิภาพโดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเองและสังคม

2. ความสามารถในการคิด เป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดอย่างสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้หรือสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับตนเองและสังคมได้อย่างเหมาะสม

3. ความสามารถในการแก้ปัญหา เป็นความสามารถในการแก้ปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เผชิญได้อย่างถูกต้องเหมาะสมบนพื้นฐานของหลักเหตุผล คุณธรรมและข้อมูลสารสนเทศ เข้าใจความสัมพันธ์และการเปลี่ยนแปลงของเหตุการณ์ต่าง ๆ ในสังคม แสวงหาความรู้ ประยุกต์ความรู้มาใช้ในการป้องกันและแก้ไขปัญหา และมีการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพโดยคำนึงถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นต่อตนเอง สังคมและสิ่งแวดล้อม

4. ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต เป็นความสามารถในการนำกระบวนการต่าง ๆ ไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การทำงาน และการอยู่ร่วมกันในสังคมด้วยการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคคล การจัดการปัญหาและความขัดแย้งต่าง ๆ อย่างเหมาะสม การปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อม และการรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่น

5. ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี เป็นความสามารถในการเลือก และใช้เทคโนโลยีด้านต่าง ๆ และมีทักษะกระบวนการทางเทคโนโลยี เพื่อการพัฒนาตนเองและสังคม ในด้านการเรียนรู้ การสื่อสาร การทำงาน การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ ถูกต้อง เหมาะสม และมีคุณธรรม

จากการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในปีการศึกษา 2551 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของประเทศไทยมีค่าเฉลี่ยเพียงร้อยละ 42.74 และของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเขต 3 มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 39.44 จากคะแนนเต็ม 40 คะแนน (สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2551) และ ในปีการศึกษา 2552 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของประเทศไทยมีค่าเฉลี่ยเพียงร้อยละ 36.58 และของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเขต 3 มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 30.57 (สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2553) ซึ่งปรากฏดังตาราง 1

รายงานผลการทดสอบทางการศึกษาวิชาภาษาไทยระดับชาติขั้นพื้นฐาน		
ปีการศึกษา	ระดับประเทศ	สพท. ยะลา เขต 3
2551	42.74	39.44
2552	36.58	30.57

ตาราง 1 รายงานผลการทดสอบทางการศึกษาวิชาภาษาไทยระดับชาติขั้นพื้นฐาน
ปีการศึกษา 2551 และ 2552

จะเห็นว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2551 และ 2552 ของนักเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3 อยู่ในระดับต่ำกว่า ร้อยละ 50 ซึ่งถือว่ายังไม่ได้เกณฑ์มาตรฐานการศึกษาตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดไว้

คะแนนผลสัมฤทธิ์ดังกล่าวอาจจะเป็นปัญหาที่มาจากจัดการเรียนการสอนการจัดการเรียนการสอนที่ยังไม่สผลสำเร็จตามที่หลักสูตรกำหนดเพราะการเรียนการสอนส่วนใหญ่ยึดเอาเนื้อหาเป็นหลัก และยึดครูเป็นศูนย์กลาง ด้วยความเชื่อว่าครูจะต้องมีความรู้ดีกว่านักเรียน การเรียนการสอนส่วนใหญ่จึงเป็นลักษณะครูถ่ายทอดความรู้ให้แก่ผู้เรียน ส่วนผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้จากครู ในขณะที่ครูส่วนใหญ่มีความคิดว่า ต้องสอนเนื้อหาจำนวนมากให้ทันตามหลักสูตร ทั้งที่เนื้อหาบางส่วนก็ไม่มีคามจำเป็นหรือสัมพันธ์ต่อชีวิตของนักเรียน แต่ด้วยหน้าที่ ทำให้ครูหลายคนต้องพยายามสอนเนื้อหาให้ทัน เปรียบเสมือนการ"อัด"ความรู้ให้กับนักเรียนโดยไม่ตั้งใจ จากปัญหานี้ ทำให้ครูต้องรีบเร่งจนไม่มีเวลาที่จะเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม เมื่อไม่มีการทำงานเป็นกลุ่มทำให้ขาดโอกาสในการรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น และยังขาดความเคารพตนเองและคนอื่น ผลจึงปรากฏว่า คนไทยส่วนใหญ่ทำงานร่วมกันไม่ค่อยมีประสิทธิภาพ (กิตติชัย สิริรุ่งนาวรัตน์, 2551:2)

ดังนั้นครูจึงควรรหาแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ปฏิรูปการเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง หรือนั้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้น เป็นการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ โดยเน้นประโยชน์ที่ผู้เรียนจะได้รับ พร้อมทั้งคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ปลุกฝังให้ผู้เรียนรู้จักแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ใฝ่รู้ใฝ่เรียน มินิสัยรักการเรียนรู้ตลอดชีวิต การปฏิรูปการเรียนรู้จึงควรเริ่มที่สถานศึกษาทุกแห่ง ดำเนินการพัฒนากระบวนการเรียนรู้และจัดการเรียนการ

สอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการประกันคุณภาพภายในผสมผสานอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ และการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ดังที่สมศักดิ์

ภูวภาคาวรรณ (2544: 1 อ้างถึงใน หวน พินิจพันธ์, ม.ป.ป.) ได้แยกเป็นข้อ ๆ รวม 7 ข้อ ดังนี้

1. ความต้องการและความสนใจของผู้เรียน (Learners' needs & interests) เป็นสำคัญ
 2. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม (Participation) ในการเรียนรู้ให้มากที่สุด
 3. เน้นให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตัวเอง (Constructionism) กล่าวคือ ให้สามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ในสภาพความเป็นจริง (Experiential Learning) สามารถวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) และสืบค้นหาความรู้ได้ด้วยตนเอง (Inquiry)
 4. เน้นการพึ่งพาตนเอง (Autonomy) เพื่อให้เกิดทักษะที่จะนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันและสามารถเข้าใจวิธีการเรียนรู้ของตนเองได้ (Metacognition) กล่าวคือ รู้วิธีคิดของตนเองและพร้อมที่จะปรับเปลี่ยนวิธีคิดได้อย่างเหมาะสม ไม่เน้นที่การจดจำเพียงเนื้อหา
 5. เน้นการประเมินตนเอง (Self-Evaluation) ซึ่งแต่เดิม ครูผู้สอนจะเป็นผู้ประเมินผลการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนประเมินตนเองอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองได้ชัดเจนขึ้น รู้จุดเด่น จุดด้อย และพร้อมที่จะปรับปรุงหรือพัฒนาตนเองให้เหมาะสมยิ่งขึ้น การประเมินในส่วนนี้เป็นการประเมินตามสภาพจริง และใช้เพิ่มสะสมผลงานเข้าช่วย
 6. เน้นความร่วมมือ (Co-Operation) ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญในการดำเนินชีวิตประจำวัน
- การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผสมผสานการเรียนแบบร่วมมือในรูปแบบต่างๆ
7. เน้นรูปแบบการเรียนรู้ (Learning Style) ซึ่งอาจจัดได้ทั้งในรูปแบบเป็นกลุ่มหรือเป็นรายบุคคล

จะเห็นได้ว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครูจะต้องเป็นผู้จัดสถานการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดเป็นทำเป็น และแก้ปัญหาเป็น อีกทั้งยังต้องสอนให้ผู้เรียนรู้จักมองอนาคตของสังคม เข้าใจสภาพความเปลี่ยนแปลงแท้จริงของสังคม และสามารถมองเห็นทิศทางที่ควรที่จะเลือกปฏิบัติได้อย่างเหมาะสม โดยนำปัญหารอบตัวผู้เรียน ปัญหาในสังคมปัจจุบันหรือปัญหาที่ผู้เรียนอาจจะต้องประสบในอนาคตให้ผู้เรียนได้หาวิธีการแก้ปัญหาเหล่านั้น (สุกัญญา ยุติธรรมนนท์, 2539: 87)

ปัจจุบันนักวิชาการศึกษาลงทุนได้พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพเพื่อศึกษาว่ารูปแบบใดจะเหมาะสมกับการสอนเนื้อหาวิชาใด และเนื้อหาใดที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถด้านต่างๆ ของผู้เรียนมากที่สุด มีการใช้เทคนิคการสอนเพื่อให้เกิดความรู้ในกระบวนการแก้ปัญหาอยู่หลายวิธี ซึ่งเป็นวิธีที่คล้ายคลึงกันและอาศัยหลักการ

เดียวกัน อาทิ การสอนแบบสืบเสาะหาความรู้ (Inquiry Learning) การสอนแบบแก้ปัญหา (Problem Solving Method) การสอนแบบกระบวนการวิทยาศาสตร์ (Scientific Method) การสอนแบบอุปนัย (Inductive Method) และการสอนแบบนิรนัย (Deductive Method) การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem – based Learning) การสอนโดยใช้เทคนิค K-W-L Learning Technique (Know, Want, Learn Technique)

ในการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้ภาษาไทยประกอบด้วยทักษะ 4 ทักษะ กล่าวคือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ซึ่งเป็นทักษะที่ต้องฝึกฝนจนเกิดความชำนาญ การเรียนภาษาไทยจึงต้องเรียนเพื่อให้สามารถรับรู้ข้อมูลข่าวสารได้อย่างพินิจพิเคราะห์ สามารถเลือกใช้คำ เรียบเรียงความคิด ความรู้ และใช้ภาษาได้ถูกต้องตามเกณฑ์ตรงตามความหมายและถูกต้องตามกาลเทศะ บุคคล และมีประสิทธิภาพ (กรมวิชาการ, 2544: 2)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติได้เสนอแนะว่า “ด้วยกระบวนการและกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย จะสามารถกระตุ้นให้เด็กที่มีความสนใจหรือมีความสามารถแตกต่างกันได้ มีโอกาสที่จะเรียนรู้และค้นพบศักยภาพของตนเอง” สอดคล้องกับกระบวนการปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ให้ผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด เน้นตัวผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ดังนั้น “ครู” จึงเป็นบุคคลสำคัญที่ต้องค้นหาศักยภาพของผู้เรียน และจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับศักยภาพและความต้องการของผู้เรียน

จากการประมวลศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนโดยใช้เทคนิค KWL Plus ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนมีทักษะกระบวนการอ่าน สอดคล้องกับทักษะการคิดอย่างรู้ตัวว่าตนคิดอะไร มีวิธีคิดอย่างไร สามารถตรวจสอบความคิดของตนเองได้ และสามารถปรับเปลี่ยนกลวิธีการคิดของตนได้ โดยผู้เรียนจะได้รับการฝึกให้ตระหนักในกระบวนการทำความเข้าใจตนเอง มีการวางแผน ตั้งจุดมุ่งหมาย ตรวจสอบความเข้าใจของตน มีการจัดระบบข้อมูลเพื่อการดึงมาใช้ในภายหลังได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 88) อาทิเช่น อมรศรี แสงส่องฟ้า (2545: บทคัดย่อ) พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านภาษาอังกฤษด้วยกลวิธี KWL Plus มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครู ซึ่งสอดคล้องกับ พัชรินทร์ แจ่มจำริญ (2547: บทคัดย่อ) ที่พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านจับใจความของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL Plus แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ประมวลได้ว่า การสอนโดยใช้เทคนิค KWL Plus เป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับสาระการเรียนรู้ภาษาไทย สามารถที่จะนำไปสู่ความสำเร็จตามแนวทางการปฏิรูปการเรียนรู้

เนื่องจากจังหวัดยะลาผู้วิจัยใช้เป็นพื้นที่ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ มีประชากรประมาณ ร้อยละ 76.12 ที่นับถือศาสนาอิสลาม และใช้ภาษามลายูถิ่นในชีวิตประจำวัน เด็กส่วนใหญ่จะใช้ภาษาไทยเฉพาะเวลาที่อยู่ในโรงเรียน มีประชากรเพียง 23.88 เท่านั้นที่พูดภาษาไทยถิ่นหรือภาษาไทยภาคกลางในชีวิตประจำวัน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3, 2551) จากข้อมูลของนักเรียนในโรงเรียนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3 มีโรงเรียนที่นักเรียนทุกคนพูดภาษามลายูถิ่น จำนวน 147 โรงเรียน และมีโรงเรียนที่นักเรียนพูดภาษาไทยทั้งหมด และพูดภาษาไทยกับภาษามลายูถิ่นรวมกันเพียง 77 โรงเรียน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3, 2551)

สภาพทางสังคมและวัฒนธรรมดังกล่าว นักเรียนส่วนหนึ่งพูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง เมื่อเข้ามาศึกษาในโรงเรียน นักเรียนไทยมุสลิมอาจนำเอาระบบทางภาษามลายูบางประการไปใช้ในภาษาไทย ทำให้การเรียนภาษาไทยเป็นไปอย่างยากลำบาก ปัญหาในการเรียนภาษาไทยนี้อาจส่งผลไปถึงการเรียนวิชาอื่นๆ อีกด้วย โดยทำให้นักเรียนเหล่านั้นเรียนช้า และไม่เข้าใจเท่าที่ควร ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของจิระภา กัญธิยาภรณ์ (2532: บทคัดย่อ) ที่พบว่า นักเรียนก่อนระดับประถมศึกษาที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาที่สองที่เรียนโดยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ทางภาษามีความพร้อมทางการเรียนภาษาไทยสูงกว่านักเรียนระดับก่อนประถมศึกษาที่เรียนตามแผนการจัดประสบการณ์ชั้นเด็กเล็กและผลการวิจัยของประเมษฐ์ มุณีเนม (2534: บทคัดย่อ) พบว่านักเรียนกลุ่มที่พูดภาษาเดียวมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มที่พูดสองภาษา นอกจากนี้ในงานวิจัยของ Madrid and Garcia (1981: 624 – 631 อ้างถึงใน จุฑารัตน์ โชติรุจิรานนท์, 2546: 40) พบว่า นักเรียนที่พูดภาษาเดียวใช้แบบของการปฏิเสธได้ถูกต้องมากกว่านักเรียนที่พูดสองภาษา ซึ่งแสดงว่า นักเรียนที่พูดภาษาเดียวสามารถที่จะเรียนรู้ได้ดีกว่านักเรียนที่พูดสองภาษา งานวิจัยของ Garbe (1985: 39-42 อ้างถึงใน จุฑารัตน์ โชติรุจิรานนท์, 2546: 40) ก็แสดงผลที่คล้ายคลึงกัน นั่นคือ นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีมโนทัศน์เกี่ยวกับคำศัพท์ทางคณิตศาสตร์แตกต่างกัน กล่าวคือ นักเรียนเผ่าแองโกลมีมโนทัศน์เกี่ยวกับคำศัพท์ทางคณิตศาสตร์ที่ถูกต้องมากกว่านักเรียนเผ่านาวาโฮซึ่งพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง นั้นแสดงว่า นักเรียนที่พูดภาษาเดียวมีความเข้าใจมโนทัศน์เกี่ยวกับคำศัพท์ทางคณิตศาสตร์ดีกว่านักเรียนที่พูดสองภาษา

ข้อมูลข้างต้น ชี้ให้เห็นว่านักเรียนสองภาษามีปัญหาในการใช้ภาษาที่สอง ไม่ว่าจะเป็นเด็กที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง หรือนักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ดังเช่นนักเรียนสองภาษาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ครูจึงต้องหาวิธีการสอนที่เหมาะสมที่ช่วยพัฒนาทักษะทั้ง

