

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุชะฎิบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร
พฤษภาคม 2554

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุชะฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

พฤษภาคม 2554

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุชะฎิบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร
พฤษภาคม 2554

กิตติศักดิ์ ลักษณะ. (2554). การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่, ว่าที่ร้อยตรี อาจารย์ ดร.มนัส บุญประกอบ, รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรร วงษ์อ่อน.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีขั้นตอน 4 ขั้นตอนดังนี้

1. การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน เป็นการศึกษเอกสารที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย/เนื้อหาของสันติศึกษา และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ.2551 และสัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมาย/เนื้อหาของสันติศึกษา สัมภาษณ์ครู/นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเกี่ยวกับสภาพความต้องการจำเป็นในการพัฒนาจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีม

2. การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร เป็นการนำผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานมากำหนดโครงสร้างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา จากนั้นนำไปให้นักวิชาการด้านสันติศึกษา 3 คน พิจารณาและประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องระหว่างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาพบว่า มีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 จากนั้นผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรตามที่นักวิชาการสันติศึกษาให้ข้อเสนอแนะ และสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม จากนั้นได้ให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 คน ตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมพบว่า มีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00

3. การนำหลักสูตรไปใช้ เป็นการนำหลักสูตรไปใช้เป็นระยะเวลา 20 สัปดาห์ ๑ ๓ ชั่วโมง รวม 40 ชั่วโมง กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนนคร จำนวน 80 คน จำแนกเป็นกลุ่มทดลองที่ใช้การเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมจำนวน 40 คน และกลุ่มควบคุมที่ใช้การเรียนการสอนแบบปกติจำนวน 40 คน โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ pretest-posttest control group design พบว่า 1) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, .01, .01 และ .01 ตามลำดับ 2) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 3) นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในระดับมาก

4. การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร พบว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นบรรลุเกณฑ์ประสิทธิผลของหลักสูตรที่กำหนดไว้ทั้ง 5 เกณฑ์ แสดงว่าหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิผลสามารถใช้เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ.2551 ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้

A DEVELOPMENT OF PEACE STUDIES CURRICULUM
WITH TEAM-BASED LEARNING FOR UPPER SECONDARY STUDENTS



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Education Degree in Curriculum Research and Development
at Srinakharinwirot University

May 2011

Kittisak Laksana. (2011). *A Development of Peace Studies Curriculum with Team-Based Learning for Upper Secondary Students*. Dissertation, Ed.D. (Curriculum Research and Development). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr.Wichai Wongyai, Acting Sub Lt. Dr.Manat Boonprakob, Assoc. Prof. Dr.Somson Wongyounoi.

The objectives of this research were to develop and to study the effectiveness of a peace studies curriculum with team-based learning for upper secondary students. The research procedure consisted of 4 stages as follows:

Stage 1 Acquiring the basic information: Documents associated with purposes and contents of peace studies and The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 were investigated. Scholars specialized in peace studies' purposes and contents were interviewed. High school teachers and students were also interviewed regarding the compelling need to develop a mentality of the respectful mind and team work. Put them all together, the basic information was yielded, accordingly.

Stage 2 Developing the curriculum: This stage attempted a draft curriculum of the peace studies' purposes and contents, which was drawn upon from the basic information obtained previously. Afterwards, three scholars from the field of peace studies deliberated on and evaluated suitability and congruence between those objectives and their corresponding contents of the peace studies curriculum. It was found that the index of item-objective congruence value fell between the ranges of 0.67-1.00, followed by the redevelopment, as well as modification, of the peace studies curriculum, as recommended by the scholars. The peace studies curriculum was established based strictly on team-based learning. Then, another four specialists again deliberated on and evaluated the draft curriculum, supplement curriculum documents and the lesson plans for peace studies according to team-based learning, thus ensuring their suitability and congruence. The index of item-objective congruence value was calculated again, and its range was 0.60-1.00.

Stage 3 Implementing the curriculum: The curriculum was put into practice by carrying out on eighty Mattayom-5 students at Sirirattatarn School for 2 hours per week for 20 weeks, 40 hours in total, forty of which were assigned to the experimental group, instructed with team-based learning, and the other forty to the control group, instructed with traditional approach. The research design was the pretest-posttest control group design. It was found that 1) with statistical significance (corresponding to $p < 0.05$, 0.01, 0.01 and 0.01,

respectively) students from the experimental group performed better than those from the control group with regard to learning achievement, attitudes towards the peace studies curriculum, respectful mind and team work; 2) students from the experimental group achieved higher scores with statistical significance (corresponding to $p < 0.01$) when it comes to learning achievement, attitudes towards the peace studies curriculum, respectful mind and team work; and 3) high satisfaction towards the peace studies instruction was derived.

Stage 4 Evaluating and improving the curriculum: The curriculum was developed in order to meet the 5 specified criteria of the curriculum's effectiveness. In other words, the developed curriculum can be adopted to teach high school students as additional content in the social studies, religion and culture learning area according to The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551.



ปริญญานิพนธ์
เรื่อง

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ของ
กิตติศักดิ์ ลักษณะ

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สันติวัฒนกุล)

วันที่..... เดือน พฤษภาคม พ.ศ.2554

คณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

..... ประธาน

.....ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่)

(ดร.ศรีสมร พุ่มสะอาด)

.....กรรมการ

.....กรรมการ

(ว่าที่ร้อยตรี อาจารย์ ดร.มนัส บุญประกอบ)

(รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่)

.....กรรมการ

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย)

(ว่าที่ร้อยตรี อาจารย์ ดร.มนัส บุญประกอบ)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย)

.....กรรมการ

(อาจารย์ ดร.มารุต พัฒนาผล)



งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัย
จาก
สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา

ประกาศคุณูปการ

กราบขอบพระคุณ รศ.ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่ ประธานกรรมการควบคุมปริญญาโท ท่านอาจารย์ เป็นผู้มีความสำคัญต่อการพัฒนางานวิจัยนี้ตั้งแต่ในรายวิชาการศึกษาศาสตร์เรื่อยมาจนกระทั่งงานนี้เสร็จสมบูรณ์ ท่านอุทิศเวลา แรงกาย แรงใจ ตลอดจนใช้จิตวิทยาในการให้คำปรึกษาวิทยานิพนธ์นี้เป็นอย่างดีเยี่ยม มากไปกว่านั้นท่านยังคอยอบรม สั่งสอน ช่วยเหลือ สนับสนุนลูกศิษย์ และเป็นแบบอย่างที่ดียิ่งทั้งในด้านการเป็น “ครู” และด้าน “การดำเนินชีวิต”

กราบขอบพระคุณ อ.ดร.มนัส บุญประกอบ และ รศ.ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย กรรมการควบคุมปริญญาโทที่กรุณาสละเวลา และให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งแก่ผู้วิจัยทำให้งานวิจัยนี้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น และกราบขอบพระคุณ ดร.ศรีสมร พุ่มสะอาด และ อ.ดร.มารุต พัฒนาผล ที่กรุณาสละเวลามาเป็นกรรมการสอบปากเปล่าตลอดจนให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่อวิทยานิพนธ์นี้

กราบขอบพระคุณครูทุกท่านของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา โรงเรียนสิริรัตนารโดยเฉพะ อ.นำโชค อุ่นเวียงที่อำนวยความสะดวก ให้ความเป็นกันเอง และช่วยเหลือในทุกๆด้านเป็นอย่างดียิ่งตลอดระยะเวลาที่นำหลักสูตรไปใช้ที่โรงเรียน และขอขอบคุณนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ทุกคนที่ให้ความร่วมมืออย่างดีและเป็นลูกศิษย์ที่น่ารักเสมอมา ซึ่งเป็นส่วนสำคัญต่อความสำเร็จของงานวิจัยนี้

ขอบคุณเพื่อนร่วมสาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร รุ่นที่ 17 ได้แก่ กานต์รวี บุญญาสุทธิศรี คงรัฐ นวลแปง มนต์วี วงษ์สะพาน พันตรีหญิงปราณี อ่อนศรี พัชรีย์ ปิยภักดิ์ วรินทร์ โพนน้อย วัลลยา ธรรมอภิบาล และ วันทนีย์ บุญสุวรรณ ที่เป็นกัลยาณมิตรทั้งในทางชีวิตและทางวิชาการ คอยช่วยเหลือ สนับสนุน กระตุ้นเตือนและให้กำลังใจกันและกันอย่างสม่ำเสมอ

ขอบคุณเพื่อนพ้องน้องพี่ที่มีส่วนทำให้งานวิจัยนี้สำเร็จด้วยดี ได้แก่ ผศ.นัทธนัย ประสานนาม ศุภชัย ศุภผล นพธิ กิจพานิช อ.ชัยรัตน์ ไตศิลา อ.ภาสพงศ์ ผิวพอใช้ พงศธร กนกศิลป์ธรรม ชินินทร์ จักรภพโยธิน เกียรติพงศ์ นุ่มแนบ และพงษ์ภรณ์ วีรพิพรรธน์ ตลอดจนบุคคลที่มีได้เอื้อนามในที่นี้ ซึ่งได้ให้ความช่วยเหลือแก่ผู้วิจัยทั้งในด้านเอกสาร แรงกาย แรงใจ และสติปัญญา

ระลึกถึง คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร ที่ทำให้ผู้วิจัยตระหนักว่ายังมีคนในสังคมอีกมากที่แม้จะได้รับการศึกษา แต่ก็มีใจเกี่ยวกับสันติภาพและความรุนแรงจำกัดมาก จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องได้รับการพัฒนาอย่างเร่งด่วนที่สุดเพื่อตัดวงจรอุบาทว์ในการใช้ความรุนแรงทางตรง และความรุนแรงเชิงโครงสร้างในการประทัดประทาร กตชี่ ปีศา และเลือกปฏิบัติต่อผู้อื่น จนเป็นแรงบันดาลใจสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยตัดสินใจทำปริญญาโทเรื่องนี้

ท้ายสุดแต่สำคัญที่สุด ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อสุพล และคุณแม่เอมอร ลักษณะนา ที่ให้การส่งเสริมและสนับสนุนในทุกๆด้านตลอดระยะเวลาการศึกษาอันยาวนานของลูกอย่างดียิ่ง ท่านเป็นบ่อเกิดแห่งกำลังใจ และกำลังใจที่ไม่เคยขาดตกบกพร่องใดๆทั้งสิ้น คงจะกล่าวไม่เกินเลยไปนักที่จะบอกว่า “หากปราศจากความช่วยเหลือสนับสนุนของคุณพ่อและคุณแม่แล้ว ความสำเร็จใดๆในชีวิตลูกก็คงย่อมเป็นสิ่งที่ได้มาด้วยความลำบากและยากเย็นยิ่งนัก” ดังนั้นคุณูปการใดๆที่มีของงานวิจัยนี้ขอมอบพลีให้แก่คุณพ่อและคุณแม่ตั้งดอกไม้บูชาพระอรหันต์ในบ้าน

กิตติศักดิ์ ลักษณะนา

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
คำถามการวิจัย	7
ความมุ่งหมายของการวิจัย	7
ความสำคัญของการวิจัย	7
ขอบเขตของการวิจัย	8
นิยามศัพท์เฉพาะ	9
สมมติฐานการวิจัย	11
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	12
การเรียนรู้โดยเน้นทีม	13
ความหมายและแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม	13
ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม	18
พื้นฐานทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สนับสนุนการเรียนรู้โดยเน้นทีม	29
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยเน้นทีม	35
กระบวนการกลุ่ม	41
ความเป็นมาของกระบวนการกลุ่ม	41
ความหมายของกระบวนการกลุ่ม	42
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม	43
สันติศึกษา	48
ความเป็นมาของสันติศึกษา	48
ความหมาย ลักษณะ และเป้าหมายของสันติศึกษา	49
ขอบข่ายเนื้อหาสันติศึกษา	51
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสันติศึกษา	53
การพัฒนาหลักสูตร	55
ความหมายของหลักสูตร	55
รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร	57
การพัฒนาหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน	63
การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา	66

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
แนวคิดจิต 5 ประการของการ์ดเนอร์	74
แนวคิดพื้นฐานของจิต 5 ประการ	74
จิตแห่งความเคารพ	76
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตแห่งความเคารพ	80
การทำงานเป็นทีม	80
ความหมายของการทำงานเป็นทีม	80
ลักษณะของการทำงานเป็นทีม	81
กรอบแนวคิดของการวิจัย	83
3 วิธีดำเนินการวิจัย	85
ขั้นตอนการวิจัย	85
การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร	85
การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร	85
การนำหลักสูตรไปใช้	90
การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร	91
เอกสารประกอบหลักสูตร	95
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	96
การเก็บข้อมูล	100
การวิเคราะห์ข้อมูล	101
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	102
ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร	102
ผลการจัดทำรายละเอียดหลักสูตร	105
ผลการนำหลักสูตรไปใช้	107
ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน	107
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน	108
ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร	115

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	117
สรุปผลการวิจัย	118
อภิปรายผลผลการวิจัย	119
ข้อเสนอแนะจากการวิจัย	126
บรรณานุกรม	127
ภาคผนวก	140
ภาคผนวก ก	141
ภาคผนวก ข	143
ภาคผนวก ค	147
ภาคผนวก ง	159
ภาคผนวก จ	173
ประวัติย่อผู้วิจัย	210



บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 ความสัมพันธ์ระหว่างหลักการของทฤษฎีจิตวิทยาทั้ง 3 ทฤษฎีที่สนับสนุนกระบวนการรับประกันความพร้อมในแต่ละองค์ประกอบ	33
2 ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับระยะเวลาการรวมกลุ่มที่ส่งผลต่อลักษณะปฏิสัมพันธ์ของกลุ่ม	47
3 แนวทางการจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐานและสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม	70
4 ผลการประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายโดยนักวิชาการด้านสันติศึกษา .	86
5 ผลการประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตรและแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาโดยผู้เชี่ยวชาญ	88
6 ขั้นตอนพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	92
7 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมจำแนกตามประเภทของกลุ่ม และการวัด	107
8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม จำแนกตามกลุ่ม (การสอน)	109
9 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	110
10 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม จำแนกตามการวัด (ก่อนเรียน-หลังเรียน) ของนักเรียนกลุ่มทดลอง	111
11 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง	112
12 การวิเคราะห์คะแนนความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาของนักเรียนกลุ่มทดลองในช่วงหลังการทดลองใช้หลักสูตร	112

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
13 ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเมื่อเทียบกับเกณฑ์	116
14 ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่าสถิติ Shapiro – Wilk ของตัวแปร โดยจำแนกตามประเภทของกลุ่มและการวัด	144
15 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมด้วยวิธี Box's M Test	145
16 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมด้วยวิธี Levene's Test	145
17 ผลการทดสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรด้วยวิธี Bartlett's M Test	146
18 ผลการทดสอบดัชนีสะท้อนความเบี่ยงเบนออกจากเงื่อนไข Sphericity	146



บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 ลำดับกิจกรรมการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมในแต่ละหน่วย	24
2 ลำดับกิจกรรมในรายวิชาที่ใช้แนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม	28
3 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์	58
4 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของเชย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิววิส	60
5 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของโอลิวา	62
6 ความสัมพันธ์ของการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน	69
7 การจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐานและสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม	73
8 กรอบแนวคิดของการวิจัย	84
9 แบบแผนการทดลอง	90
10 ขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	94

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

สังคมไทยปัจจุบันปรากฏความขัดแย้งจากหลากหลายแหล่งที่มา ได้แก่ ความขัดแย้งด้านข้อมูล ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ ความขัดแย้งด้านค่านิยม ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ และความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง (Morris. 2004: 20-22) ความขัดแย้งเหล่านี้ก็ล้วนเป็นเรื่องปกติธรรมดาในทุกสังคมที่สามารถพบได้ทุกหนทุกแห่ง (บาติช. 2540: 6) และความขัดแย้งก็มีใช้สิ่งทีเลวร้ายเสมอไป ดังนั้นสภาพที่มีความขัดแย้งจึงเป็นเรื่องธรรมชาติที่มนุษย์ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ โดยความขัดแย้งอาจนำไปสู่ภาวะที่มีสันติภาพหรือภาวะไร้สันติภาพ กล่าวคือ หากความขัดแย้งนั้นคลี่คลายโดยปราศจากความรุนแรงเมื่อนั้นก็จะเป็นภาวะที่มีสันติภาพ แต่หากความขัดแย้งคลี่คลายไปเป็นความรุนแรงก็จะทำให้เกิดภาวะที่ไร้สันติภาพ อย่างไรก็ตาม สิ่งที่น่าประหลาดก็คือความขัดแย้งเหล่านี้คลี่คลายกลายเป็นความรุนแรงที่สร้างความแตกแยกอย่างรุนแรงในสังคมไทยในช่วงไม่กี่ปีมานี้ เช่น ความขัดแย้งทางการเมืองในสังคมไทยระหว่างรัฐบาล คนเสื้อเหลือง คนเสื้อแดง และกลุ่มการเมืองอื่นๆ ที่ส่งผลให้มีคนเสียชีวิต บาดเจ็บ สูญเสียทรัพย์สิน และมีบาดแผลในจิตใจเป็นอย่างมาก ความสูญเสียที่เกิดขึ้นนี้เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่าคนไทยจำนวนมากยังไม่สามารถแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสมเพียงพอ และขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการสร้างสันติภาพ ทำให้ความขัดแย้งที่มีนั้นขยายตัวบานปลายกลายเป็นความรุนแรงในที่สุด

นอกจากความรุนแรงทางสังคมที่ขยายตัวบานปลาย ปัจจุบันเยาวชนไทยยังต้องเผชิญกับปัญหาความรุนแรงที่หลากหลายทั้งในฐานะที่เป็นผู้ก่อความรุนแรงและผู้ตกเป็นเหยื่อของความรุนแรง กล่าวคือ จากข้อค้นพบของงานวิจัยที่เกี่ยวกับความรุนแรง พบว่า โรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลร้อยละ 81.1 มีเหตุการณ์รุนแรงเกิดขึ้น (คุณิณี ทองเกลี้ยง. 2546) สอดคล้องกับข้อค้นพบของ สุวรรณ เรืองกาญจนเศรษฐ์ และคณะ (2547) พบว่า ในรอบ 30 วันก่อนการสำรวจนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาร้อยละ 6.4 พกพาอาวุธไปโรงเรียน ร้อยละ 8.5 พกพาอาวุธไปสถานที่อื่นนอกจากโรงเรียน และร้อยละ 7.1 รู้สึกไม่ปลอดภัยขณะเดินทาง นอกจากนี้ ในรอบ 12 เดือนก่อนการสำรวจกลุ่มตัวอย่างร้อยละ 31.5 เคยอยู่ในเหตุการณ์ที่มีการต่อสู้ทำร้ายร่างกายในสถานที่ทั่วไป ร้อยละ 28.8 เคยอยู่ในเหตุการณ์ที่มีการต่อสู้ทำร้ายร่างกายในโรงเรียน ร้อยละ 20.7 เคยถูกเพื่อนทุบตีทำร้ายร่างกายโดยเจตนา ร้อยละ 17.1 เคยถูกลวนลาม (จำแนกเป็น ร้อยละ 13.4 ทางวาจา ร้อยละ 3.1 ทางการกระทำ และร้อยละ 3.6 ทั้งทางวาจาและการกระทำ) ร้อยละ 13.9 เคยถูกทำร้ายร่างกายด้วยอาวุธ ร้อยละ 6.8 เคยอยู่ในเหตุการณ์ต่อสู้และได้รับบาดเจ็บจนต้องเข้ารับการรักษาในสถานพยาบาล และร้อยละ 2.4 เคยถูกข่มขืน สอดคล้องกับข้อค้นพบของ อุมพร ตรังคสมบัติ (2549: 1) พบความชุกในช่วงชีวิตที่ผ่านมา (lifetime prevalence) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายร้อยละ 31.3 มีการวิวาทชกต่อย ร้อยละ 18.4 มีการพก

อาวูช และจากการสำรวจของสำนักวิจัยเอแบคโพลล์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ได้สำรวจนักเรียนชาย ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า ในช่วง 3 เดือนที่ผ่านมา ก่อนการสำรวจ วัยรุ่นร้อยละ 46 เคยมีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับบิดา มารดาและผู้ปกครอง วัยรุ่นร้อยละ 40 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับครู อาจารย์ ร้อยละ 19.2 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับเพื่อนร่วมสถาบัน ร้อยละ 17.1 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับนักเรียนต่างสถาบัน นอกจากนี้ วัยรุ่นร้อยละ 59.5 ยังมีความคิดจะใช้ความรุนแรงในการแก้ปัญหา และวัยรุ่นร้อยละ 39.5 คิดจะใช้อาวุธปืนและมีดในการแก้ปัญหาทะเลาะวิวาทอีกด้วย (อมรวิรัช นาคทรพรพ; และ จิรัฐกาล พงศ์ภักดิ์เรียร. 2549: 3) ความรุนแรงดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงความคิดเห็นต่อการใช้ความรุนแรง ซึ่ง ระพีพัฒน ศรีมาลา (2547: 63-65) พบว่า นักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร มีความคิดเห็นต่อการใช้ความรุนแรงว่าเป็นสิ่งที่เหมาะสม และเป็นสิ่งที่ไม่เหมาะสมแต่ต้องใช้เพราะ ถ้าไม่ใช้ความรุนแรงกับผู้อื่นก่อน ผู้อื่นก็จะใช้ความรุนแรงกับตน

ส่วนในต่างประเทศก็ประสบกับปัญหาการใช้ความรุนแรงของนักเรียนเช่นกัน ดังในประเทศสหรัฐอเมริกาพบว่า นักเรียนระดับมัธยมปลายร้อยละ 35.7 เคยต่อสู้ (ทางร่างกาย) ในช่วง 1 ปีที่ผ่านมา ก่อนการสำรวจ และนักเรียนร้อยละ 4 ได้รับบาดเจ็บในการต่อสู้ในระดับที่ต้องได้รับการรักษาจากแพทย์หรือพยาบาล และนักเรียนระดับมัธยมปลายร้อยละ 17.3 พกอาวุธมาโรงเรียน ภายในช่วง 30 วันก่อนการสำรวจ (อาทิเช่น ปืน มีด ไม้กระบอง ฯลฯ) และมีนักเรียนร้อยละ 5.2 เคยขาดเรียน 1 วันหรือมากกว่าในช่วง 30 วันก่อนการสำรวจทั้งนี้เพราะพวกเขา รู้สึกไม่ปลอดภัยที่จะไปโรงเรียน (Glicken. 2004: 35-36; citing National Center for Injury Prevention and Control. 2001)

ความรุนแรงนั้นเป็นสิ่งที่ตรงข้ามกับความสันติหรือสันติภาพ (Galtung. 2005) ซึ่ง สอดคล้องกับทัศนะของพระไพศาล วิสาโล (2550: 21) ที่กล่าวถึงสังคมนั้นสันติว่ามีได้หมายถึงแค่ สังคมที่ไม่มีการรบพุ่ง เช่นฆ่าทำลายกันเท่านั้น แต่เรายังนึกไปถึงสังคมที่ทุกๆ คนอยู่เย็นเป็นสุข ไม่อึดอัดผิดเคือง โดยที่สภาพแวดล้อมทั้งในทางธรรมชาติและทางสังคมก็เกื้อกูลต่อคุณภาพชีวิต ไม่บีบบังคับจิตใจและร่างกาย อย่างไรก็ตาม จากข้อค้นพบเกี่ยวกับความรุนแรงของนักเรียนที่มี การศึกษากันในประเทศไทยจะเห็นได้ว่าคนในสังคมส่วนใหญ่ให้ความสนใจกับความรุนแรงทาง ตรงที่นักเรียนต้องเผชิญเท่านั้น กล่าวคือ ความรุนแรงทางตรง (direct violence) หมายถึง ความรุนแรงที่ผู้กระทำจงใจเพื่อทำร้ายหรือให้เกิดความเสียหายต่อร่างกายและจิตใจ (Galtung. 2005) เช่น การชกต่อย ทำร้ายร่างกาย การกักขังหน่วงเหนี่ยว การข่มขู่ เป็นต้น ความพยายามในการ แก้ปัญหาหรือยุติความรุนแรงทางตรงจะนำไปสู่สันติภาพเชิงลบ (negative peace) ซึ่งเป็น สภาพการณ์ที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง ส่วนความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (structural violence) หมายถึง สิ่งต่างๆ ที่มาทำให้เกิดช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นอยู่จริง (Galtung. 2005) เช่น ความยากจน ความอดอยาก การเลือกปฏิบัติทางเพศ อคติทางเชื้อชาติ การละเมิดสิทธิมนุษยชน เป็นต้น ความพยายามในการแก้ปัญหาหรือยุติความรุนแรงเชิงโครงสร้างจะ

นำไปสู่สันติภาพเชิงบวก (positive peace) ซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และเพื่อที่จะเข้าใจความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้างอย่างลึกซึ้งถึงสาเหตุก็จำเป็นต้องเข้าใจความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม (cultural violence) ที่รองรับและให้ความชอบธรรมแก่ความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Galtung. 1990) อย่างไรก็ตามประเด็นความรุนแรงเชิงโครงสร้างและความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมกลับถูกละเลยไม่ให้ความสำคัญทั้งที่เป็นความรุนแรงที่พบเห็นได้ในชีวิตประจำวันและส่งผลร้ายแรงต่อมนุษย์ไม่แตกต่างจากความรุนแรงทางตรง

นอกจากปัญหาด้านความรุนแรงข้างต้น ผู้เรียนยังมีปัญหาสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำ และไม่ได้มาตรฐานเพื่อการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังนี้

1. สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำ กล่าวคือ จากผลการทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (O-NET) ปีการศึกษา 2546 2547 2549 และ 2551 ผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนเฉลี่ยในวิชาสังคมศึกษาน้อยกว่าร้อยละ 50 ส่วนผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ก็มีคะแนนเฉลี่ยในวิชาสังคมศึกษาน้อยกว่าร้อยละ 50 ในปีการศึกษา 2548-2551 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2551: 14)

2. คุณภาพของผู้เรียนไม่ได้มาตรฐานตามผลการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวคือ จากการสังเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (รอบแรก พ.ศ.2544-2548) จำนวน 30,010 แห่ง พบว่า สถานศึกษาจำนวนร้อยละ 65 มีผู้เรียนที่ไม่ได้มาตรฐานในด้านต่างๆ (สำนักงานรับรองคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา. 2549: 24) ดังต่อไปนี้

2.1 ความสามารถในการคิดอย่างเป็นระบบ มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 11.76

2.2 ความรู้และทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 11.88

2.3 ทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง รักการเรียนรู้ และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 24.41

2.4 ทักษะในการทำงาน รักการทำงาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 66.54

จากปัญหาด้านความรุนแรงและปัญหาสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนข้างต้น จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยกำหนดให้ผู้เรียนมีความเข้าใจสันติภาพอย่างกว้างขวางที่สุดผ่านการศึกษาสันติภาพอย่างเป็นระบบในลักษณะที่เป็นสาขาวิชาสันติศึกษา (peace studies) อันสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของนักวิชาการที่เสนอว่าควรนำหลักสูตรสันติศึกษามาใช้ในโรงเรียน (ถวิลวดี บุรีกุล. 2552, ประชุมสุข อาชวอำรุง. 2530: 327) หลักสูตรสันติศึกษาซึ่งมีเนื้อหาครอบคลุมแก่นทัศน์สันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้

ความรุนแรงทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศและโลก ในลักษณะที่เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม การกำหนดหลักสูตรสันติศึกษาให้ผู้เรียนได้ศึกษานั้นจะช่วยพัฒนาผู้เรียนและโรงเรียนในหลายด้านดังต่อไปนี้ (ถวิลวดี บุรีกุล. 2552)

1. กระบวนการแก้ปัญหาด้านความขัดแย้งของนักเรียน กระบวนการนี้จะช่วยปรับปรุงบรรยากาศของโรงเรียนได้ อาทิ การตัดสินใจโดยการเจรจาต่อรอง การไกล่เกลี่ย การมีฉันทามติ
2. มาตรการจัดการความขัดแย้ง สามารถลดความรุนแรงในโรงเรียนได้
3. นักเรียนและครูมีความเข้าใจตนเองและผู้อื่นมากขึ้น ตลอดจนพัฒนาทักษะชีวิต
4. การฝึกอบรมด้านการตัดสินใจโดยใช้การเจรจาต่อรอง การไกล่เกลี่ย และฉันทามติ จะก่อให้เกิดกิจกรรมของการเป็นพลเมืองร่วมกัน
5. เปลี่ยนความรับผิดชอบในการแก้ปัญหาความรุนแรงให้ไปยังนักเรียน แทนที่จะอยู่ที่ผู้ใหญ่ และเน้นที่การเรียนการสอนมากกว่าการเน้นที่ระเบียบ
6. ระบบจัดการกับพฤติกรรมของนักเรียนที่มีประสิทธิผลมากกว่าการควบคุมความประพฤติ
7. เพิ่มทักษะในการฟัง การคิดอย่างสร้างสรรค์ และฝึกการแก้ปัญหา
8. พัฒนาการมองทักษะอื่นที่แตกต่างไป มองความแตกต่างด้วยสันติ การมีทักษะเหล่านี้จะช่วยให้นักเรียนสามารถดำรงชีวิตได้ในสังคมโลกที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้
9. การเจรจาต่อรอง การไกล่เกลี่ย เป็นเครื่องมือในการแก้ปัญหาที่เหมาะสมกับปัญหาที่นักเรียนประสบ และผู้ที่ได้รับการศึกษาหลักสูตรสันติศึกษาจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้เองแทนที่จะให้ผู้ใหญ่คอยแก้ปัญหาให้

ดังนั้นการกำหนดให้ผู้เรียนได้ศึกษาในหลักสูตรสันติศึกษาจึงเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างยิ่ง อย่างไรก็ตาม นอกเหนือจากด้านเนื้อหาสาระสันติศึกษาที่ต้องให้ความสนใจ ในด้านการจัดการเรียนการสอนก็เป็นอีกสิ่งหนึ่งที่ต้องคำนึงถึงและให้ความสำคัญ จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้โดยเน้นที่มีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้กับหลักสูตรสันติศึกษาเพื่อแก้ปัญหาคุณภาพของผู้เรียนและผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กล่าวคือ

1. ด้านเนื้อหาวิชา สันติศึกษาเป็นรายวิชาที่พัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียนในด้านสันติภาพและความรุนแรงในสังคมซึ่งเป็นประเด็นที่มีความอ่อนไหว อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้โดยเน้นที่มีความเหมาะสมมากที่จะนำมาใช้สอนเนื้อหาวิชาหรือประเด็นที่มีอ่อนไหว (Van Delinder; & Weinberger. 2005)
2. ด้านผู้เรียน
 - 2.1 วิจัยวุฒิและพัฒนาการ ผู้เรียนมีวิวุฒิและระดับพัฒนาการที่เหมาะสม (สุรางค์ โคว์ตระกูล. 2548)
 - 2.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผู้เรียนที่เรียนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นที่มีสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น (Latassy; et al. 2008, Haberyan. 2007, Lan. 2007, Haidet; & Fecile.

2006, McInerney; & Fink. 2003) นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยเน้นทีมจะมีประสิทธิผลมากกับ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูง (Van Delinder; & Weinberger. 2005) ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนต่ำก็จะได้ประโยชน์จากการอภิปรายในชั้นเรียนซึ่งจะช่วยเพิ่มความ เข้าใจด้านเนื้อหาสาระของผู้เรียนกลุ่มนี้ได้มากขึ้น (Van Delinder; & Weinberger. 2005, LeMond. 2005)

2.3 การพัฒนาทักษะ การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาทักษะของผู้เรียนหลายด้าน ได้แก่ ทักษะการทำงานเป็นทีม ทักษะการสื่อสาร ทักษะการแก้ปัญหา (Hettler. 2005, Lemond. 2005, Meeuwssen; & King. 2004) ซึ่งสอดคล้องกับสมรรถนะที่สำคัญของผู้เรียนตามหลักสูตร แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 อาทิ ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการ แก้ปัญหา ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต เป็นต้น (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551)

2.4 การพัฒนาคุณลักษณะ การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาคุณลักษณะที่สำคัญ ได้แก่ ความรับผิดชอบ (Dana. 2007, Van Delinder; & Weinberger. 2005) การรับฟังและ เคารพความคิดเห็นของผู้อื่น (Michaelsen; & Sweet. 2008, Michaelsen. 2004)

3. ด้านผู้สอน การเรียนรู้โดยเน้นทีมเปิดโอกาสให้ผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ (Haidet; & Fecile. 2006) ซึ่งจะช่วยแก้ปัญหาด้านคุณภาพครูผู้สอนซึ่งไม่ได้มาตรฐานใน ด้านความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ และเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (สำนักงานรับรองคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา. 2549: 24)

การเรียนรู้โดยเน้นทีม (team-based learning หรือ TBL) เป็นแนวคิดที่พัฒนาขึ้นตั้งแต่ ในช่วงปลายทศวรรษ 1970 โดยศาสตราจารย์ลารี ไมเคิลเซน (Larry Michaelsen) ในช่วงที่เขาเป็น อาจารย์อยู่ที่มหาวิทยาลัยโอคลาโฮมา (University of Oklahoma) แรงบันดาลใจในการพัฒนาการ เรียนรู้โดยเน้นทีมนี้เกิดจากจำนวนนักศึกษาที่ลงทะเบียนในรายวิชาที่ไมเคิลเซนสอนนั้นมีจำนวน มาก ทำให้เขาทดลองใช้กลุ่มการเรียนรู้และใช้การวางเงื่อนไขในรูปแบบที่แตกต่างจากรูปแบบการ เรียนการสอนตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Michaelsen. 2004: vii-viii)

ในช่วงแรกนี้การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังจำกัดอยู่เฉพาะในแวดวง การเรียนการสอน ระดับอุดมศึกษาในสาขาธุรกิจเท่านั้น (Michaelsen. 2004) อย่างไรก็ตามตั้งแต่มีการตีพิมพ์หนังสือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมที่มีไมเคิลเซน ไนท์ และฟิงค์ (Michaelsen; Knight; & Fink) เป็นบรรณาธิการ ในปี ค.ศ.2002 และ 2004 แนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมก็แพร่หลายไปอย่างรวดเร็ว (Michaelsen; Sweet; & Parmelee. 2008: 1) การเรียนรู้โดยเน้นทีมถูกนำไปใช้ในแวดวง การเรียนการสอน สาขาวิชาต่างๆ ในระดับอุดมศึกษา เช่น จิตวิทยา (Haberyan. 2007, Sweet. 2008) การเงิน (Lan. 2007) กฎหมาย (Dana. 2007) เศรษฐศาสตร์ (Hettler. 2005) แพทยศาสตร์ (Nachiket. 2009; Touchet; & Coon. 2005, Haidet; & Fecile. 2006, Ortega; Stanley; & Snavely. 2006, Thompson; et al. 2007, Davidson. 2009) พยาบาลศาสตร์ (Clark; et al. 2008) วิทยาศาสตร์ การเคลื่อนไหว (Meeuwssen; & King. 2004) สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา (Van Delinder; &

Weinberger. 2005) อักษรศาสตร์ (Lemond. 2005) และวิทยาศาสตร์ (McInerney; & Fink. 2003, Carmichael. 2009)

ในประเทศไทยก็มีการเผยแพร่แนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมตั้งแต่ปี ค.ศ.2006 โดยสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษาได้การจัดประชุมเชิงปฏิบัติการเรื่อง การเรียนรู้โดยเน้นทีม มีศาสตราจารย์ลารี ไมเคิลเซนเป็นวิทยากร จุดมุ่งหมายของการประชุมเชิงปฏิบัติการนี้เพื่อเพิ่มความสามารถในการออกแบบการเรียนการสอนแก่อาจารย์ผู้สอนในระดับอุดมศึกษา อย่างไรก็ตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมก็ยังมีได้ถูกใช้อย่างแพร่หลายในแวดวงการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาไทย

การเรียนรู้โดยเน้นทีมจัดเป็นรูปแบบการเรียนการสอน (instructional model) ที่เป็นการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของรายวิชาโดยจัดแบ่งเนื้อหาในรายวิชาออกเป็นหน่วยการเรียนรู้จำนวน 5-7 หน่วยการเรียนรู้ และมีลักษณะการเรียนการสอนที่ใช้กลุ่มย่อยแบบถาวรที่เรียนรู้ผ่านกิจกรรมซึ่งถูกจัดเรียงอย่างเป็นลำดับโดยมีขั้นตอนหลัก 3 ขั้นตอน (Michaelsen; & Sweet. 2008: 12-24, Michaelsen. 2004: 41-43) ได้แก่

1. การเตรียมความพร้อมก่อนการเข้าชั้นเรียน (pre-class preparation) โดยผู้เรียนศึกษาเอกสารของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน

2. การรับประกันความพร้อม (readiness assurance) ประกอบไปด้วย 4 ขั้นตอน คือ ผู้เรียนรับการทดสอบเป็นรายบุคคล การทดสอบเป็นทีม การเขียนอุทธรณ์ และผู้สอนให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียน

3. การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ (application of course concepts) ได้แก่ การให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้

โดยในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ก็จะมีการประเมินโดยเพื่อน การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม และเมื่อจัดการเรียนการสอนจนครบเนื้อหาสาระที่กำหนดแล้ว ก็จะเป็นการทบทวนในช่วงใกล้สิ้นสุดภาคการศึกษาซึ่งครอบคลุมกิจกรรมการทบทวนมโนทัศน์ทั้งหมดในรายวิชา (เป็นรายบุคคล) การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อปรับแก้มโนทัศน์ที่ผิดพลาดของผู้เรียน การทบทวนการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ การทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีมจากบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม และการทบทวนตนเองจากผลการประเมินโดยเพื่อน

จากประสบการณ์ของผู้ที่เคยนำการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้และจากงานวิจัยต่างๆ พบว่าการเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยแก้ปัญหาต่างๆ ด้านคุณภาพของผู้เรียนได้ อาทิ

1. ความรับผิดชอบของผู้เรียน กล่าวคือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยเพิ่มความรับผิดชอบในการเรียนของผู้เรียนเป็นรายบุคคล และความรับผิดชอบของผู้เรียนต่อทีม (Michaelsen. 2004: vii) เห็นได้จากการขาดเรียนของผู้เรียนที่ลดน้อยลง (Dana. 2007, Van Delinder; & Weinberger. 2005) การอ่านงานอ่านก่อนเข้าชั้นเรียน (Meeuwssen; & King. 2004)

2. การทำงานเป็นทีม กล่าวคือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมแก่ผู้เรียน (Hettler. 2005, LeMond. 2005, Meeuwssen; & King. 2004)

3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กล่าวคือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนให้สูงขึ้น (Haidet; & Fecile. 2006, McInerney; & Fink. 2003) ทั้งนี้ เพราะผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อรายวิชา (Dana. 2007, Hettler. 2005: 6)

จากข้อค้นพบของงานวิจัยข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้โดยเน้นทีมมีความเหมาะสมเป็นอย่างมากที่จะนำมาใช้เพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะของผู้เรียน ในหลักสูตรสันติศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

คำถามการวิจัย

การวิจัยนี้มุ่งตอบคำถามการวิจัยดังต่อไปนี้

1. หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรมีเป้าหมาย เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลอย่างไร

2. หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสามารถพัฒนาผู้เรียนในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมได้อย่างมีประสิทธิภาพเพียงใด

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยนี้มีความมุ่งหมายดังต่อไปนี้

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. เพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ประกอบด้วย

- 2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- 2.2 เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา
- 2.3 จิตแห่งความเคารพ
- 2.4 การทำงานเป็นทีม
- 2.5 ความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยนี้มีความสำคัญดังต่อไปนี้

1. ผลการวิจัยจะทำให้ได้หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่พัฒนาขึ้นตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
2. ผลการวิจัยจะเป็นแนวทางในการพัฒนาประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาตามมาตรฐานการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551
3. ผลการวิจัยจะเป็นแนวทางให้แก่ครูและผู้สนใจในการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิด การเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้ในบริบทอื่นๆ
4. ผลการวิจัยจะเป็นแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน ได้แก่ การทำงานเป็นทีม และจิตแห่งความเคารพ

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากร คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนสิริรัตนาธร สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร เขต 1 ปีการศึกษา 2553

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนาธร สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร เขต 1 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 80 คน ที่ได้มาจากกระบวนการสุ่มเป็นกลุ่มอย่างง่ายสามขั้นตอน

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ การสอนที่จำแนกได้เป็น
 - 1.1 การสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม
 - 1.2 การสอนโดยใช้วิธีการปกติ
2. ตัวแปรตาม ได้แก่
 - 2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 2.2 เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา
 - 2.3 จิตแห่งความเคารพ
 - 2.4 การทำงานเป็นทีม
 - 2.5 ความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

ระยะเวลาของการวิจัย ตั้งแต่เดือนพฤษภาคม - กันยายน พ.ศ.2553

เนื้อหาสาระที่ใช้ในการวิจัย สันติศึกษาเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระ การเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

สถานที่ดำเนินการวิจัย คือ โรงเรียนสิริรัตนาธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ กรุงเทพมหานคร เขต 1

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **หลักสูตรสันติศึกษา** หมายถึง สาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่ครอบคลุมมโนทัศน์เกี่ยวกับความขัดแย้ง สันติภาพเชิงบวก สันติภาพเชิงลบ สันติวัฒนธรรม ความรุนแรงทางตรง ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม

2. **การเรียนรู้โดยเห็นทีม** หมายถึง รูปแบบการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม สันติศึกษาของกลุ่มทดลอง โดยใช้กลุ่มขนาดเล็กที่มีสมาชิก 5-7 คนที่รวมตัวแบบถาวรในการปรับโครงสร้างของรายวิชาขึ้นใหม่ โดยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านกระบวนการ 13 ขั้นตอน ดังนี้

- 2.1 การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน
- 2.2 การทดสอบเป็นรายบุคคล
- 2.3 การทดสอบเป็นทีม
- 2.4 การเขียนอนุพรรณ
- 2.5 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆ โดยผู้สอน
- 2.6 การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้
- 2.7 การประเมินโดยเพื่อน
- 2.8 การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม
- 2.9 การทบทวนมโนทัศน์ทั้งหมดในรายวิชา (เป็นรายบุคคล)
- 2.10 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อปรับแก้มโนทัศน์ที่ผิดพลาดของผู้เรียน
- 2.11 การทบทวนการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้
- 2.12 การทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีม จากบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม
- 2.13 การทบทวนตนเอง จากผลการประเมินโดยเพื่อนว่าตนเองมีประโยชน์ต่อทีมอย่างไรและเพียงใด

โดยกระบวนการที่ 1-8 จะทำซ้ำในทุกหน่วยการเรียนการสอนหลักของรายวิชา ส่วนขั้นตอนที่ 9-13 จะทำหลังจากที่ผู้เรียนได้เรียนครบทุกหน่วยการเรียนการสอน ตามลำดับขั้นตอนที่ปรากฏในแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 40 ชั่วโมง

3. การเรียนการสอนแบบปกติ หมายถึง การจัดการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษาของกลุ่มควบคุมโดยใช้การบรรยาย อภิปราย และทำรายงานกลุ่ม ตามลำดับขั้นตอนที่ปรากฏในแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 40 ชั่วโมง

4. การพัฒนาหลักสูตร หมายถึง การจัดทำสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ประกอบไปด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน ได้แก่

- 4.1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน
- 4.2 การจัดทำรายละเอียดสาระหลักสูตร
- 4.3 การนำหลักสูตรไปใช้
- 4.4 การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

5. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้และความเข้าใจในเนื้อหาสาระสันติศึกษาของผู้เรียนที่เกิดจากการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนที่วัดได้จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

6. เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา หมายถึง ความรู้สึกและความคิดเห็นทางบวกและลบของนักเรียนที่มีต่อหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในด้าน ความสำคัญ ความชอบ และการนำไปใช้ทั้งในช่วงก่อนและหลังการเรียนการสอนหลักสูตรสันติศึกษาที่วัดได้จากแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา

7. จิตแห่งความเคารพ หมายถึง คุณลักษณะของผู้เรียนที่แสดงออกถึงความรู้สึก ยอมรับ ไม่ยอมรับ เห็นด้วย และไม่เห็นด้วย ในด้านการอ่อนน้อมถ่อมตน ให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่ม เปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่แตกต่างจากความคิดของตนเองทั้งในช่วงก่อนและหลังการเรียนการสอนหลักสูตรสันติศึกษาที่วัดได้จากแบบวัดจิตแห่งความเคารพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

8. การทำงานเป็นทีม หมายถึง พฤติกรรมและความรู้สึกของนักเรียนในด้านการ เข้าใจในเป้าหมายการทำงานของทีม ใช้ความรู้ความสามารถของตนในการทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย มีส่วนร่วมและรับผิดชอบในการทำงาน มีปฏิสัมพันธ์และติดต่อสื่อสารกันอย่างเปิดเผย มีการตัดสินใจร่วมกัน และแก้ไขความคิดเห็นที่ไม่สอดคล้องกันด้วยวิธีการที่เหมาะสม ทั้งในช่วงก่อนและหลังการเรียนการสอนหลักสูตรสันติศึกษาที่วัดได้จากแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

9. ความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา หมายถึง ความคิดเห็นทางบวกและลบของนักเรียนที่มีต่อการเรียนการสอนหลักสูตรสันติศึกษาในด้านการจัดแบ่งเนื้อหา กระบวนการเรียนการสอน การให้ผลย้อนกลับ สื่อการเรียนการสอน และการประเมินผล ที่วัดได้จากแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

10. ประสิทธิผลของหลักสูตร หมายถึง ผลที่เกิดจากการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยพิจารณาจากการบรรลุเกณฑ์ที่กำหนด ดังนี้

10.1 นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

10.2 นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

10.3 นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

10.4 นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

10.5 นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไม่น้อยกว่าระดับมาก

สมมติฐานการวิจัย

จากการประมวลแนวคิด ทฤษฎี และข้อค้นพบจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถตั้งสมมติฐานได้ดังนี้

1. นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

2. นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. การเรียนรู้โดยเน้นทีม

- 1.1 ความหมายและแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
- 1.2 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
- 1.3 พื้นฐานทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สนับสนุนการเรียนรู้โดยเน้นทีม
- 1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยเน้นทีม

2. กระบวนการกลุ่ม

- 2.1 ความเป็นมาของกระบวนการกลุ่ม
- 2.2 ความหมายของกระบวนการกลุ่ม
- 2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม

3. สันติศึกษา

- 3.1 ความเป็นมาของสันติศึกษา
- 3.2 ความหมาย ลักษณะ และเป้าหมายของสันติศึกษา
- 3.3 ขอบข่ายเนื้อหาสันติศึกษา
- 3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสันติศึกษา

4. การพัฒนาหลักสูตร

- 4.1 ความหมายของหลักสูตร
- 4.2 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร
- 4.3 การพัฒนาหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน
- 4.4 การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา

5. แนวคิดจิต 5 ประการ ของการ์ตเนอร์

- 5.1 แนวคิดพื้นฐานของจิต 5 ประการ
- 5.2 จิตแห่งความเคารพ
- 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตแห่งความเคารพ

6. การทำงานเป็นทีม

- 6.1 ความหมายของการทำงานเป็นทีม
- 6.2 ลักษณะของการทำงานเป็นทีม

1. การเรียนรู้โดยเห็นทีม

1.1 ความหมายและแนวคิดของการเรียนรู้โดยเห็นทีม

นักวิชาการและนักการศึกษาได้อธิบายถึงความหมายและแนวคิดของการเรียนรู้โดยเห็นทีมดังนี้

ฟิงค์ (Fink. 2004: 8-9) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยเห็นทีมเป็นยุทธศาสตร์การเรียนการสอนที่ถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนการพัฒนาทีมการเรียนรู้ที่ปฏิบัติในระดับสูง และให้โอกาสทีมที่จะมีส่วนเกี่ยวข้องในภารกิจการเรียนรู้ที่สำคัญ

แมคอินเนอร์นีย์ และ ฟิงค์ (McInerney; & Fink. 2003) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยเห็นทีมคือ การใช้กลุ่มขนาดเล็กในการปรับปรุงโครงสร้างของรายวิชาชั้นใหม่ โดยการส่งเสริมให้กลุ่มที่ถูกจัดตั้งขึ้นใหม่เปลี่ยนไปสู่ทีม ซึ่งทีมจะสามารถจัดการกับภารกิจที่ท้าทายและซับซ้อนได้

คูเปอร์ และ มูเอ็ก (Su. 2007: 807; citing Cooper; & Mueck. 1990: 70) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยเห็นทีม คือ ยุทธศาสตร์การเรียนการสอนที่มีโครงสร้างและจัดระบบโดยใช้กลุ่มขนาดเล็กทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

การเรียนรู้โดยเห็นทีมมีหลักการ 4 ข้อที่ต้องคำนึงถึง คือ กลุ่มต้องถูกจัดตั้งและจัดการอย่างถูกต้อง ผู้เรียนต้องรับผิดชอบทั้งต่องานรายบุคคลและงานกลุ่ม งานกลุ่มที่มอบหมายให้ผู้เรียนต้องเป็นงานที่ส่งเสริมทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาทีม และผู้เรียนต้องได้รับการให้ผลย้อนกลับจากการปฏิบัติงานในเวลาที่เหมาะสมและบ่อยครั้ง (Michaelsen; & Sweet. 2008: 8-12, Michaelsen. 2004: 28-35, Fink. 2004: 13-18) ดังนี้

1) กลุ่มต้องถูกจัดตั้งและจัดการอย่างถูกต้อง

การจัดตั้งและจัดการกลุ่มอย่างถูกต้องถือเป็นหลักการแรก que ผู้สอนต้องวางแผนและดำเนินการดังต่อไปนี้

1.1) การลดอุปสรรคที่ขัดขวางความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม

ความสัมพันธ์ที่เป็นอุปสรรคขัดขวางการพัฒนาความเป็นหนึ่งเดียวกันของสมาชิกในกลุ่มนั้นมีหลายลักษณะ เช่น ความสัมพันธ์แบบคูรัก ความสัมพันธ์แบบพี่-น้อง ความสัมพันธ์แบบกลุ่มเชื้อชาติ ความสัมพันธ์เหล่านี้เป็นอุปสรรคขัดขวางการพัฒนาความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม กล่าวคือ จะทำให้เกิดกลุ่มย่อยๆ ภายในกลุ่มการเรียนรู้ ดังนั้น ในการจัดตั้งกลุ่มผู้สอนจะต้องกระจายสมาชิกที่มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกันแบบต่างๆ ให้กระจายไปยังกลุ่มต่างๆ เพื่อลดอุปสรรคขัดขวางความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม

1.2) การกระจายคุณสมบัติของสมาชิก

กลุ่มที่สามารถทำหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพจะต้องประกอบไปด้วยสมาชิกในกลุ่มที่มีคุณสมบัติหลากหลาย ด้วยเหตุนี้การกระจายคุณสมบัติของผู้เรียนจึงเป็นกระบวนการที่สมเหตุสมผลและสร้างความเป็นธรรมให้กับกลุ่มต่างๆ โดยสมาชิกที่มีคุณสมบัติที่เป็นประโยชน์แก่กลุ่มมาก เช่น ผู้เรียนที่มีประสบการณ์การทำงานเต็มเวลา เคยเรียนรายวิชาที่สัมพันธ์กับวิชาที่

เรียนในปัจจุบัน เป็นต้น ส่วนสมาชิกที่มีคุณสมบัติที่เป็นประโยชน์แก่กลุ่มน้อย เช่น ผู้เรียนที่มีความคิดเห็นไม่ดีต่อรายวิชา ใช้ภาษาอังกฤษได้อย่างจำกัด ไม่เคยเรียนรายวิชาที่สัมพันธ์กับวิชาที่เรียนในปัจจุบัน เป็นต้น เมื่อสมาชิกที่มีคุณสมบัติที่เป็นประโยชน์แก่กลุ่มมากและน้อยได้ถูกกระจายเข้าสู่กลุ่มต่างๆ อย่างเหมาะสมและเท่าเทียม เมื่อนั้นที่ทีมการเรียนรู้จะสามารถปฏิบัติภารกิจได้มีประสิทธิภาพผลอย่างมาก

1.3) ทีมการเรียนรู้ควรเป็นทีมที่มีขนาดใหญ่และมีความหลากหลายเพียงพอ

จำนวนสมาชิกของทีมต้องมีขนาดใหญ่และมีความหลากหลายเพียงพอ กล่าวคือ ทีมควรประกอบไปด้วยสมาชิก 5-7 คน ที่มีคุณสมบัติที่แตกต่างกัน ทั้งนี้เพราะหากทีมมีขนาดเล็กหรือประกอบด้วยสมาชิกที่มีคุณสมบัติล้ายคลึงกันจะทำให้ทีมเผชิญกับปัญหาความไม่เพียงพอของความหลากหลายทางความสามารถของบุคคลที่จำเป็นต่อความสำเร็จ แต่อย่างไรก็ตามหากว่าทีมมีสมาชิก 8 คน หรือมากกว่าก็จะมีแนวโน้มที่จะเป็นทีมที่ไม่มีประสิทธิภาพและไม่มีประสิทธิผล

1.4) กลุ่มควรเป็นกลุ่มที่ถาวร

การที่ผู้เรียนควรรวมตัวกันเป็นกลุ่มที่ถาวรโดยไม่เปลี่ยนแปลงกลุ่มตลอดภาคการศึกษาเพราะว่าสมาชิกกลุ่มส่วนใหญ่จำเป็นต้องใช้เวลาทำงานร่วมกันมากกว่า 20-25 ชั่วโมง สมาชิกในกลุ่มจึงจะสามารถเข้าถึงและได้รับประโยชน์จากคุณสมบัติต่างๆ ของสมาชิกทั้งหมดในกลุ่ม (Watson; Michaelsen; & Sharp. 1991) อย่างไรก็ตาม ในช่วงเริ่มแรกของการทำงานร่วมกันความหลากหลายของสมาชิกกลุ่มจะขัดขวางทั้งกระบวนการกลุ่มและการปฏิบัติของกลุ่ม แต่ในภายหลังจะกลายเป็นสิ่งที่มีประโยชน์อย่างชัดเจนเมื่อสมาชิกทำงานร่วมกัน (Watson; Kumar; & Michaelsen. 1993) ดังนั้นผู้เรียนในแต่ละกลุ่มควรอยู่ในกลุ่มเดิมตลอดภาคการศึกษาเพราะเมื่อผู้เรียนทำงานร่วมกันตลอดเวลาจนกระทั่งมีความเป็นหนึ่งเดียวกัน เมื่อนั้นสมาชิกในกลุ่มก็จะเปลี่ยนไปเป็นทีมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพอย่างแท้จริง

1.5) กลุ่มต้องได้รับการจัดตั้งโดยครู

จากความจำเป็นในการลดอุปสรรคขัดขวางด้านความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่มและการกระจายคุณสมบัติของสมาชิกในแต่ละทีม ครูจึงต้องควบคุมกระบวนการจัดตั้งกลุ่มด้วยตนเอง

2) ผู้เรียนต้องรับผิดชอบทั้งต่องานรายบุคคลและงานกลุ่ม

การพัฒนาให้กลายเป็นทีมการเรียนรู้ที่เป็นหนึ่งเดียวกันจำเป็นต้องมีการวัดประเมินและให้รางวัลโดยพิจารณาจากพฤติกรรมและความรับผิดชอบของผู้เรียนในด้านต่างๆ ดังนี้

2.1) ความรับผิดชอบของผู้เรียนแต่ละบุคคลในการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียน ขั้นตอนแรกในการพัฒนาทีมการเรียนรู้ที่เป็นหนึ่งเดียวกัน คือ การสร้างให้สมาชิกแต่ละบุคคลเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนโดยการศึกษางานอ่านที่ผู้สอนกำหนด เพราะหากสมาชิกไม่ได้เตรียมตัว

ก่อนเข้าชั้นเรียน สมาชิกเหล่านี้ก็จะไม่สามารถทำประโยชน์ใดๆให้แก่ทีมได้ ซึ่งจะเป็นอุปสรรคขัดขวางการพัฒนาความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม

เครื่องมือที่ช่วยในการพัฒนาความรับผิดชอบของผู้เรียนในการเรียนรู้โดยเน้นทีมคือ แบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม (Readiness Assessment Test หรือ RAT) ซึ่งประกอบด้วยแบบทดสอบรายบุคคลและแบบทดสอบที่ทำร่วมกันเป็นทีม (individual test and team test) จะช่วยพัฒนาความรับผิดชอบของผู้เรียนด้วยเหตุผลดังนี้

2.1.1) คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบรายบุคคลของผู้เรียนแต่ละคนจะถูกนับเป็นส่วนหนึ่งของคะแนนรายวิชา

2.1.2) ระหว่างการทำแบบทดสอบที่ทำร่วมกันเป็นทีม สมาชิกของทีมแต่ละคนจะถูกถามเพื่อให้แสดงความคิดเห็นและปกป้องคำตอบของตนอยู่เสมอในทุกคำถาม ผลก็คือผู้เรียนแต่ละคนจะรับผิดชอบอ่านงานอ่านที่ครูมอบหมายจนเสร็จสิ้น และสามารถอธิบายมโนทัศน์ต่างๆ ให้คนอื่นในทีมได้อีกด้วย

2.2) ความรับผิดชอบในการทำประโยชน์ให้แก่ทีม กล่าวคือ การประเมินประโยชน์ของสมาชิกแต่ละบุคคลที่มีต่อความสำเร็จของทีมทำให้สมาชิกของทีมอุทิศเวลาและความพยายามในการทำงานของทีมให้สำเร็จ เครื่องมือในการประเมินความรับผิดชอบในการทำประโยชน์ให้แก่ทีม คือ การประเมินโดยเพื่อน (peer assessment) ซึ่งสมาชิกแต่ละคนจะประเมินประโยชน์ของสมาชิกทีมคนอื่นๆ ในทีม ซึ่งคุณูปการหรือประโยชน์ที่มีต่อทีมนั้นครอบคลุมกิจกรรมด้านต่างๆ เช่น การเตรียมตัวของสมาชิกแต่ละบุคคลในการทำงานร่วมกันเป็นทีม ความเสมอต้นเสมอปลายในการเข้าชั้นเรียน การเข้าร่วมพบปะกับสมาชิกของทีมที่เกิดขึ้นนอกชั้นเรียน ประโยชน์ของสมาชิกแต่ละบุคคลที่มีต่อการอภิปรายเป็นทีม การกำหนดให้สมาชิกของทีมประเมินซึ่งกันและกันก็เนื่องจากสมาชิกของทีมแต่ละคนมีข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสมาชิกในทีมเพียงพอที่จะวัดประเมินประโยชน์ของสมาชิกที่มีต่อทีมได้อย่างถูกต้องตามความเป็นจริง

เสสโตน เลอวีน และเลน (Cestone; Levine; & Lane. 2008: 72-74) ได้อธิบายแนวทางการประยุกต์ใช้การวัดประเมินและประเมินผลโดยเพื่อน (peer assessment and evaluation) สำหรับการเรียนการสอนที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมดังนี้

2.2.1) กำหนดความคาดหวัง ผู้เรียนและครูร่วมกันกำหนดว่าจะประเมินผู้เรียนในด้านใดบ้างและใช้เกณฑ์ใดในการประเมิน โดยจะต้องกำหนดให้สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของรายวิชา และกิจกรรมการเรียนรู้โดยเน้นทีม เกณฑ์การประเมินจะครอบคลุมประเด็นต่างๆ เช่น กระบวนการกลุ่ม ประโยชน์ของสมาชิกแต่ละคนที่มีต่องานและต่อกลุ่มโดยพิจารณาจากประเด็นดังนี้คือ ความร่วมมือ ความสามารถในการปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ ความเชื่อถือได้ การมีส่วนร่วม ทักษะคิด การเตรียมความพร้อม ความสามารถในการริเริ่ม ความเป็นผู้นำ การสื่อสาร และการตัดสินใจ

2.2.2) ออกแบบเครื่องมือ วิธีการวัดประเมินและค่าน้ำหนักคะแนน ในกระบวนการนี้หากผู้เรียนมีส่วนร่วมด้วยก็จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจองค์ประกอบและที่มาของคะแนนในรายวิชา อีกทั้งยังรู้สึกว่าการวัดประเมินในรายวิชามีความยุติธรรม

2.2.3) วัดประเมินระหว่างเรียนอย่างสม่ำเสมอ เช่น วัดประเมินทุกครั้งเมื่อเรียนจบในแต่ละหน่วยซึ่งการวัดประเมินอย่างสม่ำเสมอจะทำให้ผู้เรียนมีทักษะในการวัดประเมินเพื่อนเพิ่มขึ้น และช่วยส่งเสริมให้ทีมมีประสิทธิภาพเพราะผู้เรียนจะเรียนรู้และทราบถึงพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่ยอมรับหรือพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตนจนสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมนั้นได้ตั้งแต่วางแรกของการเรียนในรายวิชา

2.2.4) เตรียมผู้เรียนให้มีความสามารถในการให้ผลย้อนกลับแก่เพื่อน กล่าวคือ ผู้เรียนจะต้องมีความเข้าใจว่าจะประเมินเพื่อนอย่างไร ดังนั้นผู้สอนอาจสาธิตการให้ผลย้อนกลับทั้งในรูปแบบที่เป็นคำพูดหรือเขียนอธิบายสั้นๆ แก่ผู้เรียน

2.2.5) วัดประเมินผลโดยเปิดเผยผู้ประเมิน กล่าวคือ การวัดประเมินและประเมินผลโดยเพื่อนจะต้องทำอย่างเปิดเผยว่าผู้เรียนคนไหนให้ผลย้อนกลับอะไรและแก่ใคร เพราะจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกยุติธรรม

2.2.6) กระบวนการวัดประเมินและประเมินผลโดยเพื่อน (peer assessment) สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เนื่องจากบริบททางการศึกษาที่แตกต่างกัน

2.3) ความรับผิดชอบในการทำให้ทีมปฏิบัติงานได้อย่างมีคุณภาพสูง กล่าวคือ จะต้องมีการพัฒนาระบบการวัดประเมินการปฏิบัติงานของทีม ดังนี้

2.3.1) ใช้การมอบหมายงานซึ่งจะต้องเป็นงานที่ต้องให้ทีมสร้างผลผลิตที่สามารถเปรียบเทียบระหว่างทีมแต่ละทีมได้อย่างรวดเร็ว และง่ายดาย อีกทั้งยังต้องสะดวกในการที่จะให้ผู้เชี่ยวชาญ (หรือผู้สอน) ให้ความคิดเห็นต่อผลผลิตนั้น

2.3.2) ให้ทีมได้รับผลย้อนกลับ (feedback) ที่มีต่องานของทีมบ่อยครั้ง

2.4) ความรับผิดชอบและการให้รางวัล การกำหนดระบบการให้รางวัลและการประเมินที่มีประสิทธิภาพจะต้องดำเนินการดังนี้

2.4.1) วัดประเมินบ่อยครั้งและสม่ำเสมอโดยให้ครอบคลุมถึงการเตรียมตัวของผู้เรียนและประโยชน์ของผู้เรียนที่มีต่อกลุ่มของตน

2.4.2) วัดประเมินคุณภาพของงานที่กลุ่มทำ

2.4.3) แนวคิดสำคัญในการให้คะแนนผู้เรียนควรตั้งอยู่บนฐานของพฤติกรรมที่จำเป็นในการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์กลุ่มในระดับสูง

3) งานกลุ่มที่มอบหมายให้ผู้เรียนต้องเป็นงานที่ส่งเสริมทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาทีม งานกลุ่มที่ไม่เหมาะสมมีลักษณะ คือ สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนแยกกันทำงานมากกว่าที่จะทำงานร่วมกันกับสมาชิกในกลุ่ม งานกลุ่มประเภทนี้เป็นอุปสรรคขัดขวางทั้งต่อการเรียนรู้และต่อ

การพัฒนาทีม ซึ่งงานลักษณะนี้จะก่อให้เกิดปัญหาในกลุ่ม เช่น ปัญหาผู้เรียนในกลุ่มบางคนไม่ทำงาน (free-rider) ปัญหาความขัดแย้งระหว่างสมาชิกในกลุ่ม เป็นต้น

งานกลุ่มที่ส่งเสริมทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาทีมนั้นจะต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้ (Michaelsen; & Knight. 2004: 55-58, Michaelsen. 2004: 32-33)

3.1) ส่งเสริมให้สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์กันสูง

3.2) ส่งเสริมให้เกิดการอภิปรายภายในกลุ่ม เช่น งานที่กำหนดให้ผู้เรียนต้องตัดสินใจ

3.3) ส่งเสริมความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละคน

3.4) ส่งเสริมให้สมาชิกในกลุ่มใช้เทคนิคต่างๆ ที่เรียนในรายวิชาในการตัดสินใจ

3.5) นำเสนอผลงานในรูปแบบที่ไม่ซับซ้อนยุ่งยาก ทั้งนี้เพราะงานที่ผู้เรียนต้องนำเสนอผลงานในรูปแบบที่ซับซ้อนหรือยุ่งยากนั้นทำให้สมาชิกในกลุ่มจะต้องแบ่งงานและแยกกันทำงานเป็นรายบุคคลจนสำเร็จ เช่น รายงานที่มีความยาวมาก

การออกแบบงานกลุ่มที่มีประสิทธิผลมีหลักการที่ผู้สอนต้องคำนึงถึงหลักการ “4 S” (Michaelsen; & Sweet. 2008: 20-22, Michaelsen; & Knight. 2004: 61-63) ดังนี้

3.1) สำคัญต่อการเรียนรู้ (significant) กล่าวคือ งานที่ผู้เรียนทำนั้นจะต้องแสดงให้เห็นถึงการนำเทคนิคของรายวิชามาใช้ในการทำงาน โดยผู้สอนอาจใช้การออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ (backward design) ในการกำหนดภารกิจหรืองานที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

3.2) งาน/ปัญหาเดียวกัน (same problem) กล่าวคือ งานกลุ่มที่มีประสิทธิผลนั้นจะต้องส่งเสริมให้มีการอภิปรายทั้งภายในกลุ่มและระหว่างกลุ่ม ซึ่งงานหรือปัญหาแบบเดียวกันจะทำให้เกิดการอภิปรายที่มีความหมายต่อผู้เรียน อีกทั้งยังง่ายต่อผู้สอนในด้านการประเมินและให้ผลย้อนกลับ

3.3) สร้างทางเลือก (specific choice) กล่าวคือ ผู้เรียนจะต้องสร้างทางเลือกจากข้อมูลสารสนเทศที่ได้รับโดยใช้เทคนิคของรายวิชาในการตัดสินใจ

3.4) รายงานทางเลือกโดยทันทีทันใด (simultaneously report) กล่าวคือ เมื่อกลุ่มได้ตัดสินใจเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่ง กลุ่มจะต้องรายงานทางเลือกของตนโดยทันทีทันใด

4) ผู้เรียนต้องได้รับการให้ผลย้อนกลับจากการปฏิบัติงานในเวลาที่เหมาะสมและบ่อยครั้ง กล่าวคือ การให้ผลย้อนกลับโดยทันทีทันใด บ่อยครั้ง และชัดเจนนั้นเป็นหลักการสำคัญที่จะทำให้การเรียนรู้โดยเน้นทีมประสบความสำเร็จ ทั้งนี้เนื่องจากการให้ผลย้อนกลับเป็นพื้นฐานสำคัญของการจำและการเรียนรู้เนื้อหาสาระ และยังมีผลต่อการพัฒนาทีมอีกด้วย การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนในการเรียนรู้โดยเน้นทีมนี้มี 2 ประเภท ได้แก่

4.1) การให้ผลย้อนกลับจากแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม

แบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม (RATs) ถูกออกแบบมาเพื่อให้ทราบว่า ผู้เรียนมีความเข้าใจในทศน์พื้นฐานต่างๆในรายวิชาเพียงใด ดังนั้น แบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม จึงให้ผลย้อนกลับทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาทีม ทั้งนี้เพราะแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมจะให้ผลย้อนกลับตั้งแต่ช่วงเริ่มต้นของการเรียนการสอนในแต่ละหน่วยการเรียนการสอน การให้ผลย้อนกลับยังช่วยสนับสนุนกระบวนการพัฒนาทีมใน 2 แนวทางดังนี้

4.1.1) คะแนนของกลุ่มมาจากการตัดสินใจของสมาชิกทั้งกลุ่ม ดังนั้นสมาชิกจึงถูกกระตุ้นให้ร่วมมือกันปกป้องภาพลักษณ์ของกลุ่มตนเอง

4.1.2) แบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมช่วยพัฒนาทีมให้มีความเป็นหนึ่งเดียวกัน กล่าวคือ การให้ผลย้อนกลับโดยทันทีทันใดทั้งคะแนนรายบุคคลและคะแนนรายกลุ่มช่วยให้กลุ่มรู้ว่าทำงานร่วมกันอย่างไรเพื่อให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งนี้เพราะการให้ผลย้อนกลับโดยทันทีทันใดจะทำให้ผู้เรียนตระหนักมากยิ่งขึ้นโดยเฉพาะเมื่อกำลังไม่สามารถใช้ประโยชน์จากความรู้ของสมาชิกในทีมได้ ผู้เรียนจะเรียนรู้อย่างรวดเร็วถึงความสำคัญของสมาชิกทุกคนในกลุ่มในกระบวนการตัดสินใจ ซึ่งในเวลาต่อมา ผู้เรียนแต่ละคนจะให้ความสำคัญกับสมาชิกคนอื่นๆ ในกลุ่มเพิ่มขึ้น โดยฟังมากยิ่งขึ้น และพูดน้อยลง ส่วนผู้เรียนที่พูดน้อยจะกลายเป็นคนที่มีบทบาทเชิงรุกในการอภิปรายเป็นทีมมากขึ้นและช่วยเพิ่มความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม ทั้งนี้เพราะว่าผู้เรียนมีความเข้าใจอย่างแท้จริงว่าสมาชิกแต่ละคนมีประโยชน์ต่อความสำเร็จของกลุ่ม

4.2) การให้ผลย้อนกลับจากงานที่เน้นการนำทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้

งานที่เน้นการนำทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนด้านทักษะการเรียนรู้ในระดับสูง งานของทีมจึงประเมินได้ยากกว่า ดังนั้นหลักสำคัญในการให้ผลย้อนกลับโดยทันทีทันใดจากงานที่เน้นการประยุกต์ใช้ทศน์ในรายวิชาของทีมนั้นจำเป็นต้องดำเนินการดังนี้

4.2.1) พิจารณาความถูกต้องของงาน กล่าวคือ งานที่มอบหมายให้ทีมปฏิบัติจะต้องมีลักษณะเป็นงานที่กำหนดให้สมาชิกในทีมใช้การตัดสินใจที่ซับซ้อน และนำเสนอผลงานของพวกเขาในรูปแบบที่ง่าย ๆ ไม่ซับซ้อน

4.2.2) งานนั้นต้องสามารถวัดประเมินและให้ผลย้อนกลับได้ง่ายจากการเปรียบเทียบกับงานของทีมอื่นๆ

1.2 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม

ก่อนที่ผู้สอนจะนำการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้กับรายวิชาของตนเองนั้นควรต้องพิจารณาความสามารถ และคุณลักษณะของตนเองก่อน เลน (Lane, 2008: 56-60) อธิบายว่า ผู้สอนจะใชการเรียนรู้โดยเน้นทีมได้อย่างมีประสิทธิภาพจะต้องมีความสามารถหลายด้านดังนี้

1) สามารถสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางได้

2) สามารถลดการต่อต้านของผู้เรียนที่ไม่ต้องการเรียนโดยใช้กลุ่มขนาดเล็กได้ การต่อต้านนี้เป็นผลมาจากประสบการณ์การเรียนโดยใช้กลุ่มขนาดเล็กในอดีต และความรู้สึกที่ว่าผู้เรียนจะต้องสอนตนเอง

3) สามารถพัฒนาความน่าเชื่อถือทางวิชาการให้ตนเองได้โดยไม่ใช้การบรรยายเป็นหลัก กล่าวคือ ผู้สอนจะต้องแสดงให้เห็นถึงความรู้และความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระผ่านวิธีการต่างๆ ที่ไม่ใช้การบรรยาย เช่น การตั้งคำถาม และการให้ผลย้อนกลับ เป็นต้น

4) สามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนเป็นรายบุคคลได้

5) สามารถแนะนำผู้เรียนโดยอาศัยการค้นพบของผู้เรียนเองได้

นอกจากนี้ เลน (Lane. 2008: 66-67) ยังอธิบายด้วยว่า ผู้สอนที่มีคุณสมบัติหรือลักษณะที่ส่งผลให้ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมได้มีประสิทธิภาพน้อย ได้แก่

1) มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาที่สอนไม่เพียงพอ

2) ยึดการสอนที่ครูเป็นศูนย์กลาง

3) มีความรู้สึกกังวลว่าถูกคุกคามจากการถามหรือโต้แย้งจากผู้เรียนและมีบุคลิกแบบปกป้องตนเอง

4) ไม่มีความสามารถในการออกแบบงานที่ต้องนำเนื้อหาหรือมโนทัศน์ของรายวิชาไปประยุกต์ใช้

5) ไม่มีเวลาเพียงพอในการออกแบบรายวิชาขึ้นมาใหม่

เมื่อพิจารณาว่าผู้สอนมีคุณสมบัติ คุณลักษณะ และความสามารถที่เหมาะสมที่จะนำการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้กับรายวิชาของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพแล้ว ผู้สอนก็ต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม

การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมมีกิจกรรมที่ต้องทำแตกต่างกันไปใน 4 ช่วงเวลา ได้แก่ ช่วงการเตรียมการก่อนเปิดภาคการศึกษา ช่วงต้นภาคการศึกษา ช่วงจัดการเรียนการสอนในแต่ละหน่วยการเรียนการสอน และช่วงปลายภาคการศึกษา (Michaelsen; & Sweet. 2008: 12-24, Michaelsen. 2004: 35-47, Fink. 2004) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) ช่วงเตรียมการก่อนเปิดภาคการศึกษา

ผู้สอนต้องตัดสินใจใน 3 ประเด็น คือ การแบ่งเนื้อหาวิชา การกำหนดเป้าหมาย และจุดประสงค์การเรียนการสอน และการออกแบบระบบการให้คะแนน

1.1) การแบ่งเนื้อหาวิชา กล่าวคือ การแบ่งเนื้อหาวิชาให้เป็นหน่วยการเรียนการสอนจำนวน 4-7 หน่วย ตามหัวข้อหลักของรายวิชา หน่วยการเรียนการสอนเหล่านี้จะเป็นพื้นฐานในการกำหนดจุดประสงค์ ออกแบบแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม และออกแบบงานที่เน้นการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ หน่วยการเรียนการสอนแต่ละหน่วยจะประกอบด้วยบทเรียน 2-4 บท ซึ่งมาจากเอกสารที่ใช้ในรายวิชาและอาจมีหนังสืออ่านเพิ่มเติมเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่จะเรียนทั้งหมดในหน่วยการเรียนการสอนนั้นๆ

1.2) การกำหนดเป้าหมายและจุดประสงค์การเรียนการสอน กล่าวคือ ผู้สอนจะต้องการกำหนดจุดประสงค์การเรียนการสอน 2 ประเภท ได้แก่

1.2.1) จุดประสงค์การเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ของรายวิชาและศัพท์เทคนิค (terminology) ผู้สอนต้องกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับเนื้อหาในแต่ละหน่วยการเรียนการสอนให้ครอบคลุมทั้งรายวิชา จุดประสงค์ประเภทที่ 1 นี้ช่วยกำหนดสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องรู้ขึ้นเป็นพื้นฐานในการทำงานให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ประเภทที่ 2

1.2.2) จุดประสงค์การเรียนการสอนที่กำหนดว่าผู้เรียนจะใช้ความรู้ที่ได้มาใหม่มาทำอะไรในแต่ละหน่วยการเรียนการสอน ผู้สอนจะต้องกำหนดภารกิจ/งานที่ต้องการให้ผู้เรียนปฏิบัติโดยใช้แนวคิดและมโนทัศน์ซึ่งเป็นผลมาจากการศึกษาหน่วยการเรียนรู้นั้น

1.3) การออกแบบระบบการให้คะแนน

การเรียนรู้โดยเน้นทีมใช้ระบบการให้คะแนนที่แบ่งการให้คะแนนออกเป็นสัดส่วนซึ่งอิงอยู่กับปัจจัย 3 ปัจจัย ได้แก่

1.3.1) การปฏิบัติของบุคคลแต่ละคน

1.3.2) การปฏิบัติของทีม

1.3.3) ประโยชน์ของสมาชิกแต่ละคนที่มีต่อความสำเร็จของทีม

การแบ่งคะแนนออกเป็น 3 ส่วนนี้จะทำให้ผู้เรียนตระหนักว่าแต่ละปัจจัยมีความสำคัญต่อคะแนนรวมในรายวิชาที่เรียน ดังนั้น ความกังวลของผู้เรียนเกี่ยวกับผู้เรียนที่ชอบเกาะผู้อื่น (free-riders) จึงลดน้อยลง เพราะคะแนนถูกแบ่งออกเป็นส่วนๆ

2) ช่วงต้นภาคการศึกษา

กิจกรรมในช่วงแรกของชั้นเรียนมีความสำคัญต่อความสำเร็จของการเรียนรู้โดยเน้นทีมเป็นอย่างมาก ในช่วงเวลาดังกล่าวนี้ผู้สอนต้องดำเนินการดังต่อไปนี้

2.1) การให้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยเน้นทีม

ผู้สอนต้องอธิบายเกี่ยวกับระบบการให้คะแนน ลำดับของงานที่มอบหมาย และแนะนำว่าผู้เรียนจะบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ในรายวิชานี้ได้อย่างไรโดยเปรียบเทียบกับรายวิชาที่สอนแบบดั้งเดิม โดยข้อมูลเหล่านี้ควรพิมพ์ไว้ในประมวลการสอน (course syllabus) และผู้สอนก็ควรพูดอธิบายด้วย นอกจากนี้ผู้สอนต้องสาธิตการทำแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจกระบวนการแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมที่จะเกิดขึ้นตลอดภาคการศึกษา

2.2) การจัดตั้งกลุ่ม

ผู้สอนจะต้องเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนทั้งในด้านคุณสมบัติที่เป็นประโยชน์และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน ตลอดจนถึงปัจจัยอื่น เช่น ความสัมพันธ์กับคนในชั้นเรียนที่เป็นเพื่อนสนิท พี่-น้อง กลุ่มชาติพันธุ์ และคู่รักซึ่งปัจจัยเหล่านี้มีผลต่อการปฏิบัติของผู้เรียนในชั้นเรียน ดังนั้นในการจัดตั้งกลุ่มนั้นผู้สอนจะต้องยึดหลักการดังต่อไปนี้

2.2.1) การกระจายคุณสมบัติของผู้เรียนที่เป็นจุดเด่นและจุดด้อยให้เข้าสู่กลุ่ม โดยให้แต่ละกลุ่มมีผู้เรียนที่มีคุณสมบัติที่เป็นจุดเด่นและจุดด้อยแตกต่างกัน เช่น ความสามารถทางการเรียน ความคิดเห็นต่อรายวิชา ประสบการณ์การลงทะเบียนเรียนในรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับรายวิชาปัจจุบัน

2.2.2) การป้องกันไม่ให้เกิดกลุ่มย่อย (sub-groups) ในกลุ่ม กล่าวคือ ผู้สอนจะต้องกระจายปัจจัยที่มีผลทำให้เกิดกลุ่มย่อย เช่น กลุ่มย่อยที่เป็นคู่รักกัน พี่-น้อง กลุ่มชาติพันธุ์ และอื่นๆ ซึ่งในกระบวนการจัดตั้งกลุ่มจำเป็นต้องกระจายคุณลักษณะต่างๆ เหล่านี้ให้กระจายไปในกลุ่มต่างๆ

ภายหลังจากที่มีการกำหนดคุณลักษณะของผู้เรียนแล้ว การจัดผู้เรียนเข้าสู่กลุ่มสามารถทำได้หลากหลายแนวทาง โดยผู้สอนจะต้องตัดสินใจในหลายประเด็น ประเด็นแรกคือ ขนาดของกลุ่ม กลุ่มควรประกอบไปด้วยสมาชิกจำนวน 5-7 คน ขนาดของกลุ่มนี้จะทำให้กลุ่มส่วนใหญ่มีทรัพยากรที่เพียงพอ ต่อมาผู้สอนก็ต้องกระจายคุณสมบัติของผู้เรียนเข้าสู่กลุ่มต่างๆ อย่างเท่าเทียมกัน ในขั้นตอนนี้ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนยื่นเรียงกันตามคุณสมบัติของตนจากนั้นใช้การสุ่มอย่างมีระบบเพื่อจัดผู้เรียนให้เข้าสู่กลุ่มตามจำนวนที่กำหนด

2.3) การบรรเทาความกังวลเรื่องคะแนน

ในการบรรเทาความกังวลของผู้เรียนเกี่ยวกับเรื่องคะแนน ผู้สอนจะต้องอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจเกี่ยวกับระบบการให้คะแนนที่ใช้ในการเรียนรู้โดยเน้นทีม ทั้งนี้เพราะผู้เรียนส่วนใหญ่จะไม่สบายใจเรื่องการให้คะแนนในรายวิชาแบบอิงกลุ่ม (grades in a group-oriented course) ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ในอดีตของผู้เรียนที่ถูกบังคับให้ต้องเลือกระหว่างการแบกรับภาระทำงานให้กลุ่มเพื่อให้ได้คะแนนสูงหรือการได้คะแนนต่ำ

ผู้สอนจะต้องอธิบายลักษณะของระบบการให้คะแนนของการเรียนรู้โดยเน้นทีมทั้ง 2 ประการ คือ

ประการที่ 1 ระบบการให้คะแนนของการเรียนรู้โดยเน้นทีมนับคะแนนทั้งที่เป็นคะแนนจากแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม (RATs) และคะแนนที่มาจากประเมินโดยเพื่อน ซึ่งจะช่วยเพิ่มระดับความรับผิดชอบของผู้เรียนแต่ละบุคคลให้สูงขึ้นทั้งในการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน

ประการที่ 2 การที่สมาชิกในทีมหนึ่งหรือสองคนมีแรงจูงใจในการเรียนต่านั้นมีผลเพียงเล็กน้อยต่อกลุ่มเท่านั้น เพราะว่างานที่มอบหมายให้ทีมนั้นต้องทำในชั้นเรียนและต้องใช้การคิด การอภิปราย และการตัดสินใจ

วิธีการที่จะบรรเทาความกังวลของผู้เรียนเกี่ยวกับเรื่องคะแนนก็คือ การให้พวกเขามีส่วนร่วมในการพัฒนาระบบการให้คะแนนโดยตรง กล่าวคือ ผู้เรียนจะมีส่วนเกี่ยวข้องในการกำหนดค่าน้ำหนักคะแนนภายใต้ขอบเขตที่ผู้สอนกำหนด โดยตัวแทนของทีมที่ถูกตั้งขึ้นมาใหม่จะเจรจาต่อรองกับตัวแทนของกลุ่มอื่นๆ จนได้ค่าน้ำหนักคะแนนที่เป็นที่ยอมรับครบทุกองค์ประกอบ

ของคะแนนทั้งคะแนนการปฏิบัติเป็นรายบุคคล การปฏิบัติเป็นทีม และคุณประโยชน์ของสมาชิกที่ทำให้ทีมประสบความสำเร็จ

3) ช่วงจัดการเรียนการสอนในแต่ละหน่วยการเรียนการสอน

ในแต่ละหน่วยการเรียนการสอนที่ใช้ในการเรียนรู้โดยเน้นทีมจะใช้ระยะเวลาประมาณ 6-10 ชั่วโมง ผู้เรียนจะต้องผ่านกระบวนการดังนี้ 3.1) กระบวนการรับประกันความพร้อม (readiness assurance process -- RAP) ซึ่งเป็นกลไกพื้นฐานที่ทำให้แน่ใจว่าผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาของรายวิชาอย่างครอบคลุมผ่านกระบวนการรับประกันความพร้อมที่เกิดขึ้น 5-7 ครั้งต่อรายวิชา และเป็นกิจกรรมในห้องเรียนชุดแรกในแต่ละหน่วยการเรียนการสอน กระบวนการนี้จะช่วยปูพื้นฐานด้านความรับผิดชอบให้แก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลและทีม และ 3.2) งานที่มุ่งเน้นการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้

3.1) กระบวนการรับประกันความพร้อม (readiness assurance process)

กระบวนการรับประกันความพร้อมมีองค์ประกอบหลัก 5 องค์ประกอบที่ผู้สอนจำเป็นต้องดำเนินการตามลำดับดังนี้

3.1.1) การมอบหมายงานอ่าน (assigned reading) เป็นองค์ประกอบแรกของกระบวนการรับประกันความพร้อม โดยก่อนที่จะมีการเริ่มต้นหน่วยการเรียนการสอนแต่ละหน่วย ผู้เรียนจะได้รับการมอบหมายงานอ่านที่จะต้องอ่านให้เสร็จก่อนเข้าชั้นเรียนในครั้งถัดไป การอ่านงานอ่านที่ได้รับมอบหมายจากผู้สอนนี้จะเป็นการเตรียมตัวก่อนที่จะเข้ารับการทดสอบที่มีขอบข่ายเนื้อหาครอบคลุมสิ่งที่ผู้เรียนอ่าน ดังนั้นงานอ่านที่ดีจึงควรประกอบไปด้วยข้อมูลเกี่ยวกับมโนทัศน์ ประเด็น และแนวคิดต่างๆ ที่ผู้เรียนควรรู้และเข้าใจครอบคลุมทั้งหน่วยการเรียนการสอนนั้น

3.1.2) การทดสอบเป็นรายบุคคล (individual test หรือ iRAT) กิจกรรมแรกในชั้นเรียนในแต่ละหน่วยการเรียนการสอนก็คือ การทดสอบวัดประเมินความพร้อม (Readiness Assessment Test - RAT) ซึ่งครอบคลุมเนื้อหาในงานอ่านที่มอบหมายให้ผู้เรียนได้ศึกษาก่อนเข้าชั้นเรียน การทดสอบนี้ใช้แบบทดสอบวัดประเมินความพร้อม (RATs) อันประกอบไปด้วยข้อคำถามประเภทถูก-ผิด (true-false) หรือเลือกตอบ (multiple-choice) ประมาณ 18-20 ข้อ การทดสอบดังกล่าวจะช่วยให้ผู้สอนสามารถประเมินว่าผู้เรียนเข้าใจมโนทัศน์หลักๆ จากการอ่านงานอ่านที่มอบหมายหรือไม่ ข้อคำถามของการทดสอบวัดประเมินความพร้อมนั้นควรมุ่งเน้นทีมโนทัศน์พื้นฐานต่างๆ และหลีกเลี่ยงการถามในสิ่งที่เป็นรายละเอียดปลีกย่อย และควรเป็นคำถามที่มีความยากเพียงพอที่จะทำให้เกิดการอภิปรายภายในทีม

3.1.3) การทดสอบเป็นทีม (team test หรือ gRAT) เมื่อผู้เรียนทำการทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นรายบุคคลเสร็จและส่งกระดาษคำตอบมายังผู้สอน ขั้นตอนที่ 3 ของกระบวนการรับประกันความพร้อมก็จะดำเนินการต่อทันที กล่าวคือ ผู้เรียนจะต้องทำ

แบบทดสอบชุดเดิมอีกครั้ง โดยทำร่วมกันเป็นกลุ่ม และใช้การอภิปรายและตกลงร่วมกันในแต่ละข้อคำถาม การอภิปรายจะถูกใช้ในหลายจุดประสงค์ คือ เพื่อเลือกคำตอบของกลุ่ม ช่วยในการทบทวนงานอ่าน และช่วยให้มีการสอนโดยเพื่อน (peer teaching) ซึ่งผู้เรียนจะต้องพูดชี้แจงเหตุผลที่สนับสนุนคำตอบที่เขาเลือก ผลก็คือ สิ่งที่เพื่อนแต่ละคนพูดแสดงเหตุผลนั้นจะช่วยปรับแก้โครงสร้างทางปัญญา (schemata) ที่สัมพันธ์กับโมทัศน์หลักของรายวิชาให้แก่เพื่อนสมาชิกในกลุ่ม

เมื่อผู้เรียนทำแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นทีมเสร็จ ผู้สอนแจ้งผลคะแนนการทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นทีมทันที ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความเข้าใจที่ผิดพลาดในแต่ละคำถามโดยใช้กระดาษคำตอบที่ให้ผลย้อนกลับโดยทันทีทันใด (immediate feedback assessment technique answer sheets หรือ IF-AT answer sheets) ส่วนกระดาษคำตอบที่ผู้เรียนทำการทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นรายบุคคลจะได้รับคืนเป็นรายบุคคลหลังจากที่ทำแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นทีมเสร็จ

คะแนนของผู้เรียนทั้งที่เป็นรายบุคคลและรายกลุ่มนี้จะเป็นการให้ผลย้อนกลับที่เป็นรูปธรรมและโดยทันทีทันใดแก่ผู้เรียน ดังนั้น ด้วยการเปรียบเทียบกระดาษคำตอบของผู้เรียนเป็นรายบุคคลและกระดาษคำตอบของทีม ผู้เรียนจะทราบว่าพวกเขาใช้ทรัพยากรทางปัญญาของสมาชิกในกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพเพียงใด และครูหรือสมาชิกกลุ่มอาจติดตามคะแนนของกลุ่มตนเองที่กระดาน ส่วนคะแนนของผู้เรียนเป็นรายบุคคลจะยังเปิดเผย ซึ่งการติดตามคะแนนของทีมทำให้ผู้เรียนสามารถติดตามผลการปฏิบัติของตนเองได้โดยเปรียบเทียบระหว่างคะแนนของกลุ่มตนเองกับกลุ่มอื่นๆ

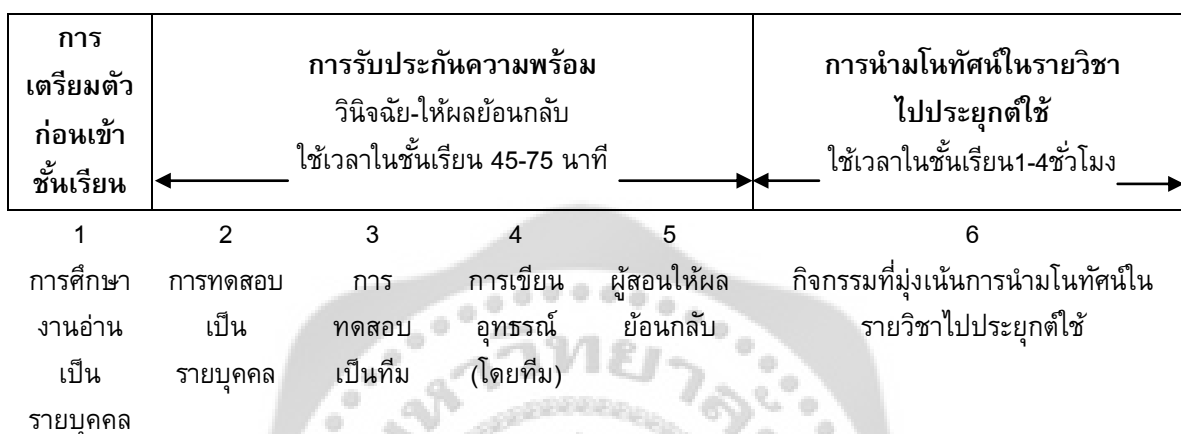
3.1.4) การอุทธรณ์ (appeals) ขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะทำหรือไม่ก็ได้ กล่าวคือ ขั้นตอนนี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเขียนอุทธรณ์ในข้อคำถามที่กลุ่มของพวกเขาไม่ได้คะแนนในการทดสอบเป็นทีมโดยการอ้างอิงจากงานอ่านที่พวกเขาได้รับมอบหมายให้อ่านก่อนเข้าชั้นเรียน ซึ่งขั้นตอนนี้ทำให้ผู้เรียนศึกษาทบทวนงานอ่านต่างๆ เพื่อโต้แย้งคำตอบที่ครูเฉลยในแต่ละข้อของคำถามในการทดสอบเป็นทีมโดยนำเสนอหลักฐานที่น่าสนใจเพื่อทำให้ครูยอมรับและให้คะแนนแก่คำตอบของกลุ่มที่ไม่ได้คะแนน ขั้นตอนนี้จะทำให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเพื่อหาเหตุผลที่สนับสนุนคำอุทธรณ์ของพวกเขา นอกจากนี้ การอุทธรณ์ยังช่วยให้ผู้สอนทราบถึงคุณภาพของข้อคำถามและงานอ่านก่อนเข้าชั้นเรียนที่มีคุณภาพไม่ดีพอ ทำให้ผู้สอนสามารถปรับปรุงคุณภาพของข้อคำถามและงานอ่านก่อนเข้าชั้นเรียนให้ดีขึ้นในการเรียนการสอนครั้งถัดไป

3.1.5) การให้ผลย้อนกลับของผู้สอน (oral instructor feedback) ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการรับประกันความพร้อม ผู้สอนจะให้ผลย้อนกลับทางวาจาแก่ผู้เรียน การให้ผลย้อนกลับนี้จะเกิดขึ้นทันทีหลังจากกระบวนการอุทธรณ์โดยผู้สอนอธิบายโมทัศน์ต่างๆ ในงานอ่านที่ผู้เรียนยังสับสนอยู่ให้กระจ่างชัดเจนยิ่งขึ้น หรือเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆ ของผู้เรียนที่ยังคงมีอยู่ภายหลังจากการอุทธรณ์

กระบวนการรับประกันความพร้อมนี้ช่วยจัดปัญหาเกี่ยวกับการใช้เวลาในชั้นเรียนที่มักใช้ไปกับการสอนให้ครอบคลุมเนื้อหาต่างๆ ทั้งที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง เวลา

ที่ใช้น้อยลงนี้เกิดขึ้นด้วยเงื่อนไข 4 ประการ คือ ผู้เรียนแต่ละคนได้ศึกษางานอ่าน ผู้เรียนได้รับการทดสอบเป็นรายบุคคล ผู้เรียนได้รับการทดสอบซ้ำโดยใช้แบบทดสอบเดียวกันแต่ทำในฐานะสมาชิกคนหนึ่งของทีมการเรียนรู้ และผู้เรียนได้ผ่านการทบทวนมโนทัศน์ที่มีความยาก

(ทำซ้ำในแต่ละหน่วยการเรียนการสอนหลัก เช่น 5-7 หน่วยต่อรายวิชา)



ภาพประกอบ 1 ลำดับกิจกรรมการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมในแต่ละหน่วย

ที่มา: Michaelsen; & Sweet. (2008). *The Essential Elements of Team-Based Learning*. p. 9.

กระบวนการรับประกันความพร้อมจึงเป็นกระบวนการที่สำคัญมากในการเรียนรู้โดยเน้นทีม ทั้งนี้ เพราะกระบวนการรับประกันความพร้อมมีผลต่อการพัฒนาทีม โดยแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมเป็นเครื่องมือที่ดีที่สุดในการส่งเสริมการพัฒนาทีม 4 ด้านดังนี้

ด้านที่ 1 ความรับผิดชอบ ในช่วงเริ่มต้นของการเรียนในชั้นเรียนโดยเฉพาะในชั่วโมงเรียนแรก ๆ ผู้เรียนจะได้รับการให้ผลย้อนกลับทันทีหลังจากการทดสอบเป็นรายบุคคลและการทดสอบเป็นทีม คะแนนที่ผู้เรียนได้รับจากการทดสอบนี้เป็นผลโดยตรงจากความรับผิดชอบในการเตรียมตัวโดยอ่านงานอ่านที่มอบหมายก่อนเข้าชั้นเรียน ดังนั้นคะแนนการทดสอบที่ผู้เรียนได้รับจึงส่งผลให้สมาชิกแต่ละคนมีความรับผิดชอบในการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น

ด้านที่ 2 ปฏิสัมพันธ์โดยตรงและตัวต่อตัว เนื่องจากสมาชิกของทีมทำงานแบบหันหน้าเข้าหากัน (face-to-face) ผลของปฏิสัมพันธ์จึงเป็นแบบโดยตรงและตัวต่อตัว

ด้านที่ 3 การจูงใจ เนื่องจากผู้เรียนให้ความสำคัญกับคะแนนของกลุ่มเป็นอย่างมาก ดังนั้นจึงมีแรงจูงใจให้มีการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างสมาชิกของทีมในระดับสูงเพื่อความสำเร็จของทีม

ด้านที่ 4 ความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม (group cohesion) ความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่มถูกสร้างมาอย่างต่อเนื่องในช่วงสุดท้ายของกระบวนการ กล่าวคือ เมื่อผู้สอนให้

ข้อมูล กลุ่มก็ยิ่งเป็นหนึ่งในเดียวกันมากยิ่งขึ้นเนื่องจากไม่ชอบการบรรยายและสิ่งที่ผู้สอนให้ข้อคิดเห็นนั้นก็เกิดจากผลของแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมและมีเป้าหมายเพื่อให้ผลย้อนกลับที่มีคุณค่าแก่ทีม

กระบวนการรับประกันความพร้อมมีคุณค่าอย่างมากต่อกิจกรรมการสอนและการเรียนรู้เนื่องจากกระบวนการรับประกันความพร้อมช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยการให้ผลย้อนกลับ และด้วยการส่งเสริมด้านการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนและการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเข้มข้น กระบวนการนี้จึงช่วยเพิ่มความสามารถของผู้เรียนในการแก้ปัญหาที่ยาก การเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนและการอภิปรายอย่างมีชีวิตชีวาช่วยทำให้สมาชิกของทีมมีความสามารถทางปัญญาและส่งเสริมความสามารถและความตั้งใจของผู้เรียนที่จะให้ผลย้อนกลับที่มีคุณภาพสูงแก่ผู้อื่น

3.2 งานที่มุ่งเน้นการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ คือ การมอบหมายงานหนึ่งชิ้นหรือมากกว่า ซึ่งงานดังกล่าวจะต้องสนับสนุนผู้เรียนให้เข้าใจมโนทัศน์ในรายวิชาได้มาก และลึกซึ้งยิ่งขึ้นจากการนำมโนทัศน์ต่างๆ ที่เรียนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้เพื่อแก้ไขปัญหาที่กำหนด งานกลุ่มที่เน้นการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ที่ดีนั้นจะต้องส่งเสริมการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (give and take discussions) ทั้งนี้เพราะงานที่มุ่งเน้นการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้มีจุดเน้นที่การตัดสินใจ และส่งเสริมให้ผู้เรียนแบ่งปันข้อสรุปของทีมตนกับทีมอื่นในชั้นเรียนโดยการเปรียบเทียบข้อสรุปของแต่ละทีม

งานที่มอบหมายนั้นจะต้องทำให้ทีมนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ในการตัดสินใจที่ซับซ้อน แต่จะต้องสามารถนำเสนอผลงานในแบบแผนที่ง่าย ๆ ไม่ซับซ้อน ซึ่งผลของงานนี้จะทำให้ทีมได้รับการกระตุ้นและได้รับผลย้อนกลับเกี่ยวกับคุณภาพของงานกลุ่มจากเพื่อนและผู้เรียนก็จะได้รับการส่งเสริมทั้งในด้านการพัฒนาการเรียนรู้และพัฒนาทีม

สรุปได้ว่า ผู้เรียนจะได้รับการพัฒนาการเรียนรู้จากกระบวนการรับประกันความพร้อมและงานที่มุ่งเน้นการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ในรายวิชาอันเนื่องมาจากการที่ผู้เรียนได้รับแรงกดดันจากการทดสอบซ้ำซึ่งสามารถแก้ไขคะแนนได้ และทีมก็จะพัฒนาให้เป็นหนึ่งเดียวกันมากยิ่งขึ้นเพราะผู้เรียนในแต่ละทีมถูกกระตุ้นให้มีความพยายามร่วมกันในการปกป้องคะแนนของทีม

4) ช่วงปลายภาคการศึกษา

ในช่วงปลายภาคการศึกษาผู้สอนต้องทำให้ผู้เรียนเข้าใจทั้งเนื้อหาวิชาและประเด็นเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มโดยใช้กิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนสะท้อนประสบการณ์ของตนเองในช่วงที่ผ่านมา กล่าวคือ กิจกรรมในช่วงปลายภาคศึกษานี้มีเป้าหมายในการกระตุ้นเตือนผู้เรียนในสิ่งที่ได้เรียนรู้ตลอดภาคการศึกษาเกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆ ในรายวิชา การประยุกต์ใช้มโนทัศน์ใน

รายวิชา คุณค่าของทีมในการรับมือกับภารกิจหรืองานที่มีความท้าทายทางปัญญา ประเภทของ ปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมที่มีประสิทธิผล และตัวผู้เรียน ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

4.1) การเรียนรู้เกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆในรายวิชา

วิธีการที่ช่วยกระตุ้นเตือนผู้เรียนว่าได้เรียนรู้มโนทัศน์ใดบ้างในรายวิชา มีหลายวิธี

ดังนี้

4.1.1) ให้รายการสรุปมโนทัศน์ต่างๆ ที่เรียนในรายวิชาแก่ผู้เรียน (ปกติใช้ กระดาษแผ่นเดียว)

4.1.2) ถามผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อให้ทราบถึงมโนทัศน์ต่างๆ ที่ผู้เรียนจำ ไม่ได้

4.1.3) เปรียบเทียบข้อสรุปของผู้เรียนในทีม

4.1.4) ทบทวนมโนทัศน์ต่างๆ ที่ทีมจำเป็นต้องให้ความใส่ใจเพิ่มเติม

4.2) ความเข้าใจในการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้

วิธีที่ดีที่สุดในการเตือนความจำของผู้เรียนว่าพวกเขาสามารถนำมโนทัศน์ใน รายวิชาไปประยุกต์ใช้ได้ คือ การให้ผู้เรียนใช้มโนทัศน์ของรายวิชาในการแก้ปัญหาที่มีความสำคัญ เช่น ในรายวิชาของไมเคิลเซน เขามักใช้นวนิยายและภาพยนตร์เรื่องยาวเพื่อนำเสนอสถานการณ์ที่ ซับซ้อนซึ่งผู้เรียนต้องบูรณาการมโนทัศน์ด้านการจัดการและพฤติกรรมองค์กรที่เรียนมาใช้ในการ แก้ปัญหา

4.3) การเรียนรู้เกี่ยวกับคุณค่าของทีม

การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยให้ผู้สอนสามารถผลักดันทีมให้สามารถรับมือกับความ ท้าทายทางปัญญาได้ ตัวอย่างเช่น ในการทดสอบวัดประเมินความพร้อมทั้งแบบที่เป็นรายบุคคล และเป็นทีม ผู้เรียนส่วนมากรู้สึกว่ทีมปฏิบัติได้ดีกว่าสมาชิกคนที่เก่งที่สุดของทีม ดังนั้นในช่วง ปลายภาคการศึกษาผู้สอนสามารถกระตุ้นเตือนผู้เรียนเกี่ยวกับคุณค่าของทีมโดยการเปิดเผย คะแนนสะสมที่ได้จากการทดสอบวัดประเมินความพร้อมของแต่ละทีม ซึ่งครอบคลุมคะแนนของ สมาชิกแต่ละคนที่ได้คะแนนต่ำ ปานกลาง สูง คะแนนของทีม และความแตกต่างระหว่างคะแนน ของสมาชิกที่มีคะแนนสูงที่สุดกับคะแนนของทีม ผลจากการเปิดเผยคะแนนดังกล่าวทำให้ผู้เรียน ส่วนใหญ่ต่างตกตะลึงเมื่อพวกเขาเห็นแบบแผนของคะแนนจากทั้งชั้นเรียน กล่าวคือ ใน 14 ปีที่ผ่านมา มากกว่าร้อยละ 90 ของทีมจะมีการปฏิบัติที่ดีกว่าสมาชิกที่ดีที่สุดของทีมเฉลี่ยเกือบร้อยละ 11 ข้อเท็จจริงก็คือ ในชั้นเรียนส่วนใหญ่ คะแนนของทีมที่ต่ำที่สุดในชั้นเรียนก็ยังคงสูงกว่าคะแนนของ ผู้เรียนที่มีคะแนนสูงสุดในชั้นเรียน (Michaelson; Watson; & Black. 1989)

4.4) การระลึกถึงปฏิสัมพันธ์ของทีมที่มีประสิทธิผล

เมื่อผู้เรียนทำงานร่วมกันมากกว่า 20-25 ชั่วโมง ทีมจะสามารถค้นหาและใช้ ทรัพยากรทางปัญญาของสมาชิกในทีมในการตัดสินใจได้ดีขึ้นเรื่อยๆ (Watson; Michaelson; &

Sharp. 1991) อย่างไรก็ตามผู้เรียนส่วนใหญ่กลับไม่สามารถระลึกถึงความเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ของทีมที่มีประสิทธิผล

ไมเคิลเซนใช้วิธีการที่แตกต่างกัน 2 วิธี เพื่อช่วยกระตุ้นเตือนให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการกลุ่มกับประสิทธิผลของกลุ่ม ทั้ง 2 วิธีนี้มีความมุ่งหมายให้ผู้เรียนสะท้อนคิดเกี่ยวกับแบบแผนปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกที่ส่งผลให้ทีมกลายเป็นทีมที่มีเป็นหนึ่งเดียวกันมากยิ่งขึ้นดังนี้

4.4.1) การมอบหมายงานให้แก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคล โดยให้บทวนสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในกลุ่มที่เราสังเกตได้ จากนั้นก็ให้ผู้เรียนจัดทำบันทึกการเปลี่ยนแปลงหรือเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความแตกต่าง และแบ่งปันบันทึกของตนกับสมาชิกคนอื่นๆ ในทีม จากนั้นก็เขียนวิเคราะห์ถึงอุปสรรคที่มีต่อความมีประสิทธิภาพของทีมและปัจจัยสำคัญต่างๆ ที่ทำให้ทีมสามารถเอาชนะอุปสรรคนั้นได้

4.4.2) การกำหนดให้ผู้เรียนจดบันทึกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องเกี่ยวกับทีมของพวกเขาว่าทำงานได้อย่างไร จากนั้นก็ให้ผู้เรียนจัดทำบันทึกการเปลี่ยนแปลงหรือเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความแตกต่าง และแบ่งปันบันทึกของตนกับสมาชิกคนอื่นๆ ในทีม จากนั้นก็เขียนวิเคราะห์ถึงอุปสรรคที่มีต่อความมีประสิทธิภาพของทีมและปัจจัยสำคัญต่างๆ ที่ทำให้ทีมสามารถเอาชนะอุปสรรคนั้นได้ วิธีการนี้เป็นวิธีการที่มีประสิทธิผลมากกว่าวิธีแรกเพราะผู้เรียนไม่ได้ระลึกถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมาแล้วเหมือนวิธีแรก แต่บันทึกเหตุการณ์ต่างๆ ไว้ตั้งแต่ต้นอย่างต่อเนื่องจนถึงช่วงปลายภาคการศึกษา

4.5) การเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง

คุณูปการที่สำคัญที่สุดประการหนึ่งของการเรียนรู้โดยเน้นทีม คือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมสร้างเงื่อนไขที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมากเกี่ยวกับวิธีการที่พวกเขาปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น อนุสนธิ์นี้เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ภายในทีมซึ่งส่งผลต่อสมาชิกและทีมดังนี้

4.5.1) สมาชิกจะรู้ว่าสมาชิกในทีมแต่ละคนมีจุดแข็งและจุดอ่อนใดบ้าง ซึ่งทำให้ผู้เรียนเข้าใจอย่างชัดเจนว่าสมาชิกในทีมแต่ละคนจำเป็นต้องได้รับผลย้อนกลับแบบใด

4.5.2) สมาชิกของทีมพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เข้มแข็ง ซึ่งทำให้พวกเขารู้สึกว่าเป็นพันธกิจที่ต้องให้ผลย้อนกลับที่เป็นจริงต่อกันและกัน

นอกจากนี้ผู้สอนก็สามารถทำให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองได้จากกระบวนการประเมินโดยเพื่อน (peer evaluation process) ซึ่งในแบบแผนที่ง่ายที่สุดนั้นก็ต้องมีการเก็บข้อมูลจากสมาชิกของทีมเกี่ยวกับคุณูปการด้านการเรียนรู้และการให้ข้อมูลที่สมาชิกแต่ละคนให้แก่ผู้อื่นว่ามีมากน้อยเพียงใดและด้วยวิธีการใด

สรุปได้ว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีม คือ รูปแบบการเรียนการสอนที่ใช้กลุ่มขนาดเล็กที่มีสมาชิก 5-7 คน ที่รวมตัวแบบถาวรในการปรับโครงสร้างของรายวิชาชั้นใหม่ โดยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านกระบวนการ 13 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน

ขั้นตอนที่ 2 การทดสอบเป็นรายบุคคล

ขั้นตอนที่ 3 การทดสอบเป็นทีม

ขั้นตอนที่ 4 การเขียนอุทธธรณ์

ขั้นตอนที่ 5 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆ

โดยผู้สอน

ขั้นตอนที่ 6 การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้

ขั้นตอนที่ 7 การประเมินโดยเพื่อน

ขั้นตอนที่ 8 การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

ขั้นตอนที่ 9 การทบทวนมโนทัศน์ทั้งหมดในรายวิชา (เป็นรายบุคคล)

ขั้นตอนที่ 10 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อปรับแก้มโนทัศน์ที่ผิดพลาด

ของผู้เรียน

ขั้นตอนที่ 11 การทบทวนการประยุกต์ใช้มโนทัศน์

ขั้นตอนที่ 12 การทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีม จากบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

ขั้นตอนที่ 13 การทบทวนตนเอง จากผลการวัดประเมินโดยเพื่อนว่าตนเองมีประโยชน์ต่อทีมอย่างไรและเพียงใด

โดยกระบวนการที่ 1-8 จะทำซ้ำในทุกหน่วยการเรียนการสอนหลักของรายวิชา ส่วนขั้นตอนที่ 9-13 จะทำหลังจากที่ผู้เรียนได้เรียนครบทุกหน่วยการเรียนการสอน ซึ่งกระบวนการทั้ง 13 ขั้นตอนนี้จะส่งเสริมให้กลุ่มที่จัดตั้งขึ้นใหม่เปลี่ยนไปสู่ทีมซึ่งจะสามารถจัดการกับภารกิจที่ท้าทายและซับซ้อนได้ โดยมีลำดับขั้นตอนดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 ลำดับกิจกรรมในรายวิชาที่ใช้แนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม

1.3 พื้นฐานทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สนับสนุนการเรียนรู้โดยเน้นทีม

สวีต และไมเคิลเซน (Sweet; & Michaelsen. 2007) ได้กล่าวถึงทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สนับสนุนการเรียนรู้โดยเน้นทีม 3 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีของพือาเจต์ (Piaget) ไวกอตสกี (Vygotsky) และ แบนดูรา (Bandura) ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1) กระบวนการของความสมดุลของพือาเจต์ (Piaget's equilibration)

กระบวนการของความสมดุลเป็นแนวคิดของพือาเจต์ซึ่งเป็นกระบวนการของความสมดุลระหว่างการซึมซับและการปรับเปลี่ยนโครงสร้างและความขัดแย้งของโครงสร้างการรู้คิด (schema) ที่ได้รับการบูรณาการในโครงสร้างใหม่ (ราชบัณฑิตยสถาน. 2548: 68-69) ซึ่งมีองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องดังนี้ 1.1) ความสัมพันธ์ระหว่างคนกับวัตถุ (subject-object relations) 1.2) การซึมซับ (assimilation) 1.3) การปรับเปลี่ยนโครงสร้าง (accommodation) และ 1.4) ความขัดแย้ง (perturbation)

การซึมซับ (assimilation) เป็นกระบวนการทางสติปัญญาที่มนุษย์ผสมผสานเรื่องราวที่ซึมซาบเข้ามาหรือผสมผสานสิ่งต่างๆ ให้เข้ากับโครงสร้างการรู้คิด (schema) กระบวนการนี้เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา อย่างไรก็ตาม การซึมซับนั้นไม่ทำให้โครงสร้างการรู้คิดเกิดการเปลี่ยนแปลงแต่จะมีผลให้โครงสร้างการรู้คิดขยายใหญ่มากขึ้น (Wadsworth. 2004: 17)

การปรับเปลี่ยนโครงสร้าง (accommodation) คือ การสร้างโครงสร้างการรู้คิดขึ้นมาใหม่หรือแก้ไขโครงสร้างการรู้คิดเดิมให้เหมาะสมกับสิ่งเร้าใหม่ กระบวนการนี้จะเกิดขึ้นเมื่อเด็กเผชิญกับสิ่งเร้าใหม่โดยเด็กพยายามที่จะซึมซับสิ่งเร้านั้นให้เข้ากับโครงสร้างการรู้คิดเดิมของตน แต่เด็กก็ไม่สามารถซึมซับสิ่งเร้านั้นได้เนื่องจากเด็กไม่มีโครงสร้างการรู้คิดที่เหมาะสม ดังนั้นเพื่อให้สิ่งเร้านั้นมีความเหมาะสมกับโครงสร้างการรู้คิดเด็กจึงต้องปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (Wadsworth. 2004: 17-18)

ความสมดุล (equilibration) คือ ภาวะที่สมดุลระหว่างการซึมซับและการปรับเปลี่ยนโครงสร้าง ส่วนความไม่สมดุล (disequilibrium) คือ การไม่สมดุลระหว่างการซึมซับและการปรับเปลี่ยนโครงสร้าง เมื่อความไม่สมดุลเกิดขึ้นก็จะก่อให้เกิดแรงกระตุ้นต่อเด็กเพื่อให้เขาค้นหาความสมดุลซึ่งอาจจะเป็นการซึมซับหรือการปรับเปลี่ยนโครงสร้างก็ได้ (Wadsworth. 2004: 19)

2) บริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการเขาวงกตของไวโกตสกี (Vygotsky's zone of proximal development)

ทฤษฎีเขาวงกตของไวโกตสกีให้ความสำคัญกับวัฒนธรรม สังคม และการเรียนรู้ที่มีต่อพัฒนาการเขาวงกต การจะเข้าใจพัฒนาการของมนุษย์จะต้องเข้าใจวัฒนธรรมที่เด็กได้รับการอบรมเลี้ยงดู เพราะวัฒนธรรมจะช่วยบ่งชี้ว่าเด็กควรจะเรียนรู้อะไรบ้าง ควรจะมีความสามารถในด้านใดบ้าง สถาบันทางสังคมต่างๆ ก็มีบทบาทที่สำคัญในการช่วยให้เด็กเรียนรู้และมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางเขาวงกต กล่าวคือ พัฒนาการทางเขาวงกตของเด็กแต่ละวัยจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ก็ต่อเมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก เช่น เพื่อนวัยเดียวกัน ทั้งนี้เพราะเด็กจะเกิดการเรียนรู้ได้จากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลต่างๆ ทั้งผู้ใหญ่และเพื่อนในวัยเดียวกัน (สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2548: 61-63)

การสอนหรือการช่วยเหลือผู้เรียนให้พัฒนาเขาวงกตอย่างเต็มตามศักยภาพนั้นจะต้องคำนึงถึงบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการเขาวงกต (the zone of proximal development หรือ ZPD) หมายถึง อาณาบริเวณของการเรียนรู้ซึ่งเป็นช่วงห่างระหว่างระดับพัฒนาการทางสติปัญญาที่เป็นอยู่กับระดับศักยภาพทางสติปัญญาซึ่งดูได้จากการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ กล่าวคือ เด็กบางคนสามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ด้วยตนเองโดยไม่ต้องมีการช่วยเหลือ ส่วนเด็กบางคนก็สามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ถ้ามีผู้ใหญ่หรือเพื่อนวัยเดียวกันที่มีความสามารถมากกว่าคอยให้คำแนะนำหรือการช่วยเหลือ ซึ่งการช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ แก้ปัญหา หรือทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเองให้สัมฤทธิ์ผลตามวัตถุประสงค์นั้นเรียกว่า scaffolding (สุรางค์ ไคว์ตระกูล.

2548: 63) และการที่ scaffolding จะได้ผลดีนั้นจะต้องประกอบไปด้วยลักษณะ 5 ประการ (ชินะวัฒน์ ชื่นแดนชุม. 2542: 35-36; อ้างอิงจาก Berk; & Winsler. 1995: 26-29) ดังนี้

2.1) การแก้ปัญหาาร่วมกัน (join problem solving) คือ การสร้างความกระตือรือร้นต่อสิ่งที่น่าสนใจและมีความหมายทางวัฒนธรรมในการทำงานร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาหรือไปสู่จุดมุ่งหมายร่วมกันระหว่างเด็กกับเด็ก หรือเด็กกับผู้ใหญ่

2.2) การสร้างความเข้าใจร่วมกัน (intersubjectivity) คือ กระบวนการที่เริ่มต้นจากผู้ที่มีความเข้าใจต่างกัน มาแลกเปลี่ยนความเข้าใจกันด้วยวิธีการสื่อสารแบบต่างๆ เพื่อนำไปสู่การมีความเข้าใจร่วมกันและการทำงานร่วมกันอย่างแท้จริงในที่สุด การสร้างความเข้าใจร่วมกันจะก่อให้เกิดความเข้าใจพื้นฐานสำหรับผู้ร่วมงานแต่ละคนในการติดต่อสื่อสารและสร้างทัศนคติที่เหมาะสมต่อกัน

2.3) การตอบสนองอย่างอบอุ่น (warms and responsiveness) คือ การที่ผู้ใหญ่มีการตอบสนองต่อกิจกรรมต่างๆ ของเด็กอย่างชื่นชมและเป็นมิตร เพื่อให้เด็กรู้สึกมีความสุขและกระตือรือร้นในการทำงานที่ทำหยาความสามารถของตน

2.4) การเอาใจใส่ดูแลผู้เรียน (keep the child in the ZPD) คือ การช่วยเหลือให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองด้วยการทำงานไปได้อย่างต่อเนื่อง โดยทำได้ 2 แนวทาง ได้แก่ แนวทางที่ 1 การจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความต้องการของเด็ก เช่น ถ้างานที่มอบหมายให้ผู้เรียนนั้นยากเกินไปก็ช่วยทำให้ง่าย หรือถ้าผู้เรียนเริ่มเบื่อก็นำเสนอานที่ทำหยาแก่ผู้เรียน แนวทางที่ 2 การสอดแทรกในจังหวะที่เหมาะสม โดยให้ความช่วยเหลือและสอนเมื่อผู้เรียนต้องการและคอยสังเกตอยู่ห่างๆ เมื่อเด็กทำงานได้แล้ว

2.5) การส่งเสริมการกำกับตนเอง (promote self-regulation) คือ การสนับสนุนให้เด็กกำกับกิจกรรมที่ทำร่วมกันให้มากที่สุดเท่าที่ทำได้ โดยกระตุ้นให้เด็กพยายามแก้ปัญหาจนสำเร็จได้ด้วยตนเองมากกว่าการให้คำตอบสำเร็จรูป และการออกคำสั่งให้เด็กทำตาม เพื่อให้เด็กสามารถทำงานโดยอิสระได้ในที่สุด

3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของแบนดูรา (Bandura's social cognitive theory)

แบนดูรา (Bandura) มีความเชื่อว่าพฤติกรรมของบุคคลมีสาเหตุมาจาก 3 ปัจจัย "triadic reciprocal causation" ร่วมกันคือ ปัจจัยทางพฤติกรรม ปัจจัยทางจิตวิทยา และปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม โดยทั้ง 3 ปัจจัยมีปฏิสัมพันธ์กันดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2549: 48-49)

3.1) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทางจิตวิทยาและปัจจัยทางพฤติกรรม กล่าวคือ สิ่งที่บุคคลคิด เชื่อ และรู้สึกซึ่งเป็นปัจจัยทางจิตวิทยาจะกำหนดว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมเช่นใด ในขณะที่เดียวกันการกระทำของบุคคลซึ่งเป็นปัจจัยทางพฤติกรรมก็จะเป็นส่วนหนึ่งในการกำหนดลักษณะการคิดและการตอบสนองทางอารมณ์

3.2) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทางจิตวิทยาและปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ ความสามารถทางปัญญาของบุคคลนั้นจะพัฒนาและเปลี่ยนแปลงโดยอิทธิพลของสังคมที่ให้อาหาร และกระตุ้นสนองตอบทางอารมณ์โดยการผ่านตัวแบบ การสอน และการชักจูงทางสังคม ขณะเดียวกันบุคคลจะกระตุ้นปฏิกิริยาสนองตอบที่แตกต่างกันจากสภาพแวดล้อมทางสังคมที่เขาอาศัยอยู่

3.3) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทางพฤติกรรมและปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ ในชีวิตประจำวันของคนเรา พฤติกรรมเปลี่ยนปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม ในขณะที่ปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปก็ทำให้พฤติกรรมถูกเปลี่ยนไปด้วย

จากแนวคิดพื้นฐานดังกล่าว ทฤษฎีการเรียนรู้ของแบนดูราที่สัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยใช้กลุ่มขนาดเล็กมีดังนี้คือ 3.1) การรับรู้ความสามารถของตน (perceived self-efficacy) 3.2) การเลียนแบบจากตัวแบบ (modeling) 3.3) การรับรู้ความสามารถของกลุ่ม (perceived collective-efficacy) กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของตน เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ แบนดูราเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถของตนจะมีผลต่อการกระทำของบุคคล โดยบุคคล 2 คนอาจมีความสามารถไม่ต่างกันแต่อาจแสดงออกในคุณภาพที่แตกต่างกันได้หาก 2 คนนี้มีการรับรู้ความสามารถของตนแตกต่างกัน โดยปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้รับรู้ความสามารถของตนก็คือ การเลียนแบบจากตัวแบบ (modeling) หรือการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบจะช่วยให้บุคคลสามารถเข้าใจได้ว่าจะต้องทำอย่างไรในสถานการณ์เดียวกัน โดยกระบวนการสังเกตจากตัวแบบนี้ประกอบไปด้วย 4 กระบวนการคือ การตั้งใจ (attention) การเก็บจำ (retention) การกระทำ (production) และการจูงใจ (motivation) ส่วนการรับรู้ความสามารถของกลุ่ม คือ การที่กลุ่มตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของกลุ่มที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม การรับรู้ความสามารถในระดับสูงมีความสำคัญมากต่อการทำงานให้บรรลุผลสำเร็จทั้งในระดับบุคคลและกลุ่ม (Sweet; & Michaelsen. 2007: 39-40)

จากทฤษฎีจิตวิทยาดังกล่าว สวิตและไมเคิลเซน (Sweet; & Michaelsen. 2007: 44) ได้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างหลักการของทฤษฎีจิตวิทยาทั้ง 3 ทฤษฎีที่สนับสนุนกระบวนการรับประกันความพร้อมซึ่งเป็นกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยเน้นที่มดดังนี้

ตาราง 1 ความสัมพันธ์ระหว่างหลักการของทฤษฎีจิตวิทยาทั้ง 3 ทฤษฎีที่สนับสนุนกระบวนการ
 รับประกันความพร้อมในแต่ละองค์ประกอบ

กระบวนการ รับประกัน ความพร้อม	พือาเจต์ (Piaget)	ไวโกตสกี (Vygotsky)	แบนดูรา (Bandura)
1. การ ทดสอบเป็น รายบุคคล	มุ่งให้ความสนใจและ ความชัดเจนเกี่ยวกับ ความเข้าใจในทศน์ พื้นฐานของผู้เรียน	ทำให้ทราบว่าผู้เรียนดูดซับ มโนทัศน์ที่สำคัญในแต่ละ คำถามได้เพียงใด	ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนา และปรับแต่งการ ประเมินตนเอง เกี่ยวกับความ สามารถในการใช้ มโนทัศน์ของรายวิชา เพื่อตอบคำถาม
2. การ ทดสอบเป็น ทีม	ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ทางปัญญาระหว่าง สมาชิกเพื่อหาคำตอบที่ เป็นฉันทามติของกลุ่ม ทั้งนี้ความรู้จะถูกสร้าง ขึ้นตามมาหลังจากการ อภิปราย	1. แสดงให้เห็นถึงบริเวณความ ใกล้เคียงพัฒนาการเชาวน์ ปัญญาของสมาชิกแต่ละคน 2. การพูดคุยก่อให้เกิด ปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม	ช่วยให้เกิดการ เปรียบเทียบทาง สังคมและเปิดเผยให้ เห็นถึงศักยภาพใน การเป็นตัวแทนของ สมาชิกแต่ละคน
3. แจ้งผลการ ทดสอบวัด ประเมิน ความพร้อม เป็นทีมโดย ทันที	ทำให้กลุ่มเป็นสิ่งที่ถูก ใช้ในการเรียนรู้ซึ่งมี ความสัมพันธ์กับผู้เรียน แต่ละคน โดยผู้เรียนจะ สามารถพิจารณาว่า พวกเขาจะต้อง ปรับปรุงตนเองอย่างไร เมื่อต้องอภิปราย คำถามถัดไป	1. ช่วยให้กลุ่มสามารถประเมิน ประสิทธิผลของการอภิปราย พูดคุยสร้างความเข้าใจร่วมกัน 2. ทำให้สมาชิกแต่ละคน ตระหนักว่าตนเองต้องการมี ส่วนร่วมในบริเวณความ ใกล้เคียงพัฒนาการเชาวน์ ปัญญาในอนาคตเมื่อใดและ อย่างไร 3. ผลย้อนกลับนี้ทำให้สมาชิก ของกลุ่มทราบว่าใครควรได้รับ การยอมรับหรือไม่ได้รับการ ยอมรับว่ามีความรู้มากกว่าผู้อื่น	ช่วยให้บุคคล ปรับแต่งระดับการ รับรู้ความสามารถ ของตนและการรับรู้ ความสามารถของ กลุ่ม และตัดสินใจว่า ใครควรหรือไม่ควร เป็นตัวแบบที่ถูกต้อง สำหรับคำถามถัดไป

ตาราง 1 (ต่อ)

กระบวนการ รับประกัน ความพร้อม	พือาเจต์ (Piaget)	ไวกอตสกี (Vygotsky)	แบนดูรา (Bandura)
4. การเขียน อุทธรณ์	ทดสอบว่ากลุ่มตัดสินใจ ที่จะซึมซับคำตอบที่ ได้รับจากผู้สอนหรือ แก้ไขโครงสร้างทาง ปัญญาโดยการ ปรับเปลี่ยนโครงสร้าง	ทดสอบคุณภาพของการ อภิปรายพูดคุยสร้างความ เข้าใจร่วมกันของกลุ่มโดยการ ไม่เห็นด้วยกับคำตอบที่ผู้สอน เฉลย	ทดสอบข้อโต้แย้งของ กลุ่มที่ได้จากการ ประเมินความ สามารถของกลุ่มตน ในการใช้เทคนิคของ รายวิชาอย่างถูกต้อง (การรับรู้ ความสามารถของ กลุ่ม)
5. การให้ผล ย้อนกลับเพื่อ แก้ไขความ เข้าใจที่ ผิดพลาด	ช่วยแก้ความขัดแย้ง ทางปัญญาและทำให้ กลับไปสู่ความสมดุล ระหว่างการซึมซับและ การปรับโครงสร้าง	ครูพูดสร้างความเข้าใจร่วมกัน	ให้ผลย้อนกลับและ เป็นตัวแบบที่ถูกต้อง ทั้งในระดับกลุ่มและ ชั้นเรียน กระบวนการ นี้ช่วยเพิ่ม ความสามารถและ การรับรู้ ความสามารถของ ผู้เรียนทั้งที่เป็น รายบุคคลและเป็น รายกลุ่ม

สรุปได้ว่า เมื่อพิจารณาจากทฤษฎีของพือาเจต์ (Piaget) ไวกอตสกี (Vygotsky) และแบนดูรา (Bandura) ในแต่ละองค์ประกอบของกระบวนการรับประกันความพร้อม (RAP) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้โดยเน้นที่มีความเหมาะสมสอดคล้องในเชิงทฤษฎีในการนำไปใช้พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยเน้นทีม

ลาทัซซี และคณะ (Latassy; et al. 2008: 1-6) ได้ศึกษาผลการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในโมดูลเรื่องต่อมไร้ท่อ (an Endocrine Module) วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อ 1) เปรียบเทียบคะแนนของผู้เรียนที่เรียนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมและการบรรยาย 2) ศึกษาองค์ประกอบของคะแนนที่สามารถใช้ทำนายคะแนนรวมของรายวิชา ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยโอคลาโฮมา (University of Oklahoma) ที่ลงเรียนโมดูลเรื่องต่อมไร้ท่อ ซึ่งโมดูลนี้ประกอบไปด้วย 3 หน่วยการเรียนรู้ ซึ่งครอบคลุมหัวข้อที่ผู้เรียนต้องศึกษาจำนวน 13 หัวข้อ ใช้เวลาในการศึกษา 6 สัปดาห์ โดยมีการเข้าชั้นเรียนจำนวน 17 วัน ฤกษ์ละ 3 ชั่วโมง แบ่งเป็น ปฐมนิเทศ จำนวน 1 วัน การเรียนการสอนโดยเน้นทีมจำนวน 13 หัวข้อ จำนวน 13 วัน และการทดสอบรายหน่วยการเรียนรู้ทั้ง 3 หน่วย จำนวน 3 วัน กิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละหัวข้อจะประกอบไปด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1) การเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียน 2) การทดสอบรับประกันความพร้อม 3) การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยใช้กรณีศึกษาของผู้ป่วย และ 4) ผู้สอนให้ข้อคิดเห็นเมื่อเรียนจบในแต่ละหัวข้อ

ผู้วิจัยกำหนดการให้คะแนนในโมดูลดังนี้ 1) คะแนนรายบุคคล คิดเป็นร้อยละ 78 ประกอบด้วย การทดสอบรายหน่วยการเรียนรู้ทั้ง 3 หน่วย คิดเป็นร้อยละ 63 และการทดสอบเป็นรายบุคคล (iRATS) จำนวน 13 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 15 2) คะแนนรายกลุ่ม คิดเป็นร้อยละ 22 ประกอบด้วย การทดสอบเป็นรายกลุ่มจำนวน 13 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 8 การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ (เขียนตอบโดยใช้กรณีศึกษาของผู้ป่วย) คิดเป็นร้อยละ 6 คะแนนการทำประโยชน์ต่อทีม (ประเมินโดยเพื่อนและผู้สอน) คิดเป็นร้อยละ 5 การมีส่วนร่วมในทีม (พิจารณาจากการมีส่วนร่วมในการอภิปรายกลุ่ม ประโยชน์ของผู้เรียนที่มีต่อคำตอบของทีม ความเป็นผู้นำ ในขณะที่เป็นตัวแทนในการนำเสนอหรือเป็นเลขานุการของกลุ่ม และการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ในชั้นเรียน/มาตรฐานวิชาชีพ) คิดเป็นร้อยละ 3 ทั้งนี้ การให้คะแนนรายบุคคลที่คิดเป็นสัดส่วนมากกว่าคะแนนรายกลุ่มเนื่องจากคะแนนรายบุคคลจะช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนมีความรับผิดชอบในการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนมากขึ้น ซึ่งการเตรียมตัวที่ดีก็จะส่งผลดีต่อทีม

ผลการวิจัยพบว่า 1) คะแนนในรายวิชาของผู้เรียนที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมสูงกว่าคะแนนของผู้เรียนที่เรียนโดยเน้นการบรรยาย 2) คะแนนการทดสอบเป็นรายบุคคล (iRATS) และการทำประโยชน์ต่อทีมสามารถใช้ทำนายคะแนนรวมรายวิชาได้อย่างมีนัยสำคัญ

ฮาเบอร์ยัน (Haberyan. 2007: 143-152) ได้ศึกษาการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในรายวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรม/องค์กรการ วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลคะแนนทดสอบก่อน-หลังเรียนและความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรม/องค์กรการ จำนวน 40 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนในด้านความพึงพอใจของผู้เรียน ที่วัดได้

จากแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีความพึงพอใจ การเรียนรู้โดยเน้นทีมมากกว่าการเรียนรู้แบบดั้งเดิม (บรรยาย) เฉลี่ย 4.75 นักศึกษาเรียนได้มาก จากการเรียนรู้โดยเน้นทีม เฉลี่ย 4.53 ควรใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในรายวิชาอื่นๆ เฉลี่ย 4.95 และเมื่อเปรียบเทียบการเรียนรู้โดยเน้นทีมกับการเรียนแบบบรรยาย พบว่า นักศึกษามีความคิดเห็น ว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีมมีประสิทธิภาพมากในการนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ เฉลี่ย 4.88 การเรียนรู้โดยเน้นทีมมีความน่าสนใจ เฉลี่ย 5.23 การเรียนรู้โดยเน้นทีมจูงใจผู้เรียน เฉลี่ย 4.58 การเรียนรู้เป็นทีมให้ความเพลิดเพลิน เฉลี่ย 4.8 และ การเรียนรู้เป็นทีมสนุกสนาน เฉลี่ย 5

ลิน (Lan. 2007) หลักสูตรการเงินแต่เดิมนั้นมุ่งเน้นแต่เพียงมโนทัศน์และทฤษฎีทางการเงินเท่านั้น อย่างไรก็ตามนักบริหารจัดการทางการเงิน (financial manager) ที่ประสบความสำเร็จ นั้นนอกจากจะต้องมีความรู้ทางการเงินแล้วก็จะต้องมีทักษะการสื่อสาร ทักษะการเป็นผู้นำและ ทักษะการทำงานเป็นทีมด้วย งานวิจัยนี้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ด้านมโนทัศน์ทาง การเงินแก่ผู้เรียน และเปิดโอกาสผู้เรียนได้ฝึกใช้ทักษะการเป็นผู้นำและการทำงานเป็นทีม

ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยนี้ ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชา การจัดการสถาบันการเงิน (financial institutions management) ในช่วงภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2007 ผลการวิจัยพบว่า 1) คะแนนของผู้เรียนที่ได้จากการทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคล (individual test หรือ iRATS) มีพิสัยตั้งแต่ร้อยละ 33-100 โดยคะแนนจากการทำแบบทดสอบเป็น รายบุคคลเฉลี่ยทั้งภาคการศึกษานั้นมีพิสัยตั้งแต่ร้อยละ 42-76 2) คะแนนจากการทำแบบทดสอบ เป็นกลุ่ม (gRATS) เฉลี่ยทั้งภาคการศึกษาร้อยละ 90 ซึ่งสูงกว่าคะแนนของผู้เรียนที่ได้จากการทำ แบบทดสอบเป็นรายบุคคล 3) การที่คะแนนการทำแบบทดสอบเป็นกลุ่มสูงกว่าคะแนนการทำ แบบทดสอบรายบุคคลทั้งที่ผู้เรียนมีทรัพยากรและระดับการเตรียมตัวในการทดสอบทั้งรายบุคคล และรายกลุ่มที่เหมือนกัน ย่อมแสดงให้เห็นว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นนี้เป็นผลมาจากการอภิปรายกลุ่ม (group discussion)

ดานา (Dana. 2007: 59-108) ได้นำการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้ในรายวิชากฎหมาย เบื้องต้น (introduction to law) วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อ การเรียนรู้โดยเน้นทีม กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษามหาวิทยาลัยแห่งรัฐมอนทานา (Montana State University) วิทยาลัยธุรกิจ (College of Business) ระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 และ 4 ที่ลง เรียนรายวิชากฎหมายเบื้องต้น ผู้วิจัยเลือกศึกษาจำนวน 2 กลุ่มจากทั้งหมด 8 กลุ่มที่เปิดในภาค การศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีค.ศ.2004 และภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2005 ซึ่งในแต่ละกลุ่มมี นักศึกษาประมาณ 35-40 คน โดยสอน 2 ครั้งต่อสัปดาห์ ครั้งละ 75 นาที หรือสอน 3 ครั้งต่อ สัปดาห์ ครั้งละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถาม

ผลการศึกษาพบว่า 1) ผู้เรียนมีความพึงพอใจในการเรียนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมมากกว่าการสอนแบบเดิม เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มที่เรียนในรายวิชานี้กับผู้สอนคนเดียวกันในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีค.ศ.2003 และภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2004 ทั้งในด้านการจัดโครงสร้างของรายวิชา ด้านความชัดเจนในการนำเสนอ ด้านการกระตุ้นความสนใจ และความมีประสิทธิภาพผลรวม 2) ผู้เรียนมีความพึงพอใจในการเรียนรายวิชากฎหมายเบื้องต้นที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมมากกว่าค่าเฉลี่ยรวมความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียนในวิทยาลัยในภาคการศึกษาเดียวกัน ทั้งในด้านการจัดโครงสร้างของรายวิชา ด้านความชัดเจนในการนำเสนอ ด้านการกระตุ้นความสนใจ และความมีประสิทธิภาพผลรวม

นอกจากนี้ยังพบว่า 1) ผู้เรียน 75 คน คิดเป็นร้อยละ 71 ของนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชานี้ส่งแบบประเมินรายวิชากลับคืนให้ผู้สอน ซึ่งจาก 75 คนนี้ มีเพียง 2 คนเท่านั้นที่มีทัศนคติเชิงลบเกี่ยวกับการจัดโครงสร้างของรายวิชา และการลงเรียนรายวิชานี้ ส่วนนักศึกษาที่เหลือนั้นให้ข้อคิดเห็นดังนี้ “การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยให้เรียนรู้อะไรในชั้นเรียนได้อย่างสนุกสนาน น่าสนใจ และเรียนรู้ได้มาก 2) ด้านการเข้าชั้นเรียนของนักศึกษา ในภาคการศึกษา ฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2005 ในชั้นเรียนที่มีนักศึกษา 35 คน มีเรียนทั้งสิ้น 41 ครั้ง มีนักศึกษาจำนวน 15 คนที่ไม่เคยขาดเรียนเลย มีนักศึกษาจำนวน 14 คน ที่เคยขาดเรียน 1-3 ครั้ง และอีก 6 คน ขาดเรียน 4-8 ครั้ง มากไปกว่านั้น ในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีค.ศ. 2004 และฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2005 จากนักศึกษาจำนวนรวม 106 คน มีการขาดเรียนรวมเพียง 7 ครั้งเท่านั้นในช่วงที่ทดสอบเป็นทีม ซึ่งแสดงถึงผู้เรียนมีความรับผิดชอบและมีความจงรักภักดีต่อทีมของเขา

เฮตเลอร์ (Hettler, 2005) ได้ศึกษาประสิทธิผลของการเรียนรู้โดยเน้นทีมที่มีต่อความรู้และทักษะการแก้ปัญหาในรายวิชาหลักเศรษฐศาสตร์มหภาค ตัวแปรต้น ได้แก่ การสอนซึ่งแปรผันเป็นการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม และการสอนแบบบรรยาย ตัวแปรตาม คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาโดยดูจาก 1) คะแนนการสอบกลางภาคและปลายภาค 2) คะแนนจากแบบทดสอบวัดความเข้าใจทางเศรษฐศาสตร์ในระดับวิทยาลัย (Test of Understanding of College Economics -- TUCE) ที่วัดก่อนและหลังเรียน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษามหาวิทยาลัยดูเควส์ (Duquesne University) ระดับปริญญาตรีที่ลงเรียนรายวิชาหลักเศรษฐศาสตร์มหภาค (principles of macroeconomics) ในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ ปีค.ศ.2005 ผู้วิจัยใช้วิธีการวิจัยแบบกึ่งทดลอง มีกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม จำนวน 26 คน กลุ่มที่สองเป็นกลุ่มเปรียบเทียบที่ได้รับการสอนแบบบรรยาย จำนวน 35 คน

ผลการวิจัยพบว่า ผลการเรียนรู้ที่วัดจากแบบทดสอบวัดความเข้าใจทางเศรษฐศาสตร์ในระดับวิทยาลัย แบบทดสอบกลางภาค และแบบทดสอบปลายภาคแสดงให้เห็นว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมและการสอนแบบบรรยาย นอกจากนี้ยังพบว่า

1) ในช่วงแรกของการเรียนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม กลุ่มที่เรียนจะมีทักษะด้านลบ แต่เมื่อเรียนจบหน่วยการเรียนรู้ที่ 1 แล้ว นักศึกษาส่วนใหญ่รู้สึกสะดวกสบายมากกับบรรยากาศการเรียนรู้ และเมื่อจบรายวิชานักศึกษากว่าร้อยละ 80 มีทักษะด้านบวกต่อการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม

2) ผู้สอนมีความคิดเห็นว่าการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยให้เวลาในชั้นเรียนมีมากพอที่จะพูดถึงตัวอย่างต่างๆ ที่ไม่เป็นไปตามทฤษฎี และการแก้ไขปัญหาที่ไม่เป็นไปตามทฤษฎี อีกทั้งผู้สอนยังรู้สึกว่าเวลาที่ถูกใช้ในชั้นเรียนส่วนมากจะใช้เกี่ยวกับโมทัศน์ที่มีความยากและการนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ ส่วนกลุ่มที่เรียนแบบบรรยายนั้นจะมีเวลาที่ไม่เพียงพอในการอภิปรายเกี่ยวกับตัวอย่างและปัญหาทางเศรษฐศาสตร์

3) ผู้เรียนที่ไม่ได้อ่านงานอ่านที่ผู้สอนมอบหมายก่อนเข้าชั้นเรียนจะทำให้ได้คะแนนการทดสอบวัดประเมินความพร้อมต่ำ

4) ข้อคิดเห็นของผู้เรียนที่เป็นด้านบวกที่มีต่อการเรียนรู้โดยเน้นทีม เช่น ช่วยพัฒนาความเป็นเพื่อน (friendships) ชอบการเรียนแบบกลุ่มเพราะก่อนการสอบเพื่อนในกลุ่มจะสามารถช่วยอธิบายโมทัศน์ในแบบที่แตกต่างจากหนังสือ สมาชิกในทีมแต่ละคนนำมุมมองที่แตกต่างกันมาแลกเปลี่ยนกันเวลารวมกลุ่มและเมื่อมีนักศึกษาคนใดไม่เข้าใจนักศึกษาคนอื่นก็จะอธิบายโมทัศน์นั้นๆ ให้เขาฟัง ส่วนใหญ่จะสนุกสนานและน่าสนใจกว่าการบรรยาย มีงานที่ทำภายนอกห้องเรียนน้อย เปิดโอกาสให้ถามคำถามกับเพื่อนได้ง่ายกว่าชั้นเรียนแบบบรรยาย ได้นำสิ่งที่อ่านมาใช้ และได้รับประสบการณ์จากการปฏิสัมพันธ์เป็นอย่างมาก

5) ข้อคิดเห็นของผู้เรียนที่เป็นด้านลบ เช่น ถ้าเรียนแบบบรรยายจะเรียนรู้ได้มากกว่า ควรมีการบรรยายบ้าง ควรมีการทบทวนเกี่ยวกับการที่ผู้สอนมีการบรรยายเพียงเล็กน้อย เรียนได้น้อยจากรายวิชานี้ ต้องอ่านเยอะ น่าเบื่อ การเรียนขึ้นอยู่กับผู้อื่นมากเกินไป

เลอมงด์ (LeMond, 2005) ได้ศึกษาการเรียนรู้โดยเน้นทีมที่มีคอมพิวเตอร์เป็นสื่อกลางในการสื่อสารในชั้นเรียนภาษาสเปนโดยใช้กิจกรรมการพูดคุยเป็นทีม (team chat activities) กิจกรรมนี้ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาและมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมซึ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนเชื่อมโยงระหว่างรู้ตามลำพังกับการเรียนรู้ร่วมกันกับผู้อื่น ดังนั้น การเรียนแบบนี้จึงส่งเสริมให้เกิดบริเวณใกล้เคียงพัฒนาการเขาวนปัญญา (zone of proximal development) ตามแนวคิดของไวโกตสกี (Vygotsky) ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ปริมาณและประเภทของภาษาที่ใช้ของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในชั้นเรียนสูงเนื่องจากการพูดคุยเป็นทีมผ่านคอมพิวเตอร์ส่งเสริมให้ทีมเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน นอกจากนี้ จากการสัมภาษณ์พบว่า ผู้เรียนมีความคิดเห็นว่าการใช้ทีมในการเรียนรู้ช่วยสนับสนุนให้ใช้ภาษาได้ถูกต้องตามหลักภาษา อีกทั้งยังเพิ่มความมั่นใจและความชำนาญในการใช้ภาษาสเปนให้ดีขึ้น

เฮเดตและเฟซิล (Haidet; & Fecile. 2006: 125-127) ได้ศึกษาการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ โดยเน้นทีมในทางแพทยศาสตร์ศึกษา (medical education) ที่ใช้ในการเรียนเรื่องมะเร็งศึกษา (cancer education) ผลการวิจัยพบว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีมส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่น่าพึงพอใจ นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังเป็นยุทธศาสตร์การสอนที่ยืดหยุ่น ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและมีบทบาทเชิงรุกในการเรียน และยังส่งเสริมการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการประยุกต์ใช้ความรู้อีกด้วย

เดออันโตนิโอ และคณะ (DeAntonio; et al. 2006) ได้ศึกษาการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม ในรายวิชาฟิสิกส์ปฏิบัติการ (physics laboratory) ณ มหาวิทยาลัยแห่งรัฐนิวเม็กซิโก (New Mexico State University) ผลการศึกษาพบว่า

- 1) นักศึกษาที่เรียนในรายวิชาที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมสามารถสร้างและใช้การทดลองของตนในการแก้ปัญหาในแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมได้
- 2) นักศึกษารู้ถึงเป้าหมายของการทดลองและมีส่วนร่วมในการปฏิบัติการทดลอง
- 3) ผู้ช่วยสอนมีความคิดเห็นว่าคุณเรียนเข้าใจกระบวนการทดลองมากขึ้น

แวน เดอลินเดอร์ และ เวินเบอร์เกอร์ (Van Delinder; & Weinberger. 2005) ได้ศึกษาการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในการเรียนการสอนระดับปริญญาตรี ในรายวิชาทางสังคมวิทยา 2 วิชา และมานุษยวิทยา 3 วิชา ณ มหาวิทยาลัยแห่งรัฐโอคลาโฮมา (Oklahoma State University) ผู้สอนเริ่มใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมตั้งแต่ภาคการศึกษาฤดูร้อน ปีค.ศ.2003 เรื่อยมาจนถึงภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีค.ศ.2004 รายวิชาเหล่านี้มีนักศึกษาลงทะเบียนมากที่สุด 45 คน ส่วนรายวิชาที่นักศึกษาลงทะเบียนน้อยที่สุด คือ 15 คน กลุ่มที่ใช้มีสมาชิกไม่เกิน 6 คน ข้อค้นพบจากการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมมีดังนี้

- 1) รายวิชาทางสังคมวิทยาสอนโดยรองศาสตราจารย์สาขาสังคมวิทยาที่มีประสบการณ์การสอน 10 ปี

