การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ปริญญานิพนธ์

ของ

ปณิชกา จีรพรชัย

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
พฤษภาคม 2553

การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ปริญญานิพนธ์

ของ

ปณิชกา จีรพรชัย

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
พฤษภาคม 2553

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

บทคัดย่อ

ของ

ปณิชกา จีรพรชัย

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
พฤษภาคม 2553

ปณิชกา จีรพรชัย. (2552). *การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ โพธิสาร และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล.

การศึกษาครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วยการดำเนินการวิจัยและพัฒนาเป็น 3 ขั้นตอน คือ 1) การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 2) การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และ 3) การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระดับ 50 – 70 ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในระดับช่วงชั้นที่ 2 โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 จังหวัดพิษณุโลก โดยใช้วิธีการเลือกแบบเฉพาะเจาะจง และใช้วิธีการเดียวกันเลือกนักเรียนสำหรับการพัฒนาโปรแกรม จำนวน 7 คน การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรม จำนวน 6 คน การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรม จำนวน 6 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 3 ชนิดคือ แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนและหลังการทดลองแบบคู่ขนาน แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองจำนวน 20 แผน แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติ มัธยฐาน พิสัยควอไทล์ สถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample the Wilcoxon Matched–Pairs Signed–Ranks Test. และ The Mann–Whitney U Test.

ผลการศึกษา สรุปได้ดังนี้

1. ผลการพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า (1) แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีประสิทธิภาพ E1/E2 เท่ากับ 89.64 / 95.00 (2) แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองฉบับก่อนการทดลองค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .9303 ฉบับหลังการทดลองค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .8192 และค่าความเชื่อมั่นของความเป็นคู่ขนานเท่ากับ .638 (3) แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .9322

2. ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา คือ (1) ทักษะการตัดสินใจใน

การดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองครั้งที่ 1 อยู่ในระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก

3. โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ได้ เนื่องจาก (1) ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองครั้งที่ 2 อยู่ในระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก (3) ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในเรื่องทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองระหว่างการทดลองครั้งที่ 1 และ 2 (4) ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในเรื่องความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองระหว่างการทดลองครั้งที่ 1 และ 2

DEVELOPING A PROGRAM TO ENHANCE SELF– DETERMINATION ON MAKING DECISION SKILLS OF GRADES 4-6 STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

AN ABSTRACT

BY

PANICHAKA JEERAPORNCHAI

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Doctoral of Education Degree in Special Education

at Srinakharinwirot University

May 2010

Panichaka Jeerapornchai. (2010). *Developing a Program to Enhance Self- Determination on Making Decision Skills of Grades 4- 6 Students with Intellectual Disabilities.* Dissertation, Ed.D. (Special Education). Bangkok: Graduate School Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assist. Prof. Dr. Usanee Anuruthwong, Assist. Prof. Dr. Paitoon Potisaan, Assist. Prof. Dr. Daranee Saksiriphol.

The purpose of this study was to develop a program to enhance self- determination on making decision skills of grades 4-6 students with intellectual disabilities. The study was divided into three phases. The first phase aimed to develop a program to enhance self-determination on making decision skills of grades 4-6 students with intellectual disabilities. The second phase focused on the program effectiveness. On the third phase, the program appropriateness was evaluated. The participants of this study were purposively selected from grades 4-6 students with intellectual disabilities attending integrated schools in Phitsanulok Province. A total of 19 students with intellectual disabilities were recruited as a subject for this study; 7 students involved the first phrase, another 6 students were for the second phase, and the other 6 students were for the final phase. Instruments used in this study were 1) self- determination on making decision skills evaluation form, 2) 20 lesson plans enhancing self- determination on making decision skills, and 3) a Student Satisfaction Evaluation Form. The data were analyzed using Median, Quartile Range, the Sign Test for Median: One Sample, the Wilcoxon Matched–Pairs Signed–Ranks Test, and the Mann–Whitney U Test.

The findings of this study were;

1. Results from the development of the program to enhance self- determination on making decision skills indicated that: 1) the efficiency of the lesson plans was 89.64/ 95.00. 2) the reliability of the pretest, posttest, and parallel test were .9303, .8192, and .638 respectively. 3) the reliability of the Student Satisfaction Evaluation Form was .9322.

2. The effectiveness of the program revealed that: 1) self- determination on making decision skills of the students with intellectual disabilities was statistical significantly high at .05 level after the implementation of the program. 2) the students with intellectual disabilities demonstrated high level of program satisfaction.

3. The program was determined to be appropriated for the enhancement of self-determination on making decision skills among the students with intellectual disabilities because: 1) after the program implementation, the self- determination on making decision skills of the students were found to be statistical significantly high at .05 level. 2) the students showed highest level of the program satisfaction. 3) no significance difference was

found when comparing the students' self- determination on making decision skills between the first and the second participation. 4) no significance difference was found when comparing the students' satisfaction between the first and the second participation.

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง
การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
ของ
ปณิชกา จีรพรชัย

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร. สมชาย สันติวัฒนกุล)
วันที่ เดือนพฤษภาคม พ.ศ. 2553

คณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์

..... ประธาน
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ โพธิสาร)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ดารณี ศักดิ์ศิริผล)

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

..... ประธาน
(ศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ โพธิสาร)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ดารณี ศักดิ์ศิริผล)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ สุวิมล อุดมพิริยะศักย์)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดี เป็นเพราะได้รับความกรุณาอย่างดียิ่งจากผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์ ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ โพธิสาร และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ท่านทั้งสามได้เสียสละเวลาอันมีค่าเพื่อให้คำปรึกษาแนะนำในการจัดทำงานวิจัยนี้ อีกทั้งทำให้ผู้วิจัยได้รับประสบการณ์ในการทำงานวิจัยกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และรู้ถึงคุณค่าของงานวิจัยที่จะช่วยให้การทำงานในด้านการพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเฉพาะเรื่องการทำการตัดสินใจเป็นไปอย่างมีคุณค่ามากขึ้น ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาของท่านทั้งสามและขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้ และขอขอบพระคุณ ศาตราจารย์ศรียา นิยมธรรม และรองศาตราจารย์ สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ เป็นอย่างสูงที่ได้กรุณาเป็นประธานและกรรมการสอบปากเปล่าพร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมจนทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้มีความชัดเจนและสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ชูศรี วงศ์รัตนะ อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส และอาจารย์สุเมตตา คงสง ที่ได้กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจและให้คำแนะนำในการปรับปรุง แก้ไขแบบประเมินชุดที่ 1 และแบบประเมินความพึงพอใจ ที่ใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้เป็นอย่างสูง ขอขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวิมล ใจงาม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สุขแก้ว คำสอน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สลักจิตร ตรีรณโอภาส อาจารย์ ดร.สุวพัชร์ ช่างพินิจ และอาจารย์ อุบล พงษ์พัฒน์ ที่ได้กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจและให้คำแนะนำในการปรับปรุงแก้ไขแบบประเมินคู่ขนานชุดที่ 2 ที่ใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้เป็นอย่างสูง

ขอขอบพระคุณ อาจารย์ ดร.อภินวงค์ กู้ตลาด อาจารย์สุจิตรา ศรีสุโร และ อาจารย์สุจิตรา สุขเกษม ที่ได้กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจและให้คำแนะนำในการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนที่ใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้เป็นอย่างสูง

ขอขอบพระคุณ อาจารย์ ดร. นิคม นาคอ้าย, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุมพล เสมาขันธ์ และอาจารย์ ดร. ชนม์ชกรณ์ วรอินทร์ ที่ได้ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อมูล

ขอขอบพระคุณ อาจารย์การศึกษาพิเศษ ผู้ปกครองและนักเรียนที่เป็นกลุ่มทดลองใช้เครื่องมือและเป็นกลุ่มตัวอย่าง ที่ให้ความร่วมมือ เอื้อเฟื้อสถานที่ และอำนวยความสะดวกแก่ผู้วิจัยอย่างดียิ่งในการทดลอง และเก็บข้อมูลในการวิจัยจนสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี

ขอขอบคุณ อาจารย์เพชรเอง ศรีรัตโนภาส ขอขอบใจ เด็กชายนรเทพ ปัญญา เด็กหญิงชุติรัตน์ ทรงอยู่ เด็กหญิงนัฐธริกา เพ็ชรคาน เด็กหญิงเพ็ญนภา อุ่นวัน เด็กหญิงศรุตา บุญคุ้ม และเด็กหญิงแตงโม โคตรคำ ผู้แสดงนำในวีดิทัศน์ที่ใช้เป็นสื่อสำคัญในการสอน และขอขอบคุณ อาจารย์ กาญจนา สุขพิทักษ์ อาจารย์ อุ่นเรือน คล้ายทรัพย์ เป็นอย่างมากที่ช่วยให้การถ่ายทำวีดิทัศน์และการจดบันทึกข้อมูลต่างๆเพื่อการวิจัยสำเร็จลุล่วงด้วยดี และขอขอบคุณ อาจารย์ ดร.อดุลย์ วังศรีคูณ คณบดีคณะครุศาตร์ ที่ได้อนุญาตให้ไปทำการเก็บข้อมูลได้ตามเวลา ทำให้การเก็บข้อมูลเป็นไปโดยราบรื่นและเสร็จสิ้นตามเวลาที่กำหนด

ท้ายสุดขอกราบขอบพระคุณ สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา และมหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ที่ได้ให้ทุนสนับสนุนการศึกษานี้ และกราบขอบพระคุณ ดร. สว่าง ภู่พัฒน์วิบูลย์ อธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ที่ส่งเสริมสนับสนุนให้ได้รับการศึกษาในระดับนี้

ปณิชกา จีรพรชัย

สารบัญ

บทที่		หน้า
1	**บทนำ**	1
	ภูมิหลัง	1
	ความมุ่งหมายของการวิจัย	7
	ความสำคัญของการวิจัย	8
	ขอบเขตของการวิจัย	8
	กรอบแนวคิดการวิจัย	19
	สมมติฐานการวิจัย	20
2	**เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**	21
	เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	23
	คำจำกัดความ	23
	การแบ่งระดับภาวะบกพร่องทางสติปัญญา	25
	สภาพปัญหาและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	27
	พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	29
	ลักษณะการเรียนรู้ของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	31
	การฟื้นฟูสมรรถภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	33
	หลักและวิธีการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	35
	การดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	38
	ทักษะชีวิต	38
	การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	48
	การคิด	67
	ทักษะการตัดสินใจ	85
	รูปแบบการจัดการศึกษา สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	104
	กลยุทธ์การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้	110
	ประสิทธิภาพ	166
	ความพึงพอใจ	175

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
3	**วิธีดำเนินการวิจัย**	194
	ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	194
	ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	224
	ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	229
4	**ผลการวิเคราะห์ข้อมูล**	237
	ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	237
	ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	247
	ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	253
5	**สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ**	260
	ความมุ่งหมายการวิจัย	260
	สมมติฐานการวิจัย	260
	วิธีดำเนินการวิจัย	261
	สรุปผลการวิจัย	262
	อภิปรายผลการวิจัย	265
	ข้อเสนอแนะ	272

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
บรรณานุกรม	274
ภาคผนวก.....	301
ภาคผนวก ก.....	302
ภาคผนวก ข.....	107
ภาคผนวก ค.....	311
ภาคผนวก ง.....	314
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	320

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
1	ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) ของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกเป็นรายแผน.....	238
2	ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (E1/E2)	240
3	ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนเรียน (Pretest) จำแนกเป็นรายข้อ.....	242
4	ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินหลังเรียน (Posttest) แบบคู่ขนาน (Parallel) จำแนกเป็นรายข้อ.....	243
5	ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกเป็นรายข้อ	246
6	คะแนนมัธยฐาน พิสัยควอไทล์ และระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1.....	248
7	เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 กับเกณฑ์ระดับสูง โดยใช้ The Sign Test for Median : One Sample.....	249
8	การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1...	250
9	ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1	251

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
10	คะแนนมัธยฐาน พิสัยควอไทล์ และระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2	252
11	คะแนนมัธยฐาน พิสัยควอไทล์ และระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2	253
12	เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 กับเกณฑ์ระดับสูง โดยใช้ The Sign Test for Median : One Sample	254
13	การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 ..	255
14	ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2	256
15	เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 กับเกณฑ์ระดับมาก โดยใช้ The Sign Test for Median : One Sample	257
16	การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2	258

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง **หน้า**

17 การเปรียบเทียบความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง..... 258

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ		หน้า
1	แสดงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของคำจำกัดความของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา	25
2	แหล่งสำคัญภายนอก 4 แหล่งที่มีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของคนได้แก่ ขนบธรรมเนียมประเพณี ครอบครัว เพื่อน และสิ่งแวดล้อม	41
3	กระบวนการภายในที่นำข้อมูลความรู้ไปสร้างเป็นความเชื่อ	47
4	กระบวนการฝึกทักษะชีวิตที่ต่อเนื่องจากการสร้างเจตคติแล้ว	48
5	รูปแบบเชิงนิเวศ	54
6	พัฒนาการของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามแนวคิดของเวมายเยอร์ และคณะ (Wehmeyer; et al.)	57
7	รูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	63
8	รูปแบบการคิดเป็น	78
9	ลักษณะการตัดสินใจทางด้านงาน	98
10	ลักษณะการตัดสินใจทางด้านบุคคล	99
11	ขั้นตอนของการสอนตรง	112
12	ขั้นการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบ	130
13	ขั้นการรับมาซึ่งการเรียนรู้	131
14	แสดงถึงกระบวนการของการเรียนรู้จากการสังเกต	133
15	ลักษณะของกระบวนการเสนอตัวแบบ	135
16	ขั้นตอนสถานการณ์และการใช้กลุ่ม	152
17	ขั้นตอนการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	196
18	ขั้นตอนการสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง	209
19	ขั้นตอนการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	218

บทที่ 1
บทนำ

ภูมิหลัง

เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นกลุ่มบุคคลที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนของการปฏิบัติตน (Functioning) มีความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าปกติร่วมกับมีความจำกัดของทักษะการปรับตัวอีกอย่างน้อย 2 ทักษะจาก 10 ทักษะ คือ การสื่อความหมาย การดูแลตนเอง การดำรงชีวิตในบ้าน ทักษะทางสังคม การใช้บริการในชุมชน การควบคุมตนเอง การดูแลสุขภาพอนามัยและความปลอดภัย การนำความรู้มาใช้ในชีวิตประจำวัน การใช้เวลาว่าง และการทำงาน ทั้งนี้แสดงอาการก่อนอายุ 18 ปี (Luckasson; et al. 1992: 2-12) ซึ่ง ทอมัส (Thomas. 1996: 348-350) อธิบายว่า จากการด้อยทางปัญญาและมีข้อจำกัดทางการปรับตัว ทำให้ลักษณะการเรียนรู้ของเด็กกลุ่มนี้มีจุดบกพร่องมากในทุกๆด้าน และแต่ละด้านค่อนข้างจะมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันจนกระทั่งไม่สามารถบอกได้ว่าเหตุการณ์ในลักษณะใดเกิดขึ้นเป็นลำดับก่อนหรือหลัง และปัญหาที่พบบ่อยๆในเด็กกลุ่มนี้ ได้แก่ การรับรู้และเรียนรู้ ทำให้ความสามารถในการเรียนรู้ทั่วไปต่ำและล้าหลังกว่าเพื่อนในวัยเดียวกัน ความจำทั้งระยะสั้นและระยะยาวไม่ดี ความคิด เหตุผล และการสร้างความคิดรวบยอดไม่ดีและล่าช้า ความสามารถทางร่างกายและจิตใจด้อยกว่าเพื่อนในวัยเดียวกัน ขาดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การปฏิบัติกับสิ่งที่เป็นนามธรรม การใช้วิจารณญาณต่ำและขาดสามัญสำนึก มีปัญหาในด้านทักษะการนำไปปฏิบัติในสถานการณ์อื่น การเรียนรู้เหตุการณ์โดยบังเอิญ ปัญหา การปรับตัวทางสังคม ปัญหาการสื่อความหมาย และความสามารถทางวิชาการบกพร่องอย่างมาก เป็นต้น ทั้งนี้ ทอมัส สรุปว่า ผลจากความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างมากในหลายๆ ด้านดังที่กล่าวมา ทำให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักมีปัญหาในการตัดสินใจไม่เหมาะสม และต้องพึ่งผู้อื่นเสมอในการแก้ไขปัญหาต่างๆที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน โดยความสามารถในด้านนี้ของแต่ละคนจะแตกต่างกันไปอย่างสิ้นเชิง ดังนั้นความสามารถของคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละคนจึงต้องได้รับการวินิจฉัยอย่างรอบคอบ อย่างไรก็ตาม คนกลุ่มนี้ก็สามารถฝึกให้มีทักษะการตัดสินใจและสอนให้มีชีวิตที่พึ่งพาตนเองได้

นอกจากนี้ การศึกษาของ สตรอมส์เนส (Stromsness. 1993: 139-152) ยังพบว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยทั่วไปทั้งในเด็กและผู้ใหญ่ มีอัตราของการถูกกระทำทารุณในรูปแบบต่างๆทั้งทางเพศ ทางกาย และทางจิตใจ โดยประมาณร้อยละ 80 ของคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เขาทำการสัมภาษณ์ถูกกระทำทารุณกรรม อย่างน้อย 1 ครั้ง โดยบุคคลที่อยู่ใกล้ชิดหรือสมาชิกของครอบครัวใช้อำนาจในการควบคุม ใช้กำลังขู่เข็ญ ใช้ความรุนแรงทางกาย ทางเพศ และทางการพูด และการศึกษาของ ลุมเลย์และมิลเท็นเบอเกอร์ (Lumley; & Miltenberger. 1997: 459-472) รายงานว่า ร้อยละ 99 ของการกระทำทารุณบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาถูกกระทำโดยเพื่อน ญาติ และผู้ดูแลที่อยู่ใกล้ชิด และเหตุการณ์ของการกระทำทารุณมักเกี่ยวข้องกับ

โอกาสในการตัดสินใจของผู้ที่ตกเป็นเหยื่อที่อาจกระทำการหลีกหนีหรือหลบหลีกออกจากสถานการณ์นั้นได้หากมีทักษะการตัดสินใจในช่วงวิกฤติที่เหมาะสม สำหรับประเทศไทย ทวีศิลป์ วิษณุโยธิน (2551: ออนไลน์) โฆษกของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข กล่าวว่า เด็กกลุ่มนี้ของสังคมบางส่วน ถูกล้อเลียน ถูกรังเกียจ เหยียดหยาม ถูกแบ่งแยก และพูดจาส่อเสียดด้วยถ้อยคำรุนแรง โดยเฉพาะกลุ่มที่เรียนอยู่ในโรงเรียนปกติมักถูกล้อเลียนจนไม่สามารถเรียนในชั้นเรียนปกติได้ เป็นต้น จากการตรวจสอบทางจิตวิทยายังพบว่า เด็กกลุ่มนี้มักคิดว่าตนจะประสบความล้มเหลว ไม่ว่าในการเรียนหรือการทำงานใดๆ ก็ตาม จึงมักพยายามหลีกเลี่ยงบางสิ่งบางอย่างที่จะนำความล้มเหลวมาให้ และส่วนใหญ่มักพึ่งพาผู้อื่นในการแก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันเพราะไม่แน่ใจในความสามารถของตน (อรศรี แก้วเจริญ. 2537: 73; ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ. 2546: 5) การมีเจตคติต่อตนเองเช่นนี้จึงทำให้เด็กกลุ่มนี้ประสบความล้มเหลวทั้งในด้านการเรียน การปฏิบัติตน และการแก้ไขปัญหาที่ยุ่งยากในการดำเนินชีวิตประจำวัน รวมถึงมีปัญหาทางด้านอารมณ์และสังคมที่ไม่เหมาะสมกับวัยด้วย สอดคล้องกับการศึกษาของ สิริมา สิทธิวรรณ (2544: 41) ที่ได้ศึกษาปัญหาของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในชั้นเรียนปกติพบว่า ปัญหาทางด้านการเรียนที่พบมากคือ การไม่เข้าใจบทเรียนที่ครูสอน มีช่วงความสนใจสั้นมาก และจดจำเรื่องที่เรียนไปแล้วไม่ได้ ปัญหาทางสังคมที่พบมาก คือ การไม่กล้าแสดงออก ไม่มีความเชื่อมั่นในตนเอง และปรับตัวเข้ากับเพื่อนไม่ได้ จึงทำให้มีความจำกัดอย่างมากในการทำงานและการดำรงชีวิต ปัญหาที่พบมากด้านการช่วยเหลือตนเอง คือ การรักษาความปลอดภัยในตนเอง การรับประทานอาหาร และการทำความสะอาดง่ายๆ และปัญหาที่พบมากด้านพฤติกรรมและอารมณ์ คือ การควบคุมอารมณ์ตนเองไม่ได้

ประเทศที่พัฒนาแล้ว บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากกว่า ร้อยละ 90 จะได้รับความช่วยเหลือในด้านต่างๆเป็นพิเศษ ในขณะที่มีเพียง 1 ใน 20 คนเท่านั้นในประเทศที่กำลังพัฒนาที่บุคคลเหล่านี้จะได้รับการช่วยเหลือรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง และยังมีความแตกต่างกันอย่างมหาศาลทั้งในแง่ของวัฒนธรรม ประเพณีทางสังคม การเมืองและงบประมาณที่รัฐใช้จ่ายในด้านสุขภาพ การศึกษา และบริการทางสังคม (ศรีสมร กสิวัฒน์. 2547: 71-75; อ้างอิงจาก Akhil Mehta; & Mehta. 2003) โดยประเทศสหรัฐอเมริกามีหลักปรัชญาเกี่ยวกับการจัดบริการประการหนึ่งคือ ต้องสร้างโอกาสให้บุคคลที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆเป็นบุคคลที่มีคุณค่า ส่งเสริมโอกาสที่จะพัฒนาและเพิ่มขีดความสามารถที่เป็นจุดเด่นของบุคคลเหล่านี้และป้องกันการแบ่งแยก บุคคลเหล่านี้จึงได้รับโอกาสและการส่งเสริมให้สามารถปฏิบัติตนในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมอย่างอิสระ เช่น การช่วยเหลือตนเอง การเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆในชุมชน การร่วมแสดงความคิดเห็นในโอกาสต่างๆ หรือแม้กระทั่งโอกาสในการกำหนดทิศทางและจุดมุ่งหมายในอนาคตของตนเองได้ สอดคล้องกับการศึกษาโดยสมาคมผู้ปกครองระดับชาติ เมืองฮาร์ยานา ประเทศอินเดีย ที่แสดงให้เห็นว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก็สามารถดำรงชีวิตได้อย่างภาคภูมิในฐานะพลเมืองของประเทศ และส่วนใหญ่ก็สามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ด้วยการพึ่งพาตนเอง มีคุณภาพชีวิตที่ดี และมีความพึงพอใจในที่สุด (ศรีสมร กสิวัฒน์. 2547: 71-75; อ้างอิงจาก Akhil Mehta; & Mehta. 2003)

ตามหลักมาตรฐานว่าด้วยสิทธิมนุษยชนระบุไว้ว่า “ ในฐานะที่ทุกคนเกิดมาอย่างเสรี มีสิทธิและเกียรติศักดิ์ในความเป็นมนุษย์อย่างเท่าเทียมกัน สิทธินี้จึงเป็นสิทธิขั้นมูลฐานประจำตัวมนุษย์ทุกคน ซึ่งมิอาจโอนให้แก่กันได้” (มหาวิทยาลัยมหิดล. 2540) สอดคล้องกับคำประกาศขององค์การสหประชาชาติว่าด้วยสิทธิของคนพิการในข้อที่ว่า คนพิการมีสิทธิที่จะได้รับการยอมรับนับถือในฐานะเป็นมนุษย์ผู้มีเกียรติ ไม่ว่าจะมีมูลเหตุมาจากอะไรหรือมีความพิการนั้นมากน้อยเพียงใดก็ตามย่อมได้รับสิทธิพื้นฐานในฐานะพลเมืองทัดเทียมกับคนอื่นๆ ที่อายุเท่ากัน มีสิทธิที่จะได้ดำเนินชีวิตอย่างคนปกติและสมบูรณ์มากเท่าที่จะเป็นไปได้ (องค์การสหประชาชาติ. ม.ป.ป: 7*)* และตามประกาศเฮลซิกิ พ.ศ. 2539 ว่าด้วยสิทธิและความเสมอภาคของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มาตรา 3 และ 9 ที่ระบุว่า ผู้มีความบกพร่องทางปัญญาต้องได้รับการยอมรับว่าเป็นคนๆหนึ่ง มิใช่เป็นเพียงส่วนหนึ่งของสังคม สามารถแสดงเจตจำนงของตน และสามารถดำเนินชีวิตอยู่ได้ในสถานภาพนั้นๆ (โรงพยาบาลราชานุกูล. 2541) สิทธิต่างๆดังกล่าวเป็นผลมาจากการที่ เนอร์เจ (Nirje. 1969: 227-254) ประธานสมาคมสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแห่งประเทศสวีเดน ได้นำแนวคิดหลักการดำเนินชีวิตให้เป็นปกติ (Normalization) มาใช้ในทางกฎหมาย ระบุลงในคุณภาพชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยแปลความไว้ว่า “ให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีสิทธิใช้ชีวิตในแต่ละวันใกล้เคียงกับบุคคลปกติเท่าที่จะทำได้ในลักษณะของการผสมผสานอยู่ด้วยกันในชุมชน” อันเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของการพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพราะเนื้อแท้ที่สำคัญสูงสุดของการช่วยให้บุคคลกลุ่มนี้ดำเนินชีวิตเป็นปกติ คือ การยินยอมให้พวกเขาสามารถใช้ชีวิตผสมผสานอยู่ในสังคมอย่างมีศักดิ์ศรีเช่นเดียวกับสมาชิกทั่วไปของสังคม

เวมายเยอร์ และคณะ (Wehmeyer; et al. 2007: 8) ได้กำหนดแนวทางในการพัฒนาทักษะชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่อง โดยเฉพาะกลุ่มคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้มีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination) และได้เสนอองค์ประกอบของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ไว้ 12 ประการ ที่มีพื้นฐานการสร้างมาจากแนวคิดทางด้านจิตวิทยาบุคลิกภาพ จิตวิทยาสังคม และจิตวิทยาพัฒนาการ ประกอบด้วย การเลือก การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การตั้งเป้าหมายและทักษะความสำเร็จของชีวิต การควบคุมตนเอง การจัดการตนเอง การสอนตนเอง การเรียกร้องสิทธิในตนเองและความเป็นผู้นำ ความเชื่ออำนาจในตน การรับรู้ความสามารถในตนเองทางบวกและการคาดหวังผลในสิ่งที่กระทำ การตระหนักรู้ในตนเอง และการรู้ตนเอง นอกจากนี้ยังได้เสนอรูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นแนวทางพัฒนาทักษะในการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ทฤษฎีเสนอว่าในการพัฒนาทักษะต่างๆนั้น ขึ้นอยู่กับโอกาสที่บุคคลได้รับประสบการณ์กับเหตุการณ์สภาพแวดล้อมที่มีต่างๆ กันไป โอกาสจึงมีอิทธิพลต่อการกระทำทางสังคมที่บุคคลมีส่วนร่วมในการกระทำทางสังคมตามสถานการณ์และการเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อม ทำให้บุคคลแสดงออกในรูปแบบพฤติกรรมที่แตกต่างกันตามการรับรู้หรือความเชื่อ และมีการสนับสนุนช่วยเหลือที่ผู้ปฏิบัติรู้ว่าจะได้รับหรือคาดหวังว่าจะได้จากคนอื่น อิทธิพลของ ทั้ง 3 ปัจจัย คือ ความสามารถของบุคคล โอกาส และการสนับสนุนช่วยเหลือต่างๆ

มีผลต่อการสร้างเสริมพฤติกรรมของบุคคลให้มีลักษณะของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

สำหรับประเทศไทย ในแผนแม่บทเพื่อการพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กและเยาวชนไทย ได้กำหนด ให้เป็นความร่วมมือกันระหว่างกระทรวงสาธารณสุขและกระทรวงศึกษาธิการ โดยตระหนักว่าการศึกษาและการสาธารณสุขเป็นสิทธิขั้นพื้นฐานของประชาชนตามรัฐธรรมนูญ และเป็นปัจจัยหลักในการสร้างเสริมประชาชนชาวไทยให้มีคุณภาพ การประสานความร่วมมือกันของทั้งสองกระทรวงซึ่งรับผิดชอบในการพัฒนาคนโดยตรง สร้างความเชื่อมั่นว่าจะนำไปสู่การพัฒนาเด็กและเยาวชนทั้งในและนอกระบบการศึกษา ให้มีความสมบูรณ์พร้อมทั้งกาย จิตใจ สติปัญญา และมีทักษะการดำรงชีวิตที่ถูกต้อง (สำนักนโยบายและแผน กระทรวงสาธารณสุข. 2541: เอกสาร) โดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ในมาตรา 23 ข้อ 5 มุ่งเน้นความสำคัญทั้งองค์ความรู้ และทักษะในการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข และที่สำคัญหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ได้กำหนดให้มีกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถของตนเองตามศักยภาพ พัฒนาองค์รวมของความเป็นมนุษย์ให้ครบทุกด้าน ทั้งร่างกาย สติปัญญา อารมณ์และสังคม อันเป็นการสนองนโยบายสร้างเยาวชนของชาติให้เป็นผู้มีศีลธรรม จริยธรรม มีระเบียบวินัย และมีคุณภาพ โดยเฉพาะในกลุ่มกิจกรรมแนะแนว เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เหมาะสมตามความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถค้นพบศักยภาพในตนเอง (กรมวิชาการ. 2545: 6) ซึ่งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ก็เป็นผู้ที่มีความสามารถและมีศักยภาพในตนเองที่พัฒนาได้ การจัดให้เด็กเหล่านี้ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมปกติอย่างมีความสุข จึงจำเป็นต้องจัดให้ได้รับการศึกษาร่วมกับเด็กปกติ เพราะจะทำให้เด็กแต่ละคนพัฒนาความสามารถได้เต็มศักยภาพสูงสุด (กรมสามัญศึกษา. 2544: 1)

จากแนวนโยบายของรัฐด้านการศึกษา แม้จะเปิดโอกาสให้เด็กที่มีความบกพร่องทั้งหลายได้มีโอกาสในการร่วมเรียนรู้และร่วมกิจกรรมต่าง ๆตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานร่วมกับเด็กปกติ แต่ผลการวิเคราะห์การดำเนินงานของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมพบว่า ยังมีจุดอ่อนทางด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ยังไม่เชื่อมโยงกับชั้นเรียนปกติ และขาดการวางแผนทั้งด้านหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนรู้ เทคนิควิธีสอน รวมถึงการวัดและประเมินผลที่ไม่เป็นการประเมินตามสภาพจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2548: 82) และการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนเรียนร่วม ส่วนใหญ่ผู้สอนได้นำเนื้อหาการเรียนการสอนตามหลักสูตรสำหรับเด็กกลุ่มพิเศษ (กลุ่ม ก.) ซึ่งเป็นหลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับพอฝึกได้ มาปรับใช้และจัดทำเป็นหลักสูตรสำหรับการพัฒนาผู้เรียน เนื้อหาเหล่านี้ ได้แก่ การรู้จักช่วยตนเองได้ การรู้จักรักษาสุขภาพอนามัยของตนเอง การรู้จักเล่นหรืออยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ การรู้จักค่าของเงิน และการปรับตัวให้เข้ากับคนปกติได้ เป็นต้น (กรมสามัญกระทรวงศึกษาธิการ. 2540: 5) ส่วนเนื้อหาทางด้านการรู้คิด อันเป็นทักษะชีวิตที่สำคัญและจำเป็นสำหรับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เช่น การคิด การตัดสินใจ และการแก้ปัญหา เป็นต้น ไม่พบว่ามีอยู่ในกำหนดการสอน แม้ทักษะที่สำคัญเหล่านี้จะได้กำหนดไว้ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช

2544 กลุ่มกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนก็ตาม (กรมสามัญ กระทรวง ศึกษาธิการ. 2544: 6; ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ. 2546: 15) ซึ่ง เวมายเยอร์ และคนอื่นๆ (Wehmeyer; et al. 2003: 14) กล่าวว่า คนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวนมากมักถูกยับยั้งไม่ให้ทำการตัดสินใจด้วยตนเอง เนื่องจากเพราะคนเหล่านี้ถูกตั้งข้อสันนิษฐานไว้แต่เบื้องต้นแล้วว่า เป็นบุคคลที่ไร้ความสามารถทางการรู้คิด ทำนองเดียวกัน เวมายเยอร์ และเม็ทซเลอร์ (Wehmeyer; & Metzler. 1995: 111-119) ก็พบว่า เยาวชนและผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มักไม่ได้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจในเรื่องสำคัญๆ ที่มีผลกระทบต่อชีวิตของเขา การขาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถด้านการรู้คิดจนพัฒนาเป็นความเชื่อในตนว่า ไม่สามารถกระทำการต่างๆทางการรู้คิดได้ด้วยตนเอง ส่งผลให้เด็กเกิดทักษะการพึ่งพา หรือรอคอยการช่วยเหลือทางความคิดจากผู้อื่นเป็นหลัก

ทักษะการตัดสินใจ ถือเป็นความสามารถด้านการรู้คิดและเป็นสิ่งจำเป็นของชีวิตมนุษย์ที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ถ้าตัดสินใจได้อย่างเหมาะสมทำให้มีแนวโน้มจะประสบความสำเร็จในสิ่งที่ตัดสินใจนั้น และยังส่งผลให้บุคคลพัฒนาตนเองในด้านต่างๆ ทั้งความสามารถ สภาพอารมณ์ บุคลิกภาพ สุขภาพกายและสุขภาพจิต เป็นบุคคลที่มีคุณภาพสืบไป (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2539: 542; วิฑูรย์ ตันศิริคงคล. 2542: 8) ฉะนั้น การปลูกฝังให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะจนสามารถเลือกตัดสินใจในสิ่งที่สำคัญต่อการดำเนินชีวิตได้อย่างดีและถูกต้อง คุณลักษณะนี้ก็จะติดตัวเด็กไปจนโตและเป็นเครื่องมือที่จะช่วยส่งเสริมให้เขาสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้เป็นอย่างดีและปลอดภัยเฉกเช่นคนทั่วไป อย่างเช่น การศึกษาของ เคมก้า (Khemka; & Reynolds. 2005: 193-204) ที่ได้ทำ การศึกษาสภาวะการตัดสินใจของหญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับน้อยถึงปานกลาง (IQ 35-75) จำนวน 49 คน ในสถานการณ์ของการกระทำทารุณ ผลการวิจัยพบว่า ผู้หญิงเหล่านี้มีทักษะการตัดสินใจเพิ่มขึ้น และสามารถใช้กลยุทธ์ที่ได้รับจากการสอนไปใช้ในสถานการณ์ที่ถูกกระทำทารุณในชีวิตจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากการศึกษาเอกสารตำราที่เกี่ยวข้องกับการสอนการตัดสินใจ พบว่า การตัดสินใจที่ดีนั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับผลของการตัดสินใจแต่ขึ้นอยู่กับกระบวนการตัดสินใจที่มีลำดับขั้นตอน และการสอนการตัดสินใจตามหลักการทางวิทยาศาสตร์ ก็ได้รับการยอมรับว่าเป็นกระบวนการที่ทำให้การตัดสินใจมีประสิทธิภาพมากที่สุด เพราะเป็นการตัดสินใจที่กระทำถูกต้องตามขั้นตอนและความมีเหตุผล (อภิญญา วรรณประพันธ์. 2545: 40; จินตนา พุ่มเพชร. 2545: 35) ซึ่งมีนักวิชาการหลายท่านได้เสนอและให้ลำดับขั้นตอนของการตัดสินใจไว้มากบ้างน้อยบ้างตามทัศนะของแต่ละคน ที่เมื่อนำมาพิจารณาแล้วสามารถจำแนกได้เป็น 3 กลุ่มใหญ่ๆ คือ 1) กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด 2) กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ และ 3) กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ และเมื่อวิเคราะห์จุดเด่นของแต่ละกลุ่มแนวคิด ก็พบว่าลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจสอดคล้องไปในทางเดียวกันจะแตกต่างกันก็ตรงที่ว่าผู้ทำการตัดสินใจมีเป้าหมายของการตัดสินใจอย่างไร (Beyth; et al. 1991: 21; วิฑูรย์ ตันติศิริคงคล. 2541: 9; อภิญญา วรรณประพันธ์. 2545: 42; อ้างอิงจาก Gordon. 1991)

จากเหตุผลข้างต้น เห็นควรได้มีการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนั้น จึงได้ทำการวิเคราะห์ สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการสอนทักษะการตัดสินใจและพบว่า วิธีการที่นำมาใช้ในการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการตัดสินใจนั้น ควรมีการผสมผสานการสอนหลายวิธีเข้าด้วยกัน คือ (1) การสอนตรง (Direct Instruction) วิธีนี้นอกจากจะมุ่งเน้นการช่วยให้เด็กได้เรียนรู้เนื้อหาสาระ และมโนทัศน์ต่าง ๆของบทเรียน รวมทั้งได้ฝึกปฏิบัติทักษะต่าง ๆจนสามารถทำได้ดีและประสบผลสำเร็จในเวลาที่จำกัดแล้ว ยังช่วยให้เด็กรู้สึกว่ามีบทบาทในการเรียนทำให้มีความตั้งใจในการเรียนรู้ และยังเป็นวิธีที่มีลำดับขั้นตอนการสอนที่ชัดเจน มีครูเป็นผู้นำทางและให้คำแนะนำไปสู่การเรียนรู้ตามลำดับขั้น ทำให้ครูและนักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้นักเรียนได้ทำการปรับปรุงแก้ไขข้อผิดพลาดต่าง ๆและเป็นแรงเสริมพลัง (Joyce; & Weil. 1996: 334) วิธีการนี้จึงสามารถช่วยเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งมีช่วงความสนใจสั้นและสร้างความคิดรวบยอดได้ไม่ดีและล่าช้าให้มีความตั้งใจในการเรียนรู้ สามารถปฏิบัติตามขั้นตอนต่าง ๆได้สำเร็จ เนื่องจากครูซึ่งเป็นผู้นำทางสามารถตรวจสอบความเข้าใจของเด็กได้ว่ามีข้อบกพร่องตรงไหนและอย่างไร และให้การช่วยเหลือแนะนำ ทำให้เด็กสามารถแก้ไขปรับปรุงความผิดพลาด ของตนได้ทันท่วงทีก่อนที่จะได้ดำเนินการในขั้นต่อไป จากการศึกษาของ เกอร์สเตน และคณะ (Gersten; et al. 1984: 109-121) ได้ใช้การสอนตรงตรวจสอบการปฏิบัติงานของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลาง จากโครงการต้นแบบผ่านตัวอย่าง พบว่า อัตราความ ก้าวหน้าทางวิชาการของกลุ่มที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้รับการสอนทางตรง ไม่ได้ช้ากว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีระดับสติปัญญาสูง ดังนั้น การสอนตรงจึงเป็นวิธีสอนที่ช่วยให้เด็กกลุ่มนี้สามารถใช้การรู้คิดได้เป็นลำดับขั้นตอน (2) การใช้ตัวแบบ (Modeling) วิธีนี้ผู้เรียนจะถูกดึงดูดความสนใจ ทำให้เกิดกระบวนการตั้งใจ และเก็บจำการแสดงพฤติกรรม และจูงใจให้แสดงพฤติกรรม ซึ่ง แบนดูรา กล่าวว่า เริ่มแรกของการเรียนรู้จากตัวแบบ บุคคลจะตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของตัวแบบจากการได้เห็นความสำเร็จของตัวแบบ (Bandura. 1993: 117-148) วิธีนี้จึงจะช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาซึ่งกลัวความล้มเหลว ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เมื่อได้เห็นความสำเร็จที่ตัวแบบได้รับ จะช่วยดึงดูดหรือจูงใจให้เด็กกล้าเสี่ยงที่จะทำตามตัวแบบ เพราะได้เห็นกับตาตนเองว่าตัวแบบทำได้ จากการศึกษาของ แบเออร์ และคณะ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2539: 262; อ้างอิงจาก Baer; et al. 1967) ได้ฝึกเด็ก 3 คน อายุ 9-12 ปี ที่มีภาวะความบกพร่องอย่างรุนแรง และไม่มีอาการที่แสดงให้เห็นว่าจะลอกเลียนแบบอะไรเลยจากการปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวันกับบุคคลอื่น และจากการที่ผู้ดูแลได้จัดการเล่นให้กับเด็กหลังการฝึกให้เด็กเหล่านี้รู้จักการลอกเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบ พบว่าเด็กคนหนึ่งสามารถลอกเลียนแบบพฤติกรรมได้ถึง 130 พฤติกรรม ดังนั้น ตัวแบบจึงเป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เกิดกระบวนการตั้งใจ จดจำ และจูงใจให้แสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้โดยไม่กังวลว่าจะล้มเหลว (3) การใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) วิธีนี้จะช่วยผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น เพราะมีโอกาสทำกิจกรรมด้วยตนเองผ่านกระบวนการที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ เนื่องจากได้มีประสบการณ์ที่เห็นประจักษ์ชัดด้วยตนเอง และผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนสูง เรียนได้

อย่างสนุกสนานและเรียนรู้ได้ซ้ำๆหลายครั้ง (ทิศนา แขมมณี. 2545ก: 371) วิธีการนี้จะช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาซึ่งมีความยากลำบากในการเรียนรู้ความซับซ้อน สามารถเข้าใจเรื่องราวในสถานการณ์ได้รวดเร็วขึ้น จากการศึกษาของ ทรายทอง ตั้งวงศ์ถาวรกิจ (2537) ศึกษาผลของการใช้สถานการณ์จำลองและการใช้เทคนิคแม่แบบที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดธาตุทอง (เรือนเขียวสะอาด) กรุงเทพมหานคร พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหาได้สูงขึ้น และ (4) การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) วิธีนี้จะช่วยนักเรียนให้เรียนรู้เนื้อหาสาระต่างๆได้กว้างและลึกซึ้งด้วยตนเอง และยังช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของผู้เรียนด้วย เนื่องจากวิธีนี้ทุกคนจะมีความสำคัญเท่าเทียมกันและจะต้องพึ่งพากันเพื่อความสำเร็จร่วมกัน และการเรียนรู้ที่ดีต้องอาศัยการมีปฏิสัมพันธ์ การมีทักษะทางสังคม เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ข้อมูลและการเรียนรู้ต่างๆ (Johnson; & Johnson. 1974: 213) วิธีนี้จึงช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาซึ่งมีปัญหาทางสังคม ไม่กล้าแสดงออก ขาดความเชื่อมั่น และปรับตัวเข้ากับเพื่อนไม่ได้ เกิดสัมพันธภาพกับเพื่อนได้มากขึ้นและกล้าแสดงออก ทำให้เรียนรู้เรื่องต่างๆได้มากขึ้น จากการศึกษาของ สเลวินส์ และคณะ (กิดานันท์ มลิทอง. 2543: 130; อ้างอิงจาก Slavins; et al. n.d.) พบว่า การเรียนแบบร่วมมือไม่เพียงแต่จะช่วยให้มีความทรงจำที่ดีขึ้นในสิ่งที่เรียนเท่านั้น แต่ยังช่วยส่งเสริมทักษะการคิดและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลให้ดีขึ้นด้วย

จากสภาพปัญหา ความสำคัญ และเหตุผลดังกล่าวมาในข้างต้น จึงควรได้มีการดำเนินการพัฒนาทักษะการตัดสินใจของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อันเป็นคุณสมบัติที่บุคคลพึงมีในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขึ้น โดยการพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้วิธีสอนแบบบูรณาการ 4 รูปแบบการสอน ประกอบด้วย การสอนตรง ตัวแบบ สถานการณ์จำลอง และการเรียนแบบร่วมมือในการสอนกระบวนการตัดสินใจแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกลวิธีสอนการรู้คิด โดยคาดหวังว่า จะเป็นแนวทางสำหรับ ครู ผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้อง ได้นำไปใช้ในการพัฒนาทักษะการตัดสินใจสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับอื่นๆหรือในระดับช่วงชั้นอื่นๆที่เอื้อต่อการพัฒนาต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อสร้างโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1.1 สร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินความพึงพอใจก่อนการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 สร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

2.1 ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.2 ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3. เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ความสำคัญของการวิจัย

ได้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับอื่นๆหรือในระดับช่วงชั้นอื่นๆที่เอื้อต่อการพัฒนา ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อันเป็นทักษะพื้นฐานที่เป็นรากฐานสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตประจำวันได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น และใช้เป็นแนวทางแก่ ครู ผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้องนำผลที่ได้จากการวิจัยไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประชากรเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50 -70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อนและสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3 จำนวน 7 คน

ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน

1.2 การสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน

1.3 การสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน

ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดมหานาราม เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วยนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 คน

2. โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียน ช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 หมายถึง ชุดเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการซ่อมเสริมทักษะการตัดสินใจ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย

2.1 แผนการสอนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็น ชุดการเรียนการสอนที่ใช้เพื่อสร้างเสริมทักษะตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ ที่กำลังศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 แผนการสอนประกอบด้วย ชื่อทักษะ ชื่อสถานการณ์ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ระยะเวลา สื่อการสอน เนื้อหา วิธีดำเนินการสอน วิธีการประเมินผล ภาคผนวก มีรูปแบบการสอนแบบบูรณาการวิธีการสอน 4 รูปแบบการสอนกระบวนการตัดสินใจ (Decision Making Process) ประกอบด้วย (1) การสอนตรง (Direct Instruction) ตามแนวคิดของ มีส (Meese. 2001: 201) จอยซ์ และวีล (กิ่งฟ้า สินธุวงษ์. 2546: ออนไลน์; อ้างอิงจาก Joyce; & Weil. 1992) (2) ตัวแบบ (Modeling) ตามแนวคิดของแบนดูรา (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2539: 253-271; สุปรียา ตันสกุล. 2540: 55; อ้างอิงจาก Bandura. 1969, 1977) (3) สถานการณ์จำลอง (Simulation) ตามแนวคิดของ ทเวลเดอร์ (สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา. 2525: 17-20; อ้างอิงจาก Twelder. 1969) และ (4) การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ตามแนวคิดของ จอห์นสัน และจอห์นสัน (ทิศนา แขมมณี. 2545: 99-101; อ้างอิงจาก Johnson; & Johnson. 1994: 31-37) มีจำนวน 20 แผน ใช้เวลาในการสอนแผนละ 1 ครั้ง ครั้งละ 60 นาที ตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจซึ่งเป็นกลวิธีสอนการรู้คิดตัดสินใจ 5 ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นที่ 1 ระบุปัญหา เป็นการให้นักเรียนทำความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้นให้ชัดเจนว่า อะไรคือประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจ โดยนำสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวในระดับพื้นฐานที่จำเป็นในการดำเนินชีวิตประจำวันด้วยตนเองมาให้นักเรียนทำความเข้าใจและแสดงการรู้คิดของตนด้วยการตอบคำถามอันแสดงออกถึงความเข้าใจต่อสถานการณ์หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้นนั้น โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 1 ระบุปัญหา ดังนี้

1) ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงเกี่ยวกับแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการสอนให้นักเรียนมีทักษะหรือสามารถระบุปัญหาหรือเรื่องที่ต้องทำการตัดสินใจได้ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่ 1 ขั้นระบุปัญหา ที่นักเรียนจะต้องรู้ให้ได้ก่อนว่า ในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้น มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไรบ้าง และสิ่งที่จะต้องรู้ว่ามีเรื่องใดหรือปัญหาใดที่นักเรียนจะต้องตัดสินใจ โดยครูจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ให้ดูนั้นก่อน แล้วจะให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่า ครูอาจใช้สื่อหรืออุปกรณ์ประกอบการอธิบายเพิ่มเติม หรืออาจใช้การซักถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนแต่ละคน จากนั้นครูจะให้นักเรียนตอบคำถามนั้นอีกครั้ง แต่จะให้ตอบหรือบอกเล่าทีละคน ดังนั้น นักเรียนทุกคนจึงต้องตั้งใจฟังและตั้งใจดูเรื่องราวที่ครูจะให้ดูด้วย

2) ครูนำเสนอสถานการณ์จำลองด้วยรูปแบบวีดิทัศน์ และบอกชื่อตัวละครหลักในวีดิทัศน์ให้นักเรียนได้รู้จัก จากนั้นจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถามอย่างอิสระและหรือหยุดวีดิทัศน์ที่ให้ดูเป็นช่วง ๆเพื่อตรวจสอบความเข้าใจด้วยการให้บอกเล่าเรื่องราวหรือใช้การซักถาม

3) ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันหรือมีปฏิสัมพันธ์กันเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ให้ดูเพื่อให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยกันมากขึ้น ลดความวิตกกังวลและสร้างระดับการกล้าแสดงออก และให้ร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่าเรื่องราวหรือสภาพการณ์ในสถานการณ์ที่ให้ดูโดยให้ช่วยกันตอบคำถามว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และมีเรื่องใดบ้างที่นิดต้องตัดสินใจ โดยครูคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนร่วมกันบอกเล่า และให้การเสริมแรง

4) ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนระบุปัญหาในสถานการณ์ที่ให้ดู ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกหรือขั้นตอนที่ 1 ของการทำการตัดสินใจ โดยให้นักเรียนตอบคำถามทีละคนว่าในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้นว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และมีเรื่องใดบ้างที่จะต้องตัดสินใจ โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อระบุเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้ตรงกับสถานการณ์ และบันทึกคำตอบลงในช่องบันทึกคำตอบขั้นระบุปัญหาของแบบบันทึกคำตอบในภาคผนวกของสถานการณ์

ขั้นที่ 2 กำหนดทางเลือก เป็นการให้นักเรียนแสดงการรู้คิดวิธีการหรือแนวทางอันเป็นทางเลือกหลากหลายที่มีความเป็นไปได้จริงในการนำไปปฏิบัติในสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราว ที่กำหนดขึ้น โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 2 กำหนดทางเลือก ดังนี้

1) ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียน มีทักษะหรือสามารถกำหนดทางเลือกหลากหลายที่มีความเป็นไปได้จริงในการนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ให้ดู และเป็นขั้นตอนที่ 2 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 1 หรือระบุปัญหาหรือเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว ซึ่งในขั้นตอนที่ 2 นี้ นักเรียนจะต้องกำหนดทางเลือกให้ได้อย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

2) ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างเรื่องที่จะต้องตัดสินใจของนักเรียนที่ได้ระบุไว้ในการเรียนครั้งก่อน และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับวิธีการ

หรือแนวทางหลากหลายที่จะกำหนดเป็นทางเลือกว่า จะต้องเกี่ยวข้องหรือมีความสอดคล้องกับสถานการณ์และสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู

3) ใช้ตัวแบบในรูปแบบวีดิทัศน์ นำเสนอตัวอย่างการกำหนดทางเลือกหลากหลายของสถานการณ์ที่ให้ดู เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้ และมองเห็นถึงแนวทางที่จะกำหนดทางเลือกของตนเองที่ได้จากตัวแบบแสดงตัวอย่างทางเลือกให้ดูในวีดิทัศน์ และใช้วิธีการสอนต่อ ดังนี้

- เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับทางเลือกหลากหลายที่ตัวแบบแสดงตัวอย่างให้ดู (โดยครูคอยเอื้ออำนวยให้นักเรียนได้พูดคุยกัน)

- ครูซักถามเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับคำว่า “กำหนดทางเลือก” หรือบอกทางเลือกให้ได้หลากหลายในสถานการณ์ที่ให้ดู เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนทุกคนรู้ว่าต้องกำหนดทางเลือกหรือบอกทางเลือกให้ได้หลายๆทางในสถานการณ์ที่ต้องทำการตัดสินใจ โดยครูจะให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนตอบ และให้การเสริมแรง

4) ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันกำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจที่ครูคัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากเรื่องที่นักเรียนระบุไว้ในขั้นตอนที่ 1 ของสถานการณ์ที่ให้ดู เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าบอกทางเลือกของตนเองในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงความคิดของตนออกมา

5) ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง โดยพูดคุยและถามนักเรียนเป็นรายบุคคลว่า นักเรียนจะทำอย่างไรได้บ้างกับเรื่องที่จะต้องตัดสินใจที่ได้บอกหรือระบุเอาไว้จากการเรียนรู้ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา โดยให้ใช้แนวทางของตนเองที่ได้จากการเรียนรู้จากกลุ่มหรือการเรียนรู้จากตัวแบบมาปรับใช้ในการกำหนดทางเลือกด้วยตนเอง

ขั้นที่ 3 ประเมินทางเลือก เป็นการให้นักเรียนแต่ละคนแสดงการรู้คิดของตนในการพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งผลดีและหรือผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของทางเลือกต่างๆที่กำหนดไว้ โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 3 ประเมินทางเลือก ดังนี้

1) ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีความสามารถในการประเมินหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่นักเรียนได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 2 กำหนดทางเลือก ในสถานการณ์ที่ให้ดูได้ และเป็นขั้นตอนที่ 3 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 2 หรือกำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว โดยในขั้นตอนที่ 3 นี้ นักเรียนจะต้องบอกผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดกับตนเองและหรือต่อผู้อื่นของแต่ละทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ แต่ต้องบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ให้ได้อย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

2) ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกของนักเรียนแต่ละคนที่ได้กำหนดไว้เป็นทางเลือกของตนเองในการเรียนครั้งก่อน และพูดคุยเกี่ยวกับ

การพิจารณาหรือบอกผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาของแต่ละทางเลือกที่กำหนดไว้ โดยให้ดูว่าแต่ละทางเลือกนั้นๆมีผลดีและหรือผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นอย่างไรบ้าง ในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้น

3) ใช้ตัวแบบในรูปแบบวีดิทัศน์ นำเสนอตัวอย่างการชี้ให้เห็นหรือบอกให้รู้ถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาของแต่ละตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้และใช้เป็นแนวทางในการพิจารณาผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของแต่ละทางเลือกที่ตนเองได้กำหนดไว้ และดำเนินการสอนต่อในขั้นนี้ ดังนี้

- เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นตามมาของแต่ละตัวแบบที่แสดงตัวอย่างผลดีและผลเสียของแต่ละทางเลือกที่ตัวแบบนั้นๆได้กำหนดขึ้น โดยครูคอยเอื้ออำนวยให้นักเรียนได้พูดคุยกัน

- ครูซักถามทำความเข้าใจเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นที่เรียกว่า “ผลดี” และ “ผลเสีย” ทั้งนี้เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนทุกคนรู้ว่าผลที่เกิดขึ้นอย่างไรจึงจะเรียกว่าเป็น “ผลดี” และอย่างไรจึงจะเรียกว่าเป็น “ผลเสีย” และรู้ว่าต้องประเมินทางเลือกหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่กำหนดไว้ในสถานการณ์ที่ต้องทำการตัดสินใจ โดยครูจะให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนตอบและให้การเสริมแรง

4) ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันพิจารณาหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่คัดเลือกมาหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู (เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่กำหนดให้ในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอการประเมินทางเลือกหรือบอกถึงผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงความคิดของตนออกมา

5) ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง โดยให้นักเรียนแต่ละคนบอกหรือพิจารณาถึงผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของทางเลือกที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ โดยใช้แนวทางของตนเองที่ได้จากการเรียนรู้จากกลุ่ม หรือการเรียนรู้จากตัวแบบมาปรับใช้ในการประเมินหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่นักเรียนกำหนดไว้ด้วยตนเอง และครูคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถประเมินทางเลือกได้ด้วยตนเอง

ขั้นที่ 4 จัดอันดับทางเลือก เป็นการแสดงอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ที่มีผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ให้ดู โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 4 ดังนี้

1) ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีความสามารถในการจัดอันดับทางเลือกของทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 3 ประเมินทางเลือก ในสถานการณ์ที่ให้ดูได้ และเป็นขั้นตอนที่ 4 ต่อจากเมื่อเรากำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว และในขั้นตอนที่ 4 นี้ นักเรียนจะต้องจัดอันดับ

ทางเลือกของทางเลือกหลากหลายที่ได้กำหนดไว้ในการเรียนครั้งที่แล้ว โดยดูผลของแต่ละทางเลือกว่า ทางเลือกใดมีผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเอง ก็จัดให้ทางเลือกนั้นมีความสำคัญอยู่ในอันดับต้นๆ ของทางเลือกทั้งหลายที่กำหนดไว้

2) ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนแต่ละคนได้กำหนดไว้ พร้อมกับบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกนั้นๆ และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับการจัดอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดเอาไว้ เป็นการพิจารณาผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเอง โดยหากทางเลือกใดมีผลดีทั้งต่อตนเองและผู้เกี่ยวข้องมากกว่าผลเสียและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ก็ควรจัดให้ทางเลือกนั้นมีอันดับความสำคัญเป็นอันดับแรกๆ ของทางเลือกทั้งหมดที่กำหนดไว้ และหากทางเลือกใดที่มีผลดีทั้งต่อตนเอง และผู้เกี่ยวข้องและมีความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเองน้อยกว่ารองลงมาก็จัดให้ทางเลือกนั้นมีอันดับความสำคัญรองๆ ลงมา เป็นต้น และเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามทำความเข้าใจได้ตลอดการพูดคุย

3) ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันจัดอันดับทางเลือกของทางเลือกที่ครูได้คัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนแต่ละคนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าแสดงการจัดอันดับทางเลือกในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอการจัดอันดับทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงการจัดอันดับทางเลือกของตนออกมา

4) ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนแต่ละคนทำการจัดอันดับทางเลือกที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ในขั้นตอนที่ 2 โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสียที่นักเรียนได้ประเมินหรือบอกเอาไว้แล้วในขั้นตอนที่ 3 โดยต้องคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติด้วยตนเองได้จริง โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไขและเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถจัดอันดับทางเลือกได้ด้วยตนเอง

ขั้นที่ 5 เลือกทางเลือกที่ดีที่สุด เป็นการเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่งที่พิจารณาแล้วเห็นว่าให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 5 ดังนี้

1) ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีความสามารถตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกจากทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนได้กำหนดไว้ในสถานการณ์ที่ให้ดู และเป็นขั้นตอนสุดท้ายหรือขั้นตอนที่ 5 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 4 หรือจัดอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ได้แล้ว ซึ่งในขั้นตอนที่ 5 นี้ นักเรียนจะต้องตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 2

โดยพิจารณาถึงผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่นักเรียนบอกไว้ ตลอดจนดูอันดับความสำคัญของแต่ละทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู

2) ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนแต่ละคนได้กำหนดไว้ พร้อมกับบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือก อันดับความสำคัญของทางเลือก และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกหลากหลายที่กำหนดไว้ โดยให้พิจารณาจากผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ อันดับความสำคัญของทางเลือกที่ได้จัดลำดับไว้ และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเอง ในสถานการณ์ที่ให้ดู และเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามทำความเข้าใจได้ตลอดการพูดคุย

3) ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดจากทางเลือกหลากหลายที่คัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู โดยให้ช่วยกันพิจารณาจากผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ อันดับความสำคัญของทางเลือก และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนแต่ละคนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าแสดงการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนทำการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกหลากหลายของแต่ละคนที่ได้กำหนดไว้ในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงการจัดอันดับทางเลือกของตนออกมา

4) ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนแต่ละคนทำการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก ของสถานการณ์ที่ให้ดู จากทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ในขั้นตอนที่ 2 โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสีย อันดับความสำคัญของทางเลือกที่นักเรียนได้จัดลำดับไว้แล้ว และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติด้วยตนเองได้จริงด้วย โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถตัดสินใจเลือกทางที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกได้ด้วยตนเอง

2.2 แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการวัดทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทางสังคมที่มีลักษณะทั่วไป มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียน ที่กำลังศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 อยู่ในบริบททางนิเวศวิทยาระดับไมโคร ซึ่งเป็นระดับที่มีขอบเขตใกล้ตัวนักเรียนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน โดยแบบประเมินที่สร้างขึ้นนี้ ข้อคำถามมีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิด และมีเกณฑ์สำหรับคำตอบ 3 ทางเลือก คือ ใช้การตัดสินใจโดยใช้เหตุผล ใช้การตัดสินใจโดยใช้ความรู้สึกบอก และใช้การตัดสินใจโดยการพึ่งพาผู้อื่น

2.3 แบบประเมินความพึงพอใจ เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินระดับความรู้สึกชื่นชอบของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 3 ด้าน คือ ด้านครูผู้สอน ด้านเนื้อหา และด้านวิธีการสอน

3. ตัวแปรที่ศึกษา คือ

3.1 คุณภาพของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.1.1 ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.1.2 คุณภาพของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.2 ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.2.1 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.2.2 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.3 ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

4. นิยามศัพท์เฉพาะ

4.1 คุณภาพของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง คุณสมบัติด้านความเที่ยงตรงของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนี้

4.1.1 ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง แผนการสอนสามารถทำให้ผู้เรียนเกิดความก้าวหน้าในการเรียนรู้ในระหว่างเรียนและเมื่อสิ้นสุดการเรียน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ตั้งแต่ 0.5 -1 และมีประสิทธิภาพอยู่ในเกณฑ์ 80/80 ดังนี้

1) 80 ตัวแรก หมายถึง ค่าประสิทธิภาพของกระบวนการ ได้จากคะแนนเฉลี่ยของการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองระหว่างเรียนตามแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง คิดเป็นร้อยละ 80

2) 80 ตัวหลัง หมายถึง ค่าประสิทธิภาพของผลลัพธ์ ได้จากคะแนนเฉลี่ยของการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังเรียนของผู้เรียนทั้งหมดหลังสิ้นสุดการสอนตามแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแล้วคิดเป็นร้อยละ 80

4.1.2 คุณภาพของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง ชุดของคำถามที่มีค่าความเที่ยงตรง โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ตั้งแต่ 0.5 -1 และค่าความเชื่อมั่นไม่ต่ำกว่า .80

4.2 ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง การเกิดผลลัพธ์ตามความมุ่งหมายของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนี้

4.2.1 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง ความสามารถในการดำเนินตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจระดับพื้นฐาน 5 ขั้นตอน คือ การระบุปัญหา กำหนดทางเลือก ประเมินทางเลือก จัดอันดับทางเลือก และเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด และสามารถวัดได้จากการทำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้น ดังนี้

1) ระบุปัญหา คือ ความสามารถบอกเล่าสภาพการณ์ เหตุการณ์หรือเรื่องราวที่ปรากฏได้ว่า อะไรคือประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาของสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่ปรากฏนั้น

2) กำหนดทางเลือก คือความสามารถบอกถึงวิธีการหรือแนวทางหลากหลายที่เป็นทางเลือกของสถานการณ์ปัญหาที่ปรากฏนั้น

3) ประเมินทางเลือก หมายถึง ความสามารถในการพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งผลดีหรือผลเสียของแต่ละทางเลือก