4 ด้าน คือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เพื่อให้นักเรียนใช้ทักษะเหล่านี้เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ และใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข

นอกจากวิธีการสอนที่มีคุณภาพที่จะเป็นสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตามที่ต้องการแล้ว ผู้วิจัยยังเห็นว่า การรับรู้ความสามารถของผู้เรียนเองมีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับ การเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเป็นอย่างยิ่ง กล่าวคือ หากนักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) จะทำให้นักเรียนรู้ว่าสามารถทำอะไรได้มากน้อยเพียงใด มีความมั่นใจ กล้าที่จะแสดงความสามารถนั้นๆ ออกมาได้อย่างเต็มที่และเต็มความสามารถ แต่หากนักเรียนมีความสามารถแต่ไม่รับรู้ว่ามีความสามารถนั้นอยู่หรือรับรู้ว่าคุณเองมีความสามารถน้อย ก็จะส่งผลทำให้ไม่มีความเชื่อมั่นหรือไม่กล้าที่จะแสดงความสามารถออกมาซึ่งเป็นการเสียโอกาสในหลาย ๆ ด้าน ทำให้ปิดโอกาสในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ รอบตัว และไม่มีการพัฒนาตนเอง (ศศิโณม คุรุชนาค, 2548: 2) ดังที่ Bandura (1986: 391) ได้กล่าวไว้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นคุณลักษณะ ส่วนตัวอย่างหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในการตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงออก สามารถประเมินได้ว่าตนเองจะประสบผลสำเร็จเพียงใดในแต่ละสถานการณ์ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการเลือกกระทำ ความพยายาม และความอดทนต่อความยากลำบากเพื่อให้การกระทำนั้นประสบผลสำเร็จ และสามารถใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ ดังที่ตูรองค์ โคว์ตระกูล (2541: 153) กล่าวว่า เมื่อนักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเอง นักเรียนจะรู้สึกถึงคุณค่าของตนเอง ซึ่งเป็นการกระตุ้นให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ เป็นการริเริ่มกิจกรรมให้เกิดการเคลื่อนไหวและกำหนดทิศทาง การเรียนรู้ นอกจากนี้ยังทำให้เกิดการคิดไตร่ตรอง ความสนใจ ความพยายาม ซึ่งเป็นสิ่งที่มีคุณค่าและต้องปลูกฝังให้เกิดขึ้นกับนักเรียน

ผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอนวิชาภาษาไทยที่สอนนักเรียนสองภาษาซึ่งมีภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง เห็นความสำคัญของการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยให้เหมาะสมกับผู้เรียนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และทักษะทั้ง 4 ด้าน คือ การฟัง การพูด การอ่าน การเขียนสูงขึ้น จึงสนใจศึกษาปฏิสัมพันธ์ของการสอนด้วย KWL Plus และการสอนแบบปกติที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษา ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เพื่อช่วยให้นักเรียนรับรู้ความสามารถในตนเอง มีความมั่นใจ และตระหนักถึงความสามารถของตนเองในการเรียนวิชาภาษาไทยซึ่งจะนำไปสู่การสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียน

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาการใช้เทคนิค KWL Plus ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เพื่อความชัดเจนและสมบูรณ์ในการศึกษา ผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

- 1.1 ประวัติความเป็นมาและความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus
- 1.2 ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus
- 1.3 วัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus
- 1.4 ขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus
- 1.5 บทบาทของครูในการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus
- 1.6 รูปแบบผังมโนทัศน์
- 1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self - Efficacy)

- 2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.2 แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.3 มิติของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Dimensions of Self - Efficacy)
- 2.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการแสดงพฤติกรรม
- 2.5 การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

เทคนิค KWL Plus เป็นการจัดการเรียนรู้ที่สามารถนำมาพัฒนาทักษะการเรียนรู้ โดยผ่านการอ่าน แต่ละขั้นตอนจูงใจให้นักเรียนอ่าน คิดวิเคราะห์โดยละเอียด เทคนิค KWL Plus สามารถนำไปใช้พัฒนาทักษะการเขียนสรุปความได้เช่นกัน โดยใช้แผนผังความคิดในการเขียนสรุปความ ผู้วิจัยขอเสนอประเด็นสำคัญที่เกี่ยวข้องกับเทคนิค KWL Plus ดังนี้

1.1 ประวัติความเป็นมาและความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

ในปี ค.ศ. 1986 Donna M. Ogle แห่ง National College of Education at Evanston, Illinois (1986: 626-631 อ้างถึงใน สุพรรณิ สุทธินทร์, 2547: 20) ได้พัฒนาการสอนแบบ KWL Know-Want-Learn (What do I **know**?, What do I **want** to learn?, What did I **learn**?) เพื่อใช้ในการสอนอ่านแบบโครงสร้างความเรียง โดยจัดการสอนที่เน้นกิจกรรมการอ่านที่เชื่อมโยงกับทฤษฎีโครงสร้างประสบการณ์เดิม บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่า นักเรียนได้เรียนรู้อะไรมาบ้างแล้วก่อนการอ่าน (What do I know?) ด้วยวิธีการวิเคราะห์หัวข้อเรื่องและทำนายเหตุการณ์ของเรื่องก่อนที่จะอ่าน โดยให้นักเรียนระดมกำลังสมอง (Brainstorming) ช่วยกันคิดว่านักเรียนต้องการรู้อะไร (What do I want to learn?) ตั้งคำถามตอบคำถามระหว่างการอ่าน และถามตัวเองว่านักเรียนเกิดการเรียนรู้ อะไร (What did I learn?) หลังการอ่าน ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่จะช่วยให้ครูค้นหาพื้นฐานความรู้ของนักเรียนที่มีต่อเรื่องที่จะอ่าน และโดยสร้างแผนภาพตาราง KWL เพื่อบันทึกรายการข้อมูลความรู้ ข้อคำถามลงในแต่ละช่อง โดยให้นักเรียนเขียนสิ่งที่นักเรียนต้องการรู้ลงในช่อง W- What we want to know และผลการเรียนรู้ของนักเรียนในช่อง L-What we have learned หลังจากให้นักเรียนอ่านจบ

ต่อมาในปี ค.ศ. 1987 Eileen Carr แห่งมหาวิทยาลัย Eastern Michigan University และ Donna M. Ogle ได้พัฒนาการสอนอ่านแบบ KWL Plus ขึ้น ด้วยการเพิ่มการทำแผนภูมิบทอ่าน (Mapping Text) และการสรุปข้อความ (Summarizing Information) ซึ่งในส่วนที่เพิ่มนี้ เป็นสิ่งที่ช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะการถ่ายโอนการเรียนรู้ได้มากขึ้น (สุพรรณิ สุทธินทร์, 2547: 20)

1.2 ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

Carr and Ogle (1987 : 626 - 631) ได้ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus ไว้ดังนี้

K (What do I know?) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนตรวจสอบหัวข้อเรื่องว่าตนเองมีความรู้เกี่ยวกับหัวข้อเรื่องมากน้อยเพียงใด เป็นการนำความรู้เดิมมาใช้เพราะการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้พื้นฐาน และประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญในการจัดกิจกรรมก่อนการอ่าน ซึ่งเป็นการเตรียมนักเรียนในการเรียนรู้เนื้อหาใหม่ การบูรณาการระหว่างความรู้พื้นฐานและเรื่องที่นักเรียนจะอ่านช่วยให้นักเรียนสามารถสร้างความหมายของบทอ่านได้ดีและผู้อ่านควรได้รับการกระตุ้นความรู้พื้นฐานให้เหมาะสม ดังนั้นในขั้นตอนนี้ทฤษฎีประสบการณ์เดิมซึ่งเป็นทฤษฎีว่าด้วยหลักการนำความรู้พื้นฐาน ความรู้เดิมและประสบการณ์เดิมมาใช้ในการเรียนการสอน จึงเป็นทฤษฎีที่เกี่ยวข้องและมีความสำคัญมาก

W (What do I want to learn?) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนจะต้องถามตนเองว่าต้องการรู้อะไรในเนื้อเรื่องที่จะอ่านบ้าง ซึ่งคำถามที่นักเรียนสร้างขึ้นก่อนการอ่านนี้ เป็นการตั้งเป้าหมายในการอ่านและเป็นการคาดหวังว่าจะพบอะไรในบทอ่านบ้าง

L1 (What did I learn?) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนสำรวจว่าตนเองได้เรียนรู้อะไรบ้างจากบทอ่าน โดยนักเรียนจะหาคำตอบให้กับคำถามที่ตนเองตั้งไว้ในขั้นตอน W และจดบันทึกสิ่งที่ตนเองเรียนรู้ พร้อมกับสำรวจข้อคำถามที่ยังหาคำตอบไม่ได้ เพื่อค้นหาคำตอบต่อไป

L2 (Mapping) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนนำความรู้ที่ได้จากขั้นตอนนี้มาจัดกลุ่ม โดยเขียนความคิดหลักไว้ตรงกลาง แล้วแตกสาขาความคิดรอง ความคิดย่อยเพื่ออธิบายเพิ่มเติม

L3 (Summarizing) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนสรุปเรื่องราวจากแผนผังความคิดอีกครั้งหนึ่ง

เกียรติชัย ยานะรังสี (2540: 39) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิค KWL Plus เป็นยุทธวิธีการอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นการสอนที่สนับสนุนให้ผู้เรียนนำเอาประสบการณ์เดิมมาช่วยในการตีความเนื้อเรื่องที่อ่าน ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการตั้งคำถาม ทำให้ผู้เรียนมีจุดประสงค์ในการอ่าน มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลกับเพื่อนในกลุ่ม

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2545: 88) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนมีทักษะกระบวนการอ่าน ซึ่งสอดคล้องกับทักษะการคิดอย่างรู้ตัวว่าตนคิดอะไร มีวิธีคิดอย่างไร สามารถตรวจสอบความคิดของตนเองได้ และสามารถปรับเปลี่ยนกลวิธีการคิดของตนได้ โดยผู้เรียนจะได้รับการฝึกให้ตระหนักในกระบวนการทำความเข้าใจตนเอง มีการวางแผน ตั้งจุดมุ่งหมาย ตรวจสอบความเข้าใจของตน มีการจัดระบบข้อมูลเพื่อดึงมาใช้ภายหลังได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ฉันทน์ ชาติทอง (2551: 234) ได้ให้ความหมายของ การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus ไว้ว่า เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการอ่าน โดยกระบวนการทำความเข้าใจตนเอง มีการวางแผน ตั้งจุดมุ่งหมาย ตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง และมีการจัดระบบข้อมูล

จากความหมายข้างต้นจึงสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus หมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่เน้นทักษะกระบวนการอ่าน ทักษะการคิดอย่างรู้ตัว การนำประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาช่วยในการตีความเนื้อเรื่อง การมีส่วนร่วมของนักเรียนในการตั้งคำถาม โดยมีขั้นตอนในการสอน ดังนี้ 1) กิจกรรมนักเรียนรู้อะไร K (What do I know) 2) กิจกรรมนักเรียนต้องการรู้อะไร W (What do I want to learn) 3) กิจกรรมนักเรียนได้เรียนรู้อะไร L1 (What did I learn) 4) กิจกรรมสร้างเป็นแผนภูมิรูปภาพความคิด L2 (Mapping) 5) กิจกรรมการสรุปเรื่อง L3 (Summarizing) เพื่อสรุปเรื่องราวต่าง ๆ ที่เรียนอีกครั้งหนึ่ง ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดของ Carr and Ogle (2004 อ้างถึงใน วิไลวรรณ สวัสดิวงศ์ 2547: 75)

1.3 วัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

KWL Plus เป็นเทคนิควิธีสอนหนึ่งที่มีเป้าหมายในการนำมาใช้ตามแนวคิดของนักการศึกษา ดังต่อไปนี้

Martini (2003) กล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL-Plus ดังนี้

1. ส่งเสริมให้นักเรียนได้เรียนรู้แบบร่วมมือและทำงานเป็นทีม
2. เพื่อเก็บชิ้นงานจากแผนภาพตาราง KWL มาเป็นข้อมูลสำหรับครูในการช่วยเหลือการเรียนรู้ของนักเรียน
3. เพื่อให้นักเรียนเรียนเป็นรายบุคคลโดยใช้ชิ้นงานในการประเมินพัฒนาการของนักเรียน

นอกจากนี้ Conner (2004), วิไลวรรณ สวัสดิวงศ์ (2547: 74) และวัชรา เล่าเรียนดี (2547: 145) ได้กล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus ไว้สอดคล้องกันดังนี้

1. เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่านอย่างกระตือรือร้น เป็นการอ่านที่ฝึกการถามตนเองและการใช้ความคิด และคิดในเรื่องที่อ่านเป็นสำคัญ
2. สามารถพัฒนาสมรรถภาพในการกำหนดเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ในการ

อ่าน สรุปสาระสำคัญจากเรื่องที่อ่าน จัดการกับสาระความรู้ขึ้นใหม่ตามความเข้าใจของตนเอง โดยการใช้แผนผังมโนทัศน์หรือแผนผังความคิด และเขียนสรุปเรื่องที่อ่านจากแผนผังนั้น

3. ส่งเสริมและพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ให้กับผู้เรียนได้
4. ฝึกการระดมสมองโดยมีกรอบในการร่วมกันคิด

ฉันท ชาติทอง (2551: 235) และสุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2545: 88) ได้กล่าวไว้สอดคล้องกันว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus มีวัตถุประสงค์เพื่อฝึกให้ผู้เรียนมีความตระหนักในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยมีการวางแผน ตั้งจุดมุ่งหมาย ตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง ตลอดจนมีการจัดระบบข้อมูลความรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.4 ขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

Carr and Ogle (2004 อ้างถึงใน วิไลวรรณ สวัสดิวงศ์ 2547: 75) ได้เสนอขั้นตอนไว้ดังนี้

1. ขั้น K (What do I know) ขั้นตอนนี้ก่อนที่นักเรียนจะอ่านเรื่อง ครูอธิบายความคิดรวบยอดของเรื่องและกำหนดคำถามโดยครูกระตุ้นหรือถามให้นักเรียนได้ระดมสมอง (Brainstorms) เกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนรู้อยู่แล้วและนำข้อมูลที่ได้มาจำแนก แล้วเขียนคำตอบของนักเรียนในแผนภูมิรูปภาพช่อง K (What do I know) หลังจากนั้นนักเรียนและครูร่วมกันจัดประเภทความรู้ที่คาดการณ์ว่าอาจเกิดขึ้นในเรื่องที่จะอ่าน

2. ขั้น W (What do I want to learn) ในขั้นตอนนี้ให้นักเรียนค้นหาความจริงจากคำถามในสิ่งที่สนใจอยากรู้ หรือคำถามที่ยังไม่มีคำตอบเกี่ยวกับความคิดรวบยอดของเรื่อง พร้อมทั้งให้นักเรียนเขียนรายการคำถามที่ตั้งไว้ ในระหว่างอ่านนักเรียนสามารถเพิ่มคำถามและคำตอบในกลุ่มของตัวเองได้