- 1.1) รายวิชาสตรีกับสังคม (Woman and society) เปิดสอนในช่วงภาคการศึกษาฤดูร้อน ปีการศึกษา 2003 การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยให้นักศึกษาที่เรียนอ่อนในแต่ละกลุ่มได้เรียนรู้จากการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อน ซึ่งกิจกรรมนี้ช่วยให้นักศึกษาที่เรียนอ่อนเข้าใจงานอ่านที่มีเนื้อหายากมากได้ นอกจากนี้ยังพบว่าอัตราการถอนรายวิชาของนักศึกษาที่ลงทะเบียนยังลดลงจากค่าเฉลี่ยที่ร้อยละ 20 เหลือเพียงร้อยละ 5

- 1.2) รายวิชาการคิดเชิงทฤษฎี (Theoretical thinking) เปิดสอนในช่วงภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 2003 และ 2004 การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยให้สมาชิกในกลุ่มทำงานร่วมกันได้ดีขึ้นเป็นอย่างมากเมื่อเทียบกับการสอนแบบเดิมที่ใช้การบรรยายควบคู่กับการทำงานกลุ่ม นอกจากนี้ยังพบว่าอัตราการถอนรายวิชาของนักศึกษาที่ลงทะเบียนยังลดลงจากค่าเฉลี่ยที่

ร้อยละ 10 เหลือเพียงไม่ถึงร้อยละ 1 ซึ่งเป็นผลมาจากการกระจายคุณสมบัติของนักศึกษาที่เรียนเก่งเข้าสู่กลุ่มต่างๆ ซึ่งนักศึกษาเหล่านี้จะช่วยนักศึกษาที่เรียนอ่อน

2) รายวิชาทางมานุษยวิทยาสอนโดยผู้ช่วยศาสตราจารย์สาขามานุษยวิทยาที่มีประสบการณ์การสอน 1 ปี

2.1) รายวิชาสังคมวิทยาเบื้องต้น (Introduction to sociology) ซึ่งเป็น honors section เปิดสอนในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 2003 และรายวิชาโบราณคดีอเมริกาเหนือ (Archeology of North American) เปิดสอนในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 2004 ซึ่งเป็นรายวิชาในระดับสูงในทางโบราณคดี นักศึกษาสามารถปรับตัวได้ดีในการเรียนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม กล่าวคือ นักศึกษาเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนและกระตือรือร้นเมื่อเข้าชั้นเรียน

2.2) รายวิชามานุษยวิทยากายภาพ (Physical anthropology) เป็นรายวิชาระดับต้น (lower division) เปิดสอนในช่วงภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ และ ฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 2004 การใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในตอนเรียนนี้ไม่ประสบความสำเร็จเท่าใดนักเนื่องจากนักศึกษาบางคนตั้งว่าการเรียนแบบนี้ทำให้โครงสร้างของชั้นเรียน (class structure) สับสน ในทางตรงกันข้าม นักศึกษากลุ่มที่เรียนเก่งในชั้นเรียนนี้ที่มีความกระตือรือร้นในการเรียนมาก

3) การเรียนรู้โดยเน้นทีมส่งเสริมให้เกิดการอภิปรายในชั้นเรียน และยังช่วยให้นักศึกษาเรียนรู้จากบุคคลอื่น มากไปกว่านั้น การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีความเหมาะสมมากในการใช้อภิปรายในประเด็นที่อ่อนไหว (sensitive topic) เช่น เพศวิถี และวิวัฒนาการของมนุษย์ เป็นต้น

มิวเซนและคิง (Meeuwssen; & King. 2004: 33-48) ได้ศึกษาการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมในรายวิชาทางวิทยาศาสตร์การเคลื่อนไหว (kinesiology) 2 รายวิชา ในภาคการศึกษาฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 2001 และภาคการศึกษาฤดูใบไม้ผลิ 2002 ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาที่ลงทะเบียนในรายวิชาทางวิทยาศาสตร์การเคลื่อนไหวจำนวน 169 คน ผู้วิจัยศึกษาผลการใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมจากผลการทดสอบวัดความพร้อมของผู้เรียน (RAT) ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับงานที่มอบหมายในชั้นเรียน และการเรียนรู้โดยเน้นทีม และกลุ่มสนทนา (focus group) ผลการวิจัยพบว่า 1) ผู้เรียนศึกษางานอ่านที่มอบหมายก่อนเข้าชั้นเรียน 2) ผู้เรียนสามารถอภิปรายมโนทัศน์ในรายวิชาจากงานอ่านได้โดยไม่ต้องฟังบรรยายก่อน 3) คะแนนการทดสอบเป็นทีมสูงกว่าคะแนนการทดสอบเป็นรายบุคคล 4) ผู้เรียนสามารถพัฒนาเหตุผลขึ้นมาใช้ในการเขียนอุทธรณ์ 5) ผู้เรียนมีความพึงพอใจการเรียนในทีมที่ทำงานร่วมกันตลอดทั้งภาคการศึกษา 6) ผู้เรียนได้เรียนรู้ว่าการทำงานเป็นทีมนั้นทำอย่างไร 7) ผู้เรียนมีความเชื่อว่าความหลากหลายภายในกลุ่มและระหว่างกลุ่มมีประโยชน์ 8) ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะใช้อภิปรายเป็นทีมเพื่อหาฉันทมติหรือเพื่อใช้เป็นวิธีการแก้ไขปัญหาที่เป็นที่ยอมรับของทีม 9) การปฏิบัติของผู้เรียนแสดงให้เห็นถึงการคิดในระดับสูงและทักษะการให้เหตุผล (reasoning skill) และ 10) ผู้เรียนมีความสุขสนุกสนานในการเรียนในชั้นเรียน

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยเน้นทีมสรุปได้ว่า งานวิจัยส่วนใหญ่ใช้แบบแผนการวิจัยเชิงทดลอง ตัวแปรต้น ได้แก่ รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม ตัวแปรตาม ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอน ความพึงพอใจในการเรียนการสอน การเข้าชั้นเรียน ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนกับเพื่อน อัตราการถอนรายวิชา ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาผู้เรียนในด้านต่างๆ คือ 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผู้เรียนที่เรียนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมจะมีสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น (Latassy; et al. 2008, Haberyan. 2007, Lan. 2007, Haidet; & Fecile. 2006, McInerney; & Fink. 2003) นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยเน้นทีมจะมีประสิทธิผลมากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูง (Van Delinder; & Weinberger. 2005) ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนต่ำก็จะได้ประโยชน์จากการอภิปรายในชั้นเรียนซึ่งจะช่วยเพิ่มความเข้าใจด้านเนื้อหาสาระของผู้เรียนกลุ่มนี้ได้มากขึ้น (Van Delinder; & Weinberger. 2005, LeMond. 2005) 2) การพัฒนาทักษะ ได้แก่ ทักษะการทำงานเป็นทีม ทักษะการสื่อสาร ทักษะการแก้ปัญหา (Hettler. 2005, Lemond. 2005, Meeuwsen; & King. 2004) 3) การพัฒนาคุณลักษณะ ได้แก่ ความรับผิดชอบ (Dana. 2007, Van Delinder; & Weinberger. 2005) การรับฟังและเคารพความคิดเห็นของผู้อื่น (Michaelsen; & Sweet. 2008, Michaelsen. 2004)

2. กระบวนการกลุ่ม

2.1 ความเป็นมาของกระบวนการกลุ่ม

การศึกษาอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับการรวมตัวของมนุษย์เป็นกลุ่มเพื่อทำงานร่วมกันนั้นสามารถย้อนไปได้ตั้งแต่ ค.ศ.1920 โดยมีเคิร์ต เลวิน (Kurt Lewin) นักวิทยาศาสตร์และนักจิตวิทยาสังคมเป็นผู้ริเริ่ม ต่อมาในช่วงค.ศ.1930-1948 เลวินและคณะได้ศึกษาทดลองเกี่ยวกับกลุ่มในสังคม การเปลี่ยนแปลงบรรยากาศของกลุ่ม และความเป็นผู้นำแบบต่างๆ ในกลุ่ม และตั้งแต่ปี ค.ศ.1947 เป็นต้นมา ก็ได้มีการนำแนวคิดกระบวนการกลุ่มไปใช้ในการฝึกมนุษยสัมพันธ์และความเป็นผู้นำเพื่อการแก้ปัญหาและการสร้างความสัมพันธ์อันดีในกลุ่ม รวมทั้งเพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพและบำบัดผู้ป่วยทางจิตและเพื่อจุดประสงค์อื่นๆ ในหลากหลายวงการ ทั้งในวงการแพทย์ วงการบริหาร วงการศึกษา และวงการต่างๆ อย่างแพร่หลาย (ทศนา แชมมณี. 2545: 1-6)

ในประเทศไทยนั้นเริ่มมีการนำกระบวนการกลุ่มมาใช้ในวงการศึกษาดังแต่ปี พ.ศ.2515 โดย ทศนา เทียนเสมอ ได้ทำปริญญาานิพนธ์ระดับดุษฎีบัณฑิตเรื่อง A Model for Pre-service Teacher Training in Human Relations for Thailand ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับการนำกระบวนการกลุ่มมาใช้ในการฝึกอบรมด้านมนุษยสัมพันธ์สำหรับนิสิต/นักศึกษาครู จากนั้นก็มีการเปิดรายวิชากระบวนการกลุ่มในระดับปริญญาตรี ณ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งต่อมาได้เปิดรายวิชานี้ในระดับปริญญาโทด้วย ในช่วงเวลาเดียวกันนี้หน่วยแพทยศาสตร์ศึกษา คณะ

แพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยได้จัดประชุมโดยใช้วิธีการกลุ่มสัมพันธ์ขึ้น หลังจากนั้นเป็นต้นมากระบวนการกลุ่มก็ได้แพร่หลายสู่วงการต่างๆ ในประเทศไทย (ทิตนา แชมมณี. 2545: 5)

2.2 ความหมายของกระบวนการกลุ่ม

คำว่ากระบวนการกลุ่มนั้นแปลมาจากคำในภาษาอังกฤษว่า group processes อย่างไรก็ตามคำๆนี้มีความหมายเหมือนกับคำว่า group dynamics ซึ่งในภาษาไทยใช้คำว่า พลวัตกลุ่ม กลุ่มสัมพันธ์ พลังกลุ่ม และกลศาสตร์กลุ่ม โดยกระบวนการกลุ่มนั้นมีความหมายดังนี้

ทศพร มณีศรีขำ (2539: 30) กล่าวว่ากลุ่มสัมพันธ์ หมายถึง วิชาที่ว่าด้วยการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของคนและกลุ่มคนรวมทั้งเรียนรู้ว่าคนหรือคนที่มีอิทธิพลต่อกันอย่างไร และทำอะไรจึงจะอยู่รวมกันอย่างไรดี มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ทำงานร่วมกันได้ดีและได้ผลงานที่ดี

ทิตนา แชมมณี (2545: 139) กล่าวว่า กลุ่มสัมพันธ์ หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับการรวมตัวกันของกลุ่มเพื่อปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่งให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งการปฏิบัติงานจะเป็นไปในทิศทางใดนั้นขึ้นอยู่กับพลังผลักดันที่เกิดขึ้นจากองค์ประกอบ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ของกลุ่ม อาทิ ผู้นำกลุ่ม แบบแผนการสื่อสารและการใช้อำนาจของกลุ่ม ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันในกลุ่ม และปัญหาต่างๆ ของกลุ่ม

คมเพชร จิตรศุภกุล (2546: 7) ได้กล่าวว่า กลุ่มสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับสาเหตุเบื้องหลังของพฤติกรรมกลุ่ม และพยายามจะตอบคำถามว่า “ทำไมบุคคลจึงแสดงพฤติกรรมในกลุ่มเช่นนั้น และทำไมกลุ่มจึงพัฒนาไปในลักษณะนั้น” “ทำไมกลุ่มบางกลุ่มจึงประสบความสำเร็จแต่กลุ่มบางกลุ่มจึงประสบความล้มเหลว” หรืออาจจะกล่าวได้ว่า กลุ่มสัมพันธ์เป็นความพยายามตอบปัญหาว่า “อะไรทำให้กลุ่มดำเนินไปเช่นนั้น” ผลที่ตามมาจะช่วยให้เกิดความเข้าใจร่วมกัน การเลือกจุดมุ่งหมายร่วมกัน การเสนอแนะการประเมินผลวิธีการดำเนินงาน การตัดสินใจ การวางแผนงานและการเนิ่นการ

ราชบัณฑิตยสถาน (2551: 193) อธิบายว่า พลวัตกลุ่ม คือ 1) แขนงวิชาในสาขาวิชาจิตวิทยาสังคมที่ศึกษาพฤติกรรมของกลุ่มคนอย่างเป็นระบบ และ 2) ระบบแบบแผนการปฏิสัมพันธ์หรือพฤติกรรมที่สมาชิกกลุ่มแสดงออกในขณะที่รวมกลุ่มกัน เพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง

สรุปได้ว่า กระบวนการกลุ่ม คือ องค์ความรู้ที่ได้จากการศึกษาองค์ประกอบต่างๆ ที่ส่งผลต่อการรวมตัวกันของคนเป็นกลุ่มเพื่อปฏิบัติการกิจอย่างใดอย่างหนึ่งให้บรรลุเป้าหมาย

2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม

เบอร์มิงแฮม และแมคคอร์ด (Birmingham; & McCord. 2004: 73-93) ได้สังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่มที่สัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยเน้นทีม ข้อค้นพบที่สำคัญมีดังต่อไปนี้

1) ขนาดของกลุ่ม

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเท่าที่มีอยู่ได้นำเสนอขนาดที่เหมาะสมของทีมซึ่งถูกกำหนดจาก 2 ปัจจัยซึ่งมีผลต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับขนาดของกลุ่มหรือทีมดังนี้

ปัจจัยที่ 1 ความยากของภารกิจที่ต้องทำ กล่าวคือ ภารกิจที่ง่ายไม่จำเป็นต้องใช้ทีมที่มีขนาดใหญ่ แต่หากภารกิจมีความยากหรือซับซ้อนมากเกินไป ขนาดของกลุ่มก็ควรมีขนาดใหญ่

ปัจจัยที่ 2 ระยะเวลาการรวมตัวของกลุ่ม กล่าวคือ กลุ่มที่มีขนาดใหญ่จำเป็นต้องใช้เวลาและความพยายามในการพัฒนาระดับความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่มซึ่งจำเป็นต่อการทำงานกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ

นักวิจัยจำนวนมากกล่าวว่าจำนวนสมาชิกของกลุ่มที่มีประสิทธิภาพนั้นอย่างน้อยต้องมีสมาชิกจำนวน 5 คน และไม่ควรมีสมาชิกเกิน 7 คน เพราะจากการศึกษาพบว่ากลุ่มที่มีสมาชิกมากกว่า 7 คน มักจะเผชิญปัญหาเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม สรุปได้ว่ากลุ่มหรือทีมที่ทำงานหรือภารกิจที่ซับซ้อนควรมีสมาชิก 5-7 คน จึงเป็นขนาดที่เหมาะสมที่สุด

2) ความหลากหลายด้านคุณสมบัติของสมาชิกกลุ่ม

ความหลากหลายด้านคุณสมบัติของสมาชิกกลุ่มส่งผลต่อกลุ่มใน 2 ทาง คือ ผลด้านบวกและผลด้านลบ ดังนี้

2.1) ผลด้านบวก เมื่อกลุ่มมีสมาชิกที่มีคุณสมบัติที่หลากหลายก็จะส่งผลให้กลุ่มมีศักยภาพในการรวบรวมและประมวลข้อมูลสารสนเทศโดยเพิ่มความคิดเห็นของสมาชิกให้กว้างขวางยิ่งขึ้น อันเป็นผลมาจากการมีความคิดเห็นที่หลากหลาย (Watson; Kumar; & Michaelsen. 1993)

2.2) ผลด้านลบ เมื่อกลุ่มมีสมาชิกที่มีคุณสมบัติที่หลากหลายก็จะส่งผลให้กลุ่มมีความเป็นหนึ่งเดียวกันน้อยกว่ากลุ่มที่มีลักษณะเหมือนกัน

อย่างไรก็ตาม วัตสัน กูมาร์ และไมเคินเซน (Watson; Kumar; & Michaelsen. 1993) พบว่า กลุ่มที่มีความหลากหลายด้านคุณสมบัติของสมาชิกกลุ่มจะต้องใช้เวลาในการพัฒนากลุ่มให้ไปถึงจุดที่สามารถใช้ทรัพยากรต่าง ๆ ของสมาชิกในกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยหลังจาก 40 ชั่วโมงที่ได้ทำงานร่วมกัน พวกเขาจะมีประสิทธิภาพมากกว่ากลุ่มที่มีลักษณะเหมือนกัน (homogeneous groups)

3) การจัดตั้งกลุ่ม

การจัดตั้งกลุ่มที่ใช้ในปัจจุบันมี 3 วิธี ได้แก่ วิธีที่ 1 การเลือกกลุ่มด้วยตัวผู้เรียนเอง วิธีที่ 2 การจัดเข้าสู่กลุ่มแบบสุ่ม และวิธีที่ 3 การจัดเข้าสู่กลุ่มตามศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

วิธีที่ 1 การเลือกกลุ่มด้วยตัวผู้เรียนเองมักจะเป็นวิธีการจัดตั้งกลุ่มที่เป็นปัญหา กล่าวคือ กลุ่มที่ถูกจัดตั้งด้วยตัวผู้เรียนเองส่วนมากสมาชิกกลุ่มจะมีลักษณะเหมือนกัน (homogeneous) ผลก็คือ กลุ่มจะมีศักยภาพน้อยในการแก้ไขปัญหาที่มีความซับซ้อน ดังนั้น การให้ผู้เรียนจัดตั้งกลุ่มเองจะทำให้กลุ่มมีทรัพยากรที่ไม่สมดุลและไม่เพียงพอ นอกจากนี้ผู้เรียนยังรู้สึกว่าการเลือกด้วยตนเองยังทำให้กลุ่มบางกลุ่มมีข้อได้เปรียบ/เสียเปรียบที่ไม่ยุติธรรม

วิธีที่ 2 การจัดตั้งกลุ่มโดยการเข้าสู่กลุ่มแบบสุ่ม วิธีการนี้มีข้อได้เปรียบ กล่าวคือ ผู้เรียนรู้สึกว่ายุติธรรม อย่างไรก็ตาม การเข้าสู่กลุ่มแบบสุ่มนั้นก็มีความเสี่ยงเช่นเดียวกับ การเลือกกลุ่มด้วยตัวผู้เรียนเอง เพราะกลุ่มบางกลุ่มอาจมีทรัพยากรที่หลากหลายไม่เพียงพอ

วิธีที่ 3 การจัดเข้าสู่กลุ่มตามศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล กล่าวคือ ผู้สอน จำแนกคุณสมบัติของผู้เรียนตามประโยชน์และข้อเสียเปรียบ จากนั้นก็กระจายคุณสมบัติเหล่านี้ไปยังกลุ่มต่างๆ อย่างเท่าเทียม และใช้แบบแผนบางส่วนของวิธีการเข้าสู่กลุ่มแบบสุ่มในการจัดสมาชิกเข้าสู่กลุ่ม ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนแน่ใจว่ากระบวนการนี้มีความยุติธรรม ดังนั้น โดยทั่วไปในแต่ละกลุ่มก็จะมีระดับศักยภาพเหมือนกัน ทั้งนี้หากกลุ่มการเรียนรู้มีระดับศักยภาพที่เท่าเทียมกัน ผู้สอนก็จะสามารถมอบหมายงานต่างๆ ที่เหมือนกันได้โดยครูก็ไม่ต้องกังวลว่างานบางชิ้นยากเกินไปสำหรับบางกลุ่มแต่ก็ง่ายเกินไปสำหรับกลุ่มอื่นๆ

4) ระยะเวลาการรวมกลุ่ม

ระยะเวลาการรวมกลุ่มนั้นส่งผลต่อกลุ่มเป็นอย่างมากทั้งในด้านความไว้วางใจในกลุ่ม และความสนใจต่อกลุ่ม การกระตุ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม ความเต็มใจในการช่วยสมาชิกผู้อื่น การรับรู้ทักษะและศักยภาพของผู้อื่นแต่ละคน การแบ่งปันสารสนเทศที่สัมพันธ์กับภารกิจอย่างมีประสิทธิภาพ ความเต็มใจที่จะไม่เห็นด้วย วิธีแก้ไขความขัดแย้ง และศักยภาพในการทำภารกิจทางปัญญาที่มีความยากให้สำเร็จ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

4.1) ความไว้วางใจในกลุ่มและการให้ความสนใจต่อกลุ่ม

การให้ความสนใจต่อกลุ่มของสมาชิกนั้นขึ้นอยู่กับระดับความไว้วางใจของสมาชิกที่มีต่อสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม นอกจากนี้ ในเงื่อนไขหนึ่งที่สำคัญที่สุดสำหรับการพัฒนาความไว้วางใจ คือ การมองเห็นสมาชิกในทีมคนอื่นๆ อย่างไว้วางใจเมื่อทำภารกิจเสร็จสิ้น อย่างไรก็ตาม สมาชิกในกลุ่มที่ถูกจัดตั้งขึ้นใหม่นั้นแต่ละคนจะยังไม่มีความไว้วางใจสมาชิกผู้อื่นหรือยังไม่ให้ความสนใจต่อกลุ่มของตนมากนัก แต่หากว่าสมาชิกมีโอกาสดูแลพวกเขาตั้งใจที่จะอุทิศเวลาและความพยายามเพื่อให้งานของกลุ่มเสร็จสิ้นเมื่อนั้นความเป็นมิตรไมตรี (sociability) ความสนใจ และความเป็นหนึ่งเดียวกันก็จะเพิ่มขึ้น

4.2) การกระตุ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม

เป้าหมายของกลุ่มนั้นเป็นสิ่งสำคัญต่อการพัฒนาความไว้วางใจของสมาชิกและความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่ม โดยกลุ่มที่มีระดับความหลากหลายสูงจำเป็นต้องมีเป้าหมายร่วมกันเพื่อกำหนดพื้นฐานการคิดของพวกเขาในฐานะที่เป็นทีม การทำงานที่ร่วมมือกันเพื่อให้บรรลุภารกิจและเป้าหมายของทีมจะช่วยให้สมาชิกมีโอกาสมีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอย่างต่อเนื่องและแลกเปลี่ยนสารสนเทศระหว่างสมาชิกของกลุ่ม ดังนั้น เป้าหมายของกลุ่มจึงช่วยให้หลักสำคัญสำหรับการปฏิสัมพันธ์ของทีม ตัวอย่างเช่น กลุ่มที่มีระดับความไว้วางใจสูงจะอภิปรายถึงเป้าหมายของกลุ่มมากกว่ากลุ่มที่มีระดับความไว้วางใจต่ำ ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกใจเลยที่กลุ่มซึ่งมีความเป็นหนึ่งเดียวกันอย่างมากนั้นโดยทั่วไปจะมีประสิทธิผลในการบรรลุเป้าหมายของกลุ่มมากกว่ากลุ่มที่มีความเป็นหนึ่งเดียวกันน้อย

โดยทั่วไป ความเป็นหนึ่งเดียวกันมีผลต่อกลุ่มในทิศทางเดียวกันกับบรรทัดฐานของกลุ่มที่มีอยู่ หากกลุ่มมีความเป็นหนึ่งเดียวกันมากและมีบรรทัดฐานแบบมุ่งภารกิจ เมื่อนั้นสมาชิกจะถูกกระตุ้นให้ปฏิบัติได้เหนือกว่ากลุ่มอื่นๆ

4.3) ความเต็มใจในการช่วยสมาชิกผู้อื่น

ความเป็นหนึ่งเดียวกันของกลุ่มที่เพิ่มขึ้นส่งผลเชิงบวกต่อกลุ่ม กล่าวคือ สมาชิกของกลุ่มที่มีความเป็นหนึ่งเดียวกันมักมีระดับความรู้สึกว่าเป็นหน้าที่หรือความรับผิดชอบของตนที่จะทำให้อื่นดีขึ้น ผลก็คือ พวกเขาให้ความสนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลค่อนข้างมาก และช่วยเหลือผู้อื่นแต่ละคน

4.4) การรับรู้ทักษะและศักยภาพของผู้อื่นแต่ละคน

สมาชิกของกลุ่มที่ดั้งเดิมจะรู้ทักษะและศักยภาพของบุคคลแต่ละคนเพียงเล็กน้อย กล่าวคือ ในช่วงเริ่มแรกสมาชิกจะรับรู้ทักษะและศักยภาพของแต่ละบุคคลในลักษณะที่เป็นตัวแบบทัศนคติ (stereotypes) ซึ่งเป็นไปตามความแตกต่างระหว่างบุคคลอันเป็นลักษณะทางกายภาพที่สังเกตเห็นได้ เช่น เชื้อชาติ เพศสถานะ และอื่นๆ ผลก็คือ กลุ่มไม่สามารถใช้ประโยชน์จากความรู้และทักษะของสมาชิกได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่เมื่อพวกเขาพบปะกันมากพอที่จะทำให้พวกเขาเรียนรู้คนอื่นแต่ละบุคคลในฐานะที่เป็นปัจเจกบุคคล เมื่อเวลาผ่านไปจะเห็นสมาชิกของทีมประเมินทักษะและศักยภาพของสมาชิกแต่ละคนได้อย่างถูกต้องมากยิ่งขึ้น

4.5) การแบ่งปันสารสนเทศที่สัมพันธ์กับภารกิจอย่างมีประสิทธิภาพ

จากการศึกษาจำนวนมากพบว่า การแบ่งปันสารสนเทศในกลุ่มที่จัดตั้งขึ้นใหม่ค่อนข้างจะไม่สนับสนุนต่อการปฏิบัติภารกิจทางปัญญา กล่าวคือ กลุ่มที่จัดตั้งขึ้นใหม่ส่วนใหญ่จะมุ่งปฏิสัมพันธ์เกี่ยวกับประเด็นทางสังคมโดยมีการแลกเปลี่ยนสารสนเทศที่สัมพันธ์กับภารกิจค่อนข้างต่ำและส่วนใหญ่มุ่งให้ความสนใจกับข้อเท็จจริงและความคิดที่สมาชิกมีส่วนร่วม ดังนั้น ประสิทธิภาพในการจัดการกับภารกิจทางปัญญาของกลุ่มที่ดั้งเดิมมักจะไม่น้อยกว่าศักยภาพของสมาชิกที่ดีที่สุดของกลุ่ม (Watson; Michaelsen; & Sharp. 1991)

อย่างไรก็ตาม เมื่อเวลาผ่านไปสมาชิกกลุ่มจะค่อยๆ พัฒนาการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างสบายมากขึ้น และปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มก็จะเปลี่ยนจากการมุ่งความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลไปสู่การมุ่งภารกิจ และจากผลการศึกษาหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่าทีมที่มีความเป็นหนึ่งเดียวกันมีการแลกเปลี่ยนสารสนเทศในระดับที่สูงกว่า อีกทั้งยังพัฒนาความชำนาญในการดึงสารสนเทศออกมาและใช้สารสนเทศนั้นในการทำภารกิจ

นอกจากนี้ วัตสัน ไมเคิลเซน และ ชาร์ป (Watson; Michaelsen; & Sharp. 1991) พบว่า เมื่อกลุ่มทำงานร่วมกันมากกว่า 25-30 ชั่วโมง กลุ่มจะมีประสิทธิผลมากกว่าสมาชิกคนที่ดีที่สุดของกลุ่ม และกลุ่มจะพึ่งพาสมาชิกที่ดีที่สุดของกลุ่มน้อยลง

ดังนั้น จากข้อค้นพบดังกล่าวอาจกล่าวได้ว่าการทำงานร่วมกันมากยิ่งขึ้นจะทำให้สมาชิกที่เคยเจียบสงบไม่ค่อยพูดจะมีความเต็มใจที่จะพูดออกมาและทำให้มั่นใจว่าสมาชิกได้เรียนรู้ถึงความสำคัญของการฟังสิ่งที่ผู้อื่นพูดก่อนที่จะตัดสินใจ

4.6) ความเต็มใจที่จะไม่เห็นด้วย

การปฏิบัติภารกิจที่ไม่ใช่กิจวัตรประจำวันให้มีประสิทธิผลนั้นจำเป็นต้องใช้ความขัดแย้งเชิงสร้างสรรค์ (constructive conflict) อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาจำนวนมากพบว่าสมาชิกของกลุ่มที่ตั้งใหม่มีความเป็นไปได้ที่จะยับยั้งการให้สารสนเทศที่จะก่อให้เกิดความขัดแย้งเชิงสร้างสรรค์ กล่าวคือ สมาชิกทั้งที่เป็นกลุ่มที่ตั้งใหม่ และกลุ่มที่มีสมาชิกเพิ่มขึ้นจะยับยั้งการให้สารสนเทศที่สมาชิกเชื่อว่าอาจก่อให้เกิดความขัดแย้งภายในกลุ่ม มากไปกว่านั้น สมาชิกของกลุ่มที่ตั้งใหม่จะตอบสนองแตกต่างจากสมาชิกของกลุ่มที่รวมตัวกันมานาน กล่าวคือ เมื่อพวกเขารู้ว่ามีความคิดเห็นที่แตกต่างกันในกลุ่ม ความขัดแย้งนั้นจะถูกมองว่าเป็นความขัดแย้งเชิงความสัมพันธ์ อย่างไรก็ตาม เมื่อสมาชิกกลุ่มไว้วางใจสมาชิกผู้อื่นมากขึ้น (ซึ่งจะไม่ค่อยเกิดขึ้นกับกลุ่มที่ตั้งใหม่) ก็จะลดการมองว่าความคิดเห็นที่แตกต่างเป็นความขัดแย้งเชิงความสัมพันธ์

4.7) วิธีแก้ไขความขัดแย้ง

ข้อเท็จจริงที่ว่าความขัดแย้งนั้นปรากฏน้อยมากในกลุ่มที่ตั้งขึ้นใหม่ ซึ่งวิธีที่ใช้ในการแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกลุ่มที่ตั้งใหม่นั้นมีความหลากหลายมาก เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มที่รวมตัวกันมานานหรือกลุ่มที่มีความเป็นหนึ่งเดียวกัน กล่าวคือ กลุ่มที่ตั้งใหม่มักใช้วิธีการลงมติ (voting) เป็นวิธีในการแก้ไขความขัดแย้ง อย่างไรก็ตาม วิธีนี้เป็นวิธีที่มีประสิทธิผลน้อยกว่าการอภิปรายแต่ก็เป็นวิธีการจัดการกับความเห็นที่ไม่ตรงกันในการตัดสินใจของกลุ่ม สอดคล้องกับที่เบอร์มิงแฮมและไมเคิลเซน (Birmingham; & McCord. 2004; citing Birmingham; & Michaelsen. 1999) พบว่า โดยทั่วไปกลุ่มที่ตั้งใหม่จะแก้ไขปัญหาความขัดแย้งโดยยอมรับวิธีการแก้ไขแบบประนีประนอม แต่เมื่อกลุ่มมีความเป็นหนึ่งเดียวกันมากยิ่งขึ้น กลุ่มดังกล่าวจะใช้การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (give-and-take discussion) จนกระทั่งสมาชิกของกลุ่มสามารถตกลงกันจนได้ฉันทามติของกลุ่ม

4.8) ศักยภาพในการทำภารกิจทางปัญญาที่มีความยากให้สำเร็จ

กระบวนการทำงานที่ไม่เป็นปกติอย่างมากเป็นลักษณะของกลุ่มที่ถูกจัดตั้งขึ้นใหม่ ซึ่งเป็นผลจากข้อเท็จจริงที่ว่า พวกเขาเผชิญกับทางเลือกกว่าจะทำภารกิจจนสำเร็จ ในขณะที่เดียวกัน พวกเขาก็ต้องเรียนรู้ที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่น โดยกระบวนการทำงานที่ไม่เป็นปกตินี้อาจเป็นประโยชน์ในท้ายที่สุด กล่าวคือ แม้ว่าทัศนคติที่น่าพอใจที่สุดที่ได้จากแต่ละภารกิจหรือการเรียนรู้จะก่อให้เกิดพฤติกรรม เช่น การแสวงหาความเห็นที่ตรงกันโดยยับยั้งการให้สารสนเทศซึ่งอาจก่อให้เกิดความขัดแย้ง และใช้การลงมติ (voting) หรือการประนีประนอมเมื่อมีความขัดแย้งเกิดขึ้น ซึ่งพฤติกรรมทั้งหมดนี้มักจะช่วยลดความไม่สบายใจของสมาชิกแต่ละคนในการทำงานกับผู้อื่นได้ หลักสำคัญ คือ สิ่งนี้จะช่วยเพิ่มระดับความไว้วางใจซึ่งต่อมาจะทำให้แก้ปัญหาของกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ตาราง 2 ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับระยะเวลาการรวมกลุ่มที่ส่งผลต่อลักษณะปฏิสัมพันธ์ของกลุ่ม

ลักษณะปฏิสัมพันธ์	ลักษณะกลุ่ม	กลุ่มที่ต้งใหม่	กลุ่มที่รวมตัวกันมานาน
1. ความไว้วางใจในกลุ่มและการให้ความสนใจต่อกลุ่ม		ต่ำถึงปานกลาง	เป็นไปได้ที่จะสูง
2. การกระตุ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม		มีการกำหนดเกี่ยวกับกลุ่มหรือเป้าหมายเพียงเล็กน้อย	มีการกำหนดเกี่ยวกับกลุ่มและเป้าหมายเป็นอย่างมาก
3. ความเต็มใจในการช่วยสมาชิกผู้อื่นแต่ละคน		ตามความสนใจของตนเองเป็นหลัก	สมาชิกสนับสนุนและช่วยเหลือสมาชิกคนอื่นแต่ละคน
4. การรับรู้ทักษะและศักยภาพของสมาชิกแต่ละคน		ต่ำ: โดยอิงตัวแบบทัศนคติของคุณลักษณะส่วนบุคคลของสมาชิก	สูง: โดยอิงการสังเกตพฤติกรรมของสมาชิก
5. การแบ่งปันสารสนเทศที่สัมพันธ์กับภารกิจอย่างมีประสิทธิภาพ		มุ่งสังคม; อิงอยู่กับสมาชิกคนที่เก่งที่สุดของกลุ่ม	มุ่งภารกิจ; กลุ่มพร้อมใช้สารสนเทศของสมาชิกทุกคนและสารสนเทศของสมาชิกทุกคนถูกใช้โดยกลุ่ม
6. ความเต็มใจที่จะไม่เห็นด้วย (ความเป็นไปได้ในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น)		ต่ำ: การอภิปรายส่วนใหญ่มุ่งหาข้อตกลงร่วมกัน	สูง: สมาชิกเต็มใจที่จะแสดงความคิดเห็นและพยายามตัดสินใจบนความคิดเห็นที่แตกต่าง

ตาราง 2 (ต่อ)

ลักษณะ ปฏิสัมพันธ์	ลักษณะกลุ่ม	กลุ่มที่ต้งใหม่	กลุ่มที่รวมตัวกันมานาน
7. วิธีที่ใช้ในการแก้ไขความขัดแย้ง		เกือบทั้งหมดจะใช้ยุทธวิธีที่รักษาหน้า เช่น การลงมติ การประนีประนอม	อภิปรายอย่างเปิดกว้างโดยมีความมุ่งหมายจะหาฉันทามติของกลุ่ม
8. ศักยภาพทั้งหมดในการทำภารกิจทางปัญญาที่มีความยากให้สำเร็จ		ต่ำ: เนื่องจากมีการเกี่ยวข้องของสมาชิกต่ำและหลีกเลี่ยงการอภิปรายอย่างเปิดเผย	สูง: เนื่องจากมีการเกี่ยวข้องของสมาชิกสูงและใช้การอภิปรายอย่างเปิดกว้าง

ที่มา: Birmingham; & McCord. (2004). *Group Process Research: Implications for Using Learning Groups*. p. 78.

จากข้อค้นพบที่ได้จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระยะเวลาการรวมกลุ่ม สรุปได้ว่าเงื่อนไข 2 ประการ ในการพัฒนาทีมที่สามารถปฏิบัติได้ในระดับสูงในบริบทต่างๆ มีดังนี้

เงื่อนไขที่ 1 คือ ให้สมาชิกอยู่ในกลุ่มเดิมโดยไม่เปลี่ยนกลุ่มและยาวนานเพียงพอที่จะให้สมาชิกมีโอกาสเรียนรู้ที่จะทำงานร่วมกัน

เงื่อนไขที่ 2 คือ กลุ่มต้องเข้าร่วมในกิจกรรมที่เรียกร้องให้สมาชิกปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในกลุ่ม

3. สันติศึกษา

3.1 ความเป็นมาของสันติศึกษา

ความพยายามที่จะสร้างสันติในมวลมนุษยชนนั้นอาจย้อนไปได้ตั้งแต่การมีมนุษย์แล้ว กล่าวคือ ในระดับครอบครัว ลูกเป็นตัวประสานให้เกิดความสงบสุข สามีหรือภรรยาอาจเฉยเพื่อลดความขัดแย้ง ในระดับสังคมก็มีหัวหน้าหรือกลุ่มบุคคลที่ได้รับมอบหมายให้เป็นตัวแทนในการวางกฎเกณฑ์เพื่อให้เกิดความสงบสุขในสังคม ในระดับโลกก็มีองค์การระหว่างประเทศ เช่น สันนิบาตชาติและสหประชาชาติคอยทำหน้าที่สร้างสันติภาพให้เกิดขึ้นในโลก (ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2546: 250) อย่างไรก็ตาม ผลจากการแก้ปัญหาความขัดแย้งโดยวิธีการที่รุนแรง ความชิงชังและทารุณกรรมที่มนุษย์กระทำต่อกันในสงครามโลกครั้งที่ 1 และ 2 (ค.ศ.1914-1919 และ ค.ศ.1939-1945) ส่งผลให้มนุษยชาติตระหนักถึงภัยอันตรายของสงครามและความพยายามในการสร้างสันติภาพให้เกิดขึ้น ซึ่งสันติศึกษาเป็นความพยายามอย่างหนึ่งในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการต่อต้านสงครามและส่งเสริมสันติภาพให้เกิดขึ้น โดยสันติศึกษาหรือ peace studies ได้ก่อตัวขึ้น

เป็นสาขาวิชาอย่างเป็นทางการตั้งแต่ในช่วงปลายทศวรรษ 1950 และมีการก่อตั้งสถาบันวิจัยสันติภาพในแถบภูมิภาคยุโรปตอนเหนือ ได้แก่ สถาบันวิจัยสันติภาพนานาชาติ ประเทศนอร์เวย์ สถาบันวิจัยสันติภาพนานาชาติสต็อกโฮล์ม ประเทศสวีเดน สาขาสันติศึกษาเริ่มเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 20 วิทยาลัยและมหาวิทยาลัยในประเทศต่างๆ ได้พัฒนาโปรแกรมการศึกษาในระดับอุดมศึกษาขึ้นอย่างกว้างขวาง โดยในช่วงทศวรรษที่ 1960-1970 ประเด็นที่สันติศึกษาให้ความสนใจส่วนใหญ่เป็นเรื่องสงคราม และความรุนแรงที่เกิดจากสงคราม ความสนใจดังกล่าวนี้เป็นผลมาจากสงครามเวียดนาม ซึ่งต่อมาในช่วงทศวรรษที่ 1980 ประเด็นที่ศึกษาในสันติศึกษาก็คืออาวุธนิวเคลียร์และการแข่งขันกันสะสมอาวุธ ขยายขอบเขตมากขึ้น ครอบคลุม (Harris; Rank; & Fish. 1997: 2, 28)

ความสนใจในสาขาวิชาสันติศึกษาประเทศไทยนั้นเริ่มปรากฏชัดเจนในปี พ.ศ.2528 และ 2529 โดยในปี พ.ศ.2528 นั้นเป็นปีที่ครบรอบ 40 ปีที่สงครามโลกครั้งที่ 2 สิ้นสุดลง พร้อมกับเป็นยุคที่ดุลยภาพแห่งความน่าสะพรึงกลัวอาวุธนิวเคลียร์อุบัติขึ้น ส่วนปี พ.ศ.2529 นั้นเป็นปีสันติภาพสากลของสหประชาชาติที่ทั่วโลกร่วมเฉลิมฉลอง ดังนั้น สถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทยจึงมีกิจกรรมทางวิชาการที่สอดคล้องกับปีสันติภาพสากลดังกล่าว เช่น งานสัมมนาในระดับนานาชาติ เรื่อง Higher Education and the Promotion of Peace หรือระดับชาติเรื่อง สันติศึกษากับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ณ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และการประชุมวิชาการเรื่องการจัดการศึกษาเพื่อสันติภาพ ณ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เป็นต้น นอกจากนี้บางสถาบันอุดมศึกษาก็สร้างหลักสูตรรายวิชาในสาขาวิชาสันติศึกษาขึ้น เช่น มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราชร่วมกับองค์การยูเนสโกและศูนย์ข่าวสารสันติภาพ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ได้ร่วมกันจัดทำรายวิชาและเอกสารการสอนชุดวิชาสันติศึกษาขึ้นในปี พ.ศ. 2532 (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. 2539: 10-12; สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช. 2545) หลังจากนั้นเป็นต้นมาสถาบันอุดมศึกษาต่างๆ ก็เริ่มให้ความสนใจศึกษาค้นคว้าในสาขาวิชาสันติศึกษามากยิ่งขึ้น

3.2 ความหมาย ลักษณะ และเป้าหมายของสันติศึกษา

สันติศึกษามาจากคำในภาษาอังกฤษว่า peace studies ซึ่งมีนักวิชาการได้ให้ความหมายลักษณะ และเป้าหมายไว้ดังนี้

ไวเกอร์ต (Weigert. 1999: 11) กล่าวว่า สันติศึกษามีลักษณะเป็นสาขาวิชาที่เป็นสหวิทยาการ พหุวิทยาการ และข้ามสาขาวิชา ที่ครอบคลุมหัวข้อต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างและกระบวนการการสร้างสันติภาพและการลดความรุนแรง ดังนั้น สาขาวิชานี้จึงมุ่งให้ความสนใจโน้ตชน์เกี่ยวกับสันติภาพ ความขัดแย้ง การไม่ใช้ความรุนแรง และความรุนแรง

กัลตุง (Galtung. 1996) กล่าวว่า สันติศึกษาเกี่ยวข้องกับการศึกษาสภาวะหรือเงื่อนไขต่างๆ ของการทำงานด้านสันติภาพซึ่งเป็นการลดทอนความรุนแรงด้วยสันติวิธี

โบลดิง (ไซยันต์ รัชชกุล. 2545: 33; อ้างอิงจาก Boulding. 1977: 602) กล่าวว่า สันติศึกษา เป็นสาขาที่เป็นสหวิชาของบรรดาสาขาสังคมศาสตร์ ที่ยึดถือวิธีการศึกษาที่เป็นวิทยาศาสตร์ ในการสำรวจตรวจสอบระบบสังคมต่างๆ เพื่อให้ได้ความรู้อันจะนำไปสู่การประยุกต์ใช้ เพื่อปรับปรุง เสริมสร้างมวลมนุษย์ในด้านการทำให้ความเสียหายจากความขัดแย้ง โดยเฉพาะในแง่ความรุนแรง และการทำลายล้างลดน้อยถอยลงให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

ชาญชัย ชัยสุขโกศล (2551: 4) กล่าวว่า สันติศึกษาเป็นการศึกษาในเรื่องที่เกี่ยวกับ สภาวะ/เงื่อนไขที่ช่วยให้ความรุนแรงสามารถลดลงได้โดยสันติวิธี

รุ่งธรรม ศุภธรรมรักษ์ (2545: 2, 9) กล่าวว่า สันติศึกษาเป็นสาขาวิชาที่ศึกษาเรื่อง สันติภาพเพื่อเรียนรู้และทำความเข้าใจถึงลักษณะความเป็นจริงของสันติภาพ โดยเป็นความ พยายามอย่างหนึ่งในการต่อต้านสงครามและส่งเสริมสันติภาพ ด้วยการเสริมสร้างความเข้าใจเรื่อง สันติภาพและปลูกฝังทัศนคติใฝ่สันติโดยผ่านกระบวนการทางการศึกษา

ไพฑูรย์ สีนลารัตน์ (2529: 200-206) กล่าวว่า สันติศึกษาเป็นการศึกษา ค้นคว้า วิจัย เพื่อให้รู้จัก เข้าใจ และมองเห็นถึงลักษณะความเป็นจริงของสันติภาพ ความขัดแย้ง สงคราม พร้อมทั้งพิจารณาถึงองค์ประกอบและความเข้าใจที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้นๆ ว่าเป็นอย่างไร การ จัดการศึกษาในสาขาวิชาสันติศึกษานั้นสามารถจัดการศึกษาได้หลายแนวทางดังต่อไปนี้

1) จัดเป็นหลักสูตรรายวิชา ในหมวดวิชาต่างๆ ทั้งหมดการศึกษาทั่วไป หมวด วิชาเฉพาะ เช่น รายวิชาการจัดการความขัดแย้งเบื้องต้น ปัญหาความขัดแย้ง มนุษย์กับสันติภาพ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม หากจัดในระดับมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ก็จะจัดอยู่ในรายวิชาสังคมศึกษามาก ที่สุด

2) จัดเป็นโปรแกรมโดยเฉพาะ เช่น โปรแกรมสันติศึกษา

ไซยันต์ รัชชกุล (2545: 26, 36-38) กล่าวว่า สันติศึกษาเป็นสาขาวิชาสหวิทยาการและเป็น ศาสตร์ประยุกต์โดยยึดถือคุณค่าสันติภาพเป็นเป้าประสงค์นำ โดยมีลักษณะดังนี้

1) สันติศึกษามีลักษณะเป็นสหวิทยาการ โดยเป็นการประมวลความรู้จากสาขาวิชา ต่างๆ เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ รัฐศาสตร์ สังคมวิทยา เศรษฐศาสตร์ จิตวิทยาสังคม ประวัติศาสตร์ ฯลฯ มาช่วยทำความเข้าใจและอธิบายปรากฏการณ์หนึ่ง ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้ทำให้ สันติศึกษามีข้อดีคือทำให้เนื้อหาสาระกว้าง มีหลากหลายมุมมอง และไม่ถูกจำกัดอยู่ภายใต้กรอบ ของสาขาวิชาเฉพาะหนึ่งๆ

2) สันติศึกษาเป็นวิชาประยุกต์ เนื่องจากสันติศึกษาทำการศึกษาเรื่องที่เป็นปัญหา โดยเริ่มที่เงื่อนไขของความไม่สันติ และหาความพยายามในการหาวิธีปรับปรุง แก้ไข หรือทำให้ ปัญหาไม่ลุกลามออกไป ดังนั้น สันติศึกษาจึงมีลักษณะเป็นวิชาที่นำความรู้ไปประยุกต์ใช้โดยตรง

3) สันติศึกษายึดถือคุณค่าสันติภาพเป็นเป้าประสงค์นำ แม้ว่าความหมายของคำว่า สันติจะถูกให้ความไว้แตกต่างกันเป็นอย่างมาก แต่การศึกษาในสาขาวิชานี้ก็คำนึงถึงการนำไปสู่ สันติภาพเป็นคุณค่าหลัก

4) สันติศึกษาเป็นการศึกษาเรื่องต่างๆ ในหลายระนาบและต่างระดับ กล่าวคือ สันติศึกษาให้ความสนใจในหลายระนาบทั้งระนาบสาขาวิชาต่างๆ อาทิ เศรษฐศาสตร์ รัฐศาสตร์ สังคมศึกษา ฯลฯ ระนาบเวลาโดยให้ความสนใจทั้งกาลอดีต กาลปัจจุบัน และกาลอนาคต ระนาบทางคุณค่า ครอบคลุมทั้งด้านจิตใจ อาทิ สันติของบุคคล ด้านสังคม อาทิ การอยู่ร่วมกันอย่างประสานกลมกลืน ด้านกายภาพ อาทิ การคงอยู่ของเผ่าพันธุ์ และด้านวัฒนธรรม อาทิ การดำเนินชีวิตที่มีคุณภาพ ระนาบของระดับทางสังคม อาทิ ระดับปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ โลก

สรุปได้ว่า สันติศึกษา คือ สาขาวิชาที่มีลักษณะเป็นสหวิทยาการที่ใช้องค์ความรู้ในสาขาวิชาต่างๆ เช่น เศรษฐศาสตร์ รัฐศาสตร์ สังคมวิทยา จิตวิทยาสังคม และ/หรือศาสตร์สาขาวิชาอื่นๆ เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้ความรุนแรง และค่านิยมเกี่ยวกับสันติภาพ ทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก

3.3 ขอบข่ายเนื้อหาสันติศึกษา

สาขาวิชาสันติศึกษาครอบคลุมหัวข้อหรือประเด็นต่างๆ ดังที่นักวิชาการและเอกสารสันติศึกษากำหนดไว้ดังนี้

ไชยันต์ รัชชกุล (2545: 28) กล่าวว่า สันติศึกษาเน้นการยุติสงครามและความรุนแรง และสันติภาพด้วยความสมดุลของอำนาจ การลดอาวุธ การขจัดเหตุของสงคราม การศึกษาเชิงสถาบัน การศึกษายุทธวิธีและวิธีสร้างสันติภาพ

หนังสือ Peace and Conflict Studies (Barash; & Webel. 2009) ประกอบไปด้วยเนื้อหา 4 ภาค 21 บท ดังนี้ ภาคที่ 1 ลักษณะของสันติภาพและปัญหาของสงคราม ประกอบด้วย 4 บท ได้แก่ บทที่ 1 ความหมายของสันติภาพ บทที่ 2 ความเคลื่อนไหวด้านสันติภาพ บทที่ 3 ความหมายของสงคราม และ บทที่ 4 อาวุธนิวเคลียร์ ภาคที่ 2 เหตุผลของการทำสงคราม ประกอบด้วย 5 บท ได้แก่ บทที่ 5 เหตุผลของการทำสงครามในระดับบุคคล บทที่ 6 เหตุผลของการทำสงครามในระดับกลุ่ม บทที่ 7 เหตุผลของการทำสงครามในระดับรัฐ บทที่ 8 ระดับการตัดสินใจในการทำสงคราม และ บทที่ 9 ปัจจัยด้านอุดมการณ์ สังคมและเศรษฐกิจ ภาคที่ 3 การสร้างสันติภาพเชิงลบ ประกอบด้วย 7 บท ได้แก่ บทที่ 10 การทูต การเจรจาและการแก้ปัญหา ความขัดแย้ง บทที่ 11 สันติภาพด้วยกองทัพ บทที่ 12 การควบคุมและลดอาวุธ บทที่ 13 องค์การระหว่างประเทศ บทที่ 14 กฎหมายระหว่างประเทศ บทที่ 15 รัฐบาลโลก บทที่ 16 มุมมองทางจริยธรรมและศาสนา ภาคที่ 4 การสร้างสันติภาพเชิงบวก ประกอบด้วย 5 บท ได้แก่ บทที่ 17 สิทธิมนุษยชน บทที่ 18 ความสมบูรณทางนิเวศ บทที่ 19 ความเจริญทางเศรษฐกิจ บทที่ 20 การไม่ใช้ความรุนแรง และ บทที่ 21 การเปลี่ยนแปลงบุคคลและอนาคต

หนังสือ Peace Studies: Critical Concepts in Political Science (Evangelista. 2005) ประกอบไปด้วยเนื้อหา 11 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 สงครามและสันติภาพ: ขอบเขตของปัญหา ส่วนที่ 2

ทฤษฎีความร่วมมือและความขัดแย้ง ส่วนที่ 3 สาเหตุของสงคราม ส่วนที่ 4 การควบคุมและการลดอาวุธ ส่วนที่ 5 ความขัดแย้งของพลเมืองและชาติพันธุ์ ส่วนที่ 6 เพศและความขัดแย้ง ส่วนที่ 7 ขบวนการก่อการร้าย การต่อต้านการก่อการร้าย และการสร้างสันติภาพ ส่วนที่ 8 มุมมองด้านจริยธรรมและกฎหมาย ส่วนที่ 9 ความมั่นคงของชุมชน ส่วนที่ 10 ขบวนการสันติภาพ และ ส่วนที่ 11 วิสัยทัศน์ทางเลือกในด้านทฤษฎีและปฏิบัติ

เอกสารการสอนชุดวิชาสันติศึกษา (peace studies) (สาขาวิชาศิลปศาสตรมหาวิทาลัยสุโขทัยธรรมาราช. 2545) ประกอบด้วยเนื้อหา 15 หน่วย ได้แก่ หน่วยที่ 1 สันติศึกษากับสันติภาพ หน่วยที่ 2 ความขัดแย้งในบริบทของสันติศึกษา หน่วยที่ 3 ความรุนแรง หน่วยที่ 4 สงคราม หน่วยที่ 5 อาวุธนิวเคลียร์กับชะตากรรมของโลก หน่วยที่ 6 การแก้ไขความขัดแย้ง หน่วยที่ 7 กฎหมายและองค์การระหว่างประเทศกับการแก้ไขความขัดแย้ง หน่วยที่ 8 การควบคุมอาวุธ หน่วยที่ 9 การไม่ใช้ความรุนแรง หน่วยที่ 10 การจัดระเบียบใหม่ทางเศรษฐกิจระหว่างประเทศ หน่วยที่ 11 วิทยาศาสตร์ เทคโนโลยีและสันติภาพ หน่วยที่ 12 การสื่อสารเพื่อสันติภาพ หน่วยที่ 13 ศาสนากับสันติภาพ หน่วยที่ 14 สิทธิมนุษยชนกับสันติภาพ และ หน่วยที่ 15 การศึกษาเพื่อสันติภาพ

หนังสือมนุษยกับสันติภาพ (ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล. 2546) ประกอบไปด้วยเนื้อหา 11 บท ได้แก่ บทที่ 1 มนุษย์กับสันติภาพ บทที่ 2 จิตวิทยากับการสร้างเสริมสันติภาพ บทที่ 3 สันติภาพภายใต้เงื่อนไขของความขัดแย้งทางสังคมและการเมือง บทที่ 4 ปรัชญาและศาสนาเพื่อสันติภาพ บทที่ 5 มนุษย์และสันติภาพ: มิติทางกฎหมาย บทที่ 6 การค้าอาวุธระหว่างประเทศ บทที่ 7 เศรษฐกิจการเมืองและเศรษฐศาสตร์: ความยากจนและสันติภาพ บทที่ 8 บทบาทของรัฐและองค์การระหว่างประเทศในการแก้ไขข้อขัดแย้งระหว่างประเทศโดยสันติวิธีและในการรักษาสันติภาพ บทที่ 9 การบริหารความขัดแย้งเพื่อสร้างสันติภาพในองค์กร บทที่ 10 การศึกษาและสันติภาพ และ บทที่ 11 การแสวงหาสันติภาพในโลกปัจจุบัน

อย่างไรก็ตาม ประเด็นและเนื้อหาของสันติศึกษานั้นผันแปรไปตามกาลและเทศะ กล่าวคือในประเทศสหรัฐอเมริกาช่วงทศวรรษ 1960 และ 1970 ประเด็นและเนื้อหาที่อยู่ในความสนใจ คือ สงครามเวียดนาม ต่อมาในทศวรรษ 1980 ก็หันมาให้ความสนใจกับประเด็นและเนื้อหา นิวเคลียร์ ถัดมาในทศวรรษ 1990 ประเด็นที่สนใจมาก คือ ความรุนแรงในครอบครัว (domestic violence) (Harris; Rank; & Fish. 1997: 8-9) ในขณะที่ประเทศกำลังพัฒนาให้ความสนใจเรื่องใกล้ตัว เช่น ความยากจน สุขภาพ เสรีภาพ การกระจายรายได้ เป็นต้น (ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2529: 202)

สรุปได้ว่า สันติศึกษามีขอบข่ายเนื้อหาที่กว้างขวาง ครอบคลุมมิติต่าง ๆ โดยเฉพาะสันติภาพเชิงบวก สันติภาพเชิงลบ ความรุนแรง สงคราม ความขัดแย้ง โดยศึกษาทั้งในบริบทปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก ผ่านมิติมุมมองของสาขาวิชาต่าง ๆ โดยเฉพาะ รัฐศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ นิติศาสตร์ ปรัชญาและศาสนา จิตวิทยา นิเทศศาสตร์ และ ศึกษาศาสตร์

3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสันติศึกษา

ศันสนีย์ จันทรธำเนภาพ และคณะ (2550) ได้ศึกษามุมมองความหมายของเยาวชนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ครอบคลุมทัศนคติต่อความหมายสันติภาพ ทัศนคติต่อสันติวิธีในการแก้ไขปัญหา ทัศนคติต่อสันติวิธีในการดำเนินชีวิต ทัศนคติต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วยเยาวชนจากจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาสจังหวัดละ 120 คน รวมทั้งสิ้น 360 คน ผลการวิจัยพบว่า เยาวชนส่วนใหญ่เห็นว่าสันติภาพ คือ 1) การไม่ใช้ความรุนแรงในความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับมนุษย์ รวมไปถึงระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติด้วย 2) เยาวชนเกือบทั้งหมดสนับสนุนการใช้สันติวิธีในการแก้ปัญหาความขัดแย้งและในการดำเนินชีวิตทุกด้าน อย่างไรก็ตาม เยาวชนกึ่งหนึ่งยังเชื่อว่าการปราศจากความรุนแรงในสังคมนั้นเป็นเรื่องที่เป็นไปไม่ได้ และ 3) เยาวชนยอมรับเหตุผลบางประการที่อาจนำความรุนแรงมาใช้ได้

พีระพล งามขุนทด (2535) ได้ทำการศึกษาเรื่อง “ความคิดเห็นของครูสังคัมศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนสันติศึกษาในวิชาสังคัมศึกษาระดับมัธยมศึกษา” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความคิดเห็นของครูสังคัมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา ด้านการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน และการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร ข้อมูลในการวิจัยได้มาจากการใช้แบบสอบถามความคิดเห็นของครูสังคัมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา จำนวน 300 คน ผลของการวิจัยพบว่า ครูสังคัมศึกษาเห็นด้วยมากในประเด็นการสอดแทรกสันติศึกษากับรายวิชาที่เกี่ยวข้อง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาจิตสำนึกของนักเรียนในด้านการร่วมดูแลรักษาสิ่งแวดล้อม โดยเน้นเรื่องการแก้ไขปัญหา การสอนด้วยวิธีการศึกษาเฉพาะกรณีโดยเน้นการใช้ข่าวและเหตุการณ์ปัจจุบัน การใช้ข่าวปัจจุบันจากวิทยุ โทรทัศน์ และหนังสือพิมพ์รายวันที่เสนอทั้งประเด็นความร่วมมือและความขัดแย้งเป็นสื่อการเรียนการสอน ส่วนในด้านการวัดและประเมินผลนั้นใช้การสังเกตโดยเน้นทัศนคติและการปฏิบัติของนักเรียน

สุนีย์ สุขเจริญ (2532) ได้ศึกษาเรื่อง “ทางเลือกในการจัดสันติศึกษาในหลักสูตรของมหาวิทยาลัย ตามทัศนะของนักวิชาการ” โดยใช้เทคนิคการวิจัยแบบ EDFR กลุ่มตัวอย่างคือนักวิชาการจำนวน 20 คน ผลของการวิจัย คือ 1. นักวิชาการมีแนวคิดที่ว่า “สันติภาพ” หมายถึง การจัดระเบียบการพัฒนาสังคมให้มนุษย์สามารถดำเนินชีวิตได้เต็มตามศักยภาพ โดยอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ สงบสุข เป็นอิสระ มีการช่วยเหลือเกื้อกูลกันบนพื้นฐานของสังคมที่มีเสรีภาพ ความเสมอภาค และปราศจากความรุนแรง 2. “สันติศึกษา” หมายถึง การใช้กระบวนการศึกษาในการสร้างเสริมคนให้มีความรู้ ความเข้าใจในเรื่องสันติภาพ สามารถแก้ไขปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงด้วยสันติวิธี รวมทั้งศึกษาเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ สงบสุขในสภาพอันพึงประสงค์ของสันติภาพ 3. หลักสูตรในมหาวิทยาลัยควรมี

จุดมุ่งหมายเพื่อให้มีทักษะ รู้จักแก้ไขปัญหาด้วยสันติวิธี ตระหนักถึงคุณค่า และมีจิตใจใฝ่สันติสุข ตลอดจนมีความรู้ความเข้าใจเรื่องสันติภาพด้านเนื้อหาสาระ ประกอบด้วยเรื่องโครงสร้างของสังคมที่ไม่เป็นธรรม วิธีลดความรุนแรง สร้างสันติภาพ ประวัติศาสตร์ที่มาของภาวะอันไร้สันติภาพ ความสัมพันธ์ที่สันติและไม่สันติ สันติวิธี การแข่งขัน การสร้างการสะสมและการลดอาวุธ โดยใช้กระบวนการเรียนการสอนแบบสหวิทยาการ เน้นการแก้ปัญหา

ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2531) ได้ศึกษาเพื่อทำความเข้าใจความคิดของเด็กเกี่ยวกับสันติภาพ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 2-6 ในจังหวัดศรีสะเกษซึ่งเป็นพื้นที่ชนบทที่ยากจนที่สุดแห่งหนึ่งของประเทศ งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา (phenomenology) โดยวิเคราะห์ภาพแห่งประสบการณ์ของมนุษย์ ในการเก็บข้อมูลผู้วิจัยกำหนดให้ 1) นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 2-6 โรงเรียนบ้านบ่อ จำนวน 53 คน กล่าวถึงชีวิตความเป็นอยู่ของตนเอง ตลอดจนปัญหาที่ครอบครัวของตนประสบจากมุมมองของเด็ก 2) นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 5-6 โรงเรียนบ้านกะกำ จำนวน 63 คน เขียนเรียงความตามหัวข้อที่กำหนด 3) นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3, 5, และ 6 โรงเรียนกะกำจำนวน 7 คน ดูภาพอันเป็นผลจากอาวุธปรมาณูในประเทศญี่ปุ่นและให้เด็กเขียนอธิบายภาพนั้น ผลการวิจัยพบว่าเมื่อเด็กดูภาพอันเป็นผลจากอาวุธปรมาณูอันเป็นความรุนแรงทางตรง เด็กซึ่งอยู่ในบริบทของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (ความยากจน อดอยาก) กลับมองเห็นภาพนั้นเป็นเรื่องความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่าผลของความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้างมีได้แตกต่างกันเลยในมุมมองของบุคคลที่เป็นเหยื่อความรุนแรงแบบใดแบบหนึ่ง นอกจากนี้ ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2531: 90) ยังแสดงความคิดเห็นว่า “หากให้การศึกษาเรื่องสันติภาพแก่เด็กพวกนี้ (เด็กยากจน - ผู้วิจัย) อาจทำให้พวกเขาเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงความหมายของสันติภาพในแบบกว้างที่สุดคือการปลอดจากความรุนแรงเชิงโครงสร้างได้ง่ายกว่าความเชื่อสามัญที่ว่า สันติภาพ คือ การปลอดจากสงครามอันเป็นทัศนะที่ผู้ใหญ่จำนวนมากในสังคมยึดมั่นถือมั่นอยู่”

สเปียร์ (Spears. 2004) ได้วิจัยรูปแบบชาติพันธุ์วรรณาโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลการรับรู้ของนักเรียนที่เกิดจากวิชาสันติศึกษาในรูปแบบ Kingian Nonviolence โดยศึกษาว่าแนวคิดการไม่ใช้ความรุนแรงนี้มีผลต่อความเชื่อและพฤติกรรมของนักเรียนอย่างไร กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับเกรด 5 จำนวน 9 คน และผู้ปกครองจำนวน 7 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสัมภาษณ์ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนยอมรับความแตกต่าง ละเว้นการใช้คำพูดในเชิงลบ และใช้คำพูดที่เหมาะสมทั้งต่อตนเองและกับผู้อื่น และมีแนวโน้มที่จะปฏิบัติตนในแนวทางสันติ

เป็ยคจีโอ ชูนา และ มาร์ตินี (Biaggio; Souna; & Martini. 2004: 179-189) ได้ศึกษาวิจัยโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจทัศนคติที่มีต่อสันติภาพ สงคราม และความรุนแรงในนักเรียน 5

ประเทศ ได้แก่ บราซิล ชิลี เยอรมัน โปรตุเกส และสหรัฐอเมริกา โดยกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนจำนวน 171 คน และมีการรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการศึกษาพบว่า 1) นักเรียนชาวบราซิลและชิลีเสนอว่าการยกระดับความตระหนักช่วยแก้ปัญหาความรุนแรงในชีวิตประจำวันได้ 2) นักเรียนทั้งหมดไม่เชื่อว่าแนวคิดรัฐบาลโลกจะเป็นไปได้ และ 3) นักเรียนทั้งหมดสนับสนุนว่าการศึกษาและการสนทนาจะสามารถแก้ไขปัญหาความรุนแรงได้

เวสทอลล์ (Vestal, 2001) ได้ทำการวิจัย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ประเมินความเปลี่ยนแปลงของครูในทั้งในด้านความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมความขัดแย้งหลังจากที่ได้รับการอบรมทฤษฎีและการปฏิบัติในเรื่องการแก้ปัญหาความขัดแย้ง การป้องกันความรุนแรง และสันติศึกษาสำหรับเด็ก และศึกษาผลของการอบรมที่มีต่อเด็กนักเรียนวัย 4 และ 5 ขวบ ในด้านการแก้ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลโดยใช้โมเดล I Can Problem Solve (ICPS) วิจัยในครั้งนี้เป็นการผสมระหว่างวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของครู ในด้านความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมความขัดแย้ง และใช้วิจัยกึ่งทดลองเพื่อศึกษาความสามารถของเด็กนักเรียนในด้านการแก้ปัญหา การวิจัยในครั้งนี้มีครูที่เป็นกลุ่มทดลองจำนวน 6 คนโดยได้รับการอบรม 40 ชั่วโมง และได้รับการสัมภาษณ์ทั้งในช่วงก่อนและหลังการทดลอง และให้ครูประเมินตนเองในด้านรูปแบบความขัดแย้งโดยใช้ Thomas-Kilmann Conflict Mode Inventory และนักเรียนในห้องเรียนของครูที่เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 37 คน จะได้รับการอบรมประมาณ 2 เดือนโดยใช้รูปแบบ ICPS หลังจากนั้นนักเรียนทั้งสองกลุ่มคือ กลุ่มทดลอง จำนวน 37 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 27 คน ก็จะถูกทดสอบโดยใช้ Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) ผลการวิจัยพบว่า การอบรมได้เพิ่มความเข้าใจเกี่ยวกับความขัดแย้งและครูสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ดีขึ้น และยังสามารถควบคุมความขัดแย้งได้ดีขึ้นหลังจากการอบรม ส่วนในด้านเด็กนักเรียน ผลจากแบบสอบ PIPS พบว่า กลุ่มทดลองสามารถแก้ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลได้ดีกว่ากลุ่มควบคุม และเด็กกลุ่มทดลองยังคำนึงถึงการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้กำลังเมื่อมีปัญหากับเพื่อนรุ่นเดียวกันได้ดีกว่าเด็กนักเรียนกลุ่มควบคุมอีกด้วย

4. การพัฒนาหลักสูตร

4.1 ความหมายของหลักสูตร

คำว่า “หลักสูตร” แปลมาจากคำในภาษาอังกฤษว่า “curriculum” โดยมีรากศัพท์มาจากคำว่า “currere” ซึ่งเป็นภาษาละติน มีความหมายว่า วิ่ง หรือ ลู่วิ่ง/เส้นทางที่ใช้วิ่ง (Wiles and Bondi, 2002: 29) ปัจจุบันนักการศึกษาได้ให้ความหมายของคำว่า “หลักสูตร” ไว้เป็นจำนวนมาก โดย สามารถสรุปความหมายของ “หลักสูตร” ได้เป็น 6 ความหมาย ดังนี้

1) เอกสาร หลักสูตรในความหมายนี้เป็นการมองว่าเป็นเอกสารที่ถูกเขียนขึ้น นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ เช่น โบซอง ดังนี้

โบซอง (Beauchamp. 1968: 77) อธิบายว่าหลักสูตร คือ เอกสารที่ถูกเขียนขึ้น

2) รายวิชาหรือเนื้อหาวิชาที่เรียน นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ เช่น กู๊ด ดังนี้

กู๊ด (Good. 1973: 157) กล่าวว่า หลักสูตร คือ กลุ่มของรายวิชาที่ได้จัดไว้อย่างเป็นระบบหรือลำดับวิชาที่บังคับสำหรับการจบการศึกษาหรือเพื่อการรับประกาศนียบัตรในสาขาวิชาหลักๆ

3) แผนสำหรับการจัดการเรียนรู้หรือประสบการณ์ที่คาดหวังให้กับผู้เรียน นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ เช่น เซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิววิส, โอลิวา ช่าง บัตรี และราชบัณฑิตยสถาน ดังนี้

เซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิววิส (Saylor; Alexander; & Lewis. 1981: 8) ได้ อธิบายว่า หลักสูตร คือ แผนสำหรับการจัดโอกาสทางการเรียนรู้ให้บุคคลได้รับการศึกษา

โอลิวา (Oliva. 1982) อธิบายว่า หลักสูตร คือ แผนหรือโปรแกรมประสบการณ์ต่างๆ ที่ผู้เรียนจะได้รับภายใต้การควบคุมดูแลจากโรงเรียน

ช่าง บัตรี (2542: 7) กล่าวว่า หลักสูตร คือ แผนซึ่งได้ออกแบบจัดทำขึ้นเพื่อแสดงถึงจุดมุ่งหมาย การจัดกิจกรรม และมวลประสบการณ์ ในแต่ละโปรแกรมการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในด้านต่างๆ ตามจุดหมายที่ได้กำหนดไว้

ราชบัณฑิตยสถาน (2551: 102) อธิบายว่า หลักสูตร คือ แผนการจัดการศึกษาที่ประมวลประสบการณ์ กิจกรรมต่างๆ โดยมีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ ความมุ่งหมาย เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมเรียนรู้ สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการต่างๆ ตามความมุ่งหมายที่กำหนดไว้

4) กิจกรรมทางการศึกษาที่จัดให้กับผู้เรียน หลักสูตรในความหมายนี้มองในด้านกิจกรรมการเรียนการสอนที่จัดให้ผู้เรียนได้มีความรู้ ประสบการณ์ และคุณลักษณะตามที่หลักสูตรได้กำหนดไว้ นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้คือ ทรัมป์และมิลเลอร์, แทนเนอร์และแทนเนอร์, และ กมล สุตประเสริฐ ดังนี้

ทรัมป์และมิลเลอร์(Trump; & Miller. 1973: 13) ได้อธิบายว่า หลักสูตร คือ กิจกรรมการเรียนการสอนชนิดต่างๆ ที่ได้มีการเตรียมการไว้ และจัดให้แก่ผู้เรียนโดยโรงเรียนหรือจากระบบโรงเรียน

แทนเนอร์และแทนเนอร์ (Tanner; & Tanner. 1995: 189) ได้อธิบายว่า หลักสูตร คือ การสร้างความรู้และประสบการณ์ โดยเป็นการช่วยให้ผู้เรียนสามารถฝึกฝนสติปัญญาให้เพิ่มพูนขึ้นเพื่อใช้ในการควบคุมความรู้และประสบการณ์ที่ตามมา

กมล สุตประเสริฐ (วัชชัย ชัยจิรฉายากุล. 2536: 10; อ้างอิงจาก กมล สุตประเสริฐ. 2516: 10) กล่าวว่า หลักสูตร หมายถึง กิจกรรมและประสบการณ์ทั้งหลายที่จัดให้กับผู้เรียนซึ่งรวมถึงการสอนของครูต่อนักเรียนด้วย

5) จุดหมายที่ผู้เรียนพึงบรรลุ หลักสูตรในความหมายนี้ หมายถึงสิ่งที่นักเรียนจะต้องเรียนทั้งในและนอกห้องเรียน เพื่อให้นักเรียนได้บรรลุจุดหมายที่จุดประสงค์ได้กำหนดไว้ นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ ลาวาเทลลี มัวร์ และ คาลซูนิส ดังนี้

ลาวาเทลลี มัวร์ และ คาลซูนิส (ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. 2539: 5; อ้างอิงจาก Lavatelli; Moore; & Kalsounis. 1972: 1-2) อธิบายว่า หลักสูตร เป็นชุดของการเรียนและประสบการณ์สำหรับเด็กซึ่งสถานศึกษาได้วางแผนไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้บรรลุถึงจุดหมายทางการศึกษา

6) ประสบการณ์ทั้งปวงของผู้เรียนที่จัดโดยสถานศึกษา หลักสูตรในความหมายนี้เป็นหลักสูตรที่ประกอบด้วยประสบการณ์ทุกชนิดที่สถานศึกษาเป็นผู้จัดให้กับผู้เรียน โดยผู้เรียนอยู่ภายใต้การดูแลและการสอนของครู นักการศึกษาที่ได้ให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้คือ แคสเวลและแคมป์เบล, มาชและวิลลิส ดังนี้

แคสเวล และ แคมป์เบล (Caswell; & Campbell. 1935: 66) กล่าวว่า หลักสูตร คือ ประสบการณ์ทั้งหมดที่เด็กได้รับการแนะนำของครู

มาช และ วิลลิส (Marsh; & Willis. 2003: 4) กล่าวว่า หลักสูตร คือ ประสบการณ์ต่างๆ ภายในห้องเรียน ที่ได้รับการวางแผนจากสถานศึกษาและนำไปใช้โดยครู

สรุปได้ว่า หลักสูตรนั้นถูกใช้ในหลายความหมายโดยเป็นทั้งเอกสาร รายวิชาหรือเนื้อหาวิชาที่เรียน แผน กิจกรรม จุดหมาย และประสบการณ์

4.2 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรนั้นเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน มีลำดับขั้นตอนและมีรูปแบบที่ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องดำเนินการตามแนวทางที่ได้กำหนดไว้ ปัจจุบันได้มีนักการศึกษาได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรไว้เป็นจำนวนมาก ดังนั้น ผู้เขียนจะขอเสนอแต่เพียงรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ได้รับการยกย่องว่าเป็นรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่คลาสสิก 4 รูปแบบ ดังนี้

1) รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ (Tyler)

ไทเลอร์ (Tyler. 2004: 51-59) ได้อธิบายว่า ในการพัฒนาหลักสูตรผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องตอบคำถามจำนวน 4 ข้อที่เป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรให้ได้ คำถามนี้เป็นที่รู้จักในชื่อหลักการของไทเลอร์ (Tyler rationale) ดังนี้

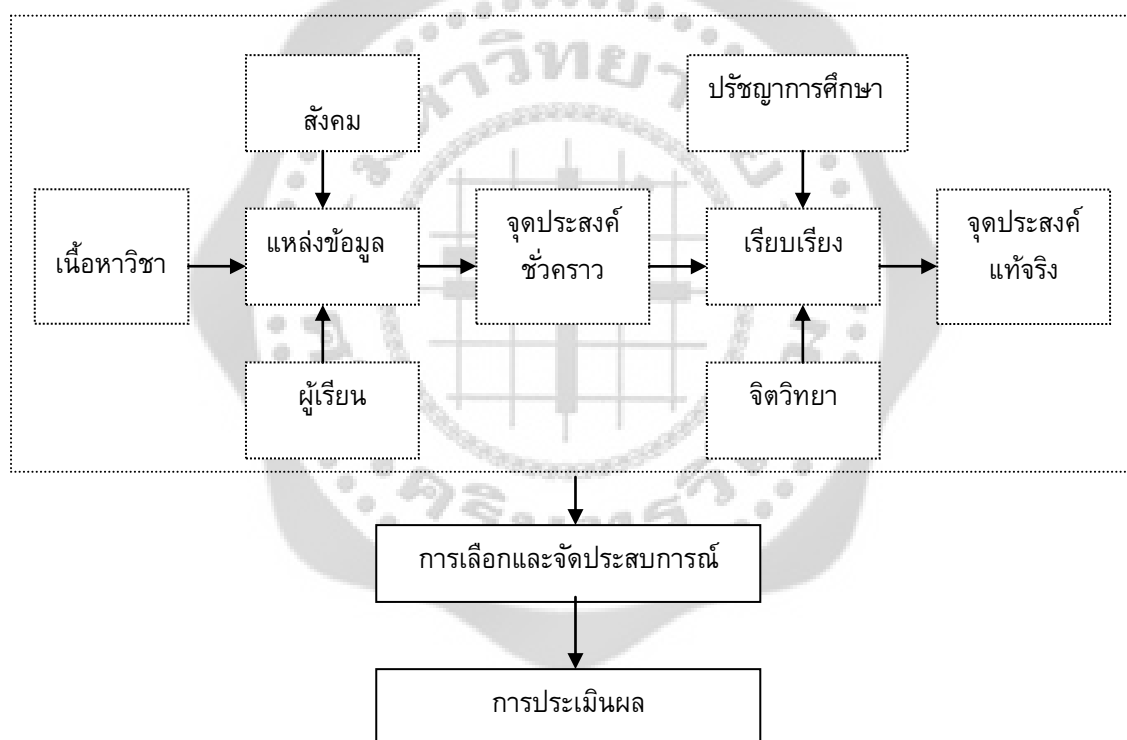
หลักการที่ 1 มีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอะไรบ้างที่สถานศึกษาควรให้ผู้เรียนได้บรรลุ

หลักการที่ 2 จะต้องมีประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง เพื่อให้บรรลุตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษา

หลักการที่ 3 ประสบการณ์ทางการศึกษาที่ถูกกำหนดไว้นั้น จะสามารถจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพได้อย่างไร

หลักการที่ 4 จะประเมินผลจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอย่างไรให้มีประสิทธิภาพ

จากหลักการทั้ง 4 ข้อ แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์นั้นจะต้องคำนึงถึงจุดมุ่งหมายทางการศึกษา การกำหนดประสบการณ์ทางการศึกษา การจัดประสบการณ์ทางการศึกษาให้กับผู้เรียน และการประเมินผล (ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. 2539: 16-17)



ภาพประกอบ 3 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์

ที่มา: Ornstein; & Hunkins. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. p. 197-198.