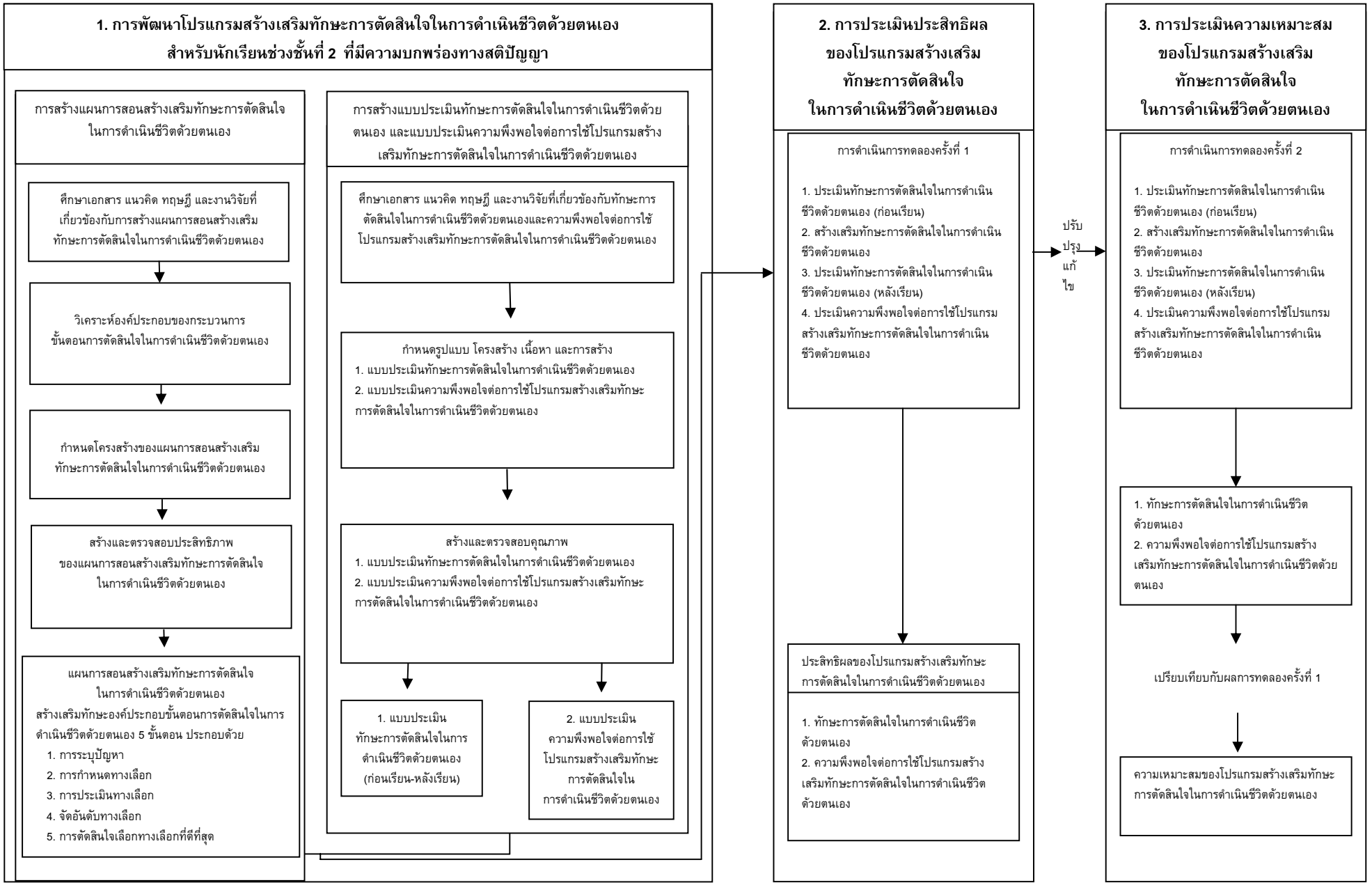
4) จัดอันดับทางเลือก หมายถึง ความสามารถในการจัดอันดับความสำคัญของทางเลือกจากทางเลือกหลากหลายที่กำหนดไว้ โดยพิจารณาถึงผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ ได้ตามลำดับด้วยตนเอง

5) เลือกทางเลือกที่ดีที่สุด หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกหลากหลาย โดยพิจารณาจากผลดีและหรือผลเสียและอันดับความสำคัญของแต่ละทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสียและมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริง

4.2.2 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง ระดับความรู้สึกชื่นชอบหรือพึงพอใจของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจของนักเรียน 3 ด้าน ประกอบด้วย ด้านครูผู้สอน ด้านเนื้อหา และด้านวิธีการสอน วัดจากแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ที่ประกอบด้วย ชุดของคำถามที่สร้างขึ้นเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ที่ปรับใช้จากวิธีการของลิเคิร์ท 3 ระดับ คือ พึงพอใจมาก พึงพอใจ ปานกลาง พึงพอใจน้อย

4.3 ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นหลังการทดลองใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ที่เกิดขึ้นหลังการใช้แผนการสอนครั้งที่ 2 ที่ได้ปรับปรุงแก้ไขจากการทดลองครั้งที่ 1 แล้ว อยู่ในระดับดี

กรอบแนวคิดการวิจัย



สมมติฐานการวิจัย

1. แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80

2. ความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ไม่ต่ำกว่า .80

3. ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง

4. ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

5. ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับมาก

6. ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับดี

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.1 คำจำกัดความ
   - 1.2 การแบ่งระดับภาวะบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.3 สภาพปัญหาและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.4 พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.5 ลักษณะการเรียนรู้ของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.6 การฟื้นฟูสมรรถภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 1.7 หลักและวิธีการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
2. การดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
   - 2.1 ทักษะชีวิต
     - 2.1.1 ความหมายของทักษะชีวิต
     - 2.1.2 แนวคิดเกี่ยวกับทักษะชีวิต
     - 2.1.3 องค์ประกอบของทักษะชีวิต
     - 2.1.4 การพัฒนาทักษะชีวิต
     - 2.1.5 ความสำคัญของทักษะชีวิต
     - 2.1.6 ทักษะชีวิตกับเจตคติ
   - 2.2 การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
     - 2.2.1 ความหมายของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
     - 2.2.2 แนวคิดเชิงนิเวศของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
     - 2.2.3 องค์ประกอบของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
     - 2.2.4 รูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
     - 2.2.5 ความสำคัญของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อการดำรงชีวิตของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
   - 2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
3. การคิด
   - 3.1 ความหมายของการคิด
   - 3.2 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการคิด

3.3 การพัฒนาการคิด

3.4 กระบวนการคิดของมนุษย์

3.5 ปัจจัยที่ส่งเสริมการพัฒนาการคิด

3.6 รูปแบบของการคิดเป็น

3.7 การคิดสร้างทางเลือก

3.8 การคิดตัดสินใจ

3.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิด

4. ทักษะการตัดสินใจ

4.1 ความหมายของการตัดสินใจ

4.2 ความสำคัญของการตัดสินใจ

4.3 องค์ประกอบของการตัดสินใจ

4.4 กระบวนการตัดสินใจ

4.5 ระดับของการตัดสินใจ

4.6 โปรแกรมการสอนเพื่อสร้างเสริมทักษะการคิดตัดสินใจ สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

4.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ

5. รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

5.1 การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

5.2 การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

5.3 การจัดการศึกษาแบบเรียนในโรงเรียนเฉพาะทาง

6. กลยุทธ์การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

6.1 การสอนตรง

6.2 การใช้กรณีตัวอย่าง

6.3 การใช้บทบาทสมมติ

6.4 การใช้ตัวแบบ

6.5 การใช้สถานการณ์จำลอง

6.6 การเรียนแบบร่วมมือ

6.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การสอน

7. ประสิทธิภาพ

7.1 ความหมายของประสิทธิภาพ

7.2 การหาประสิทธิภาพของการสอน

7.3 ข้อควรคำนึงในการทดลองประสิทธิภาพโปรแกรม

7.4 บทบาทของครูในขณะทดลองประสิทธิภาพ

7.5 สิ่งที่ควรปฏิบัติหลังทดลองประสิทธิภาพ

7.6 การยอมรับประสิทธิภาพของโปรแกรม

7.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของเครื่องมือ

8. ความพึงพอใจ

8.1 ความหมายของความพึงพอใจ

8.2 ขอบข่ายของความพึงพอใจ

8.3 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

8.4 ระดับความรู้สึกที่มีต่อการบริการ

8.5 ลักษณะของความพึงพอใจ

8.6 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

8.7 วิธีการสร้างความพึงพอใจ

8.8 วิธีการประเมินความพึงพอใจ

8.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 คำจำกัดความ

ความหมายทางการแพทย์ องค์การอนามัยโลก ให้นิยามภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาตามการจัดประเภทของ “ICD” (International Classification of Disease) ว่า หมายถึง ภาวะที่สมองหยุดพัฒนาการ หรือพัฒนาไม่สมบูรณ์ ทำให้เด็กมีความบกพร่องของทักษะต่างๆในระยะพัฒนาการ จึงส่งผลกระทบต่อระดับเชาวน์ปัญญาทุกๆด้าน เช่น ความสามารถทางสติปัญญา ภาษา การเคลื่อนไหว และทักษะทางสังคม ทั้งมีความบกพร่องในเรื่องการปรับตัว และอาจจะมีหรือไม่มีความบกพร่องทางกายหรือทางจิตร่วมด้วย (กัลยา สูตะบุตร. 2535: 25)

ความหมายของสมาพันธ์อเมริกันเกี่ยวกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา(American Association on Mental Retardation: AAMR) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนของการปฏิบัติงาน (Functioning) กล่าวคือ จะมีความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าปกติปรากฏร่วมกับความจำกัดของทักษะการปรับตัว (Adaptive Skills) อย่างน้อย 2 ทักษะ จาก 10 ทักษะ ได้แก่ การสื่อความหมาย (Communication) การดูแลตนเอง (Self-Care) การดำรงชีวิตในบ้าน (Home Living) ทักษะทางสังคม (Social Skills) การใช้บริการในชุมชน (Community Use) การควบคุมตนเอง (Self-Direction) สุขภาพอนามัยและความปลอดภัย (Health and Safety) การนำความรู้มาใช้ในชีวิตประจำวัน (Functional Academics) การใช้เวลาว่าง (Leisure) และการทำงาน (Work) และแสดงอาการความบกพร่องทางสติปัญญาหรือปรากฏให้เห็นตั้งแต่ก่อนอายุ 18 ปี (Luckasson; et al. 1992: 2-12)

ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ ให้ความหมายของ ความบกพร่องทางสติปัญญาว่า หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดในทักษะการดำรงชีวิต มีความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์

เฉลี่ยตั้งแต่ความเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2 ขึ้นไป บกพร่องทางสติปัญญาก่อนอายุ 18 ปี ซึ่งภาวะบกพร่องทางสติปัญญา เกี่ยวข้องกับ 3 องค์ประกอบ คือ ความสามารถ การทำงานหรือการดำรงชีวิตและสภาพแวดล้อม (ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ. 2538: 2)

ดารณี ธนะภูมิ (2542: 1) ให้ความหมายของ ความบกพร่องทางสติปัญญาว่าเป็นภาวะผิดปกติของการปฏิบัติตนที่เริ่มเป็นมาตั้งแต่วัยเด็กเล็ก และแสดงให้เห็นถึงความจำกัดทั้งทางด้านสติปัญญาและทางด้านทักษะการปรับตัว ซึ่งจะสังเกตเห็นอย่างชัดเจนในระยะพัฒนาการตั้งแต่วัยเด็กเล็ก โดยเด็กจะมีพัฒนาการทางด้านต่างๆล่าช้ากว่าเด็กปกติมากหรือต่ำกว่าอายุจริง และภาวะความบกพร่องยังสะท้อนให้เห็นถึงความเหมาะสมระหว่างความสามารถของบุคคลกับการปฏิบัติตนและสภาพแวดล้อมที่บุคคลดำรงชีวิตอยู่ หากไม่รับการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์ การศึกษาสังคมและอาชีพอย่างเหมาะสมก็จะมีผลต่อการพัฒนาประเทศ

ศรีเรือน แก้วกังวาน (2543: 84) ให้ความหมายของ ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึงภาวะที่ไม่สามารถจะแสวงหาความรู้ จดจำ และใช้ความรู้ ข้อมูลข่าวสารให้เป็นประโยชน์แก่ตนเองและผู้อื่น เรียนสิ่งใดๆอย่างเชื่องช้า หรือบางทีเรียนไม่เลยหรือเรียนแต่มีผลสัมฤทธิ์ในเกณฑ์ที่ต่ำกว่าปกติทั่วไป ไม่สามารถเข้าใจเรื่องราวที่เป็นนามธรรม หรือ/และความคิดที่ต้องการสื่อสารด้วยระบบสัญลักษณ์ และขาดความสามารถในการวางแผนการแก้ปัญหา

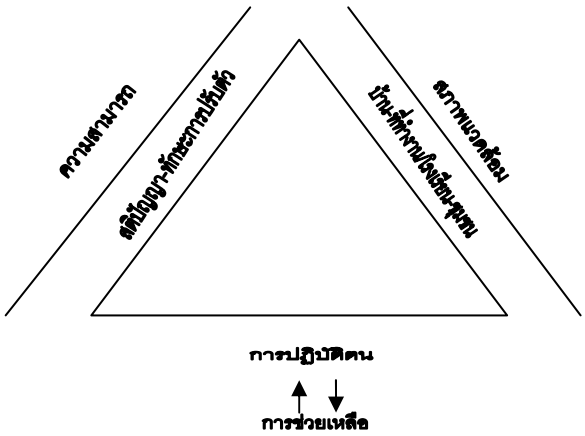
ประกฤติ พูลพัฒน์ (2534: 4) ให้ความหมาย เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า หมายถึง เด็กที่มีสติปัญญาต่ำกว่าปกติ และมีปัญหาด้านการปรับพฤติกรรมการเรียนรู้การใช้ทักษะในชีวิตประจำวัน โดยแสดงให้เห็นก่อนอายุ 18 ปี

วารี ถิระจิตร (2545: 11) ให้ความหมาย ภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาว่า หมายถึงสภาวะที่พัฒนาการของจิตใจหยุดชะงัก หรือเจริญไม่เต็มที่ แสดงลักษณะโดยมีระดับสติปัญญาต่ำกว่าหรือด้อยกว่าปกติ พัฒนาการทางกายล่าช้า ความสามารถในการเรียนรู้น้อย มีความสามารถจำกัดในการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อมและสังคม

ลักคาสสัน และคนอื่นๆ (Luckasson; et al. 2002: 1) ความหมายของสมาพันธ์อเมริกันเกี่ยวกับบุคคล บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง ภาวะที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนทั้งในการปฏิบัติงานทางสติปัญญาและในพฤติกรรมการปรับตัว ที่แสดงในทักษะการปรับตัวทางแนวความคิด ทางสังคม และทางการปฏิบัติงาน และแสดงให้เห็นตั้งแต่ก่อนอายุ 18 ปี

โดยสรุป ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง ภาวะที่พัฒนาการของสมองหยุดชะงักหรือบกพร่อง ไม่สมบูรณ์ โดยมีลักษณะสำคัญ คือ ระดับความสามารถในการปฏิบัติงานทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ และพฤติกรรมการปรับตัวที่แสดงออกทางความคิด สังคมและการปรับตัวทางการปฏิบัติ งาน มีผลกระทบต่อความสามารถในการดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับความต้องการในชีวิตประจำวันตามสภาพแวดล้อมของสังคมปกติ ทั้งนี้จะต้องปรากฏก่อนอายุ 18 ปี

จากคำจำกัดความของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา กล่าวถึงสภาพแวดล้อมที่แต่ละคนอาศัยอยู่ที่โรงเรียน ที่ทำงาน และสถานที่ที่เล่น ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดขึ้นต่อเมื่อมีความจำกัดทางสติปัญญาและทักษะการปรับตัว ซึ่งมีผลกระทบต่อความสามารถของคนเราในการดำรงชีวิตประจำวันตามปกติในชุมชน และมีความสำคัญต่อความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมของแต่ละคน ทั้งนี้องค์ประกอบที่สำคัญต่อคำจำกัดความของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาจะตั้งอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีที่เป็นหลักเกณฑ์ 3 ประการ คือ ความสามารถ (Capabilities) การปฏิบัติตน (Functioning) และสภาพแวดล้อม (Environments) ซึ่งเขียนความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้ง 3 ประการ ดังแสดงในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของคำจำกัดความของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา

ที่มา: ชวาลา เธียรธนู; และกัลยา สูตะบุตร. (2539). *ความรู้เรื่องปัญญาอ่อน.* หน้า 2.

1.2 การแบ่งระดับภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

การแบ่งระดับภาวะบกพร่องทางสติปัญญา มีความสำคัญต่อการวางแผนในการดูแล การฝึกอบรม การศึกษาและการให้ความช่วยเหลือด้านต่างๆอย่างเหมาะสม (ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 22-23)

1. แบ่งตามระดับความรุนแรง ออกเป็น 4 ระดับ ตามแบบ DSM IV ดังนี้

ระดับความรุนแรงของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา	ระดับเชาวน์ปัญญา	อัตราความชุกร้อยละ
1. ระดับน้อย (Mild)	50-55 ถึงประมาณ 70	85
2. ระดับปานกลาง (Moderate)	35-50 ถึง 50-55	10
3. ระดับรุนแรง (Severe)	20-25 ถึง 35-40	3-4
4. รุนแรงมาก (Profound)	ต่ำกว่า 20 หรือ 25	1-2

2. การแบ่งตาม ICD 10 ขององค์การอนามัยโลก (WHO)

องค์การอนามัยโลก (ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 23 อ้างอิงจาก สถาบันสุขภาพจิต. ม.ป.ป: 86-87) แบ่งระดับภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาตาม ICD (International Classification Disease) ที่เป็นมาตรฐานและใช้กันแพร่หลาย แก่ ICD 10 ซึ่งกล่าวถึงการวินิจฉัยที่ถูกต้องว่า จะต้องใช้ผู้ทดสอบที่มีความชำนาญการในการทำการทดสอบเชาวน์ปัญญา(IQ) และยังกล่าวว่าความสามารถทางสติปัญญาและการปรับตัวทางสังคมอาจเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ดังนั้น การวินิจฉัยจึงควรพิจารณาที่ระดับความสามารถในปัจจุบัน โดยพิจารณาจากความบกพร่อง 2 ด้าน คือ ระดับความสามารถทางสติปัญญาและความสามารถในการปรับตัวตามความต้องการของสังคมและสิ่งแวดล้อมปกติ นอกจากนี้ยังกล่าวถึง ลักษณะ 4 ประการที่ใช้เพื่อบ่งชี้ถึงพฤติกรรมที่บกพร่องใน F70-F79 ดังนี้

.0 ไม่มีหรือมีพฤติกรรมบกพร่องเล็กน้อย

.1 มีพฤติกรรมบกพร่องที่ชัดเจนที่ต้องสนใจหรือรักษา

.8 พฤติกรรมบกพร่องอื่นๆ

.9 พฤติกรรมที่ไม่ระบุ ไม่ชัดเจนแน่นอน

การแบ่งระดับตาม ICD 10 นี้ มีการใส่รหัส (Code) บอกไว้ พร้อมทั้งบอกภาวะอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับตัวบุคคลด้วย เช่น Autism, Epilepsy ฯลฯ (ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 22) ดังนี้

ระดับความรุนแรงของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา	ระดับเชาวน์ปัญญา	รหัส(code)
1. ระดับน้อย (Mild)	50-69	F 70
2. ระดับปานกลาง (Moderate)	35-49	F 71
3. ระดับรุนแรง (Severe)	20-34	F 72
4. รุนแรงมาก (Profound)	ต่ำกว่า 20	F 73
5. อื่นๆ (Other)	ไม่สามารถประเมินระดับเชาวน์ปัญญาเนื่องจากมีความพิการทางกายอย่างมาก	F 78
6.ไม่สามารถระบุ (Unspecified)	มีหลักฐานว่ามีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแต่มีข้อมูลไม่เพียงพอที่จะจัดไว้ในข้อใด	F 79

โดยสรุป การแบ่งระดับภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา สามารถแบ่งตามระดับความรุนแรง ได้เป็น 4 ระดับ ตามแบบ DSM IV และแบ่งตาม ICD 10 ขององค์การอนามัยโลก (WHO) โดยพิจารณาจากความบกพร่อง 2 ด้าน คือ ระดับความสามารถทางสติปัญญาและความสามารถในการปรับตัวตามความต้องการของสังคมและสิ่งแวดล้อมปกติ

1.3 สภาพปัญหาและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ศรียา นิยมธรรม และ นิสิตปริญญาเอกสาขาการศึกษาพิเศษ รุ่น 1 (2548: 72-73) สรุปสภาพปัญหาและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไว้ในหนังสือเทคโนโลยีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

สภาพปัญหา	ความต้องการพิเศษ
1. ปัญหาทางการเคลื่อนไหว (Motor Development Delay) - ปัญหาในการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่ เช่น นั่ง ยืน เดิน ฯลฯ - ปัญหาในการใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก เช่น การกำ การหยิบ การจับ ฯลฯ - ปัญหาการทรงตัว และรักษาความสมดุลของร่างกายขณะเคลื่อนไหว สติปัญญาระดับรุนแรง – รุนแรงมาก การรับประทานอาหาร การขับถ่าย การทำความสะอาดตนเอง ฯลฯ	มีความจำเป็นต้องรับการกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการด้านความแข็งแรง การประสานสัมพันธ์ ความคล่องแคล่ว ในการเคลื่อนไหว รวมทั้งการปรับสิ่งแวดล้อมและอุปกรณ์ต่างๆ เพื่อป้องกันอุบัติเหตุและอันตรายที่อาจจะเกิดขึ้น
2. ปัญหาการช่วยเหลือตนเองในการทำกิจวัตรประจำวัน (Difficulty with Activities of Daily Living) โดยเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	ต้องการความช่วยเหลือจากบุคคลอื่น หรืออุปกรณ์ช่วยในการทำกิจวัตรประจำวันด้วยตนเองบางขั้นตอนหรือในแต่ละขั้นตอน
3. ความยากลำบากในการรับรู้และสื่อความหมาย (Difficulty with Perception and Communication) - ปัญหาในการฟังคำสั่งที่เป็นประโยคยาวๆ - ปัญหาในการอ่านคำและประโยคที่ซับซ้อน	มีความจำเป็นที่ต้องให้ข้อมูลที่มีการเน้นจุดสำคัญให้เห็นเด่นชัด และไม่ซับซ้อน รวมทั้งอุปกรณ์ช่วยสื่อหรือบอกถึงความต้องการ

สภาพปัญหา	ความต้องการพิเศษ
- ปัญหาในการแสดงออกด้วยภาษาพูดที่ซับซ้อนขึ้นไม่สามารถจัดการกับเหตุการณ์หลายๆเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเวลาเดียวกันหรือเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วไม่สามารถแยกข้อมูลที่มีความสำคัญออกจากข้อมูลที่ซ้อนอยู่	
4. ความยากลำบากในการจำ (Difficulty with Memory and Organizing Imformation) ทั้งเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นใหม่ ที่ผ่านไปเวลานาน รวมทั้งปัญหาในการจำรหัสหรืองานที่มีหลายขั้นตอน	มีความจำเป็นต้องมีอุปกรณ์เสริมเพื่อบันทึกช่วยจำ
5. ความยากลำบากในการแก้ปัญหา(Difficulty with problem Solving) - ปัญหาในการจำหรือระลึก (Recognizing Problem) -ปัญหาวางแผนและการแก้ปัญหาในทางปฏิบัติ - ปัญหาการประเมินผลงาน	มีความจำเป็นต้องรับการช่วยเหลือด้านการตรวจสอบและแก้ไขความผิดพลาดจากการทำงาน
6. ความยากลำบากในการติดตามในการแก้ปัญหา - ปัญหาการทำความเข้าใจต่อความคิดรวบยอดใหม่ๆ - ปัญหาการนำไปประยุกต์ใช้ในสิ่งแวดล้อมใหม่ (Generalization) - ปัญหาการพัฒนาทักษะ	มีความจำเป็นต้องรับการฝึกฝนด้านความเข้าใจต่อความคิดรวบยอดและการพัฒนาทักษะ
7. ปัญหาในการเข้าสังคม มารยาทในสังคมการทำกิจกรรมกลุ่ม ฯลฯ	ควรรับการฝึกการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม เช่น การร่วมรับประทานอาหาร การเล่นหรือทำกิจกรรมร่วมกัน ฯลฯ

โดยสรุป สภาพปัญหาและความต้องการพิเศษของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีปัญหาทางการเคลื่อนไหว การช่วยเหลือตนเองในการทำกิจวัตรประจำวัน ความยากลำบากในการ

รับรู้และสื่อความหมาย ความยากลำบากในการจำ ความยากลำบากในการแก้ปัญหา ความยากลำบากในการติดตามในการแก้ปัญหา และการเข้าสังคม ซึ่งต้องได้รับการกระตุ้น ส่งเสริม ช่วยเหลือและการฝึกฝนที่เหมาะสม

1.4 พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญานั้นแตกต่างกันตามระดับความรุนแรงและของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ที่สำคัญหากได้รับการกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่แรกเริ่มก็จะมีส่วนช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีพัฒนาการในการเรียนรู้ทักษะต่างๆ ดีขึ้น ซึ่งสรุปตามช่วงอายุ (ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 26-27) ดังนี้

ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา	พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		
	ช่วงก่อนวัยเรียน (อายุ 0-5 ปี)	ช่วงวัยเรียน (อายุ 6-21 ปี)	ช่วงวัยผู้ใหญ่ (อายุ 21ปีขึ้นไป)
ระดับน้อย (Mild) IQ 50-70	- มักไม่สังเกตเห็นความผิดปกติ แต่จะมีพัฒนาการด้านต่างๆ ล่าช้ากว่าเด็กปกติเล็กน้อย เช่น พูด เดิน และช่วยเหลือตนเองล่าช้าบ้าง	- จะพบความผิดปกติเมื่อเข้าเรียน - มักมีปัญหาเรียนช้ากว่าเด็กอื่นๆในชั้น โดยเฉพาะในการอ่าน เขียนและเลขคณิต ซึ่งต้องสอนโดยการใช้หลักการศึกษาพิเศษ - สามารถฝึกให้ทำงานที่ไม่ต้องใช้ทักษะหรือฝีมือมากนัก หรืองานกึ่งทักษะ(Semi skilled)	- มีอายุสมอง 9 ถึงต่ำกว่า 12 ปี - สามารถดูแลตนเองในกิจวัตรประจำวัน - ประกอบอาชีพหรือทำงานง่ายๆ - มักมีปัญหาวุฒิภาวะทางอารมณ์และทางสังคมไม่เหมาะสมกับวัย จึงต้องการคนช่วยเหลือและชี้แนะในการปฏิบัติตนและการแก้ไขปัญหาที่ยุ่งยาก หรือในสภาพสังคมที่สับสนและตึงเครียด

ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา	พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		
	ช่วงก่อนวัยเรียน (อายุ 0-5 ปี)	ช่วงวัยเรียน (อายุ 6-21 ปี)	ช่วงวัยผู้ใหญ่ (อายุ 21ปีขึ้นไป)
ระดับปานกลาง (Moderate) IQ 35-49 (ต่อ)	มีพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวล่าช้าโดยเฉพาะอย่างยิ่งการพูดและการเข้าใจภาษาล่าช้ามาก - สามารถฝึกการช่วยเหลือตนเองง่ายๆ - ควรรับการส่งเสริมพัฒนาการเพื่อเตรียมความพร้อมในทักษะพื้นฐานเพื่อเข้าเรียนต่อไป	- สามารถเรียนรู้การสื่อความหมายง่ายๆในชีวิตประจำวัน - สามารถฝึกการช่วยเหลือตนเองและการทำงานง่ายๆทางสังคมที่จำเป็นได้พอสมควร - ต้องการการฝึกทักษะที่จำเป็นสำหรับชีวิตประจำวัน เช่น การดูแลตนเอง การรักษาความปลอดภัย เป็นต้น	- จะมีอายุสมอง 6 ปีถึงต่ำกว่า 9 ปี - สามารถทำงานง่ายๆในสถานที่ทำงานที่มีลคนดูแลและให้ความช่วยเหลือ - สามารถร่วมในกิจกรรมนันทนาการง่ายๆ
ระดับรุนแรง (Severe) IQ 20-34	- มีพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวล่าช้าอย่างเห็นชัดเจน - สื่อความหมายน้อยมากหรือไม่เลย - อาจฝึกให้ช่วยเหลือตนเองเบื้องต้นง่ายๆบ้าง เช่น การรับประทานอาหาร เป็นต้น - ส่วนใหญ่มักพบความพิการซ้ำซ้อนร่วมด้วย เช่น พิการร่างกาย แขน ขา หูหนวก หรือ สมองพิการ เป็นต้น	- มักมีความพิการทางการเคลื่อนไหว - เข้าใจภาษาและโต้ตอบบ้าง - สามารถฝึกกิจนิสัยประจำวันบ้าง - ต้องการคนดูแลช่วยเหลือตลอดเวลา	- จะมีอายุสมอง 3 ปีถึง ต่ำกว่า 6 ปี - สามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันง่าย - สามารถทำกิจกรรมที่ซ้ำๆบ้าง - ต้องการคนดูแลและช่วยเหลือตลอดชีวิต

ระดับความรุนแรงของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา	พัฒนาการและระดับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา		
	ช่วงก่อนวัยเรียน (อายุ 0-5 ปี)	ช่วงวัยเรียน (อายุ 6-21 ปี)	ช่วงวัยผู้ใหญ่ (อายุ 21ปีขึ้นไป)
ระดับรุนแรงมาก (Profound) IQ ต่ำกว่า 20	- มีพัฒนาการด้านต่างๆ ล่าช้ามากอย่างเห็นชัด และส่วนใหญ่มักมีความพิการอย่างอื่นๆร่วมด้วย - โดยเฉพาะด้านการเคลื่อนไหวอาจเดินไม่ได้หรือเคลื่อนไหวยากลำบากมาก ควบคุมตนเองไม่ได้ - ไม่สามารถรับรู้และสื่อความหมาย - ต้องการคนดูแลและรักษาพยาบาล	- มีพัฒนาการด้านต่างๆ ล่าช้ามาก - แสดงอาการโต้ตอบทางด้านอารมณ์น้อยมาก - อาจเข้าใจการสื่อความหมายด้วยท่าทางง่ายๆ บ้าง - อาจฝึกการใช้แขน ขา มือ และการเคี้ยวอาหารบ้าง - ไม่สามารถดูแลตนเองในชีวิตประจำวัน - ต้องการคนดูแลช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดตลอดเวลา	- จะมีอายุสมองต่ำกว่า 3 ปี - อาจฝึกให้เดินหรือเคลื่อนไหวบ้าง - ไม่สามารถพูด แต่อาจเข้าใจการสื่อความหมายด้วยท่าทางง่ายๆได้บ้าง - ไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ - ต้องการคนดูแลช่วยเหลือตลอดไป

โดยสรุป พัฒนาการและระดับความสามารถทางสติปัญญาของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ขึ้นอยู่กับระดับความรุนแรงของภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา และช่วงวัยของผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย

1.5 ลักษณะการเรียนรู้ของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ความจำ คือ ความสามารถในการจดจำและรำลึกสิ่งที่เป็นประสบการณ์และการรับรู้ที่รับมา

โคลสโท (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 8; อ้างอิงจาก Kolstoe. 1972) กล่าวถึง ความจำของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า มีอยู่ 2 แบบ คือ ลืมความรู้ที่เรียนมาหมด และความรู้บางอย่างยังจำ แต่บางอย่างถูกลืม

เอลลิส (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 8; อ้างอิงจาก Ellis. 1963) ทำการศึกษาเกี่ยวกับความจำของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาในเรื่องในเรื่องความจำที่เป็นการระลึก มีความจำอยู่ในช่วงสั้น ความจำในช่วงเวลาสั้นๆนี้เป็นเหตุหนึ่งที่ทำให้เด็กมีความบกพร่องทางสติปัญญา ในทางตรงข้ามความจำระยะยาวไม่มีความแตกต่างกับเด็กปกติในเรื่องของการลืม

สมิท (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 8; อ้างอิงจาก Smith. 1974) นำเสนอว่า การท่องจำเป็นวิธีการส่งเสริมทักษะความจำน้อยมาก วิธีการที่ใช้ผลสามารถช่วยให้จดจำคือ การเรียนรู้ซ้ำๆหลายครั้ง ใช้อุปกรณ์การสอนสม่ำเสมอ ใช้ภาษา และการเรียกชื่อ

ฮาริ่ง และแมคคอร์มิค (Haring; & McCormick. 1990: 209) กล่าวถึงเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า มีปัญหาด้านความจำระยะสั้น แต่ถ้ามีการใช้สื่อ และมีแผนการสอนที่ดีก็จะสามารถเก็บจำไว้ได้ยาวนานเป็นความจำระยะยาวไม่แตกต่างจากเด็กปกติ