3. ขั้น L₁ (What did I learn) ในขั้นตอนนี้ให้นักเรียนบันทึกความรู้ที่ได้ระหว่างการอ่านและหลังการอ่าน ลงในช่อง L (What did I learn) พร้อมทั้งตรวจสอบคำถามที่ยังไม่ได้ตอบ

4. ขั้น L₂ (Mapping) นักเรียนนำข้อมูลที่จัดประเภทไว้ในขั้นตอนนี้ K (What do I know) เขียนชื่อเรื่องไว้ในตำแหน่งตรงกลางและเขียนองค์ประกอบหลักของแต่ละหัวข้อ พร้อมทั้งเขียนอธิบายเพิ่มเติมในแต่ละประเด็น

5. ขั้น L₃ (Summarizing) ขั้นตอนนี้ให้นักเรียนช่วยกันสรุปและเขียนสรุปความคิดรวบยอดจากแผนภูมิความคิดซึ่งการเขียนในขั้นตอนนี้จะเป็นประโยชน์ต่อครูและนักเรียนในการประเมินความเข้าใจของนักเรียน

จากแนวคิดข้างต้น ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงยึดขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus ของ Carr และ Ogle (2004) เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

1.5 บทบาทของครูในการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus

Carr and Ogle (1987: 626 - 631, อ้างถึงใน วิไลวรรณ สวัสดิวงศ์, 2547: 77 - 78) ได้กล่าวถึงการนำเทคนิค KWL Plus มาใช้เป็นกลวิธีในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์โดยผ่านการอ่าน ดังต่อไปนี้

1. เลือกเรื่องหรือบทความที่เหมาะสมกับระดับชั้นและระดับความสามารถในการอ่านตามวัยของนักเรียน
2. สร้างแผนภูมิภาพ KWL (KWL- chart) บนกระดานและสร้างใบงานสำหรับนักเรียนดังตาราง 2

K (นักเรียนรู้อะไรบ้าง)	W (นักเรียนต้องการรู้อะไร)	L (นักเรียนได้เรียนรู้อะไร)
แผนผังมโนทัศน์		

ตาราง 2 แผนภูมิรูปภาพตารางกิจกรรมตามขั้นตอน KWL-Plus

ในการดำเนินการสอนนั้นครูจะต้องกระตุ้นให้นักเรียนแสดงความคิด ระดมพลังสมอง (Brainstorm) แลกเปลี่ยนความรู้เพื่อดึงดูคความรู้ทั้งหมดของนักเรียนเกี่ยวกับหัวข้อที่จะอ่าน โดยครูใช้คำถามตะล่อม (Prompting) กระตุ้นนักเรียนเพื่อให้อธิบายเหตุผลที่นักเรียนมีความคิดเช่นนั้น บันทึกสิ่งที่นักเรียนเรียนรู้ในช่อง K (What do I know?) และแนะนำนักเรียนเกี่ยวกับการจัดหมวดหมู่ของข้อมูลที่คาดว่าจะใช้

3. แนะนำนักเรียนเกี่ยวกับการตั้งคำถามเพื่อให้ได้มาซึ่งคำตอบที่ต้องการจากการอ่าน นำคำถามที่ตั้งไว้ใส่ลงในช่อง W (What do I want to learn?) คำถามเหล่านี้อาจได้มาจากการ

อภิปรายหรือการระดมความคิด คำถามควรมีหลากหลายเพื่อพัฒนาการคิด การจัดประเภทองค์ประกอบหลักของข้อมูลที่คาดการณ์ไว้จะเป็นการช่วยให้นักเรียนมีวัตถุประสงค์ในการอ่าน

4. ในขณะที่อ่านกระตุ้นนักเรียนให้แสวงหาคำตอบจากคำถามที่ตั้งไว้ แสวงหาข้อมูลใหม่เพิ่มเติมและเพิ่มคำถาม

5. หลังจากอ่านเรื่องหรือบทความ ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนได้อภิปรายผลการเรียนรู้ที่ได้จากการอ่านและเขียนลงในช่อง L (What did I learn?) บันทึกแนวคิด ความรู้ที่พบที่น่าสนใจจากการอ่าน สำหรับคำถามบางคำถามที่ยังหาคำตอบที่ได้จากการอ่านครั้งนี้ ครูควรแนะนำแหล่งค้นคว้าเพิ่มเติมแก่นักเรียน

6. สร้างแผนภาพความคิด ให้นักเรียนจัดประเภทของข้อมูลที่ได้บันทึกไว้ในช่อง L (What did I learn?)- และถามคำถามเพื่อให้นักเรียนได้บรรยายความคิด สร้างแผนภาพความคิด ข้อมูลที่มีความสำคัญที่ได้จากเรื่องที่อ่าน

7. แนะนำนักเรียนในการสรุป การเลือกข้อมูลและการจัดระบบข้อมูล ครูควรแนะนำนักเรียนให้ใช้โครงร่างข้อมูลจากแผนภาพความคิด เพื่อช่วยให้นักเรียนสรุปข้อมูลได้เหมาะสมมากยิ่งขึ้นและให้นักเรียนเขียนรายละเอียดเฉพาะที่เป็นใจความหลักเพื่อขยายหัวข้อในแต่ละประเภท

จากที่กล่าวมาจึงสามารถสรุปบทบาทหน้าที่ของครูและนักเรียนได้ดังตาราง 3

ชั้น	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
K	- ครูเลือกเรื่องหรือบทความที่เหมาะสมกับระดับชั้นและระดับความสามารถในการอ่านตามวัยของนักเรียน กระตุ้นให้นักเรียนแสดงความคิด โดยใช้คำถามตะล่อมเพื่อให้นักเรียนอธิบายเหตุผลและแนะนำนักเรียนเกี่ยวกับการจัดหมวดหมู่ของข้อมูลที่คาดว่าจะใช้	- ตอบคำถาม และบันทึกสิ่งที่นักเรียนรู้ในช่อง K (What do I know)
W	- แนะนำนักเรียนเกี่ยวกับการตั้งคำถามเพื่อให้ได้มาซึ่งคำตอบที่ต้องการจากการอ่าน - กระตุ้นให้นักเรียนแสวงหาคำตอบจากคำถามที่ตั้งไว้ในขณะอ่าน	- อภิปรายและระดมความคิด เขียนคำถามที่ตั้งไว้ลงในช่อง W (What do I want to learn?) - อ่านเรื่องหรือบทความและตอบคำถามที่ตั้งไว้ รวมทั้งเพิ่มเติมคำถามในประเด็นที่ต้องการรู้

ขั้น	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
L	<ul style="list-style-type: none"> - ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนได้อภิปรายผลการเรียนรู้ที่ได้จากการอ่าน - ครูแนะนำแหล่งค้นคว้าเพิ่มเติมแก่นักเรียนในส่วนที่นักเรียนยังหาคำตอบไม่ได้ 	<ul style="list-style-type: none"> - อภิปราย และเขียนบันทึกแนวคิดความรู้ที่พบบว่าน่าสนใจจากการอ่านลงในช่อง L (What did I learn) โดย - ค้นคว้าเพิ่มเติมคำถามบางคำถามที่ยังหาคำตอบไม่ได้จากการอ่านครั้งนี้
Plus	<ul style="list-style-type: none"> - ทบทวนรูปแบบการเขียนแผนผังมโนทัศน์โดยให้นักเรียนช่วยกันเลือกรูปแบบที่เหมาะสมในการสรุปเรื่องที่อ่าน 	<ul style="list-style-type: none"> - สร้างแผนผังมโนทัศน์ โดยเลือกข้อมูลสำคัญที่ได้จากเรื่องที่อ่าน - สรุปข้อมูลโดยใช้โครงร่างข้อมูลจากแผนผังมโนทัศน์ เพื่อช่วยให้นักเรียนได้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น โดยเขียนรายละเอียดเฉพาะที่เป็นใจความหลักเพื่อขยายหัวข้อในแต่ละประเภท

ตาราง 3 เปรียบเทียบบทบาทนักเรียนและครูในการสอนด้วย KWL Plus

1.6 รูปแบบผังมโนทัศน์

ผังมโนทัศน์มีชื่อเรียกหลายชื่อ เช่น แผนภูมิรูปภาพความหมาย แผนภาพความคิด เป็นต้น ส่วนคำภาษาอังกฤษก็มีใช้หลายคำ เช่น Semantic Map, Structured Overview, Web, Concept Map, Semantic Organizer, Story Map, Graphic Organizers (กรมวิชาการ 2544: 73-80) เพื่อความเข้าใจที่ตรงกันในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่า “ผังมโนทัศน์”

ผังมโนทัศน์สามารถนำไปใช้ได้ดีกับลักษณะการเรียนรู้ที่มีการอ่านตำรา ฟังคำบรรยาย หรือสังเกตการสาธิต อย่างไรก็ตามมีผู้จำแนกความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ต่างกัน ดังนี้

ทิสนา แจมมณี (2545: 387) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง ผังที่แสดงความสัมพันธ์ของสาระหรือความคิดต่าง ๆ ให้เห็นเป็นโครงสร้างในภาพรวมโดยใช้เส้น คำ ระยะห่างจากจุดศูนย์กลาง สี เครื่องหมาย รูปทรงเรขาคณิต และภาพแสดงความหมายและความเชื่อมโยงของความคิดหรือสาระนั้น ๆ

อมรศรี แสงส่องฟ้า (2545: 43) ให้ความหมายผังมโนทัศน์ไว้ว่า หมายถึง เทคนิคการสร้างผังโยงความสัมพันธ์ของเรื่องที่ให้อ่านเขียนเชื่อมโยงความสัมพันธ์ความหมาย เพื่อแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของเนื้อเรื่องที่อ่าน ตลอดทั้งใจความสำคัญ ลำดับเหตุการณ์ต่าง ๆ

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2545: 174) กล่าวว่า แผนผังมโนทัศน์ หมายถึง แผนผังหรือแผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ของมโนทัศน์เรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างมีระบบและเป็นลำดับขั้น โดยอาศัยคำหรือข้อความเป็นตัวเชื่อมให้ความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ต่างๆ เป็นไปอย่างมีความหมาย ซึ่งอาจจะมีทิศทางเดียว สองทิศทาง หรือมากกว่าก็ได้

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2549: 2) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง ภาพในความคิดที่เปรียบเสมือน “ภาพตัวแทน” หมวดหมู่ของวัตถุ สิ่งของ แนวคิด หรือ ปรัชญาการณณ์ ซึ่งมีลักษณะทั่ว ๆ ไป คล้ายกับที่มีองค์ประกอบพื้นฐานลักษณะร่วมกัน

วัฒนา วิจิตชาญ (2546: 13) กล่าวว่า ผังมโนทัศน์ (Mind Mapping) หมายถึง การสร้างภาพรวมจากหัวข้อหนึ่งโดยอาศัยคำหลัก(Keywords) เป็นศูนย์กลางที่ก่อให้เกิดความคิดเสริมต่อแตกแขนงออกไปเป็นคำเกี่ยวข้อง(Trigger Words) อีกจำนวนมาก ซึ่งโยงใยให้เห็นสัมพันธ์ภาพเชิงบูรณาการของข้อมูลทั้งหมดอย่างชัดเจน

ธัญญา ผลอนันต์ (2548) กล่าวว่า ผังมโนทัศน์ (Mind Mapping) เป็นเครื่องมือสำหรับรวบรวมความคิด จัดรูปความคิดรวบรวมข้อมูลจำนวนมากลงในหน้ากระดาษหน้าเดียว โดยการคิดคำสำคัญ (Key Word) แล้วแตกกิ่งก้านสาขาของคำประกอบย่อยของคำสำคัญนั้น เชื่อม - โยง - ต่อ ออกไปจากจุดศูนย์กลางตามจินตนาการของความคิดที่ไหลออกมา ทำให้ผู้วาดแผนภูมิรูปภาพความคิด (Mind Mapping) มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างความคิดของตนเอง และหากใช้ในการประชุมก็ทำให้มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างความคิดของตนเองกับผู้อื่น

Freeman (2004 อ้างถึงใน ประภาพร ชัยปายาง, 2549: 187) ให้ความหมายของผังมโนทัศน์ไว้ว่า คือรูปแบบพิเศษที่แสดงเครือข่ายของ แผนภูมิรูปภาพความคิด เพื่อสำรวจ รวบรวมความรู้และแบ่งส่วนข้อมูล โดยประกอบด้วยกล่อง (Node Cell) สำหรับใส่ความคิดรวบยอด มีเครื่องหมายแสดงทิศทาง ลูกศร ซึ่งอธิบายความสัมพันธ์แต่ละองค์ประกอบ

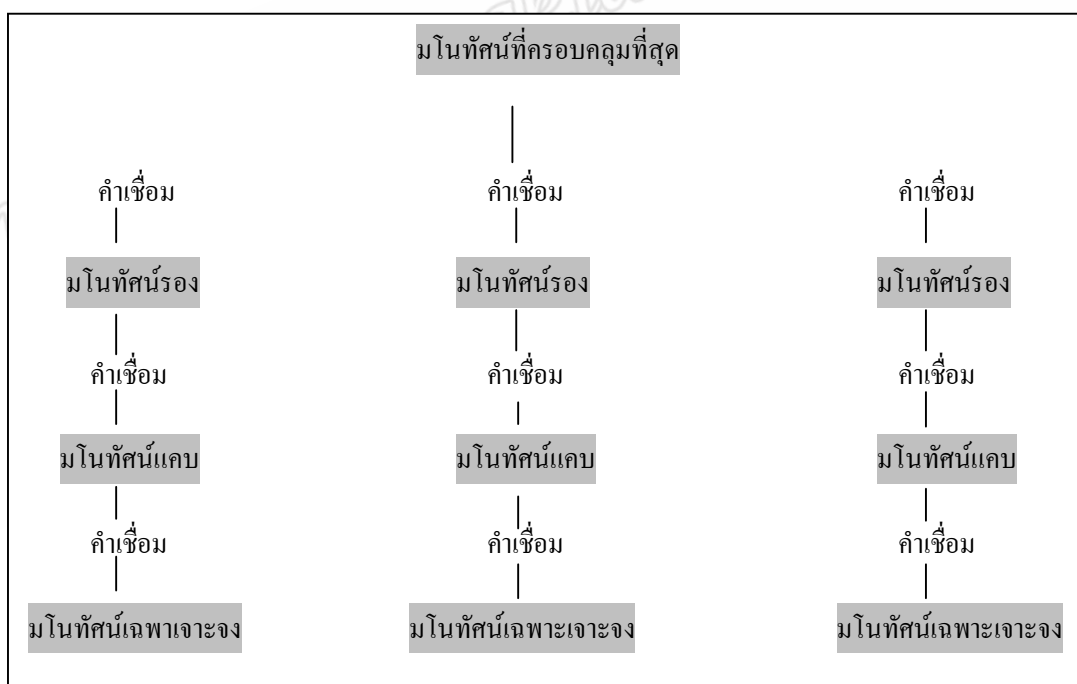
Novak (2005 อ้างถึงใน ประภาพร ชัยปายาง, 2549: 187) กล่าวว่า ผังมโนทัศน์เป็นเครื่องมือเพื่อจัดระบบอธิบายความรู้ ซึ่งรวมถึงความคิดรวบยอดบางประเภทมักจะสร้างเป็นกล่องหรือวงกลมใส่ข้อความ และใช้เส้นในการเชื่อมโยงแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดรวบยอดหรือข้อความ