จากภาพประกอบ 3 จะเห็นได้ว่าในขั้นตอนแรก ผู้พัฒนาหลักสูตรจะสามารถตอบคำถามที่เป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรข้อ 1 ได้โดยการพิจารณาแหล่งข้อมูลต่างๆ ทั้งในด้านสังคม ผู้เรียน และเนื้อหาวิชาที่กำหนดเป็นจุดประสงค์ชั่วคราว จากนั้นนำจุดประสงค์ชั่วคราวมาตรวจสอบและเรียบเรียงโดยพิจารณาตามหลักปรัชญา และจิตวิทยาเพื่อให้ได้จุดประสงค์แท้จริง ส่วนขั้นตอนถัดไป ผู้พัฒนาหลักสูตรจะสามารถตอบคำถามที่เป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรข้อ 2 และ 3 ได้โดยการเลือกประสบการณ์ทางการศึกษาที่ผู้เรียนต้องบรรลุ โดยประสบการณ์นั้นจะต้องสอดคล้องตามจุดประสงค์แท้จริงในขั้นตอนแรก และเมื่อคัดเลือกประสบการณ์แล้วก็ต้องจัดประสบการณ์ทางการศึกษานั้นให้แก่ผู้เรียนอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ ส่วนขั้นตอนสุดท้าย ผู้พัฒนาหลักสูตรจะสามารถตอบคำถามที่เป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรข้อที่ 4 ได้โดยการประเมินผลการจัดประสบการณ์ว่าผู้เรียนได้บรรลุจุดประสงค์ที่ได้กำหนดไว้หรือไม่อย่างไร

2) รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของทาบา (Taba)

ทาบา (Taba. 1962: 13-15) ได้เสนอกระบวนการพัฒนาหลักสูตรจากล่างขึ้นไปสู่บน โดยกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของ Taba นั้นประกอบด้วย 7 ขั้นตอน ดังนี้

2.1) การวินิจฉัยความต้องการ เป็นขั้นตอนในการสำรวจสภาพปัญหา ความต้องการและความจำเป็นต่างๆ ของสังคมและผู้เรียน

2.2) การกำหนดจุดประสงค์ โดยจะต้องกำหนดจุดประสงค์ให้ชัดเจนและครอบคลุม

2.3) การเลือกเนื้อหา โดยจะต้องเลือกเนื้อหาให้สอดคล้องและเป็นไปตามที่ได้กำหนดจุดประสงค์ไว้ อีกทั้งเนื้อหานั้นจะต้องมีความเชื่อถือได้ สำคัญต่อการเรียนรู้ สอดคล้องกับวัยวุฒิและความสามารถของผู้เรียน

2.4) การจัดเนื้อหา การจัดเนื้อหาจะต้องคำนึงถึงลำดับ ความต่อเนื่อง ความยากง่ายของเนื้อหาสาระ และจะต้องคำนึงถึงวุฒิภาวะ ความสามารถและความสนใจของผู้เรียน

2.5) การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ โดยพิจารณาเลือกให้สอดคล้องกับจุดประสงค์และเนื้อหาของหลักสูตร

2.6) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ โดยคำนึงถึงจุดประสงค์ เนื้อหาสาระและความต่อเนื่องของประสบการณ์การเรียนรู้

2.7) การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและวิธีที่ใช้ประเมิน การพิจารณาว่าจะประเมินสิ่งใด จะใช้วิธีใด และใช้เครื่องมืออะไรในการประเมิน ต้องพิจารณาให้สอดคล้องกับจุดประสงค์เนื้อหา ประสบการณ์การเรียนรู้ และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้

3) รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของเซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และ ลิวอิส (Saylor; Alexander; และ Lewis)

เซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิวอิส (Saylor; Alexander; & Lewis. 1981: 27-39) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรว่าประกอบไปด้วยขั้นตอนต่างๆ ดังนี้

3.1) การกำหนดเป้าหมาย จุดประสงค์และขอบเขตความรู้ ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องสำรวจข้อมูลพื้นฐานที่เกี่ยวข้องในด้านต่างๆ เช่น สภาพแวดล้อมของสังคมทั้งในด้านการเมือง เศรษฐกิจ วัฒนธรรม ความต้องการและความคาดหวังของสังคม ความต้องการของผู้เรียน ปรัชญาทางการศึกษา แล้วนำข้อมูลที่ได้จากการสำรวจมากำหนดเป็นเป้าหมาย จุดประสงค์และขอบเขตของความรู้

3.2) การออกแบบหลักสูตร ขั้นตอนนี้ประกอบด้วย การเลือกรูปแบบของหลักสูตรที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพ การเลือกและจัดเนื้อหาสาระ การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ โดยขั้นตอนต่างๆ จะต้องสอดคล้องกับเป้าหมาย จุดประสงค์ และขอบเขตของความรู้

3.3) การนำหลักสูตรไปใช้ ขั้นตอนนี้เป็นการวางแผนและจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการกำหนดวิธีการสอน สื่อและวัสดุอุปกรณ์ ตามความเหมาะสมให้สอดคล้องกับเป้าหมาย จุดประสงค์ ขอบเขตของความรู้และเนื้อหาสาระ

3.4) การประเมินหลักสูตร ขั้นตอนนี้เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจเลือกเทคนิควิธีการประเมินผลเพื่อเป็นการตัดสินใจในคุณภาพและความสำเร็จของหลักสูตร

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของเซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิวอิส (Saylor; Alexander; & Lewis. 1981: 30) สามารถแสดงได้ดังภาพประกอบ 4 ดังนี้



ภาพประกอบ 4 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของเซย์เลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิวอิส

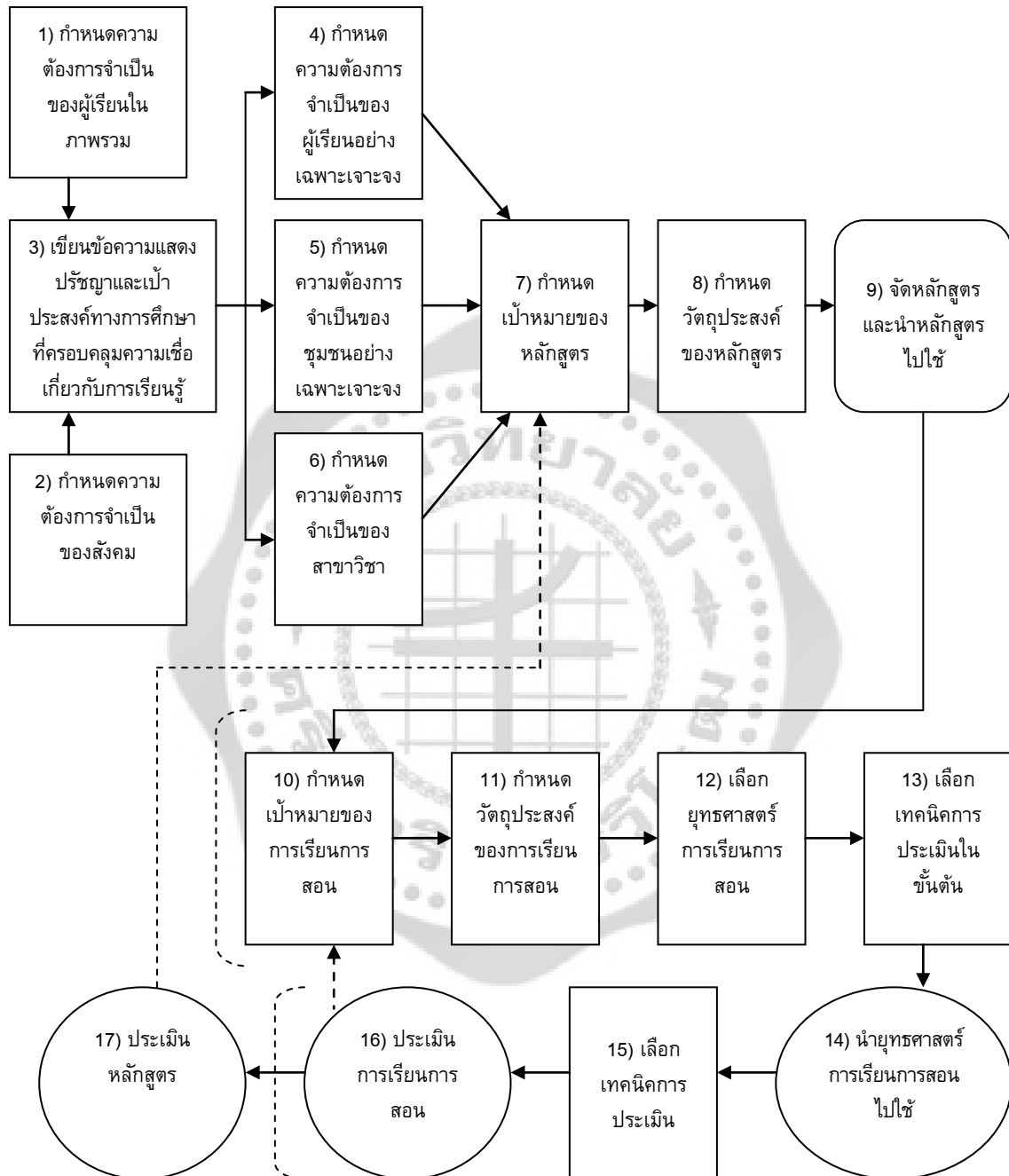
ที่มา: Saylor; Alexander; & Lewis. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. p. 30.

4) รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของโอลิวา (Oliva)

โอลิวา (Oliva. 2005: 138-141) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ประกอบไปด้วย 17 ขั้นตอนที่มีลำดับและความสัมพันธ์กัน ดังนี้

- 4.1) กำหนดความต้องการจำเป็นของผู้เรียนในภาพรวม
 - 4.2) กำหนดความต้องการจำเป็นของสังคม
 - 4.3) เขียนข้อความแสดงปรัชญาและเป้าประสงค์ทางการศึกษา (aims) ที่ครอบคลุมความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้ ซึ่งผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องกำหนดจากความต้องการจำเป็นของบุคคลและสังคมนั้นๆ ตลอดจนจากหลักปรัชญาและจิตวิทยา
 - 4.4) กำหนดความต้องการจำเป็นของผู้เรียนอย่างเฉพาะเจาะจงในแต่ละโรงเรียน
 - 4.5) กำหนดความต้องการจำเป็นของชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่
 - 4.6) กำหนดความต้องการจำเป็นของสาขาวิชาที่จะนำมาสอนในโรงเรียน
 - 4.7) กำหนดเป้าหมายของหลักสูตรของโรงเรียนโดยอิงจากเป้าประสงค์ ความเชื่อ และความต้องการจำเป็นในขั้นตอนที่ 1-6
 - 4.8) กำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรของโรงเรียนโดยอิงจากเป้าหมายของหลักสูตร
 - 4.9) จัดหลักสูตรและนำหลักสูตรไปใช้ ขั้นตอนนี้เป็นทั้งการวางแผนและการปฏิบัติ โดยผู้พัฒนาหลักสูตรต้องกำหนดและสร้างโครงสร้างของหลักสูตร
 - 4.10) กำหนดเป้าหมายของการเรียนการสอน โดยกำหนดให้เหมาะสมกับระดับการศึกษาและรายวิชา
 - 4.11) กำหนดวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน โดยกำหนดให้เหมาะสมกับระดับการศึกษาและรายวิชา
 - 4.12) เลือกยุทธศาสตร์การเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน
 - 4.13) เลือกเทคนิคการประเมินในขั้นต้น
 - 4.14) นำยุทธศาสตร์การเรียนการสอนไปใช้
 - 4.15) เลือกเทคนิคการประเมิน
 - 4.16) ประเมินการเรียนการสอน โดยใช้เทคนิค วิธีและเครื่องมือตามที่ได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 15
 - 4.17) ประเมินหลักสูตร โดยขั้นตอนนี้จะเป็นการประเมินหลักสูตรทั้งโปรแกรม ในรูปแบบของโอลิวา ขั้นตอนที่ 1-8, 10-13 และ 15 เป็นขั้นตอนการวางแผน ส่วนขั้นตอนที่ 14 และ 16-17 เป็นขั้นตอนการปฏิบัติ โดยมีขั้นตอนที่ 9 เป็นทั้งขั้นตอนการวางแผนและขั้นตอนการปฏิบัติ นอกจากนี้ รูปแบบนี้ยังประกอบไปด้วยรูปแบบย่อย (submodel) 2 รูปแบบ คือ รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรในขั้นตอนที่ 1-9 และ 17 และรูปแบบการออกแบบการเรียนการสอนในขั้นตอนที่ 10-16
- ลักษณะเด่นของรูปแบบนี้ คือ มีลักษณะเป็นวงจรย้อนกลับ 2 วงจรเพื่อปรับปรุงการพัฒนาหลักสูตรและการออกแบบการเรียนการสอน โดยวงจรแรกจากขั้นตอนที่ 17 ประเมินหลักสูตร ย้อนกลับไปสู่ขั้นตอนที่ 7 กำหนดเป้าหมายของหลักสูตร และวงจรที่สองจากขั้นตอนที่

16 ประเมินการเรียนการสอน ย้อนกลับไปสู่ขั้นตอนที่ 10 กำหนดเป้าหมายของการเรียนการสอน ดังในภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของโอลิวา

ที่มา: Oliva. (2005). *Developing the Curriculum*. p. 139.

4.3 การพัฒนาหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน

1) ประวัติของหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน

นักวิชาการสหรัฐอเมริกาถือเอาปีค.ศ.1983 เป็นจุดเริ่มต้นกระแสความเคลื่อนไหว การศึกษาแบบอิงมาตรฐาน (standard-based education) กล่าวคือ ในปี ค.ศ.1983 ซึ่งเป็นปีที่มีการตีพิมพ์เอกสาร “A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform” เนื้อหาหลักของเอกสารฉบับนี้เรียกร้องให้มีการปฏิรูประบบการศึกษาของสหรัฐอเมริกาซึ่งถือเป็นจุดเริ่มต้นของความเคลื่อนไหวด้านมาตรฐานการศึกษา และต่อมาในปี ค.ศ. 1989 มีการประชุมสุดยอดทางการศึกษา (Education Summit) ที่เมืองชาลottesville มลรัฐเวอร์จิเนีย ผลของการประชุมทำให้มีการกำหนดเป้าหมายทางการศึกษาสำหรับปี 2000 (National Education Goals for the year 2000) จำนวน 6 เป้าหมาย ซึ่งหนึ่งในเป้าหมายดังกล่าวได้กำหนดวิชาที่นักเรียนต้องผ่านการ ศึกษาและแสดงความรู้ความสามารถใน 5 สาขาวิชาดังต่อไปนี้ คือ ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และภูมิศาสตร์ ต่อมาในเดือนมีนาคม ค.ศ.1994 ประธานาธิบดีคลินตัน (Clinton) ลงนามผ่านกฎหมาย “เป้าหมายทางการศึกษาสำหรับปี ค.ศ. 2000” (Goal 2000: Educate America Act) โดยในเป้าหมายทางการศึกษาข้อที่ 3 ได้ขยาย สาขาวิชาที่นักเรียนต้องผ่านการ ศึกษาและแสดงความรู้ความสามารถให้ครอบคลุมมากขึ้น กล่าวคือ จากเดิมมีเพียง 5 สาขาวิชา มาเป็น 9 สาขาวิชา โดยมี 4 สาขาวิชาที่เพิ่มขึ้น ได้แก่ ศิลปะ ภาษาต่างประเทศ เศรษฐศาสตร์ และหน้าที่พลเมืองและการปกครอง (Kendall; & Marzano. 1997) ผลของกระแสความเคลื่อนไหวการศึกษาแบบอิงมาตรฐานมีผลทำให้องค์กรวิชาชีพต่าง ๆ แข่งขันกันจัดทำมาตรฐานในสาขาวิชาของตนเอง ส่วนมลรัฐแต่ละแห่งก็ต้องพัฒนาหลักสูตร แกนกลางที่เป็นหลักสูตรแบบอิงมาตรฐานของตนเองขึ้น ดังนั้น หลักสูตร การเรียนการสอน การ วัดและประเมินผล สื่อและวัสดุสารการเรียนการสอนจึงได้รับการออกแบบและพัฒนาขึ้นโดยอิงกับ มาตรฐานเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุมาตรฐานที่กำหนดไว้

ส่วนความเคลื่อนไหวของหลักสูตรแบบอิงมาตรฐานในประเทศไทยเริ่มในปีพ.ศ.2537 โดยกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการได้นำแนวคิดหลักสูตรแบบอิงมาตรฐานมาจัดทำหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อสนองนโยบายการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ระบุไว้ในแผนพัฒนาเศรษฐกิจ สังคม ฉบับที่ 8 แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 (นาดยา ปิลันธนาพันธ์; มธุรส จงชัยกิจ; และ ศิริรัตน์ นีละคุปต์. 2542: 10) อนุสนธิดังกล่าว ก่อให้เกิดหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 ซึ่งเป็นหลักสูตรแบบอิงมาตรฐานฉบับแรกของ ประเทศไทย ซึ่งเริ่มใช้ในปีพ.ศ.2545 ต่อมาได้มีการปรับปรุงหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 อันเนื่องมาจากปัญหาและความไม่ชัดเจนของหลักสูตรหลายประการทั้งในส่วนของเอกสาร หลักสูตร กระบวนการนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติ และผลผลิตที่เกิดจากการใช้หลักสูตร ได้แก่ ปัญหา ความสับสนของผู้ปฏิบัติในระดับสถานศึกษาในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา สถานศึกษาส่วนใหญ่กำหนดสาระและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังไว้มากทำให้เกิดปัญหาหลักสูตรแน่น การวัดและ

ประเมินผลไม่สะท้อนมาตรฐานส่งผลต่อปัญหาการจัดทำเอกสารหลักฐานทางการศึกษาและการเทียบโอนผลการเรียน รวมทั้งปัญหาคุณภาพของผู้เรียนในด้านความรู้ ทักษะ ความสามารถและคุณลักษณะที่พึงประสงค์อันยังไม่เป็นที่น่าพอใจ ประกอบกับข้อมูลจากแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 10 เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาคนในสังคมไทย และจุดเน้นของกระทรวงศึกษาธิการในการพัฒนาเยาวชนสู่ศตวรรษที่ 21 จึงเกิดการทบทวนหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 อันนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ซึ่งเริ่มใช้ในปี พ.ศ.2552 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551: 1-2)

2) ความหมายของมาตรฐาน

สไควร์ (Squires. 2005: 47) อธิบายว่า มาตรฐาน คือ สิ่งที่กำหนดว่านักเรียนควรรู้และทำอะไรได้บ้าง ภายในสาขาวิชาเฉพาะหนึ่งๆ

เคนดอล (Kendall. 2001: 2) อธิบายว่า มาตรฐาน คือ ข้อความบรรยายสรุปเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนควรรู้และ/หรือสามารถทำได้ภายในสาขาวิชาเฉพาะหนึ่งๆ

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2545: 6) ได้ อธิบายว่า มาตรฐานการเรียนรู้ คือ ข้อกำหนดด้านคุณภาพของผู้เรียนทั้งด้านความรู้ ทักษะ กระบวนการ คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม เพื่อใช้เป็นจุดมุ่งหมายในการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์

ราชบัณฑิตยสถาน (2551: 104) กล่าวว่า มาตรฐานหลักสูตร หมายถึง คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรในด้านผลลัพธ์การเรียนรู้ สารการเรียนรู้ กระบวนการจัดการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนรู้ ที่หลักสูตรกำหนดไว้เพื่อให้ผู้เรียนต้องบรรลุเมื่อสำเร็จการศึกษาตามหลักสูตร

สรุปได้ว่า มาตรฐาน คือ ข้อความที่บรรยายด้านคุณภาพของผู้เรียนโดยระบุถึงสิ่งที่ผู้เรียนควรรู้และทำได้ในสาขาวิชาเฉพาะหนึ่งๆ เมื่อผู้เรียนสำเร็จการศึกษาตามหลักสูตร

3) ประเภทของมาตรฐาน

นักการศึกษาได้แบ่งมาตรฐานออกเป็นประเภทต่างๆ โดยใช้เกณฑ์ในการแบ่งที่แตกต่างกันดังนี้

3.1) ประเภทของความรู้ที่ถูกกำหนดในมาตรฐาน

เคนดอลและมาร์ซาโน (Kendall; & Marzano. 1997: 22-23) ได้แบ่งมาตรฐานออกเป็น 3 ประเภทตามประเภทของความรู้ ดังนี้

มาตรฐานที่เป็นกระบวนการ (procedural knowledge) เป็นมาตรฐานที่กำหนดความรู้ที่เป็นทักษะหรือกระบวนการที่มีความสำคัญในสาขาวิชาหนึ่งๆ โดยมักจะเขียนขึ้นต้นมาตรฐานว่า “นักเรียนสามารถ” เช่น นักเรียนสามารถอ่านแผนที่ได้

มาตรฐานที่เป็นความรู้ทั่วไป (declarative knowledge) เป็นมาตรฐานที่กำหนดเพื่อให้นักเรียนเข้าใจความรู้ทั่วไปในสาขาวิชาหนึ่ง ๆ ซึ่งไม่ใช่ความรู้ที่มีลักษณะเป็นกระบวนการหรือขั้นตอน โดยมักจะเขียนขึ้นต้นมาตรฐานว่า “นักเรียนเข้าใจ” เช่น นักเรียนเข้าใจโมโนทัศน์เกี่ยวกับภูมิภาคทางภูมิศาสตร์

มาตรฐานที่เป็นความรู้แบบอิงบริบท (contextual knowledge) เป็นมาตรฐานที่กำหนดความรู้ที่ผู้เรียนจะต้องใช้ความรู้นั้นได้ในลักษณะที่อิงบริบทเฉพาะ โดยมักจะเขียนครอบคลุมว่าผู้เรียนทำสิ่งใดในบริบทหรือสถานการณ์ใด เช่น นักเรียนรู้ว่าเมื่อใดที่จะใช้แผนที่แทนลูกโลก

จากการวิเคราะห์เอกสารมาตรฐานหลักสูตรในสาขาวิชาต่างๆ ของประเทศสหรัฐอเมริกาพบว่า มาตรฐานส่วนใหญ่เป็นมาตรฐานที่เป็นความรู้ทั่วไป รองลงมาเป็นมาตรฐานที่เป็นกระบวนการ ถัดมาได้แก่ มาตรฐานที่เป็นความรู้แบบอิงบริบท (Kendall; & Marzano. 1997: 24)

3.2) การนำมาตรฐานไปใช้ วิกกินส์ และแมกไทท์ (Wiggins; & McTighe. 2005: 350-352) ได้แบ่งมาตรฐานออกเป็น 3 ประเภทตามประเภทของการนำไปใช้ ดังนี้

มาตรฐานความรู้ (content standard) เป็นมาตรฐานที่ตอบคำถามว่า “ผู้เรียนควรรู้และสามารถทำสิ่งใดได้บ้าง”

มาตรฐานการปฏิบัติ (performance standard) เป็นมาตรฐานที่ตอบคำถามว่า “ผู้เรียนจะต้องทำได้ดีเพียงใด”

มาตรฐานการออกแบบ (design standard) เป็นมาตรฐานที่ตอบคำถามว่า “งานใดที่เหมาะสมที่จะกำหนดให้ผู้เรียนเรียนรู้” มาตรฐานนี้จึงเกี่ยวข้องกับคุณภาพของงานหรือภารกิจที่จะมอบหมายให้ผู้เรียนปฏิบัติหรือทำ

3.3) ความเฉพาะเจาะจงของมาตรฐาน เคนดอลและมาร์ซาโน (Kendall; & Marzano. 1997: 20-21) ได้แบ่งมาตรฐานออกเป็น 2 ประเภท ตามความเฉพาะเจาะจงของมาตรฐาน ดังนี้

มาตรฐานความรู้ (content standard) เป็นมาตรฐานที่อธิบายถึงความรู้และทักษะที่นักเรียนควรรู้และทำได้ เช่น นักเรียนสามารถใช้การประมาณค่าในการตรวจสอบผลลัพธ์ได้อย่างมีเหตุผล

มาตรฐานหลักสูตร (curriculum standard) เป็นมาตรฐานที่อธิบายเป้าหมายที่สำคัญหรือวิธีการที่ใช้เพื่อให้บรรลุผลที่คาดหวังซึ่งก็คือกิจกรรมการเรียนการสอนนั่นเอง เช่น นักเรียนสามารถอธิบาย วาดรูป และจัดประเภทของรูปทรงต่างๆ ได้ (นาตยา ปิลันธนานนท์; มจรุส จงชัยกิจ; และ ศิริรัตน์ นีละคุปต์. 2542: 14) การเขียนมาตรฐานแบบนี้จะทำให้เป็นปัญหามากเพราะทำให้ครูในแต่ละที่ไม่ได้รับโอกาสให้สอนแตกต่างกันได้ (นาตยา ปิลันธนานนท์. 2545: 6) ดังนั้น นักวิชาการด้านหลักสูตรจึงมีความเห็นว่ามาตรฐานความรู้ที่มีคุณค่ามากกว่ามาตรฐานหลักสูตร

สรุปว่า นักวิชาการได้แบ่งประเภทของมาตรฐานโดยใช้เกณฑ์ 3 ประเภท คือ ประเภทที่ 1 แบ่งตามประเภทของความรู้ ได้แก่ มาตรฐานที่เป็นกระบวนการ มาตรฐานที่เป็นความรู้ทั่วไป และมาตรฐานที่เป็นความรู้แบบอิงบริบท ประเภทที่ 2 แบ่งตามการนำไปใช้ ได้แก่ มาตรฐานความรู้ มาตรฐานการปฏิบัติ และมาตรฐานการออกแบบ ประเภทที่ 3 แบ่งตามความเฉพาะเจาะจงของมาตรฐาน ได้แก่ มาตรฐานความรู้ และมาตรฐานหลักสูตร

4.4 การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา

1) ความหมายของการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา

เอ็กเกลสตัน (Eggleston. 1980: 7) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เป็นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรให้มีความเหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนในแต่ละสถานศึกษา ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความรับผิดชอบร่วมกันของโรงเรียนและชุมชน ที่จะร่วมกันในการเตรียมการวางแผน ทดลองใช้ ประเมินผลหลักสูตร รวมทั้งเป็นกระบวนการที่มุ่งใจให้นักเรียนได้มีส่วนร่วม เกี่ยวข้องและส่งเสริมให้ครูมอบสิ่งที่ดีที่สุดให้แก่ นักเรียน

สกีลเบก (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. 2545: 10; อ้างอิงจาก Skilbeck. 1984: 2) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เป็นการตัดสินใจร่วมกันระหว่างครูและนักเรียนในการวางแผน ออกแบบ การใช้และประเมินหลักสูตรโปรแกรมการเรียนรู้ของนักเรียนโดยสถาบันทางการศึกษาที่นักเรียนศึกษาอยู่

เบชชีนา (Bolstad. 2004; citing Bezzina. 1991: 40) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เป็นกระบวนการที่สมาชิกบางส่วนหรือทั้งหมดของสถานศึกษา เป็นผู้วางแผน นำไปใช้ และหรือประเมินผลในด้านเดียวหรือหลายๆ ด้านของหลักสูตรที่สถานศึกษาได้นำเสนอ

มาร์ชและวิลลิส (Marsh; & Willis. 2003: 308) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เป็นกระบวนการที่ครอบคลุมการวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินโปรแกรมเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่จัดโดยสถานศึกษาที่นักเรียนสังกัดอยู่

จากความหมายของการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาที่นักการศึกษาได้ให้ไว้สามารถสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เป็นกระบวนการที่บุคลากรของสถานศึกษาเป็นผู้วางแผน ออกแบบ นำไปใช้ และประเมินผลหลักสูตรที่สถานศึกษาได้พัฒนาขึ้น

2) แนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา

2.1) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 เป็นหลักสูตรที่ปรับปรุงมาจากหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 เพื่อแก้ปัญหาความสับสนของผู้ปฏิบัติในระดับสถานศึกษาในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา สถานศึกษาส่วนใหญ่กำหนดสาระและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังไว้มากทำให้เกิดปัญหาหลักสูตรแน่น การวัดและประเมินผลไม่สะท้อนมาตรฐาน ส่งผลต่อปัญหาการจัดทำเอกสารหลักฐานทางการศึกษาและการเทียบโอนผลการเรียน รวมทั้งปัญหา

คุณภาพของผู้เรียนในด้านความรู้ ทักษะ ความสามารถและคุณลักษณะที่พึงประสงค์อันยังไม่เป็นที่น่าพอใจ ประกอบกับข้อมูลจากแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 10 เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาคนในสังคมไทย และจุดเน้นของกระทรวงศึกษาธิการในการพัฒนาเยาวชนสู่ศตวรรษที่ 21 ซึ่งนำมาทบทวนหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 เพื่อนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ได้กำหนดวิสัยทัศน์ หลักการ จุดหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ มาตรฐานการเรียนรู้ และตัวชี้วัดเพื่อให้สถานศึกษานำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของตน (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551, วิชัย วงษ์ใหญ่. 2552) ดังนี้

2.1.1) วิสัยทัศน์ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานมุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคน ซึ่งเป็นกำลังของชาติให้เป็นมนุษย์ที่มีความสมดุลทั้งด้านร่างกาย ความรู้ คุณธรรม มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทยและเป็นพลโลก ยึดมั่นในการปกครองตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข มีความรู้และทักษะพื้นฐาน รวมทั้งความคิดเห็นที่จำเป็นต่อการศึกษาต่อ การประกอบอาชีพและการศึกษาตลอดชีวิตโดยมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญบนพื้นฐานความเชื่อว่าทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ

2.1.2) หลักการ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 มีหลักการดังนี้ คือ 2.1.2.1) เป็นหลักสูตรการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ มีจุดหมายและมาตรฐานการเรียนรู้เป็นเป้าหมายสำหรับพัฒนาเด็กและเยาวชนให้มีความรู้ ทักษะ ความคิดเห็น และคุณธรรมบนพื้นฐานของความเป็นไทยควบคู่กับความเป็นสากล 2.1.2.2) เป็นหลักสูตรการศึกษาเพื่อปวงชนที่ประชาชนทุกคนมีโอกาสได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาคและมีคุณภาพ 2.1.2.3) เป็นหลักสูตรการศึกษาที่สนองการกระจายอำนาจ ให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของท้องถิ่น 2.1.2.4) เป็นหลักสูตรการศึกษาที่มีโครงสร้างยืดหยุ่นทั้งด้านสาระการเรียนรู้ เวลาและการจัดการเรียนรู้ 2.1.2.5) เป็นหลักสูตรการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และ 2.1.2.6) เป็นหลักสูตรการศึกษาสำหรับการศึกษาในระบบ นอกระบบ และตามอัธยาศัย ครอบคลุมทุกกลุ่มเป้าหมาย สามารถเทียบโอนผลการเรียนรู้และประสบการณ์

2.1.3) จุดหมาย หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ.2551 มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีความสุข มีศักยภาพในการศึกษาต่อ และประกอบอาชีพ จึงกำหนดเป็นจุดหมายเพื่อให้เกิดกับผู้เรียนเมื่อจบการศึกษาขั้นพื้นฐานดังนี้ คือ 2.1.3.1) มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์ เห็นคุณค่าของตนเอง มีวินัยและปฏิบัติตนตามหลักธรรมของพระพุทธศาสนา หรือศาสนาที่ตนนับถือ ยึดหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง 2.1.3.2) มีความรู้ ความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้เทคโนโลยี และมีทักษะชีวิต 2.1.3.3) มีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี มีสุขนิสัยและรักการออกกำลังกาย 2.1.3.4) มีความรักชาติ มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทยและพลโลก ยึดมั่นในวิถีชีวิตและการปกครองตาม

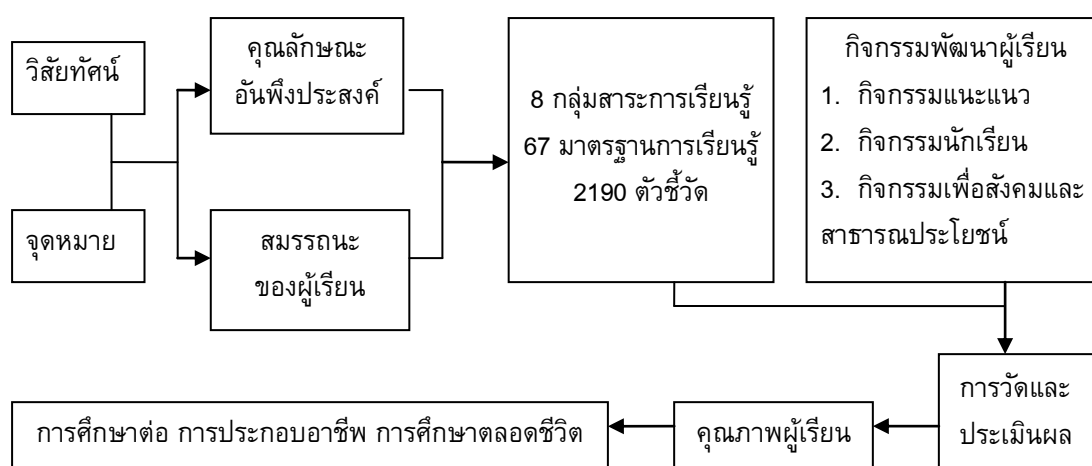
ระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข และ 2.1.3.5) มีจิตสำนึกในการอนุรักษ์ วัฒนธรรมและภูมิปัญญาไทย การอนุรักษ์และพัฒนาสิ่งแวดล้อม มีจิตสาธารณะที่มุ่งทำประโยชน์ และสร้างสิ่งที่ดีงามในสังคม และอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างมีความสุข

2.1.4) สมรรถนะของผู้เรียน ได้แก่ 2.1.4.1) ความสามารถในการสื่อสาร 2.1.4.2) ความสามารถในการคิด 2.1.4.3) ความสามารถในการแก้ปัญหา 2.1.4.4) ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต และ 2.1.4.5) ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี

2.1.5) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุขในฐานะเป็นพลเมืองไทยและพลโลก ดังนี้ คือ 2.1.5.1) รักชาติ ศาสน์ กษัตริย์ 2.1.5.2) ซื่อสัตย์สุจริต 2.1.5.3) มีวินัย 2.1.5.4) ใฝ่เรียนรู้ 2.1.5.5) อยู่อย่างพอเพียง 2.1.5.6) มุ่งมั่นในการทำงาน 2.1.5.7) รักความเป็นไทย และ 2.1.5.8) มีจิตสาธารณะ นอกจากนี้คุณลักษณะเหล่านี้ สถานศึกษาสามารถกำหนดคุณลักษณะอันพึงประสงค์เพิ่มเติมให้สอดคล้องตามบริบทและจุดเน้นของตนเอง

2.1.6) มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ได้กำหนดให้ผู้เรียนเรียน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ได้แก่ ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สุขศึกษาและพลศึกษา ศิลปะ การงานอาชีพ และเทคโนโลยี ภาษาต่างประเทศ ซึ่งในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้จะประกอบไปด้วยมาตรฐานการเรียนรู้ซึ่งผู้เรียนผ่านการศึกษารวมทั้งสิ้น 67 มาตรฐานการเรียนรู้ และในแต่ละมาตรฐานการเรียนรู้จะประกอบไปด้วยตัวชี้วัดจำนวนรวมทั้งสิ้น 2,190 ตัวชี้วัด

องค์ประกอบทั้ง 6 ของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 มีความสัมพันธ์กับการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนดังในภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 ความสัมพันธ์ของการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน
ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ที่มา: วิชัย วงษ์ใหญ่. (2552). เอกสารประกอบการบรรยายสำหรับโรงเรียน
กรุงเทพมหานคร เรื่อง ปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา.

2.2) การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา

ในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 นั้นมีแนวทางการดำเนินงานดังต่อไปนี้ (วิชัย วงษ์ใหญ่. 2552, กระทรวงศึกษาธิการ. 2551)

2.2.1) แต่งตั้งคณะกรรมการและคณะทำงาน ได้แก่ คณะกรรมการบริหารหลักสูตรและงานวิชาการของสถานศึกษา ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา และครูผู้สอน

2.2.2) วิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่างๆ แหล่งข้อมูลสำคัญมากมายที่เป็นประโยชน์ต่อการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา อาทิ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 กรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่น ข้อมูลจากการวิเคราะห์สภาพ ปัญหา จุดเน้น ความต้องการของชุมชน และของสถานศึกษาแต่ละแห่ง ตลอดจนความต้องการของผู้เรียน

2.2.3) จัดทำหลักสูตรสถานศึกษา พิจารณาจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาซึ่งมีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ วิสัยทัศน์ สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ โครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา (เวลาเรียน รายวิชาพื้นฐาน/เพิ่มเติม กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน) คำอธิบายรายวิชา และเกณฑ์การจบหลักสูตร พร้อมทั้งนี้สถานศึกษาจะต้องจัดทำเอกสารระเบียบการวัดผลประเมินผล เพื่อใช้ควบคู่กับหลักสูตรสถานศึกษา

2.2.3.1) กำหนดวิสัยทัศน์ วิสัยทัศน์ คือ คำอธิบายเกี่ยวกับความคาดหวังของสถานศึกษาเพื่อเป็นทิศทางในการวางแผนจัดการศึกษา ออกแบบหลักสูตร การเรียน

การสอน และการดำเนินงานในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนที่สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้ตามเวลาที่กำหนด (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. 2549: 5)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้กำหนดวิสัยทัศน์หลักสูตรไว้ในระดับชาติเพื่อให้สถานศึกษาในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่งใช้เป็นทิศทางในการจัดการศึกษาของตน เพื่อพัฒนาไปสู่เป้าหมายเดียวกัน อย่างไรก็ตาม หากสถานศึกษามีความต้องการหรือจุดที่ต้องการเน้นเพิ่มเติม ก็สามารถปรับเพื่อแสดงจุดเน้นเพิ่มเติมให้ชัดเจนในวิสัยทัศน์ของสถานศึกษาได้

2.2.3.2) กำหนดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา การจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาตามที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 กำหนดไว้ โดยกำหนดสาระการเรียนรู้ และเวลาเรียนในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ให้ชัดเจน

2.2.3.3) การจัดทำสาระของหลักสูตรสถานศึกษา
ขั้นตอนที่ 1 การจัดทำสาระการเรียนรู้ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 กำหนดให้มีการจัดทำสาระของหลักสูตรสถานศึกษาโดยจำแนกได้เป็น 2 ประเภท ประเภทที่ 1 คือ การจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐานจากมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 และประเภทที่ 2 การจัดทำสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมตามความพร้อมและจุดเน้นของสถานศึกษา (วิชัย วงษ์ใหญ่. 2552, สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. 2552) ดังมีรายละเอียดในตาราง 3

ตาราง 3 แนวทางการจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐานและสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม

การจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐาน	การจัดทำสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม
<p>วิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด โดยต้องวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดชั้นปีหรือช่วงชั้น เพื่อกำหนดสิ่งต่างๆ ดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> คำกัญแจ (key word) ประเภทของความคิดรวบยอด โดยจำแนกได้หลายประเภท เช่น กฎ วิธีการ ระเบียบ ความจริง คุณสมบัติ ลักษณะร่วม การคาดการณ์ล่วงหน้า การแสดงความจริงที่สอดคล้องกัน และการแสดงความเป็นเหตุเป็นผลกัน เป็นต้น 	<p>กำหนดผลการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน และสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมตามความพร้อมและจุดเน้นของสถานศึกษา โดยสาระเพิ่มเติมนั้นมีลักษณะดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> เป็นสาระที่มีความลุ่มลึกกว่าตัวชี้วัด เป็นสาระที่ไม่ถูกกำหนดในตัวชี้วัด เป็นจุดเน้นหรือความต้องการของสถานศึกษา

ตาราง 3 (ต่อ)

การจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐาน	การจัดทำสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม
<p>3. คำกริยาที่ผู้เรียนต้องแสดงออกถึงการเรียนรู้ตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด</p> <p>4. กระบวนการที่กำหนดให้ผู้เรียนใช้ในการเรียนรู้ เช่น กระบวนการสร้างความคิดรวบยอด กระบวนการสร้างความคิดวิจารณ์ ภาวะ กระบวนการแก้ปัญหา กระบวนการวิเคราะห์ กระบวนการอ่าน กระบวนการตัดสินใจ กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ กระบวนการทางประวัติศาสตร์ และกระบวนการทำงาน เป็นต้น</p> <p>5. คุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่สัมพันธ์กับมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน</p>	<p>โดยกำหนดสิ่งต่าง ๆ ดังต่อไปนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. คำกุญแจ (key word) 2. ประเภทของความคิดรวบยอด 3. คำกริยาที่ผู้เรียนต้องแสดงออกถึงการเรียนรู้ตามผลการเรียนรู้ 4. กระบวนการที่กำหนดให้ผู้เรียนใช้ในการเรียนรู้ 5. คุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่สัมพันธ์กับผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

ขั้นตอนที่ 2 เขียนคำอธิบายสาระการเรียนรู้ โดยใช้คำกริยาขั้นต้น คำอธิบายสาระการเรียนรู้และระบุโน้ตหลัก (main concept) หรือคำกุญแจ (key word) กระบวนการเรียนรู้ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (ครอบคลุมการคิด คุณธรรมจริยธรรม และทักษะทางสังคม) ตามลำดับ

ภาษาที่ใช้เขียนคำอธิบายสาระการเรียนรู้จะต้องรัดกุม กระชับ สะท้อนจุดเน้นภาพรวมของกลุ่มสาระการเรียนรู้และไม่ใช้คำว่า “ได้แก่” “เช่น” “เป็นต้น” โดยคำอธิบายสาระการเรียนรู้ที่ดีมีคุณภาพต้องมีลักษณะดังนี้ คือ มีความเฉพาะเจาะจง มีความสมเหตุสมผล มีความน่าสนใจ มีความเป็นไปได้ มีความต่อเนื่องกลมกลืน

ขั้นตอนที่ 3 จัดทำหน่วยการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ คือ ความรู้ที่ครบวงจรในเรื่องหนึ่ง โดยนำโน้ตหลักมาเรียบเรียงกันแล้วกำหนดหัวเรื่อง (theme) จัดกิจกรรมสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ตามความสนใจ ความต้องการ หรือปัญหาของผู้เรียนโดยมีผู้สอนเป็นผู้เอื้ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามผลการเรียนรู้ (learning outcome) ที่กำหนด

การจัดทำหน่วยการเรียนรู้สามารถทำได้โดยนำคำอธิบายสาระการเรียนรู้มากำหนดเป็นหน่วยการเรียนรู้ โดยพิจารณาจากคำกุญแจ กระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อกำหนดจำนวนเวลา กระบวนการและกิจกรรมการเรียนการสอน จากนั้นก็พิจารณา

สื่อและวิธีการวัดและประเมินผล โดยหน่วยการเรียนรู้ที่ดีนั้นควรมีลักษณะดังที่ นาทยา บิลันธนา นนท์ (2546: 51-52, 61) กล่าวไว้ต่อไปนี้

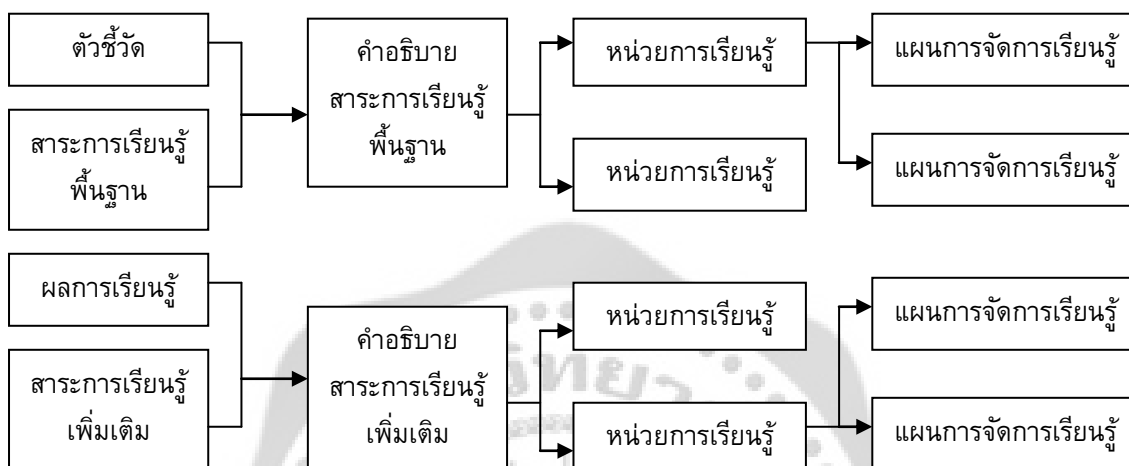
- มีความท้าทาย น่าสนใจ และสอดคล้องกับประสบการณ์และชีวิตจริงของผู้เรียน
- สามารถช่วยให้เกิดการวางแผนการเรียนรู้ที่เป็นบูรณาการในกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือข้ามกลุ่มสาระการเรียนรู้
- มีเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน
- มีการจัดลำดับเนื้อหาอย่างเป็นระบบ เช่น การเรียงลำดับเนื้อหาจากง่ายไปสู่ยาก การเรียงลำดับเนื้อหาตามลำดับเวลา
- สมองต่อจุดเน้นตามนโยบายของสถานศึกษาและชุมชน
- ชื่อของหน่วยการเรียนรู้จะต้องสะท้อนปรัชญา ธรรมชาติของวิชาหรือสะท้อนเนื้อหาสาระในหน่วยการเรียนรู้อย่างชัดเจน
- มีการเลือกเนื้อหาสาระที่เชื่อถือได้ ครอบคลุม และเหมาะสมระหว่างกับความรู้ ทักษะและค่านิยม

ขั้นตอนที่ 4 จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ แผนการจัดการเรียนรู้ คือ เอกสารที่ครูเป็นผู้จัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในช่วงระยะเวลาสั้น และช่วงยาว (Armstrong. 2003: 231-232, Marsh; & Willis. 2003: 197) โดยแผนการจัดการเรียนรู้ ควรระบุรายละเอียดดังนี้คือ ความคิดรวบยอดหลัก/แนวคิด จุดประสงค์ เนื้อหา/สาระ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล โดยแผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีนั้นควรมีลักษณะดังที่ นาทยา บิลันธนา นนท์ (2545: 172-173) กล่าวไว้ คือ

- ความเฉพาะเจาะจง โดยระบุสิ่งที่จะเรียนจะสอนให้ชัดเจน ครอบคลุม และพอเพียงที่จะทำให้ผู้เรียนมีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ในหลักสูตร แผนการจัดการเรียนรู้จะต้องไม่กำหนดในสิ่งที่กว้างขวางมากหรือน้อยเกินไปและต้องไม่เป็นสิ่งที่ไม่เป็นประโยชน์กับผู้เรียน
- ความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนได้ เนื่องจากแผนการจัดการเรียนรู้เป็นสิ่งที่ถูกเตรียมการไว้ล่วงหน้าก่อนที่จะมีการเรียนการสอนเกิดขึ้นจริง ดังนั้นในกรณีที่มีปัญหาเมื่อนำไปใช้หรือไม่สามารถดำเนินการตามแผนการที่ได้จัดเตรียมไว้ แผนการจัดการเรียนรู้ควรมีความยืดหยุ่นที่จะสามารถปรับเปลี่ยนได้โดยไม่กระทบกับการเรียนการสอนและผลการเรียนรู้
- ความทันสมัย แผนการจัดการเรียนรู้จะต้องทันต่อเหตุการณ์ ความเคลื่อนไหว และสอดคล้องกับสภาพการณ์ปัจจุบันที่ดำเนินอยู่
- สามารถสื่อสารได้ดี แผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีจะต้องสื่อความหมายได้อย่างชัดเจนและเข้าใจได้ตรงกันระหว่างผู้สร้างแผนและผู้ใช้แผน ดังนั้นจึงควรจัดทำแผนให้สามารถ

อ่านเข้าใจได้ง่ายเพื่อที่ผู้ใช้แผนจะสามารถจัดการเรียนการสอนได้ตามที่ผู้จัดทำแผนได้กำหนดไว้

- ความสอดคล้อง ต่อเนื่องและบูรณาการ แผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีจะต้องจัดลำดับหัวข้อให้มีความสัมพันธ์ ต่อเนื่องและควรสะท้อนให้เห็นการบูรณาการองค์ความรู้



ภาพประกอบ 7 การจัดทำสาระการเรียนรู้พื้นฐานและสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม

สรุปได้ว่า การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษามีขั้นตอนดังต่อไปนี้คือ ขั้นตอน ที่ 1 การเตรียมความพร้อมก่อนการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาซึ่งครอบคลุมการสร้าง ความตระหนักให้แก่บุคลากรของสถานศึกษา การพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้และทักษะในการพัฒนา หลักสูตร การแต่งตั้งคณะทำงาน การจัดทำข้อมูลสารสนเทศของสถานศึกษาให้เป็นระบบ และการจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา ส่วนขั้นตอนที่ 2 กระบวนการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา ประกอบด้วย กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมาย การจัดโครงสร้างหลักสูตร และการจัดทำ สาระของหลักสูตรสถานศึกษา

5. แนวคิดจิต 5 ประการ ของการ์ตเนอร์

5.1 แนวคิดพื้นฐานของจิต 5 ประการ (five minds)

การ์ตเนอร์ (Gardner) ศาสตราจารย์สาขาการคิดและการศึกษา (cognitive and education) แห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ได้นำเสนอแนวคิดจิต 5 ประการ เพื่อเตรียมพร้อมคนให้มี คุณลักษณะและพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในอนาคต ซึ่งมนุษย์ในโลกยุคใหม่จำเป็นต้องมีเพื่อการ เตรียมความพร้อมเพื่อรองรับความเปลี่ยนแปลงที่จะขึ้น การ์ตเนอร์ กล่าวว่า “บุคคลจะสามารถเอา ตัวรอดและประสบความสำเร็จทั้งในด้านการงานและการดำเนินชีวิตในโลกยุคศตวรรษที่ 21 ได้ จะต้องมิจิตทั้ง 5 ประการ ประกอบรวมอยู่ในตัวของคนๆ นั้น” นอกจากนี้จิตทั้ง 5 ยังจะช่วยจรรโลง

ให้สังคมโลกในอนาคตเป็นสังคมที่น่าอยู่มากยิ่งขึ้น โดยจิตทั้ง 5 ประกอบด้วย จิตแห่งวิทยาการ (disciplined mind) จิตแห่งการสังเคราะห์ (synthesizing mind) จิตแห่งการสร้างสรรค์ (creating mind) จิตแห่งความเคารพ (respectful mind) และจิตแห่งจริยธรรม (ethical mind) ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1) จิตแห่งวิทยาการ (disciplined mind) หมายถึง ความรู้ความชำนาญในศาสตร์ วิทยาการ ในรูปแบบการมองภาพองค์รวม ด้วยความเข้าใจและประยุกต์ใช้วิทยาการแขนงต่าง ๆ เพื่อตอบโจทย์หรือแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตจริงได้ในด้านการศึกษาให้มีความสำคัญกับการฝึกฝน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิด รู้จักกระบวนการและทักษะในการคิดที่ไม่ถูกจำกัดอยู่ในกรอบขององค์ความรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่ง ดังนั้นจิตแห่งวิทยาการจึงเป็นเสมือนรากฐานสำคัญที่ทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ (creativity) โดยนำกรอบความรู้ของศาสตร์อื่น ๆ มาประยุกต์ใช้และสามารถทำความเข้าใจแก่นแท้และภาพรวมของปัญหาจนทำให้สามารถประยุกต์ใช้หรือสร้างสรรค์ให้เกิดสิ่งใหม่ๆ ขึ้นมาได้

จิตแห่งวิทยาการจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาของประเทศ เนื่องจากเป็นแนวทางที่จะยกระดับความสามารถทางปัญญาของมนุษย์ ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่สุด ของการสร้างขีดความสามารถในการแข่งขันทางธุรกิจ การยกระดับคุณภาพของสังคม และเป็นกุญแจสู่ความสำเร็จในทุกอาชีพ

2) จิตแห่งการสังเคราะห์ (synthesizing mind) หมายถึง การสร้างปัญญาแบบบูรณาการ ซึ่งเป็นทักษะที่ลุ่มลึกกว่าการวิเคราะห์ เนื่องจากเป็นการนำสิ่งต่างๆ ที่วิเคราะห์ หรือแยกแยะ เพื่อทำการศึกษาเพื่อให้เกิดองค์ความรู้ เกิดมุมมองอย่างทะลุปรุโปร่ง เป็นความเข้าใจที่ลึกซึ้งสามารถนำไปใช้ได้เหนือระดับการวิเคราะห์แนวทางการฝึกฝนให้เกิดจิตสังเคราะห์ควรเริ่มต้นในวัยเด็กให้ได้รับการฝึกฝนและส่งเสริมในประเด็นต่อไปนี้

2.1) เปิดประสบการณ์ ให้เด็กได้มีโอกาสรับข้อมูลแบบใหม่

2.2) แสวงหาความสัมพันธ์ของสรรพสิ่ง ฝึกมองทุกสิ่งทุกอย่างให้เชื่อมโยงกัน และพยายามหาความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างมีเหตุผล

2.3) ฝึกตีประเด็น ช่วยคิดให้ชัดเจน ฝึกจับประเด็นจากบทความที่ได้อ่าน ทั้งจากหนังสือ หรือสิ่งต่าง ๆ ที่ได้ดูได้ฟังมา

2.4) แยกแยะข้อเท็จจริงออกจากความคิดเห็น เพื่อให้ข้อมูลที่สังเคราะห์ได้นั้นมีความเป็นกลางมากที่สุด

ประโยชน์ของจิตแห่งการสังเคราะห์ คือ ความสามารถทำความเข้าใจกับข้อมูลจำนวนมากอย่างรวดเร็ว และไม่หลงทิศทาง เพื่อสร้างสรรค์แนวคิดหรือผลิตภัณฑ์ใหม่ ๆ และเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยที่ไม่ต้องไปเริ่มจากศูนย์ หรือลองผิดลองถูกตั้งแต่ช่วงเริ่มต้น ดังบัญญัติศัพท์ใหม่ที่นำมาใช้กันว่า “นวัตกรรม” ซึ่งหมายถึง ความสามารถพิเศษพลิกแพลงความรู้ที่มีอยู่ นำมาใช้ ประโยชน์ และพัฒนาจนสามารถนำไปใช้ประโยชน์เชิงพาณิชย์ได้ การคิดเชิงสังเคราะห์จะช่วยให้

เกิดความรอบคอบในแนวปฏิบัติเนื่องจากผ่านการคิดวิเคราะห์ที่มีข้อมูลอย่างครบถ้วนรอบด้าน ทำให้สามารถสร้างสรรค์สิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม และตัวของเราได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

3) จิตแห่งการสร้างสรรค์ (creating mind) หมายถึง การมีกระบวนการทางความคิด ในการสร้างสิ่งใหม่ๆ ที่สร้างสรรค์และหลุดออกจากกรอบวิธีการคิดแบบเดิม ๆ ความคิดสร้างสรรค์นั้นไม่ใช่พรสวรรค์ ไม่ใช่เรื่องบังเอิญ และไม่ได้คิดขึ้นมาอย่างฉับพลันเหมือนกับปาฏิหาริย์แต่ความคิดสร้างสรรค์เป็นทักษะที่สามารถสร้างและพัฒนาได้ด้วยเทคนิคต่างๆ จิตแห่งการสร้างสรรค์สะท้อนให้เห็นถึงเปลี่ยนแปลง และสร้างความแตกต่างจากสิ่งเดิมหรือแนวทางเดิมที่มีอยู่ ด้วยการเปิดรับจากภายในและภายนอก จากการมองปัญหาในมุมที่แตกต่าง ช่วยขยายมุมมองใหม่ๆ ทางความคิดและแนวทางการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้อย่างครอบคลุมและถูกต้อง ซึ่งอาจทำให้สามารถแก้ปัญหาได้ตรงจุด

4) จิตแห่งความเคารพ (respectful mind) หมายถึง การอ่อนน้อมถ่อมตนให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคล และระหว่างกลุ่มรวมถึงเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ที่แตกต่างจากความคิดของตนเอง อันจะนำไปสู่ความสำเร็จในการทำงาน หรือการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสงบสุข ทั้งนี้ การทำความเข้าใจผู้อื่นนั้นต้องอาศัยทักษะทางด้านอารมณ์ (emotional intelligence) และทักษะทางการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal intelligence) แนวคิดแห่งความเคารพยังช่วยให้เกิดความสงบสุขและความสมานฉันท์ขึ้นในสังคม แม้ในสังคมนั้นจะประกอบไปด้วยบุคคลที่มีความแตกต่างหลากหลาย ทั้งในเรื่องของเชื้อชาติ ภาษา และศาสนา

5) จิตแห่งจริยธรรม (ethical mind) หมายถึง ความคิดที่ยึดหลักจริยธรรม คุณธรรม และความรับผิดชอบต่อสังคม และส่วนรวม ซึ่งมีความจำเป็นอย่างยิ่งในยุคปัจจุบัน ซึ่งคุณธรรมจริยธรรมที่ว่านี้จะก่อให้เกิดผลประโยชน์แก่ทุกฝ่ายซึ่งเป็นคุณสมบัติที่สำคัญที่สุดในการสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือระหว่างบุคคล เพื่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ และประโยชน์แก่ทั้งสองฝ่าย ปัจจุบันจำเป็นที่จะต้องสร้างสังคมที่มีความรู้คู่คุณธรรม สร้างคนให้มี สติปัญญา ความรู้ คุณธรรม และจริยธรรม ซึ่งจะทำให้ประเทศชาติสามารถยืนหยัดอยู่ภายใต้กระแสของการแข่งขันในโลกยุคปัจจุบัน และอนาคตได้อย่างแข็งแกร่งและมั่นคงการมีความรู้อย่างเดียวไม่เพียงพอ เพราะความรู้ก็เหมือนกับดาบสองคม ถ้ามนุษย์ขาดจริยธรรมก็จะก่อให้เกิดปัญหาในสังคมซึ่งในโลกยุคปัจจุบันถ้าสามารถทำให้คนๆ นั้นเป็นคนที่มีความรู้ และจริยธรรมพร้อมกันได้ โลกจึงจะเกิดความสมดุล

จิตทั้ง 5 ประการนี้มีความสำคัญมาก เพราะคนที่ขาดจิตเหล่านี้จะประสบปัญหาในการดำเนินชีวิตและการทำงาน กล่าวคือ คนที่ขาดจิตแห่งวิทยาการจะไม่อาจประสบความสำเร็จในงานที่ต้องการได้ และจะถูกจำกัดอยู่แค่งานที่ด้อยต่ำ คนที่ขาดจิตแห่งการสังเคราะห์จะถูกโถมทับด้วยข้อมูล และไม่สามารถตัดสินใจได้อย่างรอบคอบทั้งเรื่องคนและเรื่องงาน คนที่ขาดจิตแห่งการสร้างสรรค์ เขาจะถูกแทนที่ด้วยคอมพิวเตอร์และคนที่มีไฟสร้างสรรค์มากกว่า คนที่ขาดจิตแห่งความเคารพ จะเป็นคนที่ไม่ควรค่าต่อการได้รับความเคารพจากคนอื่น อีกทั้งยังเป็นภัยต่อที่ทำงาน

และสาธารณชน คนที่ขาดจิตแห่งจริยธรรม จะทำให้โลกขาดคนทำงานที่ซื่อสัตย์ และพลเมืองที่มีความรับผิดชอบ (Gardner. 2006: 18-19)

เมื่อพิจารณาจิตทั้ง 5 ประการ พบว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีมและสันติศึกษามีความสอดคล้องสัมพันธ์กับจิตแห่งความเคารพเป็นอย่างมาก เพราะการเรียนรู้โดยเน้นทีมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่นๆ ของทีม และพัฒนาสมาชิกแต่ละคนให้ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่างหลากหลาย ส่วนสันติศึกษานั้นก็มีเนื้อหาสาระที่สามารถช่วยพัฒนาความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนในด้านการเข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลและกลุ่ม

5.2 จิตแห่งความเคารพ

1) ความหมายของจิตแห่งความเคารพ

การ์ดเนอร์ (Gardner. 2006) อธิบายว่า จิตแห่งความเคารพ (respectful mind) หมายถึง การอ่อนน้อมถ่อมตนให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคล และระหว่างกลุ่มรวมถึงเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ที่แตกต่างจากความคิดของตนเอง อันจะนำไปสู่ความสำเร็จในการทำงาน หรือการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสงบสุข ทั้งนี้ การทำความเข้าใจผู้อื่นนั้น ต้องอาศัยทักษะทางด้านอารมณ์ (emotional intelligence) และทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal intelligence) แนวคิดแห่งความเคารพยังช่วยให้เกิดความสงบสุขและความสมานฉันท์ขึ้นในสังคม แม้ในสังคมนั้นจะประกอบไปด้วยบุคคลที่มีความแตกต่างหลากหลาย ทั้งในเรื่องของเชื้อชาติ ภาษา และศาสนา

ไซเดอร์; เดวิส; และ การ์ดเนอร์ (Seider; Davis; & Gardner. 2009: 213-214) อธิบายว่า จิตแห่งความเคารพ หมายถึง การยอมรับความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่นทั้งที่เป็นปัจเจกบุคคลและกลุ่ม มีขั้นตอนธรรมต่อความแตกต่างหลากหลาย อันเนื่องมาจากการกระทำ เจตนา ประเพณี และการประพฤติปฏิบัติต่างๆ อีกทั้งยังมีความรู้สึกรู้ว่าต้องรับผิดชอบต่อสวัสดิภาพของผู้อื่นอีกด้วย

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน (2551: 18, 24, 75) อธิบายว่า จิตแห่งความเคารพ (respectful mind) หมายถึง การยอมรับและทำความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล และความแตกต่างระหว่างกลุ่มคน นอกจากนี้ยังหมายถึงการพยายามทำความเข้าใจมุมมอง เจตคติ อารมณ์ หรือสิ่งกระตุ้นที่อยู่เบื้องหลังของความแตกต่างระหว่างคนหรือกลุ่มคนด้วย ซึ่งการทำความเข้าใจกับผู้อื่นนั้นต้องอาศัยทักษะทางด้านอารมณ์ (emotional intelligence) และทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal intelligence) ร่วมกัน โดยความเคารพนั้นสามารถแสดงออกได้ทางพฤติกรรมทั้งทางกาย ทางวาจา และทางใจ ซึ่งสามารถรับรู้ได้จากทั้งผู้ให้ความเคารพและผู้ที่ได้รับการเคารพ

สรุปได้ว่า จิตแห่งความเคารพเป็นคุณลักษณะของบุคคลที่แสดงออกถึงพฤติกรรมการอ่อนน้อมถ่อมตน ให้เกียรติ เคารพ และเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึง

ความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่ม ซึ่งการทำความเข้าใจกับผู้อื่นนั้นต้องอาศัยทักษะทางด้านอารมณ์และทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลร่วมกัน

2) ความสำคัญของจิตแห่งความเคารพ

การ์ดเนอร์ (Gardner. 2006) อธิบายถึงความสำคัญของจิตแห่งความเคารพว่า โลกในปัจจุบันมีการประสานสัมพันธ์ระหว่างกันและกันหลากหลายรูปแบบ มนุษย์ยุคปัจจุบันต้องมีการเรียนรู้ที่จะอาศัยอยู่ร่วมกัน โดยไม่มีความเกลียดชังและความปรารถนาที่จะทำร้ายผู้อื่น นอกจากนี้ การยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่นเป็นสิ่งที่จำเป็น โดยทุกคนควรจะยอมรับความแตกต่างของกันและกัน เรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกันตลอดจนเห็นคุณค่าของกลุ่มที่มีความแตกต่างกันด้วย

พื้นฐานของความเคารพผู้อื่น เริ่มพัฒนามาตั้งแต่วัยทารก ซึ่งนักวิเคราะห์พฤติกรรมเรียกขั้นตอนนี้ว่า การรับรู้ถึงตัวตนของตัวเองโดยการเปรียบเทียบกับผู้อื่น (Incipient sense of self) และเป็นขั้นตอนการเกิดความเข้าใจในผู้อื่น เช่น เมื่อเด็กต้องเผชิญหน้ากับเด็กอื่นที่มีความโศกเศร้า พวกเด็ก ๆ จะทำให้เด็กเหล่านั้นสงบลงได้โดยการชวนเล่นของเล่น ชวนคุย เล่นเกมร่วมกัน โดยเด็กเล็กมักถือแบบอย่างและเลียนแบบคนที่โตกว่า สูงวัยกว่าหรือมีอำนาจมากกว่า ตัวแบบหรือคนต้นแบบที่เด็กชื่นชอบมีความสำคัญกับการเป็นสมาชิกกลุ่ม ประเด็นสำคัญคือ เด็กจะโยงนัยทางจริยธรรมเข้ากับการเป็นสมาชิกกลุ่ม แม้แต่เด็กวัย 5 ขวบก็มีการพิจารณาตัดสินความดีงามสามารถแยกแยะได้ว่าสิ่งใดเป็นคุณธรรม จริยธรรมหรือธรรมเนียมปฏิบัติได้ ดังนั้นเด็กที่กำลังเจริญเติบโตจึงต้องเห็นตัวแบบที่หลากหลาย ทั้งตัวแบบที่ดี แบบผสมผสานหรือตัวแบบที่ไม่ดี

3) ความสามารถที่จำเป็นต่อการพัฒนาจิตแห่งความเคารพ

การ์ดเนอร์ (Gardner. 2006) และ ไชเดอร์; เดวิส; และ การ์ดเนอร์ (Seider; Davis; & Gardner. 2009) อธิบายว่า ผู้ที่มีจิตแห่งความเคารพจะต้องมีทักษะทางด้านอารมณ์ (emotional intelligence) และทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal intelligence) ร่วมกัน โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1) ทักษะทางด้านอารมณ์ (emotional intelligence หรือ EI) มีคำแปลอีกหลายคำที่ใช้กันคือ ความฉลาดทางอารมณ์ ปรีชาเชิงอารมณ์ เซาว์นอารมณ์ วุฒิภาวะทางอารมณ์ และอื่นๆ ทักษะทางด้านอารมณ์ถูกนำเสนอครั้งแรกในบทความของซัลโลว์และเมเยอร์ (Salovey and Mayer) ที่ชื่อ "Emotional intelligence" ในวารสาร Imagination, Cognition, and Personality ตีพิมพ์ปี ค.ศ.1990 แต่แนวคิดทำนองนี้ธอร์นไดค์ (Thorndike) ได้นำเสนอมาตั้งแต่ปี ค.ศ.1920 โดยใช้คำว่าสติปัญญาทางสังคม (social intelligence) อย่างไรก็ตามทักษะทางด้านอารมณ์กลายเป็นที่รู้จักอย่างแพร่หลายในปี 1995 เมื่อ โกลแมน (Goleman) เขียนหนังสือชื่อ Emotional Intelligence และเป็นที่น่าสนใจกันอย่างกว้างทั้งในประเทศสหรัฐอเมริกาเองและประเทศอื่นๆ รวมทั้งประเทศไทย ด้วย (วิลาสลักษณ์ ชวีวัลลี. 2547)

โกลแมน (Goleman. 1998: 95) อธิบายว่า ทักษะทางด้านอารมณ์ หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและความรู้สึกของผู้อื่น สามารถบริหารหรือจัดการกับอารมณ์ของตนเพื่อเป็นแรงจูงใจในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้อย่างประสบความสำเร็จ โกลแมน (Goleman. 1995: 43) กล่าวว่าทักษะทางด้านอารมณ์มีองค์ประกอบ 5 ด้าน ดังนี้

ด้านที่ 1 การรู้จักอารมณ์ของตนเอง (knowing one's emotions) มีความเข้าใจตนเอง สามารถรับรู้ความรู้สึกที่เกิดขึ้นในขณะนั้นว่ารู้สึกอย่างไร และสามารถรับรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปในแต่ละช่วงเวลา

ด้านที่ 2 การบริหารจัดการอารมณ์ (managing emotions) มีความสามารถจัดการกับภาวะอารมณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมสามารถระงับอารมณ์ของตนเอง และขจัดความวิตกกังวล ความวุ่นวายใจความสิ้นหวัง หรือความฉุนเฉียวให้ลดลงและจนกระทั่งสิ้นไปในที่สุด

ด้านที่ 3 การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง (motivating oneself) โดยให้อารมณ์เป็นตัวนำความคิดให้ไปสู่เป้าหมาย รู้จักรอคอยได้และระงับความหุนหันพลันแล่นของตนเอง แม้ว่าจะมีปัญหาและอุปสรรคก็ไม่ย่อท้อที่จะไปสู่เป้าหมาย

ด้านที่ 4 การรับรู้ถึงอารมณ์ของบุคคลอื่น (recognizing emotions in others) มีความสามารถตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของบุคคลอื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา และมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น สามารถปรับอารมณ์ของตนเองให้สอดคล้องกับสถานการณ์ และความต้องการของบุคคลตามความจำเป็นเพื่อสร้างและรักษาสัมพันธภาพ

ด้านที่ 5 การจัดการด้านสัมพันธภาพ (handling relationships) มีทักษะทางสังคมในการบริหารจัดการอารมณ์ที่เกี่ยวกับบุคคลอื่น สามารถสร้างสายสัมพันธ์ สร้างความร่วมมือ ร่วมกันทำเพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมาย ตลอดจนสามารถบริหารจัดการกับความขัดแย้งให้ยุติลงได้

บาร์ออน (Bar-On. 2007: Online) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของทักษะทางด้านอารมณ์ไว้ 5 ด้าน 15 องค์ประกอบ ดังนี้