ความสนใจ มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับความจำ คือ ความสามารถของบุคคลที่นำตนไปสัมพันธ์กับสิ่งเร้า ความสามารถนี้เป็นสิ่งจำเป็นขั้นแรกในกระบวนการเรียนรู้

ซีแมน และเฮาส์ (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 9; อ้างอิงจาก Zeaman; & House. 1963) นำเสนอว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาเนื่องมาจากการขาดความสนใจต่อสิ่งเร้า ดังนั้นในการเรียนของเด็กกลุ่มนี้ครูจะต้องช่วยการตอบสนองของเด็ก ด้วยการดึงความสนใจโดยใช้คำสั่งเพื่อไม่ให้เด็กวอกแวก ต้องเอาสิ่งเร้าอื่นๆออกไป และควรใช้การให้รางวัลเพื่อให้เด็กสามารถอยู่กับงานที่กำลังทำตลอด และวิธีการที่ผลคือ พยายามตัดสิ่งเร้าอื่นๆออกไป และให้รางวัลกับความสนใจที่มีต่องานที่ต้องการให้เด็กทำ

ฮาริ่ง และแมคคอร์มิค (Haring; & McCormick. 1990: 209) กล่าวถึง ความแปรปรวนด้านความสนใจของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า จะมีความสนใจและตั้งใจยาก การวัดความสนใจจึงประเมินจากระยะเวลาในการทำกิจกรรม โดยเลือกสิ่งเร้าสร้างแรงจูงใจเมื่อทำกิจกรรมเสร็จ

การจูงใจ การให้รางวัลที่เป็นของกินสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเด็กกลุ่มนี้จะให้การตอบสนองดีมาก ส่วนแรงเสริมที่ไม่ใช่ของกิน เช่น การชมเชย การแสดงความรักเป็นสิ่งจูงใจดีกว่า แต่ส่วนใหญ่ชอบเป็นของกินมากกว่าอย่างอื่น และสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียน ควรให้รางวัลที่เป็นของกิน กิจกรรม เหรียญ ให้พร้อมกับการแสดงการชมเชย และการแสดงความรัก เด็กกลุ่มนี้ต้องการแรงจูงใจเพียงเพื่อต้องการให้เด็กสนใจเรียนรู้ไม่เลิกล้มเสียก่อน แล้วจึงค่อยๆจูงใจให้ประสบความสำเร็จในขั้นง่ายๆ ให้เด็กมีโอกาสและประสบการณ์กับความรู้สึกสัมฤทธิผล ให้เด็กรู้สึกว่าเขารับการชมเชยเมื่อทำอะไรสำเร็จ หรือให้เขารับผลที่น่าพอใจเมื่อทำงานสำเร็จ ถ้าในการเรียนทุกอย่างทำเช่นนี้จะทำให้การฝึกทักษะนั้นๆก้าวหน้ามากขึ้นด้วย

ฮาริ่ง และแมคคอร์มิค (Haring; & McCormick. 1990: 210) กล่าวถึง ศักยภาพทางการเรียนรู้ว่า ความสำเร็จเป็นแรงจูงใจที่สำคัญในการเรียนรู้ที่ล่าช้าของเด็กกลุ่มนี้ และความสนใจที่มีความจำกัดของการเรียนรู้ก็ขึ้นอยู่กับแรงจูงใจเป็นสำคัญด้วย

การเลียนแบบ เป็นการเรียนรู้ที่จากการสังเกตพฤติกรรมบุคคลอื่น เป็นการเรียนรู้จากการสังเกตและการเอาอย่าง โดยบุคคลแรกเสมือนตัวแบบให้อีกบุคคลหนึ่งลอกเลียนแบบ

ออลแมน และทอลคิงตัน (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 8; อ้างอิงจาก Alman; & Talkington. 1971) ชี้ให้เห็นประโยชน์ของการใช้การเลียนแบบคือ การแตกงานให้เป็นขั้นย่อย

ไม่จำเป็นต้องใช้มากนักและไม่จำเป็นต้องใช้แรงเสริม เพราะการเสริมแรงมีอยู่ในวิธีการเลียนแบบแล้วและพฤติกรรมที่มาแล้วอยู่คงทน และนำไปสู่พฤติกรรมอื่นๆมากขึ้น ซึ่ง เฟชเลอร์; ออลแมน และทอลคิงตัน (อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542: 8; อ้างอิงจาก Fechler. 1971; Alman; & Talkington. 1971) พบว่าวิธีการเลียนแบบที่ใช้ดีกับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ใช้กันอยู่เสมอก็คือ การจัดแสดงพฤติกรรมให้ดู โดยใช้ภาพยนตร์ และการเลียนแบบเป็นวิธีที่ใช้ผลกับการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ นอกจากนี้ การใช้โปรแกรมการเลียนแบบร่วมกันกับการเสริมแรงทางบวกจะมีผลดีมากกับการสร้างพฤติกรรมที่เหมาะสมของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งครูสามารถนำวิธีการเลียนแบบมาใช้เพื่อส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมที่ต้องการในชั้นเรียนด้วยการให้รางวัล กับการกระทำที่เหมาะสม และเป็นการช่วยให้นักเรียนเรียนรู้การเลียนแบบดีขึ้น

สรุปได้ว่า ลักษณะการเรียนรู้ของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีรูปแบบการเรียนรู้โดยทั่วไปเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่จะต่างกันในด้านอัตราและระดับพัฒนาการที่ไปได้ช้ากว่าเด็กปกติที่อยู่ในวัยเดียวกัน และใช้การจำ ความสนใจ การจูงใจ และการเลียนแบบ เป็นรูปแบบในการเรียนรู้

1.6 การฟื้นฟูสมรรถภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ภาวะบกพร่องทางสติปัญญา เมื่อเกิดขึ้นแล้วไม่อาจรักษาสมองส่วนที่เสียไปให้กลับคืนมาทำงานตามปกติ แต่ก็สามารถฟื้นฟูสมรรถภาพของส่วนที่คงเหลืออยู่ให้ทำงาน ดังนั้นการรักษาภาวะบกพร่องทางสติปัญญา จึงเป็นการฟื้นฟูสมรรถภาพของสมองและร่างกาย จะได้ผลกว่าการรักษาด้วยยาเพียงอย่างเดียว แต่ที่สำคัญที่สุด คือ เด็กต้องรับการตรวจวินิจฉัยโดยเร็วที่สุด เพื่อจะรับการฟื้นฟูสมรรถภาพได้ทันท่วงทีที่ตรวจวินิจฉัย ซึ่งเป็นการช่วยไม่ให้เกิดความพิการเพิ่มขึ้น เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่รับการฟื้นฟูสมรรถภาพและส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่วัยทารกจะสามารถช่วยให้เด็กพัฒนาทักษะการเรียนรู้ต่างๆดีขึ้น และการฟื้นฟูสมรรถภาพด้านต่างๆ ก็เพื่อช่วยพัฒนาให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถดำเนินชีวิตในสังคมใกล้เคียงกับคนปกติให้มากที่สุด

การพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สามารถดำเนินชีวิตเหมือนคนปกติในสังคมและท้องถิ่นนั้นๆ คือหลักการทำทุกอย่างให้เป็นไปตามปกติ อันเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของการพัฒนาบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทั้งนี้เพื่อให้สามารถใช้ชีวิตประจำวันใกล้เคียงกับความเป็นจริงของสังคมมากที่สุด ซึ่งหลักของความปกติ(Principle of Normalization) เนอร์เจ (ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 29; อ้างอิงจาก Nirje. 1985) กล่าวไว้ ดังนี้

1. ประสบการณ์เกี่ยวกับชีวิตประจำวัน เช่น การตื่นนอน การแต่งตัว และการกินอาหารตามเวลาที่ถูกต้อง และเป็นไปอย่างปกติในชีวิตประจำวัน ไม่เป็นกลุ่มใหญ่

2. ประสบการณ์ในการจัดระบบของชีวิตที่เป็นปกติ เช่น อยู่ที่หนึ่ง ไปทำงานอีกที่หนึ่ง บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อยู่ในสถาบันปัญญาอ่อนมีระเบียบของชีวิตที่ผิดปกติ เพราะจะรับทุกสิ่งทุกอย่างจากที่เดียวกัน

3. ประสบการณ์เป็นขั้นตอนของปี เช่น งานฉลองวันหยุด วันของครอบครัว เวลาของการพักผ่อน

4. สิทธิของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเลือกสิ่งที่เขาควรจะ

ดังนั้นบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำเป็นต้องรับการฟื้นฟูสมรรถภาพและส่งเสริมทักษะด้านต่างๆอย่างต่อเนื่องทั้ง 4 ด้าน

1. การฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์ (Medical Rehabilitation) เป็นการรักษาโรคที่เกิดร่วมกับภาวะบกพร่องทางสติปัญญาหรือที่มีความพิการอื่นร่วมด้วย และจำเป็นต้องรับการแก้ไขความพิการและการฟื้นฟูทางร่างกาย เช่น โรคลมชัก, Cretinism, PKU, Cerebral Palsy (PC) ซึ่งนอกจากต้องใช้ยาเพื่อรักษาตามอาการแล้ว ยังต้องรับการบำบัดด้วย เช่น การทำกายภาพบำบัด (Physical Therapy) กิจกรรมบำบัด (Occupational Therapy) และการทำอรรถบำบัด (Speech Therapy) เนื่องจากการบำบัดดังกล่าวจะช่วยให้เด็กสามารถช่วยเหลือตนเองมากขึ้น (ชวาลา เธียรธนู; และ กัลยา สูตะบุตร. 2538: 9)

2. การฟื้นฟูสมรรถภาพทางทางการศึกษา (Educational Rehabilitation) ซึ่งดารณี ธนะภูมิ (2542: 29) กล่าวถึง การฟื้นฟูสมรรถภาพทางทางการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า มีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างมาก เพราะการศึกษาจะช่วยพัฒนาทักษะการเรียนรู้พื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตประจำวันในครอบครัวและสังคมได้ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้เด็กกลุ่มนี้ สามารถช่วยเหลือตนเองได้ รู้จักรักษาสุขภาพอนามัยของตนเองได้ เล่นและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้สร้างเสริมทักษะทางวิชาการเบื้องต้นเพื่อนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ เตรียมความพร้อมในด้านทักษะการทำงานและพื้นฐานอาชีพและให้รู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ ตลอดจนเพื่อให้สามารถปรับตัวให้เข้ากับคนอื่น และมีส่วนร่วมในชุมชนได้

3. การฟื้นฟูสมรรถภาพทางสังคม (Social Rehabilitation) จะช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญารู้จักปรับตัวเองให้เข้ากับสังคมและสภาพแวดล้อมในชุมชน และเรียนรู้ถึงการอยู่ร่วมกับผู้อื่น มีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคมและพึ่งพาผู้อื่นน้อยที่สุดเท่าที่จะเป็นไป ซึ่งการเรียนในโรงเรียนจะช่วยพัฒนาทักษะพื้นฐานทางสังคมของเด็กในการเตรียมเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตในครอบครัวและประกอบอาชีพต่อไป ดังนั้น การฝึกฝนทักษะทางสังคมอย่างต่อเนื่องจะเป็น ประโยชน์มากสำหรับการเตรียมตัวเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสู่ชุมชน นอกจากนี้ผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญต่อการส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะทางสังคมของเด็กทั้งในบ้านและนอกบ้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งชุมชนมีส่วนช่วยในการฟื้นฟูสมรรถภาพทางสังคมอย่างมาก เช่น การมีทัศนคติที่ดีต่อบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การยอมรับและให้โอกาสมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม การสนับสนุนการประกอบอาชีพ ทั้งนี้เพื่อให้บุคคลกลุ่มนี้มีส่วนร่วมในสังคมอย่างเต็มที่ และเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป (Full Participation and Equality)

4. การฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพ (Vocational Rehabilitation) เป็นการจัดบริการฝึกอาชีพที่เหมาะสมกับระดับความสามารถ จะช่วยแบ่งเบาภาระของครอบครัวและการพึ่งตนเอง ทั้งนี้ก็เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างปกติสุขเช่นเดียวกับบุคคลทั่วไป ซึ่งเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของของการฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และสิ่งที่จำเป็นต่อการฝึกอาชีพสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่

4.1 การฝึกทักษะวิชาการพื้นฐานและทักษะที่ใช้ในชุมชน เช่น การใช้เงิน การซื้อของ การทำงานบ้านและงานครัว ฯลฯ

4.2 การฝึกทักษะทางสังคมและสื่อความหมาย เช่น การปฏิบัติตนตามระเบียบ การฟังคำสั่ง การพูดที่เหมาะสม ฯลฯ

4.3 การฝึกทักษะพื้นฐานในการทำงาน เช่น ทักษะที่เป็นยอมรับของผู้ร่วมงานและนายจ้าง การปฏิบัติตนต่อผู้ร่วมงานและมารยาทสังคม

ทั้งนี้ เพื่อให้บุคคลกลุ่มนี้ เมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ สามารถช่วยแบ่งเบาภาระของครอบครัวและสามารถดำรงชีวิตอย่างปกติสุขเช่นเดียวกับบุคคลทั่วไปได้ อันเป็นจุดหมายสูงสุดของการฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โดยสรุป การฟื้นฟูสมรรถภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ต้องได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพและส่งเสริมทักษะด้านต่างๆอย่างต่อเนื่องทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ทางการแพทย์ ทางการศึกษา ทางสังคม และทางอาชีพ ทั้งนี้ ก็เพื่อช่วยพัฒนาให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถดำเนินชีวิตในสังคมใกล้เคียงกับคนปกติให้มากที่สุด

1.7 หลักและวิธีการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

อุ่นเรือน อำไพพัสตร์ (2542: 12); พิกุล เลียวสิริพงศ์ (2533:45 -46); วารี ถิระจิตร (2545: 122); และประกฤติ พูลพัฒน์ (2534: 58-61,115-120) กล่าวถึงหลักการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1. คำนึงถึงความพร้อม เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีความพร้อมช้ากว่าเด็กปกติ ดังนั้นก่อนทำการสอนสิ่งใด ครูจะต้องเตรียมความพร้อมก่อนทำการสอนวิชานั้นๆ

2. สอนตามความสามารถและความต้องการของเด็กแต่ละคน โดยจัดสภาพการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับสภาพและลักษณะของเด็กคนนั้น

3. สอนตามระดับสติปัญญา เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีระดับสติปัญญาต่ำกว่าเด็กทั่วไปที่มีอายุเท่ากัน

4. ยอมรับความสามารถ และพยายามส่งเสริมความสามารถของเด็ก อย่าตามใจ หรือคอยช่วยเหลือเด็กมากเกินไป เพราะถ้าคิดว่าเด็กเหล่านี้ทำอะไรด้วยตนเองไม่ได้ ความคิดเช่นนี้จะคอยบั่นทอนความสามารถและความเชื่อมั่นของเด็ก

5. พยายามให้เด็กลดการพึ่งพาบุคคลอื่นให้น้อยลง ฝึกให้ช่วยเหลือตัวเองให้มากที่สุด เช่น การรับประทานอาหาร การแต่งตัว การเข้าห้องน้ำ เป็นต้น ซึ่งจะช่วยให้เด็กพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มขึ้น และแบ่งเบาภาระของผู้เลี้ยงดู

6. ใช้หลักการสอนแบบ 3R's คือ

6.1 Repeatition คือ การสอนซ้ำไปซ้ำมา และใช้เวลาในการสอนมากกว่าเด็กปกติ โดยใช้วิธีการสอนหลายๆ วิธีในเนื้อหาเดิม ดังนั้น ครูต้องเตรียมวัสดุอุปกณ์ในการสอนไม่ให้เด็กเบื่อและสามารถเข้าใจชัดเจนขึ้น

6.2 Relaxation คือ การสอนแบบไม่ตึงเครียด ไม่สอนแต่เนื้อหาวิชาอย่างเดียวนานเกิน 15 นาที ควรเปลี่ยนกิจกรรมการสอนวิชาการเป็นการเล่น เช่น การร้องเพลง หรือเล่านิทาน เป็นต้น

6.3 Routine คือ การสอนให้เป็นกิจวัตรประจำวัน เป็นกิจกรรมที่จะต้องทำเป็นประจำสม่ำเสมอในแต่ละวัน

7. สอนโดยแบ่งหมู่ตามตารางสอน สามารถทำได้ดีในกรณีที่เด็กมีระดับสติปัญญาใกล้เคียงกัน

8. เมื่อเด็กฝึกทำกิจกรรมต่างๆ ต้องพยายามแทรกการฝึกหลายๆ ด้านไปด้วย เช่น ฝึกติดกระดุมก็สนทนาถึงเรื่องรูปร่าง สี ขนาด และผิวสัมผัสของกระดุม เป็นต้น

9. พัฒนาความเชื่อมั่นเพราะเด็กเหล่านี้มักท้อถอยง่าย ดังนั้นควรสอนทีละขั้นแล้วให้เด็กทำทีละขั้นๆ ไป ตามหลักการวิเคราะห์งาน (Task Analysis) โดยแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อยๆ หลายๆ ขั้นตอน เรียงลำดับจากง่ายไปหายาก เพื่อไม่ให้เด็กเกิดความสับสน และประสบความสำเร็จในงาน ซึ่งเป็นการสร้างความมั่นใจในตนเองให้แก่เด็กด้วย

10. สอนโดยการลงมือปฏิบัติจริง และเป็นสิ่งที่มีความหมายสำหรับเด็กสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

11. สอนโดยใช้ของจริงหรืออุปกรณ์ประกอบทุกครั้ง เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจ และดึงดูดความสนใจของเด็ก ส่วนสิ่งที่เป็นนามธรรมนั้นเป็นสิ่งที่เด็กเข้าใจยาก ครูต้องพยายามอธิบายโดยใช้คำง่ายๆ และยกตัวอย่างประกอบ

12. ต้องจัดการเรียนการสอนให้เด็กมีประสบการณ์ใหม่ๆเพื่อฝึกให้เด็กคิด

13. ต้องให้เวลาเด็กมากพอสมควร ในการเปลี่ยนกิจกรรมอย่างหนึ่งไปสู่กิจกรรมอีกอย่างหนึ่ง เพราะการเปลี่ยนกิจกรรมอย่างรวดเร็วจะทำให้เด็กเกิดความสับสน จึงควรบอกให้เด็กรู้ล่วงหน้าก่อนจะมีการเปลี่ยนแปลงกิจกรรม เพื่อให้เด็กมีเวลาในการเตรียมตัว

14. การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ต้องอาศัยแรงจูงใจ และการเสริมแรงเพื่อให้เด็กมีกำลังใจและให้ความร่วมมือในการเรียนมากยิ่งขึ้น

15. ควรประเมินผลความก้าวหน้าของเด็กในทุกด้านเป็นระยะๆ และอย่างสม่ำเสมอ เพื่อนำข้อมูลที่ไปเปรียบเทียบว่าเด็กมีพัฒนาการหรือไม่อย่างไร รวมทั้งเพื่อนำมาปรับเปลี่ยนวิธีการสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

16. ครูต้องเชื่อว่าเด็กมีศักยภาพในตนเองสามารถพัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลที่สามารถดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีคุณภาพ

17. นอกจากการสอนในด้านวิชาการแล้ว ครูต้องคำนึงถึงการสอนพฤติกรรม การปรับตัว ปรับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ส่งเสริมพัฒนาทางอารมณ์ ภาษาและพัฒนาบุคลิกภาพไปพร้อมๆ กัน เนื่องจากสิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัย ที่ทำให้เด็กที่มีความบกพร่องสติปัญญาสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ

ผดุง อารยะวิญญู (2533: 5-6) นำเสนอ หลักการเรียนการสอนไว้ว่า

1. ควรสอนเป็นรูปธรรมมากกว่าเป็นนามธรรม เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเรียนรู้ได้ดีในทางรูปธรรม แต่อาจสอดแทรกนามธรรมได้บ้าง

2. การเรียนการสอนควรจัดเป็นช่วงเวลาสั้นๆ เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีช่วงความสนใจสั้น และควรสอนเนื้อหาน้อยๆพอที่เด็กสามารถรับได้

3. ครูผู้สอนจำเป็นต้องตระหนักในปัญหาด้านการอ่านและเลขคณิตของเด็ก

4. ครูที่สอนจะต้องส่งเสริมประสาทสัมผัส ซึ่งเด็กแต่ละคนแต่ละประเภทจะเรียนรู้ได้ดี โดยผ่านการรับรู้ทางสายตา ทางการฟัง หรือการสัมผัสต่างกันไปที่ครูจะต้องพิจารณาอย่างรอบคอบ

เซลไดค์ และอัลกอซซีน (Ysseldyke; & Algozzine. 1995: 115-116) กล่าวถึง การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้ได้รับการเรียนรู้อย่างเหมาะสมในชั้นเรียนว่า ควรใช้วิธีการสอนรายบุคคล (Individualized Instruction) วิธีการสอนแบบกลุ่มเล็กและกลุ่มใหญ่ (Small and Group Instruction) วิธีการสอนตรง (Direct Instruction) โดยครูควรเป็นผู้จัดและปรับประสบการณ์ตามความเหมาะสมสำหรับการเรียนรู้ของเด็กแต่ละคน ซึ่งสามารถสรุปหลักของการปรับการสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ ดังนี้

1. มีการจัดการเรียนการสอนหลายวิธี บนพื้นฐานความสามารถของเด็กแต่ละคน

2. ปรับวิธีการเรียนการสอน สื่อ กระบวนวิธี ตามอัตราการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของเด็ก

3. ตรวจสอบ ควบคุมความก้าวหน้าของนักเรียนและให้ผลย้อนกลับทันที

4. การปรับการเรียนการสอนควรอยู่บนพื้นฐานของการปฏิบัติได้

5. สอนให้นักเรียนควบคุมการปฏิบัติของตนเอง และแยกแยะปรับความจำเป็นเพื่อให้เด็กเกิดความก้าวหน้า

6. จัดให้นักเรียนมีโอกาสเลือก และตัดสินใจเกี่ยวกับความต้องการของตนเอง

7. ใช้วิธีเพื่อนช่วยสอน (Peer Teaching) เพื่อให้เด็กได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกันในเนื้อหาที่เด็กเข้าใจแล้ว

สโนว์แมน (Snowman. 1993: 202-206) ได้นำเสนอการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไว้ ดังนี้

1. ควรหลีกเลี่ยงการจัดให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับน้อยอยู่ในสถานการณ์ที่มีความคับข้องใจ เนื่องจากเด็กกลุ่มนี้มีความอดทนต่อความคับข้องใจที่มีขีดจำกัด แต่ควรสนับสนุนให้มีการทำงานที่เป็นไปตามความสามารถ มีลักษณะผ่อนคลาย หรือให้ทำกิจกรรมที่ใช้ทางด้านร่างกาย

2. ให้ทำทุกอย่างเท่าที่ทำได้ เป็นการส่งเสริมให้นักเรียนมีความมั่นใจในตนเอง

3. งานที่มอบหมายให้ทำควรมีปริมาณที่พอเหมาะ และบางส่วนของงานควรเป็นสิ่งที่นักเรียนมีความคุ้นเคยอยู่บ้างแล้ว

4. ให้บทเรียนที่นักเรียนสามารถทำได้เสร็จในระยะเวลาอันสั้น พร้อมให้ข้อมูลย้อนกลับทันที

5. ทบทวนบทเรียนโดยใช้สื่อที่เรียนไปแล้ว แต่ทำให้การฝึกฝนยังน่าสนใจ และสนุกสนานมากเท่าที่จะเป็นไปได้

6. เตรียมการเรียนรู้ให้เป็นขั้นตอนย่อยๆ และแต่ละขั้นตอนย่อยให้ผลย้อนกลับทันที

7. ใช้เทคนิคให้นักเรียนมีการเก็บบันทึกข้อมูลของตนเองอย่างชัดเจน เพื่อจะได้รู้ความก้าวหน้าของตนอย่างชัดเจนด้วยตนเอง

โดยสรุป หลักและวิธีการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีหลากหลายวิธีการ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับการเลือกใช้วิธีการสอนให้เหมาะสมกับศักยภาพของแต่ละบุคคล และมีการเสริมแรง การให้ข้อมูลย้อนกลับ ตลอดจนการร่วมมือจากบุคลากรหลายๆ ฝ่ายด้วย

2. การดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

2.1 ทักษะชีวิต (Life Skills)

คำว่า “ทักษะ” ในภาษาอังกฤษเรียกว่า skill นั้น เป็นคำที่ใช้กันอยู่ทั่วไปในวงการศึกษาและจิตวิทยา หมายถึง ความจัดเจนและความชำนิชำนาญในเรื่องใดเรื่องหนึ่งซึ่งมนุษย์สามารถสร้างขึ้นจากการเรียนรู้ แก่ทักษะ การอาชีพ การกีฬา การทำงานร่วมกับผู้อื่น การอ่าน การสอน การจัดการ เป็นต้น ทักษะที่กล่าวมานี้ เป็นทักษะภายนอกที่แสดงออกให้เห็นชัดเจนโดยตรง จากการกระทำ หรือจากการปฏิบัติ ทักษะที่กล่าวมา เป็นทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตที่จะทำให้ผู้มีทักษะเหล่านั้นมีชีวิตที่ดี สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมโดยมีโอกาสที่ดีกว่าผู้ไม่มีทักษะดังกล่าว ทักษะประเภทนี้อาจเรียกว่า “ทักษะดำรงชีพ” ในภาษาอังกฤษเรียกว่า Livelihood หรือ skill for living ซึ่งเป็นคนละอย่างกับทักษะชีวิต ที่เรียกว่า Life skill

ทักษะชีวิตหรือ Life skill นั้น หมายถึงคุณลักษณะหรือความสามารถเชิงสังคมจิตวิทยา (psychosocial competence) เป็นทักษะภายในที่ช่วยบุคคลให้สามารถเผชิญสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ทักษะในการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุมีผล ทักษะในการตัดสินใจและคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ทักษะในการประมาณตน และการควบคุมสถานการณ์ ทักษะในการสื่อสาร ต่อรอง ปฏิเสธและโน้มน้าวจิตใจ และทักษะในการปรับตัว เป็นต้น อาจกล่าวอีกนัยหนึ่งว่า ทักษะชีวิต ก็คือความสามารถพื้นฐานที่ทุกคนจำเป็นต้องใช้ในการเลือกทางดำเนินชีวิตในสังคมปัจจุบันให้มีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ก็ต้องอาศัยการถ่ายทอดประสบการณ์โดยการฝึกฝนอบรม

ความหมายของทักษะชีวิต

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1994) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นความ สามารถในการปรับตัว มีพฤติกรรมไปในทิศทางที่ถูกต้องและเหมาะสมเพื่อเผชิญกับสิ่งท้าทายต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ เป็นสิ่งที่จะทำให้เกิดการดำรงไว้ซึ่งสภาวะจิตที่ดี สามารถปรับตัวและมีพฤติกรรมไปในทิศทางที่ถูกต้อง ในขณะที่เผชิญกับแรงกดดันหรือสิ่งที่กระทบกับสภาพแวดล้อมต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบๆตัว

เฮนดริกส์ (Hendricks. 1996: Online) ให้ความหมายของทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะสามารถเรียนรู้ที่จะช่วยเหลือตนเองในการที่จะประสบความสำเร็จในชีวิตตลอดจนความสมบูรณ์และความพึงพอใจในชีวิต

เนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones. 1997: 7) กล่าวถึงทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิตนำมาซึ่งทางเลือกความรับผิดชอบส่วนบุคคล เมื่อบุคคลต้องเป็นผู้ที่รับผิดชอบในตัวเองบุคคลนั้นๆ อยู่ในกระบวนการการสร้างทางเลือกที่จะทำให้ชีวิตของตนเองนั้นสมบูรณ์และมีความสุขมากที่สุด ดังนั้นทักษะชีวิตจึงเป็นทักษะในการช่วยเหลือตนเอง (Self-helping skills) หรือเป็นความสามารถที่บุคคลสามารถช่วยตนเองในด้านต่าง ๆ ในการจัดแจงชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพ

ยูนิเซฟ (UNICEF. 2001: Online) กล่าวถึงทักษะชีวิตว่า ทักษะชีวิตเป็นความ สามารถในการใช้ความรู้ เจตคติ และทักษะต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยในการสนับสนุนพฤติกรรมของบุคคลในการที่จะสามารถรับผิดชอบตนเองสำหรับการดำเนินชีวิต โดยมีการสร้างทางเลือกที่ดี การต่อต้านความกดดันจากกลุ่มเพื่อน และการจัดการกับสิ่งที่เข้ามาคุกคามชีวิต

ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ (2538: 7) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นความสามารถและความชำนาญในการประเมินและวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นอย่างถูกต้อง

กรมสุขภาพจิต และกรมอนามัย (2540: 1) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นความสามารถของบุคคลที่ประกอบด้วย ความรู้ เจตคติและทักษะในอันที่จะจัดการกับปัญหารอบๆตัว ในสภาพสังคมปัจจุบันและการเตรียมความพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคตให้เป็นไปอย่างถูกต้องและเหมาะสม

กำไลรัตน์ เย็นสุจิตร (2540: 69-70) ให้ความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่าเป็นคุณลักษณะหรือความสามารถเชิงสังคมจิตวิทยา (Psychosocial Competence) เป็นทักษะภายในที่ช่วยให้สามารถเผชิญสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ เช่นทักษะในการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล ทักษะในการตัดสินใจ และคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ทักษะในการประมาณตน และการควบคุมสถานการณ์ ทักษะในการสื่อสาร ต่อรอง ปฏิเสธและโน้มน้าวจิตใจทักษะในการปรับตัว เป็นต้น หรืออาจกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าทักษะชีวิตก็คือความสามารถพื้นฐานที่ทุกคนจำเป็นต้องใช้ในการเลือกทางดำเนินชีวิตในสังคมปัจจุบันให้มีประสิทธิภาพ ซึ่งต้องอาศัยการถ่ายทอดประสบการณ์โดยการฝึกฝนอบรม

จิตรา ทองเกิด (2540: 82) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นสมรรถภาพที่เกิดจากการฝึกฝนอบรมในเชิงความคิดและการกระทำ จนเกิดเป็นความเคยชินขึ้นภายในตัวบุคคล ซึ่งจะ

นำไปใช้ในการปรับปรุง และพัฒนาตนเองให้สามารถเผชิญและแก้ปัญหาอย่างฉลาด รวมทั้งสามารถดำรงชีวิตอย่างมีความสุขทั้งในปัจจุบันและอนาคต

กระทรวงศึกษาธิการ (2543: 6) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นความสามารถของบุคคลที่จะคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหาและปรับตัวให้มีพฤติกรรมที่ถูกต้อง

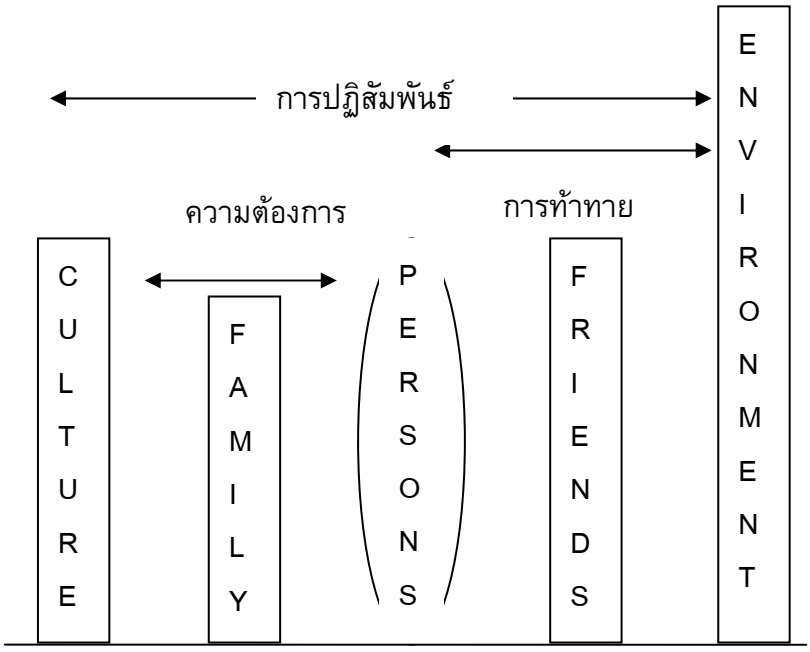
วริญญา อรรถยุติ (2543: 13) ให้ความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่า เป็นความสามารถของบุคคลที่เกิดจากการฝึกอบรม จนสามารถปรับตัวและเลือกทางดำเนินชีวิตที่เหมาะสมในการเผชิญปัญหาต่างๆ ที่อยู่รอบตัวในสภาพสังคมปัจจุบัน และเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคตอย่างมีประสิทธิภาพ

จากความหมายของทักษะชีวิตดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยให้ความหมายของทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถในการปรับตัวให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่างๆ ในสังคมปัจจุบัน สามารถเผชิญกับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพและเตรียมความพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคตอย่างถูกต้องเหมาะสม

แนวคิดเกี่ยวกับทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตเป็นความสามารถของบุคคลในการเผชิญกับปัญหา สิ่งท้าทายที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสม นอกจากนี้ยังเป็นสิ่งที่จะทำให้เกิดภาวะสุขภาพที่ดีและสามารถปรับตัว มีพฤติกรรมไปในทิศทางที่ถูกต้องเหมาะสม ในขณะที่ต้องเผชิญกับแรงกดดันหรือ แรงกระทบจากสถานการณ์ สภาวะแวดล้อมต่างๆ รอบๆตัว (WHO. 1994: 2)

ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ (2538: 7) กล่าวถึงการดำเนินชีวิตของบุคคลที่สามารถดำรงชีวิตอยู่อย่างปกติสุขไม่เป็นปัญหา ถือว่า เป็นบุคคลที่สามารถจัดการกับแรงปะทะจากภายนอกทั้ง 4 แหล่ง แก่ ขนบธรรมเนียมประเพณีและวัฒนธรรม ครอบครัว เพื่อน และสิ่งแวดล้อม ทักษะชีวิตมีบทบาทสำคัญต่อการส่งเสริมสุขภาพทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ และการดำรงอยู่ในสังคมอย่างปกติสุข จำเป็นต้องมีการพัฒนาทักษะชีวิตในสถานที่ที่มีปัญหาเกี่ยวกับพฤติกรรม ทักษะ ความเครียด และ แรงกดดันต่างๆ (WHO. 1994: 1) ดังแสดงในภาพประกอบ 2



Culture หมายถึง ขนบธรรมเนียมประเพณี และวัฒนธรรม
Family หมายถึง ครอบครัว และสิ่งแวดล้อม (Environment)
Friends หมายถึง เพื่อน
Environment หมายถึง สิ่งแวดล้อม

ภาพประกอบ 2 แหล่งสำคัญภายนอก 4 แหล่งที่มีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของคน ได้แก่ ขนบธรรมเนียมประเพณี ครอบครัว เพื่อน และสิ่งแวดล้อม

จากภาพประกอบ 2 อธิบายว่า ชีวิตมนุษย์ทุกคนที่เจริญเติบโตตั้งแต่เด็กจนเป็นผู้ใหญ่ จะต้องผ่านกระบวนการหล่อหลอมทางธรรมชาติ และกระบวนการทางสังคม เป็นปฏิกิริยาต่อเนื่องเป็นลูกโซ่ และในกระบวนการนั้นบุคคลจะต้องปะทะกับแรงบีบ แรงกดดัน และแรงกระทบจากภายนอก ซึ่งมีอยู่ 4 แหล่ง คือ ขนบธรรมเนียมประเพณี ครอบครัว เพื่อน และสิ่งแวดล้อม คนที่สามารถยืนหยัดอยู่อย่างเป็นสุข ไม่เป็นบุคคลที่มีปัญหา ก็คือบุคคลที่สามารถจัดการกับแรงปะทะจากภายนอก ทั้ง 4 แหล่ง เนื่องจากแรงปะทะจากทั้ง 4 แหล่งนั้น จะผลักให้บุคคลเอนเอียงไปจากจุดสมดุล ซึ่งเป็นภาระหน้าที่ของแต่ละคนที่จะต้องหาทางปรับสภาพการขาดสมดุลของตนเองให้กลับคืนสู่สภาพตั้งตรงเป็นปกติและสมดุลตลอดเวลาประดุจตุ๊กตาล้มลุก เพื่อที่จะสามารถยืนหยัดอยู่ในท่วงท่าปกติ คือดำเนินชีวิตอยู่อย่างเป็นปกติสุขนั่นเอง

ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ (2538: 13) ทำการวิจัยเรื่องยุทธศาสตร์ทักษะชีวิตเพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพเยาวชน โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์เชิงลึกกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย อาชีวศึกษาและนักศึกษาระดับอุดมศึกษา

ในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ จากการวิเคราะห์หลักสูตร ตำราเรียนและเอกสารต่างๆ จึงเสนอแนวคิดของทักษะชีวิตไว้ดังนี้ คือ

1. ทักษะการวิเคราะห์ ประเมินสถานการณ์และระบุปัญหา
2. ทักษะการประเมินศักยภาพของตนเองในสถานการณ์เฉพาะหน้า
3. ทักษะการคิดทางเลือกและการวิเคราะห์จัดลำดับทางเลือก
4. ทักษะการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลในการเลือกทางที่เหมาะสมกับสถานการณ์
5. ทักษะการสื่อสารแจ้งความคิดและการตัดสินใจให้อีกฝ่ายทราบ
6. ทักษะในการปฏิเสธและต่อรองเพื่อรักษาน้ำใจและผลประโยชน์ของตน
7. ทักษะการควบคุมอารมณ์และสถานการณ์ภายใต้แรงกดดัน
8. ทักษะการพัฒนาและปรับเปลี่ยนเจตคติของตนและผู้ที่เกี่ยวข้อง
9. ทักษะการสื่อสาร โน้มน้าวจูงใจ ไปสู่ทางที่ถูกต้องเหมาะสม

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1993) เสนอแนวคิดของทักษะชีวิตไว้ดังนี้ คือ

1. การตัดสินใจ (Decision Making)
2. การแก้ปัญหา (Problem Solving)
3. การคิดอย่างสร้างสรรค์ (Creative Thinking)
4. การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking)
5. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective Communication)
6. การสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship Skills)
7. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness)
8. ความเห็นใจผู้อื่น (Empathy)
9. การจัดการกับอารมณ์ (Coping with Emotion)
10. การจัดการกับความเครียด(Coping with Stress)

กระทรวงสาธารณสุข (2541: 1) ปรับเปลี่ยน และจัดแบ่งองค์ประกอบของทักษะชีวิตจากแนวคิดของกรมอนามัยโลก โดยแบ่งตามพฤติกรรมการเรียนรู้เป็น 3 ด้าน คือ ด้านพุทธิพิสัย ด้านจิตพิสัย และด้านทักษะพิสัย และเพิ่มด้านเจตคติเข้าไปอีก 1 คู่ คือ ความภาคภูมิใจในตนเองและความรับผิดชอบต่อสังคม ดังนี้

1. ด้านพุทธิพิสัย ได้แก่
   1.1 การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking)
   1.2 การคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking)
2. ด้านจิตพิสัย ได้แก่
   2.1 การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) และการเห็นใจผู้อื่น (Empathy)
   2.2 ความภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) และการรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility)

3. ด้านทักษะพิสัย แก่

3.1 การสร้างสัมพันธภาพ และการสื่อสาร(Interpersonal Relationship and Communication Skills)

3.2 การตัดสินใจ และการแก้ปัญหา (Decision Making and Problem Solving skill)

3.3 การจัดการอารมณ์ และความเครียด (Coping with Emotion and Stress skill)

กระทรวงศึกษาธิการ (2543: 6) กล่าวว่า ทักษะชีวิตมีความจำเป็นในการพัฒนาพฤติกรรมสุขภาพเยาวชน ทั้งในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา โดยเสนอแนวคิดของทักษะชีวิตไว้ดังนี้ คือ

1. การรู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง และเห็นคุณค่าตนเอง
2. การรู้จักคิดอย่างมีวิจารณญาณ และคิดสร้างสรรค์
3. การรู้จักตัดสินใจ และแก้ปัญหา
4. การรู้จักแสวงหา และใช้ข้อมูลความรู้
5. การสื่อสาร และสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น
6. การจัดการภาวะอารมณ์ และความเครียด
7. การปรับตัวท่ามกลางการเปลี่ยนแปลง และริเริ่มสิ่งใหม่
8. การตั้งเป้าหมาย การวางแผน และดำเนินการตามแผน
9. ความเห็นใจผู้อื่นความรับผิดชอบต่อสังคม และซาบซึ้งในสิ่งที่ดีงามรอบตัว

จากแนวคิดเกี่ยวกับทักษะชีวิตดังที่กล่าวข้างต้น สรุปว่า ทักษะชีวิต เป็นเรื่องที่จำเป็นในการพัฒนาบุคคลให้สามารถดำเนินชีวิตอย่างปกติสุข แบ่งตามพฤติกรรมการเรียนรู้ 3 ด้าน คือ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย

องค์ประกอบของทักษะชีวิต

องค์ประกอบของทักษะชีวิตตามแนวคิดขององค์การอนามัยโลกมีความหมาย (WHO.1994: 2) ดังนี้

1. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านพุทธิพิสัย แก่

1.1 การคิดอย่างสร้างสรรค์ (Creative thinking) เป็นส่วนสนับสนุนทั้งการตัดสินใจและการแก้ปัญหา โดยทำให้สามารถวินิจฉัยทางเลือกที่เหมาะสมและผลที่เกิดขึ้นจากหลายๆ ทางเลือกอย่างมีขั้นตอนหรือไม่มีขั้นตอน โดยนำประสบการณ์มาปรับใช้ในชีวิตประจำวันอย่างเหมาะสม การคิดอย่างสร้างสรรค์สามารถช่วยในการปรับตัวให้เหมาะสมกับสถานการณ์ในชีวิตจริง

1.2 การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) เป็นความสามารถของบุคคลในการคิดวิเคราะห์ข้อมูลข่าวสาร และประเมินปัจจัยต่างๆ จากปัญหาและจากสถานการณ์ที่อยู่แวดล้อมตัวเรา และปัจจัยแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติ และพฤติกรรม เช่น ความเชื่อ ค่านิยม แรงกดดันจากกลุ่มเพื่อน และอิทธิพลจากสื่อชนิดต่างๆ ที่มีผลต่อการดำเนินชีวิตของบุคคล

2. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านจิตพิสัย แก่

2.1 การตระหนักรู้ในตน (Self – Awareness) เป็นความสามารถของบุคคลในการเข้าใจและยอมรับในจุดดี จุดด้อยของตนเอง รู้ว่าตนเองต้องการ และไม่ต้องการอะไร เข้าใจ ยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคล ไม่ว่าจะในแง่ของความสามารถ เพศ วัย ระดับการศึกษา หรืออาชีพ

2.2 ความเห็นใจผู้อื่น (Empathy) เป็นความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง ยอมรับสิ่งที่เขาเป็นที่เขารู้สึกโดยปราศจากเงื่อนไข ไม่ว่าจะเป็นด้านความแตกต่างทางเพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สีผิว และสุขภาพ

3. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านทักษะพิสัย แก่

3.1 การตัดสินใจและการแก้ปัญหา (Decision Making and Problem Solving Skills)

3.1.1 การตัดสินใจ (Decision Making) เป็นสิ่งที่นำไปสู่การตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องต่างๆในชีวิตถ้าตัดสินใจอย่างมีเหตุผลและมีประสิทธิภาพ ในการกระทำสิ่งต่างๆ โดยการประเมินทางเลือกจะช่วยให้บุคคลจัดการกับชีวิต การตัดสินใจที่แตกต่างกันจะนำมาซึ่งผลที่แตกต่างกัน

3.1.2 การแก้ปัญหา (Problem Solving) เป็นความสามารถในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิต ปัญหาที่ถูกปล่อยทิ้งไว้โดยไม่รับการแก้ไขนั้นจะส่งผลเสียทั้งร่างกายและจิตใจ

3.2 การสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสาร (Interpersonal Relationship and Communication Skills)

3.2.1 การสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship Skills) เป็นความสามารถของบุคคลในการเข้าใจบุคคล มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันอย่างเหมาะสม สามารถรักษาเพื่อให้ดำรงไว้ซึ่งความสัมพันธ์ที่ดี นำไปสู่การอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างปกติสุข และรวมถึงแรงสนับสนุนทางสังคมที่จากการรักษาสัมพันธภาพที่ดีของบุคคลในครอบครัว

3.2.2 การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective Communication) เป็นความสามารถในการใช้คำพูดและกริยาท่าทาง เพื่อแสดงความ รู้สึกนึกคิดของตนอย่างเหมาะสม

3.3 การจัดการอารมณ์และความเครียด (Coping with Emotion and Stress Skills)

3.3.1 การจัดการกับอารมณ์ (Coping with Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลในการรู้จัก และเข้าใจภาวะอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น อีกทั้งรู้วิธีการจัดการกับอารมณ์ ซึ่งทำให้สามารถตอบสนอง และแสดงพฤติกรรมออกมาอย่างถูกต้องเหมาะสม

3.3.2 การจัดการกับความเครียด (Coping with Stress) เป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ถึงสาเหตุความเครียด รู้วิธีการควบคุมระดับความเครียดรวมทั้งวิธีการผ่อนคลายความเครียด เพื่อให้เกิดการเบี่ยงเบนพฤติกรรมไปในทิศทางที่ถูกต้องเหมาะสม

การพัฒนาทักษะชีวิต

ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ. (2538: 9) กล่าวว่า ความสามารถที่เป็นทักษะชีวิต เป็นสิ่งที่มนุษย์พัฒนาขึ้นมาจากการเรียนรู้ การฝึกอบรมและประสบการณ์ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เกิดขึ้นในการดำเนิน

ชีวิตประจำวัน อาจจะมาจากการปฏิสัมพันธ์กับพ่อแม่ พี่น้องหรือผู้ใหญ่ในชุมชน ดังนั้นแหล่งที่มาของทักษะชีวิตของเยาวชนอาจแบ่งเป็น 3 แหล่งใหญ่ๆ คือ

1. บ้านหรือครอบครัว ซึ่งจากการดำเนินชีวิตประจำวันร่วมกับบุคคลในครอบครัวรวมถึงการรับการถ่ายทอดจากการอ่านหนังสือหรือนิทาน เรื่องราวต่างๆ ที่ผู้ใหญ่มักเล่าให้ฟังอาจนำแบบอย่างมาจากการสนทนา และการปฏิบัติงานช่วยผู้ใหญ่ เช่น การช่วยทำงานบ้านต่างๆ

2. ชุมชน ซึ่งจากการร่วมกิจกรรมต่างๆ ของชุมชน ความคิดและแบบอย่างจากการปฏิบัติของผู้ใหญ่ในชุมชน และดูแบบอย่างจากการละเล่นพื้นเมือง เกม งานประเพณี งานบุญ การเล่นกับเพื่อนๆ การพบปะ พูดคุยสนทนากับบุคคลต่างกลุ่ม ต่างวัย โดยไม่มีภาวะกดดัน

3. โรงเรียน ซึ่งจากการฝึกอบรมจากกระบวนการเรียนการสอน ทั้งในและนอกหลักสูตร โดยเฉพาะการสอดแทรกในวิชาวรรณคดี นิทาน บทเรียนวิชาภาษาไทย การแนะนำกิจกรรม หลักสูตร และการอบรม

ทองคูณ หงส์พันธ์ (2543: 25-26) กล่าวถึงแหล่งที่มาของทักษะชีวิตของเด็กและเยาวชนไว้ว่า แหล่งที่มาของทักษะชีวิตอันดับแรกก็คือ บ้านและครอบครัว เนื่องจากทักษะชีวิตเกิดจากหรือพัฒนามาจากประสบการณ์ จากการฝึกฝน จากการเรียนรู้ต่างๆ แล้วสะสมกันมาในวงจรชีวิตที่เราสัมผัสกับสิ่งต่างๆ ทั้งพ่อแม่ ญาติพี่น้อง สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมทั้งหลาย จะเห็นว่าทักษะชีวิตนั้นเกิดจากครอบครัวค่อนข้างมาก จากประสบการณ์ต่างๆ ที่รับจากครอบครัว ส่วนชุมชนนั้นมีส่วนช่วยสนับสนุนให้เกิดทักษะชีวิต เนื่องจากชุมชนมีส่วนที่จะสร้างเสริมเติมจากครอบครัวในเรื่องของวิถีชีวิตวัฒนธรรม ประเพณีต่างๆ และส่วนที่ 3 ส่วนของโรงเรียน การเรียนรู้ทักษะชีวิตของโรงเรียน ก็คือหลักสูตรเสริมที่อยู่นอกห้องเรียน และหลักสูตรกิจกรรมเสริมต่างๆ นั้นเป็นส่วนที่จะสร้างทักษะชีวิตเป็นอย่างดี

จากที่กล่าวมาสรุปว่า การพัฒนาทักษะชีวิตมีแหล่งที่มา คือ บ้าน ชุมชน และโรงเรียน

ความสำคัญของทักษะชีวิต

ในปัจจุบันเยาวชนอยู่ภายใต้สิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา รวมถึงปัญหาของสถาบันครอบครัว ซึ่งถือว่าเป็นสถาบันที่สำคัญต่อการพัฒนาเยาวชน

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์ และคนอื่นๆ (2542: 42) กล่าวถึง ทักษะชีวิตในแง่ของวัยรุ่นว่าเป็นวัยที่ให้ความสำคัญกับเพื่อนมาก ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนต่างๆง่าย ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้มักเกิดจากการทำตามการตัดสินใจของผู้นำกลุ่มหรืออาจเป็นเพราะความคิดริเริ่มและจินตนาการของสมาชิกในกลุ่ม โดยสมาชิกในกลุ่มจะเร่งตัดสินใจอย่างฉับพลันภายใต้แรงกดดันของกระบวนการกลุ่มเพื่อน ในสภาวการณ์ที่คับขันเช่นนี้ หากวัยรุ่นฝึกทักษะในการประเมินศักยภาพของตนเองจนเกิดความชำนาญ ย่อมสามารถประเมินศักยภาพของตนเองอย่างถูกต้อง นอกจากนี้ทักษะการตัดสินใจจะเป็นทักษะที่มีประโยชน์อย่างยิ่งในการยับยั้งพฤติกรรมเสี่ยงและพฤติกรรมเบี่ยงเบนทั้งหลายที่เกิดจากการคิดริเริ่มที่ไม่สร้างสรรค์ ทักษะในการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผลและทักษะในการใช้เหตุผลพิจารณาตัดสินใจเลือกทางที่เหมาะสมกับตนแล้ว ทักษะชีวิตที่เกี่ยวกับการประมาณตน การรู้จักใช้

การสื่อสาร เพื่อรักษาจุดยืนของตนเอง โดยการปฏิเสธและการเจรจาต่อรองอย่างละมุนละม่อม เพื่อรักษาน้ำใจและผลประโยชน์ของตนเองและทักษะในการปรับตัวเปลี่ยนทัศนคติของตนเองและผู้ที่เกี่ยวข้องให้ทันเหตุการณ์ นับว่ามีความสำคัญต่อเยาวชนเป็นอันมาก และเป็นทักษะพื้นฐานที่จะทำหน้าที่เป็นภูมิคุ้มกันอย่างถาวรคอยเหนี่ยวรั้งเยาวชน ให้ออกห่างจากพฤติกรรมเบี่ยงเบนและชักนำเยาวชนเลือกกระทำและแสดงออกซึ่งพฤติกรรมที่เหมาะสม (WHO.1994: 4) ดังนั้น จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ระบบการศึกษาจะต้องช่วยสร้างภูมิคุ้มกันให้กับเยาวชน เพื่อให้เยาวชนสามารถเผชิญปัญหาและสภาวการณ์ต่างๆ รอบตัวและภูมิคุ้มกันเหล่านี้ย่อมจะเป็นพื้นฐานสำคัญของเยาวชนในการสร้างครอบครัวที่มีคุณภาพในอนาคตต่อไป

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1994: 3-4) กล่าวถึงความสำคัญของทักษะชีวิตว่า เป็นเสมือนตัวเชื่อมระหว่างความรู้ เจตคติ และค่านิยม ของบุคคลกับความสามารถทางจิตสังคม โดยเป็นตัวถ่ายทอดความรู้ เจตคติและค่านิยมออกมาว่าจะทำอะไร และจะทำอย่างไร หากนักเรียนมีทักษะชีวิตแล้วย่อมมีโอกาสในการเกิดความสามารถทางจิตสังคมเร็วขึ้น ทักษะชีวิตจึงเปรียบเสมือนตัวกระตุ้นหรือแรงจูงใจความสามารถทางจิตสังคม นั่นคือความสามารถในการจัดการกับสิ่งท้าทายรอบๆ ตัว ทักษะชีวิตมีความสำคัญ ควรส่งเสริมให้เกิดขึ้นเพื่อตอบสนองต่อความต้องการและความจำเป็นดังต่อไปนี้

1. ความต้องการและความจำเป็นด้านเด็กและเยาวชน

ในสภาพความเป็นจริงพบว่า วัยรุ่นจำนวนมากนั้นแนวโน้มจะมีปัญหาสุขภาพกายและสุขภาพจิต มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา แก่ การใช้สารเสพติด การติดเชื้อเอดส์ การตั้งครรภ์ในวัยรุ่น การฆ่าตัวตายและการกระทำผิด ในการป้องกันและแก้ปัญหาเหล่านี้ จึงจำเป็นจะต้องจัดกิจกรรมที่นำไปสู่การแก้ปัญหา เยาวชนไม่มีความกระจ่างชัดในความคิดของตนเองเกี่ยวกับโอกาสในชีวิตข้างหน้าว่าจะเป็นอย่างไร ปัจจัยทั้งหมดจึงชักนำให้เยาวชนมีความอ่อนแอ ดังนั้นการนำทักษะชีวิตมาส่งเสริมให้เกิดขึ้นในตัวเยาวชนย่อมเป็นแนวทางที่สามารถช่วยแก้ปัญหาเยาวชนมีความเข้มแข็งขึ้น สามารถพัฒนาปรับตนเองให้อยู่ในสถานการณ์ที่ยุ่งยากและช่วยให้เยาวชนปรับเปลี่ยนตนเองให้มีพฤติกรรมที่เหมาะสม

2. ความต้องการและความจำเป็นด้านสังคม

บุคคลทุกคนมีส่วนรับผิดชอบต่อความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยี เด็กและเยาวชนถือเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาประเทศ ดังนั้น เด็กและเยาวชนต้องมีความสามารถเพียงพอในการมีชีวิตอยู่ในสังคม ความสัมพันธ์ภายในครอบครัวเป็นบริบทสำคัญ ถ้าหากความสัมพันธ์ภายในครอบครัวเป็นไปอย่างราบรื่นและมั่นคง ย่อมส่งผลให้เด็กและเยาวชนมองเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม สามารถใช้ชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข ไม่เกิดปัญหา ในทางตรงกันข้ามหากความสัมพันธ์ภายในครอบครัวอยู่ในสภาวะกดดัน ไม่มีความสุข ย่อมส่งผลให้เด็กและเยาวชนเกิดความรู้สึกว่าตนเองไม่ดี ไม่มีคุณค่า ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ไม่สามารถปรับตัวให้อยู่ร่วมกับผู้อื่น อาจมีพฤติกรรมเบี่ยงเบน เป็นปัญหากับสังคม ดังนั้นการส่งเสริมทักษะชีวิตจึงมีความสำคัญ และมีความจำเป็นในการเสริมสร้างพัฒนาเด็กและเยาวชนให้

มีความสามารถในการปรับตัวดีขึ้น มีความรับผิดชอบต่อสังคม มีความเชื่อมั่นในตนเอง สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข

3. ความต้องการ และความจำเป็นด้านการศึกษา

การเรียนการสอนในปัจจุบัน ควรมีลักษณะที่แตกต่างจากการให้ความรู้แบบเดิม โดยเฉพาะนักเรียนที่อยู่ในวัยรุ่น มีความต้องการความเป็นตัวของตัวเองสูง ไม่ชอบให้ผู้ใหญ่บังคับสั่งสอน ที่สำคัญเป็นวัยที่ยึดติดเพื่อนมาก จึงต้องเน้นการเรียนการสอนที่ให้เรียนรู้ร่วมกัน เพื่อเกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ทำให้เด็กแบบอย่างของเจตคติ และทักษะต่างๆ ที่สำคัญเป้าหมายสำหรับการสอนทักษะชีวิตจะต้องเน้นการสร้างให้เด็กและเยาวชนเกิดทัศนคติหรือเปลี่ยนทัศนคติไปในทางที่ถูกต้องสามารถผ่านเหตุการณ์ที่ยั่วยุ โดยมีพฤติกรรมอันพึงประสงค์ ดังนั้นจึงต้องให้ความสำคัญของการศึกษาที่จะต้องมีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้นด้วย เพราะมีความสัมพันธ์ต่อการป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

จากที่กล่าวมาสรุปว่า ทักษะชีวิตมีความสำคัญต่อเยาวชนมาก เพราะทักษะชีวิตนั้นเป็นพื้นฐานสำคัญที่ทำหน้าที่เป็นภูมิคุ้มกันที่จะเหนี่ยวรั้งเยาวชนให้ออกห่างสิ่งไม่ดี อีกทั้งยังเป็นตัวเชื่อมระหว่างความรู้ เจตคติ และค่านิยมของบุคคลกับความสามารถทางจิตสังคมจึงควรส่งเสริมทักษะชีวิตเพื่อตอบสนองต่อความต้องการและความจำเป็นใน 3 ด้าน คือ ด้านเด็กและเยาวชน, ด้านสังคมและด้านการศึกษา

ทักษะชีวิตกับเจตคติ

เจตคติกับทักษะชีวิต ต่างก็เป็นคุณลักษณะภายในของบุคคล เป็นสภาวะทางสังคมจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการกำหนดแนวพฤติกรรมของมนุษย์ ในสภาพการณ์ต่างๆ ทั้งที่มีปัญหาและไม่มีปัญหา แต่ทั้งสองอย่างนี้ก็ ไม่ใช่สิ่งเดียวกัน

เจตคติ เป็นเรื่องของความรู้สึกที่บุคคลมีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (สิ่งเร้า) เป็นผลลัพธ์ หรือข้อสรุปที่เกิดจากการนำข้อมูลทั้งหมดเกี่ยวกับสิ่งเร้านั้นมาเทียบกับข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง โดยใช้กระบวนการคิด อันเป็นกระบวนการภายในที่นำข้อมูลความรู้ไปสร้างเป็นความเชื่อ ทำให้เกิดเป็นผลทางอารมณ์ ความรู้สึก ซึ่งเขียนเป็นสูตรดังนี้ (ประเสริฐ ตันสกุล. 2538: 15-16) ดังแสดงในภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 กระบวนการภายในที่นำข้อมูลความรู้ไปสร้างเป็นความเชื่อ

เชื่อกันว่าเจตคตินี้ เป็นตัวสำคัญที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมมนุษย์ เป็นตัวที่จะควบคุมให้แต่ละคนแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสิ่งเร้าไปในทิศทางต่างๆ เจตคติเกิดขึ้นจากกระบวนการเรียนรู้ และเราสามารถปรุงแต่งหล่อหลอมด้วยกระบวนการเรียนรู้ ส่วนทักษะชีวิตนั้นไม่ใช่อารมณ์ความรู้สึกหรือความเห็น ความเชื่อ แต่เป็นความสามารถทางสติปัญญา ที่ทุกคนจำเป็นต้องใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน เป็นความสามารถที่อาจพัฒนาขึ้น ด้วยการฝึก และการกระทำซ้ำๆ จนเกิดความเคยชินชำนาญเป็นลักษณะนิสัย ซึ่งในการหล่อหลอมพฤติกรรมนั้น การฝึกทักษะชีวิตเป็นอีกก้าวหนึ่งที่ต่อออกไปจากการสร้างทัศนคติหรือสอนเจตคติ ดังแสดงในภาพประกอบ 4

การเรียนรู้		ทักษะชีวิต		
ความรู้	========>	เจตคติ	========>	พฤติกรรมทางบวก
กระบวนการ		กระบวนการฝึก		

ภาพประกอบ 4 กระบวนการฝึกทักษะชีวิตที่ต่อเนื่องจากการสร้างเจตคติแล้ว

จากแนวคิดข้างต้น สรุปว่า ทักษะก็คือ ความสามารถพื้นฐานที่ทุกคนจำเป็นต้องใช้ในการเลือกทางดำเนินชีวิตในสังคมปัจจุบันให้มีประสิทธิภาพ ซึ่งต้องอาศัยการถ่ายทอดประสบการณ์โดยการฝึกอบรมตามกระบวนการ

2.2 การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (Self-Determination)

ความหมายของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

หนังสือ The Oxford English Dictionary บัญญัติศัพท์คำว่า “การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง” ขึ้นใช้แรกสุดในปี ค.ศ. 1683 ว่า คือ “การกำหนดจิตของคนต่อวัตถุ” (Simpson; & Weiner.1989 citing; The Oxford English Dictionary. 1919) ในความหมายที่สองมีความหมายว่า คือ “ การกระทำของคนในการตัดสินรูปแบบการปกครองของตน” ตามที่คำจำกัดความของ The Oxford English Dictionary เป็นการแสดง ความรู้สึกส่วนบุคคลศัพท์ในประเด็นเกี่ยวกับการกระทำของมนุษย์ตามหน้าที่ของจิต (Mind) ความสมัครใจ (Will) และหรือความตั้งใจแน่วแน่ (Volition)

หนังสือ Webster’s Third New International Unabridged Dictionary ให้นิยามว่า การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นการกำหนดเกี่ยวกับการกระทำหรือเป็นคำกล่าวของตนเองโดยปราศจากการบีบบังคับภายนอก (Gove; et al. 1967)

หนังสือ The American Heritage Dictionary of the English Language (1992) ให้นิยามการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง “เป็นการกำหนดของชะตาลิขิต (Fate) ของตนหรือเส้นทางของการกระทำโดยปราศจากการถูกบีบบังคับ มีความเป็นอิสระที่จะคิดและกระทำอันกำหนดด้วยจิตของตนเอง และหัวใจสำคัญของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

กล่าวถึงการกระทำที่อยู่บนพื้นฐานจิตของคนหรือความเป็นอิสระในการคิดและการกระทำอันอาจกำหนดด้วยจิตของตนเองของคน ปราศจากการบีบบังคับภายนอก

ความหมายโดยทั่วไป มีพื้นฐานมาจากแนวคิดด้านสิทธิมนุษยชน คือ การมีสิทธิที่จะเลือก ตัดสินใจ ยอมรับ และการมีศักดิ์ศรีในตนเอง เพื่อช่วยให้มนุษย์อยู่ร่วมกันสังคม โดย เวิร์ด (Ward. 1988: 2-3) ให้ความหมายว่า คือ เจตคติที่จะนำบุคคลนั้นๆไปสู่การกำหนดเป้าหมายของชีวิตและความสามารถที่จะไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ ความหมายนี้จึงเป็นการผสมผสานระหว่างเจตคติและความสามารถของบุคคลในการตั้งเป้าหมายที่แตกต่างกัน รวมถึงเป็นการเลือกและเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหาในความรับผิดชอบด้วยตนเอง

ความหมายที่พัฒนามาใช้กับบุคคลที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆ มีแนวคิดพื้นฐานมาจากหลักของความเป็นปกติ (The Principal of Normalization) ในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเกี่ยวข้องกับสิทธิส่วนบุคคลในการเลือก การกล้าแสดงออก การควบคุมตนเอง การจัดการตนเอง และการตัดสินใจต่างๆที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตของตน ซึ่งเนอร์เจ (Nirje. 1972: 177) กล่าวว่า คือ การมีสิทธิในการกระทำใดๆที่เกี่ยวข้องกับการเป็นอยู่ของตนเอง

ความหมายในเชิงนิเวศ หมายถึง กระบวนการซับซ้อนที่เป้าหมายสุดท้ายของบุคคล คือ การบรรลุระดับการควบคุมชีวิตของตนเองตามความต้องการและอยู่ภายในขอบเขตที่ตัวบุคคลนั้นๆ รับรู้ว่าสิ่งนั้นมีความสำคัญสำหรับตน (Abery; & Stancliffe. 1996: 111)