สรุปได้ว่า ผังมโนทัศน์ หมายถึง แผนที่แสดงความสัมพันธ์ของเรื่องใดเรื่องหนึ่ง อย่างมีระบบและเป็นลำดับชั้น โดยใช้เส้น คำ ระยะห่างจากจุดศูนย์กลาง สี เครื่องหมาย รูปทรง เรขาคณิต และภาพแสดงความหมายและความเชื่อมโยงของความคิดหลัก ความคิดรอง และ ความคิดย่อยหรือสาระนั้น ๆ

รูปแบบของผังมโนทัศน์

มีผู้นำเสนอรูปแบบของผังมโนทัศน์ไว้มากมาย หลากหลาย การนำแต่ละรูปแบบ มาใช้ขึ้นอยู่กับลักษณะของข้อมูล องค์ประกอบต่างๆ ของข้อมูลที่มีความเหมาะสมกับโครงสร้าง ของผังมโนทัศน์ ตลอดจนความต้องการของผู้ใช้ อย่างไรก็ตามมีผู้จำแนกแบบผังมโนทัศน์ไว้ต่าง ๆ กัน ดังนี้

1. ผังมโนทัศน์ (Concept Map) เป็นแผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ (Concept) ต่างๆ เกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างเป็นลำดับชั้น เพื่อให้เกิดการสร้างองค์ความรู้ อย่างเป็นระบบ มีลักษณะดังนี้



ภาพประกอบ 1 ผังมโนทัศน์ (Concept Map)

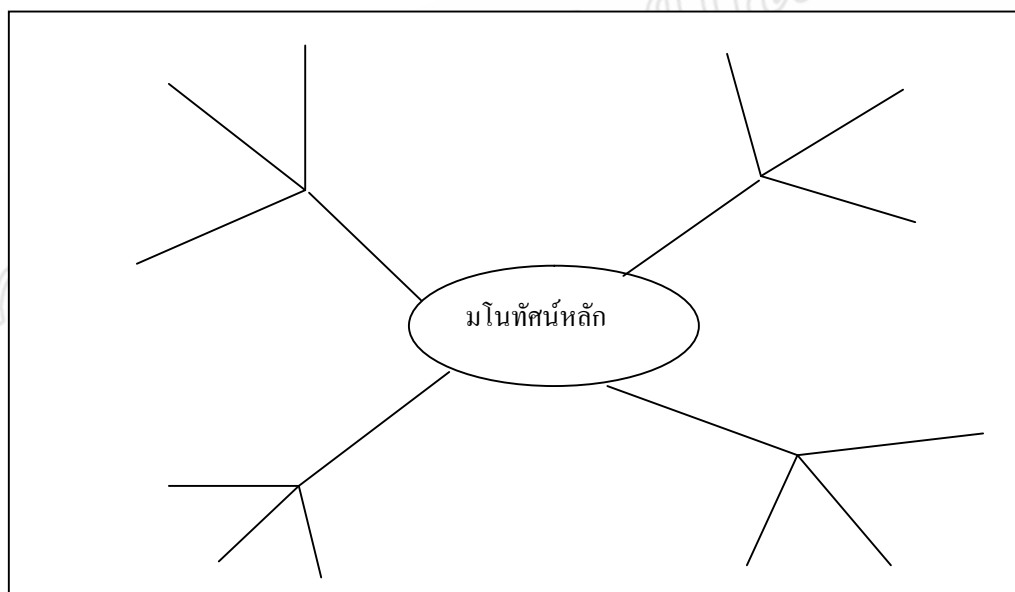
ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 177

การนำไปใช้

1. ใช้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์หลัก มโนทัศน์รอง มโนทัศน์ย่อย มโนทัศน์เฉพาะเจาะจง และตัวอย่างตามลำดับ
2. ใช้สรุปหรือสร้างองค์ความรู้ใหม่
3. ใช้วิเคราะห์เนื้อหาหรืองานต่างๆ
4. ใช้จัดระบบความคิดและความจำ
5. ใช้นำเสนอข้อมูล

2. แผนที่ความคิด (Mind Map หรือ Mind Mapping)

แผนที่ความคิดรูปแบบนี้ใช้แสดงการเชื่อมโยงข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ระหว่างความคิดหลัก ความคิดรอง และความคิดย่อยที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน ซึ่งมีรูปแบบ ดังนี้



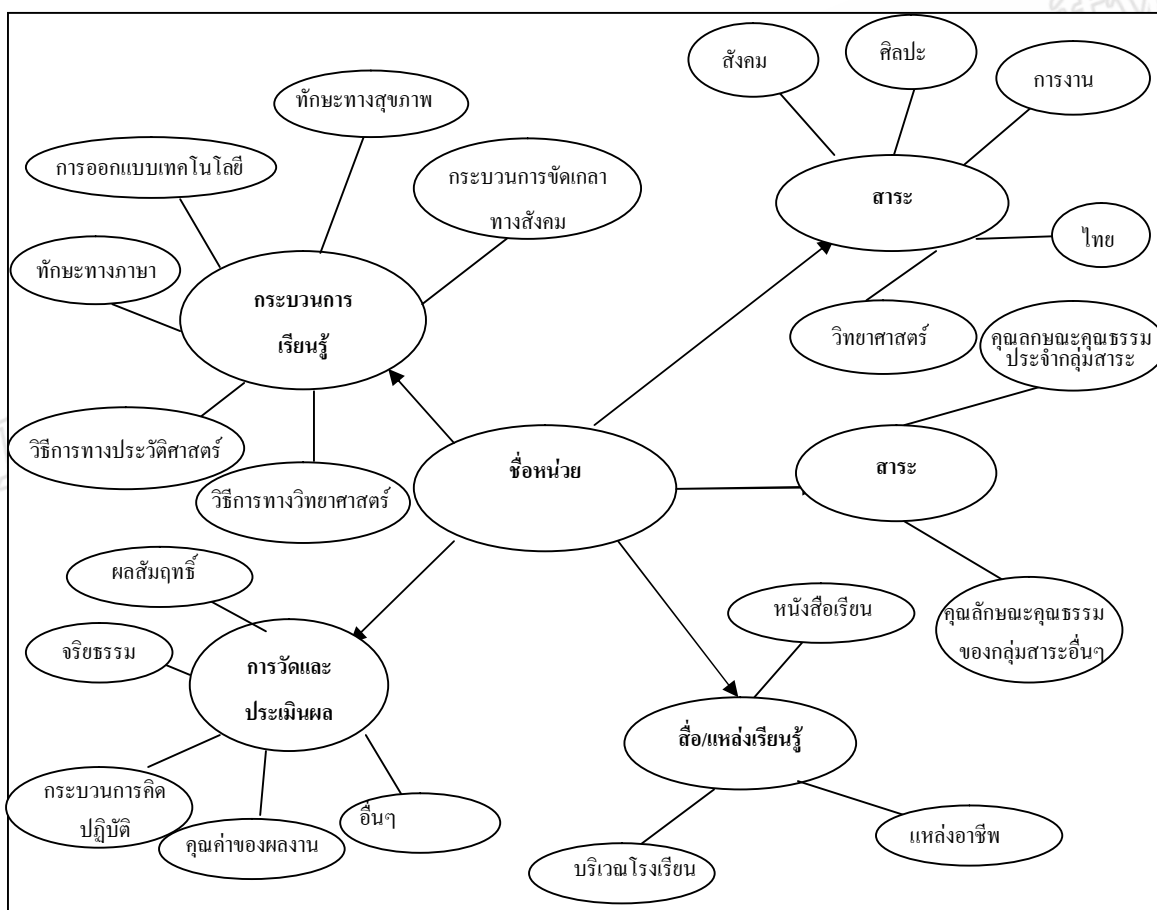
ภาพประกอบ 2 แผนที่ความคิด

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 179

การนำไปใช้

1. ระดมพลังสมอง
2. สรุปหรือสร้างองค์ความรู้
3. วิเคราะห์เนื้อหาหรืองานต่างๆ
4. จัดระบบความคิดและช่วยให้จำได้ดี
5. นำเสนอข้อมูล

3. แผนภูมิใยแมงมุม (Web Diagram หรือ Spider Map) แผนผังรูปแบบนี้ใช้แสดงในการแยกแยะองค์ประกอบต่างๆ ของข้อมูล



ภาพประกอบ 3 แผนภูมิใยแมงมุม

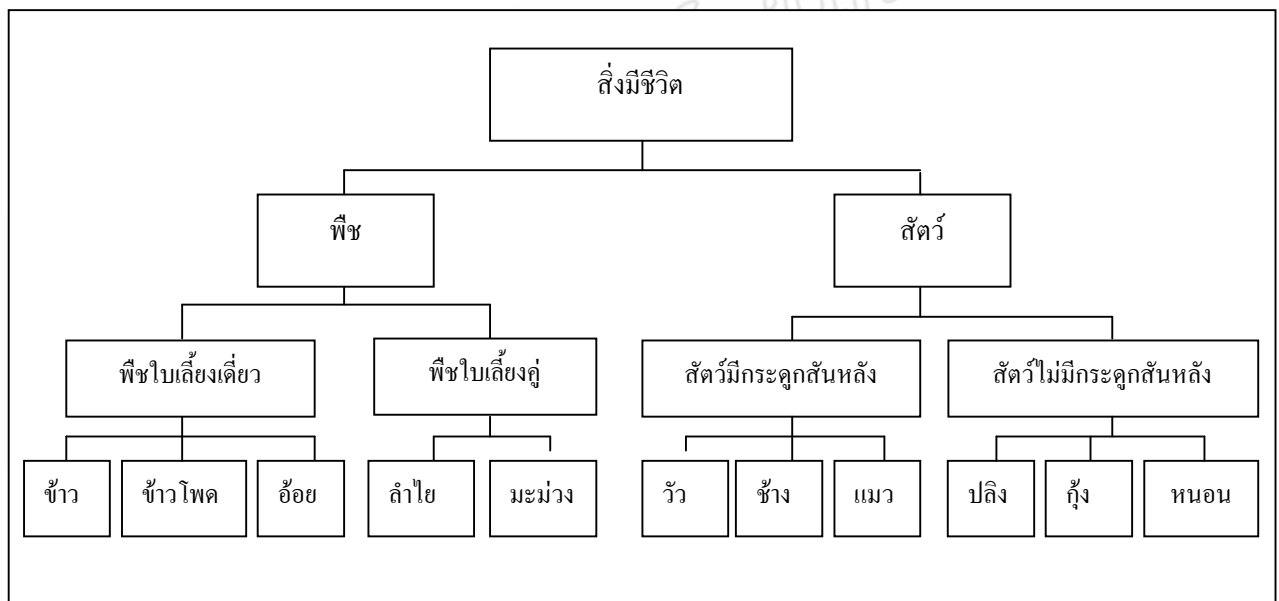
ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 181

การนำไปใช้

1. แสดงการแยกแยะองค์ประกอบหรือส่วนประกอบต่างๆ ของข้อมูล
2. จัดระบบ จัดลำดับข้อมูลที่มีความสัมพันธ์กันตั้งแต่องค์ประกอบหลัก
องค์ประกอบรอง องค์ประกอบย่อย หรือตัวอย่าง
3. สรุปประเด็นหรือรายละเอียดต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง

4. ผังแสดงความสัมพันธ์แบบโครงสร้างต้นไม้ (Tree Structure)

แผนผังรูปแบบนี้แสดงความสัมพันธ์ของเรื่องที่มีความสำคัญลดหลั่นกันเป็นชั้นๆ หรือบางครั้งอาจเรียกผังแสดงความสัมพันธ์แบบกิ่งไม้ (Branching Map) มีรูปร่างคล้ายแผนภูมิบริหารองค์การ นำเสนอโดยการเขียนชื่อเรื่องไว้ข้างบนหรือตรงกลางแล้วลากเส้นให้เชื่อมโยงกับความคิดรวบยอดอื่นๆ ที่สำคัญรองลงไปตามลำดับดังนี้



ภาพประกอบ 4 ผังแสดงความสัมพันธ์แบบโครงสร้างต้นไม้

ที่มา : สุวิทย์ และอรทัย มูลคำ, 2545: 182

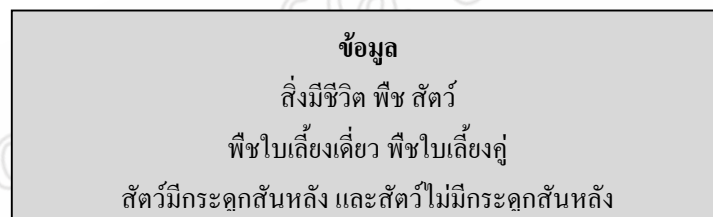
การนำไปใช้

1. สรุปความสัมพันธ์ขององค์ประกอบหลัก องค์ประกอบรอง และองค์ประกอบย่อยของแต่ละเรื่อง
2. นำเสนอโครงสร้างของเรื่องโดยเรียงลำดับความสัมพันธ์ของข้อมูลอย่างเป็นระบบ
3. เปรียบเทียบข้อมูลหรือจำแนกประเภทข้อมูล
4. สรุปประเด็นสำคัญของแต่ละเรื่อง

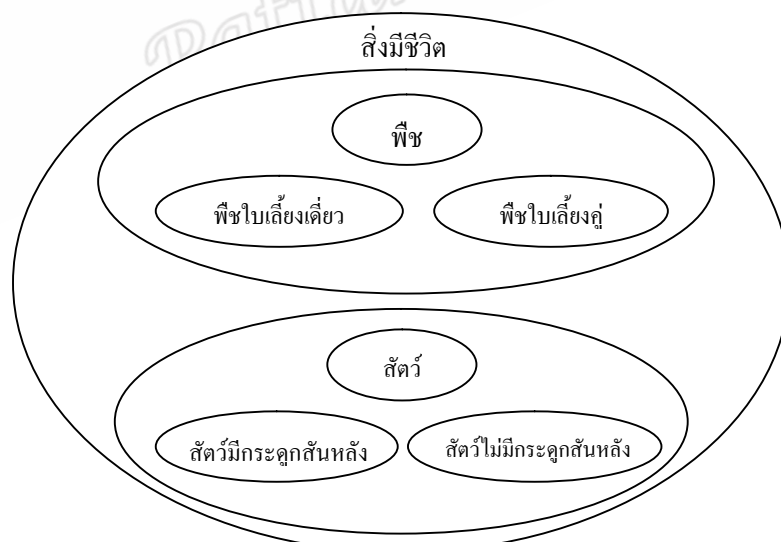
5. แผนภูมิเวนน์ (Venn Diagram)

แผนผังรูปแบบนี้ใช้แสดงข้อมูลเพื่อให้เกิดความคิดรวบยอดที่แสดงถึงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของบุคคล สถานที่ หรือสิ่งของในลักษณะต่างๆ เช่น

5.1 การแสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่เกี่ยวข้องกันหรือแสดงลักษณะเป็นส่วนหนึ่งของกันและกัน เช่น