ด้านที่ 1 ความสามารถภายในตน (intrapersonal) ประกอบด้วย การเคารพตนเอง (self-regard) การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (emotional self-awareness) การแสดงออกทางความรู้สึกของตนเอง (assertiveness) ความเป็นอิสระ (independence) และการบรรลุศักยภาพแห่งตน (self-actualization)

ด้านที่ 2 ความสามารถด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal) ประกอบด้วย ความเห็นอกเห็นใจ (empathy) ความรับผิดชอบต่อสังคม (social responsibility) และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship)

ด้านที่ 3 การจัดการความเครียด (stress management) ประกอบด้วย การรับมือกับเหตุการณ์ตึงเครียด (stress tolerance) และการควบคุมอารมณ์ของตนเอง (impulse control)

ด้านที่ 4 การปรับตัว (adaptability scales) ประกอบด้วย การแก้ปัญหา (problem solving) ความยืดหยุ่น (flexibility) และการทดสอบความจริง (reality testing)

ด้านที่ 5 อารมณ์ (general mood) ประกอบด้วย การมองโลกในแง่ดี (optimism) และความสุข (happiness)

3.2) ทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal intelligence) ทักษะนี้ครอบคลุมความสามารถในการเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก ความคิดและเจตนา ของผู้อื่น ทั้งนี้รวมถึงความไวในการสังเกตน้ำเสียง ใบหน้า ท่าทาง อีกทั้งยังสามารถรู้ถึงลักษณะ ต่างๆ ของสัมพันธภาพของมนุษย์ และสามารถตอบสนองได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Armstrong. 2000: 2)

การพัฒนาทักษะทางด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสามารถทำได้ หลากหลายวิธีการ เช่น สถานการณ์จำลอง กลุ่มการเรียนรู้ การฝึกงานกับสถานประกอบการ การ ระดมสมอง เพื่อนสอนเพื่อน เป็นต้น (Armstrong. 2000: 41)

4) แนวทางการพัฒนาจิตแห่งความเคารพ

แนวทางการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดจิตแห่งความเคารพสามารถดำเนินการได้ 3 แนวทาง ดังนี้

4.1) การทำงานร่วมกัน การ์ดเนอร์ (Gardner. 2006: 114-115, 157) กล่าวว่า ในช่วงแรกของการเรียนในโรงเรียน ควรสอนจิตแห่งความเคารพผ่านประสบการณ์การทำงานกลุ่ม ร่วมกันโดยสมาชิกที่มีความแตกต่างกัน โดยเริ่มจากการทำความรู้จักผู้อื่นในกลุ่ม ถัดมาคือ การ ร่วมงานกับคนที่มีความแตกต่างกันอย่างฉันมิตร และช่วยกันค้นหาว่ามีมุมมองที่แตกต่างกันอย่างไร และมุมมองเหล่านั้นเพียงพอหรือไม่ มากไปกว่านั้น การอ่านหนังสือ ชมภาพยนตร์ เล่นเกม สถานการณ์จำลอง และกิจกรรมอาสาสมัครที่สัมพันธ์กับความเคารพระหว่างบุคคลและกลุ่มก็จะ สร้างความเคารพได้มากขึ้น

4.2) การอภิปราย การ์ดเนอร์ (Gardner. 2006: 119-120) กล่าวว่า การพัฒนา ความเคารพอาจให้ผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับคุณธรรม จริยธรรม สิทธิมนุษยชน และหน้าที่ ซึ่ง ผลลัพธ์ที่ได้คือ ผู้เรียนจะมีมุมมองว่ามนุษย์ต่างก็เป็นส่วนหนึ่งของชุมชนเดียวกัน

4.3 เกมและสถานการณ์จำลอง (games and simulations) สมิธ (Smith. 2009)

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตแห่งความเคารพ

อีริก-ซุสซี (Erik-Soussi. 2008) ได้ศึกษาการรับรู้ของอธิการเกี่ยวกับจิตแห่งวิทยาการ จิตแห่งการสังเคราะห์ จิตแห่งการสร้างสรรค์ จิตแห่งความเคารพ และจิตแห่งจริยธรรมของตนเองว่า สามารถช่วยให้ตนเองทำงานได้ดีเพียงใด ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยใช้วิธีการสัมภาษณ์อธิการวิทยาลัย จำนวน 8 คน ผลการวิจัยพบว่า อธิการส่วนใหญ่รับรู้ว่าจิตแห่งความเคารพของตนช่วยสนับสนุน วัฒนธรรมการไม่แบ่งแยก (culture of integrity) และช่วยในการเสริมพลังอำนาจ (empowerment) ดังนั้น จิตแห่งความเคารพจึงช่วยให้อธิการในการส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กรที่มุ่งให้ความเคารพกัน และกัน

บอเลอร์ (Boaler. 2006: 74-78) ศึกษาระยะเวลาเป็นระยะเวลา 4 ปี โดยติดตามนักเรียน 700 คน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายที่แตกต่างกัน 3 แห่ง ครอบคลุมโรงเรียนในเมืองและชานเมือง โดยโรงเรียนในเมืองนั้นใช้กระบวนการส่งเสริมความสัมพันธ์แบบเท่าเทียมและสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน ซึ่งครุคณิตศาสตร์ของโรงเรียนในเมืองได้ปฏิบัติงานร่วมกันในการออกแบบหลักสูตร และการสอนเพื่อส่งเสริมความเคารพ โดยกำหนดให้นักเรียนทำงานกันเป็นกลุ่มเพื่อแก้ปัญหาเชิง มโนทัศน์ที่ซับซ้อน ผลคือ ความเคารพนั้นสัมพันธ์กับความเท่าเทียมเชิงความสัมพันธ์ ซึ่งการ มอบหมายให้ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดของผู้อื่นและเรียนรู้ในการสื่อสารจะส่งเสริมให้เกิดความ เคารพซึ่งกันและกัน

6. การทำงานเป็นทีม

6.1 ความหมายของการทำงานเป็นทีม

ลูเอ็๊กและโพลเซอร์ (Luecke; & Polzer. 2004: 3-4) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม คือ การ ทำงานโดยกลุ่มคนขนาดเล็กซึ่งแต่ละคนมีทักษะความสามารถในการทำงานที่ส่งเสริมซึ่งกันและกัน และสมาชิกทุกคนต่างก็ยึดเป้าหมายเดียวกัน โดยในการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนั้น สมาชิกในทีม ต้องมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ทั้งนี้ปัจจัยนำเข้า (input) ต่าง ๆ ที่สมาชิกแต่ละคนป้อนเข้าสู่ทีมจะ ส่งผลต่อการทำงานของสมาชิกทีมคนอื่น ๆ และสมาชิกของทีมต่างก็คาดหวังว่าสมาชิกแต่ละคนจะ ช่วยกันทำงานของทีมให้สำเร็จ นอกจากนี้ ในการตัดสินใจต่าง ๆ จะใช้การตัดสินใจเป็นทีมโดย พิจารณาจากความชำนาญและประสบการณ์ของสมาชิกในทีม อันจะนำไปสู่การตัดสินใจที่ดี

เลนฮาร์ดต์ (ชนวัฒน์ ภมรพรอนันต์. 2551: 18; อ้างอิงจาก Lenhardt. 2004: 184) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม คือ กระบวนการในการปฏิบัติงานร่วมกัน โดยมีการติดต่อระหว่างสมาชิก ภายในทีมงาน เป็นที่ยอมรับซึ่งกันและกันมีการพึ่งพาอาศัยกันภายใต้สัมพันธภาพที่ดีของสมาชิก แต่ละคนในทีม เพื่อเสริมสร้างให้ทีมงานมีความแข็งแกร่งสามารถที่จะบูรณาการตามความต้องการ ของกลุ่มให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

ทิสนา แชมมณี (2545: 11) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม หมายถึง การที่บุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปร่วมกันปฏิบัติงานอย่างใดอย่างหนึ่งโดยมีเป้าหมายร่วมกัน และทุกคนในกลุ่มมีบทบาทใน

การช่วยดำเนินงานของกลุ่ม มีการติดต่อสื่อสาร ประสานงาน และตัดสินใจร่วมกัน เพื่อให้งานบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายเพื่อประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม

นาตยา บิลันธนานนท์ และคณะ (2539: 5) อธิบายว่า การทำงานเป็นทีม เป็นการทำงานร่วมกันของบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป โดยมีเป้าหมายในการทำงานเดียวกัน เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์เดียวกัน สมาชิกของกลุ่มต้องมีความรับผิดชอบร่วมกันโดยสมาชิกในกลุ่มต้องช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยกันเพื่อให้งานประสบความสำเร็จ เมื่อทำงานเสร็จแล้วจะต้องพิจารณาว่างานนั้นประสบความสำเร็จหรือไม่โดยจะต้องมีการประเมินผลและเมื่อประเมินผลแล้ว ได้ผลงานมีคุณภาพน่าพอใจ จะมีการให้รางวัลแก่กลุ่ม

สรุปได้ว่า การทำงานเป็นทีม คือ การทำงานโดยกลุ่มคนขนาดเล็กตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปที่มีปฏิสัมพันธ์กัน โดยยึดเป้าหมายเดียวกัน และใช้ความรู้ความสามารถของสมาชิกในทีมเพื่อให้ทำงานได้บรรลุเป้าหมายนั้น

6.2 ลักษณะของการทำงานเป็นทีม

ปาร์กเกอร์ (Parker. 2008: 19-63) อธิบายว่าทีมงานที่มีประสิทธิผลจะต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

1) เป้าหมายที่ชัดเจน (clear sense of purpose) กล่าวคือ โดยสมาชิกของทีมจะต้องร่วมกันกำหนดเป้าหมาย/ภารกิจของทีมให้ชัดเจน อีกทั้งสมาชิกทุกคนในทีมจะต้องเข้าใจเป้าหมายนั้นด้วย

2) บรรยากาศการทำงานที่ไม่เป็นทางการ (informal climate) กล่าวคือ บรรยากาศที่ส่งเสริมให้ทีมทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพจะต้องมีลักษณะที่ไม่เป็นทางการ สะดวกสบาย และผ่อนคลาย

3) การมีส่วนร่วม (participation) กล่าวคือ สมาชิกในทีมจะต้องมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ และอภิปรายแสดงออกถึงความคิดเห็นบ่อยครั้ง

4) การฟัง (listening) กล่าวคือ ให้ความสนใจฟังเพื่อนสมาชิกในทีมควบคู่ไปกับการคิดวิเคราะห์และประเมินค่าสิ่งที่ฟังโดยไม่ด่วนตัดสินใจ

5) การแสดงออกถึงการไม่เห็นด้วยอย่างสร้างสรรค์ (civilized disagreement) กล่าวคือ เป็นธรรมดาที่สมาชิกของทีมจะมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน ดังนั้น สมาชิกในทีมจะต้องเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

6) จินตภาพ (consensus) กล่าวคือ ทีมจะต้องไม่ใช้การลงคะแนนหรือการประนีประนอมกันและกันเพื่อให้ได้ฉันทมติของทีม แต่จะต้องใช้การอภิปรายความคิดเห็นของสมาชิกในทีมในการยุติปัญหาทางความคิดหรือการตัดสินใจ

7) การสื่อสารที่เปิดกว้าง (open communication) กล่าวคือ สมาชิกของทีมจะต้องสื่อสารความรู้สึกต่างๆ ออกมาทั้งที่เกี่ยวกับงาน การทำงานของทีม และเรื่องอื่นๆ

8) กำหนดบทบาทและงานที่มอบหมายให้ชัดเจน (clear roles and work assignments) กล่าวคือ ทีมจะต้องระบุความคาดหวังในบทบาทต่างๆ ของสมาชิกให้ชัดเจน ระบุสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับงานที่มอบหมายให้ชัดเจน และกระจายงานให้แก่สมาชิกคนต่างๆ ของทีมด้วยความยุติธรรม

9) ภาวะผู้นำร่วม (shared leadership) กล่าวคือ แม้ว่าทีมจะมีผู้นำอย่างเป็นทางการ แต่ทีมจะประสบความสำเร็จได้ก็ด้วยสมาชิกคนอื่นๆ ในทีม

10) ความสัมพันธ์กับภายนอก (external relations) กล่าวคือ สมาชิกของทีมจะต้องอุทิศเวลาให้กับการพัฒนาความสัมพันธ์กับกลุ่มหรือบุคคลภายนอก

11) สไตล์ที่หลากหลาย (style diversity) กล่าวคือ สมาชิกในทีมนั้นประกอบไปด้วยบุคคลที่มีความแตกต่างหลากหลาย ดังนั้นการทำงานจึงต้องมุ่งเน้นที่ภารกิจและต้องสามารถใช้สไตล์ที่หลากหลายนี้ขับเคลื่อนให้ทีมทำงานได้

12) การวัดประเมินตนเอง (self-assessment) กล่าวคือ จะต้องมีการประเมินการทำงานของทีมอย่างสม่ำเสมอ

ลูเอ็๊กและโพลเซอร์ (Luecke; & Polzer. 2004: 14-24) กล่าวว่า ลักษณะของการทำงานทีมที่มีประสิทธิผลจะต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

1) สมาชิกของทีมจะต้องมีความสามารถต่างๆ เช่น ความสามารถพิเศษ ความรู้ อธิปไตยทางความคิดต่อองค์กร ประสบการณ์ และความรู้ทางเทคนิคในการทำงาน

2) กำหนดเป้าหมายในการทำงานให้ชัดเจน และสมาชิกทุกคนในทีมต่างต้องรับรู้และเข้าใจเป้าหมายในการทำงานนั้นด้วย

3) สมาชิกของทีมต้องมีความพยายามและมุ่งมั่นจะบรรลุเป้าหมายในการทำงานนั้น

4) สมาชิกของทีมทุกคนจะต้องมีส่วนร่วมในการทำงานและต่างต้องได้รับผลประโยชน์ในฐานะที่เป็นสมาชิกของทีม

5) มีสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมต่อการทำงาน ได้แก่ การสนับสนุนจากผู้นำ โครงสร้างขององค์กรที่ไม่เป็นลำดับชั้น ระบบการให้รางวัลที่เหมาะสม และประสบการณ์การทำงานเป็นทีม

ทิตนา แชมมณี (2545: 10) อธิบายลักษณะของการทำงานเป็นทีมประกอบไปด้วย

1) การมีเป้าหมายร่วมกัน กล่าวคือ บุคคลที่รวมกลุ่มกันนั้นจะต้องมีวัตถุประสงค์ในการมาร่วมกัน รับรู้และเข้าใจในเป้าหมายร่วมกันว่าจะทำอะไรให้เป็นผลสำเร็จ

2) การมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน กล่าวคือ บุคคลที่มารวมกลุ่มต้องมีบทบาทหน้าที่ในการดำเนินงานเพื่อให้กลุ่มบรรลุเป้าหมายในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

3) การติดต่อสื่อสารกันในกลุ่ม กล่าวคือ บุคคลรวมกลุ่มนั้นจะต้องมีการสื่อความหมายกัน เพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจในการทำงานร่วมกัน

4) การประสานงานกันในกลุ่ม กล่าวคือ กลุ่มจำเป็นต้องมีระบบการประสานงาน เพื่อให้งานของกลุ่มประสบความสำเร็จ

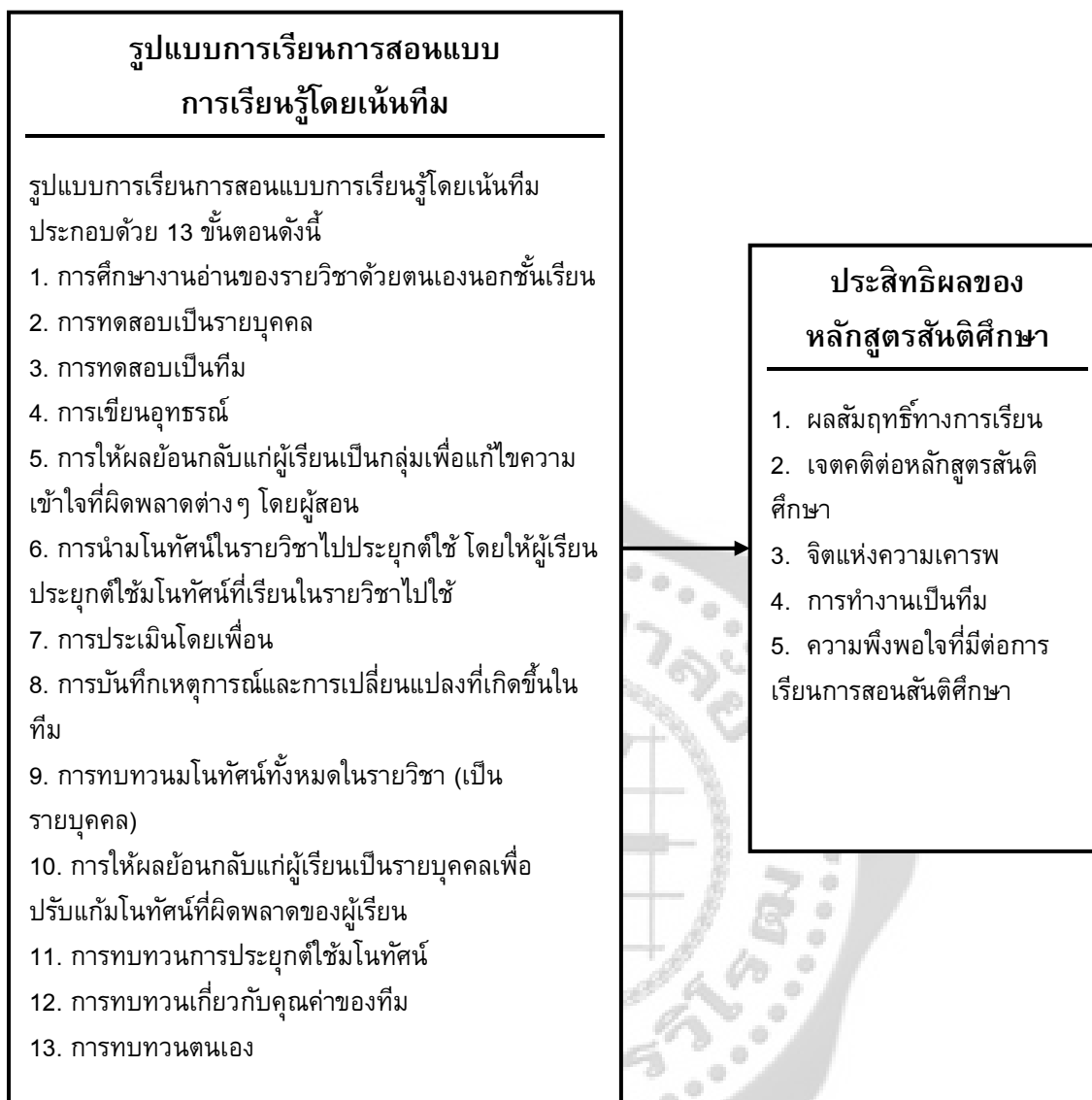
5) การตัดสินใจร่วมกัน กล่าวคือ บุคคลที่ร่วมกลุ่มกันต้องมีโอกาสตัดสินใจในงานที่เข้าร่วมกันในระดับใดระดับหนึ่ง

6) การมีผลประโยชน์ร่วมกัน กล่าวคือ สมาชิกกลุ่มต้องมีโอกาสได้รับการจัดสรรผลตอบแทนที่กลุ่มจะได้รับจากการทำงานร่วมกัน

สรุปได้ว่า การทำงานเป็นทีมมีลักษณะดังนี้คือ สมาชิกในทีมมีความเข้าใจในเป้าหมาย การทำงานของทีม ใช้ความรู้ความสามารถของตนในการทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย มีส่วนร่วม และรับผิดชอบในการทำงาน มีปฏิสัมพันธ์และติดต่อสื่อสารกันอย่างเปิดเผย มีการตัดสินใจร่วมกัน แก้ไขความคิดเห็นที่ไม่สอดคล้องกันด้วยวิธีการที่เหมาะสม ทำงานภายใต้สิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมต่อการทำงานและมีบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการ

กรอบแนวคิดของการวิจัย

จากผลการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่ารูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมประกอบด้วย 13 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน 2) การทดสอบเป็นรายบุคคล 3) การทดสอบเป็นทีม 4) การเขียนอุทธธณ์ 5) การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆ โดยผู้สอน 6) การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้ 7) การประเมินโดยเพื่อน 8) การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม 9) การทบทวนมโนทัศน์ทั้งหมดในรายวิชา (เป็นรายบุคคล) 10) การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อปรับแก้มโนทัศน์ที่ผิดพลาดของผู้เรียน 11) การทบทวนการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ 12) การทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีม และ 13) การทบทวนตนเอง จากนั้นก็นำรูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวมาใช้ในหลักสูตรสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม ดังภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 กรอบแนวคิดของการวิจัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (research and development) เพื่อพัฒนาและประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีขั้นตอนหลัก 4 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

- ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร
- ขั้นตอนที่ 2 การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร
- ขั้นตอนที่ 3 การนำหลักสูตรไปใช้
- ขั้นตอนที่ 4 การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

ขั้นตอนการวิจัย

1. การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร

ขั้นตอนการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรเป็นการศึกษาวิเคราะห์ และสำรวจสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

- 1.1 ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม
- 1.2 ศึกษาเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อนำมากำหนดโครงร่างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา
- 1.3 สัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา
- 1.4 สัมภาษณ์ครูและนักเรียนเพื่อศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร

ขั้นตอนการจัดทำรายละเอียดหลักสูตรเป็นการกำหนดรายละเอียดและองค์ประกอบต่างๆ ของหลักสูตรสันติศึกษาครอบคลุมหลักการ เป้าหมาย จุดหมาย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ทักษะ คำอธิบายสาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

- 2.1 การร่างรายละเอียดหลักสูตรสันติศึกษา นำผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานในขั้นตอนที่ 1 มากำหนดผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ทักษะ คำอธิบายสาระการเรียนรู้ และหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรสันติศึกษา โดยกำหนดเป็นสาระ

เพิ่มเติมสันติศึกษา จำนวน 1 หน่วยกิต (40 ชั่วโมง) ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ระดับมัธยมตอนปลาย

2.2 ตรวจสอบโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรอบที่ 1 โดยให้นักวิชาการด้านสันติศึกษาจำนวน 3 คน ตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (index of item-objective congruence หรือ IOC) (Turner; & Carlson. 2003) ซึ่งคำนวณได้จากสูตรต่อไปนี้

$$IOC = \sum R/N$$

เมื่อ IOC หมายถึง ดัชนีความสอดคล้อง

R หมายถึง คะแนนความคิดเห็นของนักวิชาการด้านสันติศึกษา

N หมายถึง จำนวนนักวิชาการด้านสันติศึกษา

ความคิดเห็นของนักวิชาการด้านสันติศึกษานำมาแปลงเป็นคะแนนได้โดยหากมีความเห็นว่าสอดคล้องกำหนดคะแนนเป็น +1 หากมีความเห็นที่ไม่แน่ใจกำหนดคะแนนเป็น 0 หากมีความเห็นที่ไม่สอดคล้องกำหนดคะแนนเป็น -1 จากนั้นนำคะแนนการประเมินของนักวิชาการด้านสันติศึกษามาแทนค่าในสูตรเพื่อคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้อง โดยถ้าได้ค่ามากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ถือว่าข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ใช้ได้ และไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข

ผลจากการประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรอบที่ 1 มีผลการประเมินดังในตาราง 4

ตาราง 4 ผลการประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายโดยนักวิชาการด้านสันติศึกษา

รายการ	ค่าดัชนีความ สอดคล้อง	ความ หมาย
1. ผลการเรียนรู้ครอบคลุมสิ่งที่ผู้เรียนควรจะได้เรียนรู้ในหลักสูตรสันติศึกษา	1	เหมาะสม
2. ผลการเรียนรู้มีความชัดเจน	0.67	เหมาะสม
3. ผู้เรียนสามารถบรรลุผลการเรียนรู้ได้	1	เหมาะสม
4. สาระการเรียนรู้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้	0.67	เหมาะสม
5. สาระการเรียนรู้มีความชัดเจน	0.67	เหมาะสม
6. คุณลักษณะอันพึงประสงค์มีความเหมาะสม	1	เหมาะสม

ตาราง 4 (ต่อ)

รายการ	ค่าดัชนีความ สอดคล้อง	ความ หมาย
7. ทักษะมีความเหมาะสม	0.67	เหมาะสม
8. คำอธิบายสาระการเรียนรู้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้	0.67	เหมาะสม
9. คำอธิบายสาระการเรียนรู้มีเนื้อหาสาระ เจตคติ ค่านิยม และทักษะที่เหมาะสม	1	เหมาะสม
10. คำอธิบายสาระการเรียนรู้มีความชัดเจน	0.67	เหมาะสม
11. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความถูกต้องสัมพันธ์กับชื่อหน่วยนั้นๆ	1	เหมาะสม
12. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความครอบคลุมเพียงพอ	0.67	เหมาะสม
13. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความต่อเนื่องเป็นลำดับที่เหมาะสม	0.67	เหมาะสม
14. เวลาที่ใช้ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความเหมาะสม	1	เหมาะสม

จากตาราง 4 นักวิชาการสันติศึกษามีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุกข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 นอกจากนี้ นักวิชาการสันติศึกษามีข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรสันติศึกษาเพิ่มเติม สรุปได้ดังนี้

- 1) ควรปรับผลการเรียนรู้ที่ใช้คำว่า “อธิบาย” เป็น “รู้และเข้าใจ” เพราะคำว่า อธิบายน่าจะใช้เมื่อเขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
- 2) ควรเพิ่มสาระการเรียนรู้เกี่ยวกับการรู้จักตนเอง แหล่งที่มาของความขัดแย้ง
- 3) ควรปรับการเรียงลำดับเนื้อหาโดยนำเนื้อหาสาระ “ระดับและประเภทของความขัดแย้ง” ขึ้นก่อน เนื้อหาสาระ “ความสำคัญ และผลเสียของความขัดแย้ง”
- 4) ปรับคำอธิบายสาระการเรียนรู้และสาระการเรียนรู้จากคำว่า ผลเสียของความขัดแย้งเป็นผลกระทบหรือผลของความขัดแย้ง
- 5) การสร้างสันติภาพเชิงบวกและเชิงลบนั้นเป็นการแบ่งอย่างคร่าวๆ ควรระบุในหลักสูตรว่าทั้งสันติภาพเชิงบวกและเชิงลบต่างก็มีส่วนในการแก้ไขความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้างเช่นกันแต่จุดเน้นต่างกันและขึ้นอยู่กับนำไปใช้
- 6) ควรมีเนื้อหาเกี่ยวกับสันติวัฒนธรรมเพื่อเป็นวัฒนธรรมที่ใช้แก้ไขวัฒนธรรมแห่งความรุนแรง

2.3 ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรรคที่ 1 ตามที่นักวิชาการด้านสันติศึกษานำเสนอ

2.4 สร้างหลักสูตรสันติศึกษาโดยอิงแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรรค โดยกำหนดหลักการ เป้าหมาย จุดหมาย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน เครื่องมือและวิธีการวัดและประเมินผล

2.5 ตรวจสอบโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรรคที่ 2 โดยให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน ตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มรรค มีผลการประเมินดังในตาราง 5

ตาราง 5 ผลการประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาโดยผู้เชี่ยวชาญ

รายการ	ค่าดัชนีความสอดคล้อง	ความหมาย
ด้านโครงสร้างหลักสูตร		
1. หลักการมีความเหมาะสม	1	เหมาะสม
2. เป้าหมายมีความเหมาะสม	0.75	เหมาะสม
3. จุดหมายมีความเหมาะสม	0.75	เหมาะสม
4. ผลการเรียนรู้มีความครอบคลุมสิ่งที่ผู้เรียนควรจะได้เรียนรู้ในหลักสูตรสันติศึกษา	0.60	เหมาะสม
5. ผลการเรียนรู้มีความชัดเจน	1	เหมาะสม
6. ผู้เรียนสามารถบรรลุผลการเรียนรู้ได้	1	เหมาะสม
7. สาระการเรียนรู้มีความสอดคล้องกับผลการเรียนรู้	1	เหมาะสม
8. สาระการเรียนรู้มีความชัดเจน	1	เหมาะสม
9. คุณลักษณะอันพึงประสงค์มีความเหมาะสม	1	เหมาะสม
10. ทักษะมีความเหมาะสม	0.75	เหมาะสม
11. คำอธิบายสาระการเรียนรู้มีความสอดคล้องกับผลการเรียนรู้	1	เหมาะสม
12. คำอธิบายสาระการเรียนรู้มีเนื้อหาสาระ เจตคติ ค่านิยม และทักษะที่เหมาะสม	1	เหมาะสม
13. คำอธิบายสาระการเรียนรู้มีความชัดเจน	0.75	เหมาะสม
14. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความถูกต้องสัมพันธ์กับชื่อหน่วยนั้นๆ	1	เหมาะสม

ตาราง 5 (ต่อ)

รายการ	ค่าดัชนีความ สอดคล้อง	ความหมาย
15. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความครอบคลุมเพียงพอ	1	เหมาะสม
16. สาระการเรียนรู้ในแต่ละหน่วยมีความต่อเนื่องเป็นลำดับ ที่เหมาะสม	0.75	เหมาะสม
17. เวลาที่ใช้ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความเหมาะสม	1	เหมาะสม
ด้านเอกสารประกอบหลักสูตรและแผนการจัดการเรียนรู้		
18. สาระสำคัญถูกต้อง และสมบูรณ์	1	เหมาะสม
19. จุดประสงค์การเรียนรู้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ของ หลักสูตรสันติศึกษา	0.75	เหมาะสม
20. จุดประสงค์การเรียนรู้สามารถประเมินได้	0.75	เหมาะสม
21. องค์ประกอบแต่ละส่วนของแผนการจัดการเรียนรู้ สอดคล้องกัน	1	เหมาะสม
22. สาระการเรียนรู้ที่กำหนดในแผนการจัดการเรียนรู้ สอดคล้องกับหลักสูตรสันติศึกษา	1	เหมาะสม
23. กิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับรูปแบบการเรียน การสอนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม	1	เหมาะสม
24. กิจกรรมการเรียนการสอนมีความชัดเจน	1	เหมาะสม
25. กิจกรรมการเรียนการสอนมีการจัดลำดับขั้นเหมาะสม	1	เหมาะสม
26. กิจกรรมการเรียนการสอนเหมาะสมกับผู้เรียน	1	เหมาะสม
27. กิจกรรมการเรียนการสอนสามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้	0.75	เหมาะสม
28. สื่อการเรียนการสอนเหมาะสมกับผู้เรียน	0.75	เหมาะสม
29. สื่อการเรียนการสอนเหมาะสมกับเนื้อหา	1	เหมาะสม
30. การประเมินผลการเรียนรู้มีความชัดเจนในการนำไปสู่ การปฏิบัติ	1	เหมาะสม
31. การวัดและประเมินผลมีความหลากหลาย	1	เหมาะสม

จากตาราง 5 ผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษา มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุก ข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00 นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญมี ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสรุปได้ดังนี้

- 1) เนื้อหาเรื่องหลักธรรมทางศาสนาในสันติวัฒนธรรมควรตัดออกเพราะซ้ำซ้อนกับเนื้อหาปกติในหลักสูตรสังคมศึกษา
- 2) ควรยกตัวอย่างการใช้ศาสนาอื่น ๆ เพิ่มเติมไปจากอิสลามในฐานะที่เป็นความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมเพื่อไม่ให้เกิดอคติต่อศาสนาใดศาสนาหนึ่ง
- 3) งานที่มอบหมายให้แก่ผู้เรียนควรยกกรณีที่เกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ปัจจุบัน
- 4) งานที่มอบหมายให้แก่ผู้เรียนบางเรื่องอาจใช้เวลามากเกินไป ควรปรับให้เหมาะสมกับระยะเวลา
- 5) เนื้อหาในบางหน่วยค่อนข้างยาก ดังนั้นควรยกตัวอย่างและอธิบายเพิ่มเติม

2.6 ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นที่มรอบที่ 2 ตามที่ผู้เชี่ยวชาญนำเสนอ

2.7 นำหลักสูตรสันติศึกษาไปทดลองใช้ (tryout) จำนวน 40 ชั่วโมงกับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนารทที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 40 คน

2.8 ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นที่มรอบที่ 3 จากผลการนำโครงสร้างหลักสูตรไปทดลองใช้

2.9 กำหนดรหัสวิชาและขออนุมัติหลักสูตรสันติศึกษาจากคณะกรรมการสถานศึกษาโรงเรียนสิริรัตนารท โดยหมวดสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม โรงเรียนสิริรัตนารทได้กำหนดรหัสวิชาของสาระการเรียนรู้สันติศึกษา คือ ส30224 และคณะกรรมการสถานศึกษาโรงเรียนสิริรัตนารทได้อนุมัติเห็นชอบให้ใช้หลักสูตรสันติศึกษาเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

3. การนำหลักสูตรไปใช้

ขั้นตอนการนำหลักสูตรไปใช้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นที่มไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 แบบแผนการทดลอง

การทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นที่มผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบทดลอง (experimental research) ที่มีแบบแผนการทดลองแบบ the pretest-posttest control group design (Cohen; Manion; & Morrison. 2007: 212-213) เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา (20 สัปดาห์) จำนวน 40 ชั่วโมง ดังภาพประกอบ 9

R	O ₁	X	O ₂
R	O ₃		O ₄

ภาพประกอบ 9 แบบแผนการทดลอง

เมื่อ	R	หมายถึง	กระบวนการสุ่ม
	O ₁	หมายถึง	การวัดผลก่อนการใช้หลักสูตรของกลุ่มทดลอง
	O ₂	หมายถึง	การวัดผลหลังการใช้หลักสูตรของกลุ่มทดลอง
	X	หมายถึง	การทดลองใช้หลักสูตรสันติศึกษา
	O ₃	หมายถึง	การวัดผลก่อนการใช้หลักสูตรของกลุ่มควบคุม
	O ₄	หมายถึง	การวัดผลหลังการใช้หลักสูตรของกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยเป็นผู้สอนหลักสูตรสันติศึกษาทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทั้งนี้เพื่อความควบคุมความแปรปรวนเนื่องจากอิทธิพลของตัวแปรแทรกซ้อนจากผู้สอน เช่น ความรู้ด้านสันติศึกษา ประสบการณ์การสอน คุณวุฒิ ความสนใจ และอื่นๆ ให้เท่าเทียมกันทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.2 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1) ประชากร ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโรงเรียนสิริรัตนาธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร เขต 1 ปีการศึกษา 2553

2) กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนาธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร เขต 1 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 80 คน ซึ่งผู้วิจัยใช้กระบวนการสุ่มเป็นกลุ่มอย่างง่ายสามขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 สุ่มเพื่อกำหนดระดับชั้น กล่าวคือ โรงเรียนสิริรัตนาธร จัดการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำแนกได้เป็น 3 ระดับชั้นได้แก่ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 มัธยมศึกษาปีที่ 5 และ มัธยมศึกษาปีที่ 6 ผู้วิจัยใช้การสุ่มอย่างง่ายสุ่มได้ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ขั้นที่ 2 สุ่มเพื่อกำหนดห้องเรียนที่ใช้ทดลอง กล่าวคือ โรงเรียนสิริรัตนาธร มีห้องเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 7 ห้องเรียน ผู้วิจัยใช้การสุ่มอย่างง่ายเพื่อให้ได้ห้องเรียนจำนวน 2 ห้องเรียน ผู้วิจัยสุ่มได้ห้อง 54 และห้อง 57

ขั้นที่ 3 สุ่มเพื่อจัดกลุ่มตัวอย่างเข้าสู่กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 1 ห้องเรียน ผู้วิจัยสุ่มได้ห้อง 54 เป็นกลุ่มทดลองและห้อง 57 เป็นกลุ่มควบคุม โดยนักเรียนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีจำนวนกลุ่มละ 40 คน รวมทั้งสิ้น 80 คน

4. การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

ขั้นตอนการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม ผู้วิจัยดำเนินการดังต่อไปนี้

4.1 ประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรโดยพิจารณาจากเกณฑ์พิจารณาประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนี้

- 1) นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
- 2) นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
- 3) นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
- 4) นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
- 5) นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไม่น้อยกว่าระดับมาก

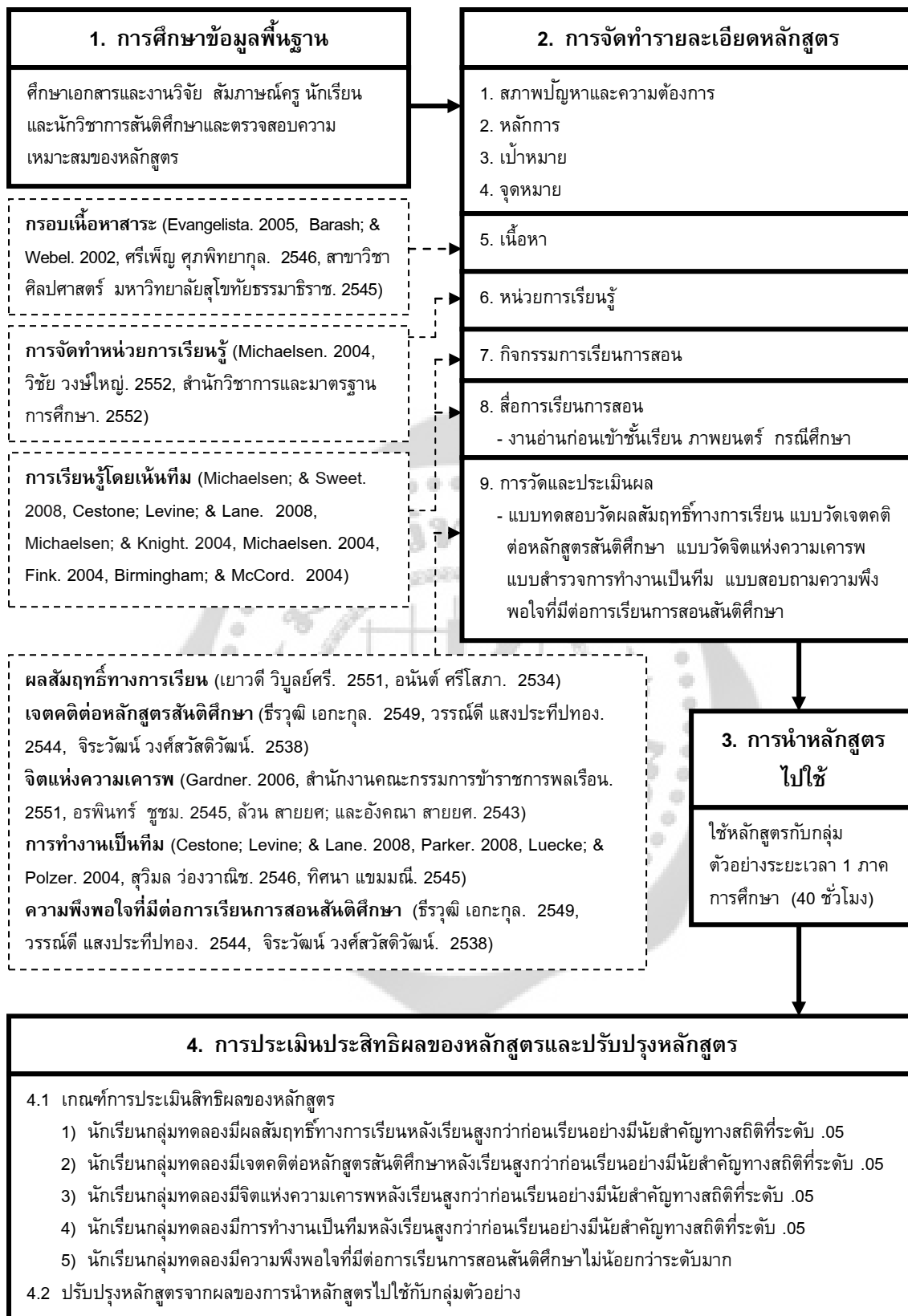
4.2 ปรับปรุงหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมจากผลของการนำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

ตาราง 6 ขั้นตอนพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ขั้นตอน	วิธีการ	เป้าหมาย/ผล
ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร	<ul style="list-style-type: none"> - ศึกษาเอกสารและงานวิจัย - สัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษา ครู และนักเรียน 	<ul style="list-style-type: none"> - สภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย - เป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา - สภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมของนักเรียน

ตาราง 6 (ต่อ)

ขั้นตอน	วิธีการ	เป้าหมาย/ผล
ขั้นตอนที่ 2 การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร	<ul style="list-style-type: none"> - กำหนดร่างหลักสูตรจากผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร - ประเมินร่างหลักสูตรโดยนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ - นำหลักสูตรไปทดลองใช้ 	<ul style="list-style-type: none"> - ร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ผ่านการประเมินจากนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญและพร้อมนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง
ขั้นตอนที่ 3 การนำหลักสูตรไปใช้	<ul style="list-style-type: none"> - นำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง 	<ul style="list-style-type: none"> - ข้อมูลการนำหลักสูตรไปใช้
ขั้นตอนที่ 4 การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร	<ul style="list-style-type: none"> - เปรียบเทียบระหว่างผลการนำหลักสูตรไปใช้กับเกณฑ์พิจารณาประสิทธิผลของหลักสูตร - ปรับปรุงหลักสูตร 	<ul style="list-style-type: none"> - ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร เพื่อใช้ในการยืนยันและปรับปรุงหลักสูตรให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น - หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมฉบับสมบูรณ์



ภาพประกอบ 10 ขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

เอกสารประกอบหลักสูตร

หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีเอกสารประกอบหลักสูตรดังนี้

1. หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีม

หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมประกอบด้วยสภาพปัญหาและความต้องการ หลักการ เป้าหมาย จุดหมาย เนื้อหา คำอธิบายสาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล

2. แผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรสันติศึกษาประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้สาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษา จำนวน 1 หน่วยกิต 40 ชั่วโมง โดยแบ่งเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับกลุ่มทดลองจำนวน 7 แผน และแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบการเรียนการสอนแบบปกติสำหรับกลุ่มควบคุมจำนวน 7 แผน ในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้มีองค์ประกอบดังต่อไปนี้ คือ ชื่อหน่วยการเรียนรู้ สาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ แนวทางการกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนการสอน แนวทางการวัดและประเมินผล

การสร้างและตรวจสอบคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1 สร้างแผนการจัดการเรียนรู้สาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษา ประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีม 40 ชั่วโมง และแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบการเรียนการสอนแบบปกติสำหรับกลุ่มควบคุม 40 ชั่วโมง ตามระยะเวลาที่ใช้ในแต่ละหัวข้อและหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรสันติศึกษา

2.2 ตรวจสอบคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คน พิจารณาและประเมินความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แบบประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) และพิจารณาจากดัชนีความสอดคล้อง (index of item-objective congruence หรือ IOC) พบว่า แผนการจัดการเรียนรู้ทุกแผนมีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.5

2.3 นำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมที่ผ่านการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญ ไปทดลองใช้ (tryout) ในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2553 กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนารักษ์ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 40 คน เป็นระยะเวลา 20 สัปดาห์ เพื่อศึกษาความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ และการวัดประเมินผล

2.4 ปรับปรุงหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวทางการเรียนรู้โดยเน้นทีมตามข้อค้นพบที่ได้จากการทดลองใช้หลักสูตร

3. เอกสารสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษา

เอกสารสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ประกอบไปด้วยเนื้อหา 3 ส่วน ดังนี้

3.1 ความขัดแย้ง ประกอบด้วยเนื้อหา 1 บท ได้แก่ บทที่ 1 ความขัดแย้ง: ปกติวิถีของมนุษย์

3.2 ความรุนแรง ประกอบด้วยเนื้อหา 3 บท ได้แก่ บทที่ 2 ความรุนแรงทางตรง บทที่ 3 ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และบทที่ 4 ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม

3.3 สันติภาพ ประกอบด้วยเนื้อหา 3 บท ได้แก่ บทที่ 5 สันติภาพเชิงลบ: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง บทที่ 6 สันติภาพเชิงบวก: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และบทที่ 7 สันติวัฒนธรรม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 50 ข้อ

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (เยาวดี วิบูลย์ศรี. 2551, อรพินทร์ ชูชม. 2545, อนันต์ ศรีโสภากา. 2534) ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการจัดทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดังนี้

1.1 กำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมซึ่งแปลงจากผลการเรียนรู้โดยระบุเป็นข้อๆ และให้วัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมเหล่านั้นสอดคล้องกับสาระการเรียนรู้ทั้งหมดที่จะทำการทดสอบ

1.2 สร้างผังของแบบทดสอบที่แสดงถึงน้ำหนักของสาระการเรียนรู้ในแต่ละส่วน

1.3 สร้างข้อคำถามและตัวเลือกจำนวน 50 ข้อ ตามน้ำหนักของสาระการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในผังของแบบทดสอบ

1.4 ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คน พิจารณาและประเมินความสอดคล้องของผลการเรียนรู้และสาระการเรียนรู้กับข้อคำถาม และค่าดัชนีความสอดคล้อง ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.6 ทุกข้อ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามจำนวน 7 ข้อ ให้กระชับ ไม่กำกวม และอ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะ

1.5 หาค่าความยาก (item-difficulty) โดยนำไปใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน นำมาหาค่าความยากจากสูตรดังต่อไปนี้

$$P = \frac{\text{จำนวนคนที่ตอบรายชื่อถูก}}{N}$$

เมื่อ P หมายถึง ดัชนีความยากรายชื่อ
N หมายถึง จำนวนคนทั้งหมด

1.6 ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านความเชื่อมั่น (reliability) โดยนำไปใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่ตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำมาหาสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นด้วยวิธีการของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder-Richardson) สูตร KR-20 ซึ่งคำนวณได้จากสูตรต่อไปนี้

$$KR-20 = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k p_i q_i}{S_p^2} \right)$$

เมื่อ k หมายถึง จำนวนข้อของแบบวัด
p_i, q_i หมายถึง สัดส่วนของการตอบถูกและผิดของข้อ i ตามลำดับ
s_p² หมายถึง ความแปรปรวนของคะแนนรวมหรือความแปรปรวนระหว่างผู้ตอบ

ผลจากการนำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่า KR-20 เท่ากับ 0.857

ผลจากการนำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่าความยากของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในช่วง 0.53-0.77 ซึ่งเป็นค่าความยากที่เหมาะสมดังที่ บุญธรรม กิจปริดาภิสิทธิ์ (2537: 106) และ วรรณิ แกมเกตุ (2549: 218) อธิบายว่าค่าความยากที่ใช้ได้ควรมีค่าอยู่ระหว่าง 0.20-0.80

2. แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา

แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ แบบลิเคิร์ต (Likert) จำนวน 24 ข้อ โดยใช้วิธีการให้ผู้เรียนรายงานตนเอง (self-report)

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการสร้างแบบวัดเจตคติ (ธีระวุฒิ เอกะกุล. 2549, วรรณดี แสงประทีปทอง. 2544, จิระวัฒน์ วงศ์สวัสดิวัฒน์. 2538) ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการจัดทำแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาดังนี้

2.1 กำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา

2.2 กำหนดจำนวนข้อคำถามที่จะวัดในแต่ละองค์ประกอบ

2.3 สร้างข้อคำถามให้ครอบคลุมองค์ประกอบตามจำนวนที่กำหนด

2.4 ตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คนพิจารณาและประเมินความสอดคล้องของวัตถุประสงค์กับข้อคำถาม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามของแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษามีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.6 ทุกข้อ อย่างไรก็ตาม มีข้อคำถามของแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาจำนวน 2 ข้อที่มีค่าความใกล้เคียงกันซึ่งผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ตัดออก 1 ข้อ และผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ ให้กระชับ ไม่กำกวม และอ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะ

2.5) ตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาด้านความเชื่อมั่น (reliability) โดยนำไปใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่ตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำมาหาสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแบบแอลฟาของครอนบาค (Cronbach's coefficient alpha) ซึ่งคำนวณได้จากสูตรต่อไปนี้

$$\alpha \text{ (Alpha)} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_p^2} \right)$$

เมื่อ k = จำนวนข้อของแบบวัด

S_i^2 = ค่าความแปรปรวนของคะแนนในแต่ละข้อ

S_p^2 = ค่าความแปรปรวนของคะแนนของเครื่องมือวัดทั้งหมด

ผลจากการนำแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค มีค่า .79

3. แบบวัดจิตแห่งความเคารพ

แบบวัดจิตแห่งความเคารพมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับแบบลิเคิร์ต (Likert) จำนวน 23 ข้อ โดยใช้วิธีการให้ผู้เรียนรายงานตนเอง

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการสร้างแบบวัดค่านิยม (อรพินทร์ ชูชม. 2545, ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2543) ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการจัดทำแบบวัดค่านิยมจิตแห่งความเคารพ ดังนี้

3.1 กำหนดโครงสร้างและขอบข่ายลักษณะของค่านิยมจิตแห่งความเคารพ

3.2 กำหนดรูปแบบการเขียนข้อความวัดค่านิยม

3.3 กำหนดจำนวนข้อคำถามที่จะวัดในแต่ละขอบข่ายลักษณะ

3.4 สร้างข้อคำถามให้ครอบคลุมแต่ละขอบข่ายลักษณะตามจำนวนที่กำหนด

3.5 ตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดจิตแห่งความเคารพด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คนพิจารณาและประเมินความสอดคล้องของวัตถุประสงค์กับข้อคำถาม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามของแบบวัดจิตแห่งความเคารพมีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.6 ทุกข้อ อย่างไรก็ตาม ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ใช้คำแทนตนเองของนักเรียนให้คงที่และผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ ให้กระชับ ไม่กำกวม และอ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะ

3.6 ตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดจิตแห่งความเคารพด้านความเชื่อมั่น (reliability) โดยนำไปใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่ตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำมาหาสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัค ผลจากการนำแบบวัดจิตแห่งความเคารพไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัค มีค่า .81

4. แบบสำรวจการทำงานเป็นทีม

แบบสำรวจการทำงานเป็นทีมมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ จำนวน 26 ข้อ โดยใช้วิธีการให้ผู้เรียนรายงานตนเอง

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการทำงานเป็นทีม การสร้างแบบสำรวจการทำงานเป็นทีม (Cestone; Levine; & Lane. 2008, สุวิมล ว่องวานิช. 2546) และแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมสำหรับการเรียนรู้โดยเน้นทีม (Meeuwssen; & King. 2004) ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการจัดทำแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมดังนี้

4.1 กำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบการทำงานเป็นทีม ครอบคลุม 7 องค์ประกอบ ได้แก่ การมีความเข้าใจในเป้าหมายการทำงานของทีม การใช้ความรู้ความสามารถของตนในการทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย การมีส่วนร่วมและรับผิดชอบในการทำงาน การมีปฏิสัมพันธ์และติดต่อสื่อสารกันอย่างเปิดเผย การตัดสินใจร่วมกัน การแก้ไขความคิดเห็นที่ไม่สอดคล้องกันด้วยวิธีการที่เหมาะสม การทำงานภายใต้สิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมต่อการทำงานและมีบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการ

4.2 กำหนดจำนวนข้อคำถามที่จะวัดในแต่ละองค์ประกอบ

4.3 สร้างข้อคำถามให้ครอบคลุมองค์ประกอบตามจำนวนที่กำหนด

4.4 ตรวจสอบคุณภาพของแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คนพิจารณาและประเมินความสอดคล้องของวัตถุประสงค์กับข้อคำถาม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามของแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมมีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.8 ทุกข้อ อย่างไรก็ตาม ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ปรับแก้ข้อคำถามที่เป็นนิเสธซ้อนนิเสธ และผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามบางข้อให้กระชับ ไม่กำกวม และอ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะ

4.5 ตรวจสอบคุณภาพของแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมด้านความเชื่อมั่น (reliability) โดยนำไปใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่ตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำมาหาสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัก ผลจากการนำแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัก มีค่า .79

5. แบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

แบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษามีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ แบบลิเคิร์ต (Likert) จำนวน 31 ข้อ โดยใช้วิธีการให้ผู้เรียนรายงานตนเอง ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการจัดทำแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมดังนี้

5.1) กำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา ครอบคลุม 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การจัดแบ่งเนื้อหา กระบวนการเรียนการสอน การให้ผลย้อนกลับ สื่อการเรียนการสอน และการประเมินผล

5.2 กำหนดจำนวนข้อคำถามที่จะวัดในแต่ละองค์ประกอบ

5.3 สร้างข้อคำถามให้ครอบคลุมองค์ประกอบตามจำนวนที่กำหนด

5.4 ตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาด้านความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (content validity) และความเป็นปรนัย (objectivity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 คนพิจารณาและประเมินความสอดคล้องของวัตถุประสงค์กับข้อคำถาม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง ผลการประเมินพบว่าข้อคำถามของแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษามีดัชนีความสอดคล้องสูงกว่า 0.6 ทุกข้อ นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามบางข้อให้กระชับ ไม่กำกวม และอ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะ

5.5 ตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาด้านความเชื่อมั่น (reliability) โดยนำไปใช้กับกลุ่มที่ไม่ใช่ตัวอย่างจำนวน 30 คน จากนั้นนำมาหาสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัก ผลจากการนำแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างพบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัก มีค่า .83

การเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองตั้งแต่วันที่ 3 พฤษภาคม พ.ศ.2553 ถึง 20 กันยายน พ.ศ.2553 ณ โรงเรียนสิริรัตนาร โดยแบ่ง 2 ช่วงดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ช่วงก่อนการนำหลักสูตรไปใช้ ผู้วิจัยนำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา แบบวัดจิตแห่งความเคารพ และแบบสำรวจการทำงานเป็นทีมไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

2. ช่วงหลังการนำหลักสูตรไปใช้ ผู้วิจัยนำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา แบบวัดจิตแห่งความเคารพ แบบสำรวจการทำงานเป็นทีม ไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ส่วนแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาเก็บข้อมูลกับนักเรียนกลุ่มทดลอง

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากการนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไปใช้ดังนี้

1. ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ การหาค่าความถี่ (frequency) ค่าร้อยละ (percentage) ค่าเฉลี่ย (mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) ของคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ การทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

ส่วนเครื่องมือที่เป็นมาตราส่วนประมาณค่า ได้แก่ แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา แบบวัดจิตแห่งความเคารพ แบบสำรวจการทำงานเป็นทีม และแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา กำหนดน้ำหนักคะแนนดังนี้

มากที่สุด	หมายถึง	ค่าระดับ 5
มาก	หมายถึง	ค่าระดับ 4
ปานกลาง	หมายถึง	ค่าระดับ 3
น้อย	หมายถึง	ค่าระดับ 2
น้อยที่สุด	หมายถึง	ค่าระดับ 1

โดยน้ำหนักคะแนนเหล่านี้มีการแปลความหมายระดับค่าเฉลี่ยเลขคณิต (ประคอง กรรณสูต, 2538: 77) ดังนี้

ค่าเฉลี่ยเลขคณิตระหว่าง	4.50 – 5.00	หมายถึง	มากที่สุด
ค่าเฉลี่ยเลขคณิตระหว่าง	3.50 – 4.49	หมายถึง	มาก
ค่าเฉลี่ยเลขคณิตระหว่าง	2.50 – 3.49	หมายถึง	ปานกลาง
ค่าเฉลี่ยเลขคณิตระหว่าง	1.50 – 2.49	หมายถึง	น้อย
ค่าเฉลี่ยเลขคณิตระหว่าง	1.00 – 1.49	หมายถึง	น้อยที่สุด

2. สถิติเชิงสรุปอ้างอิง สถิติที่ใช้ในการทดสอบความแปรปรวนหลายตัวแปร ได้แก่ Wilks'lambda (Λ)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตร 4 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร

ตอนที่ 2 ผลการจัดทำรายละเอียดหลักสูตร

ตอนที่ 3 ผลการนำหลักสูตรไปใช้

ตอนที่ 4 ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

เพื่อความสะดวกและความเข้าใจในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังต่อไปนี้

N	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่ม
M	แทน	ค่าเฉลี่ย
SD	แทน	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
df	แทน	ระดับของความเป็นอิสระ
SS	แทน	ผลรวมของกำลังสอง
MS	แทน	ค่าเฉลี่ยของกำลังสอง
F	แทน	ค่าสถิติ Multivariate F Test
Sig.	แทน	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
T	แทน	การวัด แบ่งเป็น ก่อนเรียน (T_1) และหลังเรียน (T_2)

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร

จากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีรายละเอียดดังนี้

1. การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม

1.1 สันติศึกษามีความสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมที่ควรบรรจุอยู่ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม

1.2 มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ระบุถึงสาระการเรียนรู้และมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับสันติศึกษาค่อนข้างจำกัด

1.3 สันติศึกษาเป็นสาขาวิชาที่เพิ่งก่อตัวขึ้นในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 20 และยังเป็นสาขาวิชาที่ใหม่สำหรับนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2. การศึกษาเป้าหมายและเนื้อหาของรายวิชาสันติศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อนำมากำหนดโครงสร้างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา

2.1 เป้าหมาย สันติศึกษามีเป้าหมายในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้ความรุนแรง และค่านิยมเกี่ยวกับสันติภาพ ทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก

2.2 เนื้อหา สันติศึกษามีขอบข่ายเนื้อหาที่กว้างขวาง ครอบคลุมมโนทัศน์ต่างๆ โดยเฉพาะ สันติภาพเชิงบวก สันติภาพเชิงลบ ความรุนแรง สงคราม ความขัดแย้ง โดยศึกษาทั้งในบริบทปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก ผ่านมิติมุมมองของสาขาวิชาต่างๆ โดยเฉพาะรัฐศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ นิติศาสตร์ ปรัชญาและศาสนา จิตวิทยา นิเทศศาสตร์ และศึกษาศาสตร์

3. การสัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา

ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาจำนวน 3 คน เกี่ยวกับเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรมีรายละเอียดดังนี้

3.1 เป้าหมาย นักวิชาการด้านสันติศึกษานักวิชาการด้านสันติศึกษาเสนอว่าหลักสูตรสันติศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรมีเป้าหมายดังนี้

- 1) รู้และเข้าใจโครงสร้างสังคม โครงสร้างโลก การจัดระบบ ความแตกต่าง บทบาท อิทธิพล และความสัมพันธ์ของประเทศต่างๆ
- 2) รู้ เข้าใจ และยอมรับความแตกต่างหลากหลายของมนุษย์ว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่า
- 3) รู้กระบวนการที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่น ซึ่งมีทั้งการต่อรอง ผสมผสาน ขัดแย้ง และยอมรับ

4) รู้สิทธิมนุษยชน เคารพและให้คุณค่ากับตนเองและผู้อื่น

5) รู้และเข้าใจเจตคติและค่านิยมที่จะอยู่ร่วมกัน

6) รู้และเข้าใจความขัดแย้ง สันติภาพ และความรุนแรง

7) เห็นคุณค่าและสามารถแก้ไขความขัดแย้งด้วยสันติวิธี

8) รู้และเข้าใจสาเหตุหรือปัจจัยที่ส่งเสริมสันติภาพและความรุนแรง

9) เคารพตนเอง ผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม

3.2 เนื้อหา นักวิชาการด้านสันติศึกษานเสนอว่าหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรประกอบไปด้วยเนื้อหา เจตคติ ค่านิยม และทักษะดังนี้

1) เนื้อหา ประกอบด้วย

1.1) ความขัดแย้ง ได้แก่ ปัจจัยที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ระดับของความขัดแย้ง (บุคคล สังคม โลก) และแนวทางการแก้ไขความขัดแย้ง

1.2) สันติภาพ ได้แก่ ประเภทของสันติภาพ ปัจจัยที่ส่งเสริมหรือก่อให้เกิดสันติภาพ กระบวนการสร้างสันติภาพ สันติวัฒนธรรม สิทธิมนุษยชน กระบวนการที่จะอยู่ร่วมกัน

1.3) ความรุนแรง ได้แก่ ประเภทของความรุนแรง ปัจจัยที่ส่งเสริมหรือก่อให้เกิดความรุนแรง) การมีส่วนร่วมทางการเมืองและสังคม

1.4) อื่นๆ ได้แก่ ความแตกต่างหลากหลายของมนุษย์อันเนื่องมาจากปัจจัยต่างๆ ระบบโลก ระบบสังคม โครงสร้างสังคม การพัฒนาสังคมที่มีที่มาแตกต่างกัน

2) เจตคติและค่านิยม ประกอบด้วย เจตคติและค่านิยมว่ามนุษย์เป็นผู้ที่มีเหตุผล สามารถสื่อสารทำความเข้าใจกันได้ มนุษย์มีความสามารถในการทำสิ่งต่างๆ ให้ดีขึ้น ปรับให้ดีขึ้น แก้ไขให้ดีขึ้นได้ และมีเจตคติเชิงบวกต่อสังคมและสิ่งแวดล้อม ให้คุณค่ากับการไม่ใช้ความรุนแรง เข้าใจตนเอง เคารพตนเอง เจตคติที่ว่าความขัดแย้งเป็นเรื่องธรรมดา แต่จะต้องไม่นำไปสู่ความรุนแรง คิดบวก ต่อต้าน/ไม่ยอมให้เกิดความรุนแรง นิยมสันติวิธี

3) ทักษะ ประกอบด้วย ทักษะการวิเคราะห์วิจารณ์ ทักษะการสื่อสาร ทักษะการเจรจาต่อรอง มีความสามารถในการควบคุมดูแลตนเอง (รับรู้ตนเองและควบคุมความรู้สึกตนเอง) แก้ไขความขัดแย้งด้วยสันติวิธี สนุกหรือสนทนา สื่อสารอย่างสันติ กระบวนการไกล่เกลี่ย และคนกลาง

4. การสัมภาษณ์ครูและนักเรียนเพื่อศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ครูที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 3 คน และนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 4 คน เกี่ยวกับคุณลักษณะอันพึงประสงค์ด้านจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีรายละเอียดดังนี้

4.1 จิตแห่งความเคารพ

1) ครูที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความคิดเห็นว่าคุณลักษณะจิตแห่งความเคารพมีความสำคัญมากต่อนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย นักเรียนส่วนใหญ่มีจิตแห่งความเคารพอยู่บ้างแล้ว แต่ควรได้รับการพัฒนาและส่งเสริมให้มากขึ้นเพื่อช่วยลดพฤติกรรมบางประการที่ไม่พึงประสงค์ เช่น การเลือกปฏิบัติ การไม่ให้เกียรติเพื่อนและบุคคลอื่น การไม่เปิดใจรับฟังผู้อื่น การไม่ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง

2) นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความคิดเห็นว่าคุณลักษณะจิตแห่งความเคารพมีความสำคัญมาก อย่างไรก็ตามยังมีปัญหาขาดการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

4.2 การทำงานเป็นทีม

1) ครูที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความคิดเห็นว่าการทำงานเป็นทีมเป็นทักษะที่จำเป็นมากต่อนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย นักเรียนส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานเป็นทีม แต่ก็ยังควรได้รับการพัฒนาและส่งเสริมให้เห็นคุณค่าและสามารถทำงานเป็นทีมได้โดยเฉพาะในด้านการสื่อสาร การแก้ปัญหา การทำงาน/วางแผนอย่างเป็นระบบ คุณธรรม/จริยธรรมในการทำงานเป็นทีม ความรับผิดชอบ การแบ่งหน้าที่/งาน การทำงานกับบุคคลที่แตกต่างกัน บทบาทของผู้นำ/ผู้ตาม และความเป็นประชาธิปไตย

2) นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความคิดเห็นว่าการทำงานเป็นทีมเป็นทักษะที่มีความสำคัญและจำเป็นมาก นักเรียนส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานเป็นทีมอย่างไรก็ตามก็มักเผชิญปัญหาด้านการขาดความรับผิดชอบ ขาดการแบ่งงาน ขาดการมีส่วนร่วมและแสดงความคิดเห็น

ตอนที่ 2 ผลการจัดทำรายละเอียดหลักสูตร

จากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้พัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในตอนต้นที่ 1 ผู้วิจัยนำผลการศึกษามาจัดทำรายละเอียดหลักสูตรโดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ผลการร่างรายละเอียดหลักสูตรสันติศึกษา ผู้วิจัยกำหนดผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ทักษะ คำอธิบายสาระการเรียนรู้ และหน่วยการเรียนรู้ของหลักสูตรสันติศึกษา โดยกำหนดเป็นสาระเพิ่มเติมสันติศึกษา จำนวน 1 หน่วยกิต (40 ชั่วโมง) ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. ผลการนำโครงร่างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาไปตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องโดยให้นักวิชาการด้านสันติศึกษา 3 คน พิจารณาและประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องระหว่างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา

ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไปให้นักวิชาการด้านสันติศึกษาประเมิน ได้ผลการประเมินคือ นักวิชาการด้านสันติศึกษาประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุกข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00

3. ผลการตรวจสอบโครงร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมรอบที่

ผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรตามที่นักวิชาการสันติศึกษาให้ข้อเสนอแนะ และสร้างหลักสูตรสันติศึกษาโดยอิงแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม โดยกำหนดหลักการ เป้าหมาย จุดหมาย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน เครื่องมือและวิธีการวัดและประเมินผล จากนั้นได้ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน ตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง

ผู้เชี่ยวชาญได้ประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษา มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุกข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00

4. ผลการนำโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปทดลองใช้

ผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรตามที่ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อเสนอแนะ และนำโครงสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปทดลองใช้ (tryout) จำนวน 40 ชั่วโมง กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนารักษ์ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 40 คน มีข้อค้นพบดังต่อไปนี้

4.1 ผู้สอนสามารถปรับรูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ได้ครบทั้ง 8 ขั้นตอน ได้แก่ การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน การทดสอบเป็นรายบุคคล การทดสอบเป็นทีม การเขียนอนุพรรณ การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆโดยผู้สอน การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้ การประเมินโดยเพื่อน และการบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

4.2 นักเรียนบางคนมักจะทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลไม่เสร็จตามเวลาที่กำหนด ผู้วิจัยแก้ไขด้วยการเปลี่ยนจากการใช้แบบทดสอบเป็นรายบุคคลที่เป็นกระดาษมาเป็นการนำเสนอแบบทดสอบเป็นรายบุคคลโดยใช้สไลด์โปรแกรมพาวเวอร์พอยต์ที่ตั้งเวลาทำในแต่ละข้อ ผลคือนักเรียนทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลทันตามระยะเวลาที่กำหนด และช่วยเพิ่มความสนใจในการเรียนมากขึ้น

4.3 ทีมมักจะทำงานการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไม่เสร็จตามเวลาที่กำหนด ผู้วิจัยแก้ไขด้วยการบอกเวลาที่เหลือในการทำงานแก่ผู้เรียนเป็นระยะ และกำหนดงานให้เหมาะสมกับเวลา ผลคือ ทีมทำงานการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาเสร็จตามกำหนดเวลามากขึ้น

4.4 นักเรียนบางคนไม่เขียนบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม ผู้วิจัยแก้ไขด้วยการเรียกตรวจบันทึกของนักเรียนทุกคนเมื่อเริ่มต้นเรียนหน่วยการเรียนรู้ใหม่ ผลคือนักเรียนเขียนบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีมอย่างสม่ำเสมอมากขึ้น

ตอนที่ 3 ผลการนำหลักสูตรไปใช้

จากการนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไปใช้กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิริรัตนาร จำนวน 2 กลุ่ม แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 40 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 40 คน มีข้อค้นพบดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน

ผลการวิเคราะห์ในส่วนนี้นำเสนอโดยใช้ค่าสถิติพื้นฐาน คือ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองซึ่งเป็นกลุ่มที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม และกลุ่มควบคุมซึ่งเป็นกลุ่มที่ใช้การเรียนการสอนแบบปกติที่ได้จากการวัดก่อนเรียนและหลังเรียนดังตาราง 7

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมจำแนกตามประเภทของกลุ่ม และการวัด

ตัวแปร	กลุ่มทดลอง (N = 40)				กลุ่มควบคุม (N = 40)			
	T ₁		T ₂		T ₁		T ₂	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	13.40	1.93	34.92	2.90	13.30	2.26	32.85	2.45
เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	89.68	5.62	103.65	3.93	89.78	4.57	98.23	4.49
จิตแห่งความเคารพ	76.58	4.71	101.78	6.72	77.43	4.93	93.05	7.00
การทำงานเป็นทีม	99.75	3.31	110.73	3.16	99.78	3.62	102.05	3.94

จากตาราง 7 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมที่ได้จากการวัดก่อนเรียนของกลุ่มทดลองมีค่าเท่ากับ 13.40, 89.68, 76.58, 99.75 ตามลำดับ และการวัดหลังเรียนของกลุ่มทดลองมีค่าเท่ากับ 34.92, 103.65, 101.78, 110.73 ตามลำดับ ส่วนการวัดก่อนเรียนของกลุ่มควบคุมมีค่าเท่ากับ 13.30, 89.78, 77.43, 99.78 ตามลำดับ และการวัดหลังเรียนของกลุ่มควบคุมมีค่าเท่ากับ 32.85, 98.23, 93.05, 102.05 ตามลำดับ

จากข้อมูลข้างต้นเมื่อนำคะแนนที่ได้จากการวัดก่อนเรียนกับวัดหลังเรียนมาเปรียบเทียบกันพบว่า คะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองมีค่าเพิ่มขึ้นเท่ากับ 21.52, 13.97, 25.20, 10.98 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มควบคุมมีค่าเพิ่มขึ้นเท่ากับ 19.55, 8.45, 15.62, 2.27 ตามลำดับ ข้อมูลแสดงให้เห็นว่าเมื่อนำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแล้ว นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยของ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมสูงขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนที่วัดก่อนเรียน

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมเพิ่มขึ้นสูงกว่ากลุ่มควบคุมเท่ากับ 1.97, 5.52, 9.58, 8.71 ตามลำดับ ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลองซึ่งเป็นกลุ่มที่ใช้การเรียนรู้ออนไลน์โดยเน้นทีมมีคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมซึ่งเป็นกลุ่มที่ใช้การเรียนการสอนแบบปกติ

แม้ว่าคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจะเพิ่มสูงขึ้น แต่ก็ไม่อาจทราบได้ว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นนี้เป็นการเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องทำการทดสอบความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เพื่อทดสอบสมมติฐานของการวิจัยจำนวน 2 ข้อ ด้วยสถิติทดสอบความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียวโดยมีการวัดซ้ำ (One-Way MANOVA; Repeated Measures) ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนถัดไป

2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ใช้การวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของนักเรียนที่ได้รับการสอนต่างกัน และเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของนักเรียนที่วัดก่อนเรียนกับหลังเรียนในกลุ่มทดลองโดยมีสมมติฐานในการทดสอบจำนวน 2 สมมติฐานดังนี้

สมมติฐานที่ 1 นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน ผู้วิจัยทำการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียวโดยมีการวัดซ้ำ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม (Homogeneity of Variance-Covariance Matrices) ของตัวแปรโดยใช้ Box's M Test พบว่า เมตริกซ์ความแปรปรวน-แปรปรวนร่วมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .00 ซึ่งไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น อย่างไรก็ตาม ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยนี้มีขนาดเท่ากันซึ่งตามกฎห้วแม่โป้งทั่วไปถ้าขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน

แล้วจะไม่สนใจการทดสอบ Box's M Test เพราะจะมีความไม่คงที่สูง (ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์. 2548: 22-23) และจากการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรแต่ละตัวกับกลุ่มด้วยการทดสอบ Levene's Test พบว่าตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งแสดงว่าตัวแปรทั้ง 4 มีความแปรปรวนของกลุ่มประชากรเท่ากัน ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น

2.2 ตรวจสอบคุณสมบัติของ Sphericity ของเมตริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม พบว่าได้ค่า Epsilon ของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมเท่ากับ 1.00 ทุกตัวแปร ซึ่งถ้าพบว่าค่า Epsilon ซึ่งเป็นดัชนีสะท้อนความเบี่ยงเบนออกจากเงื่อนไขของ Sphericity มีค่าเป็น 1.0 หรือเข้าใกล้ 1.0 ถือว่าข้อมูลเป็นไปตามเงื่อนไข (ผจงจิต อินทสุวรรณ. 2545: 157) ดังนั้นจึงถือได้ว่าข้อมูลเป็นไปตามเงื่อนไขของ Sphericity

2.3 ทดสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปร (Multivariate Normality) โดยพิจารณาค่าความเบ้ (Skewness) และค่าความโด่ง (Kurtosis) โดยเฉพาะค่าความโด่งนั้นมีผลกระทบต่ออำนาจในการทดสอบ (Power of Test) ทั้งในกรณีหนึ่งตัวแปรและหลายตัวแปร (ผจงจิต อินทสุวรรณ. 2545: 44 – 45) พบว่าตัวแปรตามส่วนใหญ่เบ้บวกเล็กน้อย และความโด่ง (Kurtosis) พบว่าส่วนใหญ่มีลักษณะโด่งเพียงเล็กน้อย เมื่อทำการวิเคราะห์ด้วยสถิติ Shapiro-Wilk พบว่าตัวแปรทุกตัวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ จึงถือได้ว่าการแจกแจงของตัวแปรในแต่ละกลุ่มมีการแจกแจงแบบปกติ

จากที่กล่าวมาแล้วข้างต้นจะเห็นได้ว่าข้อมูลทั้งหมดเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ MANOVA สำหรับรายละเอียดผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน มีดังนี้

ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม จำแนกตามกลุ่ม (การสอน)