ความหมายในด้านจิตวิทยา หมายถึง ความสามารถที่จะเลือก และที่จะมีการเลือกในการทำกิจกรรมต่างๆ มากกว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นโดยการเสริมแรง หรือแรงขับ หรืออิทธิพลอื่นใด หรือแรงกดดันอันใดที่รวมกันเป็นองค์ประกอบให้บุคคลกระทำการนั้นๆ แต่การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นมากกว่าความสามารถอย่างหนึ่ง และยังเป็นความต้องการโดยแท้ของบุคคลที่จะนำพาชีวิตของตนไปสู่พฤติกรรมที่พึงปรารถนา (Deci. 1992: 38)

ความหมายในด้านสวัสดิการสังคม หมายถึง การมีสิทธิในการแสดงออกถึง การเลือก การตัดสินใจ และสิทธิอื่นๆที่เป็นปัจจัยสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตด้วยตัวของตัวเอง (Biestek; & Gethring. 1978)

มาติน และมาร์แชล (Martin; & Marshall. 1995: 147) ให้ความหมายว่า คือ การรู้ที่จะเลือก รู้ว่าตนต้องการอะไรและรู้ว่าตนจะทำอย่างไรจึงจะสิ่งที่ต้องการนั้นมา จากการตระหนักรู้ถึงความต้องการของตน คนที่มีความสามารถในการตัดสินใจด้วยตนเองก็จะสามารถเลือกตั้งเป้าหมายและกระทำการใดๆที่จะไปให้ถึงเป้าหมายนั้น เป็นการแสดงความตั้งใจและทำให้คนอื่นรับรู้ว่าเขาต้องการอะไร ประเมินความก้าวหน้าในการที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายนั้น ปรับเปลี่ยนการกระทำและใช้วิธีการของตนเองในการแก้ปัญหา

ฟิลด์ มาติน มิลเลอร์ วาร์ด และ เวมายเยอร์ (Field; Martin; Martin; Ward; & Wehmeyer. 1998: 2) ให้ความหมายว่า คือ การรวมของทักษะต่างๆ ความรู้ และความเชื่อ ที่ทำให้คนสามารถมีพฤติกรรมในการตั้งเป้าหมาย ควบคุมตนเอง เป็นตัวของตัวเอง การเข้าใจเกี่ยวกับจุดแข็ง และข้อจำกัดของตนร่วมกับความเชื่อในความสามารถและประสิทธิภาพของตนเอง เป็นสิ่งจำเป็น

ในการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เมื่อการกระทำอยู่บนพื้นฐานของทักษะและเจตคติ บุคคลจะมีความสามารถในการควบคุมชีวิตตนเองและสามารถเป็นผู้ใหญ่ที่ประสบความสำเร็จในสังคม

กล่าวโดยสรุป การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หมายถึง การกระทำใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของบุคคล บุคคลสามารถกำหนดการกระทำนั้นๆด้วยตนเอง ปรับเปลี่ยนการกระทำของตนเหมาะสมกับสถานการณ์และใช้วิธีการของตนเองในการตัดสินใจและแก้ปัญหา หากรับการสอนให้มีทักษะต่างๆที่จำเป็นร่วมกับการมีความรู้และความเชื่อในตนเอง

แนวคิดเชิงนิเวศของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

อเบอรี่ (Abery.1994); อเบอรี่ และสแตนคลิฟฟ์ (Abery; & Stancliffe. 1996) เสนอมุมมองเชิงนิเวศของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่า ควรให้ความสำคัญกับกลุ่มบุคคลที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีความบกพร่อง ได้แก่ สมาชิกของครอบครัว และตัวบุคคลที่ให้การดูแลผู้ที่มีความบกพร่อง ซึ่งแนวคิดนี้ให้การยอมรับข้อมูลทั้งที่เกี่ยวกับ วิธีการสร้างการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของกลุ่มสมาชิก และตัวปัจจัยที่เขาเชื่อว่ามีส่วนทำให้การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเกิดขึ้น แนวคิดนี้จึงให้คำนิยามของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองว่า คือ “กระบวนการซับซ้อนที่เป้าหมายสุดท้ายของบุคคล คือ การบรรลุระดับการควบคุมชีวิตตนเองตามความต้องการและอยู่ภายในขอบเขตที่ตัวบุคคลนั้นรับรู้ว่าสิ่งนั้นมีความสำคัญสำหรับตัวเขา” การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถูกมองว่าเป็นแรงขับจากแรงจูงใจภายในของบุคคลทั้งหมด และตัวบุคคลนั้นเท่านั้นที่เป็นผู้กำหนดเบื้องต้นเกี่ยวกับความคิด (Thoughts) การรู้สึก (Feelings) และพฤติกรรม (Behavior) ของตน (Deci; & Ryan. 1985) แต่ไม่ใช่อย่างเดียวกับอิสรภาพ (Independence) และ ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) ตรงกันข้าม สิ่งเหล่านั้นนำมาซึ่งการพิสูจน์ให้เห็นการกำหนดตัวบุคคลในบริบทและขอบเขตของพฤติกรรมหรือเจตคติ (Abery. 1994; Abery & Stancliffe.1996) อย่างไรก็ตามการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก็ไม่ใช่ “ทิศทางที่มีอยู่ในตัวบุคคล” แต่มันเป็นผลผลิตของทั้งตัวบุคคลและสิ่งแวดล้อมว่าบุคคลกำลังใช้ทักษะต่างๆ (Skills) ความรู้ (Knowledge) และความเชื่อ ขณะที่จัดการกระทำต่อสิ่งแวดล้อมด้วยเป้าหมายของการมาซึ่งผลลัพธ์ที่มีคุณค่าและเป็นที่ปรารถนา ที่ซึ่งบางสิ่งแวดล้อมอาจสนับสนุนกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งหมด และในบางสถานการณ์คนอาจจะต้องการความสามารถส่วนบุคคลพื้นฐานเพื่อฝึกหัดระดับการควบคุมชีวิตของตนตามที่เขาทั้งหลายปรารถนา และสิ่งแวดล้อมอื่นอาจไม่เพียงไม่สนับสนุนการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเท่านั้น แต่ยังอาจก่อให้เกิดอุปสรรคในการฝึกหัดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนั้นการเติมเต็มความเข้าใจโครงสร้างนี้ คนจึงต้องเข้าใจไม่เพียงแต่ลักษณะนิสัยส่วนตัวว่าอะไรที่มีอิทธิพลต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเท่านั้น แต่ยังต้องเข้าใจลักษณะของระบบนิเวศที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาและการแสดงของพฤติกรรมการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

นักวิชาชีพจำนวนมากมองโครงสร้างการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จากมุมมองที่เน้นคุณสมบัติภายในตัวบุคคล กรอบแนวคิดนี้จึง ระบุถึงการตั้งเป้าหมาย การเลือก การแก้ปัญหา การควบคุมตนเอง ทักษะการเรียกร้องสิทธิส่วนบุคคล ความรู้เกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมภายนอก และกลุ่มของปัจจัยที่เกี่ยวกับแรงจูงใจ เช่น อำนาจในการควบคุมตนเอง (Locus of Control) การรู้สึกเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง (Sense of Self-Efficacy)] ว่าเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการฝึกหัดเกี่ยวกับการควบคุมส่วนบุคคล (Field; & Hoffman. 1996; Mithaug. 2005; Wehmeyer. 1997,2002, 2005) คนที่มีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองพบว่าเป็นเจ้าของลักษณะนิสัยของตนเอง รวมถึงการตระหนักเกี่ยวกับความชอบส่วนตัว (Personal preferences) จุดแข็ง (Strengths) และการท้าทาย (Challenges) ส่วนบุคคล เช่นเดียวกับเป็นความสามารถในการตั้งเป้าหมายสำหรับตัวเอง (Deci & Ryan. 1985; Martin, Marshall, & Maxson. 1993) คนที่มีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีลักษณะที่กล้าแสดงออก มีการพูดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ปรารถนา มีการเฝ้าติดตามความก้าวหน้าของตนเองไปยังเป้าหมาย มีการปรับแผนการกระทำเมื่อจำเป็น (Abery; McGrew; & Smith. 1995) ถ้าถูกให้ท้าทายเกี่ยวกับความสำเร็จของเป้าหมาย ความบากบั่นอุตสาหะ (perseverance) คือ แบบแผนที่บุคคลพยายามใช้ทักษะการแก้ปัญหาเพื่อลดหรือขจัดอุปสรรคออกไปให้มากที่สุด

1. ข้อสมมติพื้นฐาน (Basic Assumptions)

รูปแบบเชิงนิเวศของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถูกตั้งข้อสันนิษฐานว่ามีความสำคัญต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนี้

1.1 ทุกคนมีความปรารถนาในการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและปรารถนาที่จะสามารถทำการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

1.2 การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีอยู่ตามความต่อเนื่อง

1.3 การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นเรื่องที่เกี่ยวกับพัฒนาการช่วงชีวิตหนึ่ง

1.4 การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นผลจากการแสดงบทบาทต่อกันและกันระหว่างตัวบุคคลกับระบบนิเวศของบุคคลนั้น

2. ศักยภาพของบุคคลสามารถกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตได้ด้วยตนเอง

การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ถูกมองว่าเป็นผลของกระบวนการที่ซับซ้อนอันหนึ่ง ไม่ว่า ทารก เด็กเยาว์วัย บุคคลที่มีการพัฒนามาแล้วอย่างสุดขั้ว หรือแม้แต่บุคคลที่มีความบกพร่องที่รุนแรงที่สุด ทุกคนต่างก็มีศักยภาพที่จะฝึกหัดบางลำดับของระดับการควบคุมชีวิตของตนตามที่ต้องการ ทั้งนี้ระดับการควบคุมการฝึกหัดของบุคคลที่เฉพาะ เจาะจงนั้นจะกระทบกับความสามารถที่บุคคลนั้นเป็นเจ้าของ และประสบการณ์ที่เขาเรียนรู้มาก่อนหน้านี้ จะช่วยให้เขาเป็นผู้ใหญ่ที่มีความรู้ดี กล้าแสดงออก และชอบแสดงออก มีความสามารถในการฝึกหัดควบคุมชีวิตของตนมากกว่าเด็กวัยเยาว์ที่เพิ่งจะเริ่มต้นรอบรู้ความซับซ้อนของการพูดอย่างมากมาย มากกว่าขี้อาย และมากกว่ากลัวผู้ใหญ่ที่ไม่คุ้นเคย แต่ไม่ได้หมายความว่าคนๆ นั้นไม่เป็นเจ้าของศักยภาพที่จะ

ฝึกหัดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น เด็กทารกที่อยู่ในช่วง 1 เดือน (Month-Old Infant) ร้องเพราะหิวนมสามารถที่จะใช้การเคลื่อนไหวที่พยายามทำ เพื่อทำให้แม่ที่กำลังนอนหลับสนิทลุกขึ้นมาให้นมและปลอบโยน หรือแม้แต่เด็กๆ เยาวชน และผู้ใหญ่ที่แม้มีความบกพร่องทางการรู้คิดรุนแรงที่สุดก็ยังมีศักยภาพที่จะฝึกหัดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ถ้าเขาสามารถพัฒนาวิธีการที่จะใช้สื่อสาร ว่า “ใช่” หรือ “ไม่ใช่” ที่มีประสิทธิภาพอย่างง่ายๆได้ (Abery; McGrew; & Smith. 1995)

3. ศักยภาพการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ศักยภาพการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีอยู่ภายในตัวคนทุกคน เพียงแต่เมื่อยังเป็นเด็กและวัยรุ่นจะมีการควบคุมชีวิตตนเองโดยสมบูรณ์น้อย พ่อแม่และครู ผู้ใหญ่ จะกลายเป็นหุ้นส่วนในการควบคุมตนเองของเด็กด้วย ซึ่งผู้เป็นหุ้นส่วนจะให้คำแนะนำเกี่ยวกับการทำงาน และตำแหน่งความต่อเนื่องของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ถูกต้องของบุคคลจะมีความแตกต่างกันไปบ้างตามบริบทที่แตกต่างกัน กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ คนส่วนใหญ่จะแสดงให้เห็นถึงระดับการผันแปรของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น เด็กๆและเยาวชนส่วนใหญ่จะฝึกหัดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองกับเพื่อนๆ (Abery; McGrew; & Smith. 1995) โดยกำหนดสถานะความสัมพันธ์ของตนเองเท่าเทียมกับกับเพื่อนๆที่อยู่ในกลุ่ม ซึ่งพ่อแม่ นักการศึกษา และครู ก็มีโอกาสที่จะผันแปรระดับการสนับสนุนการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของเด็กให้อยู่ในระดับที่สูงขึ้นหรือต่ำลงได้ ตัวอย่างเช่น ครูประจำชั้นอาจให้รางวัลนักเรียนเมื่อเขาทำการเลือกอย่างอิสระหรือกล้าแสดงออกด้วยตนเองในชั้นเรียนเหมือนกับอยู่ที่บ้าน หรืออาจทำให้เด็กพบกับการตอบสนองที่เป็นกลาง หรือถูกปฏิเสธอันใดอันหนึ่ง ที่ทำให้ลดความน่าจะเป็นของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก็ได้

4. การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการดำเนินชีวิต

ช่วงระหว่างวัยเด็กตอนปลายและวัยรุ่นตอนต้น เป็นช่วงที่เด็กๆจะเริ่มต้นเป็นครั้งแรกที่จะควบคุมชีวิตของตนเองอย่างมีความหมาย และในระหว่างระยะของช่วงชีวิตนี้ การก้าวไปสู่การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ควรต้องได้รับการฝึกหัดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองบ่อยๆ เด็กๆที่ได้รับโอกาสให้ได้ฝึกหัดและขัดเกลาความสามารถในการควบคุมชีวิตของตนเอง เมื่อเป็นผู้ใหญ่จะมีความรับผิดชอบในพฤติกรรมของตนเอง (Abery. 2001) ดังนั้น การจัดเตรียมโอกาสสำหรับช่วงอายุของการตัดสินใจที่เหมาะสมในเวลาหนึ่งๆ สำหรับเด็กจะช่วยให้เด็กสามารถควบคุมดูแลและสนับสนุนตนเองอย่างง่ายดายขึ้น และการจัดเตรียมการสอนให้เด็กมีความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไว้แต่เนิ่นๆ ในช่วงอายุที่เหมาะสม เช่น การทำการเลือก การตัดสินใจในระดับพื้นฐาน เป็นต้น ก็จะช่วยสร้างความเชื่อมั่น และการกล้าแสดงออกถึงการเลือก การตัดสินใจด้วยตนเอง นอกจากนี้การมีความพยายามแต่แรกของเด็กที่จะเพิ่มการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก็มีศักยภาพ

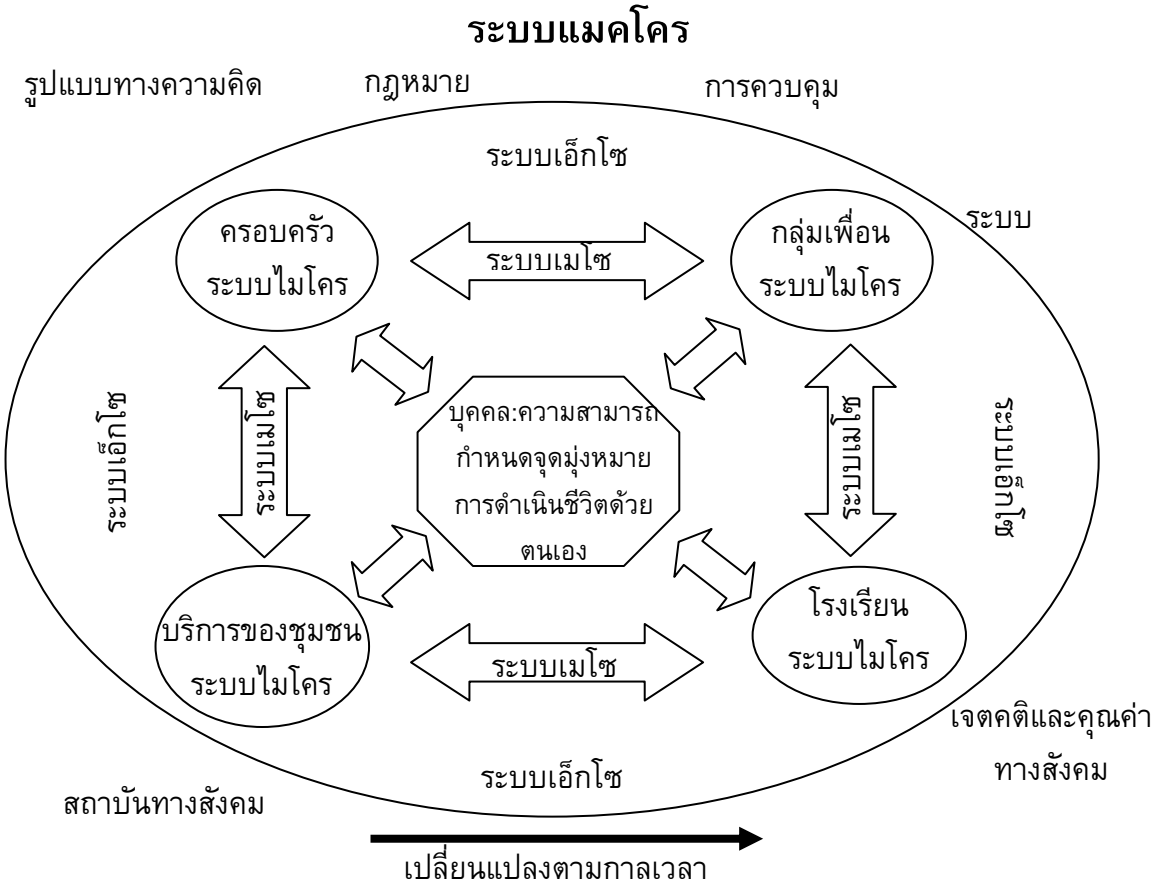
ที่จะป้องกันเด็กๆที่มีความบกพร่อง ซึ่งมีประวัติศาสตร์ของการพึ่งพาผู้อื่นมายาวนาน เพราะมีความรู้สึกเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถในตนเองต่ำ และมีความเชื่อในอำนาจนอกตนมากกว่า การพึ่งพาของเด็กกลุ่มนี้ก็จะลดลง เนื่องจากทักษะ เจตคติ และความรู้ที่สนับสนุนการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีฐานรากอยู่ในพัฒนาการของเด็กอยู่แล้ว จึงง่ายต่อการซึมซับการเรียนรู้ รวมถึงความมีโอกาสอย่างเป็นธรรมชาติของวัยเด็กตอนต้นและโปรแกรมการศึกษาระดับประถมศึกษาด้วย

5. บทบาทของสิ่งแวดล้อม (The Role of the Environment)

ความสามารถของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองต้องได้รับการฝึกหัดและเป็นสิ่งที่มีประโยชน์อยู่ภายในความหลากหลายของบริบททางสิ่งแวดล้อม เพราะสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลอย่างที่สุดต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แต่บางสิ่งแวดล้อมก็อาจเอื้อให้คนอื่นๆเป็นตัวขัดขวาง การยอมรับเกี่ยวกับผลกระทบของสิ่งแวดล้อมที่มีต่อพฤติกรรมก็ไม่ใช่ปรากฏการณ์ที่เพิ่งเกิดขึ้น แต่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางมาเป็นเวลาหลายปีแล้วว่าการกระทำของคนอย่างน้อยถูกกำหนดด้วยสิ่งกระตุ้นทางสิ่งแวดล้อมด้วยเป็นบางส่วน ดังนั้น โครงสร้างรากฐาน (Underpinning) ของทฤษฎีทางนิเวศเกี่ยวกับการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก็มีอย่างมากมายบนภาระงานของแต่ละบุคคล ประกอบด้วย จิตวิทยาเชิงนิเวศ (เช่น Bronfenbrenner. 1977, 1979, 1989; Garbarino. 1992, 1995, 2001) และ จิตวิทยาพัฒนาการ (เช่น แบนดูร่า.1977, Baumrind. 1971,1977) ผลงานของนักวิจัยภายในทั้งจิตวิทยาเชิงนิเวศและจิตวิทยาพัฒนาการของขอบเขตนี้เหมือนกัน โดยที่พฤติกรรมมีลักษณะเป็นผลจากการแสดงระหว่างกันและกันอย่างต่อเนื่องส่งผลกระทบตอบแทนต่อกันและกันระหว่างตัวบุคคลและสิ่งแวดล้อมของเขา (Bandura. 1997) ภายในกรอบแนวคิดนี้สิ่งแวดล้อมถูกมองว่าส่งผลต่อตัวบุคคล ในเวลาเดียวกันแต่ละคนก็มีส่วนในการสร้างสิ่งแวดล้อมที่ซึ่งเขามีชีวิตอยู่ในการดำรงชีวิตประจำวันด้วย

6. ทฤษฎีเชิงนิเวศ (Ecological Theory)

ในมุมมองของ บรอนเฟนเบร็นเนอร์ (Bronfenbrenne.1977: 513-531; 1979, 1989: 187-249) ตัวบุคคลและตัวสิ่งแวดล้อมจะถูกนึกคิดขึ้นเป็นระบบที่สานต่อกันไปมาและก่อเป็นรูปร่างร่วมกัน แต่ละระบบทางสิ่งแวดล้อมจะเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา ตัวบริบทที่อยู่ภายในการพัฒนาจะเกิดขึ้นพร้อมกับการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถูกฝึกหัด และสิ่งที่มาช่วยสนับสนุนการมาซึ่งการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และการจะทำให้ดีขึ้นก็เพราะระบบนิเวศของแต่ละบุคคล (Ecosystem) ดังแสดงในภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 รูปแบบเชิงนิเวศ

จากภาพประกอบ 5 ภายในบริบทเชิงนิเวศ บุคคลพัฒนาและนำชีวิตของตนเองประกอบด้วย 4 ระดับ จากระดับที่มีขอบเขตเล็กที่สุด คือ ระบบไมโคร (Microsystem) ไปถึงระดับที่มีขอบเขตใหญ่สุด คือ ระบบแมคโคร (Macrosystem) ซึ่งการ์บาริโน และเพื่อนร่วมงาน (Garbarino and his Colleage) ประยุกต์กรอบแนวคิดของ บรอนเฟนเบร็นเนอร์ เพื่อให้เข้าใจถึงการพัฒนาเด็กทั้งในสิ่งแวดล้อมที่เป็นแบบฉบับ (Typical) และสิ่งแวดล้อมที่ต่างไปจากที่เคยเป็น (Atypical) แนวคิดนี้ เคยถูกนำไปใช้เพื่อช่วยให้เข้าใจความหลากหลายของผลลัพธ์ต่างๆที่ได้รับจากการกระทำ ที่ชี้ให้เห็นถึงผลกระทบของทั้งการเสี่ยงและความมีโอกาสที่มีต่อผลลัพธ์จากการพัฒนาเด็ก อย่างไรก็ตามไม่มีปัจจัยใดเดี่ยวๆ หรืออย่างเดียวที่จะระบุได้ว่าสามารถอธิบายผลของบริบทสิ่งแวดล้อมที่มีต่อการพัฒนาเด็ก (Dunst; & Trivett. 1992;Sameroff. 1987)

บรอนเฟนเบร็นเนอร์ (Bronfenbrenne. 1989: 187-249) และ การ์บาริโน (Garbarino. 1992) ให้แนวคิด เกี่ยวกับอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมในระดับที่หลากหลายของระบบนิเวศวิทยาของบุคคลว่ามีศักยภาพที่จะสนับสนุนตามการท้าทายหรือความมีโอกาสสำหรับการพัฒนาที่ดีที่สุด 4 ระดับ ได้แก่ ระบบไมโคร (Microsystem) ระบบเมโซ (Mesosystem) ระบบเอ็กโซ (Exosystem) และระบบแมคโคร (Macrosystem)

1. บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับไมโคร (Micro)

บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับไมโครหรือบริบททางสิ่งแวดล้อมระดับที่เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญสำหรับพัฒนาการของเด็ก คือ บริบทของสิ่งแวดล้อมที่อยู่ใกล้ตัวเด็กมากที่สุด ได้แก่

1.1 ครอบครัว เป็นสื่อกลางระหว่างตัวบุคคลและสังคม และสนับสนุนบุคคลให้มีปฏิสัมพันธ์กับโลกภายนอก และเมื่อบุคคลนั้นจะเข้าสู่วัยผู้ใหญ่และออกจากครอบครัวไปสร้างชีวิตของตนเอง กับเพื่อนร่วมห้อง เพื่อนสนิท หรือหุ้นส่วนที่จะต้องใช้ชีวิตอยู่ด้วยยาวนาน ครอบครัวก็ต้องนำบทบาทต่างๆของบุคคลเหล่านั้นมาสมมติ เพื่อให้เด็กได้ทดลองหรือเล่นบทบาทกับบุคคลเหล่านั้นก่อนด้วย ตัวบุคคลต่างๆซึ่งประกอบด้วยครอบครัวที่อยู่ใกล้ตัวที่สุด

1.2 โรงเรียน คือบริบทที่สำคัญที่มีส่วนช่วยและเพิ่มคุณค่าการพัฒนาของเด็กด้วยการจัดหาสถานที่ที่ซึ่งสามารถท้าทายและดึงดูดใจเด็กๆและเยาวชนในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่และเพื่อนๆที่ไม่เคยมีความเกี่ยวข้องกันมาก่อน โรงเรียนทั้งหลายจะต้องช่วยเหลือให้เด็กได้รับการพัฒนาทักษะเหล่านี้ในบริบทที่ท้าทายใหม่ๆ

1.3 กลุ่มเพื่อน ความสามารถส่วนตนของเด็กทั้งที่เรียนรู้และที่ฝึกปฏิบัติจะผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนๆ โดยการเรียนรู้จากการสังเกตและการสอนตรง การมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการสังเกตและการสอนตรงเหล่านี้ ควรนำมาพิจารณาเพื่อให้ได้มาซึ่งความสามารถที่จำเป็นสำหรับบุคคล นอกจากนี้ความสัมพันธ์ทางสังคมกับสมาชิกของกลุ่มเพื่อนก็เป็นบริบทที่ดีเยี่ยมบริบทหนึ่งในการฝึก และทำให้ทักษะ เจตคติ และระบบความเชื่อที่สนับสนุนพัฒนาการทางจริยธรรม พฤติกรรมที่ดีทางสังคมหรือพฤติกรรมที่เห็นแก่ส่วนรวม และการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองถูกขัดเกลาให้ดีขึ้นด้วย

1.4 บริการของชุมชน ความหลากหลายของบริการในระบบชุมชนก็จะมีบทบาทหน้าที่ในระบบไมโคร อาจจะเป็นการเข้าไปมีส่วนร่วมใน กิจกรรมลูกเสือ หรือกลุ่มกีฬา ซึ่งเมื่อเด็กๆพัฒนาเข้าสู่ผู้ใหญ่เต็มที่ ความเกี่ยวพันนี้ก็จะขยายกว้างออกไปรวมถึงการเป็นสมาชิกในระบบชุมชนต่างๆ เช่น สมาคมครู-ผู้ปกครอง กลุ่มเรียกร้องสิทธิของตนเอง ซึ่งทั้งหมดมีส่วนช่วยให้บุคคลนั้นมีคุณภาพชีวิตที่ดี โดยได้รับผลทางพัฒนาการทั้งโดยตรงและโดยอ้อม และมีสัมพันธภาพที่มีความรักใคร่ผูกพันต่อกันอยู่ที่ครอบครัว อันเป็นตัวแทนทางสังคมอันดับแรกในการพัฒนาเด็ก

2. บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับเมโซ (Meso)

การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลภายในบริบทต่างๆทั้ง 4 ด้าน ของระดับไมโคร ถือเป็นบริบทในระดับเมโซ ซึ่งเป็นระบบที่กว้างขึ้น โดยระดับเมโซจะพิจารณาเกี่ยวกับการเชื่อมโยงและกระบวนการต่างๆที่เกิดขึ้น ระหว่างบริบททางสภาพแวดล้อม 2 ด้าน หรือมากกว่า 2 ด้าน ในระดับไมโคร ที่เด็กดำรงชีวิตอยู่ เช่น การสื่อสารและการร่วมมือกันระหว่างโรงเรียนและครอบครัวที่มีผลอย่างสำคัญต่อผลลัพธ์ที่ได้รับทางการศึกษาของนักเรียน ระบบนี้จะสนับสนุนการพัฒนาเกี่ยวกับความสามารถ การติดต่อสื่อสาร และสัมพันธภาพที่มีอยู่ระหว่างตัวบุคคลที่กำลังดำเนินชีวิตอยู่ในบริบททางสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกัน ซึ่งเด็กจะทำหน้าที่เป็นผู้เชื่อมโยงความสัมพันธ์อย่างหลากหลายรูปแบบ โดยการสนับสนุนจากสิ่งแวดล้อมภายในบริบทที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ด้วย

3. บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับเอ็กโซ (Meso)

ระดับเอ็กโซ เป็นระดับการวิเคราะห์ที่ 3 ของระบบทางนิเวศวิทยา ที่ต้องพิจารณาถึงผลกระทบที่มีต่อการจัดของสิ่งแวดล้อมภายนอกที่อยู่ใกล้กับที่ที่เด็กดำเนินชีวิตประจำวันอยู่มากที่สุด และมากกว่าเหตุการณ์ต่างๆที่กำลังเกิดขึ้นอยู่ภายในที่ระบบเอ็กโซล้อมรอบ ระบบเอ็กโซนี้ มีอิทธิพลและส่งผลกระทบรุนแรงต่อระบบไมโครของครอบครัวหลายทาง เช่น บุคคลในชุมชน ได้แก่ พ่อ แม่ ผู้ปกครอง ทรัพยากรในชุมชน ได้แก่ งบประมาณ สถานที่ อุปกรณ์ สิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ ตลอดจนภูมิปัญญาท้องถิ่นในชุมชน และสภาพทางสังคม เศรษฐกิจ และการเมืองของชุมชน ซึ่งได้แก่ การเห็นความสำคัญของการศึกษาของคนในชุมชน การมีส่วนร่วมในการสนับสนุนการศึกษาของชุมชน เศรษฐกิจในชุมชน รวมทั้งค่านิยม และวัฒนธรรมของคนในชุมชน เป็นต้น

4. บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับแมคโคร (Macro)

บริบททางสิ่งแวดล้อมในระดับแมคโคร เป็นบริบทที่อยู่ไกลตัวเด็กมากที่สุด การวิเคราะห์ของระบบนิเวศวิทยาในระดับแมคโครนี้ บรอนเฟนเบร็นเนอร์ และ การ์บาริโน ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการทำให้แบบแผนทางสถาบันหรือแบบแผนทางความคิดของลักษณะระบบไมโคร เมโซ และเอ็กโซ เป็นแบบแผนชั้นหนึ่งของ วัฒนธรรม (Culture) ตัวแทนทางวัฒนธรรม (Subculture) หรือบริบททางสังคมที่กว้างขวางขึ้น กับความสำคัญเกี่ยวกับระบบความเชื่อ (Belief System) แหล่งทรัพยากร (Resources) อันตรายหรือการเสี่ยง (Hazards) ความมีโอกาส (Opportunity) ข้อเสนอเส้นทางชีวิต (Life-Course Options) แบบแผนของการเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Patterns of Social Interchange) ที่ส่งเสริมการพัฒนาโดยเฉพาะเจาะจง นั่นคือจะมีอยู่ภายในแต่ละระดับเหล่านี้ในระบบนิเวศ

และระบบนี้มีผลกระทบต่อเด็กๆและผู้ใหญ่ที่มีและไม่มีความบกพร่องผ่านทางครอบครัว โรงเรียน การศึกษา และระบบสนับสนุนอื่นๆ โดยอ้อม