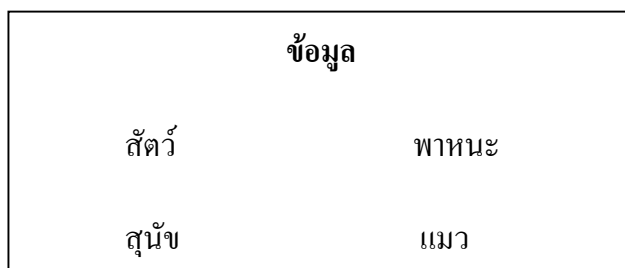
จัดเป็นแผนผัง Venn Diagram ได้ดังนี้



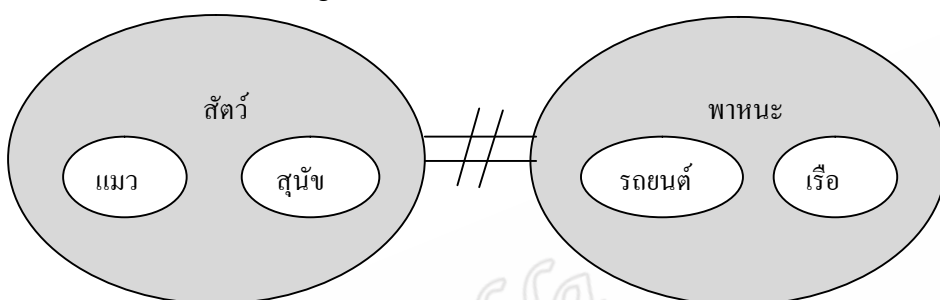
ภาพประกอบ 5 แผนภูมิเวนน์ แบบที่ 1

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 183

5.2 การแสดงลักษณะข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องกัน เช่น



จัดเป็นแผนผัง Venn Diagram ได้ดังนี้

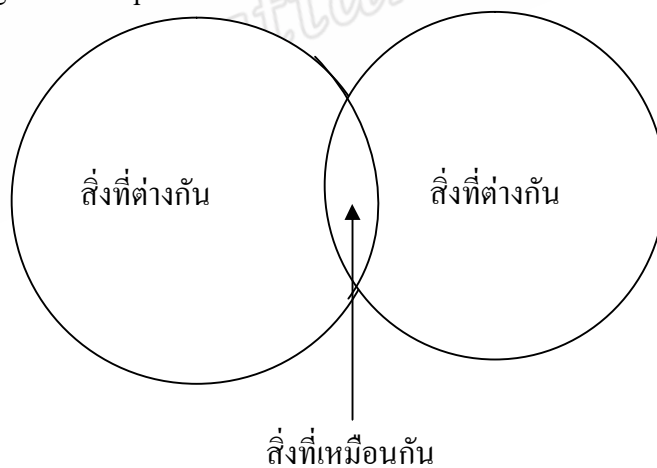


ภาพประกอบ 6 แผนภูมิเวนน แบบที่ 2

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 184

5.3 การแสดงลักษณะข้อมูลที่เหมือนกันและต่างกัน บางท่านอาจเรียก

Overlapping Circle Map



ภาพประกอบ 7 แผนภูมิเวนน หรือ Overlapping Circle Map

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 184

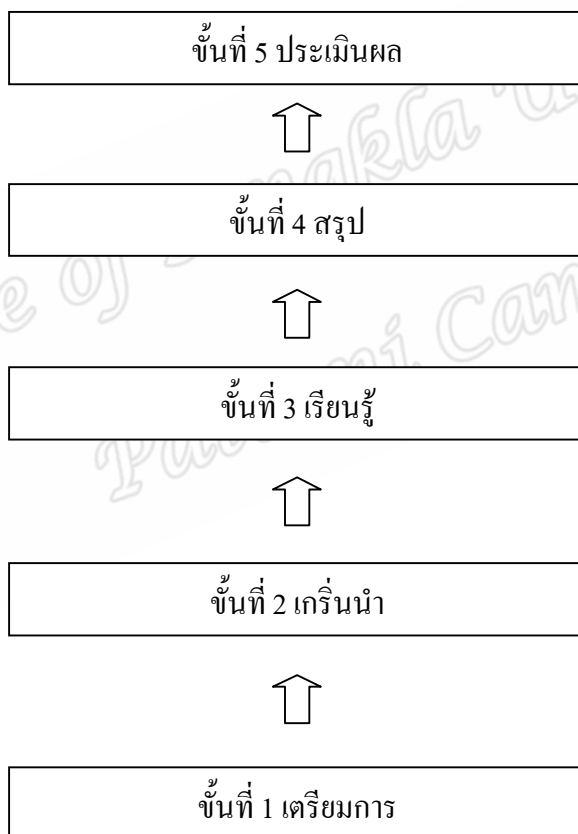
การนำไปใช้

1. แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของข้อมูล
2. แสดงความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องหรือความไม่สัมพันธ์กันของข้อมูล
3. แสดงถึงความเป็นเหตุเป็นผลซึ่งกันและกันของข้อมูล
4. แสดงข้อมูลที่มีทั้งลักษณะความเหมือนกัน และต่างกัน ในลักษณะ

Overlapping Circle Map

6. แผนภูมิขั้นบันได (Descending Ladder or Time Ladder Map)

แผนภูมิรูปแบบนี้ใช้แสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่แสดงลำดับเวลา กระบวนการ หรือขั้นตอนเป็นลำดับอย่างง่าย ๆ เช่น



ภาพประกอบ 8 แผนภูมิแบบขั้นบันได

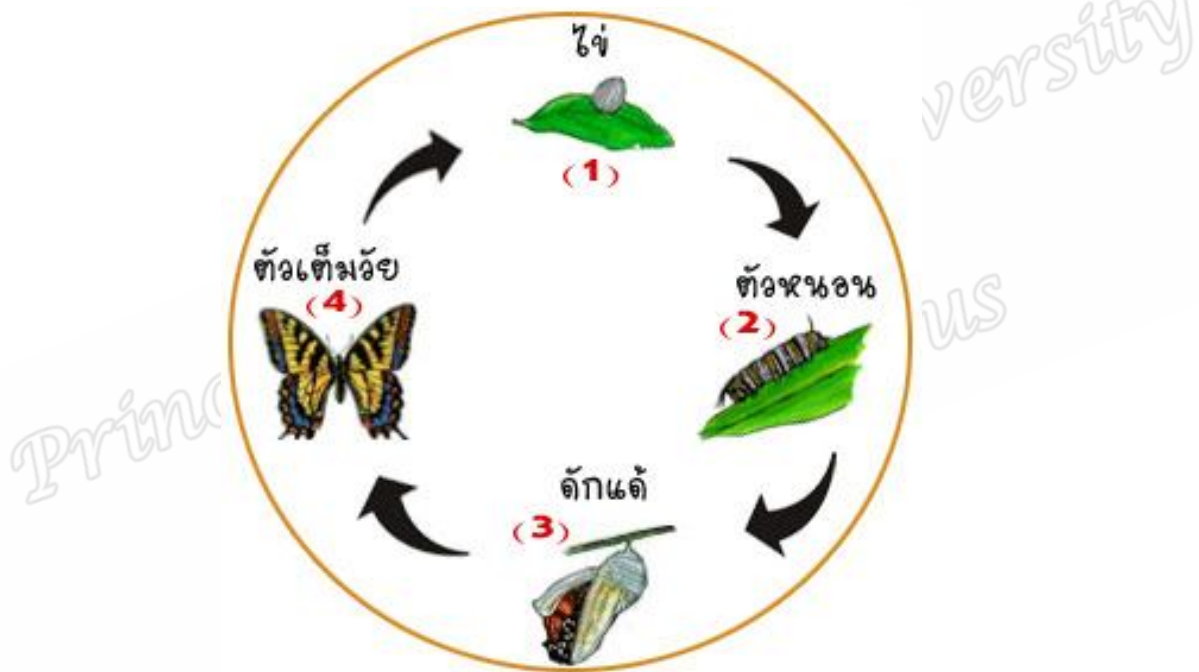
ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 185

การนำไปใช้

แสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่มีลำดับขั้นตอนหรือกระบวนการเป็นลำดับตั้งแต่ต้นจนจบ

7. แผนภาพวงจรหรือแผนภูมิวัฏจักร (Cycle Graph)

แผนภาพรูปแบบนี้ใช้แสดงความสัมพันธ์กันระหว่างเหตุการณ์กับระยะเวลา ที่มีการเรียงลำดับการเคลื่อนไหวของข้อมูล ลักษณะเป็นวงจรที่ไม่มีจุดเริ่มต้น ณ ที่ใดที่หนึ่ง ตัวอย่างเช่น



ภาพประกอบ 9 แผนภาพวงจรของผีเสื้อ

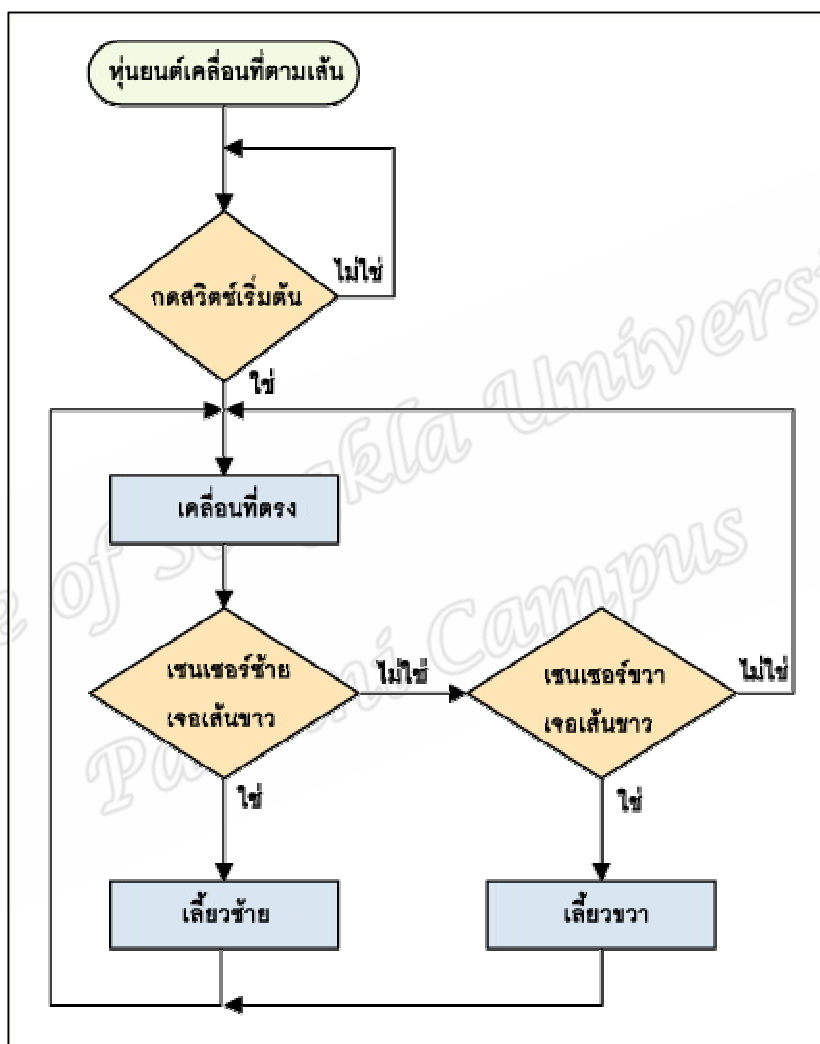
ที่มา : สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์, 2544: 87

การนำไปใช้

แสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่มีลักษณะเรียงลำดับเป็นวงจร หรือวัฏจักรหรือระบบ โดยจะใช้หัวลูกศรเป็นสัญลักษณ์ในการสื่อความหมาย

8. แผนผังแสดงลำดับขั้นตอนการทำงาน (Flowchart Diagram)

แผนผังรูปแบบนี้ใช้แสดงการเคลื่อนไหวของข้อมูลที่มีลักษณะการมองเห็นกระบวนการเป็นวงจรที่มีการเคลื่อนไหวหลายทิศทาง แต่สุดท้ายก็นำไปสู่จุดหมายปลายทางอย่างใดอย่างหนึ่งที่ต้องการ เช่น



ภาพประกอบ 10 แผนผังแสดงลำดับขั้นตอนการทำงานของหุ่นยนต์

ที่มา : จิระยุทธ เวทย์วิระพงษ์, 2550

การนำไปใช้

เอกลักษณ์ของแผนผังการดำเนินงาน คือ มักจะนำไปใช้เสนอเฉพาะข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการวางแผน โดยมีกระบวนการตัดสินใจ การดำเนินงานเป็นขั้นตอน ซึ่งการวางแผนการทำงานลงใน Flowchart จะช่วยให้เกิดความคิดรวบยอดในแผนงานที่วางไว้อย่างชัดเจน และส่วนใหญ่จะนิยมกำหนดสัญลักษณ์ซึ่งเป็นกรอบข้อความคิด ดังนี้



ภาพประกอบ 11 สัญลักษณ์ที่ใช้ในแผนผังแสดงลำดับขั้นตอนการทำงาน

ที่มา : สุวิทย์ และอรทัย มูลคำ, 2545: 188

9. แผนภาพแสดงความสัมพันธ์ (Matrix Diagram)

แผนภาพรูปแบบนี้ใช้แสดงข้อมูลที่เน้นถึงชนิดและความสัมพันธ์ที่สำคัญ ซึ่งกำหนดไว้เป็นแนวตั้งและแนวนอน เช่น การเปรียบเทียบความคล้ายคลึงหรือความแตกต่าง ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลหรือลำดับเวลา เป็นต้น โดยทั่วไปข้อมูลที่จำเป็นทั้งหมดจะถูกบรรจุอยู่ในตารางช่องสี่เหลี่ยม ทำให้สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ได้ชัดเจน ตัวอย่างเช่น การจัดตารางเรียน

เวลา \ วัน	09.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00	16.00
วันจันทร์							
วันอังคาร							
วันพุธ							
วันพฤหัสบดี							
วันศุกร์							

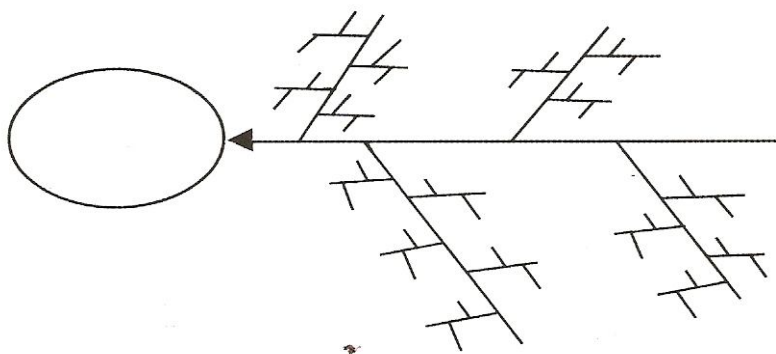
ภาพประกอบ 12 แผนภาพแสดงความสัมพันธ์

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 188

การนำไปใช้

1. แสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลในลักษณะการเปรียบเทียบ ความคล้ายคลึงหรือความแตกต่างของข้อมูล หรือความเป็นเหตุเป็นผลซึ่งกันและกัน
2. วางแผนการปฏิบัติงาน เช่น ตารางปฏิบัติงาน ตารางการฝึกอบรม เป็นต้น