แหล่งความแปรปรวน	Value (Wilks' Lambda)	F	Sig.
Intercept	.000	51028.450	.000**
Instruction	.519	17.385	.000**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 8 พบว่า มีค่าสถิติ Wilks' Lambda เท่ากับ .519 และแปลงมาเป็นค่าสถิติ F มีค่าเท่ากับ 17.385 แสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ 1

จากนั้นผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ต่อไปว่าตัวแปรอิสระส่งผลต่อตัวแปรตามหรือคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมอย่างไร โดยทำการทดสอบ Univariate F test ซึ่งนำเสนอไว้ในตาราง 9

ตาราง 9 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่ง ความ แปรปรวน	ตัวแปรตาม	SS	df	MS	F	Sig.
กลุ่ม	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	47.306	1	47.306	4.457	.038*
	จิตแห่งความเคารพ	620.156	1	620.156	9.408	.003**
	การทำงานเป็นทีม	748.225	1	748.225	33.106	.000**
	เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	283.556	1	283.556	7.192	.009**
ความคลาด เคลื่อน (กลุ่ม)	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	827.938	78	10.615	—	—
	จิตแห่งความเคารพ	5141.537	78	65.917	—	—
	การทำงานเป็นทีม	1762.875	78	22.601	—	—
	เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	3075.388	78	39.428	—	—

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 9 เมื่อทำการทดสอบด้วย Univariate Test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมมติฐานที่ 2 นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

ในการทดสอบสมมติฐานที่ 2 ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียว โดยมีการวัดซ้ำ (One-Way MANOVA; repeated measures) ในกรณีที่มีกลุ่มตัวอย่าง 1 กลุ่มเป็นสถิติที่ใช้ในการทดสอบ การวิเคราะห์ได้ผลดังตาราง 10

ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม จำแนกตามการวัด (ก่อนเรียน-หลังเรียน) ของนักเรียนกลุ่มทดลอง

แหล่งความแปรปรวน	Value (Wilks' Lambda)	F	Sig.
Intercept	.000	39536.373	.000**
Test	.004	2200.604	.000**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 10 พบว่า มีค่าสถิติ Wilks' Lambda เท่ากับ .004 และแปลงมาเป็นค่าสถิติ F มีค่าเท่ากับ 2200.604 แสดงว่าคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ 2 และเมื่อทำการวิเคราะห์ต่อไปว่าตัวแปรการวัด (ก่อนเรียน – หลังเรียน) ในกลุ่มทดลองส่งผลต่อตัวแปรตามหรือคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีมอย่างไร โดยทำการทดสอบ Univariate F test ได้ดังตาราง 11

ตาราง 11 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง

แหล่ง ความ แปรปรวน	ตัวแปรตาม	SS	df	MS	F	Sig.
การวัด	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	7644.050	1	7644.050	8781.088	.000**
	จิตแห่งความเคารพ	4882.813	1	4882.813	1122.238	.000**
	การทำงานเป็นทีม	103.513	1	103.513	66.194	.000**
	เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	1428.050	1	1428.050	412.701	.000**
ความคลาด เคลื่อน (การวัด)	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	33.950	39	.871		
	จิตแห่งความเคารพ	169.688	39	4.351		
	การทำงานเป็นทีม	60.988	39	1.564		
	เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	134.950	39	3.460		

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 11 พบว่าคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกตัวแปร

3. ความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

3.1 ผลการวิเคราะห์คะแนนความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาของนักเรียนกลุ่มทดลองในช่วงหลังการทดลองใช้หลักสูตร

ตาราง 12 การวิเคราะห์คะแนนความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาของนักเรียนกลุ่มทดลองในช่วงหลังการทดลองใช้หลักสูตร

ข้อ	ข้อความ	M	s	ระดับความ พึงพอใจ
ด้านการจัดแบ่งเนื้อหา				
1	การจัดแบ่งเนื้อหาในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความชัดเจน	4.33	0.66	มาก
2	ปริมาณเนื้อหาในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความเหมาะสม	4.33	0.53	มาก

ตาราง 12 (ต่อ)

ข้อ	ข้อความ	M	s	ระดับความพึงพอใจ
3	การวางลำดับของหน่วยการเรียนรู้มีความต่อเนื่องและเชื่อมโยงกัน	4.18	0.71	มาก
	รวม	4.28	0.63	มาก
ด้านกระบวนการเรียนการสอน				
4	กิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับเนื้อหาสันติศึกษา	4.48	0.55	มาก
5	กิจกรรมการเรียนการสอนมีความน่าสนใจ	4.40	0.74	มาก
6	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น	4.35	0.70	มาก
7	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนช่วยเหลือกันและกัน	4.43	0.55	มาก
8	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม	4.40	0.63	มาก
9	นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจมากขึ้นจากการอธิบายของเพื่อนในทีม	4.50	0.60	มาก
10	การอ่านเอกสารของรายวิชาก่อนเข้าชั้นเรียนช่วยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลและทีมได้ดีขึ้น	4.43	0.59	มาก
11	การอ่านเอกสารของรายวิชาก่อนเข้าชั้นเรียนช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ดีขึ้น	4.23	0.70	มาก
12	การทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน	4.33	0.80	มาก
13	การทำแบบทดสอบเป็นทีมกระตุ้นให้นักเรียนทุ่มเทความรู้ความสามารถให้แก่ทีม	4.25	0.74	มาก
14	การเขียนอุทธธรรณช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนทบทวนความรู้	4.00	0.99	มาก
15	งานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ช่วยให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่เรียน	4.18	0.81	มาก
16	งานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ในต่างบริบทสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในต่างบริบท	4.38	0.67	มาก
17	การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีมช่วยให้นักเรียนเข้าใจการทำงานเป็นทีม	4.33	0.76	มาก
18	การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีมช่วยให้นักเรียนเห็นคุณค่าการทำงานเป็นทีม	4.25	0.74	มาก
	รวม	4.33	0.70	มาก

ตาราง 12 (ต่อ)

ข้อ	ข้อความ	M	s	ระดับความพึงพอใจ
ด้านการให้ผลย้อนกลับ				
19	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นรายบุคคลช่วยกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน	4.35	0.66	มาก
20	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นทีมช่วยกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน	4.18	1.01	มาก
21	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นทีมช่วยกระตุ้นให้นักเรียนใช้ความรู้ความสามารถในการทำแบบทดสอบเป็นทีม	4.25	0.81	มาก
22	ผู้สอนให้ข้อมูลย้อนกลับทางวาจาแก่นักเรียนบ่อยครั้ง	4.38	0.67	มาก
23	การให้ข้อมูลย้อนกลับของผู้สอนช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจมากขึ้น	4.23	0.95	มาก
รวม		4.28	0.82	มาก
ด้านสื่อการเรียนการสอน				
24	สื่อการเรียนการสอนมีความน่าสนใจ	4.40	0.67	มาก
25	สื่อการเรียนการสอนมีความหลากหลาย	4.48	0.64	มาก
26	สื่อการเรียนการสอนช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่าย	4.43	0.75	มาก
รวม		4.43	0.69	มาก
ด้านการประเมินผล				
27	การประเมินผลนักเรียนมีความหลากหลาย	4.30	0.72	มาก
28	คะแนนการประเมินโดยเพื่อนช่วยให้นักเรียนแก้ไขในประเด็นที่บกพร่อง	4.05	0.71	มาก
29	คะแนนจากการประเมินโดยเพื่อนสร้างความแตกต่างระหว่างนักเรียนที่ทำและไม่ทำประโยชน์ให้แก่กลุ่ม	4.25	0.71	มาก
30	คะแนนจากแบบทดสอบเป็นรายบุคคลของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นถึงการอ่านหนังสือก่อนเข้าชั้นเรียน	4.18	0.81	มาก
31	คะแนนจากแบบทดสอบเป็นทีมของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามในการใช้ความรู้ความสามารถในการทำประโยชน์ให้แก่ทีม	4.13	0.82	มาก
รวม		4.18	0.75	มาก
รวมทุกด้าน		4.30	0.72	มาก

จากตาราง 12 สรุปได้ว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในระดับมาก ($M = 4.30$) เมื่อพิจารณาจำแนกตามองค์ประกอบพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในแต่ละองค์ประกอบในระดับมาก โดยนักเรียนมีความพึงพอใจในด้านสื่อการเรียนการสอนสูงสุด ($M = 4.43$) ลำดับถัดไป คือ ด้านกระบวนการเรียนการสอน ($M = 4.33$) และด้านการจัดแบ่งเนื้อหา ($M = 4.28$)

ตอนที่ 4 ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

จากการนำหลักสูตรหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นที่มสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ไปให้นักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ตลอดจนการนำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยได้นำข้อค้นพบมาพิจารณาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดเพื่อให้ทราบถึงประสิทธิผลของหลักสูตร ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นหลักสูตรจึงมีประสิทธิผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

2. นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นหลักสูตรจึงมีประสิทธิผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

3. นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นหลักสูตรจึงมีประสิทธิผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

4. นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นหลักสูตรจึงมีประสิทธิผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

5. นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไม่น้อยกว่าระดับมาก

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในระดับมาก ดังนั้นหลักสูตรจึงมีประสิทธิผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

ตาราง 13 ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเมื่อเทียบกับเกณฑ์

เกณฑ์ประสิทธิผลของหลักสูตร	ผ่าน	ไม่ผ่าน
1. นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05	✓	
2. นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่าก่อน เรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05	✓	
3. นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05	✓	
4. นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05	✓	
5. นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไม่ น้อยกว่าระดับมาก	✓	

จากตาราง 13 แสดงให้เห็นว่าหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับ
นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ทั้ง 5 เกณฑ์ แสดงว่าหลักสูตรที่
พัฒนาขึ้นนี้มีประสิทธิผล สามารถนำไปใช้เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคม
ศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ในระดับ
มัธยมศึกษาตอนปลายได้

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีสาระสำคัญสรุปได้ดังนี้

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. เพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

วิธีดำเนินการวิจัย

การพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีขั้นตอนการดำเนินการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร เป็นการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และสัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษา ครู และนักเรียน เพื่อให้ได้สภาพปัญหา ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตร เป้าหมาย และเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ตลอดจนสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมของนักเรียน
2. การจัดทำรายละเอียดหลักสูตร เป็นการกำหนดร่างหลักสูตรจากผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร ประเมินร่างหลักสูตรโดยนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ ตลอดจนนำหลักสูตรไปทดลองใช้เพื่อให้ได้ร่างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ผ่านการประเมินจากนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญและพร้อมนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง
3. การนำหลักสูตรไปใช้ เป็นการนำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 80 คน เป็นระยะเวลา 40 สัปดาห์ (20 สัปดาห์) เพื่อให้ข้อมูลการนำหลักสูตรไปใช้
4. การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร เป็นการเปรียบเทียบระหว่างผลการนำหลักสูตรไปใช้กับเกณฑ์พิจารณาประสิทธิผลของหลักสูตร เพื่อใช้ในการยืนยันและปรับปรุงหลักสูตรให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร

1.1 จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 พบว่า สันติศึกษามีความสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมที่ควรบรรจุอยู่ในกลุ่ม สาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม

1.2 จากการศึกษาเป้าหมายและเนื้อหาของรายวิชาสันติศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า สันติศึกษามีเป้าหมายในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้ความรุนแรง และค่านิยมเกี่ยวกับสันติภาพ ทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก โดยมีขอบข่ายเนื้อหาที่กว้างขวาง ครอบคลุมมโนทัศน์ต่างๆ โดยเฉพาะ สันติภาพเชิงบวก สันติภาพเชิงลบ ความรุนแรง สงคราม ความขัดแย้ง โดยศึกษาทั้งในบริบทปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก ผ่านมิติมุมมองของสาขาวิชาต่างๆ

1.3 จากการสัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาพบว่า สันติศึกษามีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจมโนทัศน์เกี่ยวกับความขัดแย้ง สันติภาพ และความรุนแรง เห็นคุณค่าและมีเจตคติที่ดีต่อการใช้สันติวิธีในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง ตลอดจนสามารถแก้ไขความขัดแย้งหรือความรุนแรงได้โดยสันติ เนื้อหาของสันติศึกษาครอบคลุมเรื่องความขัดแย้ง ความรุนแรง และสันติภาพ

1.4 จากการสัมภาษณ์ครูและนักเรียนพบว่า ครูและนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความคิดเห็นว่าจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมเป็นคุณลักษณะและทักษะที่สำคัญจำเป็นสำหรับนักเรียน นักเรียนส่วนใหญ่มีจิตแห่งความเคารพและการทำงานเป็นทีมอยู่บ้างแต่ก็ควรได้รับการพัฒนาและส่งเสริมให้มากขึ้น

2. ผลการจัดทำรายละเอียดหลักสูตร

ผู้วิจัยนำผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานมากำหนดโครงสร้างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษา จากนั้นนำไปให้นักวิชาการด้านสันติศึกษา 3 คน พิจารณาและประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องระหว่างเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาพบว่า มีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 จากนั้นผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขโครงสร้างหลักสูตรตามที่นักวิชาการสันติศึกษาให้ข้อเสนอแนะ และสร้างหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม จากนั้นได้ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 4 คน ตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมพบว่า มีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00

3. ผลการนำหลักสูตรไปใช้

จากการนำหลักสูตรไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างพบว่า

3.1 นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, .01, .01, และ .01 ตามลำดับ

3.2 นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ และการทำงานเป็นทีม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.3 นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในระดับมากในทุกองค์ประกอบ

4. ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร

ผลการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายพบว่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ทั้ง 5 เกณฑ์แสดงว่าหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นนี้มีประสิทธิผล สามารถนำไปใช้เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสามารถอภิปรายผลการวิจัยจำแนกตามความมุ่งหมายของการวิจัยดังนี้

1. การอภิปรายผลการวิจัยตามความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 1 เพื่อพัฒนาหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

1.1 ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร

จากปัญหาความขัดแย้งและความรุนแรงในสังคมไทยปัจจุบัน ถวิลดี บุรีกุล (2552) กล่าวว่า การกำหนดหลักสูตรสันติศึกษาให้ผู้เรียนได้ศึกษานั้นจะช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้และความสามารถในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งด้วยสันติ Harris; Rank; & Fish (1997) อธิบายว่า “สันติศึกษาเป็นสาขาวิชาที่เกิดขึ้นในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 20 และมีการศึกษากันอย่างกว้างขวางในระดับอุดมศึกษาของทุกภูมิภาค” แต่ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้นกลับยังไม่เป็นที่แพร่หลายเท่าที่ควร อย่างไรก็ตามการจะกำหนดเนื้อหาสันติศึกษาให้เป็นเนื้อหาที่นักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานได้เรียนนั้นจะต้องคำนึงว่าเนื้อหาดังกล่าวควรจะถูกบรรจุไว้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ใด จากการศึกษาเป้าหมายและเนื้อหาของสันติศึกษาจากเอกสารต่างๆ พบว่า สันติศึกษามีเป้าหมายในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้ความรุนแรง และค่านิยมเกี่ยวกับสันติภาพ ทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก โดยมีขอบข่ายเนื้อหาที่กว้างขวาง ครอบคลุมมโนทัศน์ต่างๆ

โดยเฉพาะ สันติภาพเชิงบวก สันติภาพเชิงลบ ความรุนแรง สงคราม ความขัดแย้ง โดยศึกษาทั้งในบริบทปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศ และโลก ผ่านมิติมุมมองของสาขาวิชาต่างๆ” (Barash; & Webel. 2009, Evangelista. 2005, ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล. 2546, ไชยันต์ รัชชกุล. 2545, สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2545, ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2529) จากเป้าหมายและเนื้อหาของสันติศึกษาที่กล่าวไปข้างต้นสอดคล้องกับธรรมชาติของสาขาวิชาสังคมศึกษาซึ่งเป็นหนึ่งในแปดกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 กำหนดให้ผู้เรียนเรียนรู้ โดย National Council for the Social Studies (1994) อธิบายว่า “สังคมศึกษาเป็นสาขาวิชาที่บูรณาการสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์เข้าด้วยกัน เพื่อส่งเสริมความเป็นพลเมืองดี โดยเป็นโปรแกรมในระดับโรงเรียนที่มีความสอดคล้องเกี่ยวเนื่องและเป็นการศึกษาอย่างเป็นระบบบนสาขาวิชามานุษยวิทยา โบราณคดี เศรษฐศาสตร์ ภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ กฎหมาย ปรัชญา รัฐศาสตร์ จิตวิทยา ศาสนา และสังคมวิทยา” ดังนั้นโดยธรรมชาติของสาขาวิชาสังคมศึกษาจึงสามารถรองรับองค์ความรู้ในทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ที่ขยายตัวเพิ่มขึ้นได้เป็นอย่างดีรวมถึงสาขาวิชาสันติศึกษาด้วย

นอกจากความจำเป็นในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติศึกษาแล้ว นักเรียนยังจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะและคุณลักษณะอันพึงประสงค์อีกด้วย โดยทักษะการทำงานเป็นทีมเป็นทักษะที่สำคัญจำเป็นที่ต้องได้รับการพัฒนา เพราะจากการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (รอบแรก พ.ศ.2544-2548) พบว่า มีสถานศึกษาที่ผู้เรียนมีทักษะในการทำงาน รักการทำงาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริตในระดับดีเพียงร้อยละ 66.54 นอกจากนี้ จากการสัมภาษณ์ครูและนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า นักเรียนยังเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการทำงานเป็นทีม และยังจำเป็นต้องพัฒนา/ส่งเสริมนักเรียนในด้านการทำงานเป็นทีมเพิ่มขึ้น ส่วนคุณลักษณะจิตแห่งความเคารพก็เป็นคุณลักษณะอันพึงประสงค์ในการทำงานและการดำเนินชีวิตในโลกยุคศตวรรษที่ 21 คนที่ขาดจิตแห่งความเคารพจะเป็นคนที่ไม่ควรค่าต่อการได้รับความเคารพจากคนอื่น อีกทั้งยังเป็นภัยต่อที่ทำงานและสาธารณชน ดังนั้น จิตแห่งความเคารพจึงเป็นคุณลักษณะสำคัญอย่างหนึ่งที่ต้องส่งเสริมให้นักเรียนอื่นจะนำไปสู่ความสำเร็จในการทำงาน หรือการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสงบสุข (Gardner. 2006: 18-19) สอดคล้องกับผลจากการสัมภาษณ์ครูและนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า นักเรียนยังขาดจิตแห่งความเคารพและจำเป็นต้องพัฒนา/ส่งเสริมนักเรียนให้มีจิตแห่งความเคารพเพิ่มขึ้น

ขั้นตอนถัดไปคือการจัดทำโครงร่างของเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตร จากนั้นจึงนำไปให้นักวิชาการด้านสันติศึกษาตรวจสอบความเหมาะสมของเป้าหมายและเนื้อหาของหลักสูตร พบว่า นักวิชาการด้านสันติศึกษาประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุกข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ทั้งนี้เนื่องจากหลักสูตรสันติศึกษาได้พัฒนาขึ้นจาก

การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับสันติศึกษาทั้งในและต่างประเทศ ได้แก่ Barash; & Webel (2009), Galtung (1990; 2005), Evangelista (2005), ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล (2546), สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2545) และเอกสารอื่นๆ และจากการสัมภาษณ์นักวิชาการด้านสันติศึกษาทำให้เนื้อหาและเป้าหมายของหลักสูตรมีความเหมาะสมมากขึ้น ซึ่งก็เป็นไปตามข้อเสนอของนักวิชาการด้านหลักสูตร เช่น Taba (1962) เสนอว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรนั้นจะต้องมีการวินิจฉัยความต้องการทั้งของสังคมและผู้เรียน โดยการเลือกเนื้อหาจะต้องเลือกเนื้อหาให้สอดคล้องและเป็นไปตามที่ได้กำหนดจุดประสงค์ไว้ อีกทั้งเนื้อหานั้นจะต้องมีความเชื่อถือได้สำคัญต่อการเรียนรู้ สอดคล้องกับวิวุฒิและความสามารถของผู้เรียน และยังสัมพันธ์กับหลักการของไทเลอร์ (Tyler rationale) หลักการที่ 1 มีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอะไรบ้างที่สถานศึกษาควรให้ผู้เรียนได้บรรลุ และ 2 จะต้องมีประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้างเพื่อให้บรรลุตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษา (Tyler. 2004)

ขั้นตอนถัดไปคือการสร้างหลักสูตรสันติศึกษาจากข้อมูลพื้นฐานและข้อเสนอแนะของนักวิชาการด้านสันติศึกษา โดยกำหนดหลักการ เป้าหมาย จุดหมาย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน เครื่องมือและวิธีการวัดและประเมินผล จากนั้นได้ให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม และหาค่าดัชนีความสอดคล้อง พบว่า ผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร และแผนการจัดการเรียนรู้สันติศึกษา มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในทุกข้อทุกประเด็น โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60-1.00 ทั้งนี้เนื่องจากหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้ถูกออกแบบตามขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2552) อีกทั้งยังมีการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรทั้งในและต่างประเทศทำให้โครงสร้างหลักสูตรมีความเหมาะสม นอกจากนี้แผนการจัดการเรียนรู้อยู่ได้รับการออกแบบตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มีความเหมาะสมมากที่จะนำมาใช้สอนเนื้อหาวิชาหรือประเด็นที่มีอ่อนไหว (Van Delinder; & Weinberger. 2005)

2. การอภิปรายผลการวิจัยตามความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 2 เพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลองนั้นเป็นผลมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม กล่าวคือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมกำหนดให้ผู้เรียนศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียนทำให้ผู้เรียนมีความรู้พื้นฐานในเนื้อหาและมีโน้ตที่สนใจจะเรียนในห้องเรียน และยังเป็น การเตรียมความพร้อมให้แก่ นักเรียนก่อนการทำการทดสอบเป็นรายบุคคลและการทดสอบเป็นทีม ซึ่งการทดสอบเป็นรายบุคคลนี้ช่วยให้ผู้เรียนรับผิดชอบโดยศึกษางานอ่านของรายวิชา ส่วนการทดสอบเป็นทีมก็ช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจเนื้อหาที่เรียนมากยิ่งขึ้น เนื่องจากการสอนโดยเพื่อนที่ผู้เรียนแต่ละคนจะต้องอธิบายชี้แจงเหตุผลที่สนับสนุนคำตอบที่นักเรียนเลือกให้เพื่อนร่วมทีมฟัง (Michaelsen; & Sweet. 2008: 12-24, Michaelsen. 2004: 35-47, Fink. 2004) และเมื่อพิจารณาการทดสอบเป็นทีมตามทฤษฎีจิตวิทยาของฟือาเจต์ การทดสอบเป็นทีมก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญาระหว่างสมาชิกเพื่อหาคำตอบที่เป็นฉันทามติของกลุ่ม ทั้งนี้ความรู้จะถูกสร้างขึ้นตามมาหลังจากการอภิปราย (Sweet; & Michaelsen. 2007: 44) นอกจากนี้ ยังมีข้อค้นพบที่น่าสนใจในขณะนำหลักสูตรไปใช้ กล่าวคือ ในหน่วยการเรียนรู้ที่ 1 นักเรียนกลุ่มทดลองส่วนใหญ่มีคะแนนการทดสอบเป็นรายบุคคลและการทดสอบเป็นทีมต่ำกว่าครึ่งอันเป็นผลมาจากการขาดความรับผิดชอบในการศึกษางานอ่านของรายวิชานอกชั้นเรียน อย่างไรก็ตาม พอผู้เรียนทราบคะแนนการทดสอบเป็นรายบุคคลและคะแนนการทดสอบเป็นทีมของตนเอง ทำให้นักเรียนศึกษางานอ่านของรายวิชาก่อนเข้าชั้นเรียนมากยิ่งขึ้นเป็นผลให้คะแนนการทดสอบเป็นรายบุคคลและคะแนนการทดสอบเป็นทีมของหน่วยการเรียนรู้ที่ 2 เป็นต้นมาได้เพิ่มสูงขึ้นอย่างชัดเจน สอดคล้องกับทฤษฎีจิตวิทยาของฟือาเจต์ที่ว่า “การแจ้งผลการทดสอบเป็นรายบุคคลและการทดสอบเป็นทีมโดยทันทีช่วยให้นักเรียนสามารถพิจารณาว่าตนเองจะต้องปรับปรุงตัวอย่างไรเมื่อต้องอภิปรายคำถามถัดไป” (Sweet; & Michaelsen. 2007: 44) ดังนั้น ผลจากการศึกษางานอ่านก่อนเข้าชั้นเรียนทำให้นักเรียนมีความรู้พื้นฐานในหน่วยการเรียนรู้และเมื่อเข้าชั้นเรียนนักเรียนสามารถเรียนรู้บทเรียนและเนื้อหาต่างๆ ได้ง่ายและรวดเร็วขึ้น ทำให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาของหน่วยการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีขั้นตอนที่กำหนดให้ผู้สอนให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียน การให้ผลย้อนกลับนี้ทำให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาได้อย่างถูกต้อง สอดคล้องกับทฤษฎีทางจิตวิทยาของแบนดูราที่ว่า “กระบวนการนี้ช่วยเพิ่มความสามารถและการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนทั้งที่เป็นรายบุคคลและเป็นรายกลุ่ม” และทฤษฎีของฟือาเจต์ที่ว่า “กระบวนการนี้ช่วยแก้ไขความขัดแย้งทางปัญญาและทำให้กลับไปสู่ความสมดุลระหว่างการซึมซับและการปรับโครงสร้าง” (Sweet; & Michaelsen. 2007: 44) ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่าการให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนนั้นช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น นอกจากนี้การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีขั้นตอนที่สำคัญอีก 1 ขั้นตอนคือ การนำบทเรียนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ ขั้นตอนนี้ช่วยให้นักเรียนสามารถประยุกต์ใช้บทเรียนที่เรียนในรายวิชาในบริบทต่างๆ ทำให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนมากยิ่งขึ้น

ผลการวิจัยนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยต่างๆที่พบว่าผู้เรียนที่เรียนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีมจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น (Latassy; et al. 2008, Haberyan. 2007, Lan. 2007, Haidet; & Fecile. 2006, McInerney; & Fink. 2003) นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยเน้นทีมจะมีประสิทธิผลมากกับผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูง (Van Delinder; & Weinberger. 2005) ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเรียนต่ำก็จะได้ประโยชน์จากการอภิปรายในชั้นเรียนซึ่งจะช่วยเพิ่มความเข้าใจด้านเนื้อหาสาระของผู้เรียนกลุ่มนี้ได้มากขึ้น (Van Delinder; & Weinberger. 2005, LeMond. 2005)

2.2 เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 การเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลองนั้นเป็นผลมาจากการที่นักเรียนมีประสบการณ์ในการนำโมทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ในทุกหน่วยการเรียนรู้ ทำให้นักเรียนเห็นความสำคัญของสันติศึกษามากขึ้น กล่าวคือ หลังจากการทำงานที่มุ่งการนำโมทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ในหน่วยการเรียนรู้เรื่องความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม นักเรียนกลุ่มหนึ่งมาคุยกับผู้วิจัยว่า “เพิ่งจะรู้ว่ารอบตัวเรานั้นเต็มไปด้วยความรุนแรงแบบต่างๆที่เราคิดไม่ถึง ถ้าเราเข้าใจมันอย่างน้อยเราก็จะไม่เป็นคนที่ทำให้เกิดความรุนแรง” ความคิดเห็นนี้แสดงให้เห็นว่านักเรียนมีเจตคติต่อสันติศึกษาเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ผู้วิจัยสังเกตว่าขณะที่นักเรียนทำงานที่มุ่งการนำโมทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้นั้นบรรยากาศของทีมมักสนุกสนาน นักเรียนแต่ละคนต่างอภิปราย และให้เหตุผลถึงคำตอบที่อาจเป็นไปได้ อีกทั้งงานที่มุ่งการนำโมทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้นี้มักเป็นกรณี/เหตุการณ์ใกล้ตัวหรือที่เกิดขึ้นจริง ดังนั้น จึงทำให้นักเรียนเห็นความสำคัญและมีความชอบมากขึ้น เป็นผลให้นักเรียนกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษาหลังเรียนสูงขึ้น

2.3 จิตแห่งความเคารพ นักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตแห่งความเคารพสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 การเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลองนั้นเป็นผลมาจากประสบการณ์การทำงานเป็นทีมของนักเรียน กล่าวคือ การเรียนรู้โดยเน้นทีมกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ที่นักเรียนต้องทำงานร่วมกับเพื่อนสมาชิกคนอื่นในทีมได้แก่ การทดสอบเป็นทีม การเขียนอนุพรรณ การนำโมทศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้โมทศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้ กิจกรรมที่ทำร่วมกันเป็นทีมเหล่านี้จะได้คะแนนสูงก็ต่อเมื่อสมาชิกในทีมแต่ละคนให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่ม เปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่แตกต่างจากความคิดของตนเอง ดังนั้นคะแนนที่ต่ำ-สูงของกิจกรรมที่ทำร่วมกันเป็นทีมเหล่านี้จะเป็นผลย้อนกลับที่ทำให้สมาชิกแต่ละคนในทีมปรับปรุงตนเอง นอกจากนี้ ยังมีข้อค้นพบที่น่าสนใจในขณะนำหลักสูตรไปใช้ กล่าวคือ ในช่วงแรกของการทำงานร่วมกันสมาชิกในทีมมักจะเห็นคล้อยตาม

ความเห็นของนักเรียนที่เก่งที่สุดในทีม อย่างไรก็ตาม เมื่อแจ้งคะแนนการทดสอบเป็นทีมและงานที่มุ่งการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ให้แต่ละกลุ่มทราบ คำตอบบางข้อของนักเรียนคนอื่นๆ ในทีมกลับถูกต้องมากกว่า แต่ทีมกลับไม่ได้คะแนนเพราะสมาชิกในทีมคล้อยตามความเห็นของนักเรียนที่เก่งที่สุดในทีมและเพิกเฉย ละเลยความเห็นของนักเรียนคนอื่นๆ ในทีม อย่างไรก็ตามเมื่อเวลาผ่านไปนักเรียนจะทราบว่า การให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น การเคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่ม การเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่แตกต่างจากความคิดของตนเองช่วยให้ทีมของตนทำคะแนนได้ดีขึ้น ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับความคิดเห็นของ Michaelsen; & Sweet (2008) และ Michaelsen (2004) ที่อธิบายว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาการรับฟังและเคารพความคิดเห็นของผู้อื่น

2.4 การทำงานเป็นทีม นักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีการทำงานเป็นทีมสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 การเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นของนักเรียนกลุ่มทดลองนั้นเป็นผลมาจากกระบวนการรับประกันความพร้อมของการเรียนรู้โดยเน้นทีมที่ช่วยส่งเสริมการพัฒนาทีม 4 ด้าน ด้านที่ 1 ความรับผิดชอบ เนื่องจากในชั่วโมงเรียนแรกๆ ผู้เรียนจะได้รับการให้ผลย้อนกลับทันทีหลังจากการทดสอบเป็นรายบุคคลและการทดสอบเป็นทีม คะแนนที่ผู้เรียนได้รับจากการทดสอบนี้เป็นผลโดยตรงจากความรับผิดชอบในการเตรียมตัวโดยศึกษางานอ่านที่มอบหมายก่อนเข้าชั้นเรียน ดังนั้นคะแนนการทดสอบที่ผู้เรียนได้รับจึงส่งผลให้สมาชิกแต่ละคนมีความรับผิดชอบในการเตรียมตัวก่อนเข้าชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น ด้านที่ 2 ปฏิสัมพันธ์โดยตรงและตัวต่อตัว เนื่องจากกิจกรรมการเรียนการสอนกำหนดให้สมาชิกของทีมทำงานแบบหันหน้าเข้าหากัน ผลของปฏิสัมพันธ์จึงเป็นแบบโดยตรงและตัวต่อตัว ด้านที่ 3 การจูงใจ เนื่องจากผู้เรียนให้ความสำคัญกับคะแนนของกลุ่มเป็นอย่างมาก ดังนั้นจึงมีแรงจูงใจให้มีการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างสมาชิกของทีมในระดับสูงเพื่อความสำเร็จของทีม ด้านที่ 4 ความเป็นหนึ่งเดียวกันของทีม กล่าวคือเมื่อผู้สอนให้ข้อมูลย้อนกลับ ทีมก็ยิ่งเป็นหนึ่งเดียวกันมากยิ่งขึ้นเพราะสิ่งที่ผู้สอนให้ข้อคิดเห็นนั้นก็เกิดจากผลของแบบทดสอบวัดประเมินความพร้อมและมีเป้าหมายเพื่อให้ผลย้อนกลับที่มีคุณค่าแก่ทีม (Michaelsen; & Sweet. 2008: 12-24) นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจการทำงานเป็นทีมได้ดีขึ้นจากการให้นักเรียนบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม และการทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีมจากบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม ผลคือ ทำให้นักเรียนเข้าใจถึงพฤติกรรมของสมาชิกในทีมที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ของทีมที่มีประสิทธิผล และสามารถปรับปรุงการทำงานเป็นทีมของตนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ผลการวิจัยนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยต่างๆ ที่พบว่า การเรียนรู้โดยเน้นทีมช่วยพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมแก่ผู้เรียน (Hettler. 2005, LeMond. 2005, Meeuwssen; & King. 2004)

2.5 ความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา นักเรียนกลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาไม่น้อยกว่าระดับมาก พบว่าผ่านเกณฑ์ โดยนักเรียน

กลุ่มทดลองมีความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาในระดับมาก สามารถอภิปรายได้ ดังนี้ ด้านการจัดแบ่งเนื้อหา เนื้อหาถูกแบ่งและจัดลำดับตามหัวข้อและตามความคิดเห็นของ นักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ ทำให้การจัดแบ่งและลำดับของเนื้อหา มีความชัดเจน และ ต่อเนื่อง ด้านกระบวนการเรียนการสอน การเรียนรู้โดยเน้นทีมซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มีความเหมาะสมมากที่จะนำมาใช้สอนเนื้อหาวิชาหรือประเด็นที่มีอ่อนไหว (Van Delinder; & Weinberger. 2005) ดังนั้นจึงมีความเหมาะสมที่จะใช้กับเนื้อหาสันติศึกษาที่มีเนื้อหา/ประเด็นที่อ่อนไหว นอกจากนี้การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีกิจกรรมที่ช่วยเตรียมความพร้อมของนักเรียนก่อน เข้าชั้นเรียนโดยการให้นักเรียนศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียนทำให้นักเรียนมี พื้นฐานความรู้ในเนื้อหาที่จะเรียน และมีกระบวนการรับประกันความพร้อมซึ่งเป็นกระบวนการที่สำคัญมากในการเรียนรู้โดยเน้นทีมเพราะช่วยพัฒนาผู้เรียนทั้งในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการพัฒนาทีมเนื่องจากกระบวนการรับประกันความพร้อมช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยการให้ผลย้อนกลับบ่อยครั้งและสม่ำเสมอ อีกทั้งช่วยให้มีการสอนโดยเพื่อนซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนช่วยเหลือกันในทีมและมีโอกาสเข้าใจเนื้อหาที่เรียนมากขึ้นจากการอธิบายของ เพื่อนร่วมทีม มากไปกว่านั้น การเรียนรู้โดยเน้นทีมยังมีกิจกรรมการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนใน รายวิชาซึ่งช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในมโนทัศน์ที่เรียนอย่างลึกซึ้ง และเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่ เรียนกับเหตุการณ์หรือกรณีต่างๆในชีวิตจริงมากยิ่งขึ้น ด้านสื่อการเรียนการสอน มีการใช้สื่อการ สอนที่หลากหลาย เช่น ภาพยนตร์ เอกสารประกอบการสอนสันติศึกษา ภาพนิ่ง การ์ตูน ซึ่งช่วย ให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่ายขึ้นเพราะสื่อมีความน่าสนใจและสอดคล้องกับโลกแห่งความจริง ด้านการประเมินผล มีการใช้การประเมินผลจากแหล่งต่างๆที่หลากหลาย เช่น การทดสอบเป็น รายบุคคล การทดสอบเป็นทีม การทำงานการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชา การเขียน บันทึกร่วมกัน การประเมินโดยเพื่อน ซึ่งคะแนนเหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าชั้น เรียน และการทำประโยชน์ให้แก่ทีม

ผลการวิจัยนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยต่างๆที่พบว่าผู้เรียนที่ได้รับการเรียนการสอน แบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมมีความพึงพอใจมากกว่าหรือมีความพึงพอใจมากกว่าการเรียนการสอนแบบ ปกติ (Haberyan. 2007: 143-152, Dana. 2007: 59-108, Hettler. 2005)

ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่าจากผลการนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไปใช้ พบว่าหลักสูตรดังกล่าวมีประสิทธิภาพในการ ส่งเสริม/พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา จิตแห่งความเคารพ การ ทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ตอนปลาย

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

ผู้บริหารสถานศึกษาและครูควรส่งเสริมให้มีการนำหลักสูตรสันติศึกษาไปใช้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในทัศนคติต่างๆ เกี่ยวกับสันติศึกษาสามารถแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างสันติ และเห็นคุณค่าของการแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง

2. ข้อเสนอแนะในการนำหลักสูตรไปใช้

2.1 ครูสังคมศึกษาสามารถนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปลายได้

2.2 ผู้นำหลักสูตรไปใช้ควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติศึกษา รูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีม และนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ตามขั้นตอนที่กำหนดเพื่อให้สามารถนำหลักสูตรไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

3.1 ควรมีการศึกษาการนำหลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีมสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไปใช้กับบริบทอื่น เช่น ในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) และในเขตพื้นที่อื่นๆ

3.2 ควรมีการศึกษาและพิจารณาตัวแปรอื่นๆ ของนักเรียน เช่น สถานภาพเศรษฐกิจสังคมของนักเรียน จิตแห่งจริยธรรม เป็นต้น

3.3 ควรมีการศึกษาการนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมไปใช้กับกลุ่มสาระ สาระการเรียนรู้ และระดับชั้นอื่น เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมเมื่อถูกนำไปใช้ในบริบทที่แตกต่าง



บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*.
กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- คมเพชร ฉัตรศุกกุล. (2546). *กลุ่มสัมพันธ์ในโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: ธนรัชการพิมพ์.
- จิระวัฒน์ วงศ์สวัสดิวัฒน์. (2538). *ทัศนคติ ความเชื่อ และพฤติกรรม: การวัด การพยากรณ์ และการเปลี่ยนแปลง*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ.
- ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์. (2548, เมษายน). *การวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรและการวิเคราะห์จำแนกประเภท*. สืบค้นเมื่อ 2 ธันวาคม 2553, จาก <http://www.watpon.com>
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2531). *สันติภาพกับความคิดของเด็กยากจน: การศึกษาเฉพาะกรณีเด็กยากจนในจังหวัดศรีสะเกษ*. กรุงเทพฯ: สมาคมสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย.
- (2539). *สันติศึกษา/วิถีวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโกมลคีมทอง.
- (2545). ความรุนแรง. ใน *สันติศึกษา: เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*. หน้า 53-86.
เล่ม 1. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ชาญชัย ชัยสุขโกศล. (2551). *บทบรรณาธิการ: สันติศึกษาคืออะไร*. ใน *มหกรรมสันติวิธีครั้งที่ 2*, หน้า 1-10. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชินะพัฒน์ ชื่นแด่ขุ่ม. (2542). *ผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ของไวกอตสกีที่มีต่อทักษะทางภาษาไทยและการกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น*. ปรินญาณิพนธ์ ค.ศ. (หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ไชยันต์ รัชชกุล. (2545). *ความขัดแย้งในบริบทของสันติศึกษา*. ใน *วรรณทิพย์ ทองสาว; และ อังคณา นันท์ธพาวรรณ (บรรณาธิการ), สันติศึกษา: เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*. หน้า 25-52. เล่ม 1. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ดุชนิย์ ทองเกลี้ยง. (2546). *สถานการณ์ความรุนแรงและการป้องกันในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล*. ปรินญาณิพนธ์ วท.ม. (เวชศาสตร์ชุมชน). กรุงเทพฯ: คณะแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ถวิลวดี บุรีกุล. (2552, ธันวาคม). *สันติศึกษาเพื่อจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน*. สืบค้นเมื่อ 20 ธันวาคม 2552, จาก http://www.kpi.ac.th/kpith/pdf/all_download/down15.doc
- ทศพร มณีศรีขำ. (2539). *กลุ่มสัมพันธ์เพื่อการพัฒนาสำหรับครู*. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ทิสนา แคมมณี. (2545). *กลุ่มสัมพันธ์เพื่อการทำงานและการจัดการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: นิชนเอดเวอร์ไทซิ่ง กรุ๊ป.

- ชนวัฒน์ ภมรพรอนันต์. (2551). การศึกษาการทำงานเป็นทีมและการสร้างโมเดลการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาการทำงานเป็นทีมของพนักงาน. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ธวัชชัย ชัยจิรฉายากุล. (2536). หลักการและแนวโน้มนในการพัฒนาหลักสูตร ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การพัฒนาหลักสูตรและวิทยวิธีทางการสอน*. เล่ม 1, หน้า 1-86. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ธำรง บัวศรี. (2542). *ทฤษฎีหลักสูตร : การออกแบบและพัฒนา*. กรุงเทพฯ: พัฒนาศึกษา.
- ธีรวุฒิ เอกะกุล. (2549). *การวัดเจตคติ*. อุบลราชธานี: วิทยาออฟเซทการพิมพ์.
- นาดยา ปิลันธนานนท์. (2545). *จากมาตรฐานสู่ชั้นเรียน*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- (2546). *จากหลักสูตรสู่หน่วยการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- นาดยา ปิลันธนานนท์; มธุรส จงชัยกิจ; และ ศิริรัตน์ นีละคุปต์. (2542). *การศึกษาตามมาตรฐาน: แนวคิดสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: แม็ค.
- นาดยา ปิลันธนานนท์; และคณะ. (2539). *การทำงานเป็นทีม: คู่มือการพัฒนาโรงเรียนเข้าสู่มาตรฐานการศึกษา*. กรุงเทพฯ: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. (2537). *การวัดและประเมินผลการจัดการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: บีแอนด์บีพับลิชชิง.
- บาติช, นาดาดา. (2540, มกราคม). สัมภาษณ์โยฮัน กัลตุง: สันติศึกษามีความหมายก็ต่อเมื่อนำไปสู่การปฏิบัติเท่านั้น. *ยูเนสโกคูเรีย*. 15(1): 4-7.
- ประคอง กรรณสูต. (2538). *สถิติเพื่อการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประชุมสุข อาชาวำรุง. (2530). การเตรียมชีวิตเพื่อสันติสุข: ทฤษฎีและปฏิบัติ. ใน *ประมวลความรู้เรื่องสันติภาพ*. ประชุมสุข อาชาวำรุง; และ ยุพิน พิพิธกุล, บรรณาธิการ. หน้า 320-328. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ผจงจิต อินทสุวรรณ. (2545). *การวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร*. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พระไพศาล วิสาโล. (2550). *สร้างสันติด้วยมือเรา: คู่มือสันติวิธีสำหรับนักปฏิบัติการไร้ความรุนแรง*. พิมพ์ครั้งที่ 2. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- พีระพล งามขุนทด. (2535). *ความคิดเห็นของครูสังคมศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนสันติศึกษาในวิชาสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษา*. ปรินญาณิพนธ์ ค.ม. (การมัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

- ไพฑูรย์ สิ้นลาร์ตัน. (2529). การศึกษากับสันติภาพ: รูปแบบและการจัดการ. ใน *สันติศึกษากับการแก้ปัญหาความขัดแย้ง: รวมบทความคัดสรร*. วลัย อารุณี, บรรณาธิการ. หน้า 194-207. กรุงเทพฯ: โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- (2546). การศึกษาและสันติภาพ. ใน *มนุษย์กับสันติภาพ*. ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล, บรรณาธิการ. หน้า 247-275. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เยาวดี วิบูลย์ศรี. (2551). *การวัดผลและการสร้างแบบสอบผลสัมฤทธิ์*. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ระพีพัฒน์ ศรีมาลา. (2547). *การใช้ความรุนแรงในนักเรียนมัธยมศึกษา: กรณีศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร*. ปริญญาโท ค.ม. (สุขศึกษา). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ระวี ภาวิไล. (2551). มนุษย์กับสันติภาพ. ใน *มนุษย์กับสันติภาพ*. ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล, บรรณาธิการ. หน้า 1-15. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2548). *พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยาอักษร A-L ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- (2551). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์อักษร A-L ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- รุ่งธรรม สุจิธรรมรักษ์. (2545). สันติศึกษากับสันติภาพ. ใน *สันติศึกษา: เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*. หน้า 1-24. เล่ม 1. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. (2543). *การวัดด้านจิตพิสัย*. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- วรรณิ์ แกมเกตุ. (2549). *วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์: เอกสารคำสอนวิชา 2702621*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรรณิ์ดี แสงประทีปทอง. (2544). *เจตคติ: แนวคิด วิธีการวัดและมาตรวัด*. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2552). *เอกสารประกอบการบรรยายสำหรับโรงเรียนกรุงเทพมหานคร เรื่อง ปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา*. กรุงเทพฯ: โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม).
- วิชัย วงษ์ใหญ่; และ มารุต พัฒนาผล. (2552). *จากหลักสูตรแกนกลางสู่หลักสูตรสถานศึกษา: กระบวนการค้นหามาตรฐานการพัฒนา*. กรุงเทพฯ: จรัสสินทวงศ์การพิมพ์.

- วิลาสลักษณ์ ชวัลลสี. (2547, กันยายน). แนะนำหนังสือ The Handbook of Emotional Intelligence. วารสารพฤติกรรมศาสตร์. 10(1): 67-73.
- ศรีเพ็ญ ศุภพิทยากุล, บรรณาธิการ. (2546). *มนุษย์กับสันติภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศันสนีย์ จันทร์อานุกาพ; และคณะ. (2550, มกราคม-มีนาคม). สันติวิธี มุมมองความหมายของเยาวชนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้. วารสารวิจัย มข. 12(1): 76-89.
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2549). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2545). *สันติศึกษา: เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน. (2551). *5 จิตคิดเพื่ออนาคต: จิตแห่งความเคารพ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน.
- สำนักงานรับรองคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา. (2549). *รายงานประจำปี 2550*. กรุงเทพฯ: สำนักงานรับรองคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2551). *ยุทธศาสตร์การพัฒนาคุณภาพการศึกษา: ระเบียบวาระแห่งชาติ (พ.ศ.2551-2555)*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2549). *นิยามคำศัพท์หลักสูตร หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544*. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา.
- (2552). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- (2552). *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุนีย์ สุขเจริญ. (2532). *ทางเลือกในการจัดสันติศึกษาในหลักสูตรของมหาวิทยาลัยตามทัศนะของนักวิชาการ*. ปรินซ์นิพนธ์ ค.ม. (พื้นฐานการศึกษา). กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- สุรางค์ ไคว้ตระกูล. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวรรณา เรืองกาญจนเศรษฐ์; อติศักดิ์ ผลิตผลการศึกษาพิมพ์; และ รวีวรรณ รุ่งไพรวลัย. (2547, เมษายน-มิถุนายน). ปัญหาสุขภาพวัยรุ่นในทอม.: พฤติกรรมเสี่ยงและปัจจัยเสี่ยง. วารสารกุมารเวชศาสตร์. 43(2): 127-137.

- สุวิมล ว่องวานิช. (2546). การประเมินการปฏิบัติงาน. ใน สุวิมล ว่องวานิช (บรรณาธิการ), *การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่*, หน้า 215-240. กรุงเทพฯ: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อนงค์ วิเศษสุวรรณ. (2544). *พลวัตกลุ่ม: เอกสารประกอบการสอนวิชา 414211*. ชลบุรี: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- อนันต์ ศรีโสภณ. (2534). *เครื่องมือวิจัยและวิธีการตรวจสอบคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- อมรวิรัช นาคทรพร; และ จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร. (2549). *สันติวัฒนธรรม สันติในตน: แนวคิดและแนวทางการเสริมสร้างสุขภาวะและการเรียนรู้เรื่องสันติภาพ*. กรุงเทพฯ: สถาบันรามจิตติ.
- อรพินทร์ ชูชม. (2545). *การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดทางพฤติกรรมศาสตร์: เอกสารคำสอนวิชา วป 502*. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อุมาพร ตรังคสมบัติ. (2549). *ความรุนแรงในวัยรุ่นไทย: รายงานการทบทวนองค์ความรู้และข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย*. กรุงเทพฯ: กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- Armstrong, D. (2003). *Curriculum Today*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barash, D.; & Webel, C. (2009). *Peace and Conflict Studies*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bar-On, R. (2007). *The 5 Meta-Factors and 15 Sub-Factors of the Bar-On Model of Emotional Intelligence*. Retrieved August 10, 2009, from: <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=3>.
- Beauchamp, G. (1968). *Curriculum Theory*. 2nd ed. Wilmette, IL.: KAGG.
- Biaggio, A.; Souna, L.; & Martini, R. (2004, September). Attitudes toward Peace, War and Violence in Five Countries. *Journal of Peace Education*. 1(2): 179-189.
- Birmingham, C.; & McCord, M. (2004). Group Process Research: Implications for Using Learning Groups. In *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Michaelsen, L.; Knight, A.; & Fink, D., editors. pp. 73-93. Sterling, VA: Stylus.
- Boaler, J. (2006, February). Promoting Respectful Learning. *Educational Leadership*. 63(5): 74-78.
- Bolstad, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Principles, Processes, and Practices*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

- Carmichael, J. (2009, March/April). Team-Based Learning Enhances Performance in Introductory Biology. *Journal of College Science Teaching*. 38(4): 54-61.
- Caswell, .H; & Campbell, D. (1935). *Curriculum Development*. New York, NY: American Book.
- Cestone, R.; Levine, R.; & Lane, D. (2008). Peer Assessment and Evaluation in Team-Based Learning. In *Team-Based Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning No. 116*. Michaelsen, L.; Sweet, M.; & Parmelee, D., editors. pp.69-78. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, M.; et al. (2008, March). Team-Based Learning in an Undergraduate Nursing Course. *Journal of Nursing Education*. 47(3): 111-117.
- Cohen, L.; Manion, L.; & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th ed. London: Routledge.
- Dana, S. (2007, Winter-Spring). Implementing Team-Based Learning in an Introduction to Law Course. *Journal of Legal Studies Education*. 24(1): 59-108.
- Davidson, L. (2009). Educational Innovation in an Undergraduate Medical Course: Implementation of a Blended e-Learning, Team-Based Learning Model. Thesis, M.Ed. Kingston: Queen's University.
- DeAntonio, M.; et al. (2006). *The Use of Team-Based Learning in an Experimental Physics Lab*. Las Cruces, NM: New Mexico State University.
- Dool, R. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. 8th ed. Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon.
- Dugan, M. (1989). Peace Studies at the Graduate Level. *The Annals of the American Academy of Political Science: Peace Studies: Past and Future*. 504: 72-79.
- Eggleston, J. (1980). *School-Based Curriculum Development in Britain: A Collection of Case Studies*. London: Routledge&Kegan Paul.
- Erik-Soussi, C. (2008). *Leading in the Liberal Arts and Postsecondary Institutions: How Five Cognitive Minds Aid the Good Work of College Presidents*. Dissertation, Ed.D. (Educational Leadership). West Hartford, CT: The University of Hartford. Photocopied.
- Evangelista, M. (2005). *Peace Studies: Critical Concepts in Political Science*. London: Routledge.

- Fink, D. (2004). *Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams*. In *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Michaelsen, L.; Knight, A.; & Fink, D., editors. pp. 3-26. Sterling, VA: Stylus.
- Galtung, J. (1990, August). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*. 27(3): 291-305.
- (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- (2005). Violence, Peace, and Peace Research. In *Peace Studies: Critical Concepts in Political Science*. Evangelista, M., editor. pp.21-52. London: Routledge.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Glicken, M. (2004). *Violent Young Children*. Boston, MA: Pearson Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam books.
- (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Good, C. (ed.) (1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Haberyan, A. (2007, March). Team-Based Learning in an Industrial/Organizational Psychology Course. *North American Journal of Psychology*. 9(1): 143-152.
- Haidet, P.; & Fecile, M. (2006). Team-Based Learning: A Promising Strategy to Foster Active Learning in Cancer Education. *Journal of Cancer Education*. 21: 125-128.
- Harris, I; Rank, C.; & Fisk, L. (1997). *Peace Studies in the West: Peace Education Reports No.16*. Malmo: School of Education Malmo, Lund University.
- Hettler, P. (2005). *The Effectiveness of Team-Based Learning in Building Content Knowledge and Problem Solving Skills in Principles of Macroeconomics*. California, PA: California University of Pennsylvania.
- Kendall, J. (2001). *A Technical Guide for Revising or Developing Standards and Benchmarks*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Kendall, J; & Marzano, R. (1997). *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. 2nd ed. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

- Lan, M. (2007). Learning While Doing: Applying Team-Based Learning in Finance Classes. In *Northeast Business and Economics Association 34th Annual Conference*, November 7-9. Central Connecticut State University. New Britain, CT: Northeast Business and Economics Association.
- Lane, D. (2008). Teaching Skills for Facilitating Team-Based Learning. In *Team-Based Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning No. 116*. Michaelsen, L.; Sweet, M.; & Parmelee, D., editors. pp.55-68. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Latassy, N. et al. (2008, October). Using Team-based Learning in an Endocrine Module Taught Across Two Campuses. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 72 (5): 1-6.
- LeMond, M. (2005, April). Synchronous Computer Mediated Team-Based Learning in the Spanish Foreign Language Classroom. *DAI-A*. 65 (10): 3785. Retrieved December 1, 2008, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=813771251&sid=2&Fmt=2&clientId=61839&RQT=309&VName=PQD>
- Luecke, R.; & Polzer, J. (2004). *Creating Teams with an Edge: The Complete Skill Set to Build Powerful and Influential Teams*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Marsh, C.; & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- McInerney, M.; & Fink, D. (2003, May). Team-Based Learning Enhances Long-Term Retention and Critical Thinking in an Undergraduate Microbial Physiology Course. *Microbiology Education Journal*. 4(1): 3-12.
- Meeuwssen, H.; & King, G. (2004). Michaelsen's Model of Team-Based Learning Applied in Undergraduate Kinesiology Classes. In *Educational Innovation in Economics and Business Volume 9: Breaking Boundaries for Global Learning*. Milter, R.; Perotti, V.; & Segers, M., editors, pp. 33-48. Dordrecht: Springer.
- Mercer, N.; & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Socio-cultural Approach*. London: Routledge.
- Michaelsen, L. (2004). Getting Started with Team-Based Learning. In *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Michaelsen, L.; Knight, A.; & Fink, D., editors. pp. 27-50. Sterling, VA: Stylus.

- Michaelsen, L.; & Knight, A. (2004). Creating Effective Assignment: A Key Component of Team-Based Learning. In *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Michaelsen, L.; Knight, A.; & Fink, D., editors. pp. 51-72. Sterling, VA: Stylus.
- Michaelsen, L.; & Sweet, M. (2007). Fundamental Principles and Practices of Team-Based Learning. In *Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning*. Michaelsen, L.; et al., editors. pp. 9-34. Sterling, VA: Stylus.
- (2008). The Essential Elements of Team-Based Learning. In *Team-Based Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning No. 116*. Michaelsen, L.; Sweet, M.; & Parmelee, D., editors. pp.7-27. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michaelsen, L.; Sweet, M.; & Parmelee, D. (2008). *Team-Based Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning No. 116*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michaelsen, L.; Watson, W.; & Black, R. (1989). A Realistic Test of Individual Versus Group Consensus Decision Making. *Journal of Applied Psychology*. 74(5): 834-839.
- Morris, C. (2004). *Managing Conflict in Health Care Settings: Principles, Practice & Policies*. Nonthaburi: King Prajadhipok's Institute.
- Nachiket, R. (2009, January). Evaluation of a Modified Team-Based Learning Method for Teaching General Embryology to 1st Year Medical Graduate Students. *Indian Journal of Medical Sciences*. 63(1): 4-12.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Oliva, P. (1982). *Developing the Curriculum*. Boston, MA: Little, Brown.
- (2005). *Developing the Curriculum*. 6th ed. Boston, MA: Pearson.
- Ornstein, A.; & Hunkins, F. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. 4th ed. Boston, MA: Pearson Education.
- Ortega, R.; Stanley, G.; & Snavely, A. (2006, June). Using a Media Centre to Facilitate Team-Based Learning. *Journal of Visual Communication in Medicine*. 29(2): 61-65.

- Parker, G. (2008). *Team Players and Teamwork: New Strategies for Developing Successful Collaboration*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parmelee, D. (2007). Team-Based Learning in Health Professions Education: Why Is It a Good Fit?. In *Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning*. Michaelsen, L.; et al., editors. pp. 3-8. Sterling, VA: Stylus.
- Saylor, G.; Alexander, W.; & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th ed. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Seider, S.; Davis, K.; & Gardner, H. (2009). Morality, Ethics, and Good Work: Young People's Respectful and Ethical Minds. In *Morality, Ethics, and Gifted Minds*. Ambrose, D.; & Cross, T., editors. pp. 209-222. Dordrecht: Springer.
- Smith, A. (2009). Cultivating the Respectful Mind with Games and Simulations. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008*. Stanfield, M.; & Connolly, T., editors. pp. 5422-5431. Chesapeake, VA: Association for the Advancement Computing in Education.
- Spears, S. (2004). Freedom's Children: Fifth Graders' Perceptions of the Effects of Peace Education in the Form of Kingian Nonviolence. *Dissertation Abstracts International* 65(6): 2080.
- Squires, D. (2005). *Aligning and Balancing the Standards-Based Curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Su, Y. L. (2007, Winter). The Impact of Individual Ability, Favorable Team Member Scores, and Student Perception of Course Importance on Student Preference of Team-Based Learning and Grading Methods. *Adolescence*. 42(168): 805-826.
- Sweet, M. (2008). *Individual and Peer Calibration in Team-based Testing*. Dissertation, Ph.D. Austin, TX: The University of Texas at Austin. Photocopied.
- Sweet, M.; & Michaelsen, L. (2007, March). How Group Dynamics Research Can Inform the Theory and Practice of Postsecondary Small Group Learning. *Educational Psychology Review*. 19(1): 31-47.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, NY: Hartcourt Brace and World.
- Tanner, D.; & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice*. 3rd ed. New York, NY: Merrill.
- Thomas, G. (2007). *Predictors of Successful Team-based Testing*. Dissertation, Ph.D. Austin, TX: The University of Texas at Austin. Photocopied.

- Thompson, B.; et al. (2007). Team-Based Learning at Ten Medical Schools: Two Years Later. *Medical Education*. 41: 250–257.
- Touchet, B.; & Coon, K. (2005, July-August). A Pilot Use of Team-Based Learning in Psychiatry Resident Psychodynamic Psychotherapy Education. *Academic Psychiatry*. 29(3): 293-296.
- Turner, R.; & Carlson, L. (2003). Index of Item-Objective Congruence for Multidimensional Items. *International Journal of Testing*. 3(2): 163-171.
- Trump, L.; & Miller, D. (1973). *Secondary School Curriculum Improvement: Challenges, Humanism, Accountability*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tyler, R. (2004). Basic Principles of Curriculum and Instruction. In Flinders, D. and Thornton, S. (eds.), *The Curriculum Studies Reader*, pp 51-59. 2nd ed. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Van Delinder, J.; & Weinberger, S. (2005). *Using Team-Based Learning to Teach Teaching Critical Thinking in Undergraduate Courses*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Marriott Hotel, Loews Philadelphia Hotel, Philadelphia, PA: the American Sociological Association.
- Vestal, M. (2001). How Teacher Training in Conflict Resolution and Peace Education Influence Attitudes, Interactions and Relationship in Head Start Centers. *Dissertation Abstracts International* 62(2): 454.
- Wadsworth, B. (2004). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. 5th ed. Boston, MA: Pearson Education.
- Watson, W.; Kumar, K.; & Michaelsen, L. (1993). Cultural Diversity's Impact on Group Process and Performance: Comparing Culturally Homogeneous and Culturally Diverse Task Groups. *The Academy of Management Journal*. 36(3): 590-602.
- Watson, W.; Michaelsen, L.; & Sharp, W. (1991). Member Competence, Group Interaction and Group Decision-Making: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*. 76: 801-809.
- Weigert, K. (1999). Moral Dimensions of Peace Studies: A Case for Service-Learning. In *Teaching for Justice: Concepts and Models for Service-Learning in Peace Studies*. Crews, R.; & Weigert, K., editors. pp. 9-22. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Wiggins, G.; & Mctighe, J. (2005). *Understanding by Design*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiles, J.; & Bondi, J. (2002). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.







ภาคผนวก ก

รายชื่อนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ

ภาคผนวก ก


รายชื่อนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ

รายชื่อนักวิชาการด้านสันติศึกษา

1. ศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ สินลารัตน์, Ph.D. (Higher Education)
รองอธิการบดีมหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ศรีเพ็ญ สุภพิทยากุล, Ed.D. (Adult Continuing Education)
ผู้อำนวยการโครงการการศึกษาทั่วไป จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปาริชาติ สุวรรณบุบผา, Ph.D. (Systematic Theology)
รองผู้อำนวยการศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

1. ศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ สินลารัตน์, Ph.D. (Higher Education)
รองอธิการบดีมหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ศรีเพ็ญ สุภพิทยากุล, Ed.D. (Adult Continuing Education)
ผู้อำนวยการโครงการการศึกษาทั่วไป จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปาริชาติ สุวรรณบุบผา, Ph.D. (Systematic Theology)
รองผู้อำนวยการศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล
4. รองศาสตราจารย์ ศ.ดร. (การทดสอบและวัดผลการศึกษา)
ข้าราชการบำนาญคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. ดร.วิเรชา ปัญจมานนท์, ค.ศ. (การวัดและประเมินผลทางการศึกษา)
ครูโรงเรียนราษฎร์รัฐพัฒนา จังหวัดน่าน



ภาคผนวก ข
ผลการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนาม
แบบทางเดียวโดยมีการวัดซ้ำ (Repeated Measures MANOVA)

ตาราง 14 ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่าสถิติ Shapiro – Wilk ของ
ตัวแปร โดยจำแนกตามประเภทของกลุ่มและการวัด

ตัวแปรตาม	กลุ่มทดลอง (N = 40)						กลุ่มควบคุม (N = 40)					
	T ₁			T ₂			T ₁			T ₂		
	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk (sig.)	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk (sig.)	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk (sig.)	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk (sig.)
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้	-.357	-.396	.157	.072	-.412	.794	.608	.774	.193	.292	-.174	.686
จิตแห่งความเคารพ	.025	-.562	.246	.137	-1.154	.062	-.468	.782	.246	.120	-.841	.463
การทำงานเป็นทีม	.089	-.776	.330	-.195	-.636	.264	.693	1.472	.137	.006	-.223	.827
เจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา	.462	-.761	.073	-.036	-1.097	.143	.285	.211	.357	.012	-.800	.212

ตาราง 15 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมด้วย
วิธี Box's M Test

Box's M	80.684
F	1.996
df1	36
df2	20471.770
Sig.	.000

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a Design: Intercept+การสอน Within Subjects Design: TEST

ตาราง 16 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมด้วย
วิธี Levene's Test

	F	df1	df2	Sig.
PREARCH	.463	1	78	.498
POSTARCH	.815	1	78	.369
PRERESP	.060	1	78	.808
POSTRESP	.004	1	78	.947
PRETEAM	.034	1	78	.854
POSTTEAM	1.287	1	78	.260
PREATPE	3.465	1	78	.066
POSTATPE	.801	1	78	.374

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a Design: Intercept+การสอน Within Subjects Design: TEST

ตาราง 17 ผลการทดสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรด้วยวิธี Bartlett's M Test

Bartlett's Test of Sphericity(a)

Effect	Likelihood Ratio	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Between Subjects	.000	335.519	9	.000
Within Subjects TEST	.000	53.470	9	.000

Tests the null hypothesis that the residual covariance matrix is proportional to an identity matrix.

a Design: Intercept+การสอน Within Subjects Design: TEST

ตาราง 18 ผลการทดสอบดัชนีสะท้อนความเบี่ยงเบนออกจากเงื่อนไข Sphericity

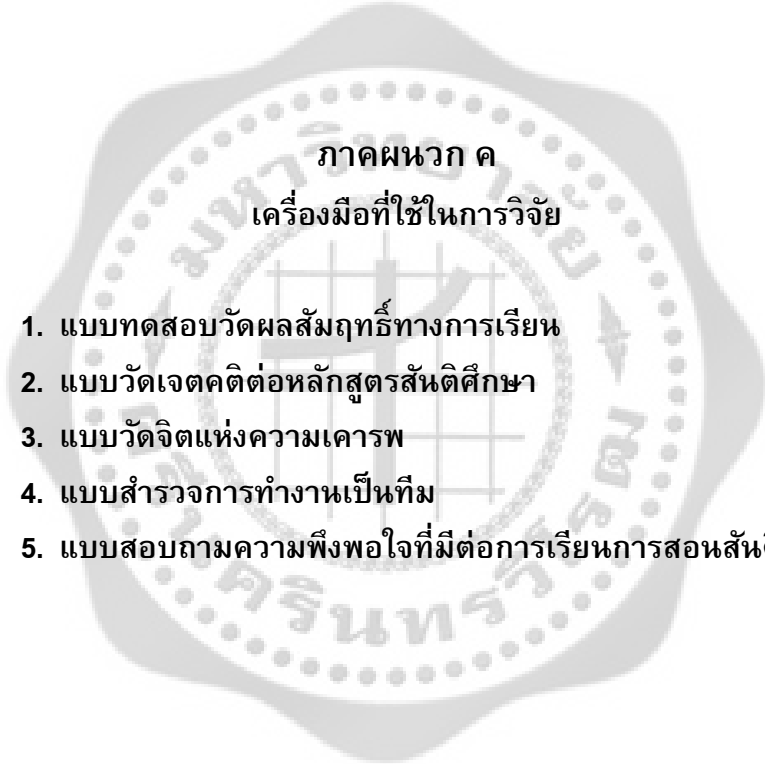
Mauchly's Test of Sphericity(b)

Within Subjects Effect	Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon(a)		
						Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
TEST	ARCH	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
	RESP	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
	TEAM	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
	ATPE	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b Design: Intercept+การสอน Within Subjects Design: TEST



ภาคผนวก ค
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
2. แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา
3. แบบวัดจิตแห่งความเคารพ
4. แบบสำรวจการทำงานเป็นทีม
5. แบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ตัวอย่าง)

คำชี้แจง:

1. ข้อสอบเป็นแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 50 ข้อ แต่ละข้อมีคำตอบที่ถูกต้องเพียง 1 คำตอบ

2. ให้นักเรียนตอบคำถามลงในกระดาษคำตอบ

3. ใช้เวลาในการทำข้อสอบจำนวน 1 ชั่วโมง

1. “ภาวะไตถ้าเป็นภาวะที่มีความสงบ ความสุข ไร้ความขัดแย้ง ก็จะมีสันติภาพ” ตัวเลือกใดมีทัศนะต่อความขัดแย้งไม่สอดคล้องกับข้อความข้างต้นมากที่สุด

ก. ความขัดแย้งเป็นสิ่งที่สามารถจัดให้หมดสิ้นไปได้

ข. ความขัดแย้งเป็นสิ่งที่ปัญหา

ค. ความขัดแย้งนั้นพบได้ทั่วไปและก็ได้ไม่ได้เป็นสิ่งที่เลวร้าย

ง. ความขัดแย้งตรงข้ามกับสันติภาพ

2. ข้อใดที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดเรื่องความขัดแย้งของนักวิชาการส่วนใหญ่ในปัจจุบัน

ก. ความขัดแย้งเป็นสิ่งที่มนุษย์ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้

ข. ความขัดแย้งตรงข้ามกับสันติภาพ

ค. ความขัดแย้งอาจนำไปสู่สันติภาพหรือความรุนแรงได้

ง. ความขัดแย้งไม่ได้เป็นสิ่งที่เลวร้ายหรือเป็นปัญหาเสมอไป

3. การแก้ปัญหาความขัดแย้ง เช่น ปัญหาการก่อการร้ายในสหรัฐอเมริกาและการก่อการร้ายในสเปน สามารถใช้วิธีการเดียวกันได้หรือไม่อย่างไร

ก. ได้ เพราะเป็นปัญหาการก่อการร้ายเช่นเดียวกัน

ข. ได้ เพราะมิติของปัญหามีความใกล้เคียงกัน

ค. ไม่ได้ เพราะสเปนและสหรัฐอเมริกาเป็นคนละประเทศกัน

ง. ไม่ได้ เพราะมิติของปัญหามีความแตกต่างกัน

4. “คนจนรู้สึกใช้เวลาไปติดต่อราชการมักถูกข้าราชการปฏิบัติอย่างไม่สุภาพและไม่เสมอภาคกับคนรวย” ข้อความดังกล่าวสัมพันธ์กับระดับของความขัดแย้งในข้อใดมากที่สุด

ก. ความขัดแย้งภายใน และความขัดแย้งที่ปรากฏขึ้น

ข. ความขัดแย้งทางสังคม และความขัดแย้งที่ปรากฏขึ้น

ค. ความขัดแย้งภายใน และความขัดแย้งแอบแฝง

ง. ความขัดแย้งทางสังคม และความขัดแย้งชัดเจน

แบบวัดเจตคติต่อหลักสูตรสันติศึกษา

ชื่อ-นามสกุล _____ ห้อง _____ เลขที่ _____

คำชี้แจง:

1. ให้นักเรียนพิจารณาข้อความ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนมากที่สุด โดยระดับ 5 = เห็นด้วยมากที่สุด 4 = เห็นด้วยมาก 3 = เห็นด้วยปานกลาง 2 = เห็นด้วยน้อย 1 = เห็นด้วยน้อยที่สุด
2. คำตอบของนักเรียนไม่มีผลใดๆ ต่อคะแนนในรายวิชา แต่มีความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชานี้ ดังนั้น ขอให้นักเรียนตอบคำถามให้ตรงกับความรู้สึกของตนเองให้มากที่สุด

	รายการ	มาก ที่สุด	มาก	ปาน กลาง	น้อย	น้อย ที่สุด
	ความสำคัญ					
1	วิชาสันติศึกษาเป็นวิชาที่มีความสำคัญมากในปัจจุบัน					
2	วิชาสันติศึกษาช่วยให้นักเรียนเข้าใจสังคม					
3	วิชาสันติศึกษาช่วยให้นักเรียนเป็นพลเมืองดีที่มีความรู้					
4	วิชาสันติศึกษาเป็นวิชาที่ไม่มีประโยชน์ต่อนักเรียน					
5	วิชาสันติศึกษาช่วยให้นักเรียนเข้าใจเรื่องความขัดแย้ง สันติภาพ และความรุนแรง					
6	วิชาสันติศึกษาช่วยให้นักเรียนสามารถแก้ไขความ ขัดแย้งได้อย่างสันติ					
	ความชอบ					
7	สันติศึกษาเป็นวิชาที่ <u>ไม่</u> น่าสนใจ					
8	นักเรียนรู้สึกชอบวิชาสันติศึกษามากกว่าวิชาอื่นๆ					
9	นักเรียนคิดว่าวิชาสันติศึกษาเป็นวิชาที่น่าเบื่อ					
10	นักเรียนคิดว่าการเรียนวิชาสันติศึกษาเป็นการเสียเวลา					
11	นักเรียนเห็นว่าหนังสือเกี่ยวกับความขัดแย้ง สันติภาพ และความรุนแรงเป็นหนังสือที่น่าสนใจ					
12	นักเรียนคิดว่าวิชาสันติศึกษาเป็นวิชาที่สนุกสนาน					
13	นักเรียนรู้สึกเสียตายนหากมีการงดเรียนวิชาสันติศึกษา					
14	นักเรียนคิดว่าไม่ควรให้มีการเรียนวิชาสันติศึกษา					

	รายการ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
	การนำไปใช้					
15	สันติภาพเป็นเรื่องอุดมคติที่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้จริง					
16	นักเรียนรู้สึกที่ตัวเอง <u>ไม่</u> เกี่ยวข้องกับการสร้างสันติภาพ					
17	ความรู้เกี่ยวกับสันติศึกษาสามารถนำมาใช้ใน ชีวิตประจำวันได้					
18	นักเรียนคิดว่าตนเองสามารถแก้ไขความขัดแย้งได้อย่าง สันติ					
19	นักเรียนคิดว่าความรุนแรงเป็นสิ่งที่สามารถขจัดได้					
20	นักเรียนคิดว่าปัญหาบางอย่างจำเป็นต้องใช้ความรุนแรง ในการแก้ปัญหา					
21	นักเรียนคิดว่าสันติภาพเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นสำหรับ มนุษย์					
22	นักเรียนคิดว่าเชื้อชาติ และศาสนาเกี่ยวข้องกับความ รุนแรง					
23	นักเรียนคิดว่าภาวะที่มีการกดขี่ทางเพศคือภาวะที่ไม่มี สันติภาพ					
24	นักเรียนคิดว่าความยากจนไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง					

แบบวัดจิตแห่งความเคารพ

ชื่อ-นามสกุล _____ ห้อง _____ เลขที่ _____

คำชี้แจง:

1. ให้นักเรียนพิจารณาข้อความ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้สึก “เห็นด้วย” ของนักเรียน โดยระดับ 5 = เห็นด้วยมากที่สุด 4 = เห็นด้วยมาก 3 = เห็นด้วยปานกลาง 2 = เห็นด้วยน้อย 1 = เห็นด้วยน้อยที่สุด
2. คำตอบของนักเรียนไม่มีผลใดๆ ต่อคะแนนในรายวิชา แต่มีความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชานี้ ดังนั้น ขอให้นักเรียนตอบคำถามให้ตรงกับความรู้สึกของตนเองให้มากที่สุด