ภายในแบบแผนเกี่ยวกับระบบความนึกคิดทางนโยบาย ทางปรัชญา และศาสนา ที่เปลี่ยนไปไม่มีที่สิ้นสุดนี้ ทัศนคติและระบบความเชื่อที่ยอมรับนับถือต่อบุคคลที่มีความบกพร่องก็จะถูกเปลี่ยนแปลงตามไปด้วยอย่างช้าๆ และแทนที่ด้วยการยอมรับที่เพิ่มขึ้นในหมู่บุคคลต่างๆ ที่มีความบกพร่องโดยทั่วไป เช่น จัดให้มีการศึกษาแบบเรียนรวมแทนการศึกษาในสถาบันเฉพาะทาง การเปลี่ยนแปลงของระบบนี้ยังมีผลกระทบทางบวกอย่างสำคัญบนชีวิตของเด็กๆ เยาวชน และผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทั้งหลาย เช่น การใช้ชีวิตอยู่ในชุมชนอย่างเป็นสมาชิกคนหนึ่งของชุมชนนั้น การมีงานอาชีพที่ได้รับการว่าจ้างโดยสมบูรณ์ และเป็นผู้คุ้มครองดูแลตนเอง การเปลี่ยนแปลงของระบบแมคโคร จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องมีโอกาสอยู่ในชั้นเรียนของการศึกษาทั่วไป เป็นการเติมเต็มคุณภาพชีวิตให้มีความหมายสูงขึ้น และทำให้มีโอกาสฝึกหัดทางอาชีพในช่วงระหว่างการส่งต่อทางการศึกษา และส่งเสริมการเรียนรวม การพักผ่อนหย่อนใจหรือนันทนาการ และการใช้เวลาว่าง

องค์ประกอบของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

องค์ประกอบสำคัญที่เป็นส่วนประกอบย่อยของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ตามแนวทางของทฤษฎีของ เวมายเยอร์ และคนอื่นๆ ตามพัฒนาการของมันมี 12

องค์ประกอบ คือ (1) ทักษะการเลือก (Choice-Making Skills) (2) ทักษะการตัดสินใจ (Decision-Making Skills) (3) ทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skills) (4) การตั้งเป้าหมายและทักษะความสำเร็จของชีวิต (Goal-Setting and Attainment Skills) (5) การดำรงชีวิตอิสระ การกล้าเสี่ยง และทักษะความปลอดภัย (Independence Living , Risk-Taking and Safety Skills) (6) การสังเกตตนเอง การประเมิน และทักษะการให้กำลังใจตนเอง (Self-Observation, Evaluation and Reinforcement Skills) (7) ทักษะการสอนตนเอง (Self-Instruction Skills) (8) ทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเองและทักษะความเป็นผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership Skills) (9) ความเชื่ออำนาจในตน (Internal Locus of Control) (10) การรับรู้ความสามารถในตนเองทางบวกและการคาดหวังผลในสิ่งที่กระทำ (Positive Attributions of Efficacy and Outcome Expectancy) (11) การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) และ (12) การรู้ตนเอง (Self-Knowledge) (Wehmeyer. 2007: 8) ทั้งนี้ ทักษะการเลือก การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การตั้งเป้าหมาย การควบคุมตนเอง การเรียกร้องสิทธิในตนเอง และความรู้เกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมภายนอก เป็นกลุ่มคุณสมบัติที่อยู่ภายในตัวบุคคล ส่วนความเชื่ออำนาจในตน การรับรู้ความสามารถในตน เป็นกลุ่มปัจจัยที่เกี่ยวกับแรงจูงใจ (Field; & Hoffman. 1996; Mithaug. 1993, 1996; Wehmeyer. 1997, 1998, 2001.) ดังแสดงในภาพประกอบ 6

พัฒนาการของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ทักษะการเลือก
ทักษะการตัดสินใจ
ทักษะการแก้ปัญหา
การตั้งเป้าหมาย และ ทักษะความสำเร็จของชีวิต
ทักษะการดำรงชีวิตอิสระ ทักษะการกล้าเสี่ยง และทักษะความปลอดภัย
การสังเกตตนเอง การประเมิน และทักษะการเสริมแรงตนเอง
ทักษะการสอนตนเอง
ทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเอง และ ทักษะความเป็นผู้นำ
ความเชื่ออำนาจในตน
การรับรู้ความสามารถในตนเองทางบวก และการคาดหวังผลในสิ่งที่กระทำ
การตระหนักรู้ในตนเอง
การรู้ตนเอง

ภาพประกอบ 6 พัฒนาการของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามแนวคิด ของเวมายเยอร์ และคณะ (Wehmeyer; et al. 2003: 179)

ลักษณะที่ประกอบกันขึ้นเป็น การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนี้

1. ทักษะการเลือก (Choice-Making Skills)

การเลือก ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างยิ่งยวดที่จะทำให้เกิดคุณภาพชีวิตเชิงบวกมากกว่าองค์ประกอบด้านอื่นๆรวมกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มบุคคลที่มีความบกพร่อง การที่บุคคลระบุว่าตนเองชอบหรือไม่ชอบอะไรและเลือกสิ่งนั้น บุคคลควรมีประสบการณ์และเคยชินกับตัวเลือกนั้นๆ และสามารถเลือกโดยปราศจากอิทธิพลจากบุคคลอื่น เพราะถือว่าเป็นสิทธิขั้นพื้นฐานอย่างหนึ่งของมนุษย์ และเป็นจุดเริ่มต้นของการสอนการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

2. ทักษะการตัดสินใจ (Decision-Making Skills) เป็นกระบวนการคิดที่ใช้การคิดพิจารณาเลือกทางเลือกสิ่งที่ดีที่สุดจากตัวเลือกที่มีอยู่โดยกระบวนการตัดสินใจนั้น ซึ่งจะต้องมีปัจจัยพื้นฐานประกอบการตัดสินใจ 5 ประการ ดังนี้

2.1 ทำรายการที่เกี่ยวกับสิ่งที่จะทำหรือเลือกกระทำ

2.2 ระบุความเป็นไปถ้ากระทำสิ่งนั้นๆ

2.3 ประเมินความเป็นไปถึงผลของการกระทำที่จะเกิดขึ้น

2.4 รู้ถึงความสำคัญของสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมา

2.5 ผสมผสานสิ่งที่จะเกิดขึ้นกับความเป็นไปที่มาจากการกระทำนั้นๆ (Beyth-Marom; & Colleagues. 1991: 21)

กระบวนการตัดสินใจเริ่มต้นที่ปัญหาที่จะต้องตัดสินใจแก้ไข อาจมีสาเหตุ เช่น มีตัวเลือกน้อยหรือมีปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้องทำให้การตัดสินใจผิดพลาดไป แต่อย่างไรก็ตาม กระบวนการตัดสินใจนั้นสามารถเรียนรู้

3. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem- Solving Skills) ปัญหา “คือ สถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงหรือชุดของสถานการณ์ที่ซึ่งบุคคลต้องตอบสนองเพื่อที่จะทำหน้าที่ในสิ่งแวดล้อมของเขาอย่างมีประสิทธิภาพ” (D’ Zurilla; & Goldfried. 1971:108) และเป็นความเกี่ยวพันกับข้อมูลที่มีอยู่ใน การระบุวิธีการแก้ปัญหานั้นๆ ซึ่งปัญหาก็คือ กิจกรรมหรือสถานการณ์หนึ่งๆ ที่ยังไม่มีการแก้ไขโดยทันที การแก้ไขปัญหาก็คือ กระบวนการที่จะระบุสถานการณ์ที่จะแก้ไขว่ามีความซับซ้อนหรือยากง่ายอย่างไร ซึ่ง ดีซูริลล่าและโกลด์ไฟด์ (D' Zurilla; & Goldfried. 1971) เสนอแนะการสอนการแก้ปัญหาไว้ 4 ขั้นตอน คือ

3.1 อธิบายถึงปัญหา

3.2 คิดหาการตอบสนองต่อปัญหาหลายๆทางเลือก

3.3 เลือกวิธีที่ดีที่สุด

3.4 ตรวจสอบว่าทางเลือกนั้นดีและเลือกมาแก้ปัญหา

จุดเน้นเกี่ยวกับการสอนการแก้ปัญหา ประกอบด้วย ประเด็นซึ่งเป็นจุดรวม สำคัญ 3 เรื่อง ได้แก่ การระบุปัญหา (Problem Identification) การอธิบายและการวิเคราะห์ปัญหา (Problem Explication and Analysis) และการแก้ปัญหา (Problem Resolution) และในการสอนควรจะทำ

การสอนในสิ่งแวดล้อมที่นักเรียนต้องทำกิจกรรมนั้นๆเป็นกิจวัตรประจำวัน เพื่อเน้นความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียน เน้นสร้างเสริมการไต่ถามที่เปิดกว้างและการอธิบาย (Open Inquiry and Exploration) และเพิ่มพูนกระบวนการทางความคิดที่อยู่ในระดับการใช้ความรู้ซึ่งจะทำให้เกิดความคิดสรุปขึ้น (Generalization) ซึ่งครูควรจะส่งเสริมตามบทบาทของรูปแบบด้วยการใช้คำพูดขั้นตอนการแก้ปัญหานั้นถูกใช้เป็นประจำทุกวัน (A Day to Day Basis) และควรจะทำให้แน่ใจว่านักเรียนรับการสนับสนุนและรับข้อเสนอแนะที่เพียงพอ

4. การตั้งเป้าหมายและความสำเร็จของชีวิต (Goal-Setting and Attainment Skills)

การตั้งเป้าหมาย เป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จในชีวิตของบุคคล ทั้งนี้เนื่องจาก เป้าหมายทำให้บุคคลกำหนดทิศทางและระดับความเพียรพยายามในการทำงาน ตลอดจนมีอิทธิพลในการคงอยู่ และพัฒนากลยุทธ์ที่จะบรรลุผลสำเร็จ ซึ่ง ล็อค และลัทแฮม (Lock; & Latham. 1990) กล่าวว่า อิทธิพลของการตั้งเป้าหมาย มีผลต่อการปฏิบัติงานของบุคคล ดังนี้

4.1 ทำให้บุคคลต้องใช้ความพยายามและเพิ่มความพยายามเพิ่มขึ้น

4.2 กระตุ้นให้บุคคลมีความคงทนในการทำงาน

4.3 ทำให้บุคคลมุ่งความสนใจไปที่กิจกรรมที่เกี่ยวกับเป้าหมาย

4.4 ทำให้บุคคลนำความรู้หรือทักษะที่มีอยู่แล้วมาใช้เพื่อความสำเร็จ

4.5 จูงใจบุคคลให้ค้นหายุทธวิธีในการทำงานที่เหมาะสม วางแผน และใช้ประโยชน์จากยุทธวิธีนั้น

4.6 ทำให้ผลการทำงานมีคุณค่ายิ่งขึ้น

4.7 ทำให้บุคคลทราบคุณภาพในการทำงาน

4.8 ทำให้บุคคลรู้สึกพึงพอใจในตนเอง

การกระทำที่ประสบความสำเร็จ จะเป็นข้อมูลด้านความสามารถของบุคคลที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด เพราะมีพื้นฐานอยู่บนประสบการณ์ความสำเร็จของตนเอง การกระทำที่ประสบความสำเร็จยังช่วยให้บุคคลประเมินความสามารถของตนเองสูงขึ้นด้วย เมื่อการรับรู้ความสามารถของตนเองสามารถรับรู้ตามความสามารถที่แท้จริงแล้ว การรับรู้นี้ยังมีแนวโน้มที่จะแผ่ขยายจากสถานการณ์หนึ่งไปยังสถานการณ์อื่นด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งสถานการณ์ที่ตนเคยไม่แน่ใจว่าจะทำ อย่างไรก็ตามการแผ่ขยายนี้มักเกิดขึ้นกับสถานการณ์ที่คล้ายกับสถานการณ์ที่เคยประสบความสำเร็จมาแล้ว

5. การดำรงชีวิตอิสระ การกล้าเสี่ยง และการรู้จักรักษาความปลอดภัยในตนเอง (Independence Living , Risk Taking, and Safety Skills) หมายถึง ความสามารถของแต่ละบุคคลที่จะตัดสินใจเลือกและควบคุมหรือจัดการเกี่ยวกับการดำเนินชีวิตของตนเอง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องก็มีโอกาสที่จะทำสิ่งต่างๆเท่ากับเด็กปกติทั่วไป แต่อุปสรรคส่วนใหญ่ ก็คือ พ่อ แม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กมักจะเป็นห่วงในเรื่องของความปลอดภัยที่จะเกิดตามมา จึงมักไม่ปล่อยให้เด็กกระทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง แต่ในความเป็นจริงแล้วแม้เด็กที่มีความบกพร่องระดับรุนแรงจะไม่สามารถที่จะใช้ชีวิตอย่างอิสระ แต่พวกเขาก็สามารถช่วยตัวเองระดับหนึ่งตาม

ศักยภาพของเขา ซึ่งการปกป้อง ทะนุถนอม และคอยดูแลความปลอดภัยให้กับเด็กมากเกินไป จะทำให้เด็กไม่สามารถจัดการกับความเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นและความปลอดภัยต่างๆ และยังทำให้เด็กกลุ่มนี้ถูกจำกัดเกี่ยวกับการเลือกและการตัดสินใจไปโดยปริยาย เด็กที่มีความต้องการพิเศษจึงควรรับการสอนในทักษะการกล้าเสี่ยง เพื่อให้กล้าที่จะลองเผชิญกับสิ่งที่เกิดขึ้น สามารถจัดการกับความเสี่ยงและประเมินระดับของความเสี่ยง รู้จักรักษาความปลอดภัย และการดูแลสุขภาพเพื่อให้มีการดำเนินชีวิตเป็นอิสระมากเท่าที่จะเป็น ในการดูแลสุขอนามัย การรู้จักปฐมพยาบาลเบื้องต้น การรู้จักรับประทานที่มีประโยชน์ และการใช้ยาสามัญพื้นฐานที่จำเป็น รวมถึงการรู้จักป้องกันตนเองจากการถูกทารุณกรรมและหลีกเลี่ยงโรคภัยไข้เจ็บต่างๆ (Perske. 1972: 199-200; Agran; & Martella. 1994: 1-9)

6. การสังเกตตนเอง การประเมิน และการแสริมแรงตนเอง (Self-Observation , Evaluation and Reinforcement Skills)

การสังเกตตนเอง เป็นกระบวนการเตือนตนเองโดยการสังเกตพฤติกรรมที่เกิดขึ้นด้วยตนเอง เพื่อใช้เป็นการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นกับตนเอง

การประเมินตนเอง เป็นการที่บุคคลตัดสินความสำเร็จในการจัดการตนเองหลังจากดำเนินการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่วางไว้ในแผน โดยเปรียบเทียบพฤติกรรมของตนเองที่เป็นจริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ในแผน คนที่สามารถเตือนตนเองว่าตนเองกำลังทำอะไร ก็จะสามารถทราบว่าจะต้องทำตามเป้าหมายที่วางไว้ ดังนั้นต้องนิยามเป้าหมายให้ชัดเจน เพื่อที่จะทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมถูกต้อง การประเมินตนเอง จะเกี่ยวข้องกับ การใช้วิธีการบันทึกพฤติกรรมตนเอง ซึ่งเป็นทักษะการควบคุมตนเองอย่างหนึ่งที่จะบอกว่าตนเองกระทำให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายหรือไม่ และการกระทำที่บรรลุเป้าหมายที่ตนเองเป็นผู้กำหนดไว้ ความสำเร็จนั้นก็จะกลายมาเป็นตัวเสริมแรงให้กับตนเองมีกำลังใจที่จะทำพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการต่อไป ซึ่งดีกว่าการรับรางวัลจากครูหรือคนอื่นๆ

การเสริมแรงตนเอง เป็นการเปิดโอกาสให้บุคคลสามารถควบคุมตนเองในการกระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และยังเป็นการลดอิทธิพลจากภายนอกลง เช่น ถ้าเด็กสามารถแก้ปัญหาก็เท่ากับเป็นการกำลังใจจากตนเองด้วย

ดังนั้น การสอนให้เด็กรู้จักการสังเกตหรือเตือนตนเอง ประเมินตนเอง และให้กำลังใจตนเอง จึงเป็นเรื่องสำคัญ

7. การสอนตนเอง (Self-Instruction Skills) เป็นสิ่งที่เกี่ยวกับการที่เด็กบอกถึงสิ่งที่กำลังจะทำโดยการเปล่งเสียงดังๆออกมาก่อนที่จะแสดงการกระทำนั้นๆ คือครูจะต้องสอนให้เด็กพูดกับตัวเองว่าตนเองจะเป็นต้องทำอะไร การสอนให้เด็กทำอย่างนี้จะทำให้เด็กมีการจัดการกับตนเองดีขึ้น โดยเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเด็กเหล่านี้มีความจำระยะสั้น และการสอนให้เด็กพูดออกจะเป็นการเตือนตัวเด็กเองว่าเขาจะต้องทำอะไร อาจเริ่มจากการให้เด็กดูตัวแบบพูดว่าเขาจะทำแล้วให้เด็กทำตาม ครั้งแรกก็ให้พูดเสียงอันดัง จากนั้นก็ค่อยพูดให้เบาลง จนในที่สุดก็พูดกับตัวเองภายในใจ ซึ่งผลดี ใช้ฝึกความสามารถในการเข้าสังคมให้กับเด็ก เพิ่มสัมฤทธิผลทางการเรียน หรือใช้กับผู้ใหญ่ที่ขาดทักษะทางสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ ตัวอย่างเช่น ให้นักเรียนพูดเสียงดังให้ได้

ยินว่าจะทำอะไรซ้ำๆ และให้ทำงานนั้นไปด้วยในขณะที่พูด เป็นต้น (Wehmeyer; et al. 1998: 177-180)

8. ทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเอง และทักษะความเป็นผู้นำ (Self-Advocacy and Leadership Skills)

การเรียกร้องสิทธิในตนเอง หมายถึง การต่อสู้เพื่อให้ได้มาในสิ่งที่ต้องการ ดังนั้น บุคคลที่มีทักษะนี้จึงต้องมีทักษะความเป็นผู้นำร่วมอยู่ด้วย และการที่บุคคลจะคิดและกระทำการใดๆ ด้วยตนเอง เขาจึงต้องมีความคิดทางบวกกับตนเองและมีความคาดหวังในสิ่งที่กระทำ มีการตระหนักรู้ ในตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง การสอนให้บุคคลที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียกร้องสิทธิในตนเองจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากโดยส่วนใหญ่คนเหล่านี้จะมีลักษณะของการเป็นผู้ตามมากกว่าการเป็นผู้นำ ทักษะนี้จึงช่วยเด็กให้กระทำสิ่งต่างๆ ไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ตามความชอบและการตัดสินใจของแต่ละบุคคล การสอนให้เด็กกลุ่มนี้ทราบถึงสิทธิและหน้าที่ของตนก็เพื่อให้เขามีความสามารถในการติดต่อสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ รู้จักการประนีประนอม ความเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี

9. ความเชื่ออำนาจในตน (Internal Locus of Control) ไม่ใช่ทักษะแต่เป็นความเชื่อและการรับรู้ว่าบุคคลจะสามารถใช้ทักษะที่ต้องการ เป็นความคิดของบุคคลที่เชื่อว่าความสำเร็จความล้มเหลวหรือความเป็นไปของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนนั้น เป็นผลมาจากความสามารถและการกระทำของตน ซึ่ง เมอร์เซอร์ และสเนล (Mercer & Snell. 1977: 183) อธิบายความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาว่า เมื่อบุคคลมีความเชื่ออำนาจในตน อิทธิพลของความเชื่ออำนาจในตนเองก็จะเป็นแรงเสริมที่สำคัญในการกระทำของตนที่ตนเองเป็นเจ้าของ แต่ถ้าบุคคลมีความเชื่อในอำนาจนอกตน อำนาจนอกตนก็จะมีอิทธิพลต่อการกระทำของบุคคลนั้น ความเชื่ออำนาจในตน จะทำให้บุคคลมีแรงจูงใจในตนเองสูง มีความคาดหวังในความสำเร็จของตน และจะมีผลย้อนกลับไปสู่ความคาดหวังใหม่ๆอีก มีการตัดสินใจที่มั่นคงและเด็ดเดี่ยว มีความพยายามในการปรับปรุงตนให้เข้ากับสภาพแวดล้อมนั้นๆ เห็นคุณค่าและทักษะและความพยายามของตนใช้กระบวนการแก้ปัญหา มีความเชื่อมั่นในเหตุผล มีความตั้งใจศึกษาหาความรู้ และมีความสัมพันธ์ ที่ดีกับบุคคลอื่น

10. การรับรู้ความสามารถในตนเอง และการคาดหวังผลเชิงบวก (Perceptions of Self-Efficacy and Positive Outcome Expectancies)

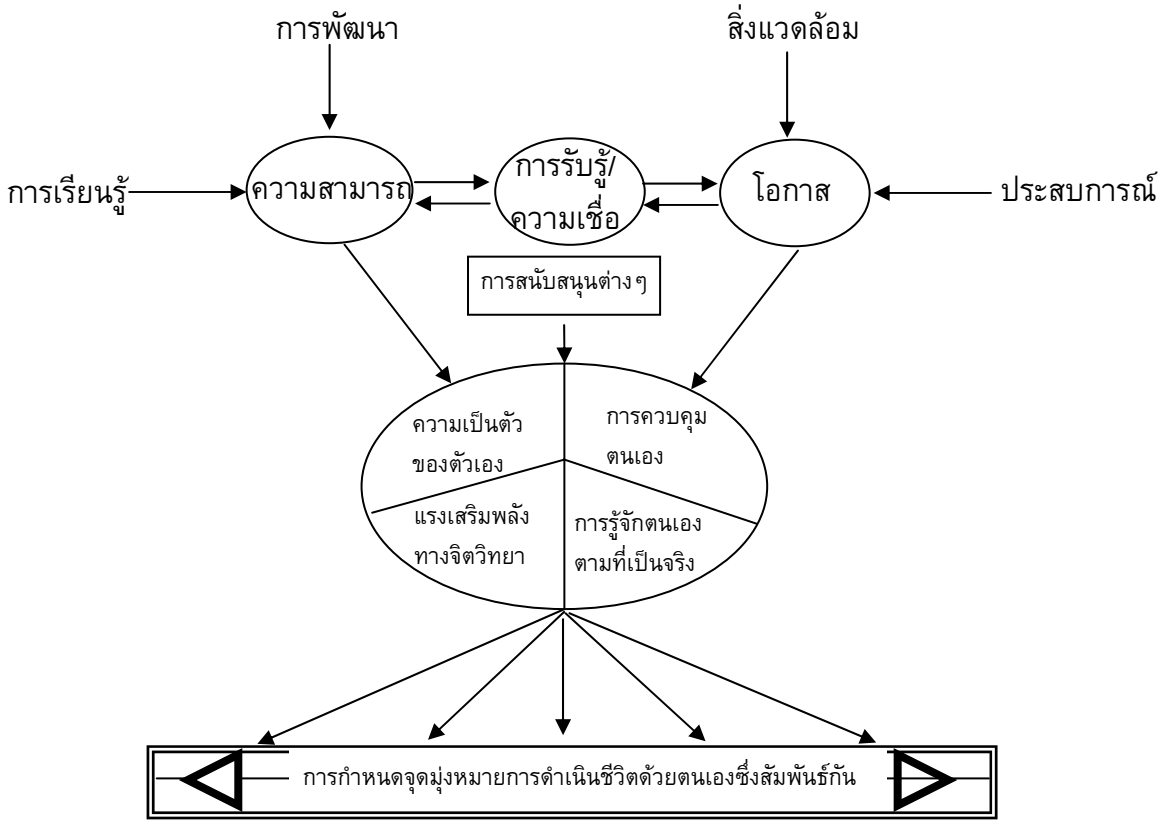
การรับรู้ความสามารถในตนเอง คือ การที่บุคคลตัดสินความสามารถของตนเกี่ยวกับการกระทำหรือพฤติกรรมบางอย่างว่า ตนเองมีความสามารถที่จะนำทักษะต่างๆที่อยู่มาใช้หรือไม่ในระดับใด ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับทักษะที่บุคคลเคยมีอยู่ และหรือทักษะใดที่รับการฝึกฝนเพิ่มเติม เพื่อใช้ในการตัดสินว่าตนสามารถกระทำอะไรด้วยทักษะที่ตนมีอยู่ และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง ได้แก่ ประสบการณ์ เพราะการที่บุคคลมีประสบการณ์ในการทำพฤติกรรมเช่นใด จะทำให้รับรู้ความสามารถของตนเองตามประสบการณ์นั้น ซึ่งถ้าข้อมูลป้อนกลับเป็นประสบการณ์ที่ล้มเหลวก็จะรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลง ยิ่งถ้าพบกับความล้มเหลวหลายครั้งก็จะยิ่งทำให้คิดว่า ตนเองมีความสามารถน้อยหรือไม่มีความสามารถ (Bandura. 1977: 3)

ความคาดหวังในผลการกระทำ คือ การคาดคะเนของบุคคลว่า ถ้าทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะนำไปสู่การที่จะรับผลจากการกระทำนั้นๆอย่างไรบ้าง คนที่มีความสามารถสูงก็จะคาดหวังถึงผลจากการกระทำที่มีประสิทธิภาพสูง ในขณะที่คนที่สงสัยในความสามารถของตนก็จะคาดหวังการกระทำที่ไม่ค่อยจะมีประสิทธิภาพนัก ซึ่งผลของการกระทำที่คาดหวังจะขึ้นอยู่กับการตัดสินความสามารถของตนเองด้วย (Bandura. 1977: 3)

11. การตระหนักรู้ในตนเองและการรู้ตนเอง(Self-Awareness and Self-Knowledge) คือ การรับรู้และเข้าใจความรู้สึก ความคิด และอารมณ์ของตนเองตามความเป็นจริง และสามารถควบคุมอารมณ์ และรู้เกี่ยวกับตนเอง ในการที่บุคคลจะแสดงถึงพฤติกรรมการตระหนักรู้ เขาต้องมีความเข้าใจพื้นฐานในเรื่องที่เกี่ยวกับ จุดเด่น จุดด้อย ความสามารถ และข้อจำกัดของตน (Goldman.1998) ตลอดจนความรู้เกี่ยวกับวิธีการนำสิ่งเหล่านี้ไปก่อให้เกิดประโยชน์ต่อคุณภาพชีวิตของตน อย่างไรก็ดี กระบวนการนี้ไม่ใช่เป็นเพียงการทบทวนความคิดของตนเองอย่างเดียว และไม่เน้นไปที่ความเข้าใจข้อจำกัดเป็นหลัก ดังนั้นในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องให้เรียนรู้เกี่ยวกับการตระหนักรู้และการรู้ตนเองจึงมีความสำคัญเช่นเดียวกับทักษะในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอื่นๆ

รูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เวมายเยอร์ (Wehmeyer. 2003) ได้นำเสนอทฤษฎีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในรูปแบบของการปฏิบัติงาน (A Functional Model) ขององค์ประกอบที่เป็นส่วนประกอบย่อยของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยนำแนวคิดทางด้านจิตวิทยาบุคลิกภาพ จิตวิทยาสังคม และจิตวิทยาพัฒนาการมาเป็นพื้นฐานในการสร้างกรอบแนวคิดนี้ ทฤษฎีเสนอรูปแบบของการปฏิบัติงานว่า เป็นการกระทำที่สะท้อนลักษณะสำคัญของบุคคล 4 ลักษณะ คือ 1) กระทำอย่างเป็นตัวของตัวเอง (Autonomously) 2) พฤติกรรมต่างๆที่เกิดขึ้นถูกควบคุมด้วยตนเอง (Self- Regulated) 3) บุคคลเป็นผู้ริเริ่มและตอบสนองต่อเหตุการณ์ต่างๆด้วยตนเองในลักษณะที่มีพลังเสริมทางจิตวิทยา (Psychologically Empowered) และ 4) กระทำในลักษณะที่รู้จักตนเองตามที่เป็นจริง (Self-Realizing) ส่วนปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเกิดการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของรูปแบบนี้มี 3 ปัจจัย คือ 1) ความสามารถของบุคคล ซึ่งรับจากอิทธิพลของการเรียนรู้และพัฒนาการ 2) ความมีโอกาส รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมและประสบการณ์ และ 3) การสนับสนุนและการให้ความช่วยเหลือ (Wehmeyer. 2003: 177-187) ดังในภาพประกอบ 7

รูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง



ภาพประกอบ 7 รูปแบบการปฏิบัติงานของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ที่มา: Wehmeyer; et al. (2003). *Theory in self- determination: Foundations for Education Practice.* p.180.