10. แผนผังก้างปลา (Fishbone Map) เป็นแผนผังที่นำเสนอข้อมูลที่มีประเด็นปัญหาหลัก แล้วเสนอสาเหตุหรือผลต่างๆ ที่เป็นองค์ประกอบเกี่ยวข้องกัน



ภาพประกอบ 13 แผนผังก้างปลา

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 189

การนำไปใช้

แสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่เสนอเป็นสาเหตุและผลต่างๆ ในแต่ละด้าน เช่น ใช้สำหรับการแก้ปัญหาโดยวิเคราะห์หาสาเหตุและผลหรือวิธีการแก้ปัญหา เป็นต้น

11. แผนภาพแสดงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ต่างๆ (Interval Graph หรือ Time Line)

แผนภาพรูปแบบนี้สามารถใช้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ต่างๆ ตามลำดับเวลา โดยกำหนดช่วงสเกลของระยะเวลา ซึ่งอาจเป็นปี เดือน สัปดาห์ วัน ชั่วโมง สำหรับระยะห่างของแต่ละสเกลเป็นเท่าใดขึ้นอยู่กับลักษณะของข้อมูล แต่ทุกช่วงของสเกลนั้นจะต้องกำหนดเท่าๆ กัน จากนั้นก็บันทึกข้อมูลที่เป็นเหตุการณ์เรื่องราวลงไปตามระยะเวลานั้นๆ ซึ่งแผนภาพชนิดนี้มีชื่อเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า Time Line ตัวอย่างเช่น



ภาพประกอบ 14 แผนภาพแสดงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ต่างๆ

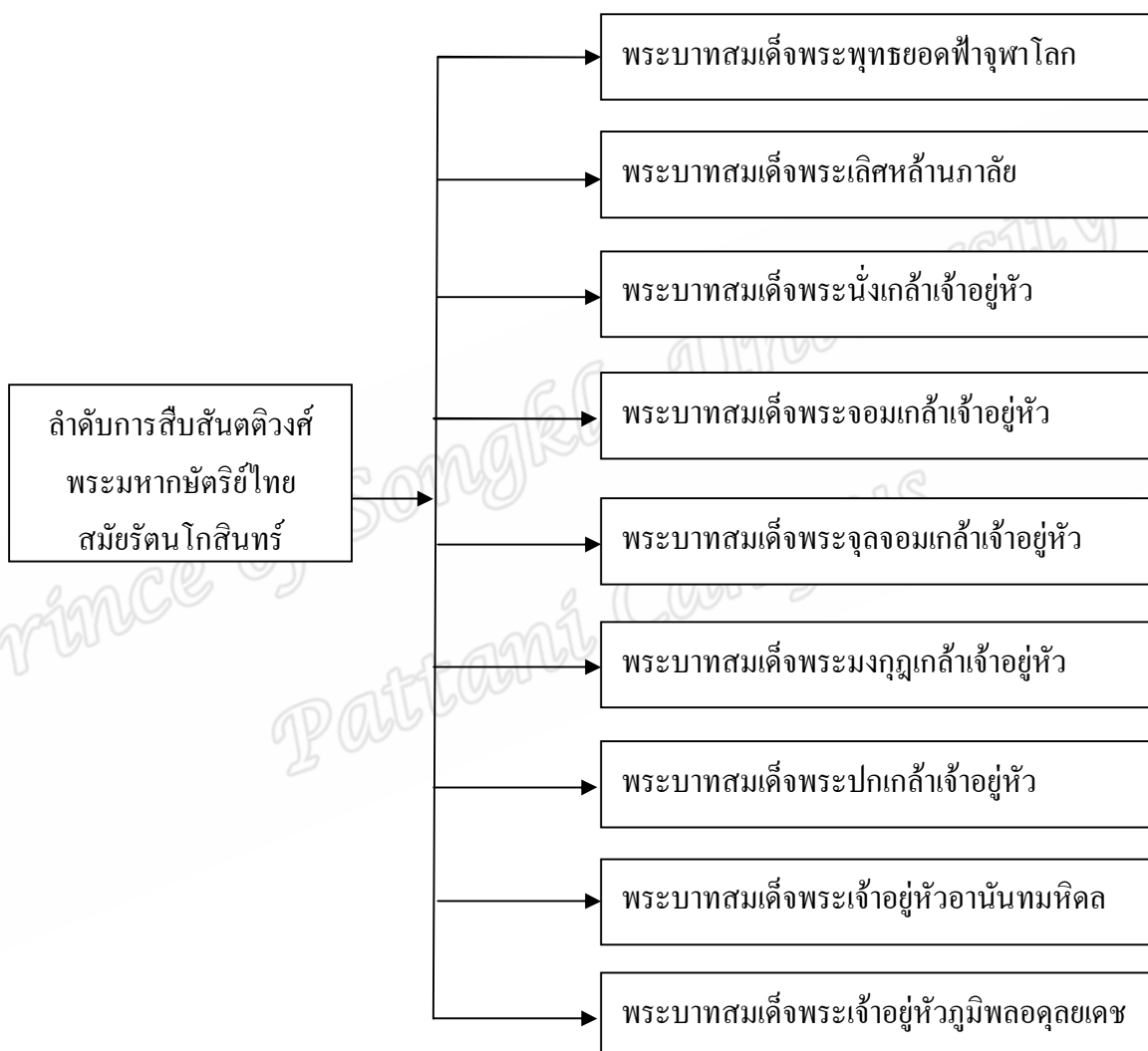
ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 190

การนำไปใช้

1. แสดงการจัดลำดับข้อมูลต่างๆ ตามระยะเวลา/ช่วงเวลาที่เกิดขึ้น
2. แสดงความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลที่เป็นเหตุการณ์เรื่องราวกับระยะเวลาที่เกิดขึ้น
3. แสดงเปรียบเทียบเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกัน

12. แผนภาพแสดงลำดับเหตุการณ์ (Order Graph, Events Chain)

แผนภาพรูปแบบนี้เป็นแผนภาพที่ใช้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ต่างๆ ตามลำดับเวลาคล้ายคลึงกับ Interval Graph หรือ Time Line แต่แตกต่างกันในส่วนที่ Order Graph ไม่ได้แสดงข้อมูลด้านระยะเวลาให้เห็นเป็นสเกล ตัวอย่างเช่น



ภาพประกอบ 15 แผนภาพแสดงลำดับเหตุการณ์

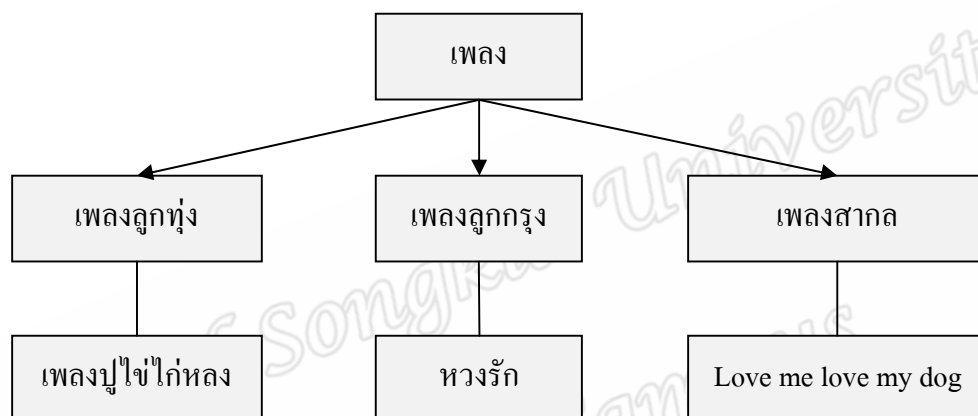
ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 191

การนำไปใช้

แผนภาพแสดงลำดับเหตุการณ์ ใช้แสดงการเรียงลำดับข้อมูลโดยสัมพันธ์กับระยะเวลาก่อนหลัง หรือเป็นกระบวนการ ขั้นตอน หรือสัมพันธ์กันในลักษณะต่างๆ

13. ฟังความสัมพันธ์แบบจำแนกประเภท (Classification Map)

ผังแบบนี้เหมาะกับข้อเขียนแบบพรรณนาโวหาร จะแสดงถึงความสัมพันธ์ของหัวเรื่อง ตัวอย่าง คุณลักษณะ/คุณสมบัติ โดยหัวเรื่องที่กำลังกล่าวถึงจะอยู่บนสุด ตัวอย่างและคุณสมบัติหรือรายละเอียดสนับสนุนจะโยงลงมาข้างล่างในหัวเรื่องนั้นๆ ตัวอย่างเช่น



ภาพประกอบ 16 ฟังความสัมพันธ์แบบจำแนกประเภท

ที่มา : สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 192

การนำไปใช้

ฟังความสัมพันธ์แบบจำแนกประเภท มีลักษณะคล้ายกับแผนผังแสดงความสัมพันธ์แบบโครงสร้างต้นไม้ (Tree Structure) ใช้สำหรับแสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่ประกอบด้วย หัวเรื่อง ตัวอย่าง และรายละเอียดสนับสนุนตามลำดับ

จากรูปแบบผังมโนทัศน์ที่กล่าวมา ผู้วิจัยเลือกใช้แผนผังมโนทัศน์เพื่อฝึกทักษะการคิดวิเคราะห์ ดังนี้ ผังมโนทัศน์ (Concept Map) แผนที่ความคิด (Mind Mapping) แผนภูมิใยแมงมุม (Web Diagram) และแผนผังก้างปลา (Fishbone Map) โดยใช้เกณฑ์ในการพิจารณาเลือกได้แก่ ความเหมาะสมกับเนื้อหา ทักษะที่ต้องการพัฒนา และความยากง่ายในการสร้างผังมโนทัศน์ที่เหมาะสมกับนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย

1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบ KWL Plus

วิจิตร นรสิงห์ (2540: บทคัดย่อ) ศึกษาความสามารถในการอ่าน และเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน ที่ได้รับการสอนด้วยกลวิธี KWL Plus กับการสอนอ่านตามคู่มือครู กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2539 ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษอ่าน เขียน (๐022) โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม ผลการทดลองพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยกลวิธี KWL Plus มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เกียรติชัย ยานะรังมี (2540: บทคัดย่อ) ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบ KWL Plus และแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ โรงเรียนสามัคคีวิทยาคม อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย พบว่า คะแนนความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความสามารถในการพูดสรุปภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนแบบ KWL Plus สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

สุมาลี ธนวุฒิกิตติวรกุล (2541: บทคัดย่อ) ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่าน การเขียน และความสนใจในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยกลวิธี KWL Plus ประกอบกลวิธีเสริมต่อการเรียนรู้กับการสอนอ่านตามคู่มือครู อำเภอศรีราชา จังหวัดชลบุรี จำนวน 80 คน พบว่า ความสามารถในการอ่านและเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียน ที่ได้รับการสอนอ่านด้วยกลวิธี KWL Plus ประกอบกลวิธีเสริมต่อการเรียนรู้กับการสอนอ่านตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีความสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 ตามลำดับ นอกจากนี้ยังพบว่า ความสนใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยกลวิธี KWL Plus ประกอบกับกลวิธีเสริมต่อการเรียนรู้กับการสอนอ่านตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีความสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อมรศรี แสงส่องฟ้า (2545: บทคัดย่อ) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจและแรงจูงใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธี KWL Plus และการสอนอ่านตามคู่มือครู กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 86 คน พบว่า นักเรียน ที่ได้รับการสอนอ่านภาษาอังกฤษด้วยกลวิธี KWL Plus มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่า

นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีแรงจูงใจในการอ่านภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกับนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีสอนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พัชรินทร์ แจ่มจำรูญ (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านจับใจความของนักเรียน สังกัดกรมสามัญศึกษาอำเภอชะอำ จังหวัดเพชรบุรีที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL Plus กับวิธีสอนอ่านแบบปกติ พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านจับใจความของนักเรียน ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL Plus แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และร้อยละ 85 ของนักเรียนเห็นด้วยกับวิธีสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL Plus

วิไลวรรณ สวัสดิวงศ์ (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาการพัฒนาทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWL Plus กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน โรงเรียนวัดขนาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 32 คน พบว่า ทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียน หลังการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWL Plus สูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อพิจารณาเน้นรายทักษะ เช่น ในการวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่าจากเรื่องที่อ่าน พบว่านักเรียนมีทักษะการวิเคราะห์และสังเคราะห์เรื่องที่อ่านสูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWL Plus สูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWL Plus โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ประเด็นที่เห็นด้วย คือ กิจกรรมการเรียนรู้ซึ่งฝึกให้นักเรียนได้คิดและตัดสินใจอย่างมีเหตุผล กิจกรรมการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนกล้าแสดงความคิดเห็น และบรรยากาศการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนสนุกสนานในการทำกิจกรรมตามขั้นตอนการเรียนรู้ตามลำดับ

ประภาพร ชัยปายาง (2549: บทคัดย่อ) ศึกษาการพัฒนาความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนสื่อความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL-Plus พบว่า 1) ความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยคะแนนเฉลี่ยหลังการจัดการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนก่อนการจัดการเรียนรู้ 2) ความสามารถในการเขียนสื่อความของนักเรียน ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) นักเรียนมีความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค

KWL Plus อยู่ในระดับดีมากที่สุดทั้ง 3 ด้าน คือ ช่วยให้นักเรียนมีเป้าหมายในการอ่านมากขึ้น เปิดโอกาสให้นักเรียนได้คิดและแสดงความคิดเห็น และช่วยกันในกลุ่มมากขึ้น

Carr and Ogle (1987: 626 – 631) ได้ศึกษาพฤติกรรมการใช้เทคนิค KWL Plus เพื่อพัฒนาความสามารถในการเข้าใจและการสรุปความกลุ่มทดลองเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำและที่อยู่ในโครงการสอนซ่อมเสริมโดยใช้วิธีการสังเกตและสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ ผลการศึกษาปรากฏว่านักเรียนสามารถถ่ายโอนการใช้เทคนิค KWL Plus ไปสู่สถานการณ์การอ่านเรื่องใหม่ได้ รวมทั้งมีความเข้าใจเรื่องที่อ่าน ตลอดจนมีทักษะการย่อความดีขึ้น

Croix (1986, อ้างถึงใน ศศิพรธน์, 2544: 44) ศึกษาผลของการสอนโดยใช้กลวิธีการรับรู้การเรียนรู้ (Metacognitive Self – monitoring) ที่มีต่อความสามารถในการอ่านข้อเขียนที่จำเป็นต่อชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนต่ำอายุ 15 ปี และ 16 ปี จำนวน 31 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งกลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยกลวิธี “What I know” โดยเลือกบทอ่านที่น่าสนใจของนักเรียน และเป็นบทอ่านที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน พบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่านสูงกว่ากลุ่มควบคุม และยังมีเปลี่ยนแปลงด้านวิธีการทางบวกในการอ่านบทอ่านในชีวิตประจำวันอีกด้วย