ข้อคำถาม	ระดับ				
	5	4	3	2	1
การอ่อนน้อมต่อมตน					
1. การอ่อนน้อมกับผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่ดี					
2. เราไม่จำเป็นต้องอ่อนน้อมกับบุคคลที่มีอายุหรือตำแหน่งต่ำกว่าเรา					
3. การต่อมตนเป็นลักษณะของคนที่ไม่มีความภาคภูมิใจ					
4. ความสำเร็จในทุกด้านของชีวิตเรา ย่อมเกิดจากตัวเราและคนอื่น ๆ ที่ช่วยส่งเสริมและสนับสนุนเรา					
5. การต่อมตนเป็นลักษณะหนึ่งของคนที่จะประสบความสำเร็จ					
6. คนที่อ่อนน้อมต่อมตนมักเป็นคนที่ไม่มีความมั่นใจในตนเอง					
การให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น					
7. ความเห็นของนักเรียนที่เก่งที่สุดในทีมย่อมเป็นความเห็นที่น่าเชื่อถือมากกว่าความเห็นของสมาชิกคนอื่น ๆ ในทีม					
8. เรามักรู้สึกว่สิ่งที่เพื่อนสมาชิกในทีมนำเสนอ มักเป็นสิ่งที่ไร้สาระ					
9. เพื่อนสมาชิกในทีมที่เรียนไม่เก่งก็สามารถให้เหตุผลที่ดีได้					
10. ผู้ที่เสนอความคิดเห็นที่ไม่ค่อยเหมาะสมนั้นควรถูกประณามจากเพื่อนในทีม					
11. ความเห็นของเพื่อนในทีมเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ					
12. สิ่งที่เราคิดและทำย่อมดีที่สุด					

ข้อความถาม	ระดับ				
	5	4	3	2	1
การเคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคล และระหว่างกลุ่ม					
13. พิธีกรรมของศาสนาอื่นมักเป็นเรื่องงมงาย และไร้สาระ					
14. คนสูงวัยมักมีทัศนคติคร่ำครึและล้าหลัง					
15. เรามักไม่เข้าใจว่าทำไมผู้อื่นถึงทำสิ่งต่างๆที่แตกต่างไปจาก เรา					
16. คนชนบทมักเป็นคนไร้สาระและไม่มีเหตุผล					
17. ผู้หญิงและผู้ชายต่างก็เป็นเพศที่ใช้อารมณ์และเหตุผล พอๆกัน					
18. ความแตกต่างหลากหลายในทางความคิดเห็น ภาษา ศาสนา และวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่สวยงาม					
การเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่แตกต่างจาก ความคิดของตนเอง					
19. เราารู้สึกไม่พอใจหากมีเพื่อนแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างไป จากที่เราคิด					
20. คนที่มีความเห็นไม่ตรงกับเรา คนนั้นเป็นศัตรูของเรา					
21. เราควรมีความอดทนในการฟังความคิดเห็นของเพื่อน สมาชิกในทีม					
22. หากความคิดเห็นของเพื่อนไม่ตรงกับเรา เราต้องโต้แย้งให้ ถึงที่สุด					
23. ความคิดเห็นของเพื่อนที่ไม่ตรงกับเราก็เป็นสิ่งที่ควรนำมา คิดพิจารณา					

แบบสำรวจการทำงานเป็นทีม

ชื่อ-นามสกุล _____ ห้อง _____ เลขที่ _____

คำชี้แจง:

1. ให้นักเรียนพิจารณาข้อความ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับการปฏิบัติ และความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานเป็นทีมของนักเรียน
2. คำตอบของนักเรียนไม่มีผลใดๆ ต่อคะแนนในรายวิชา แต่มีความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชานี้ ดังนั้น ขอให้นักเรียนตอบคำถามให้ตรงกับความเป็นจริงให้มากที่สุด

รายการ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
สมาชิกในทีมมีความเข้าใจในเป้าหมายการทำงานของ ทีม					
1. ฉันมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายของทีม					
2. ฉันรู้และเข้าใจเป้าหมายของทีม					
3. ฉันรู้ว่าเป้าหมายของทีมเป็นสิ่งสำคัญ					
สมาชิกใช้ความรู้ความสามารถของตนเองในการทำงาน เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย					
4. ฉันร่วมอภิปราย ให้เหตุผล และโต้แย้งเพื่อแก้ปัญหาหรือตอบคำถาม					
5. ฉันใช้ความรู้ความสามารถในการทำงานที่ทีมได้รับมอบหมาย					
6. ฉันรู้สึกว่าคุณเองไม่สามารถทำประโยชน์ให้แก่ทีมได้					
7. ฉันรู้สึกว่าคุณเองไม่มีความรู้เพียงพอที่จะอภิปรายกับเพื่อนสมาชิกในทีม					
สมาชิกมีส่วนร่วมและรับผิดชอบในการทำงาน					
8. ฉันเข้าเรียนอย่างสม่ำเสมอเพื่อร่วมกิจกรรมและทำงานในทีม					
9. ฉันให้ข้อมูลแก่เพื่อนในทีมบ่อยครั้ง					
10. ฉันศึกษาเอกสารในหัวข้อที่จะเรียนก่อนเข้าชั้นเรียน					

รายการ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
11. ฉันพยายามทำงานของทีมให้เสร็จสิ้นตามระยะเวลาที่กำหนด					
สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์และติดต่อสื่อสารกันอย่างเปิดเผย					
12. ฉันแสดงความคิดเห็นในทีมได้อย่างเปิดเผย					
13. ฉันสามารถพูดคุยกับเพื่อนสมาชิกในทีมได้ทุกคน					
14. ฉันรู้สึกเกรงใจหากต้องพูดโต้แย้งในสิ่งที่เพื่อนในทีมนำเสนอ					
15. ฉันรู้สึกเบื่อกับที่ต้องพูดอภิปรายและให้เหตุผลกับเพื่อนในทีม					
สมาชิกมีการตัดสินใจร่วมกัน					
16. ฉันเห็นว่าความคิดเห็นของเพื่อนสมาชิกทุกคนในทีมเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ					
17. ฉันมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของทีม					
18. ฉันเห็นว่าเพื่อนที่ฉลาดน้อยหรือขี้เกียจไม่ควรมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของทีม					
19. ฉันเห็นว่าเพื่อนทุกคนในทีมควรมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของทีม					
สมาชิกแก้ไขความคิดเห็นที่ไม่สอดคล้องกันด้วยวิธีการที่เหมาะสม					
20. ฉันจะขึ้นเสียงหากเพื่อนไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นของฉัน					
21. ฉันจะเชื่อเหตุผลของเพื่อนสมาชิกที่เรียนเก่งมากกว่าเพื่อนสมาชิกที่เรียนอ่อน					
22. ฉันใช้วิธีการอภิปรายให้เหตุผลจนทุกคนในทีมมีฉันทามติร่วมกัน					
สมาชิกทำงานภายใต้สิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมต่อการทำงานและมีบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการ					
23. ฉันรู้สึกว่าสมาชิกในทีมมีการส่งเสริม ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน					
24. ฉันรู้สึกผ่อนคลายเมื่อได้ทำงานร่วมกันเป็นทีม					

รายการ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
25. ฉันรู้สึกสนุกสนานเมื่อได้ทำงานร่วมกันเป็นทีม					
26. ฉันคิดว่าความสำเร็จของทีมก็เป็นเหมือนความสำเร็จของฉัน					



แบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนการสอนสันติศึกษา

ชื่อ-นามสกุล _____ ห้อง _____ เลขที่ _____

คำชี้แจง:

1. ให้นักเรียนพิจารณาข้อความ และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนมากที่สุด โดยระดับ 5 = เห็นด้วยมากที่สุด 4 = เห็นด้วยมาก 3 = เห็นด้วยปานกลาง 2 = เห็นด้วยน้อย 1 = เห็นด้วยน้อยที่สุด
2. คำตอบของนักเรียนไม่มีผลใดๆ ต่อคะแนนในรายวิชา แต่มีความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชานี้ ดังนั้น ขอให้นักเรียนตอบคำถามให้ตรงกับความคิดเห็นของตนให้มากที่สุด

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
	การจัดแบ่งเนื้อหา					
1	การจัดแบ่งเนื้อหาในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความชัดเจน					
2	ปริมาณเนื้อหาในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีความเหมาะสม					
3	การวางลำดับของหน่วยการเรียนรู้มีความต่อเนื่องและเชื่อมโยงกัน					
	กระบวนการเรียนการสอน					
4	กิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับเนื้อหาสันติศึกษา					
5	กิจกรรมการเรียนการสอนมีความน่าสนใจ					
6	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น					
7	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนช่วยเหลือกันและกัน					
8	การเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม					
9	นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจมากขึ้นจากการอธิบายของเพื่อนในทีม					

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
10	การอ่านเอกสารของรายวิชาก่อนเข้าชั้นเรียนช่วยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลและทีมได้ดีขึ้น					
11	การอ่านเอกสารของรายวิชาก่อนเข้าชั้นเรียนช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ดีขึ้น					
12	การทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคลกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน					
13	การทำแบบทดสอบเป็นทีมกระตุ้นให้นักเรียนทุ่มเทความรู้ความสามารถให้แก่ทีม					
14	การเขียนอุทธรณ์ช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนทบทวนความรู้					
15	งานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ช่วยให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่เรียน					
16	งานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ช่วยให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในต่างบริบท					
17	การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีมช่วยให้นักเรียนเข้าใจการทำงานเป็นทีม					
18	การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีมช่วยให้นักเรียนเห็นคุณค่าการทำงานเป็นทีม					
	การให้ผลย้อนกลับ					
19	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นรายบุคคลช่วยกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน					
20	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นทีมช่วยกระตุ้นให้นักเรียนอ่านหนังสือก่อนเข้าเรียน					
21	การทราบคะแนนแบบทดสอบเป็นทีมช่วยกระตุ้นให้นักเรียนใช้ความรู้ความสามารถในการทำแบบทดสอบเป็นทีม					
22	ผู้สอนให้ข้อมูลย้อนกลับทางวาจาแก่นักเรียนบ่อยครั้ง					
23	การให้ข้อมูลย้อนกลับของผู้สอนช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจมากขึ้น					
	สื่อการเรียนการสอน					
24	สื่อการเรียนการสอนมีความน่าสนใจ					

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
25	สื่อการเรียนการสอนมีความหลากหลาย					
26	สื่อการเรียนการสอนช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้ง่าย					
	การประเมินผล					
27	การประเมินผลนักเรียนมีความหลากหลาย					
28	คะแนนการประเมินโดยเพื่อนช่วยให้นักเรียนแก้ไขในประเด็นที่บกพร่อง					
29	คะแนนจากการประเมินโดยเพื่อนสร้างความแตกต่างระหว่างนักเรียนที่ทำและไม่ทำประโยชน์ให้แก่กลุ่ม					
30	คะแนนจากแบบทดสอบเป็นรายบุคคลของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นถึงการอ่านหนังสือก่อนเข้าชั้นเรียน					
31	คะแนนจากแบบทดสอบเป็นทีมของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามในการใช้ความรู้ความสามารถในการทำประโยชน์ให้แก่ทีม					



ภาคผนวก ง

หลักสูตรสันติศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเห็นทีมสำหรับ
นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

หลักสูตรสันติศึกษา
สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

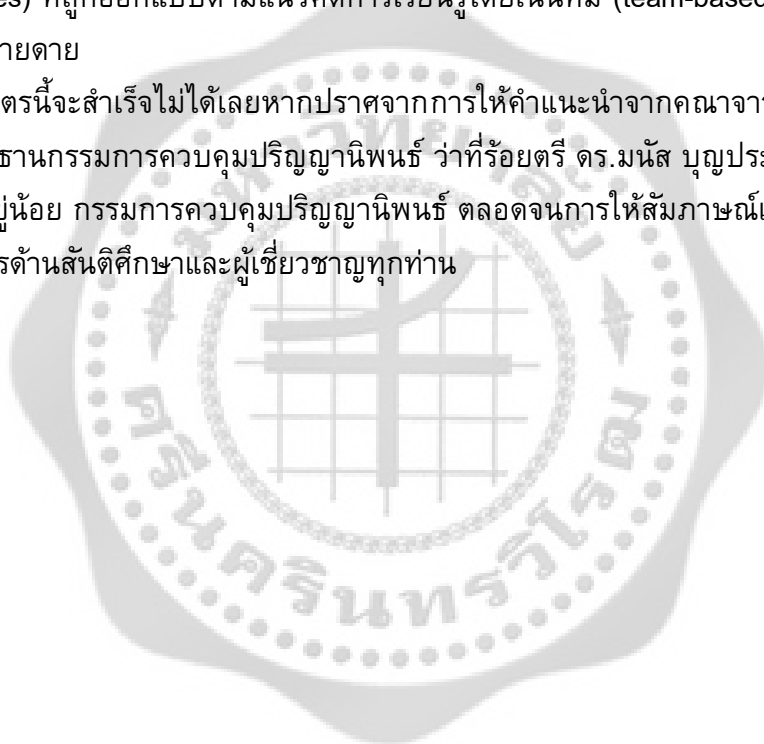
2553

คำนำ

หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นหลักสูตรที่ถูกออกแบบมาให้เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551

หลักสูตรนี้ประกอบไปด้วยหลักการ เป้าหมาย จุดหมาย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ทักษะ คำอธิบายสาระการเรียนรู้ โครงสร้างหน่วยการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลอย่างครบถ้วนอันจะช่วยอำนวยความสะดวกให้ครูในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถนำหลักสูตรสันติศึกษา (peace studies) ที่ถูกออกแบบตามแนวคิดการเรียนรู้โดยเน้นทีม (team-based learning – TBL) ไปใช้ได้อย่างง่ายดาย

หลักสูตรนี้จะสำเร็จไม่ได้เลยหากปราศจากการให้คำแนะนำจากคณาจารย์ดังนี้ รศ.ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่ ประธานกรรมการควบคุมปริญญาโท ว่าที่ร้อยตรี ดร.มนัส บุญประกอบ และ รศ.ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย กรรมการควบคุมปริญญาโท ตลอดจนการให้สัมภาษณ์และให้ข้อเสนอแนะจากนักวิชาการด้านสันติศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน



สารบัญ

	หน้า
สภาพปัญหาและความต้องการ	4
หลักการ	7
เป้าหมาย	7
จุดหมาย	7
ผลการเรียนรู้	8
สาระการเรียนรู้	8
คุณลักษณะอันพึงประสงค์	8
ทักษะ	8
คำอธิบายสาระการเรียนรู้	9
หน่วยการเรียนรู้	9
แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	12
สื่อการเรียนรู้	13
แนวทางการวัดและประเมินผล	13



หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

สภาพปัญหาและความต้องการ

สังคมไทยปัจจุบันปรากฏความขัดแย้งจากหลากหลายแหล่งที่มา ได้แก่ ความขัดแย้งด้านข้อมูล ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์ ความขัดแย้งด้านค่านิยม ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ และความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง (Morris. 2004: 20-22) ความขัดแย้งเหล่านี้ก็ล้วนเป็นเรื่องปกติธรรมดาในทุกสังคมที่สามารถพบได้ทุกหนทุกแห่ง (บาติช. 2540: 6) และความขัดแย้งก็มีใช้สิ่งทีเลวร้ายเสมอไป ดังนั้นสภาพที่มีความขัดแย้งจึงเป็นเรื่องธรรมชาติที่มนุษย์ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ โดยความขัดแย้งอาจนำไปสู่ภาวะที่มีสันติภาพหรือภาวะไร้สันติภาพ กล่าวคือ หากความขัดแย้งนั้นคลี่คลายโดยปราศจากความรุนแรงเมื่อนั้นก็จะเป็นภาวะที่มีสันติภาพ แต่หากความขัดแย้งคลี่คลายไปเป็นความรุนแรงก็จะทำให้เกิดภาวะที่ไร้สันติภาพ อย่างไรก็ตาม สิ่งที่น่าปริวิตกก็คือความขัดแย้งเหล่านี้คลี่คลายกลายเป็นความรุนแรงที่สร้างความแตกแยกอย่างรุนแรงในสังคมไทยในช่วงไม่กี่ปีมานี้ เช่น ความขัดแย้งทางการเมืองในสังคมไทยระหว่างรัฐบาล คนเสื้อเหลือง คนเสื้อแดง และกลุ่มการเมืองอื่นๆ ที่ส่งผลให้มีคนเสียชีวิต บาดเจ็บ สูญเสียทรัพย์สิน และมีบาดแผลในจิตใจเป็นอย่างมาก ความสูญเสียที่เกิดขึ้นนี้เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่าคนไทยจำนวนมากยังไม่สามารถแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสมเพียงพอ และขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการสร้างสันติภาพ ทำให้ความขัดแย้งที่มีนั้นขยายตัวบานปลายกลายเป็นความรุนแรงในที่สุด

นอกจากความรุนแรงทางสังคมที่ขยายตัวบานปลาย ปัจจุบันเยาวชนไทยต้องเผชิญกับปัญหาความรุนแรงที่หลากหลายทั้งในฐานะที่เป็นผู้ก่อความรุนแรงและผู้ตกเป็นเหยื่อของความรุนแรง กล่าวคือ จากข้อค้นพบของงานวิจัยที่เกี่ยวกับความรุนแรง พบว่า โรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลร้อยละ 81.1 มีเหตุการณ์รุนแรงเกิดขึ้น (ดุชนีฯ ทองเกลี้ยง. 2546) สอดคล้องกับข้อค้นพบของ สุวรรณ เรืองกาญจนเศรษฐ์ และคณะ (2547) พบว่า ในรอบ 30 วันก่อนการสำรวจนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาร้อยละ 6.4 พบพาดอาวุธไปโรงเรียน ร้อยละ 8.5 พบพาดอาวุธไปสถานที่อื่นนอกจากโรงเรียน และร้อยละ 7.1 รู้สึกไม่ปลอดภัยขณะ เดินทาง นอกจากนี้ ในรอบ 12 เดือนก่อนการสำรวจกลุ่มตัวอย่างร้อยละ 31.5 เคยอยู่ในเหตุการณ์ที่มีการต่อสู้ทำร้ายร่างกายในสถานที่ทั่วไป ร้อยละ 28.8 เคยอยู่ในเหตุการณ์ที่มีการต่อสู้ทำร้ายร่างกายในโรงเรียน ร้อยละ 20.7 เคยถูกเพื่อนทุบตีทำร้ายร่างกายโดยเจตนา ร้อยละ 17.1 เคยถูกลวนลาม (จำแนกเป็น ร้อยละ 13.4 ทางวาจา ร้อยละ 3.1 ทางกรกระทำ และร้อยละ 3.6 ทั้งทางวาจาและการกระทำ) ร้อยละ 13.9 เคยถูกทำร้ายร่างกายด้วยอาวุธ ร้อยละ 6.8 เคยอยู่ในเหตุการณ์ต่อสู้และได้รับบาดเจ็บจนต้องเข้ารับการรักษาในสถานพยาบาล และร้อยละ 2.4 เคยถูกข่มขืน สอดคล้องกับข้อค้นพบของ อุมพร ตรังคสมบัติ (2549: 1) พบความชุกในช่วงชีวิตที่ผ่านมาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายร้อยละ 31.3 มีการวิวาทชกต่อย ร้อยละ 18.4 มีการพกอาวุธ และจากการสำรวจของสำนักวิจัยเอแบคโพลล์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ได้สำรวจนักเรียนชายระดับมัธยมศึกษา

ตอนปลายและอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า ในช่วง 3 เดือนที่ผ่านมาก่อนการสำรวจ วัยรุ่นร้อยละ 46 เคยมีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับบิดา มารดาและผู้ปกครอง วัยรุ่นร้อยละ 40 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับครู อาจารย์ ร้อยละ 19.2 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับเพื่อนร่วมสถาบัน ร้อยละ 17.1 มีประสบการณ์ทะเลาะวิวาทกับนักเรียนต่างสถาบัน นอกจากนี้วัยรุ่นร้อยละ 59.5 ยังมีความคิดจะใช้ความรุนแรงในการแก้ปัญหา และวัยรุ่นถึงร้อยละ 39.5 คิดจะใช้อาวุธปืนและมีดในการแก้ปัญหาทะเลาะวิวาทอีกด้วย (อมรวิรัช นาคทรพรพ; และจิรัฐกาล พงศ์ภักดิ์เชียร. 2549: 3) ความรุนแรงดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงความคิดเห็นต่อการใช้ความรุนแรงซึ่ง ระพีพัฒน์ ศรีมาลา (2547: 63-65) พบว่า นักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครมีความคิดเห็นต่อการใช้ความรุนแรงว่าเป็นสิ่งที่เหมาะสม และเป็นสิ่งที่ไม่เหมาะสมแต่ต้องใช้เพราะถ้าไม่ใช้ความรุนแรงกับผู้อื่นก่อน ผู้อื่นก็จะใช้ความรุนแรงกับตน

ความรุนแรงนั้นเป็นสิ่งที่ตรงข้ามกับความสันติหรือสันติภาพ (Galtung. 2005) ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะของพระไพศาล วิสาโล (2550: 21) ที่กล่าวถึงสังคมนั้นสันติว่ามีได้หมายถึงเพียงแค่สังคมที่ไม่มีการรบพุ่ง เช่นฆ่าทำลายกันเท่านั้น แต่เรายังนึกไปถึงสังคมที่ทุกๆ คนอยู่เย็นเป็นสุข ไม่อึดอัดผิดเคือง โดยที่สภาพแวดล้อมทั้งในทางธรรมชาติและทางสังคมก็เกื้อกูลต่อคุณภาพชีวิต ไม่บีบบังคับจิตใจและร่างกาย อย่างไรก็ตามจากข้อค้นพบเกี่ยวกับความรุนแรงของนักเรียนที่มีการศึกษากันในประเทศไทยจะเห็นได้ว่าคนในสังคมส่วนใหญ่ให้ความสนใจกับความรุนแรงทางตรงที่นักเรียนต้องเผชิญเท่านั้น กล่าวคือ ความรุนแรงทางตรง หมายถึง ความรุนแรงที่ผู้กระทำตั้งใจเพื่อทำร้ายหรือให้เกิดความเสียหายต่อร่างกายและจิตใจ (Galtung. 2005) เช่น การชกต่อย ทำร้ายร่างกาย การกักขังหน่วงเหนี่ยว การข่มขู่ เป็นต้น ความพยายามในการแก้ปัญหาหรือยุติความรุนแรงทางตรงจะนำไปสู่สันติภาพเชิงลบซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง ส่วนความรุนแรงเชิงโครงสร้าง หมายถึง สิ่งต่างๆ ที่มาทำให้เกิดช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นอยู่จริง (Galtung. 2005) เช่น ความยากจน ความอดอยาก การเลือกปฏิบัติทางเพศ อคติทางเชื้อชาติ การละเมิดสิทธิมนุษยชน เป็นต้น ความพยายามในการแก้ปัญหาหรือยุติความรุนแรงเชิงโครงสร้างจะนำไปสู่สันติภาพเชิงบวกซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และเพื่อที่จะเข้าใจความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้างอย่างลึกซึ้งถึงสาเหตุก็จำเป็นต้องเข้าใจความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมที่รองรับและให้ความชอบธรรมแก่ความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (Galtung. 1990) อย่างไรก็ตาม ประเด็นความรุนแรงเชิงโครงสร้างและความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมกลับถูกกลบเกลายไม่ให้ความสำคัญทั้งที่เป็นความรุนแรงที่พบเห็นได้ในชีวิตประจำวันและส่งผลร้ายแรงต่อมนุษย์ไม่แตกต่างจากความรุนแรงทางตรง

นอกจากปัญหาด้านความรุนแรงข้างต้น ผู้เรียนยังมีปัญหาสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำ และไม่ได้มาตรฐานเพื่อการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังนี้

1. สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำ กล่าวคือ จากผลการทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (O-NET) ปีการศึกษา 2546 2547 2549 และ 2551 ผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนเฉลี่ยในวิชาสังคมศึกษาต่ำกว่าร้อยละ 50 ส่วนผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ก็มีคะแนน

เฉลี่ยในวิชาสังคมศึกษาต่ำกว่าร้อยละ 50 ในปีการศึกษา 2548-2551 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2551: 14)

2. คุณภาพของผู้เรียนไม่ได้มาตรฐานตามผลการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวคือ จากการสังเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (รอบแรก พ.ศ.2544-2548) จำนวน 30,010 แห่ง พบว่า สถานศึกษาจำนวนร้อยละ 65 มีผู้เรียนที่ไม่ได้มาตรฐานในด้านต่างๆ (สำนักงานรับรองคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา. 2549: 24) ดังต่อไปนี้

2.1 ความสามารถในการคิดอย่างเป็นระบบ มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 11.76

2.2 ความรู้และทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 11.88

2.3 ทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง รักการเรียนรู้ และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 24.41

2.4 ทักษะในการทำงาน รักการทำงาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต มีสถานศึกษาที่ได้รับการประเมินภายนอกในระดับดีเพียงร้อยละ 66.54

จากปัญหาด้านความรุนแรงและปัญหาสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนข้างต้น จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยกำหนดให้ผู้เรียนมีความเข้าใจสันติภาพอย่างกว้างขวางที่สุดผ่านการศึกษาสันติภาพอย่างเป็นระบบในลักษณะที่เป็นสาขาวิชาสันติศึกษา (peace studies) อันสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของนักวิชาการหลายท่านที่เสนอว่าควรนำหลักสูตรสันติศึกษามาใช้ในโรงเรียน (ถวิลวดี บุรีกุล. 2552) หลักสูตรสันติศึกษาซึ่งมีเนื้อหาครอบคลุมมนทัศน์สันติภาพ ความรุนแรง ความขัดแย้ง สงคราม ทักษะการแก้ปัญหาโดยไม่ใช้ความรุนแรงทั้งในมิติปัจเจกบุคคล ชุมชน สังคม ประเทศและโลก ในลักษณะที่เป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมควบคู่กับการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้โดยเน้นทีมที่มีประสิทธิผลและสอดคล้องกับเนื้อหาสาระสันติศึกษา

หลักการ

หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีหลักการที่สำคัญดังต่อไปนี้

1. เป็นหลักสูตรสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551
2. เป็นหลักสูตรที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความคิด และความเข้าใจในมโนทัศน์ ทักษะ กระบวนการ และเจตคติเกี่ยวกับสันติศึกษา
3. เป็นหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้กิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม

เป้าหมาย

หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความคิด และความเข้าใจในมโนทัศน์ ทักษะ กระบวนการ และเจตคติเกี่ยวกับสันติศึกษา

จุดหมาย

หลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีจุดหมายที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเมื่อเรียนจบหลักสูตรสันติศึกษา ดังนี้

1. ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับมโนทัศน์สันติศึกษา ครอบคลุมความขัดแย้ง ความรุนแรงทางตรง ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม สันติภาพเชิงลบ สันติภาพเชิงบวก และสันติวัฒนธรรม
2. ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถในการสื่อสาร การวิเคราะห์ การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การทำงานเป็นทีม และการแก้ไขความขัดแย้งด้วยสันติวิธี
3. ผู้เรียนมีจิตแห่งความเคารพ และเห็นคุณค่าของการแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง

เนื้อหา

เนื้อหาของหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายประกอบไปด้วย ผลการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ และทักษะดังนี้

ผลการเรียนรู้

1. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญ ระดับ ประเภท แหล่งที่มา และผลของความขัดแย้ง
2. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญ และประเภทของสันติภาพ
3. รู้และเข้าใจความหมาย ประเภท และผลของความรุนแรง
4. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ก่อให้เกิด

ความรุนแรง

5. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ

6. วิเคราะห์และเสนอแนวทางการพัฒนาสันติภาพ

สาระการเรียนรู้

1. ความหมาย ระดับ ประเภท และแหล่งที่มาของความขัดแย้งความสำคัญ
2. ความสำคัญ และผลของความขัดแย้ง
3. ความหมาย ประเภท และผลของความรุนแรง
4. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความ

รุนแรง

5. ความรุนแรงทางตรง
6. ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
7. ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม
8. ความหมาย ความสำคัญ และประเภทของสันติภาพ
9. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ
10. แนวทางการพัฒนาสันติภาพเชิงลบ
11. แนวทางการพัฒนาสันติภาพเชิงบวก
12. สันติวัฒนธรรม

คุณลักษณะอันพึงประสงค์

1. จิตแห่งความเคารพ
2. เห็นคุณค่าของการแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง

ทักษะ

1. การแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง
2. การแก้ปัญหา

3. การทำงานเป็นทีม
4. การวิเคราะห์
5. การตัดสินใจ

คำอธิบายสาระการเรียนรู้

หลักสูตรสาระการเรียนรู้สันติศึกษาเป็นสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 1 หน่วยกิต หรือ 40 ชั่วโมง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

คำอธิบายสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม ส30224 สันติศึกษา	
สาระการเรียนรู้เพิ่มเติม	ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม	(40 ชั่วโมง / 1 หน่วยกิต)
<p>ศึกษาความหมาย ความสำคัญ ระดับ ประเภท แหล่งที่มา และผลของความขัดแย้ง สันติภาพ และความรุนแรง ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพและความรุนแรง และแนวทางการพัฒนาสันติภาพเชิงลบ สันติภาพเชิงบวก และสันติวัฒนธรรม โดยใช้กระบวนการการแก้ปัญหา การทำงานเป็นทีม การวิเคราะห์ การตัดสินใจ เพื่อให้มีความสามารถในการแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง มีจิตแห่งความเคารพ และเห็นคุณค่าของการแก้ไขความขัดแย้งด้วยการไม่ใช้ความรุนแรง</p>	

หน่วยการเรียนรู้

สาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษาประกอบไปด้วย 7 หน่วยการเรียนรู้ ได้แก่ ความขัดแย้ง: ปกติวิถีของมนุษย์ ความรุนแรงทางตรง ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม สันติภาพเชิงลบ: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง สันติภาพเชิงบวก: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง และสันติวัฒนธรรม

ชื่อหน่วยการเรียนรู้	ผลการเรียนรู้	สาระการเรียนรู้	จำนวน ชั่วโมง
ความขัดแย้ง: ปกติวิถีของมนุษย์	1. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญ ระดับ ประเภท แหล่งที่มา และผลของความขัดแย้ง	1. ความหมายของความขัดแย้ง 2. ความสำคัญ และผลของความขัดแย้ง 3. ระดับ และประเภทของความขัดแย้ง	4

ชื่อหน่วยการเรียนรู้	ผลการเรียนรู้	สาระการเรียนรู้	จำนวนชั่วโมง
ความรุนแรงทางตรง	1. รู้และเข้าใจความหมาย ประเภท และผลของความรุนแรง 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรง	1. ความหมายและผลของความรุนแรงทางตรง 2. ความรุนแรงทางตรง 2.1 การทำร้ายร่างกาย 2.2 สงคราม 2.3 การก่อการร้าย 3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงทางตรง	6
ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	1. รู้และเข้าใจความหมาย ประเภท และผลของความรุนแรง 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรง	1. ความหมายและผลของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง 2. ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง 2.1 การละเมิดสิทธิมนุษยชน 2.2 การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ และศาสนา 2.3 ความยากจน 2.4 นโยบายการพัฒนาที่ไม่เป็นธรรม 3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	6
ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม	1. รู้และเข้าใจความหมาย ประเภท และผลของความรุนแรง 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรง	1. ความหมายและผลของความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม 2. ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม 2.1 แนวคิดชายเป็นใหญ่ 2.2 ชาตินิยม 2.3 ชาตินิยม 2.4 ลัทธิการเมือง และเศรษฐกิจ 2.5 ศาสนา	6

ชื่อหน่วยการเรียนรู้	ผลการเรียนรู้	สาระการเรียนรู้	จำนวนชั่วโมง
สันติภาพเชิงลบ: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง	<ol style="list-style-type: none"> 1. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญ และประเภทของสันติภาพ 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ 3. วิเคราะห์และเสนอแนวทางการพัฒนาสันติภาพ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความหมายและความสำคัญของสันติภาพเชิงลบ 2. แนวทางการพัฒนาสันติภาพเชิงลบ <ol style="list-style-type: none"> 2.1 การสื่อสารอย่างสันติ 2.2 การเจรจา และการไกล่เกลี่ย 2.3 การควบคุมและลดอาวุธ 3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ 	6
สันติภาพเชิงบวก: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	<ol style="list-style-type: none"> 1. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญและประเภทของสันติภาพ 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ 3. วิเคราะห์และเสนอแนวทางการพัฒนาสันติภาพ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความหมายและความสำคัญของสันติภาพเชิงบวก 2. แนวทางการพัฒนาสันติภาพเชิงบวก <ol style="list-style-type: none"> 2.1 สุนทรียสนทนา 2.2 การส่งเสริมและคุ้มครองสิทธิมนุษยชน 2.3 การไม่ใช้ความรุนแรง 3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ 	6
สันติวัฒนธรรม	<ol style="list-style-type: none"> 1. รู้และเข้าใจความหมาย ความสำคัญ และประเภทของสันติภาพ 2. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดสันติภาพ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความหมายและความสำคัญของสันติวัฒนธรรม 2. สันติวัฒนธรรม <ol style="list-style-type: none"> 2.1 ขันติธรรม 2.2 พหุนิยม 2.3 ประชาธิปไตย 2.4 มุมมองเพื่อสันติวัฒนธรรม 	6

แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มุ่งเน้นในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้กิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้การเรียนรู้โดยเน้นทีม (team-based learning หรือ TBL) (Michaelsen; & Sweet. 2008, Cestone; Levine; & Lane. 2008, Michaelsen; & Knight. 2004, Michaelsen. 2004, Fink. 2004, Birmingham; & McCord. 2004) ซึ่งมีลำดับกิจกรรมการเรียนการสอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน

ขั้นตอนที่ 2 การทดสอบเป็นรายบุคคล

ขั้นตอนที่ 3 การทดสอบเป็นทีม

ขั้นตอนที่ 4 การเขียนอุทธรณ์

ขั้นตอนที่ 5 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดต่างๆ

โดยผู้สอน

ขั้นตอนที่ 6 การนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ โดยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชาไปใช้

ขั้นตอนที่ 7 การประเมินโดยเพื่อน

ขั้นตอนที่ 8 การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

ขั้นตอนที่ 9 การทบทวนมโนทัศน์ทั้งหมดในรายวิชา (เป็นรายบุคคล)

ขั้นตอนที่ 10 การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อปรับแก้มโนทัศน์ที่ผิดพลาด

ของผู้เรียน

ขั้นตอนที่ 11 การทบทวนการประยุกต์ใช้มโนทัศน์

ขั้นตอนที่ 12 การทบทวนเกี่ยวกับคุณค่าของทีม จากบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

ขั้นตอนที่ 13 การทบทวนตนเอง จากผลการวัดประเมินโดยเพื่อนว่าตนเองมีประโยชน์ต่อทีมอย่างไรและเพียงใด

โดยกระบวนการที่ 1-8 จะทำซ้ำในทุกหน่วยการเรียนการสอนหลักของรายวิชา ส่วนขั้นตอนที่ 9-13 จะทำหลังจากที่ผู้เรียนได้เรียนครบทุกหน่วยการเรียนการสอน ซึ่งกระบวนการทั้ง 13 ขั้นตอนนี้จะส่งเสริมให้กลุ่มที่จัดตั้งขึ้นใหม่เปลี่ยนไปสู่ทีมซึ่งจะสามารถจัดการกับภารกิจที่ท้าทายและซับซ้อนได้

สื่อการเรียนการสอน

สื่อการเรียนการสอนเป็นสิ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล การเลือกสื่อการเรียนการสอนนั้นจะต้องคำนึงถึงความเหมาะสมสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน เวลา และผู้เรียน สื่อการเรียนการสอนที่ใช้ในหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายประกอบด้วย เอกสารสาระการเรียนรู้เพิ่มเติมสันติศึกษา วิดีทัศน์ ภาพยนตร์ ภาพนิ่ง และบทความสถานการณ์หรือกรณีตัวอย่าง

แนวทางการวัดและประเมินผล

การวัดและประเมินผลในหลักสูตรสันติศึกษาสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ประกอบไปด้วยการวัดและประเมินใน 3 ช่วงดังนี้

1. การวัดและประเมินก่อนเรียน คือ การวัดและประเมินด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ แบบวัดจิตแห่งความเคารพ และแบบวัดทักษะการทำงานเป็นทีม
2. การวัดและประเมินระหว่างเรียน คือ การวัดและประเมินด้วยการทดสอบเป็นรายบุคคล (IRAT) การทดสอบเป็นทีม (gRAT) งานที่มุ่งเน้นการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ และการประเมินโดยเพื่อน (peer assessment)
3. การวัดและประเมินหลังเรียน คือ การวัดและประเมินด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ แบบวัดเจตคติทางการเรียนการสอนสันติศึกษาของผู้เรียน แบบวัดจิตแห่งความเคารพ และแบบวัดทักษะการทำงานเป็นทีม



แผนการจัดการเรียนรู้

หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง

สาระสำคัญ

ความรุนแรงเชิงโครงสร้างเป็นกระบวนการต่างๆ ที่มาทำให้เกิดช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นอยู่จริง ความรุนแรงแบบนี้มีลักษณะที่ไม่เห็นเป็นรูปธรรมทั้งในด้านผู้กระทำ ผู้ถูกกระทำ และการกระทำ แต่เป็นการฆ่าคนทางอ้อมโดยทำให้คนบาดเจ็บหรือเสียชีวิตอย่างช้าๆ และต่อเนื่อง คนในสังคมจึงมักไม่ตระหนักว่าเป็นความรุนแรงและมักไม่ให้ความสนใจกับความรุนแรงประเภทนี้

ความรุนแรงเชิงโครงสร้างทั้งการละเมิดสิทธิมนุษยชน การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ และศาสนา ความยากจน และนโยบายการพัฒนาที่ไม่เป็นธรรม ส่งผลทั้งในเชิงกายภาพ เชิงจิตวิทยา และเชิงสังคม

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. บอกความหมาย และผลของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
2. ยกตัวอย่างความรุนแรงเชิงโครงสร้างในสังคมได้
3. วิเคราะห์ความรุนแรงเชิงโครงสร้างตามมิติของความรุนแรง
4. วิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงเชิงโครงสร้าง

สาระการเรียนรู้

1. ความหมายและผลของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
2. ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
 - 2.1 การละเมิดสิทธิมนุษยชน
 - 2.2 การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ และศาสนา
 - 2.3 ความยากจน
 - 2.4 นโยบายการพัฒนาที่ไม่เป็นธรรม
3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงเชิงโครงสร้าง

กิจกรรมการเรียนรู้

การศึกษางานอ่านของรายวิชาด้วยตนเองนอกชั้นเรียน

1. ในตอนท้ายของหน่วยการเรียนรู้ที่ 2 ความรุนแรงทางตรง ครูมอบหมายให้นักเรียนอ่านเอกสารประกอบการสอนสันติศึกษาในบทที่ 3 ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ก่อนเข้าชั้นเรียน

การทดสอบเป็นรายบุคคล

2. ครูให้นักเรียนทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคล (iRAT) ในเรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” ใช้เวลา 10 นาที

การทดสอบเป็นทีม

3. ให้นักเรียนเข้าสู่ทีมที่นักเรียนสังกัด จากนั้นให้นักเรียนทำแบบทดสอบเป็นทีม (gRAT) ในเรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” โดยนักเรียนในทีมจะต้องร่วมกันอภิปราย ให้เหตุผล และตัดสินใจเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดใช้เวลา 25 นาที

4. ครูให้ทีมแต่ละทีมเวียนกันเฉลยแบบทดสอบเป็นทีมพร้อมให้เหตุผลที่ทีมเลือกตอบข้อนั้นๆ โดยครูช่วยแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาดของผู้เรียนและอธิบายเพิ่มเติม จากนั้นครูประกาศคะแนนที่แต่ละทีมทำได้

การเขียนอุทธรณ์

5. นักเรียนเขียนอุทธรณ์ (appeals) ในข้อคำถามที่ทีมตนเองไม่ได้คะแนน หากคิดว่าทีมตอบข้อคำถามนั้นถูกต้อง

การให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเพื่อแก้ไขความเข้าใจที่ผิดพลาด

6. ครูอธิบายและยกตัวอย่างเพิ่มเติมเกี่ยวกับความหมายและลักษณะของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง

การนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้

7. ครูอธิบายความหมาย ประเภท และผลของการละเมิดสิทธิมนุษยชน จากนั้นครูให้นักเรียนอ่านตัวอย่างกรณีการละเมิดสิทธิมนุษยชนที่เกิดขึ้นจริงในรายงานผลการตรวจสอบการละเมิดสิทธิมนุษยชน ปี 2550 แล้วให้นักเรียนนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้โดยวิเคราะห์การละเมิดสิทธิมนุษยชนใน “ใบงานการนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้: หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” ตอนที่ 1

8. ครูอธิบายความหมาย ประเภท ผล และยกตัวอย่างการกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ และศาสนา

9. ครูให้นักเรียนชมภาพยนตร์ เรื่อง “If These Walls Could Talk” ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่นำเสนอการกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ และอ่านกรณีตัวอย่างการกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเชื้อชาติ และศาสนา จากนั้นก็ตอบคำถามใน “ใบงานการนำโมทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้: หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” ตอนที่ 2

10. ครูอธิบายความหมาย ประเภท และผลของความยากจนขั้นแค้น จากนั้นให้นักเรียนดู วิดิทัศน์เรื่องความยากจนขั้นแค้นแล้วตอบคำถามใน “ใบงานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไป ประยุกต์ใช้: หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” ตอนที่ 3

11. ครูอธิบายเกี่ยวกับนโยบายการพัฒนาที่ไม่เป็นธรรม จากนั้นให้นักเรียนดู วิดิทัศน์เรื่อง เมื่อคนหาปลาเป็นขบถแล้วตอบคำถามใน “ใบงานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้: หน่วย การเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” ตอนที่ 4

การประเมินโดยเพื่อน

12. นักเรียนแต่ละคนประเมินเพื่อนในทีม โดยใช้แบบประเมินเพื่อน
การบันทึกเหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

13. นักเรียนจดบันทึกเหตุการณ์/การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

14. สรุบบทเรียนโดยครูสุ่มเรียกนักเรียนจากใบรายชื่อ แล้วให้นักเรียนแต่ละคนอธิบาย มโนทัศน์ และยกตัวอย่าง ดังนี้

- การละเมิดสิทธิมนุษยชน
- การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ
- การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเชื้อชาติ
- การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางศาสนา
- ความยากจนขั้นแค้น

สื่อการเรียนการสอน

1. เอกสารประกอบการสอนสันติศึกษา
2. กรณีการละเมิดสิทธิมนุษยชนในรายงานผลการตรวจสอบการละเมิดสิทธิมนุษยชน ปี 2550
3. กรณีตัวอย่างการกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ และศาสนา
4. วิดิทัศน์เรื่องความยากจนขั้นแค้น
5. ภาพยนตร์ เรื่อง “If These Walls Could Talk”
6. ภาพยนตร์ เรื่อง “เมื่อคนหาปลาเป็นขบถ”

การวัดและประเมินผล

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการ	เครื่องมือ
1. ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	1. ทดสอบ 2. ทดสอบ 3. ประเมินผลงานที่นำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้	1. แบบทดสอบเป็นรายบุคคลเรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” 2. แบบทดสอบเป็นทีมเรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง” 3. ใบงานการนำมโนทัศน์ในรายวิชาไปประยุกต์ใช้
2. การทำงานเป็นทีม	1. ประเมินโดยเพื่อน 2. ตรวจสอบบันทึก	1. แบบประเมินเพื่อน 2. บันทึกเหตุการณ์/การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในทีม

แบบทดสอบเป็นรายบุคคล/ทีม หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง”

คำชี้แจง: ให้นักเรียน/ทีมอ่านข้อคำถามและเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดโดยทำเครื่องหมาย X ลงในกระดาษคำตอบ

1. หากเปรียบเทียบปริมาณของความรุนแรงเป็นต้นไม้ ข้อใดไม่ใช่ลำต้นของต้นไม้
 - ก. นโยบายการพัฒนาที่ไม่เป็นธรรม
 - ข. กฎหมายที่มีความลำเอียงทางเพศ
 - ค. ความยากจน
 - ง. หลักธรรมศาสนาที่ทำให้เกิดการแบ่งชนชั้น
2. ข้อใดกล่าวถึงลักษณะของความรุนแรงเชิงโครงสร้างถูกต้องที่สุด
 - ก. เหตุการณ์
 - ข. กระบวนการ
 - ค. แนวคิด
 - ง. อุดมการณ์
3. ข้อใดไม่ใช่ลักษณะของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
 - ก. ทำให้เกิดช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นอยู่จริง
 - ข. ส่งผลต่อสวัสดิภาพอย่างต่อเนื่องและยาวนาน
 - ค. สามารถสังเกตผู้กระทำและถูกกระทำได้ง่าย
 - ง. เป็นการเอาเปรียบทางสังคมอันส่งผลให้คนกลุ่มหนึ่งมีอำนาจเหนือกว่าคนอีกกลุ่มหนึ่ง
4. ข้อใดไม่ใช่ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
 - ก. ในปีค.ศ.1918 คนจำนวนมากเสียชีวิตด้วยโรคไข้หวัดใหญ่
 - ข. ทหารในกองทัพนโปเลียนจำนวนมากเสียชีวิตด้วยความหิวเป็น
 - ค. คนที่พิการและเสียชีวิตจากโรคโปลิโอหลังปีค.ศ.2000
 - ง. คนที่เสียชีวิตจากคลื่นสึนามิในปัจจุบัน
5. “ความอดอยากหิวโหยจนทำให้เสียชีวิต” เป็นผลของความรุนแรงเชิงโครงสร้างแบบใดมากที่สุด
 - ก. ผลในเชิงขัดขวางการทำงานของร่างกาย
 - ข. ผลในเชิงจิตวิทยา
 - ค. ผลในเชิงสังคม
 - ง. ผลในเชิงทำลายร่างกาย
6. การให้ออกจากงานเพราะลูกจ้างหญิงตั้งครรภ์เป็นผลของความรุนแรงแบบใดมากที่สุด
 - ก. ผลในเชิงขัดขวางการทำงานของร่างกาย
 - ข. ผลในเชิงจิตวิทยา
 - ค. ผลในเชิงสังคม
 - ง. ผลในเชิงทำลายร่างกาย
7. ตัวชี้วัดที่บ่งชี้ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในสังคมที่นิยมใช้กันในปัจจุบัน
 - ก. อัตราการเพิ่ม-ลดของประชากร
 - ข. อายุขัยเฉลี่ยของเด็กเมื่อแรกเกิด
 - ค. อัตราการเสียชีวิตของมารดา
 - ง. อัตราการตายของประชากร

8. ข้อใดกล่าวถึงการละเมิดสิทธิชุมชนฐานทรัพยากรไม่ถูกต้อง
- ส่วนใหญ่เป็นปัญหาความเดือดร้อนร่วมกันของชุมชน
 - เป็นการละเมิดสิทธิมนุษยชนด้านที่ดินและป่ามากที่สุด
 - ปัญหาส่วนใหญ่เกี่ยวกับกฎหมาย กฎระเบียบที่ยังล้าหลัง ทิศทางการพัฒนา/นโยบายของรัฐ
 - คนที่ร้องเรียนส่วนใหญ่เป็นพนักงานหรือเจ้าหน้าที่ของรัฐ
9. ข้อใดกล่าวถึงการละเมิดสิทธิทางสังคม สิทธิแรงงาน และอื่นๆ ไม่ถูกต้อง
- ส่วนใหญ่เป็นการละเมิดโดยโดยเอกชน
 - เป็นการละเมิดสิทธิมนุษยชนด้านสิทธิแรงงานมากที่สุด
 - การละเมิดสิทธิมนุษยชนด้านสิทธิแรงงานส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับสภาพแรงงาน
 - ปัจจุบันไม่มีการละเมิดสิทธิเด็กและผู้หญิงอย่างชัดเจน
10. ข้อใดกล่าวถึงแนวโน้มเปลี่ยนแปลงในด้านเลือกปฏิบัติทางเพศไม่ถูกต้อง
- สามีและภรรยาสามารถฟ้องหย่าได้ด้วยเหตุผลเดียวกัน
 - ข้าราชการ เจ้าหน้าที่ ลูกจ้างของรัฐผู้หญิงสามารถลาไปถือศีลปฏิบัติธรรมได้ไม่เกิน 3 เดือน
 - การเลือกปฏิบัติต่อบุคคลที่เป็นเพศทางเลือกนั้นมีแนวโน้มที่ดีขึ้นมาก
 - สามารถคงค่านำหน้านามและนามสกุลได้ทั้งช่วงสมรสและเมื่อสิ้นสุดการสมรส
11. ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในข้อใดที่ให้ผลแตกต่างจากข้ออื่น
- ผู้ที่แปลงเพศหรือเสริมหน้าอกถูกระบุในเอกสาร สด.43 ว่าเป็น “โรคจิตถาวร”
 - เจ้าหน้าที่เทศกิจจับกุมบุคคลที่เป็นเพศทางเลือกด้วยวิธีการใช้กำลังรุนแรง
 - สถานศึกษาไม่อนุญาตให้นักศึกษาที่เป็นเพศทางเลือกเข้าเรียน
 - สถานประกอบการเลิกจ้างลูกจ้างเมื่อทราบว่าลูกจ้างเป็นเพศทางเลือก
12. ข้อใดที่เป็นสาเหตุจากปัจจัยภายนอกของความยากจน
- นโยบายการพัฒนาที่ไม่สมดุลของภาครัฐ
 - มีปัญหาสุขาภาพ
 - มีทรัพย์สินและที่ดินในการทำกินน้อย
 - ความรู้ความสามารถในการประกอบอาชีพต่ำ
13. ข้อใดกล่าวถึงความยากจนไม่ถูกต้อง
- ความยากจนนั้นเป็นทั้งสาเหตุและผลของความรุนแรงเชิงโครงสร้าง
 - ความยากจนในเชิงเศรษฐกิจพิจารณาที่ระดับรายได้
 - แนวคิดเกี่ยวกับความยากจนในปัจจุบันครอบคลุมมิติอื่น ๆ ที่ไม่ใช่ตัวเงิน
 - ความยากจนเชิงสัมบูรณ์เน้นที่การวัดความไม่เท่าเทียมกันของรายได้

14. ข้อใดกล่าวถึงการกระจายรายได้ของไทยไม่ถูกต้อง
- ก. ความรวยกระจุก ความจนกระจาย
 - ข. ช่องว่างรายได้ของคนจนและคนรวยเริ่มแคบลงนับแต่ปี 2550
 - ค. รายได้เกินกว่าครึ่งหนึ่งของประเทศไทยตกอยู่ในมือของกลุ่มคนเพียง 20%
 - ง. ปัญหาการกระจายรายได้ของไทยอาจก่อให้เกิดความรุนแรงอย่างอื่นตามมา
15. ข้อใดกล่าวถึงนโยบายที่ไม่ยั่งยืนไม่ถูกต้อง
- ก. เป็นนโยบายที่ให้ความสำคัญกับภาคอุตสาหกรรมมากกว่าภาคเกษตรกรรม
 - ข. เป็นนโยบายที่ขาดการวางแผนในระยะยาว
 - ค. เป็นนโยบายที่ก่อให้เกิดความเสื่อมโทรมต่อทรัพยากรธรรมชาติ
 - ง. เป็นสร้างนิสัย "การรอรับความช่วยเหลือ" จากภาครัฐ



ใบงานการประยุกต์ใช้มโนทัศน์ที่เรียนในรายวิชา หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง “ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง”

คำชี้แจง: ให้สมาชิกในที่มอ่านรายงานผลการตรวจสอบการละเมิดสิทธิมนุษยชน และดูวีดิทัศน์ที่กำหนด จากนั้นจึงร่วมกันพิจารณา และตอบคำถามในใบงานลงในกระดาษคำตอบให้ครบถ้วน

ตอนที่ 1

การละเมิดสิทธิมนุษยชนในรายงานผลการตรวจสอบการละเมิดสิทธิมนุษยชน

1. เรื่องราวในรายงานตรวจสอบการละเมิดสิทธิมนุษยชนแสดงให้เห็นถึงประเภทความรุนแรงเชิงโครงสร้างแบบใด อธิบายพร้อมยกตัวอย่าง
2. วิเคราะห์เรื่องราวจากกรณีข้างต้นตามมิติของความรุนแรงทั้ง 5 มิติ (ระบุลักษณะของมิติของความรุนแรงในเรื่องพร้อมยกตัวอย่างความรุนแรง)
 - มิติที่ 1 ความรุนแรงทางกายภาพและความรุนแรงทางจิตวิทยา
 - มิติที่ 2 มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บและไม่มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บ
 - มิติที่ 3 มีผู้กระทำความรุนแรงและไม่มีผู้กระทำความรุนแรง
 - มิติที่ 4 ความรุนแรงที่เกิดจากความตั้งใจและความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ
 - มิติที่ 5 ความรุนแรงที่แจ้งชัดและความรุนแรงที่แอบแฝง
3. ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในกรณีข้างต้นส่งผลอย่างไรบ้างต่อเหยื่อของความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่าง
4. เหยื่อของความรุนแรงใช้วิธีการใดในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง/ความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่าง

ตอนที่ 2

วีดิทัศน์เรื่อง If These Walls Could Talk ตอนที่ 1

1. เรื่องราวในภาพยนตร์แสดงให้เห็นถึงประเภทความรุนแรงเชิงโครงสร้างแบบใด อธิบายพร้อมยกตัวอย่าง
2. วิเคราะห์เรื่องราวจากภาพยนตร์ตามมิติของความรุนแรงทั้ง 5 มิติ (ระบุลักษณะของมิติของความรุนแรงในเรื่องพร้อมยกตัวอย่างความรุนแรงในภาพยนตร์)
3. ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในภาพยนตร์ส่งผลอย่างไรบ้างต่อเหยื่อของความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์
4. เหยื่อของความรุนแรงใช้วิธีการใดในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง/ความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์

ตอนที่ 3

วิทัศน์เรื่อง ความยากจนขั้นแค้น

1. เรื่องราวในภาพยนตร์แสดงให้เห็นถึงประเภทความรุนแรงเชิงโครงสร้างแบบใด อธิบายพร้อมยกตัวอย่าง
2. วิเคราะห์เรื่องราวในกรณีที่ 1 ตามมิติของความรุนแรงทั้ง 5 มิติ (ระบุลักษณะของมิติของความรุนแรงในเรื่องพร้อมยกตัวอย่างความรุนแรงในภาพยนตร์)
3. ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในภาพยนตร์ส่งผลอย่างไรบ้างต่อเหยื่อของความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์
4. เหยื่อของความรุนแรงใช้วิธีการใดในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง/ความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์

ตอนที่ 4

วิทัศน์เรื่อง เมื่อคนหาปลาเป็นขบถ

1. เรื่องราวในภาพยนตร์แสดงให้เห็นถึงประเภทความรุนแรงเชิงโครงสร้างแบบใด อธิบายพร้อมยกตัวอย่าง
2. วิเคราะห์เรื่องราวในกรณีที่ 1 ตามมิติของความรุนแรงทั้ง 5 มิติ (ระบุลักษณะของมิติของความรุนแรงในเรื่องพร้อมยกตัวอย่างความรุนแรงในภาพยนตร์)
3. ความรุนแรงเชิงโครงสร้างในภาพยนตร์ส่งผลอย่างไรบ้างต่อเหยื่อของความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์
4. เหยื่อของความรุนแรงใช้วิธีการใดในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง/ความรุนแรง จงอธิบายและยกตัวอย่างในภาพยนตร์

การอุทธรณ์

คำชี้แจง: ให้ทีมระบุข้อคำถาม คำตอบของทีมที่ไม่ได้คะแนน และเหตุผลที่ทีมควรจะได้รับคะแนน
ในข้อนี้ได้อย่างละเอียดและสมเหตุสมผล

1. ทีมที่..... ห้อง ม.5/.....
2. แบบทดสอบเป็นทีม เรื่อง.....
3. ข้อที่ไม่ได้คะแนนและประสงค์จะเขียนอุทธรณ์

<ul style="list-style-type: none"> - ข้อที่..... - เหตุผลที่ทีมควรจะได้รับคะแนน..... 	<p style="text-align: center;">ผู้สอน <input type="checkbox"/> อนุมัติ <input type="checkbox"/> ไม่อนุมัติ</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ข้อที่..... - เหตุผลที่ทีมควรจะได้รับคะแนน..... 	<p style="text-align: center;">ผู้สอน <input type="checkbox"/> อนุมัติ <input type="checkbox"/> ไม่อนุมัติ</p>

แบบประเมินเพื่อน (peer assessment)

คำชี้แจง: ให้นักเรียนเขียนระบุข้อมูลทั่วไปและประเมินเพื่อนในทีมโดยระบุตัวเลข 1-5 ลงใน ที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อระดับการปฏิบัติของเพื่อนสมาชิกในทีม

- 5 หมายถึง สมาชิกในทีมคนที่ถูกประเมินมีระดับการปฏิบัติในระดับมากที่สุด
- 4 หมายถึง สมาชิกในทีมคนที่ถูกประเมินมีระดับการปฏิบัติในระดับมาก
- 3 หมายถึง สมาชิกในทีมคนที่ถูกประเมินมีระดับการปฏิบัติในระดับปานกลาง
- 2 หมายถึง สมาชิกในทีมคนที่ถูกประเมินมีระดับการปฏิบัติในระดับน้อย
- 1 หมายถึง สมาชิกในทีมคนที่ถูกประเมินมีระดับการปฏิบัติในระดับน้อยที่สุด

ข้อมูลทั่วไปของผู้ประเมิน

หน่วยการเรียนรู้ที่.....

ชื่อ-นามสกุล.....ห้อง.....ทีมที่.....เลขที่.....

การปฏิบัติของสมาชิกในทีม	ลำดับสมาชิกในทีม					
	1	2	3	4	5	6
1. มีส่วนร่วมในการอภิปราย ให้เหตุผล และโต้แย้งเพื่อตอบคำถามในแบบทดสอบเป็นทีม						
2. ให้ข้อมูลบ่อยครั้งในการตอบคำถามแบบทดสอบเป็นทีม						
3. ให้ข้อมูลที่ถูกต้องและเป็นประโยชน์ต่อการตอบคำถามในแบบทดสอบเป็นทีม						
4. เข้าร่วมอย่างสม่ำเสมอ เพื่อร่วมกิจกรรมการตอบคำถามในแบบทดสอบเป็นทีม						
5. มีส่วนร่วมในการอภิปราย ให้เหตุผล และโต้แย้งเพื่อตอบคำถามงานที่มุ่งเน้นการนำโน้ตชนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้						
6. ให้ข้อมูลบ่อยครั้งในการตอบคำถามงานที่มุ่งเน้นการนำโน้ตชนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้						
7. ให้ข้อมูลที่ถูกต้องและเป็นประโยชน์ต่อการตอบคำถามในงานที่มุ่งเน้นการนำโน้ตชนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้						
8. เสียสละเวลานอกชั้นเรียนในการทำงานที่มุ่งเน้นการนำโน้ตชนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้ หรือเขียนอุทธธณ์						
9. เข้าร่วมอย่างสม่ำเสมอ เพื่อการตอบคำถามในงานที่มุ่งเน้นการนำโน้ตชนในรายวิชาไปประยุกต์ใช้						
10. มีส่วนร่วมในการทำงานด้านอื่นๆ เช่น การเขียน การพิมพ์งาน การค้นคว้าข้อมูล เป็นต้น						
รวมคะแนน						

(ตัวอย่าง)

สันติศึกษา

เอกสารสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม ส30224 สันติศึกษา
กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม
ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม
โรงเรียนสิริรัตนาร

2553

สารบัญ

ความขัดแย้ง	1
ความรุนแรง	16
ความรุนแรงทางตรง	21
ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	38
ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม	55
สันติภาพ	68
สันติภาพเชิงลบ: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงทางตรง	71
สันติภาพเชิงบวก: สันติภาพที่ปราศจากความรุนแรงเชิงโครงสร้าง	94
สันติวัฒนธรรม	117





ความรุนแรง

ความรุนแรงเป็นสิ่งที่ตรงกันข้ามกับสันติภาพ ด้วยเหตุที่ว่าความขัดแย้งนั้นเป็นปกติวิถีหรือเป็นสิ่งธรรมดาที่พบเห็นได้ทั่วไป สภาพที่มีความขัดแย้งจึงเป็นเรื่องธรรมดา อย่างไรก็ตามหากมีความรุนแรงเกิดขึ้นไม่ว่าจะเป็นการทำร้ายร่างกาย สงคราม และการก่อการร้าย เหตุการณ์เหล่านี้ผู้คนต่างยอมรับโดยคุณิว่าเป็นความรุนแรงซึ่งหากเกิดขึ้นแล้วย่อมทำให้สันติภาพถูกทำลายไป

ส่วนสังคมที่มีการละเมิดสิทธิมนุษยชน การเลือกปฏิบัติต่อบุคคล กลุ่ม และสังคมด้วยปัจจัยทางเพศ เชื้อชาติ ศาสนา ฐานะ จะถูกนับรวมเป็นความรุนแรงหรือไม่ หากพิจารณาว่าการตองานเพราะเหตุปัจจัยด้านสีผิวหรือเพศ การทำงานต่ำระดับเพราะปัจจัยทางเชื้อชาติหรือศาสนา การไม่ได้รับการรักษาพยาบาลเพราะความยากจน ความยากจนเพราะนโยบายการพัฒนาของรัฐที่ไม่เท่าเทียม สิ่งเหล่านี้ย่อมชี้ชัดว่าเป็นความรุนแรงอย่างหนึ่งถึงแม้ว่าจะไม่ทำให้เกิดการบาดเจ็บล้มตายไปในทันทีทันใด แต่ก็ส่งผลถึงศักยภาพที่บุคคลหรือกลุ่มคนเหล่านี้ที่ถูกทำลายลงไปด้วยโครงสร้างของสังคม

ดังนั้นความรุนแรงจึงเป็นสิ่งที่มีความหมายกว้างขวางมาก ดังรายงานระดับโลกว่าด้วยความรุนแรงกับสุขภาพ (World report on violence and health) ขององค์การอนามัยโลกที่ให้ ความหมายของความรุนแรง หมายถึง การใช้กำลังหรืออำนาจที่บุคคลจงใจกระทำต่อตัวเอง ต่อผู้อื่น หรือต่อกลุ่มคนหรือชุมชน และการกระทำเช่นนั้นได้ก่อให้เกิด หรือน่าจะก่อให้เกิดอันตรายต่อร่างกาย ชีวิต จิตใจ หรือทำให้เกิดการพัฒนาที่ผิดเพี้ยน หรือเป็นการลดรอนสิทธิอันพึงมีของผู้ถูกกระทำ การใช้กำลังนี้ ไม่ว่าจะลงมือทำจริง ๆ หรือเพียงแค่อู ก็ถือเป็นความรุนแรง (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. 2552: 85)

อาจกล่าวได้ว่าความรุนแรงนั้นมีปริมาตรที่ครอบคลุมกว้างขวางมาก สามารถพิจารณาได้จากประเภท และมิติของความรุนแรงซึ่งจะได้กล่าวถึงต่อไป

ประเภทของความรุนแรง

ความรุนแรงนั้นมีหลายประเภทขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก ดังรายละเอียดต่อไปนี้ (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. 2552: 87)

1. ความรุนแรงที่จำแนกตามประเภทของบุคคลที่เกี่ยวข้อง

1.1 ความรุนแรงที่บุคคลทำต่อตนเอง เช่น การฆ่าตัวตาย และการทำร้ายตัวเอง

1.2 ความรุนแรงระหว่างบุคคลหรือที่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เช่น การทะเลาะวิวาท การข่มขืน ความรุนแรงในครอบครัว ความรุนแรงในชุมชน และความรุนแรงในสถาบันการศึกษา

1.3 ความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มคน เช่น วิทยุยนกพวกตีกัน การต่อสู้ระหว่างกลุ่มผลประโยชน์ หรือระหว่างกลุ่มชนที่มีอุดมคติทางการเมือง ศาสนาและวัฒนธรรมต่างกัน รวมถึงการต่อสู้ด้วยอาวุธของชนกลุ่มน้อยและกระบวนการก่อการร้ายกับรัฐ

2. ความรุนแรงที่จำแนกตามการกระทำรุนแรง

2.1 ความรุนแรงทางร่างกาย ได้แก่ การทำร้ายตนเองหรือผู้อื่นให้ได้รับบาดเจ็บทางร่างกายหรือเสียชีวิต ไม่ว่าจะตั้งใจหรือไม่ก็ตาม

2.2 ความรุนแรงทางเพศ หมายถึง การพูด หรือการกระทำที่มีจุดมุ่งหมายทางเพศ เช่น พูดจาลามก ตามตื้อ การมีเพศสัมพันธ์โดยที่อีกฝ่ายหนึ่งไม่ยินยอม รวมถึงการค้าประเวณี ความไม่เท่าเทียมทางเพศ และการกดขี่ทางเพศ เป็นต้น

2.3 ความรุนแรงทางจิตใจ ได้แก่ การพูดหรือทำให้ผู้อื่นได้รับความกระทบกระเทือนทางจิตใจ วิตกกังวล เครียด หรือซึมเศร้า

2.4 การลิดรอนสิทธิ ด้วยการเลือกปฏิบัติ หรือปิดกั้นบุคคลจากการมีหรือการใช้สิทธิอันพึงมีพึงได้ของเขา

3. ความรุนแรงที่จำแนกตามมิติของความรุนแรง

การจำแนกประเภทความรุนแรงตามแนวคิดของกัลตุงนี้เป็นที่นิยมและเผยแพร่มากที่สุด กล่าวคือ ความรุนแรงสามารถจำแนกได้ตามมิติของความรุนแรงออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ๆ ด้วยกัน ดังนี้

3.1 ความรุนแรงทางตรง (direct violence) คือ ความรุนแรงที่ผู้กระทำจงใจเพื่อทำร้ายหรือให้เกิดความเสียหายต่อร่างกายและจิตใจ (รายละเอียดดูในบทที่ 2 ความรุนแรงทางตรง)

3.2 ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (structural violence) คือ สิ่งต่างๆ ที่มาทำให้เกิดช่องว่างระหว่างศักยภาพของมนุษย์กับสิ่งที่มนุษย์เป็นอยู่จริง (รายละเอียดดูในบทที่ 3 ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง)

3.3 ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม (cultural violence) คือ ความรู้ ความเชื่อที่รองรับและให้ความชอบธรรมแก่ความรุนแรงทางตรงและความรุนแรงเชิงโครงสร้าง (รายละเอียดดูในบทที่ 4 ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม)

ความรุนแรงตามแนวคิดของกัลตุงนั้นมีความซับซ้อนเป็นอย่างมาก การจะเข้าใจความรุนแรงทั้ง 3 ประเภทได้นั้นจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเข้าใจมิติต่างๆ ของความรุนแรง กัลตุง (Galtung, 2005: 24-28) ได้กล่าวว่าความรุนแรงนั้นมีมิติต่างๆ ที่แตกต่างกัน 5 มิติดังนี้

มิติที่ 1 ความรุนแรงทางกายภาพและความรุนแรงทางจิตวิทยา (physical or psychological violence)

ความรุนแรงนั้นส่งผลต่อเหยื่อผู้ถูกกระทำความรุนแรงใน 2 ลักษณะ ลักษณะแรก คือ ความรุนแรงทางกายภาพซึ่งเป็นความรุนแรงที่ทำให้ร่างกายเสียหายหรือทำหน้าที่ไม่ได้ ส่วนลักษณะที่สอง คือ ความรุนแรงทางจิตวิทยานั้นเป็นความรุนแรงส่งผลจิตใจ

มิติที่ 2 มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บและไม่มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บ (whether or not there is an object that is hurt)

ความรุนแรงนั้นส่งผลต่อเหยื่อผู้ถูกระทำความรุนแรงใน 2 ลักษณะ ลักษณะแรก คือ มีผู้ถูกระทำที่บาดเจ็บชัดเจน เช่น ทหารที่เสียชีวิตในสนามรบคือผู้ถูกระทำให้บาดเจ็บและเสียชีวิต ส่วนลักษณะที่สอง คือ ไม่มีผู้ถูกระทำที่บาดเจ็บชัดเจน เช่น พลเรือนในภาวะสงครามนั้น อาจไม่ได้รับบาดเจ็บจากการสู้รบ แต่ก็ต้องเผชิญกับความหวาดหวั่นและลำเค็ญ ซึ่งสิ่งเหล่านี้คือความรุนแรงที่ไม่มีผู้ถูกระทำที่บาดเจ็บอย่างชัดเจน

มิตินี้ 3 มีผู้กระทำความรุนแรงและไม่มีผู้กระทำความรุนแรง (whether or not there is a subject who acts)

ความรุนแรงนั้นอาจมีผู้กระทำหรือไม่มีผู้กระทำความรุนแรงที่ชัดเจนก็ได้ เช่น การฆาตกรรมนั้นมีผู้กระทำความรุนแรงที่ชัดเจน แต่ตรงกันข้าม คือ สถานภาพสตรีในชาติอดิอาระเบียที่ต่ำกว่าผู้ชายมาก เช่น ขับรถเองไม่ได้นั่นเป็นความรุนแรงที่ไม่อาจจะระบุเป็นตัวตนหรือบุคคลที่เป็นคนทำความรุนแรงนั้นได้อย่างชัดเจน

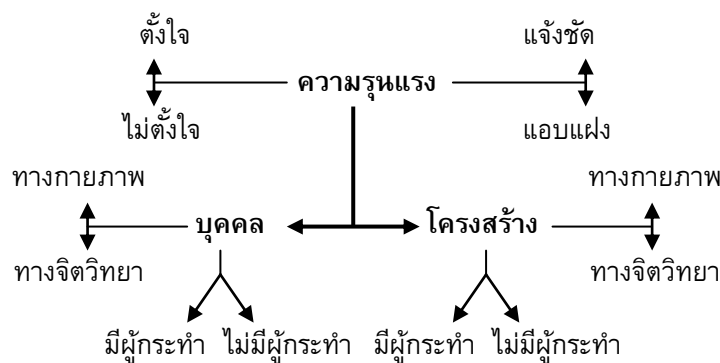
มิตินี้ 4 ความรุนแรงที่เกิดจากความตั้งใจและความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ (intended or unintended)

ความรุนแรงนั้นอาจเป็นผลมาจากความตั้งใจหรือมีเจตนาให้เกิดความรุนแรง เช่น การก่อสงคราม การขับรถถังไล่บี้อัฒราชชนที่มาเรียกร้องประชาธิปไตย การก่อวินาศกรรมโดยขับเครื่องบินชนตึก เหล่านี้ล้วนเป็นความรุนแรงที่ผู้กระทำความรุนแรงที่เกิดจากความตั้งใจทั้งสิ้น ส่วนความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ เช่น ความรุนแรงที่เกิดจากอุบัติเหตุบนท้องถนน ความอดอยากหิวโหย สุขภาพเสื่อมโทรม เหล่านี้เป็นความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ หรือไม่มีเจตนาให้เกิดความรุนแรงนั้นขึ้น

มิตินี้ 5 ความรุนแรงที่แจ้งชัดและความรุนแรงที่แอบแฝง (manifest or latent violence)

ความรุนแรงนั้นอาจสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนหรือไม่ก็ได้ ลักษณะแรก คือ ความรุนแรงที่แจ้งชัด คือ ความรุนแรงที่สามารถรับรู้ได้อย่างชัดเจนว่าเกิดสภาพการณ์ความรุนแรงเกิดขึ้น เช่น สงคราม การฆาตกรรม การด่าทอ การวินาศกรรมก่อการร้าย เป็นต้น ลักษณะที่สอง คือ ความรุนแรงที่แอบแฝง คือ ความรุนแรงที่มีลักษณะสังเกตเห็นได้ยากและไม่ชัดเจน

สรุปได้ว่า ความรุนแรงนั้นมีหลากหลายมิติ ทั้งมิติในด้านผล ได้แก่ ความรุนแรงทางกายภาพและความรุนแรงทางจิตวิทยา มิติในด้านผู้ถูกระทำ ได้แก่ มีผู้ถูกระทำที่บาดเจ็บและไม่มีผู้ถูกระทำที่บาดเจ็บ มิติในด้านผู้กระทำ ได้แก่ มีผู้กระทำความรุนแรงและไม่มีผู้กระทำความรุนแรง มิติในด้านเจตนา ได้แก่ ความรุนแรงที่เกิดจากความตั้งใจและความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ และ มิติในด้านระดับความชัดเจนของความรุนแรง ได้แก่ ความรุนแรงที่แจ้งชัดและความรุนแรงที่แอบแฝง มิติของความรุนแรงสามารถแสดงได้ดังภาพ 1



ภาพ 1 มิติของความรุนแรง (Galtung. 2005: 28)

หากเปรียบเทียบผลของความรุนแรงเป็นเหมือนกับต้นไม้ ความรุนแรงทางตรงที่ปรากฏให้เราเห็นอยู่ทั่วไป ไม่ว่าจะเป็นความรุนแรงทางกาย ทางจิตใจ และทางเพศ ก็เปรียบได้กับส่วนที่เป็นกิ่งก้านและใบของต้นไม้ซึ่งเป็นปลายทางของความรุนแรง ความรุนแรงในส่วนนี้จะงอกงามมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับความสมบูรณ์แข็งแรงของลำต้นซึ่งเปรียบได้กับโครงสร้างสังคม ถ้าโครงสร้างสังคมมีความรุนแรงเชิงโครงสร้างมากเพียงใด ไม่ว่าจะเป็นความยากจน การละเมิดสิทธิมนุษยชน การกดขี่และเลือกปฏิบัติทางเพศ เชื้อชาติ ศาสนา ความรุนแรงทางตรงก็ย่อมจะงอกงามตามไปด้วย แต่ลำต้นตลอดจนกิ่งก้านและใบของต้นไม้จะงอกงามไม่ได้ถ้าไม่มีรากที่ดีคอยดูดเอาสารอาหารและน้ำไปหล่อเลี้ยงทุกส่วนอย่างเพียงพอ ความรุนแรงก็เช่นกัน ที่งอกงามและแพร่หลายอยู่ได้ก็เพราะมีปัจจัยทางวัฒนธรรมหรือความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมรองรับอยู่ เช่น แนวคิดชายเป็นใหญ่ ชาตินิยม ชาตินิยม ลัทธิเศรษฐกิจการเมือง และศาสนา ซึ่งในระดับฐานรากความรุนแรงเชิงวัฒนธรรมนั้นมองเห็นได้ยาก ในหลายกรณีเรามองไม่เห็น หรือไม่คิดว่ามันเป็นความรุนแรงด้วยซ้ำ เฉกเช่นกันกับที่เรา มองไม่เห็นรากของต้นไม้ ฉันทก็ฉันทนั้น (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. 2552: 89)

สรุป

ความรุนแรงเป็นการกระทำหรือการไม่กระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผลของความรุนแรงนั้นมีต่อร่างกาย จิตใจ ความรุนแรงนั้นมี 5 มิติ ได้แก่ มิติในด้านผล ได้แก่ ความรุนแรงทางกายภาพและความรุนแรงทางจิตวิทยา มิติในด้านผู้ถูกกระทำ ได้แก่ มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บและไม่มีผู้ถูกกระทำที่บาดเจ็บ มิติในด้านผู้กระทำ ได้แก่ มีผู้กระทำความรุนแรงและไม่มีผู้กระทำความรุนแรง มิติในด้านเจตนา ได้แก่ ความรุนแรงที่เกิดจากความตั้งใจและความรุนแรงที่เกิดจากความไม่ตั้งใจ และ มิติในด้านระดับความชัดเจนของความรุนแรง ได้แก่ ความรุนแรงที่แจ้งชัดและความรุนแรงที่แอบแฝง

บทที่ 2

ความรุนแรงทางตรง

ผลการเรียนรู้

รู้และเข้าใจความหมาย ประเภท ผลของความรุนแรง และสามารถวิเคราะห์ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรง โดยใช้กระบวนการการแก้ปัญหา การทำงานเป็นทีม การวิเคราะห์ และการตัดสินใจ เพื่อให้มีจิตแห่งความเคารพ และเห็นคุณค่าของการแก้ไขความขัดแย้งด้วยสันติวิธี

สาระการเรียนรู้

1. ความหมายและผลของความรุนแรงทางตรง
2. ความรุนแรงทางตรง
 - 2.1 การทำร้ายร่างกาย
 - 2.2 สงคราม
 - 2.3 การก่อการร้าย
3. ปัจจัยทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เกิดความรุนแรงทางตรง

เนื้อหา

ความหมายของความรุนแรงทางตรง

นักวิชาการด้านสันติศึกษาได้ให้นิยามของความรุนแรงทางตรง หรือความรุนแรงต่อบุคคลไว้ดังนี้

ความรุนแรงทางตรง (direct violence) หรือ ความรุนแรงต่อบุคคล (personal violence) คือ ความรุนแรงที่ผู้กระทำจงใจเพื่อทำร้ายหรือให้เกิดความเสียหายต่อร่างกายและจิตใจ (Galtung, 2005)

ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (2546: 32) อธิบายว่า ความรุนแรงทางตรง เป็นความรุนแรงที่มีผลในเชิงการทำร้ายร่างกาย และมีผู้กระทำเป็นที่มาของความรุนแรง บางครั้งจึงเรียกความรุนแรงนี้ว่าเป็นความรุนแรงส่วนบุคคล

ลักษณะของความรุนแรงทางตรง คือ ความรุนแรงที่เกิดขึ้นโดยเปิดเผย โฉ่งแจ้ง เห็นได้ชัด ส่วนใหญ่จะเป็นความรุนแรงที่เกิดขึ้นต่อบุคคล ความรุนแรงเหล่านี้มักจะพบเห็นอยู่ทั่วไปและทราบได้โดยทันทีว่าคือความรุนแรง (พฤทธิสถาน ชุมพล. 2546: 45)

คริสตี; วากเนอร์; และ วินเทอร์ (Christie; Wagner; & Winter. 2001: 9) ได้อธิบายลักษณะของความรุนแรงทางตรงว่ามีลักษณะเป็นความรุนแรงทางกายภาพที่ส่งผลให้บุคคลบาดเจ็บหรือเสียชีวิตอย่างรวดเร็ว ส่งผลต่อสวัสดิภาพอย่างรุนแรง เป็นความรุนแรงที่ไม่ต่อเนื่องกล่าวคือเกิดขึ้นแล้วสิ้นสุดลงทันที สามารถสังเกตผู้กระทำและผู้ถูกกระทำได้โดยง่าย เป็นความรุนแรงที่คนให้ความตระหนัก ให้ความสนใจ ความรุนแรงทางตรงนี้สามารถป้องกันได้

องค์ประกอบของความรุนแรงทางตรงนั้นประกอบด้วย 1. ที่มาของความรุนแรงทางตรง 2. เป้าของความรุนแรงทางตรง 3. เหตุของความรุนแรงทางตรง และ 4. ผลของความรุนแรงทางตรง (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. 2546: 62)

ที่มาของความรุนแรงทางตรง

ที่มาของความรุนแรงทางตรงนั้นอาจจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ อุดมการณ์ที่รองรับความรุนแรงทางตรง และความรุนแรงทางตรงแบบต่าง ๆ

1. อุดมการณ์ที่รองรับความรุนแรงทางตรง

ความรุนแรงโดยเฉพาะความรุนแรงทางตรงนั้นเป็นสภาพการณ์ที่ไม่พึงปรารถนาแต่สามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน ดังนั้นการใช้ความรุนแรงทางตรงจึงต้องมีอุดมการณ์บางอย่างเพื่อรองรับการกระทำความรุนแรงนั้นให้มี ความชอบธรรม อุดมการณ์ที่รองรับความรุนแรงทางตรงสามารถจำแนกได้ 4 ประเภทใหญ่ ๆ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. 2546: 65-66) ดังนี้

1.1 การใช้ความรุนแรงเพื่อ พิทักษ์รักษาระเบียบทางสังคมชนิดหนึ่งที่ใช้เห็นว่าเป็นสิ่งที่ชอบธรรมอยู่แล้ว หรือเพื่อ ทำลายระเบียบทางสังคมที่เขาเห็นว่าไม่ชอบธรรม เช่น ในการต่อสู้ระหว่างทหารที่ทำหน้าที่เป็นฝ่ายพิทักษ์รักษาระเบียบทางสังคม (ประชาธิปไตย เสรีนิยม) กับพรรคคอมมิวนิสต์ซึ่งเป็นฝ่ายผู้ก่อการปฏิวัติที่ทำหน้าที่ทำลายระเบียบทางสังคมที่เขาเห็นว่าไม่ชอบธรรม (มองว่าระเบียบทางสังคมในขณะนั้นไม่ชอบธรรม เฮอร์ดเอาเปรียบ กดซี ชูตรีคผู้อื่น) ทั้งฝ่ายทหารและพรรคคอมมิวนิสต์ต่างก็อ้างความชอบธรรมในการใช้ความรุนแรงทางตรงในการพิทักษ์รักษาระเบียบทางสังคมหรือทำลายระเบียบทางสังคม

1.2 การใช้ความรุนแรงเพื่อ ขยายระเบียบทางสังคมชนิดหนึ่งออกไปครอบงำระเบียบทางสังคมอย่างอื่น ด้วยเห็นว่าระเบียบทางสังคมของตนนั้นเป็นสิ่งที่ดีกว่าหรือเหนือกว่าระเบียบทางสังคมชนิดอื่นของผู้อื่น เช่น ก่อนสงครามโลกครั้งที่ 2 นาซีเยอรมันเชื่อว่าเผ่าพันธุ์อารยันเป็นผู้นำและรักษาอารยธรรมโลก อีกทั้งชาวอารยันก็มีความเหนือกว่าผู้อื่นโดยธรรมชาติ ดังนั้น ชาวอารยันจึงมีความชอบธรรมในการใช้ความรุนแรงรุกรานประเทศต่าง ๆ ในโลก ส่งผลให้เกิดสงครามโลกครั้งที่ 2 ในภายหลัง อุดมการณ์เพื่อขยายระเบียบทางสังคมแบบนี้สร้างความสูญเสียอย่างใหญ่หลวงต่อชีวิตและทรัพย์สิน

1.3 การใช้ความรุนแรงเพื่อต่อสู้ พิทักษ์สิทธิของผู้คนกลุ่มต่าง ๆ เพื่อระเบียบทางสังคมของ ตนเอง เช่น ชนกลุ่มน้อยซึ่งต้องการปกครองตนเองแต่ไม่ได้รับสิทธินั้น ย่อมใช้ความรุนแรงเพื่อ

พิทักษ์สิทธิของตนเพื่อระเบียบทางสังคมของตนเอง เป้าหมายของอุดมการณ์นี้ก็เพื่อแสดงให้เห็นว่าเพราะเหตุใดคนกลุ่มต่างๆ ที่แตกต่างจากชนกลุ่มใหญ่จึงควรเป็นอิสระจากการครอบงำของคนอีกกลุ่มหนึ่ง

การใช้ความรุนแรงเพื่อต่อสู้พิทักษ์สิทธิของผู้คนกลุ่มต่างๆ เพื่อระเบียบทางสังคมของตนเอง เช่น ชนกลุ่มน้อยนี้ปรากฏให้เห็นในดินแดนต่างๆ ทั่วโลก เช่น กรณีชาวเคิร์ดในตุรกี อิรัก และอิหร่าน ชาวทมิฬในศรีลังกา ชาวมุสลิมทางตอนใต้ของฟิลิปปินส์

1.4 การใช้ความรุนแรงในฐานะที่เป็นสิ่งที่มีคุณค่าในตัวเอง เพราะเกื้อหนุนต่อผู้ใช้ความรุนแรงเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย หรือเพื่อพัฒนาคุณภาพของโครงสร้างทางสังคม เช่น นักปฏิวัติบางพวกจะอธิบายให้ฝูงชนที่ถูกกดขี่ให้ใช้ความรุนแรงต่อชนชั้นผู้ปกครองเพราะในกระบวนการใช้ความรุนแรงนี้ ความกลัวหรือความรู้สึกด้อยกว่าของผู้ถูกกดขี่จะถูกทำลายสิ้นไป

อุดมการณ์ที่รองรับหรือให้ความชอบธรรมกับการใช้ความรุนแรงทางตรงเหล่านี้คือ “ความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม” (cultural violence) นั้นเองซึ่งจะกล่าวถึงในบทที่ 4 อีกครั้งหนึ่ง

นักทฤษฎีที่กล่าวว่า ประโยชน์ของการใช้ความรุนแรงได้แก่ ฟรานซ์ ฟานอน (Franz Fanon) นักจิตวิเคราะห์และนักต่อสู้ลัทธิจักรวรรดินิยม โดยเขากล่าวว่าการใช้ความรุนแรงนั้นเปรียบเสมือนการปลดปล่อย เพราะจะทำให้ผู้ใช้รู้สึกเป็นอิสระจากไซตรอนที่พันธนาการพวกเขาอยู่ เช่น ชาวอาณานิคมผิวดำที่ตกอยู่ภายใต้อำนาจของคนผิวขาวมาเป็นระยะเวลายาวนานจะลุกขึ้นต่อสู้ด้วยความรุนแรง อันจะเป็นพลังขับไล่จิตสำนึกแห่งความเป็นทาสให้สิ้นไปและรู้สึกว่าตนเองเป็นไทแก่ตัวเพราะในกระบวนการกำจัดศัตรูหรือเจ้าอาณานิคมนั้น ชาวผิวดำผู้มีวิญญูณอิสระจะถือกำเนิดขึ้นพร้อมๆ กัน นอกจากนี้ ในมุมมองของทาสผิวดำ การใช้ความรุนแรงดังกล่าวยังมีความชอบธรรมเพราะฝ่ายเจ้าอาณานิคมได้กระทำต่อชาวผิวดำก่อนด้วยการกดขี่และใช้ความรุนแรงรูปแบบต่างๆ อีกทั้งยังทำให้ชาวผิวดำตกเป็นทาสและยังสูบเอาทรัพยากรของพวกเขาผิวดำไปสร้างความมั่งคั่งร่ำรวยให้กับตัวเจ้าอาณานิคม แนวคิดของฟานอนนั้นนอกจากจะเป็นที่ยอมรับในหมู่ทาสแอฟริกันเป็นจำนวนมากแล้ว ยังมีอิทธิพลต่อนักคิดและนักปฏิวัติคนสำคัญในยุคปฏิวัติอำนาจของพระเจ้าซาร์แห่งอิหร่านอีกด้วย

2. ความรุนแรงทางตรงแบบต่างๆ

ความรุนแรงทางตรงนั้นปรากฏได้ในหลายรูปแบบ อย่างไรก็ตาม ความรุนแรงทางตรงหลักๆ ที่จำเป็นต้องกล่าวถึงมี 3 แบบ ได้แก่ การทำร้ายร่างกาย สงคราม และการก่อการร้าย ซึ่งรายละเอียดจะได้กล่าวต่อไป

เป้าของความรุนแรงทางตรง และเหยื่อของความรุนแรงทางตรง

เป้าของความรุนแรงทางตรง คือ บุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่ผู้กระทำความรุนแรงทางตรงมุ่งประสงค์จะทำให้บาดเจ็บหรือเสียชีวิต ส่วนเหยื่อของความรุนแรงทางตรงนั้นคือ บุคคลหรือกลุ่มคนที่ได้รับบาดเจ็บและเสียชีวิตจากการใช้ความรุนแรงทางตรงนั้นๆ

เป้าและเหื่อของความรุนแรงทางตรงนั้นมีความแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ เหื่อที่รับผลจากความรุนแรงทางตรงนั้นอาจมีเป้าหมายที่แท้จริง เช่น ในสงครามประเทศคู่กรณียอมพยายามทำลายกองทัพของอีกฝ่ายหนึ่ง ทหารที่เสียชีวิตจึงเป็นเป้าของสงคราม ส่วนเหื่อของสงครามนั้นครอบคลุมทหารและพลเรือนที่เสียชีวิตในสงคราม

ผลของความรุนแรงทางตรง

ผลของความรุนแรงทางตรงนั้นอาจจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ ผลในเชิงกายภาพ และผลในเชิงจิตวิทยา ดังรายละเอียดต่อไปนี้ (Galtung, 2005: 30-31, ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2546: 62-64)

1. ผลในเชิงกายภาพ เป็นผลของความรุนแรงที่มีต่อร่างกาย ซึ่งสามารถจำแนกได้เป็น 2 ประเภทย่อยๆ คือ ผลในเชิงทำลายร่างกาย และผลในเชิงขัดขวางการทำงานของร่างกายหากเปรียบเทียบร่างกายมนุษย์ว่าเป็นเหมือนเครื่องจักรกลไก เช่น นาฬิกา ผลในเชิงทำลายร่างกายก็คือ การกระทำต่างๆที่จะทำให้นาฬิกานั้นสิ้นสภาพหรือเสียหาย เช่น จุดไฟเผา เอาค้อนทุบ เป็นต้น ผลที่ได้ก็คือนาฬิกาที่สิ้นสภาพ เสียหาย ส่วนผลในเชิงขัดขวางการทำงานของร่างกายก็คือ ระวังพลังงานที่ทำให้นาฬิกานั้นทำงาน (เช่น ถอดแบตเตอรี่กรณีที่เป็นนาฬิกาที่ใช้แบตเตอรี่) จะส่งผลให้นาฬิกาไม่สามารถทำงานหรือเดินได้ อันเป็นผลในเชิงขัดขวางการทำงานนั่นเอง

1.1 ผลในเชิงทำลายร่างกาย (anatomically หรือ structurally) เป็นการทำลายร่างกายให้เจ็บปวด เสียหาย โดยใช้วิธีการต่างๆ 6 แบบ ได้แก่

การบดขยี้ (crushing) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้อาวุธประเภทค้อนหรือเครื่องมือทุบทำลาย เช่น ฆบรถชน ไซ้ค้อนทุบ

การฉีกกระชาก (tearing) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้ดาบฟัน การใช้เชือกดึงหรือแขวนคอ

การแทง (piercing) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้มีด หอก ของมีคมต่างๆ รวมถึงกระสุนปืนทะลุทะลวงร่างกาย

การเผาไหม้ (burning) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้ไฟ การวางเพลิง ระเบิดเพลิง

การถูกยาพิษ (poisoning) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้พิษซึ่งอาจแพร่ทางน้ำอากาศ หรืออาหารที่บริโภคเข้าไปยังร่างกาย เช่น แก๊สพิษต่างๆ

การระเหิดหายไป (evaporation) เป็นการทำลายร่างกายโดยใช้อาวุธที่ร้ายแรงมากซึ่งส่งผลให้ร่างกายระเหิดอันตรธานหายไป เช่น ในสงครามโลกครั้งที่ 2 สหรัฐอเมริกาได้ทิ้งระเบิดปรมาณูที่เมืองฮิโรชิมาและนางาซากิเป็นผลให้ร่างกายของมนุษย์ที่อยู่ในรัศมีของระเบิดปรมาณูระเหิดหายไป

1.2 ผลในเชิงขัดขวางการทำงานของร่างกาย (physiologically หรือ functionally) เป็นการขัดขวางการทำงานของร่างกาย โดยสามารถจำแนกอย่างกว้างๆ ได้เป็น 5 แบบ ได้แก่

การไม่ให้มีอากาศ (denial of air) เช่น การบีบคอ รัดคอ เอาหมอนอุดปากอุดจมูก
 การไม่ให้น้ำ (denial of water) เช่น การงดให้น้ำ หรือให้สูญเสียน้ำอย่างรวดเร็ว
 (ตากแดดจนร่างกายสูญเสียน้ำ)

การไม่ให้อาหาร (denial of food) เช่น การตัดทางลำเลียงอาหารในสงครามจนคู่
 ต่อสู้อีกฝ่ายหนึ่งอดตาย

การปฏิเสธการเคลื่อนไหว (denial of movement) เช่น การกักขังในที่คับแคบมาก
 จนขยับร่างกายไม่ได้ การใช้โซ่ล่าม

การไม่ให้นอนหลับ (denial of sleep) เช่น การปลุกให้ตื่นอยู่เสมอ การให้อยู่ใน
 สถานการณ์ไม่ให้นอนหลับได้

หากพิจารณาผลในเชิงกายภาพทั้งผลในเชิงทำลายร่างกายและผลในเชิงขัดขวางการทำงาน
 ของร่างกายจะเห็นได้ว่าผลในเชิงกายภาพทั้ง 2 ประเภทนี้อาจส่งผลร้ายแรงไม่มากนัก เช่น นิ้วขาด
 เพราะโดนมีดตัดขาด พิกัดจากการถูกกักขังในพื้นที่คับแคบมาก เรื่อยไปจนถึงผลร้ายแรงมาก
 จนถึงขั้นที่มนุษย์สูญเสียชีวิตได้ เช่น การโดนระเบิดปรมาณู การอดน้ำจนตาย

2. ผลในเชิงจิตวิทยา เป็นผลทางจิตใจที่เกิดขึ้นกับเหยื่อของความรุนแรงทางตรงและอาจ
 ครอบคลุมบุคคลอื่นด้วย เช่น ญาติพี่น้อง เพื่อน ผลในเชิงจิตวิทยานี้ไม่อาจสังเกต พบเห็นหรือ
 ตรวัดวัดได้โดยง่าย ตัวอย่างเช่น

กรณีที่ 1 ทหารที่ฆ่าพิการจากการวางระเบิดโดยผู้ก่อการร้ายนอกจากจะพิการชาชาติอัน
 เป็นผลในเชิงกายภาพของความรุนแรงทางตรงแล้ว อาจจะมีผลในเชิงจิตวิทยา คือ ทหารคนนั้นเห็น
 ว่าตนเองเป็นคนไม่มีคุณค่า และเป็นภาระกับบุคคลอื่น

กรณีที่ 2 บุคคลที่โดนข่มขืนนอกจากจะได้รับบาดเจ็บทางกายซึ่งเป็นผลในเชิงกายภาพแล้ว
 ความรุนแรงทางตรงนั้นก็อาจส่งผลทางจิตใจด้วย เช่น ทำให้เป็นคนเก็บตัว หวาดระแวง รู้สึกว่า
 ตนเองสกปรก เป็นต้น

ผลในเชิงจิตวิทยานี้ไม่อาจสังเกต พบเห็นหรือตรวัดวัดได้โดยง่าย แต่ก็อาจมีผลกระทบต่อ
 เหยื่อหรือบุคคลอื่นได้ยาวนานน้อยหรือมากกว่าผลในเชิงกายภาพ หากพิจารณาในแง่ของความ
 ยาวนาน ผลในเชิงกายภาพและผลในเชิงจิตวิทยาต่างก็อาจจะส่งผลยาวนานไปจนถึงระยะสั้น ไม่
 อาจกล่าวโดยรวมได้ว่าผลประเภทใดที่ส่งผลยาวนานกว่ากันทั้งนี้เพราะเป็นประสบการณ์และ
 ความรู้สึกของเหยื่อนั้นๆ เช่นเดียวกันหากพิจารณาในแง่ของความร้ายแรง ผลในเชิงกายภาพและ
 ผลในเชิงจิตวิทยาต่างก็มีความร้ายแรงมากบ้างน้อยบ้างแตกต่างกันไป อย่างไรก็ตาม เนื่องจากผล
 ในเชิงจิตวิทยานั้นมักไม่สามารถสังเกตหรือรับรู้ได้โดยง่าย คนทั่วไปจึงมักให้ความสำคัญหรือ
 คำนึงถึงผลในเชิงจิตวิทยาค่อนข้างน้อย แต่ทว่าในความเป็นจริงผลในเชิงจิตวิทยานี้ก็อาจไม่น้อยไป
 กว่าผลในเชิงกายภาพก็เป็นได้ เช่น บาดแผลทางกาย (คือ ผลในเชิงกายภาพ) ที่โดนข่มขืนอาจหาย
 ดีในระยะเวลาไม่กี่เดือนแต่บาดแผลทางใจ (คือ ผลในเชิงจิตวิทยา) นั้นอาจมีผลต่อคนอื่นๆนั้นตลอดชั่ว
 ชีวิตก็ได้

ความรุนแรงทางตรงแบบต่าง ๆ

ความรุนแรงทางตรงซึ่งมุ่งให้เกิดการบาดเจ็บหรือความเสียหายต่อร่างกาย เช่น แขนขาหัก ตาบอด เสียโฉม เรื่อยไปจนถึงการเสียชีวิตนั้นเกิดจากความรุนแรงทางตรงแบบต่าง ๆ ซึ่งในที่นี้ จำแนกออกเป็น 3 แบบ ดังนี้

1. การทำร้ายร่างกาย

การทำร้ายร่างกายอาจจำแนกได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้ คือ

1.1 ความรุนแรงทางร่างกาย ได้แก่ การทำร้ายตัวเองหรือผู้อื่นให้ได้รับบาดเจ็บทางร่างกาย หรือเสียชีวิต จากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์โดยกลุ่มภารกิจด้านข้อมูลข่าวสารและสารสนเทศ สุขภาพ สำนักนโยบายและยุทธศาสตร์กระทรวงสาธารณสุข (2552: Online อ้างถึงใน สถาบันวิจัย ประชากรและสังคม. 2552: 90) แสดงให้เห็นว่าประเทศไทยในช่วงเวลา 5 ปี ระหว่าง พ.ศ. 2546-2550 การฆ่าตัวตาย (ความรุนแรงต่อตัวเอง) และการถูกฆ่า (ความรุนแรงระหว่างบุคคล) เป็น 1 ใน 10 ของสาเหตุการตายที่สำคัญของคนไทย โดยมีความสำคัญอยู่ในอันดับที่ 8 หรือ 9 มาตลอด การตายจากความรุนแรงทั้งสองชนิดนี้ในช่วงเวลาดังกล่าวมีอัตราขึ้นลงอยู่ระหว่าง 11 ถึง 15 ราย ต่อ ประชากร 1 แสนคน ทั้งนี้ ไม่รวมการตายจากอุบัติเหตุและการเป็นพิษ ซึ่งเป็นกลุ่มสาเหตุที่แยกต่างหาก และมีอัตราสูงเป็นอันดับที่ 2 ใน 10 อันดับแรกของสาเหตุการตาย ติดต่อกันมาหลายปี ตัวเลขปี 2550 บอกว่าทั่วประเทศการฆ่าตัวตายมีจำนวนและอัตราสูงกว่าการถูกฆ่าตาย กล่าวคือ การฆ่าตัวตายมีอัตราประมาณ 6 ราย ต่อประชากร 1 แสนคน สูงกว่าการถูกฆ่าตายซึ่งมีอัตรา 5.5 ราย ต่อประชากร 1 แสนคน การตายจากความรุนแรง 2 ประเภทนี้ คิดเป็นสัดส่วนประมาณร้อยละ 2 ของการตายจากทุกสาเหตุ

ในระดับภาค การตายจากความรุนแรงแตกต่างกันอย่างน่าสังเกต ในปี 2550 ถ้าไม่นับรวม กรุงเทพมหานคร ภาคใต้มีอัตราตายจากการถูกฆ่าสูงที่สุด (22 ราย ต่อแสน) ส่วนภาคเหนือมีอัตราการฆ่าตัวตายสูงที่สุด (10 ราย ต่อแสน) ขณะที่ในภาคอีสานอัตราตายจากสองสาเหตุนี้ต่ำสุด นี่อาจแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างทางสังคมและวัฒนธรรมก็ได้ เฉพาะกรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นเมืองใหญ่และมีความเจริญกว่าภาคอื่นๆของประเทศในทุกด้านนั้น อัตราการถูกฆ่าตายและอัตราฆ่าตัวตายต่ำกว่าในภาคอื่นๆ ซึ่งออกจะผิดคาดเพราะปกติในสังคมเมืองใหญ่ที่ชีวิตต้องแข่งขันและมีความเป็นปัจเจกสูงนั้น คนมักจะมีชีวิตที่ขัดแย้งและมีความเครียดสูงด้วย สิ่งเหล่านี้อาจเป็นสาเหตุแห่งการถูกฆ่าตายและการฆ่าตัวตายได้ ถึงกระนั้นในกรุงเทพมหานครอัตราการถูกฆ่าตายและฆ่าตัวตายยังค่อนข้างต่ำกรณีอัตราการถูกฆ่าตายที่สูงมากในภาคใต้นั้นเข้าใจว่า คงเป็นผลกระทบของเหตุการณ์ความไม่สงบใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งจนถึงบัดนี้ได้ดำเนินมา 5 ปีแล้ว แต่ก็ยังไม่ทีท่าว่าจะสงบ

ตาราง 1 อัตราการตายต่อประชากรแสนคนสำหรับสาเหตุการตายสำคัญ 10 อันดับแรกของคนไทย ช่วงพ.ศ.2546-2550

สาเหตุการตาย	2546	2547	2548	2549	2550
- มะเร็งและเนื้องอกทุกชนิด	78.9	81.3	81.4	83.1	84.9
- อุบัติเหตุและการเป็นพิษ	56.9	58.9	57.6	59.8	56.7
- โรคหัวใจ	27.7	26.8	28.2	28.4	29.3
- ความดันเลือดสูงและโรคหลอดเลือดในสมอง	34.5	34.8	29.2	24.4	24.3
- ปอดอักเสบและโรคอื่นๆ ของปอด	23.9	26.3	22.4	22	22.5
- ไตอักเสบ ไตพิการ และกลุ่มอาการของไตพิการ	19.2	18.6	20.2	20.6	21.5
- โรคเกี่ยวกับตับและตับอ่อน	13	12	14.6	14.4	13.9
- การฆ่าตัวตาย ถูกฆ่าตาย และอื่น ๆ	14.8	11.7	11.8	11.1	11.5
- โรคภูมิคุ้มกันบกพร่องเนื่องจากไวรัส	26.8	18.3	12.8	10.5	8.8
- วัณโรคทุกชนิด	11	9.7	8.9	8.3	7.7

ที่มา: กลุ่มภารกิจด้านข้อมูลข่าวสารและสารสนเทศสุขภาพ สำนักนโยบายและยุทธศาสตร์กระทรวงสาธารณสุข (2552: Online อ้างถึงใน สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. 2552: 90)

1.2 ความรุนแรงทางเพศ ได้แก่ การพูด หรือการกระทำที่มีจุดมุ่งหมายทางเพศ เช่น พูดจา ลวนลาม ตามตื้อ การมีเพศสัมพันธ์โดยที่อีกฝ่ายหนึ่งไม่ยินยอม รวมถึงการค้าประเวณี เป็นต้น

การกระทำที่จัดว่าเป็นความรุนแรงทางเพศ มีขอบข่ายกว้างขวางมากกว่าที่คนทั่วไปเข้าใจกัน ความรุนแรงทางเพศนั้นครอบคลุมพฤติกรรมทุกรูปแบบ ที่ผู้กระทำมีเจตจำนงทางเพศอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมด้วย โดยที่บุคคลที่เป็นเป้าหมายของการกระทำไม่ได้ยินยอม หรืออาจจะยินยอมแต่พอถึงเวลา “ปฏิบัติ” จริงๆ ยอมรับการกระทำนั้นไม่ได้ (เนื่องมาจากการเป็นกรณีมาตรฐานหรือรสนิยมส่วนตัว ผิดศีลธรรมและครรลองอันดีงามหรือเพราะปัญหาสุขภาพ) พฤติกรรมทำนองนี้อาจอยู่ในรูปของการลวนลาม การล่วงเกินด้วยวาจา หรือแม้ด้วยสายตา การถูกเนื้อต้องตัวโดยมีเจตนาที่จะนำไปสู่การมีเพศสัมพันธ์ ซึ่งอีกฝ่ายหนึ่งไม่เล่นด้วย ไปจนถึงการใช้กำลังบังคับร่วมเพศ ประเด็นสำคัญในเรื่องนี้อยู่ที่การที่อีกฝ่ายหนึ่ง (ซึ่งเกือบร้อยทั้งร้อยคือผู้หญิง) ไม่ได้ยินยอมพร้อมใจ

ความรุนแรงทางเพศเกิดขึ้นได้ในแทบทุกบริบทของความสัมพันธ์ ที่เราสามารถนิยามได้ว่าเป็น “พื้นที่” ซึ่งคนต่างเพศ(บางทีก็เพศเดียวกัน) จะมีความสัมพันธ์ต่อกันได้ บริบทเช่นนี้อาจเป็นความสัมพันธ์ระหว่างคนแปลกหน้า เช่น ไม่เคยรู้จักหรือไม่เคยพบเห็นกันมาก่อนเลย หรือเป็นคนใกล้ชิดสนิทสนม เช่น คนรู้จักกัน เพื่อน ครูกับศิษย์ สามีกับภรรยา พ่อกับลูก ฯลฯ ตัวละครคือผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ ความรุนแรงทางเพศจึงมีหลากหลาย ทุกเพศทุกวัย ทั้งที่เป็นปัจเจกบุคคล (ตัวต่อตัว) กลุ่ม เครือข่าย หรือกระบวนการที่มีการจัดตั้งในรูปใดรูปหนึ่งเพราะมีความซับซ้อนลึกซึ้ง เช่นนี้เองการจัดการกับปัญหาความรุนแรงทางเพศจึงเป็นงานที่ทำทนายอย่างยิ่ง การประเมินสถานการณ์ความรุนแรงทางเพศมีข้อจำกัด ต่างจากความรุนแรงในรูปของการฆ่า การทำร้ายตัวเอง และการถูกฆ่าที่กล่าวข้างต้น เนื่องจากความรุนแรงทางเพศส่วนใหญ่เกิดในที่ลับหูลับตา ผิด

กฎหมายและศีลธรรม อีกทั้งผู้กระทำและผู้ถูกกระทำส่วนใหญ่ก็ไม่อยากเปิดเผยตัวเอง ดังนั้น จึงหาข้อมูลที่สมบูรณ์และใกล้ความจริงได้ยาก เช่น เราไม่อาจบอกได้เลยว่า สถิติของสำนักงานตำรวจแห่งชาติเกี่ยวกับจำนวนผู้มาแจ้งตำรวจว่าถูกละเมิดทางเพศอย่างใดอย่างหนึ่งอันเป็นความผิดอาญา และจำนวนผู้ต้องหาที่ถูกจับได้ ระหว่างปี 2540-2550 นั้น เป็นสถิติที่สมบูรณ์หรือใกล้ความจริงเพียงใด แต่เมื่อพิจารณาถึงลักษณะของความผิดประเภทนี้แล้วก็น่าเชื่อว่า คงมีความรุนแรงทางเพศอีกจำนวนไม่น้อยที่ไม่ได้มีการแจ้งตำรวจ เพราะผู้ถูกกระทำกลัวเสียหน้า เสียชื่อเสียงหรือเพราะถูกข่มขู่ ดังนั้น สถิตินี้คงจะสะท้อนความจริงได้บางส่วนเท่านั้น แม้กระนั้น สถิติจากสำนักงานตำรวจแห่งชาติในรอบ 10 ปีที่ผ่านมา ก็บอกชัดว่า ความรุนแรงทางเพศมีแนวโน้มสูงขึ้นซึ่งแปลได้ว่าเรื่องนี้เป็นปัญหาที่รุนแรงขึ้น ดังจะเห็นว่า เฉพาะในปี 2550 คดีอาชญากรรมทางเพศ (ข่มขืนกระทำชำเราโทรมหญิง) ที่มีผู้มาแจ้งความมี 5,269 ราย นั่นคือ วันละ 14 ราย หรือในทุกๆ 1 ชั่วโมง 45 นาที มีผู้หญิงถูกข่มขืน กระทำชำเรา 1 ราย ในช่วงเวลา 5 ปี ระหว่าง พ.ศ. 2546-2550 มีรายงานการข่มขืนในสื่อมวลชนที่ทำการสำรวจ จำนวน 1,379 ครั้ง กว่าครึ่งหนึ่งของเหยื่อ (58%) เป็นการข่มขืนโดยไม่มีการทำร้ายร่างกาย ร้อยละ 13 เป็นการข่มขืนและทำร้ายร่างกาย ร้อยละ 16 ข่มขืนและฆ่า และร้อยละ 13 เป็นการข่มขืนซ้ำซาก คือเกิดกับหญิงคนเดียวกันและโดยผู้กระทำคนเดียวหลายครั้ง ส่วนมากผู้กระทำ คือ พ่อ พ่อเลี้ยง หรือครู และผู้ถูกกระทำ คือ เด็กอายุต่ำกว่า 18 ปี ร้อยละ 60 ของการข่มขืน ผู้กระทำเป็นคนที่รู้จักหรือคุ้นเคย เช่น เพื่อน ครู เพื่อนบ้าน ร้อยละ 26 เป็นคนแปลกหน้า ร้อยละ 7 เป็นคนสายเลือดเดียวกับผู้ถูกข่มขืน (พ่อ พ่อเลี้ยง พี่น้องต่างบิดามารดา) และอีกร้อยละ 7 ไม่มีข้อมูล ข้อมูลที่น่าสนใจอีกอย่างหนึ่งคือ ผู้ถูกข่มขืนส่วนใหญ่เป็นเด็กหญิงอายุต่ำกว่า 18 ปี (เหยื่อที่อายุน้อยที่สุดคืออายุ 13 เดือนและอายุมากที่สุดคือ 105 ปี) ร้อยละ 28 ของการข่มขืนผู้กระทำมีมากกว่า 1 คน และร้อยละ 32 ของเหยื่อที่ถูกฆ่าในการข่มขืนเป็นเด็กอายุต่ำกว่า 18 ปี ความจริงข้อนี้ทำให้ความปลอดภัยของเพศหญิง โดยเฉพาะที่อยู่ในวัยเด็กอายุต่ำกว่า 18 ปี เป็นเรื่องที่น่าเป็นห่วงมากเรื่องหนึ่งข้อเท็จจริงที่ว่า เหยื่อที่ถูกข่มขืนส่วนใหญ่เป็นเด็กผู้หญิงอายุต่ำกว่า 18 ปี และในการข่มขืนจำนวนมากผู้กระทำเป็นผู้ที่รู้จักหรือคุ้นเคยกับเหยื่อรวมทั้งคนในสายโลหิตเดียวกันและญาติของเหยื่อด้วย สะท้อนให้เห็นธรรมชาติของการความรุนแรงทางเพศนี้ว่า ไม่ได้เป็นเพียงเรื่องของความเห็นกระหายในกามของผู้กระทำเท่านั้น หากยังเป็นเรื่องของความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้ใหญ่กับผู้เยาว์ และโดยเฉพาะระหว่างชายกับหญิงในสังคมด้วย ข้อนี้เป็นอุปสรรคอันหนึ่งที่ทำให้การแก้ไขปัญหาคความรุนแรงทางเพศเป็นงานท้าทาย สิ่งที่ต้องทำคงมีมากกว่าการจับผู้ข่มขืนมาลงโทษเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการขุดรากถอนโคนของมัน ซึ่งฝังแน่นอยู่ในโครงสร้างสังคมและวัฒนธรรมด้วย (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. 2552: 92-95)

2. สงคราม (war)

สงครามนั้นเป็นรูปแบบความขัดแย้งที่สูงสุดที่เกิดขึ้นและดำรงอยู่ในสังคมมนุษย์มาโดยตลอดนับตั้งแต่ยุคบุพกาลเรื่อยมาจนถึงปัจจุบัน สงครามที่เก่าแก่ที่สุดเท่าที่มีหลักฐานบันทึกไว้คือสงครามที่ช่องเขากิมีดโด (Megiddo Pass) ในปาเลสไตน์ในปี 1469 ก่อนคริสต์ศักราช โดยพวกชน

เผ่าในปาเลสไตน์และซีเรียได้ก่อกบฏต่อฟาโรห์ทุตโมซิสที่ 3 ของอียิปต์ กองทัพของอียิปต์ได้เข้าปราบปรามและได้ชัยชนะอย่างรวดเร็ว (สุรชาติ บำรุงสุข. 2541: 17) จะเห็นได้ว่าสงครามเป็นกิจกรรมทางสังคมอย่างหนึ่งของมนุษย์ที่ถูกนำมาใช้ในการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งของมนุษย์

สงคราม คือ การต่อสู้ระหว่างกลุ่มสังคมโดยวิธีการใช้กำลังหรือโดยวิธีการอื่นๆ ในทางรัฐศาสตร์นั้นสงครามหมายถึง การที่รัฐสองรัฐใช้กำลังเข้าต่อสู้กันโดยตรง (สุรชาติ บำรุงสุข. 2541: 9) ความหมายของคำว่า “สงคราม” (war) อาจจำแนกได้เป็น 2 แบบคือ ความหมายทางการเมืองกับความหมายทางทหาร สำหรับความหมายทางการเมือง สงคราม หมายถึง การใช้กำลังกองทัพเข้าดำเนินการเมื่อใช้วิธีอื่นไม่ได้ผล เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของชาติ เป้าหมายของการปฏิบัติการทางทหารในการทำสงครามเพื่อผลประโยชน์ทางการเมืองโดยทั่วไปก็คือการเข้าควบคุมประชาชนและและกำลังของฝ่ายศัตรู หรือมุ่งยึดพื้นที่หรือที่หมายที่มีค่าต่อผลประโยชน์ของชาติ ส่วนความหมายในทางทหารนั้น สงครามหมายถึง การใช้กำลังเข้าทำการรบเพื่อบีบบังคับให้ศัตรูปฏิบัติตามความประสงค์ของตน กำลังที่ใช้รบนี้บางครั้งหมายรวมถึงกำลังทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม จิตวิทยา และอื่นๆด้วย (สายหยุด เกิดผล; และรุ่งธรรม ศุจิธรรมรักษ์. 2545: 90)

2.1 สาเหตุของสงคราม

สาเหตุของสงคราม สงครามอาจอุบัติขึ้นจากหลากหลายเหตุปัจจัยด้วยกัน คือ ปัญหาเกี่ยวกับอุดมคติ จิตวิทยา การเมือง ทรัพยากรธรรมชาติ เศรษฐกิจ และอื่นๆ อย่างไรก็ดี หากพิจารณาสาเหตุของสงครามตามมุมมองของนักประวัติศาสตร์ก็จะสามารถแบ่งได้เป็น 3 สาเหตุ (สายหยุด เกิดผล; และรุ่งธรรม ศุจิธรรมรักษ์. 2545: 95) ได้แก่

1) สาเหตุเฉพาะหน้า หมายถึง เหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่งที่เกิดขึ้นแล้วทำให้เกิดสงคราม เช่น สาเหตุเฉพาะหน้าของสงครามโลกครั้งที่ 1 คือ การที่อาร์คดัคฟูรานซิส เฟอร์ดินันด์ มกุฎราชกุมารแห่งออสเตรียถูกลอบปลงพระชนม์ที่เมืองซาราเยโว

2) สาเหตุเฉพาะ หมายถึง เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอันจะนำไปสู่ความขัดแย้งที่รุนแรงจนกลายเป็นการเผชิญหน้าทางทหาร เช่น สาเหตุเฉพาะหน้าของสงครามโลกครั้งที่ 1 คือ ปรัสเซีย (หรือเยอรมัน) ประกาศระดมพล ทำให้ชาติต่างๆ ระดมพลเช่นกันและเป็นผลให้เกิดการเผชิญหน้าทางทหาร

3) สาเหตุทั่วไป หมายถึง เหตุการณ์ที่เป็นพื้นฐานที่จะก่อให้เกิดความขัดแย้ง ซึ่งโดยทั่วไป ได้แก่ ความขัดแย้งทางเศรษฐกิจ สังคม จิตวิทยา เชื้อชาติ ศาสนา การเมือง ดินแดน ลัทธิความเชื่อในระบบการเมืองและเศรษฐกิจ เช่น สาเหตุทั่วไปของสงครามโลกครั้งที่ 1 นั้นมีหลายปัจจัยมากครอบคลุมความขัดแย้งทางเศรษฐกิจ สังคม จิตวิทยา เชื้อชาติ ศาสนา การเมือง และดินแดน

2.2 ประเภทของสงคราม

ในทางทหารนั้นสงครามถูกแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ สงครามตามแบบ และสงครามไม่ตามแบบ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1) สงครามตามแบบ (conventional warfare) เป็นการต่อสู้ด้วยกำลังอาวุธหรือใช้มาตรการทางทหารโดยเปิดเผย การต่อสู้จะมีลักษณะเผชิญหน้ากันโดยตรงระหว่างคู่สงคราม เช่น สงครามโลกครั้งที่ 1 สงครามโลกครั้งที่ 2 สงครามอ่าวเปอร์เซีย ในกรณีประเทศไทยก็เคยมีสงครามตามแบบ คือ สงครามอินโดจีน ซึ่งเกิดระหว่างสงครามโลกครั้งที่ 2 ระหว่างไทยกับฝรั่งเศส โดยมีปัญหาความขัดแย้งเกี่ยวกับปัญหาอินโดจีนของฝรั่งเศส ซึ่งได้มีการเจรจาทางการทูตหลายครั้ง แต่ก็ไม่สามารถข้อตกลงใดๆ ทั้งสองฝ่ายต่างระดมพล อาวุธยุทโธปกรณ์ต่างๆ และเคลื่อนย้ายกองกำลังไปประจำชายแดน หลังจากนั้นก็เกิดกรณีพิพาทจนมีการประกาศสงครามและทำสงครามกัน

สงครามตามแบบนี้ก่อให้เกิดความสูญเสียต่อชีวิตและทรัพย์สินเป็นอย่างมาก เช่น ในสงครามโลกเกาหลีมีคนไทยเสียชีวิตหลายล้านคน กล่าวคือ จีนประมาณ 900,000 คน เกาหลีเหนือประมาณ 520,000 คน เกาหลีใต้ประมาณ 1,300,000 คน (เป็นพลเรือนประมาณ 1 ล้านคน) สหรัฐอเมริกาประมาณ 50,000 คน และทหารของสหประชาชาติที่มาจากประเทศอื่นๆ ประมาณ 3,360 คน ในด้านทรัพย์สินนั้นเฉพาะค่าใช้จ่ายที่ใช้ในสงครามเกาหลีของสหรัฐอเมริกามีมูลค่าถึงหนึ่งหมื่นแปดพันล้านดอลลาร์สหรัฐ

2) สงครามไม่ตามแบบ (unconventional warfare) เป็นสงครามหรือการต่อสู้ที่ใช้มาตรการต่างๆ ทั้งทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม จิตวิทยา รวมทั้งใช้มาตรการทางทหาร โดยไม่มีการเผชิญหน้าระหว่างคู่กรณีโดยเปิดเผย เช่น สงครามกองโจร สงครามเย็น สงครามเศรษฐกิจ

ตัวอย่างสงครามไม่ตามแบบ เช่น กรณีไทยและพันธมิตรส่งกำลังเข้าทำสงครามนอกแบบในลาวระหว่างปีค.ศ.1960-1975 มีลักษณะการปฏิบัติการทหารทั้งแบบเปิดเผยและปกปิด โดยมีทหารและประชาชนในท้องถิ่นร่วมกับมิตรต่างประเทศเข้าบ่อนทำลาย ทำสงครามกองโจร และเล็ดลอดหลบหนีซึ่งส่งผลต่อเป้าหมายทั้งทางทหาร การเมือง เศรษฐกิจ สังคม และจิตวิทยา

2.3) ผลของสงคราม

สงครามนั้นก่อผลกระทบในวงกว้างครอบคลุมผลต่อชีวิตและร่างกาย ผลต่อทรัพย์สิน และผลด้านอื่นๆ ดังนี้

1) ผลต่อชีวิตและร่างกาย สงครามที่เกิดในศตวรรษที่ 20 ที่ผ่านมามีการคาดประมาณการว่าประชากรที่ตายก่อนกำหนดจากผลโดยตรงของสงครามมีถึง 80-100 ล้านคน ในจำนวนนี้เชื่อว่าเสียชีวิตในระหว่างสงครามโลกครั้งที่ 2 ถึง 50 ล้านคน ความรุนแรงของสงครามนั้นผันแปรไปตามความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีของอาวุธที่ใช้ อาวุธเริ่มแรกอาจเป็นเครื่องมือที่ไม่ได้มีเป้าหมายในการรบซึ่งอาจเป็นหินที่หมาะมือซึ่งอาจก่อให้เกิดการบาดเจ็บหรือเสียชีวิตเพียงไม่กี่คนเท่านั้น อย่างไรก็ตาม ความรุนแรงของอาวุธในปัจจุบัน เช่น อาวุธนิวเคลียร์ซึ่งมีปริมาณมากพอที่จะทำให้มนุษยชนทุกคนบนโลกเสียชีวิต นอกจากนี้เป็นที่น่าสังเกตว่ายิ่งอาวุธพัฒนามากขึ้นเท่าใด

ทหารในสนามรบกลับเสียชีวิตน้อยลงแต่พลเรือนกลับเสียชีวิตมากขึ้น (สายหยุด เกิดผล; และรุ่งธรรม ศุภธรรมรักษ์. 2545: 104-105)

นอกเหนือจากการเสียชีวิตแล้ว สงครามยังส่งผลให้ทหารและพลเรือนจำนวนมากได้รับบาดเจ็บจนถึงขั้นพิการทุพพลภาพทั้งในช่วงสงครามและเมื่อสงครามเสร็จสิ้นแล้ว เช่น สงครามระหว่างกัมพูชาและเวียดนามในปี ค.ศ.1977-1991 ซึ่งมีการใช้กับระเบิดอย่างแพร่หลายเป็นผลให้มีทหารและพลเรือนของกัมพูชาและคนไทยตามชายแดนด้านกัมพูชาต้องบาดเจ็บและพิการ (ชาชาติ) จากการเหยียบกับระเบิดทั้งในช่วงสงครามและหลังสงคราม

2) ผลต่อทรัพย์สิน ในการทำสงครามทุกครั้งย่อมมีผลทางตรงต่อทรัพย์สินใน 2 ทางดังนี้

2.1) เงินหรือทรัพย์สินที่ใช้ในสงคราม คือทรัพยากรต่างๆ ที่ถูกใช้ไปในสงคราม เช่น สหรัฐอเมริกาใช้งบประมาณในสงครามเวียดนามเป็นจำนวนถึง หนึ่งแสนสามหมื่นแปดพันเก้าร้อยล้านดอลลาร์ เป็นเงินจำนวนมหาศาลซึ่งหากไม่ถูกใช้ในสงครามแล้วจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อประชาชนได้เป็นอย่างมาก

2.2) ทรัพย์สินที่เสียหายหรือสูญไปในสงคราม คือทรัพยากรต่างๆ ที่ถูกทำลายหรือถูกทำให้ใช้การไม่ได้จากสงคราม เช่น อาคารบ้านเรือน ยานพาหนะ ที่ดินทำการเกษตร เช่น ในสงครามเวียดนามสหรัฐอเมริกาได้โปรยฝนเหลืองซึ่งเป็นสารเคมีที่ทำให้พืชล้มตามและไม่สามารถเกิดขึ้นมาใหม่ได้เพราะดินเป็นพิษ การโปรยฝนเหลืองนี้ทำให้ที่ดินจำนวนมากในเวียดนามไม่สามารถใช้ในการเกษตรได้

3) ผลด้านอื่นๆ สงครามก็ให้เกิดผลอันไม่พึงประสงค์อีกจำนวนมาก เช่น ปัญหาผู้อพยพหนีภัยสงครามไปยังประเทศอื่น ปัญหาคุณภาพประชากร ปัญหาการพลัดถิ่นฐาน ปัญหาทางจิตใจ เป็นต้น

3. การก่อการร้าย (terrorism)

ความหมายของคำว่า “การก่อการร้าย” นั้นเป็นคำที่มีปัญหาในการให้ความหมายทั้งนี้เพราะเนื่องจากมีมุมมองที่แตกต่างกัน ดังที่ประธานาธิบดีโรนัลด์ เรแกนของสหรัฐอเมริกาได้เคยกล่าวไว้ว่า “ผู้ก่อการร้ายของคนคนหนึ่ง คือนักรบเพื่อเสรีภาพของอีกคนหนึ่ง” อย่างไรก็ตาม แม้ว่าการก่อการร้ายจะมีเป้าหมายในการเรียกร้องความธรรมเช่นเดียวกับกลุ่มที่ขัดขืนต่อต้านอำนาจรัฐที่ไม่เป็นธรรม เช่น ขบวนการต่อสู้เพื่อเอกราชของอินเดียภายใต้การนำของคานธี แต่หากพิจารณาวิธีการและความชอบธรรมของขบวนการเหล่านี้กับขบวนการก่อการร้ายย่อมแตกต่างกันมากกล่าวคือ การก่อการร้ายนั้นเป็นการต่อต้านของกลุ่มคนที่มีอำนาจทางการเมืองไม่เข้มแข็ง และขาดมวลชนหนุนหลังทั้งในแง่เป้าหมายและวิธีการที่ใช้ การก่อการร้ายจึงต้องใช้ความรุนแรงเพื่อสร้างผลทางการเมืองหรือสังคม ตรงกันข้ามกับการขัดขืนต่อต้านอำนาจรัฐที่ไม่เป็นธรรมรูปแบบอื่นที่มักได้รับการสนับสนุนจากมวลชนทั้งแง่ของเป้าหมายและวิธีการที่ใช้ต่อต้านอำนาจรัฐ

การก่อการร้ายถูกให้ความหมายออกเป็น 2 แนวทางใหญ่คือ ความหมายตามแนวทางหรือมุมมองของรัฐบาล และความหมายตามแนวทางหรือมุมมองวิชาการ (สาธิต มนัสสุรกุล. 2550: 8-12)

ตัวอย่างความหมายตามแนวทางหรือมุมมองของรัฐบาล

กฎหมายของรัฐบาลกลางสหรัฐอเมริกาบัญญัติว่า “การก่อการร้ายเป็นการใช้ความรุนแรงที่มีการไตร่ตรองไว้ก่อนโดยมีแรงจูงใจทางการเมืองซึ่งเป็นการกระทำของกลุ่มที่ต่ำกว่ารัฐหรือตัวแทนที่ปิดลับ ต่อเป้าหมายที่ไม่ได้อยู่ระหว่างการสู้รบ โดยทั่วไปมีเป้าหมายเพื่อส่งอิทธิพลต่อผู้รับสาร”

สำนักงานตำรวจสอบสวนกลางของสหรัฐ (FBI) นิยามว่า การก่อการร้ายคือการใช้ความรุนแรงอย่างยิ่งต่อบุคคลหรือทรัพย์สิน หรือขู่ว่าจะใช้ความรุนแรงในลักษณะดังกล่าวเพื่อข่มขู่หรือบังคับรัฐบาล สาธารณชน หรือประชาชนบางส่วนให้สนับสนุนเป้าหมายทางอุดมการณ์ ทางสังคม หรือทางการเมือง

กระทรวงการต่างประเทศสหรัฐอเมริกาอธิบายว่าองค์ประกอบของการก่อการร้ายมี 3 ประการ คือ

- 1) การก่อการร้ายต้องมีแรงจูงใจทางการเมือง
- 2) มุ่งโจมตีผู้ที่ไม่ได้อยู่ระหว่างการสู้รบ
- 3) ลงมือกระทำโดยกลุ่มที่ต่ำกว่ารัฐหรือตัวแทนที่ปิดลับ

องค์ประกอบของการก่อการร้ายเป็นเกณฑ์ที่ช่วยให้สามารถแยกแยะระหว่างความรุนแรงรูปแบบอื่นๆ กับการก่อการร้ายได้ เช่น

✗	การลักพาตัว การวางระเบิดที่มีจุดประสงค์ในเชิงอาชญากรรมหรือเป้าหมายส่วนตัว
✗	ญี่ปุ่นทิ้งระเบิดอ่าวเพิร์ล ฮาวาย
✓	การใช้รถบรรทุกระเบิดโจมตีสถานทูตสหรัฐอเมริกาในเคนยาและแทนซาเนีย

ตัวอย่างความหมายตามแนวทางหรือมุมมองวิชาการ

ชมิท (Schmid. 1983, อ้างถึงใน สาธิต มนัสสุรกุล. 2550: 12) อธิบายว่า การก่อการร้ายเป็นวิธีการของการสู้รบซึ่งเหยื่อผู้เคราะห์ร้ายได้ตกเป็นเป้าหมายเชิงสัญลักษณ์ ผู้ก่อการร้ายใช้ความรุนแรงเพื่อสร้างบรรยากาศของความหวาดกลัวและส่งผลให้สาธารณชนเปลี่ยนแปลงทัศนคติและการกระทำ ผู้รับสารจึงมิได้มีเพียงเหยื่อผู้เคราะห์ร้ายเท่านั้น

Laqueur (1987, อ้างถึงใน สาธิต มนัสสุรกุล. 2550: 12) อธิบายว่า การก่อการร้ายเป็นการใช้กำลังโดยปราศจากความชอบธรรม เพื่อบรรลุเป้าหมายทางการเมืองโดยมุ่งโจมตีประชาชนผู้บริสุทธิ์

3.1 มूलเหตุจูงใจของการก่อการร้าย

สภาพแวดล้อมภายในและภายนอกประเทศแบบไม่ปกติประกอบกับการมีปฏิริยาโต้ตอบจากบุคคลหรือกลุ่มบุคคลซึ่งถูกกีดกัน บีบคั้น รวมทั้งคับข้องใจอันเนื่องมาจากสภาพแวดล้อมที่ไม่

ปกติดังกล่าว และที่สำคัญเกิดจากแรงจูงใจจากภายใน 4 ประการที่ผลักดันให้เกิดพฤติกรรมก่อการร้าย ดังนี้

- 1) ความมั่นใจทางศีลธรรม
 - 2) การนิยามอย่างง่าย ๆ ระหว่างความดีและความชั่วร้าย
 - 3) การแสวงหาสังคมในอุดมคติ
 - 4) การอุทิศตน โดยมีเป้าหมายเพื่อ 4.1) ให้ได้รับสิ่งที่ถูกปฏิเสธหรือไม่ได้รับโดยไม่ชอบธรรม เช่น ที่ดิน เสรีภาพ สิทธิขั้นพื้นฐาน โอกาส 4.2) ทำให้เกิดเอกลักษณ์ สถานภาพ สิทธิความเป็นเจ้าของถูกทำลาย หรือสูญเสียไปให้กลับมาใหม่ 4.3) ปกป้องตัวตนที่ถูกข่มขู่หรือได้รับการปฏิบัติที่ไม่ดีพอ 4.4) เพื่อรื้อฟื้นสิทธิ ผลประโยชน์ สิทธิพิเศษที่ถูกเพิกถอนหรือถูกยึดเอาไป
- สิ่งเหล่านี้ได้ส่งผลทำให้พฤติกรรมก่อการร้ายที่เกิดขึ้นกลายเป็นสิ่งที่มีความชอบธรรมและสมเหตุสมผลในความคิดของผู้ก่อการร้าย

3.2 ประเภทของการก่อการร้าย

นักวิชาการได้จำแนกประเภทของการก่อการร้ายโดยใช้ความแตกต่างด้านจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในการก่อการร้ายเป็นเกณฑ์ในการจำแนกดังนี้

สุรชาติ บำรุงสุข (2549: 14-19, 2551: 49-50) ได้จำแนกประเภทของการก่อการร้ายตามจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในการก่อการร้าย สามารถจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลก ครอบคลุมปัจจัยทั้งด้านชาตินิยม เชื้อชาตินิยม และอุดมการณ์ทางการเมือง 2) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนา อย่างไรก็ตาม ขบวนการก่อการร้ายอาจถูกจัดอยู่ในประเภทของการก่อการร้ายได้มากกว่าหนึ่งประเภทก็ได้

เป็นที่น่าสังเกตว่ากลุ่มก่อการร้ายเกือบทั้งหมดในช่วงทศวรรษ 1960-1970 ล้วนเป็นกลุ่มก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลก แต่หลังจากทศวรรษดังกล่าวกลุ่มก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนาเริ่มขยายตัวมากขึ้นจนมากกว่ากลุ่มก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลก ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

- 1) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลก จำแนกได้เป็นกลุ่มย่อยๆ ดังนี้

- 1.1) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์เพื่อแบ่งแยกดินแดนควบคู่กับแนวคิดชาตินิยม/เชื้อชาตินิยม (ethno-nationalist terrorism) การก่อการร้ายนี้มุ่งเป้าหมายไปที่ความต้องการที่จะแยกตนเองออกจากการปกครองของรัฐบาลกลางเพื่อดำเนินการจัดตั้งประเทศใหม่ทั้งนี้ เพราะมีความแตกต่างในด้านชาติพันธุ์และวัฒนธรรมระหว่างกลุ่มตนและคนส่วนใหญ่ในประเทศ การก่อการร้ายประเภทนี้มักใช้ความรุนแรงอย่างจำกัดเพื่อเรียกร้องความสนใจและความเห็นอกเห็นใจจากคนในประเทศและต่างประเทศ กลุ่มก่อการร้ายประเภทนี้ เช่น กลุ่มแบ่งแยกดินแดนชาวบาสก์ในสเปน กองทัพแห่งสาธารณรัฐของชาวไอริช (IRA) เพื่อแยกตัวเป็นอิสระจากอังกฤษ องค์กร

ปลดปล่อยของชาวปาเลสไตน์ (PLO) เพื่อแยกตัวเป็นอิสระจากอิสราเอล กลุ่มแบ่งแยกดินแดน พยัคฆ์พิฆาตในศรีลังกา และ กลุ่มแบ่งแยกดินแดนชาวเซเชเนียวในรัสเซีย

1.2) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์ด้านอุดมการณ์ทางการเมือง (ideological terrorism) กลุ่มเหล่านี้มักใช้ความรุนแรงเพื่อประกาศความเชื่อทางอุดมการณ์ทางการเมืองของตนให้สังคมรับรู้ แต่ใช้ความรุนแรงอย่างจำกัดขอบเขตทั้งนี้เพื่อไม่ให้เกิดผลเสียต่อภาพลักษณ์ ผลกระทบทางการเมือง และการสนับสนุนจากสังคม เช่น ปล้น/ยึดยานพาหนะ จับตัวประกัน ลักพาตัว โดยจะมีการกำหนดข้อเรียกร้องและประกาศความรับผิดชอบ

การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์ด้านอุดมการณ์ทางการเมืองสามารถจำแนกได้หลายประเภทย่อยด้วยกันดังนี้

กลุ่มที่ 1 การก่อการร้ายของฝ่ายซ้ายจัด (left-wing terrorism) มุ่งทำลายระบอบทุนนิยม และสถาปนาระบอบการปกครองแบบคอมมิวนิสต์หรือสังคมนิยมขั้นแทนที่ เช่น กลุ่มBaader Meinhoff ในเยอรมัน กลุ่มRed Brigade ในอิตาลี กลุ่มกองกำลังปฏิวัติโคลัมเบีย (FARC)

กลุ่มที่ 2 การก่อการร้ายของฝ่ายขวาจัด (right-wing terrorism) นับเป็นกลุ่มก่อการร้ายที่มีการจัดตั้งเป็นระบบน้อยที่สุด โดยมักเป็นการรวมตัวของพวกนาซีใหม่ที่ต้องการทำลายรัฐบาลประชาธิปไตยเสรีนิยม และก่อตั้งรัฐบาลเผด็จการฟาสซิสต์ขึ้นแทน กลุ่มประเภทนี้มักมุ่งโจมตีผู้อพยพเข้าเมืองจากประเทศกำลังพัฒนาดังนั้นจึงอาจถือได้ว่าพวกนี้เป็นพวกเหยียดผิวและต่อต้านชาวตะวันออกด้วย

กลุ่มที่ 3 การก่อการร้ายของพวกอนาธิปไตย (anarchist terrorism) พวกอนาธิปไตยนั้นปฏิเสธอำนาจจากส่วนกลาง (เช่น รัฐบาล) แต่สนับสนุนให้มีการปกครองของประชาชนด้วยตนเองในรูปแบบต่าง ๆ เช่น รวมตัวกันช่วยเหลือหรือทำประโยชน์ซึ่งกันและกันของประชาชนโดยไม่ต้องมีรัฐบาลมาเกี่ยวข้อง เพราะรัฐบาลไม่ว่าจะเป็นรูปแบบใดก็ล้วนแต่เป็นการครอบงำขูดรีดจากศักยภาพของมนุษย์ พวกอนาธิปไตยเชื่อว่ามนุษย์ควรมีเสรีภาพและอิสรภาพที่จะทำ กลุ่มประเภทนี้มักมุ่งโจมตีประมุขของรัฐ เช่น ในปี ค.ศ.1875-1912 มีผู้นำประเทศถูกลอบสังหารถึง 9 ประเทศ รวมถึงประธานาธิบดีแมคคินลีย์แห่งสหรัฐอเมริกาด้วย อย่างไรก็ตามหลังจาก ค.ศ.1917 เป็นต้นมา การก่อการร้ายของพวกอนาธิปไตยก็ถดถอยลงและเกือบจะสูญหายไปในช่วงที่สุด

1.3) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์เพื่อต่อต้านรัฐหรือเรื่องทางสังคม ซึ่งมักจะเป็นเรื่องภายในประเทศ เช่น กลุ่มนาซีใหม่ (Neo-Nazi) ที่มุ่งทำร้ายบรรดาผู้ลี้ภัยชาวต่างชาติในยุโรป การระเบิดที่ทำการของรัฐบาลที่เมืองโอกลาโฮมา สหรัฐอเมริกา ซึ่งผู้วางระเบิดมองว่ารัฐบาลคือผู้กระทำผิดหรือเป็นตัวแทนของความชั่วร้ายโดยเฉพาะอย่างยิ่งความผิดในเรื่องทางศีลธรรม

2) การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนา หรือก่อการร้ายแบบศาสนานิยม (religious terrorism)

การก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนา โดยทั่วไปคนมักเพ่งเล็งศาสนาอิสลามมากกว่าศาสนาอื่นๆ ทั้งนี้เพราะกลุ่มก่อการร้ายทางศาสนาอิสลามเป็นกลุ่มที่มีจำนวนมากที่สุด มีบทบาทสูงที่สุด และเป็นอันตรายที่สุด อย่างไรก็ตามมิได้หมายความว่าศาสนาอื่นๆ ทั้งพุทธ คริสต์ อิสลาม ซิกข์ ฮินดู และยูดาเย จะไม่มีบุคคลซึ่งอ้างตัวเป็นเจ้าลัทธิที่ใช้ความรุนแรงแฝงตัวอยู่ กล่าวคือศาสนาเหล่านี้ล้วนแต่เคยถูกใช้เป็นเครื่องมือสร้างความชอบธรรมในการใช้ความรุนแรงและต่างก็มีนิกายที่เชื่อในการใช้ความรุนแรงเป็นวิธีการแก้ปัญหาทั้งสิ้น (สุรชาติ บำรุงสุข. 2549: 6)

ผู้ก่อการร้ายทางศาสนาสามารถใช้ความรุนแรงได้ในระดับที่สูงกว่าผู้ก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลกทั้งนี้เพราะมีข้อจำกัดทางศีลธรรมและการเมืองน้อยกว่า และถือว่าการก่อการร้ายนั้นเป็นภารกิจศักดิ์สิทธิ์ที่มีความชอบธรรมในนามพระเจ้า การกระทำของผู้ก่อการร้ายจะเป็นการปฏิบัติบูชาให้พระเจ้าพึงพอใจและโปรดปรานโดยการทำลายสัญลักษณ์ตัวแทนของความชั่วร้าย อีกทั้งผู้ก่อการร้ายมักไม่ต้องคำนึงถึงการสนับสนุนจากสังคมเพราะคำนึงถึงแต่ความประสงค์ของพระเจ้าเท่านั้น

ลักษณะสำคัญของกลุ่มก่อการร้ายทางศาสนาส่วนใหญ่ถือเป็นผู้เชื่อในการฟื้นฟูความเชื่อพื้นฐาน (fundamentalism) — มากกว่าที่จะเป็นพวกคลั่งลัทธิสุดโต่ง (extremism / fanatics) มักมีการสร้างความทรงจำร่วมกันอย่างเป็นระบบและเชื่อมโยงความเชื่อของตนกับห้วงเวลาสำคัญในอนาคตของศาสนา เช่น วันพิพากษา วันสิ้นโลก ความเชื่อเหล่านี้เป็นเครื่องมือในการชักจูง-ขัดเกลาสมาชิกใหม่และสร้างความชอบธรรมให้กับการก่อการร้าย อีกทั้งพวกเขาเชื่อว่าภารกิจของพวกเขาอยู่ในคำสอนศาสนา ดังนั้นการก่อการร้ายจึงสามารถใช้เพื่อแก้แค้นให้การกดขี่ในอดีตและยังสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการสร้างสังคมที่พึงปรารถนาตามความเชื่อนั้นได้

ถึงแม้ว่าศาสนาทุกศาสนาจะมีข้อกำหนดทางศีลธรรมที่ปฏิเสธความรุนแรง เช่น ห้ามฆ่ามนุษย์ แต่ศีลธรรมนั้นถูกกำหนดให้มีความสำคัญเป็นรอง สามารถระงับใช้ชั่วคราวได้ เพราะการก่อการร้ายเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ยิ่งใหญ่กว่า

ตัวอย่างกลุ่มการก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนา เช่น เจโอ (Jamaah Islamiyah) อาบูไซยาฟ (Abu-syaff) โอมชินริเกียว (Aum Shinrikyo) ในญี่ปุ่น อัลกออิดะห์ (Al-Qaeda) เป็นต้น

3.3 เป้าของการก่อการร้าย กลุ่มเป้าหมายที่มักจะถูกเป็นเหยื่อของการก่อการร้ายนั้นมีทั้งที่เป็นทหารและพลเรือน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประเภทและเป้าหมายของกลุ่มผู้ก่อการร้าย โดยทั่วไปกลุ่มการก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางโลกจะมีเป้าหมายที่จำกัดกว่ากลุ่มการก่อการร้ายที่มีจุดประสงค์หรือแรงจูงใจในทางศาสนา กล่าวคือ กลุ่มแรกมักจำกัดอยู่ที่เป้าหมายทางการเมืองหรือทหารเท่านั้น ส่วนกลุ่มหลังนั้นครอบคลุมเป้าหมายที่กว้างกว่าทั้งเป้าหมายทางการเมือง ทหาร และพลเรือนด้วย อย่างไรก็ตาม ในเป้าหมายการก่อการร้ายย่อมผันแปรไปตามจุดมุ่งหมายและสถานการณ์ที่แตกต่างกันไป

3.4 ปฏิบัติการก่อการร้าย

การปฏิบัติการก่อการร้ายของกลุ่มก่อการร้ายนั้นสามารถจำแนกตามวิธีปฏิบัติได้ 10 ประเภทดังนี้ (สุรชาติ ป่ารุงสุข. 2551: 58-59)

- 1) การลอบวางระเบิด
- 2) การปล้นยึดยานโดยสาร
- 3) การลักพาตัว
- 4) การข่มขู่
- 5) การลอบสังหาร
- 6) การบุกโจมตีด้วยอาวุธ
- 7) การจับกุมและกักขังตัวประกัน
- 8) โจรกรรม
- 9) การชุมนุมยิง
- 10) การลอบวางก๊าซพิษ

สรุปได้ว่า ความรุนแรงทางตรงเป็นสถานการณ์ความรุนแรงที่มุ่งทำให้ร่างกายเสียหายบาดเจ็บ หรือเสียชีวิตอย่างรวดเร็ว ความรุนแรงแบบนี้มีลักษณะไม่ต่อเนื่อง และมักสังเกตเห็นการกระทำ ความรุนแรง ผู้กระทำ ผู้ถูกกระทำได้อย่างชัดเจน คนในสังคมจึงมักตระหนักและให้ความสนใจกับความรุนแรงประเภทนี้

บรรณานุกรม

- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2545). ความรุนแรง. ใน *สันติศึกษา: เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*. หน้า 53-86. เล่ม 1. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาศิลปศาสตรมหาวิทาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- พฤทธิสถาน ชุมพล. (2546). สันติภาพภายใต้เงื่อนไขของความขัดแย้งทางสังคมและการเมือง. ใน *มนุษย์กับสันติภาพ*. หน้า 39-64. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุภมิตร ปิติพัฒน์. (2549). ข้อคิดเรื่องความรุนแรงและการก่อการร้าย. ใน *สุรชาติ ป่ารุงสุข (บรรณาธิการ), โลกาวัดณ์ก่อการร้าย: จุลสารความมั่นคงศึกษา ฉบับที่ 2*, หน้า 34-39. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. (2552). *สุขภาพคนไทย 2552: เพื่อสุขภาพแห่งมวลมนุษย ์หยุดความรุนแรง*. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.

- สาธิต มนต์สุรกุล. (2550, พฤษภาคม). ถกแถลงเรื่องการก่อการร้าย. ใน สุรชาติ บำรุงสุข (บรรณาธิการ), *ถกแถลงเรื่องการก่อการร้าย: จุลสารความมั่นคงศึกษา ฉบับที่ 20*, หน้า 7-41. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สายหยุด เกิดผล; และ รุ่งธรรม ศุจิธรรมรักษ์. (2545). สงคราม. ใน วรรณทิพย์ ทองสาว และ อังคณา นันท์ธิพาวรรณ (บรรณาธิการ), *สันติศึกษา : เอกสารการสอนชุดวิชา 10101*, หน้า 87-120. เล่ม 1. พิมพ์ครั้งที่ 11. นนทบุรี: สาขาศิลปศาสตรมหาวิทาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- สุรชาติ บำรุงสุข. (2541). *สงคราม: จากยุคบุกเบิกสู่ศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: โครงการวิถึทรรศน์.
- สุรชาติ บำรุงสุข. (2549, มกราคม). การก่อการร้ายในศตวรรษที่ 21. ใน สุรชาติ บำรุงสุข (บรรณาธิการ), *การก่อการร้ายร่วมสมัย: จุลสารความมั่นคงศึกษา ฉบับที่ 1*, หน้า 14-19. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สุรชาติ บำรุงสุข. (2549, มกราคม). การก่อการร้ายร่วมสมัย. ใน สุรชาติ บำรุงสุข (บรรณาธิการ), *การก่อการร้ายร่วมสมัย: จุลสารความมั่นคงศึกษา ฉบับที่ 1*, หน้า 2-7. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สุรชาติ บำรุงสุข. (2551). ความมั่นคงศึกษา: การก่อการร้ายและการก่อความไม่สงบร่วมสมัย. กรุงเทพฯ: คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Christie, D.; Wagner, R.; & Winter, D. (2001). *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Galtung, J. (2005). Violence, Peace, and Peace Research. In *Peace Studies: Critical Concepts in Political Science*. Evangelista, M., editor. pp.21-52. London: Routledge.



ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นายกิตติศักดิ์ ลักษณะนา
วัน เดือน ปีเกิด	28 สิงหาคม พ.ศ.2524
สถานที่เกิด	กรุงเทพมหานคร
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	55 ซ.สุขุมวิท 103/2 ถนนสุขุมวิท เขตและแขวงบางนา กรุงเทพมหานคร 10260
ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน	อาจารย์
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ.2542	มัธยมศึกษาปีที่ 6 แผนศิลปะ-ภาษาฝรั่งเศส จากโรงเรียนกรุงเทพคริสเตียนวิทยาลัย
พ.ศ.2545	ศึกษาศาสตรบัณฑิต (สังคมศึกษา) เกียรตินิยมอันดับ 2 จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
พ.ศ.2549	ศิลปศาสตรบัณฑิต (สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา) จากคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
พ.ศ.2549	ครุศาสตรมหาบัณฑิต (การสอนสังคมศึกษา) จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ.2554	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร) จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