Costa (1994, อ้างถึงใน ศศิพรธน์, 2544: 44) ศึกษาพฤติกรรมและประสิทธิภาพในการอ่าน การสังเกต และการวิเคราะห์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้การแบ่งกลุ่มแบบร่วมมือกัน สำหรับเทคนิคการสอนอ่าน KWL และการเรียนแบบร่วมมือกัน (CIRC) พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการเรียนแบบร่วมมือกันเหมาะสมกับระดับชั้นของตน วิธีการของ KWL นับเป็นวิธีการจรรยาบรรณว่านักเรียนรู้ หรือต้องรู้เกี่ยวกับหัวข้อที่ยากเมื่อไม่มีความรู้เกี่ยวกับหัวข้อนั้น และในการสอนอ่านด้วยวิธีการของ KWL สามารถช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพมากขึ้น ถ้านักเรียนมีความรู้เดิมและประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ ดีพอ

จากผลการวิจัยเหล่านี้ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ KWL Plus เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านคิดวิเคราะห์ของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self Efficacy)

2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการตัดสินใจกระทำพฤติกรรมต่างๆ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านให้ความสนใจเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง และให้ความหมายไว้ ดังนี้

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541: 25-26) สรุปความหมายของ การรับรู้ความสามารถของตนเอง คือ ความเชื่อของบุคคลในความสามารถที่จะควบคุมการกระทำของตนเองและเหตุการณ์ต่างๆ ที่จะมีผลต่อการดำรงชีวิตของตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีอิทธิพลต่อกระบวนการ การคิด กระบวนการทางปัญญา การเลือกที่จะกระทำ ระดับแรงจูงใจ การเกิดความรู้สึก และความกดดัน การรับรู้ความสามารถจะพัฒนาจากแหล่งปัจจัย 4 ประการ คือ การได้รับประสบการณ์ความสำเร็จ การควบคุมแบบ การพูดคุยชกชวน และสภาพทางกายภาพและอารมณ์

วรรณกร หมอชาติ (2544: 45) สรุปไว้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง คุณลักษณะส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อในตนเองต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงออกโดยสามารถประเมินได้ว่าตนเองจะประสบผลสำเร็จเพียงใดในแต่ละสถานการณ์ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการเลือกกระทำ ความพยายาม และความอดทนต่อความยากลำบาก เพื่อให้การกระทำประสบผลสำเร็จ และสามารถใช้นำพฤติกรรมของบุคคลได้

สายธาร ไกรขุนทด (2543) อธิบายว่า หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่าจะสามารถแสดงพฤติกรรมและกระทำสิ่งนั้นได้อย่างแท้จริง โดยเชื่อในประสิทธิภาพของตนและเชื่อในผลลัพธ์ ซึ่งเกิดจากความเชื่อมั่นในประสิทธิภาพของตนซึ่งมาจากการรับรู้ข้อมูล 4 ข้อ คือ การประสบความสำเร็จด้วยตนเอง การได้เห็นจากประสบการณ์ของผู้อื่น การชักจูงด้วยคำพูด และการกระตุ้นทางอารมณ์

Bandura (1986: 391) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าจะกระทำพฤติกรรมหนึ่งในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงได้หรือไม่ ซึ่งพฤติกรรมนี้จะเกี่ยวกับความมั่นใจในการปฏิบัติงานนั้นให้สำเร็จ การรับรู้ความสามารถของตนเองไม่เกี่ยวกับทักษะว่ามีมากหรือน้อย แต่เป็นการที่บุคคลตัดสินใจว่าทักษะที่ตนมีอยู่นี้ สามารถกระทำพฤติกรรมอะไรได้บ้าง นั่นคือมีความแตกต่างกันระหว่างการมีทักษะกับการมีความสามารถที่จะใช้ทักษะได้ดี ดังนั้นบุคคลที่มีทักษะชนิดเดียวกันเท่ากัน การปฏิบัติงานอาจแตกต่างกันไปได้ การพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง นอกจาก

จะพิจารณาในด้านทักษะแล้ว ยังต้องสร้างความเชื่อมั่นให้กับบุคคลด้วยว่าตนเองจะสามารถใช้ทักษะนั้นได้ดีและมีประสิทธิภาพ

Baldwin (1998: 732) ให้ความหมายไว้ว่า คือ ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการกระทำพฤติกรรมเฉพาะอย่าง เป็นความสามารถในการตัดสินใจหรือจัดการกับพฤติกรรมเกี่ยวกับความพยายาม ความอดทน ซึ่งความเชื่อนี้จะส่งผลในระยะยาว

Schunk (2000: 108) ให้นิยามไว้ว่า หมายถึง ความเชื่อมั่นของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถที่จะเรียนรู้ หรือกระทำพฤติกรรมตามความสามารถที่มีอยู่ซึ่งไม่เหมือนกับสิ่งที่เรารู้ว่าจะทำอะไร เป็นการประเมินทักษะและความสามารถของบุคคลออกมาเป็นการกระทำตามระดับความสามารถที่มี

จากความหมายข้างต้นสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อของบุคคลว่าตนเองสามารถกระทำพฤติกรรมอะไรได้บ้าง ความสามารถในการตัดสินใจหรือจัดการกับพฤติกรรม ซึ่งมีผลต่อการเลือกกระทำ ความพยายาม และความอดทนต่อความยากลำบาก เพื่อให้การกระทำประสบผลสำเร็จ ทำให้เกิดแรงจูงใจในตนเองที่มีผลต่อความพยายามในด้านต่างๆ ทั้งด้านการทำงานและการเรียน ความคาดหวังผลการทำงานและการเรียน ทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง และคาดหวังว่าถ้ากระทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลที่เกิดจากการกระทำสูงขึ้นด้วย

2.2 แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2549: 59-60) สรุปแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเองตามแนวคิดของ Evans ว่าเกิดจาก 4 แหล่งที่สำคัญต่อไปนี้

1. ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experiences) เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง เนื่องจากว่าเป็นประสบการณ์โดยตรง ความสำเร็จทำให้เพิ่มความสามารถของบุคคล ทำให้เขาเชื่อว่าเขาสามารถจะทำได้ ดังนั้นในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง จำเป็นต้องฝึกให้เขามีทักษะเพียงพอที่จะประสบความสำเร็จพร้อมๆ กับการทำให้เขารับรู้ว่าเขามีความสามารถจะกระทำเช่นนั้น ทำให้เขาใช้ทักษะที่ได้รับการฝึกได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด บุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถ จะไม่ยอมแพ้อะไรง่ายๆ แต่จะพยายามทำงานต่างๆ ให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

2. การใช้ตัวแบบ (Modeling) การสังเกตตัวแบบแสดงพฤติกรรมที่มีความซับซ้อน และได้รับผลเป็นที่น่าพอใจ จะทำให้ผู้ที่สังเกตฝึกความรู้สึกว่า เขาสามารถที่จะประสบความสำเร็จ ได้ถ้าเขาพยายามจริงและไม่ย่อท้อ ลักษณะของการใช้ตัวแบบที่ส่งผลต่อความรู้สึกว่า เขามีความสามารถที่จะทำได้นั้น ได้แก่ การแก้ปัญหาของบุคคลที่มีความกลัวต่อสิ่งต่างๆ โดยให้ดูตัวแบบที่มีลักษณะคล้ายกับตนเองก็สามารถลดความกลัวต่างๆ เหล่านี้ได้

3. การใช้คำพูดชักจูง (Verbal Persuasion) เป็นการบอกว่าบุคคลนั้นมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ วิธีการดังกล่าวนี้ค่อนข้างง่ายและใช้กันทั่วไป ซึ่ง Bandura (อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2549: 59) กล่าวว่า การใช้คำพูดชักจูงนั้นไม่ค่อยได้ผลในการที่จะทำให้คนเราพัฒนาการรับรู้ความสามารถตนเอง ซึ่งถ้าจะให้ได้ผล ควรจะใช้ร่วมกับการทำให้บุคคลมีประสบการณ์ของความสำเร็จ ซึ่งต้องค่อยๆ สร้างความสามารถให้กับบุคคลอย่างค่อยเป็นค่อยไป และให้เกิดความสำเร็จขึ้นตามลำดับขั้นตอน

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) การกระตุ้นทางอารมณ์มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตน บุคคลที่ถูกกระตุ้นอารมณ์ทางลบ เช่น การอยู่ในสภาพที่ถูกข่มขู่ จะทำให้เกิดความวิตกกังวลและความเครียด หรือทำให้เกิดความกลัว และนำไปสู่การรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ถ้าอารมณ์ลักษณะดังกล่าวเกิดขึ้น จะทำให้บุคคลไม่สามารถจะแสดงออกได้ดี อันจะนำไปสู่ประสบการณ์ของความล้มเหลว จะทำให้การรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองต่ำลงไปอีก แต่ถ้าบุคคลสามารถลดหรือระงับการถูกกระตุ้นทางอารมณ์ได้ จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนดีขึ้น ทำให้การแสดงออกถึงความสามารถดีขึ้นด้วย

การตัดสินใจความสามารถของตนจะต้องผ่านกระบวนการรู้คิด (Cognitive Process) กล่าวคือ บุคคลจะมีการคัดเลือก ชั่งน้ำหนัก และบูรณาการข้อมูลจากแหล่งต่างๆ บางคนจะบวกข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถของตนเข้าด้วยกัน ถ้ามีหลายตัวบ่งชี้ก็ยิ่งเชื่อว่าตนมีความสามารถ บางคนจะรวมในลักษณะของการคูณ คือ ให้น้ำหนักแก่ตัวบ่งชี้บางตัวมากกว่าตัวอื่นๆ เพราะแหล่งบ่งชี้ความสามารถแต่ละแหล่งนอกจากจะให้ข้อมูลมากขึ้นแตกต่างกันแล้ว ยังให้ข้อมูลที่เชื่อถือได้มากขึ้นแตกต่างกันด้วย ความสามารถในการตระหนักได้อย่างชัดเจนถึงแหล่งที่ให้ข้อมูลความสามารถ ความสามารถในการให้น้ำหนักความสำคัญของข้อมูลและความสามารถในการรวมข้อมูลต่าง ๆ เข้าด้วยกันจะดีขึ้น ถ้าบุคคลมีทักษะอัน ได้แก่ ความตั้งใจ ความจำ การอ้างอิง และการบูรณาการ

2.3 มิติของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Dimensions of Self - Efficacy)

Bandura (1977: 84-85 อ้างถึงใน สุกัญญา กาวิรัตน์, 2550: 56) กล่าวว่า การรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของแต่ละคนนั้น อาจมีความแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับมิติ 3 มิติ ดังต่อไปนี้

1. มิติด้านขนาด (Magnitude) เป็นความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของคนที่แตกต่างกัน ไปในแต่ละบุคคลในการกระทำพฤติกรรมหนึ่งๆ หรือมีความแตกต่างในบุคคลเดียวกัน เมื่อต้องกระทำพฤติกรรมที่แตกต่างกัน เช่น เมื่อนำงานต่างๆ มาเรียงลำดับกันตามลำดับความยาก การคาดหวังในความสามารถของตนเองจะแตกต่างกันไป โดยบางคนจะหยุดทำงานง่าย บางคนจะหยุดทำงานซึ่งมีความยากปานกลาง และบางคนหยุดทำงานยากมาก

2. มิติด้านการแผ่ขยาย (Generality) ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองจะแผ่ขยายจากสถานการณ์หนึ่ง ไปสู่อีกสถานการณ์หนึ่งได้ แต่ประสบการณ์บางอย่างอาจจำกัดความคาดหวังของบุคคล ในขณะที่ประสบการณ์บางอย่างสามารถแผ่ขยายไปสู่พฤติกรรมในสถานการณ์ที่ต่างกันได้

3. มิติด้านความเข้ม (Strength) ความคาดหวังในความสามารถของตน ถ้ามีความเข้มน้อย เมื่อประสบกับเหตุการณ์ที่ไม่เป็นไปดังที่คาดไว้ อาจจะหวั่นไหวและสูญหายไปได้ แต่ถ้าความคาดหวังนั้นมีความเข้มมากบุคคลจะพยายามต่อสู้กับอุปสรรค แม้จะเจอกับเหตุการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับความคาดหวังบ้าง การรับรู้ความสามารถของตนเอง มี 3 มิติ ซึ่งในแต่ละมิติจะมีลักษณะแตกต่างกันไป และมีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน ดังนั้นในการพัฒนานักเรียนให้มีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น ควรพิจารณารายละเอียดอย่างรอบคอบและเหมาะสม ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจการพัฒนานักเรียนในมิติด้านความเข้ม (Strength) โดยให้นักเรียนตอบว่าตนเองมีความมั่นใจในการทำข้อสอบวิชาภาษาไทยมากน้อยเพียงใด

2.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการแสดงพฤติกรรม

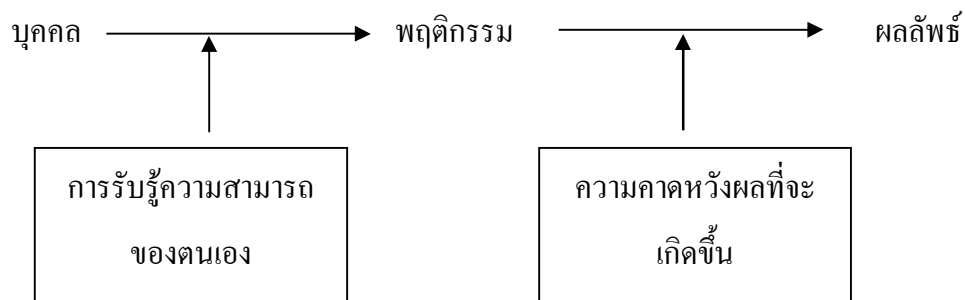
Bandura (1977: 79) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรม การที่บุคคลจะกระทำพฤติกรรมใดหรือไม่ ขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการ คือ

2.4.1 ความคาดหวังในความสามารถของตน (Efficacy Expectation)

หรือการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) หมายถึง การรับรู้ความสามารถของตนที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายตามที่คาดหวังไว้

2.4.2 ความคาดหวังในผลที่จะเกิดขึ้น (Outcome Expectation) หมายถึง

ความเชื่อที่บุคคลคาดหวังผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่ได้กระทำไปแล้ว ดังแสดงในภาพ



ภาพประกอบ 17 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น

ที่มา : Bandura, 1977: 79

จากภาพแสดงให้เห็นว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นนั้นมีความสัมพันธ์กัน โดยที่ความสัมพันธ์ระหว่าง 2 ตัวแปรนี้ มีผลต่อการตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรมของบุคคลนั้น ๆ ซึ่งจะเห็นได้จากภาพต่อไปนี้

		ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น	
		สูง	ต่ำ
การรับรู้ความสามารถ ของตนเอง	สูง	มีแนวโน้มที่จะทำ แน่นอน	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำ
	ต่ำ	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำ	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำ แน่นอน

ภาพประกอบ 18 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น

ที่มา : Bandura (1978 อ้างถึงใน สม โภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2549: 59)

ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นสะท้อนให้เห็นว่า ถ้าหากบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงและมีความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นสูงเช่นเดียวกัน และมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจกระทำพฤติกรรมแน่นอน หากบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะมีความคาดหวังเกี่ยวกับผลที่จะเกิดขึ้นต่ำด้วย หรือมีความคาดหวังในส่วนตัวส่วนหนึ่งไปในทางตรงกันข้าม และมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจไม่ทำพฤติกรรมนั้น

นอกจากการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการตัดสินใจกระทำพฤติกรรมต่างๆ ออกมา ยังมีปัจจัยหลายประการที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ดังกล่าวนี้ด้วย ได้แก่

1. การขาดสิ่งจูงใจหรือถูกสถานการณ์ภายนอกบังคับให้ทำ บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงอาจจะไม่แสดงพฤติกรรม หากว่าขาดสิ่งจูงใจหรือปัจจัยที่ไม่เอื้ออำนวยให้กระทำหรือไม่เต็มใจที่จะแสดงพฤติกรรมนั้น

2. การตัดสินใจผิดพลาดที่ผิดพลาดไป จะทำให้บุคคลรู้สึกที่ไม่คุ้มค่าที่ตนจะแสดงพฤติกรรมนั้น อาจทำให้บุคคลตัดสินใจที่จะไม่แสดงพฤติกรรม

3. ความไม่ทันเหตุการณ์ในการประเมินความสามารถของตนเอง กล่าวคือ เนื่องจากประสบการณ์ทำให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ถ้าหากบุคคลไม่ได้ประเมินตนเองตลอดเวลา จะทำให้ตัดสินใจความสามารถของตนเองผิดพลาดไป ซึ่งมีผลทำให้บุคคลไม่แสดงพฤติกรรม

4. บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองโดยภาพรวมสูง อาจจะไม่ได้แสดงพฤติกรรมออกมาเมื่อให้เขากระทำพฤติกรรมที่เป็นทักษะย่อย ๆ เพราะเห็นว่าไม่มีความสำคัญ

5. ความผิดพลาดในการประเมินความสำคัญของทักษะย่อยๆ ที่จำเป็นต้องใช้ในการแสดงพฤติกรรม กล่าวคือ ถ้าบุคคลคิดว่าตนเองขาดทักษะหรือมีทักษะในด้านต่างๆ ไม่เพียงพอ บุคคลอาจจะไม่แสดงพฤติกรรมนั้นๆ ออกมา

6. เป้าหมายของการกระทำมีลักษณะคลุมเครือ ไม่ชัดเจน และไม่สามารถปฏิบัติได้หรือยากเกินไป อาจทำให้บุคคลไม่แสดงพฤติกรรมออกมา

7. การรู้จักตนเองที่ไม่ถูกต้อง บุคคลที่รู้จักตนเองไม่ถูกต้อง อาจเป็นผลมาจากการกระทำที่มีลักษณะคลุมเครือ ไม่ชัดเจน หรืออาจถูกบังคับให้กระทำหรือได้ข้อมูลภายนอกมาอย่างไม่ถูกต้อง ก็มีผลทำให้บุคคลตัดสินใจไม่แสดงพฤติกรรมออกมา

การทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาให้มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น ควรจัดการหรือควบคุมมิให้ปัจจัยต่าง ๆ ดังกล่าวเป็นอุปสรรคหรือ

ชัดเจน ซึ่งหากทำได้จะช่วยให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมออกมาได้เต็มที่และมีความมั่นใจ
อันนำไปสู่การประสบความสำเร็จต่อไป

2.5 การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แนวคิดของ Bandura (1977: 84-85 อ้างถึงใน ศศิโณม ครุฑานาค, 2548: 38-39) ที่ว่า
การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นเกี่ยวข้องกับสถานการณ์เฉพาะ และประกอบด้วย 3 มิติ คือ มิติ
เกี่ยวกับขนาดความยากของงาน มิติเกี่ยวกับการแผ่ขยาย และมิติเกี่ยวกับความเข้ม ในการวัดการ
รับรู้ความสามารถของตนเองที่จะนำเสนอต่อไปนี้ ไม่ว่าจะใช้วิธีใดก็ตาม คะแนนที่ได้จะมี
ความสัมพันธ์กับพฤติกรรมหรือการปฏิบัติงานของบุคคล ซึ่งบุคคลจะถูกประเมินเกี่ยวกับการ
ปฏิบัติงานต่าง ๆ Lee and Bobko (1994: 364-369) ได้รวบรวมงานวิจัยเกี่ยวกับการวัดการรับรู้
ความสามารถของตนเองตามแนวทฤษฎีของ Bandura พบว่ามีวิธีการวัด 5 วิธี คือ

1. การประเมินความเข้ม (Self-Efficacy Strength) เป็นวิธีที่นำมาใช้วัดการรับรู้
ความสามารถของตนเองมากที่สุด วิธีการประเมินทำได้โดยการถามผู้ตอบถึงความมั่นใจว่าเขา
สามารถปฏิบัติงานที่มีความยากของงานเพิ่มขึ้นได้เพียงใด ข้อคำถามมักมีลักษณะให้ประเมินความ
มั่นใจจากไม่มีความมั่นใจ (0) จนถึงมีความมั่นใจเต็มที่ (10) หรืออาจทำโดยใช้มาตราส่วนแบบ
อื่น ๆ ก็ได้ เช่น จาก 0% ถึง 100% เป็นต้น

2. การประเมินขนาด (Self-Efficacy Magnitude) เป็นวิธีที่นิยมนำมาใช้วัดรอง
จากการวัดความเข้ม วิธีการวัดจะทำโดยถามผู้ตอบว่าเขาสามารถปฏิบัติงานที่กำหนดให้ที่มีความ
ยากขึ้นได้หรือไม่ ซึ่งคำถามจะมีลักษณะเป็นมาตราส่วนชนิด ใช่ / ไม่ใช่ (yes / no scale) คำตอบ
“ใช่” จะมีคะแนน 1 คะแนน คำตอบ “ไม่ใช่” จะมี 0 คะแนน ดังนั้น หากได้คะแนนสูง แสดงว่า มี
การรับรู้ความสามารถของตนเองสูง

3. การประเมินแบบผสม คือ การประเมินทั้งความเข้มและขนาดของความยาก
โดยใช้ข้อคำถามเดียวแต่มีคำตอบแยกกันเป็น 2 ช่อง ช่องหนึ่งเป็นแบบ ใช่ / ไม่ใช่ ส่วนอีกช่องหนึ่ง
เป็นมาตราส่วนประเมินค่า หรือใช้ประเมินเป็นร้อยละ การรวมคะแนนทำโดยการรวมคะแนนของ
ความเข้มเฉพาะข้อที่ตอบว่า “ใช่”

4. วิธีประเมินความเข้มและขนาดของความยาก เหมือนกับวิธีที่ 3 แต่มีข้อแตกต่าง
กันคือ แปลงคะแนนดิบ (Raw Score) ให้เป็นคะแนนมาตรฐาน (Z Score)

5. การประเมินความเข้มโดยใช้ข้อคำถามเพียงข้อเดียว เกี่ยวกับงานที่กำหนด และ
ให้ผู้ตอบประเมินระดับความมั่นใจของตนเองในการทำงานที่กำหนดนั้น

ในการวิจัยครั้งนี้ ใช้วิธีการวัดแบบเข้ม เพื่อวัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาภาษาไทย เป็นแบบประเมินที่ประกอบด้วยข้อความที่มีความหมายทั้งเชิงบวกและเชิงลบ บ่งบอกความรู้สึกรู้สึกนึกคิด หรือความคิดเห็นเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง โดยแบ่งเป็น 5 ระดับ คือ มั่นใจมากที่สุด มั่นใจมาก มั่นใจปานกลาง มั่นใจน้อย และมั่นใจน้อยที่สุด

2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ศศิโณม ครุฑนาท (2548: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการสอนวิชาภาษาไทยโดยใช้รูปแบบแคทส์ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์และการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนนวมินทราชินูทิศ สตรีวิทยา ๒ จำนวน 60 คน พบว่า 1) นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการจัดการเรียนการสอนรูปแบบแคทส์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยและการรับรู้ความสามารถตนเองหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) หลังการทดลอง นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการจัดการเรียนการสอนรูปแบบแคทส์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยและการรับรู้ความสามารถตนเองสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วรรณกร หมอยาคี (2544: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษกลุ่ม ตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสามเสน จำนวน 78 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 39 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีปกติ พบว่า 1) นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) หลังการทดลอง นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จุฑามาศ ชูจันทร์ (2548: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสตรีระลา จำนวน 96 คน พบว่า 1) นักเรียนที่เรียนแบบ STAD มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองสูงกว่า

ก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) นักเรียนที่เรียนแบบ TAI มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) นักเรียนที่เรียนแบบปกติมีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) นักเรียนที่เรียนแบบ STAD นักเรียนที่เรียนแบบ TAI และนักเรียนที่เรียนแบบปกติหลังการทดลองมีการรับรู้ความสามารถของตนเองไม่แตกต่างกัน และนักเรียนที่เรียนแบบ STAD นักเรียนที่เรียนแบบ TAI และนักเรียนที่เรียนแบบปกติหลังการทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

Voth and Graham (1999) ศึกษาเกี่ยวกับผลของการตั้งเป้าหมาย และกลยุทธ์ในการเขียน และรับรู้ความสามารถของตนเองของนักเรียนที่มีปัญหาในการเขียนและการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 7 และ 8 ที่มีปัญหาในการเขียนและการเรียนรู้ ในการทดลองให้กลุ่มตัวอย่างเขียนเรียงความคนละ 3 เรื่อง โดยมีเป้าหมายในการเขียนต่างกันตามเป้าหมายของแต่ละคน กลุ่มทดลองใช้กลยุทธ์ในการเขียนเพื่อช่วยส่งเสริมการตั้งเป้าหมายของความสำเร็จ โดยใช้เป็นเหตุสนับสนุนในการเขียนเรียงความ ผลการศึกษาพบว่า งานเขียนของกลุ่มทดลองมีเหตุผลสนับสนุน และมีคุณภาพมากกว่ากลุ่มควบคุม และยังพบว่า การตั้งเป้าหมายและการใช้กลยุทธ์ในการเขียนไม่มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเขียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง

คำถามการวิจัย

- 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองหรือไม่
- 2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนแบบ KWL Plus หลังการทดลองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติหรือไม่

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

- 1) เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ก่อนและหลังการทดลอง
- 2) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนแบบ KWL Plus กับนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ

สมมติฐานการวิจัย

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วย KWL Plus หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง
2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วย KWL Plus สูงกว่านักเรียนสองภาษาที่เรียนแบบปกติ
3. การรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วย KWL Plus หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง
4. การรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนสองภาษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วย KWL Plus สูงกว่านักเรียนสองภาษาที่เรียนแบบปกติ

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความสำคัญและประโยชน์ในด้านต่อไปนี้

1. ด้านความรู้

1.1 ทำให้ทราบว่าจัดการการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWL Plus สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทำให้นักเรียนสองภาษามีการรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทยสูงขึ้น

2. ด้านการนำไปใช้

2.1 ครู อาจารย์ และผู้เกี่ยวข้องกับการสอนวิชาภาษาไทยสามารถนำความรู้ที่ได้จากการวิจัยไปเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยสำหรับนักเรียนสองภาษา

2.2 เป็นแนวทางในการพัฒนาความสามารถในด้านต่างๆ นอกเหนือจากทักษะการอ่านจับใจความและทักษะการคิดวิเคราะห์

2.3. เป็นแนวทางในการศึกษา ค้นคว้า วิจัยเพิ่มเติมสำหรับผู้สนใจต่อไป

ขอบเขตและวิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัย ดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 สังกัดเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3 จำนวน 36 โรงเรียน มีนักเรียนจำนวน 902 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 ของโรงเรียนบ้านแห่ อ.บ้านแห่ อ.ธารโต สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษายะลา เขต 3 จำนวน 48 คน ที่มาจากประชากรสุ่ม จำนวน 74 คน โดยมีขั้นตอนในการสุ่มกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1. นำคะแนนวิชาภาษาไทยจากปลายภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 ของนักเรียน 74 คน มาเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย จับคู่ (Matched - Pair) นักเรียนกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนเท่ากัน ได้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างมา 48 คน

2. จัดทำบัญชีรายชื่อของนักเรียนทั้ง 48 คนตามลำดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3. แบ่งนักเรียนกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม โดยลำดับที่ลงท้ายด้วยเลขคี่เป็นกลุ่มที่ 1 และลำดับที่ลงท้ายด้วยเลขคู่ เป็นกลุ่มที่สอง

4. แบ่งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยการจับฉลาก (Random Assignment) จัดการเรียนการสอนโดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยเทคนิค KWL Plus และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนแบบปกติ

2. ตัวแปรที่ศึกษา

2.1 ตัวแปรอิสระ มี 2 ตัว ได้แก่

2.1.1 ช่วงเวลา แปลค่าเป็น 2 ระดับ คือ

2.1.1.1 ก่อนการทดลอง

2.1.1.2 หลังการทดลอง

2.1.2 วิธีการสอน 2 วิธี คือ

2.1.2.1 การสอนโดยใช้ KWL Plus

2.1.2.2 การสอนแบบปกติ

2.2 ตัวแปรตาม มี 2 ตัว ได้แก่

2.2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

2.2.2 การรับรู้ความสามารถในการเรียนวิชาภาษาไทย

3. เนื้อหาที่ใช้ในการศึกษาวิจัย

เนื้อหาที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ เป็นเนื้อหาในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เรื่องการอ่านเพื่อคิด พินิจด้วยเหตุผล ตามหลักสูตรขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 ซึ่งผู้วิจัยได้จัดทำเป็นบทเรียนย่อย 6 แผนการจัดการเรียนรู้

นิยามศัพท์เฉพาะ

นิยามศัพท์เฉพาะของการวิจัยครั้งนี้มีดังนี้

1. การสอนโดยใช้ KWL Plus หมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่เน้นทักษะกระบวนการอ่าน ซึ่งสอดคล้องกับทักษะการคิดอย่างรู้ตัว โดยดึงเอาประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาช่วยในการตีความเนื้อเรื่อง มีส่วนร่วมในการตั้งคำถาม โดยมีขั้นตอนในการสอน ดังนี้ 1) กิจกรรมนักเรียนรู้อะไร K (What do I know) 2) กิจกรรมนักเรียนต้องการรู้อะไร W (What do I want to learn) 3) กิจกรรมนักเรียนได้เรียนรู้อะไร L (What did I learn) 4) กิจกรรมสร้างเป็นแผนภูมิรูปภาพความคิด Plus (Mind Mapping) 5) กิจกรรมการสรุปเรื่อง (Summarizing) เพื่อสรุปเรื่องราวต่าง ๆ ที่เรียนอีกครั้งหนึ่ง

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย หมายถึง คะแนนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้จากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ในสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้โดยใช้แบบทดสอบวัดการเรียนรู้แบบปรนัย จำนวน 40 ข้อ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ทั้งนี้

ครอบคลุมพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย ทั้ง 6 ด้าน คือ ด้านความรู้ ความเข้าใจ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การนำไปใช้ และการประเมินผล

3. การรับรู้ความสามารถในการเรียน หมายถึง ความเชื่อของบุคคลว่าตนเองสามารถกระทำพฤติกรรมอะไรได้บ้าง เป็นความสามารถในการตัดสินใจหรือจัดการกับพฤติกรรมของบุคคลที่มีผลต่อการเลือกกระทำ ความพยายาม และความอดทนต่อความยากลำบาก เพื่อให้การกระทำประสบผลสำเร็จ

4. นักเรียนสองภาษา หมายถึง ผู้เรียนทั้งชายและหญิงที่ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่และใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในชีวิตประจำวัน

Prince of Songkla University
Pattani Campus