จากภาพประกอบ 7 แสดงให้เห็นว่าบุคคลเป็นตัวกำหนดการกระทำต่างๆในชีวิตตนเอง โดยที่ความสามารถ จะรับอิทธิพลจากการเรียนรู้อันเนื่องมาจากการฝึกหัดหรือการฝึกฝนจนสามารถนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์โดยวิธีการแสดงออก และเกิดขึ้นร่วมกับอิทธิพลของพัฒนาการของแต่ละบุคคลที่เกิดขึ้นภายใต้อิทธิพลของธรรมชาติ และการอบรมเลี้ยงดูภายใต้สิ่งแวดล้อมที่เด็กดำรงชีวิตอยู่อย่างต่อเนื่องทำให้สามารถปฏิบัติหน้าที่อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับโอกาสที่รับประสบการณ์กับเหตุการณ์สภาพแวดล้อมที่มีต่างๆกันไปด้วย โอกาสจึงมีอิทธิพลต่อการกระทำทางสังคมที่บุคคลมีส่วนร่วมในการกระทำทางสังคมตามสถานการณ์และการเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อม ทำให้บุคคลแสดงออกในรูปแบบพฤติกรรมที่แตกต่างกันตามการรับรู้หรือความเชื่อ และมีการสนับสนุนช่วยเหลือที่ผู้ปฏิบัติรู้ว่าจะรับ หรือคาดหวังว่าจะได้รับจากคนอื่น อิทธิพลของ ทั้ง 3 ปัจจัย มีผลต่อการสร้างเสริมพฤติกรรมของบุคคลให้มีลักษณะ มีความเป็นตัวของตัวเอง มีการควบคุมตนเอง มีแรงเสริมพลังในตน และรู้จักตนเอง

ตามที่เป็นจริง ซึ่งบุคคลใดมีบุคลิกลักษณะทั้ง 4 ดังกล่าว ตามทฤษฎีนี้ถือว่า เป็นบุคคลที่มีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

โดยทั่วไปบุคคลควรมีสิทธิในการกำหนดการกระทำของตนเองไม่ว่าจะเป็นบุคคลที่มีและไม่มีความบกพร่องก็ตาม และการที่บุคคลจะเป็นตัวกำหนดการกระทำต่างๆในชีวิตของตนเองบุคคลจะต้องปฏิบัติแสดงพฤติกรรมที่มีลักษณะของการกำหนด ควบคุม และจัดการสถานการณ์ต่างๆ ด้วยตนเอง แต่ในเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักไม่รับโอกาสให้เป็นผู้กำหนดการกระทำต่างๆ ในชีวิตตนเอง เนื่องจาก พ่อ แม่ ผู้ปกครอง ครู หรือผู้เกี่ยวข้องไม่เชื่อว่าเด็กจะสามารถทำด้วยตนเอง ดังนั้น เด็กกลุ่มนี้จึงควรได้รับการปลูกฝังหรือสร้างเสริมให้เป็นบุคคลที่มีพฤติกรรมการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งมีทักษะต่างๆหลายองค์ประกอบที่ประกอบกันขึ้นเป็นบุคคลที่มีการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังที่แสดงในพัฒนาการของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ความสำคัญของการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีต่อการดำรงชีวิตของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เป้าหมายสูงสุดของการบริการการศึกษาพิเศษก็คือ การทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีคุณภาพชีวิตที่ดี ซึ่ง ชาล็อค (Schalock. 1996: 123-139) ชี้แนะว่าคุณภาพชีวิตที่ถูกมองว่าที่ดีที่สุดคือการจัดระบบความคิดในการแนะนำนโยบายและการฝึกหัดเพื่อเพิ่มเงื่อนไขต่างๆของชีวิตของคนและเขาเสนอไว้ใน 8 มิติที่เป็นแกนหลักสำคัญ ประกอบด้วย

1. การมีสภาพอารมณ์ที่ดี (emotional well-being)
2. การมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship)
3. การมีปัจจัยที่ทำให้มีชีวิตที่ดี (material well-being)
4. การพัฒนาส่วนตน (personal development)
5. การเป็นอยู่ทางกายภาพที่ดี (physical well-being)
6. การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (self-determination)
7. การอยู่ร่วมกันในสังคม (social inclusion)
8. การมีสิทธิต่างๆ (rights)

จากปัจจัยข้างต้น จะเห็นว่า การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ก็เป็นมิติหนึ่งของการมีคุณภาพชีวิตที่ดี และยังมีการศึกษาที่ยืนยันว่า การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีส่วนสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต เช่น การศึกษาของ เวมายเยอร์และชวาดส์ (Wehmeyer; & Schwartz. 1997) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองและคุณภาพชีวิต โดยมีการเก็บรวบรวมข้อมูล และทำการวัดการใช้ทักษะการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในการดำรงชีวิตประจำวันของผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 50 คน พบว่า การมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นของบุคคลเหล่านี้ขึ้นอยู่กับการรับการสอนให้มีทักษะการกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จึงควรมุ่งเน้นที่การพัฒนาผู้เรียนให้สามารถดำเนิน

ชีวิตด้วยตนเอง และวิธีการหนึ่ง ก็คือการสอนเด็กเหล่านี้ให้สามารถกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยการกำหนดไว้ในหลักสูตรการสอนเด็กพิเศษ

ทั้งนี้ จากการศึกษาเอกสารองค์ประกอบของทักษะชีวิตและทักษะการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามแนวทางขององค์การอนามัยโลก ประเสริฐ ตันสกุล กระทรวงสาธารณสุข กระทรวง ศึกษาธิการ และแนวคิดของ เวมายเยอร์และคณะ (Wehmeyer; et al. 2003) สามารถเปรียบเทียบทักษะในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ทั้ง 5 แนวคิดให้เห็นถึงตัวร่วมและตัวต่างขององค์ประกอบของทักษะในการดำเนินชีวิตดังนี้

แนวคิด / องค์ประกอบ	องค์การอนามัยโลก 1993,1994 1997	ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ 2538	กระทรวงสาธารณสุข 2543	กระทรวงศึกษาธิการ 2543	เวมายเยอร์และคณะ Wehmeyer et al. 2003)
1. การตัดสินใจ	✓	✓	✓	✓	✓
2. การแก้ปัญหา	✓	✓	✓	✓	✓
3. การตระหนักรู้ในตน	✓	-	✓	✓	✓
4. การคิดอย่างมีวิจารณญาณ	✓	✓	✓	✓	-
5. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ	✓	✓	✓	✓	-
6. การจัดการกับอารมณ์	✓	✓	✓	✓	-
7. การคิดอย่างสร้างสรรค์	✓	-	✓	✓	-
8. การสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล	✓	-	✓	✓	-
9. ความเห็นใจผู้อื่น	✓	-	✓	✓	-
10. การจัดการกับความเครียด	✓	-	✓	✓	-
11. ความภูมิใจในตนเอง	-	-	✓	✓	-
12. ความรับผิดชอบต่อสังคม	-	-	✓	✓	-
13 การเลือก	✓	-	-	-	✓
14. การตั้งเป้าหมายและวางแผน	-	✓	-	-	✓
15. การเรียกร้องสิทธิในตนเอง	-	✓	-	-	✓
16. การรับรู้ความสามารถ	-	✓	-	-	✓

แนวคิด องค์ประกอบ	องค์การอนามัยโลก 1993,1994 1997	ประเสริฐ ตันสกุล และคนอื่นๆ 2538	กระทรวงสาธารณสุข 2543	กระทรวงศึกษาธิการ 2543	เวมายเยอร์และคณะ Wehmeyer et al. 2003)
17. การรู้จักแสวงหาและใช้ข้อมูล	-	-	-	✓	-
18. การปรับตัว	-	-	-	✓	-
19.ซาบซึ้งในสิ่งที่ดีงามรอบตัว	-	-	-	✓	-
20.การพัฒนาและปรับเปลี่ยนเจตคติ	-	✓	-	-	-
22 การดำรงชีวิตอิสระ กล้าเสี่ยงและรู้จักรักษาความปลอดภัย	-	-	-	-	✓
23 การสอนตนเอง	-	-	-	-	✓

จากแนวคิดทักษะในการดำเนินชีวิตของทั้ง 5 แนวคิด คือ องค์การอนามัยโลก (WHO. 1993, 1994, 1997) ประเสริฐ ตันสกุล ; และคนอื่นๆ (2538: 13) , กระทรวงสาธารณสุข (2541: 1) กระทรวงศึกษาธิการ (2543: 6) และ เวมายเยอร์และคณะ (Wehmeyer; et al. 2003: 179) แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบของทักษะชีวิตทั้ง 5 แนวคิด มีความสอดคล้องกันและตรงกับแนวคิดขององค์การอนามัยโลก (WHO) แม้แต่ละแนวคิดจะให้ความสำคัญของทักษะองค์ประกอบที่มีหัวข้อหลักไม่เหมือนกันทีเดียวนัก แต่โดยเนื้อหาแล้วมีความสอดคล้องกัน เพราะเมื่อทำการศึกษารายละเอียดของแนวคิดต่างๆ แล้ว ในบางทักษะหลักของแนวคิดหนึ่งก็ไปเป็นทักษะย่อยของอีกแนวคิดหนึ่ง แต่ทักษะที่ใช้เป็นหัวข้อหลักและเห็นสอดคล้องต้องกันมากที่สุด คือ การตัดสินใจและการแก้ปัญหา

2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวกับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

งานวิจัยในประเทศ

จงจิต ไชยวงค์ (2550: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าแบบอิสระ เรื่อง การพัฒนาทักษะการสื่อสารของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยระบบแลกเปลี่ยนรูปภาพเพื่อการสื่อสาร เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย 1) ชุดภาพจำนวน 7 ภาพ 2) แบบแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 5 แผน 3) แบบประเมินและแบบบันทึกการฝึกใช้สื่อภาพขั้นตอนที่ 1 และขั้นตอนที่ 2 ผลการศึกษาพบว่า

1. ได้ชุดภาพ 2 ชุด จำนวน 7 ภาพ แบ่งเป็นหมวดขนม และหมวดของเล่น ขนาดภาพแต่ละภาพเท่ากับ 3×3 นิ้ว เป็นภาพถ่ายสีสร้างจากการประเมินแรงเสริมของกรณีศึกษา

2. การศึกษามีทักษะการสื่อสาร โดยระบบแลกเปลี่ยนรูปภาพเพื่อการสื่อสารในภาพรวม มีค่าร้อยละ 93.88 อยู่ในระดับดีมาก และในแต่ละขั้นมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ขั้นที่ 1A กรณีศึกษามีการแลกเปลี่ยนรูปภาพ มีค่าร้อยละ 76.94 อยู่ในระดับปานกลาง

2.2 ขั้นที่ 1B กรณีศึกษามีการแลกเปลี่ยนรูปภาพ มีค่าร้อยละ 97.04 อยู่ในระดับดีมาก

2.3 ขั้นที่ 2 การเพิ่มระยะห่างระหว่างเด็กกับครูผู้ฝึกในการแลกเปลี่ยนรูปภาพ มีค่าร้อยละ 90.67 อยู่ในระดับดีมาก

2.4 ขั้นที่ 2 การแลกเปลี่ยนรูปภาพ โดยเพิ่มระยะห่างเด็กกับครูผู้ฝึกที่อยู่คนละห้องในการแลกเปลี่ยนรูปภาพ มีค่าร้อยละ 98.00 อยู่ในระดับดีมาก

2.5 ขั้นที่ 2 การแลกเปลี่ยนรูปภาพ โดยเพิ่มระยะห่างระหว่างเด็กกับสมุดภาพและครูผู้ฝึก มีค่าร้อยละ 98.89 อยู่ในระดับดีมาก

2.6 ขั้นที่ 2 การแลกเปลี่ยนรูปภาพในสถานการณ์จริง กรณีศึกษาสามารถทำได้ด้วยตนเองทั้งหมด มีค่าร้อยละ 100.00 อยู่ในระดับดีมาก

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปว่า ทักษะต่างๆ ที่เป็นทักษะชีวิต มีความสำคัญและมีความจำเป็นสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการดำเนินชีวิต ประจำวัน ดังนั้น เด็กที่ขาดทักษะชีวิตจึงควรรับการฝึกอบรมให้สามารถใช้ทักษะที่จำเป็นสำหรับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เช่น การสื่อสาร การตัดสินใจ และการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน เป็นต้น

3. การคิด

3.1 ความหมายของการคิด

ดิวอี้ (Dewey. 1933: 17) นำเสนอว่า การคิดเป็นเครื่องมือสำคัญที่จะช่วยมนุษย์ให้เห็นการณ์ไกล และสามารถควบคุมการกระทำของตนให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ และการไตร่ตรองถึงทางเลือกและผลที่จะเกิดขึ้นก็เป็นการช่วยให้บุคคลมีสติไม่เผลอเลอ รู้อยู่ทุกขณะว่าตนกำลังทำอะไรอยู่ นอกจากนี้การคิดยังช่วยเปลี่ยนการกระทำของมนุษย์ที่มีแต่ความอยากกระหาย (Appetetive) งมงาย (Blind) และหุนหัน (Implusive) ให้กลายเป็นการกระทำที่ชาญฉลาด

บรูเนอร์ และคณะ (สมเจตน์ ไวยาการณ์. 2530: 12; อ้างอิงจาก Bruner. et al. 1956) และทาบา (Taba. 1965) ให้ความหมายของการคิดที่สอดคล้องกันว่า เป็นกระบวนการที่ใช้ในการสร้างแนวคิดรวบยอด (Concept Formation) ด้วยการจำแนกความแตกต่าง การจัดกลุ่ม และการกำหนดเรียกชื่อ (Labeling) เกี่ยวกับข้อความจริงที่ได้รับ และเป็นกระบวนการที่ใช้ในการแปลความหมายข้อมูล รวมถึงการสรุปอ้างอิงด้วยการจำแนกรายละเอียด การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ที่ได้รับ ตลอดจนเป็นกระบวนการเกี่ยวกับการนำกฎเกณฑ์ต่างๆไปประยุกต์ใช้อย่างมีเหตุผลและเหมาะสม

ฮิลการ์ด (Hilgard. 1962: 336) ให้ความหมายของการคิดว่า เป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในสมอง โดยกระบวนการใช้สัญลักษณ์แทนสิ่งของหรือสถานการณ์ต่างๆ หรือเป็นกระบวนการที่ภาพหรือสัญลักษณ์ของสิ่งของหรือสถานการณ์ต่างๆนั้นมาปรากฏในความคิด (Idea) หรือจิตใจ (Mind)

บวร์น เอคสแตรน และโดมินาวสกิ (Bourne, Ekstrand; & Dominowski. 1971: 4-5) สรุปความหมายของการคิดว่า เป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนและประกอบด้วยหลายๆด้าน เป็นสิ่งสำคัญที่อยู่ภายในและเป็นไปได้ที่อาจไม่แสดงพฤติกรรมออกมา มีความเกี่ยวข้องกับสัญลักษณ์ที่แสดงให้เห็นจากปรากฏการณ์ต่างๆ รวมทั้งสิ่งที่เห็นเป็นรูปธรรมนั้นก็ไม่ได้แสดงให้เห็นโดยทันที แต่จะเริ่มแสดงให้เห็นเมื่อมีปรากฏการณ์ภายนอกหรือสิ่งเร้า นอกจากนี้ความคิดทำหน้าที่ทั้งทำให้เกิดพฤติกรรมต่างๆ และเป็นตัวควบคุมพฤติกรรม

นิคเคอร์สัน (Nickerson. 1984: 36) นำเสนอว่า ความคิดเป็นกิจกรรมที่ขึ้นอยู่กับความรู้ทั้งหมดและการคิดของบุคคลต้องคิดเกี่ยวกับบางสิ่งบางอย่าง นอกจากนี้ยังเห็นว่าการคิดยังเป็นคำที่มีความหมายไม่แน่ชัด มีการรวมเอาการแก้ไขปัญหา การตัดสินใจ การคิดวิจารณญาณ การใช้เหตุผลเชิงตรรกะและความคิดสร้างสรรค์ไว้ด้วย

เบเยอร์ (Beyer. 1987: 16) นำเสนอการคิดในความหมายที่กว้างว่า เป็นการค้นหาความหมาย (The search for meaning) ซึ่งรวมทั้งความหมายที่มีอยู่แล้ว หรือการทำให้มีความหมายเกิดขึ้น จากบางสิ่งบางอย่างที่ไม่มีความหมายมาก่อน หรืออาจกล่าวสั้นๆ ว่า การคิดเป็นกระบวนการที่ทำให้มีความหมายเกิดขึ้นจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2545: 54) ให้ความหมายว่า คือการที่คนๆ หนึ่งพยายามใช้พลังทางสมองของตนในการนำเอาข้อมูล ความรู้ ประสบการณ์ต่างๆ ที่มีอยู่มาจัดวางอย่างเหมาะสมเพื่อให้ได้มาเพื่อผลลัพธ์ เช่นการตัดสินใจเลือกในสิ่งที่ดีที่สุด เป็นต้น

ชาติ แจ่มนุช (2545: 20-21) ให้ความหมายว่า คือ

1. เป็นกระบวนการทำงานของสมองโดยใช้ประสบการณ์มาสัมผัสกับสิ่งเร้าและข้อมูลหรือสิ่งแวดล้อมเพื่อแก้ปัญหาแสวงหาคำตอบ ตัดสินใจหรือสร้างสรรค์สิ่งใหม่

2. เป็นพฤติกรรมที่เกิดในสมองเป็นนามธรรมไม่สามารถมองเห็นด้วยตาเปล่า การที่จะรู้ว่ามนุษย์คิดอะไร คิดอย่างไร จึงต้องสังเกตจากพฤติกรรมที่แสดงออกมา หรือคำพูดที่พูดออกมา

สรุปว่า การคิด เป็น กระบวนการเกิดสัญลักษณ์ทางสมอง โดยบุคคลจะเข้าใจสถานการณ์หนึ่งหรือสิ่งหนึ่งๆ ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์ เหตุการณ์ และสิ่งต่างๆ โดยใช้พลังทางสมองของตนในการนำเอาข้อมูล ความรู้ ประสบการณ์ต่างๆที่มีอยู่ออกมาจัดวางอย่างเหมาะสมเพื่อให้มาซึ่งผลลัพธ์ที่ดีที่สุด

3.2 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการคิด

ทิศนา แขมมณี (2540: 48) นำเสนอแนวคิดของนักคิด นักจิตวิทยา และนักวิชาการจากต่างประเทศจำนวนมากที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการคิด เช่น เลวิน (Lewin) เชื่อว่า ความคิดของบุคคลเกิดจากการรับรู้สิ่งเร้า ในลักษณะภาพรวมหรือส่วนรวมมากกว่าส่วนย่อย

เพียเจท์ (Piajet. 1964: 76) เชื่อว่า พัฒนาการทางสติปัญญาเป็นผลเนื่องมาจากการปะทะสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม โดยบุคคลพยายามปรับตัวโดยใช้กระบวนการดูดซึม (Assimilation) และกระบวนการปรับให้เหมาะ (Accommodation) โดยการพยายามปรับความรู้

ความคิดเดิมกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ซึ่งทำให้บุคคลอยู่ในภาวะสมดุล สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ ซึ่งเพียเจท์ เรียกกระบวนการนี้ว่า กระบวนการพัฒนาโครงสร้างทางปัญญาของบุคคล

บรูเนอร์ (Bruner. 1966: 82) กล่าวว่า เด็กเริ่มต้นเรียนรู้จากการกระทำ ต่อไปจึงใช้ความสามารถ จินตนาการ สร้างภาพในใจหรือในความคิดขึ้นได้ แล้วจึงถึงขั้นการคิดและเข้าใจในสิ่งที่เป็นนามธรรม

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2540: 11-59) นำเสนอการคิดว่า เป็นกลไกของสมองที่เกิดขึ้นตลอดเวลาซึ่งเป็นไปตามธรรมชาติของมนุษย์ที่ใช้ในการสร้างแนวความคิดรวบยอดด้วยการจำแนกความแตกต่าง การจัดกลุ่มและการกำหนดชื่อเรื่องเกี่ยวกับข้อเท็จจริงที่รับกระบวนการที่รับในการแปลความหมายของข้อมูล รวมทั้งการสรุปอ้างอิงด้วยการจำแนกรายละเอียดการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่รับ ซึ่งข้อมูลที่นำมาใช้อาจเป็นความจริงที่สัมผัสหรือเป็นเพียงจินตนาการที่ไม่อาจสัมผัสตลอดจนเป็นกระบวนการที่นำกฎเกณฑ์ต่างๆ ไปประยุกต์ใช้อย่างดี

เพียเจท์ (Piaget. 1969: 76-77) นำเสนอทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจะปรับปรุงเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา เพื่อให้เกิดความสมดุลระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม กระบวนการตามแนวคิดนี้เชื่อว่าโครงสร้าง (Assimilation) และการปรับโครงสร้าง (Accommodation) มนุษย์จะใช้กระบวนการทั้งสองนี้สร้างระบบการคิดพัฒนาความสามารถการคิดอย่างรอบคอบ มีเหตุผล ทำให้เกิดการพัฒนาทางสมองอย่างต่อเนื่อง เรียกว่าขั้นพัฒนาการ (Stage of Development) เริ่มตั้งแต่อายุ 16 ปี และจะพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และยังเชื่อว่ามนุษย์มีแนวโน้มพื้นฐานที่ติดตัวมา 2 ชนิด คือ การจัดและรวบรวม (Organization) เป็นกระบวนการภายในที่ทำงานอย่างมีระบบต่อเนื่องตราบที่ยังมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ทฤษฎีนี้ อธิบายว่าลักษณะพัฒนาการทางสติปัญญาของคนที่มีลักษณะเดียวกันในช่วงอายุเท่ากัน และแตกต่างในช่วงอายุต่างกัน พัฒนาการนี้เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม โดยบุคคลจะพยายามปรับตัวให้สมดุลด้วยการใช้กระบวนการดูดซึม และปรับให้เหมาะจนทำให้เกิดการเรียนรู้โดยเริ่มจากสัมผัส ต่อมาจึงเกิดความคิดทางรูปธรรม และนามธรรมและพัฒนาไปเรื่อยๆ จนเกิดความคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งเป็นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตามลำดับขั้น โดยเพียเจท์จัดกระบวนการทางสติปัญญา (Cognitive process) ออกเป็น 4 ขั้น ในขั้นที่ 4 คือการพัฒนาการคิดอย่างเป็นนามธรรม (Formal-Operational Stage) จะเป็นการพัฒนาการช่วงสุดท้ายของเด็กที่มีอายุในช่วง 11-15 ปี เด็กจะสามารถคิดอย่างมีเหตุผล และคิดในสิ่งซับซ้อนอย่างเป็นนามธรรมมากขึ้น เมื่อเด็กพัฒนาอย่างเต็มที่แล้ว จะสามารถคิดอย่างเป็นเหตุเป็นผล และแก้ปัญหาดีจนพร้อมที่จะเป็นผู้ใหญ่ที่มีวุฒิภาวะ ซึ่งการพัฒนาแต่ละระยะจะเกิดอย่างต่อเนื่องโดยธรรมชาติ เพียงแต่สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมและประเพณีต่างๆ รวมทั้งการดำรงชีวิตอาจมีส่วนช่วยให้เด็กพัฒนาแตกต่างกัน และยังให้แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้แบบ Constructivism หรือทฤษฎีการเรียนรู้แบบใหม่ คือ การสอนให้เด็กเรียนรู้เอง คิดเองโดยเด็ก และ การจะเกิดการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กันทั้ง 2 ฝ่าย และเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ซึ่งจะทำให้มีความสัมพันธ์กับผู้สอนดีกว่าแบบเดิม คือ

O คือ Organism ผู้ถูกกระตุ้นหรือผู้เรียน

S คือ Stimulant เป็นแรงกระตุ้น อาจเป็นครูหรือสิ่งแวดล้อม

นั่นคือ การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อมีกิจกรรมจากทั้งสองฝ่ายนั้นคือ การมีปฏิสัมพันธ์กันเพื่อเกิดการเรียนรู้

บรูเนอร์ (ทิศนา แขมมณี และคณะ. 2544: 15-16; อ้างอิงจาก Bourne: 1973) ได้ให้แนวคิดว่าเด็กทุกระดับสามารถพัฒนาความสามารถการเรียนรู้ถ้าจัดการสอนให้เหมาะสมกับความสามารถของเด็ก การเรียนรู้ตามแนวของบรูเนอร์ แบ่งเป็น 3 ขั้น คือ

1. เรียนรู้ด้วยการกระทำ (Enactive Representation) เป็นขั้นที่การเรียนรู้เกิดจากประสาทสัมผัส ดูตัวอย่างและทำเป็นช่วง จะเกิดขึ้นตั้งแต่ 2 ขวบ ซึ่งตรงกับขั้นที่ 1 (Sensory-Motor Stage) ของเพียเจท์

2. เรียนรู้ด้วยจินตนาการ (Iconic Representation) เป็นขั้นที่เด็กเรียนรู้โดยการมองเห็นและการใช้ประสาทสัมผัสต่างๆ เป็นวัยที่เริ่มเกิดภาพขึ้นในใจ ขั้นนี้ตรงกับขั้น Concrete Representation ของเพียเจท์

3. เรียนรู้ด้วยสัญลักษณ์ (Symbolic Representation) เป็นขั้นที่เด็กเข้าใจเรียนรู้สิ่งที่เป็นนามธรรม ถือเป็นขั้นสูงสุดของพัฒนาการทางด้านความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถในการคิดเหตุผล ขั้นนี้ตรงกับ (Formal-Opera tional stage) คือ ช่วงอายุ 15 ปี ของเพียเจท์ คือเด็กสามารถคิดหาเหตุผล และเข้าใจนามธรรมในที่สุด

กาเย (Gagne. 1985: 116) อธิบายว่าผลการเรียนรู้ของมนุษย์มี 5 ประเภท คือ

1. ทักษะทางปัญญา (Intellectual Skills) ประกอบด้วยทักษะย่อย 4 ระดับ คือ การจำแนกแยกแยะ การสร้างความคิดรวบยอด การสร้างกระบวนการ หรือกฎขั้นสูง

2. กลวิธีในการเรียนรู้ (Cognitive Strategies) ซึ่งประกอบด้วยกลวิธีใส่ใจ การรับและทำความเข้าใจข้อมูล การดึงความรู้จากความทรงจำ การแก้ปัญหา และกลวิธีการคิด

3. ภาษา (Verbal Information)

4. ทักษะการเคลื่อนไหว (Motors Skills)

5. เจตคติ (Attitudes)

บลูม (Bloom.1956: 46) แบ่งการเรียนรู้เป็น 6 ระดับ คือ

1. การรู้ที่เกิดจากการจำ (knowledge) ซึ่งเป็นระดับล่างสุด

2. การรู้ที่เกิดจากความเข้าใจ (Comprehend)

3. การรู้ขั้นประยุกต์ (Application)

4. การรู้ขั้นวิเคราะห์ (Analysis) สามารถแก้ปัญหาและตรวจสอบ

5. การรู้ขั้นสังเคราะห์ (Synthesis) สามารถนำส่วนต่างๆ มาประกอบเป็นรูปแบบใหม่ให้แตกต่างจากรูปเดิม โดยเน้นโครงสร้างใหม่

6. การประเมินค่า (Evaluation) สามารถวัดและตัดสินว่าอะไรถูกอะไรผิด ประกอบการตัดสินใจบนพื้นฐานของเหตุผลและเกณฑ์ที่แน่นอน และให้แนวคิดเรื่องการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาเป็น 3 ด้าน คือด้านความรู้ (cognitive Domain) ด้านความรู้สึกและเจตคติ (Affective Domain) และด้านทักษะ (Psycho-Motor Domain) โดยในแต่ละด้านจะมีการเรียนรู้ย่อยๆ มากมาย

ที่แสดงแนวคิดด้านการคิดชัดเจนว่า บุคคลเรียนรู้ทางด้านสติปัญญา หรือการคิด ด้านจิตใจและด้านการกระทำในเรื่องเกี่ยวกับการคิด บลูมให้ข้อคิดเห็นว่า “การคิดของบุคคลเป็นขั้นตอนโดยเริ่มจากการเรียนรู้การจำการเข้าใจและพัฒนาต่อไปถึงขั้นวิเคราะห์ สังเคราะห์และประเมิน” ซึ่งนับว่าบลูมเป็นผู้ก้าวเข้าสู่กระบวนการทางสมองชัดเจน

จากแนวคิดดังกล่าว สรุปได้ว่า พื้นฐานทางการคิดของบุคคลมีพัฒนาการมาจากพัฒนาการตามขั้นพัฒนาการหรือตามช่วงวัยของบุคคลที่ปะทะกับสิ่งแวดล้อม โดยเฉพาะพัฒนาทางการคิดของเด็กในช่วงอายุ 11-15 ปี เมื่อพบสิ่งแวดล้อม ปัญหา สถานการณ์และสิ่งเร้าต่างๆ ที่มีส่วนกระตุ้นการคิด เด็กจะรับข้อมูลเหล่านั้นเข้าสู่กระบวนการทางสมองแล้วตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยการคิดเป็นกระบวนการตามลำดับขั้นตอนของการคิด

3.3 การพัฒนาการคิด

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2549: 69) นำเสนอว่า “สิ่งที่เราคิดมีความสำคัญมาก เพราะสะท้อนสาระแห่งความเป็นคนภายในตัวตนของเราออกมา เราคิดเช่นไรสิ่งที่เราแสดงออกมาย่อมเป็นเช่นนั้น ความคิด ณ จุดเริ่มต้นของเราเป็นตัวกำหนดความสำเร็จ หรือล้มเหลวในการแสดงออกของเรา” และยังกล่าวว่า ในปี ค.ศ.1984 มีการประชุมของนักการศึกษาของต่างประเทศที่ The Wingspread Conference Center in Racing, Wisconsin State. เพื่อหาแนวทางร่วมพัฒนาทักษะการคิดของเด็กพบว่าแนวทางที่นักการศึกษาใช้ในการดำเนินการวิจัยและทดลองเพื่อพัฒนาการคิดนั้น สามารถสรุป 3 แนว คือ (ทิศนา แขมมณี. 2540: 63) ดังนี้

1. การสอนเพื่อให้คิด (Teaching for Thinking) เป็นการสอนเนื้อหาวิชาการ โดยมีการปรับเปลี่ยนเพื่อเพิ่มความสามารถในด้านการคิดของเด็ก

2. การสอนการคิด (Teaching of Thinking) เป็นการสอนเน้นกระบวนการทางสมองที่จะนำมาสู่การคิด เป็นการปลูกฝังทักษะการคิดโดยตรงไม่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาในหลักสูตร แต่เป็นตามแนวทางทฤษฎีและความเชื่อพื้นฐานของแต่ละคนที่ทำเป็นโปรแกรมการสอน

3. การสอนเกี่ยวกับการคิด (Teaching about Thinking) เป็นเนื้อหาเน้นการใช้ทักษะโดยช่วยให้ผู้เรียนรู้เข้าใจกระบวนการคิดของตน เพื่อให้เกิดทักษะการคิดที่เรียกว่า metacognition คือ ให้รู้ว่าตนรู้อะไร ต้องการอะไร ควบคุม ตรวจสอบและประเมินการคิดของตนเองได้

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2540: 11-59) นำเสนอการคิดว่า เป็นกลไกของสมองที่เกิดขึ้นตลอดเวลาซึ่งเป็นไปตามธรรมชาติของมนุษย์ที่ใช้ในการสร้างแนวความคิดรวบยอดด้วยการจำแนกความแตกต่าง การจัดกลุ่มและการกำหนดชื่อเรื่องเกี่ยวกับข้อเท็จจริงที่รับกระบวนการที่รับในการแปลความหมายของข้อมูล รวมทั้งการสรุปอ้างอิงด้วยการจำแนกรายละเอียดการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่รับ ซึ่งข้อมูลที่นำมาใช้อาจเป็นความจริงที่สัมผัสหรือเป็นเพียงจินตนาการที่ไม่อาจสัมผัสตลอดจนเป็นกระบวนการที่นำกฎเกณฑ์ต่างๆ ไปประยุกต์ใช้อย่างมีเหตุผลและเหมาะสม การคิดเป็นผลที่เกิดขึ้นจากการที่สมองถูกรบกวนจากสิ่งแวดล้อม สังคมรอบตัวและประสบการณ์ดั้งเดิมของมนุษย์

ทิศนา แขมมณี (2547: ออนไลน์) กล่าวถึงทักษะการคิดว่า ทำให้บุคคลมองการณ์ไกล สามารถควบคุมการกระทำของตนเองให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ การคิดอย่างมีเหตุผล และมีวิจารณญาณ มีผลต่อการเรียนรู้การตัดสินใจและการแสดงออกของพฤติกรรมต่างๆ ส่วนความคิดระดับสูง (Higher-Order Thinking) เป็นความคิดที่เกิดขึ้นด้วยกระบวนการที่ซับซ้อน และมีขั้นตอนการคิดหลายขั้น การฝึกคิดระดับสูงนี้จะเกิดขึ้นต่อเนื่องมาจากการฝึกทักษะและความคิดระดับต้นที่เน้นความรู้ความจำ ซึ่งประกอบด้วยการจัดจำแนก การสร้างมโนมิติ การกำหนดหลักการ การลงข้อสรุป และการสรุปอ้างอิงที่หลากหลาย ความคิดระดับสูงจำแนกการคิด ดังนี้

1. การคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking) เป็นการคิดแปลกใหม่ที่มีหลายแนวทางในการแก้ปัญหาแทนความคิดเก่าและไม่จำกัดอยู่ในวิธีการหนึ่ง มีลักษณะการคิดดังนี้

1.1 ความคิดคล่อง (Fluency)

1.2 ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility)

1.3 ความคิดริเริ่มแปลกใหม่ (Originality)

1.4 ความคิดที่มีรายละเอียด (Claboration)

2. การคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking) เป็นการคิดอย่างมีเหตุผลคำนึงถึงเป้าหมาย มีองค์ประกอบ 5 ประการ คือ

2.1 การสรุปอ้างอิง

2.2 การยอมรับข้อมูลสรุป

2.3 การใช้เหตุผลแบบอนุมาน

2.4 การประเมินข้อโต้แย้ง

2.5 การตีความหมาย

3. การคิดตัดสินใจ (Decision Thinking) เป็นการพิจารณาสิ่งหนึ่งสิ่งใดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ การคิดตัดสินใจประกอบด้วยขั้นตอน 6 ขั้น คือ

3.1 การกำหนดเป้าหมายของการตัดสินใจ

3.2 การสร้างทางเลือก

3.3 การวิเคราะห์ข้อดีข้อเสียของทางเลือก

3.4 การจัดลำดับความสำคัญของทางเลือก

3.5 การตัดสินทางเลือก

3.6 การเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดไปใช้

4. การคิดแก้ปัญหา (Problem Thinking) คือ การพิจารณาหาเทคนิคที่นำมาใช้ในการแก้ปัญหาเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการ ประกอบด้วยขั้นตอน 5 ขั้น คือ

4.1 มีปัญหา

4.2 ทำความเข้าใจกับปัญหา

4.3 รวบรวมและเลือกวิธีการแก้ปัญหา

4.4 ลงมือแก้ปัญหา

4.5 ประเมินผลการแก้ปัญหา

3.4 กระบวนการคิดของมนุษย์

สำนักงานการศึกษาเอกชน กระทรวงศึกษาธิการ (2541: 59) กล่าวถึงกระบวนการคิดว่าเป็นประเภทของการคิดที่แสดงลักษณะเฉพาะที่ชัดเจน ลักษณะการคิดแต่ละลักษณะจะอาศัยทักษะพื้นฐานบางประการหรือหลายประการ ลักษณะการคิดที่ได้เลือกสรรแล้วว่ามีความสำคัญ สมควรที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาเด็กและเยาวชนของชาติมี 9 ประการ ได้แก่ การคิดคล่อง การคิดหลากหลาย การคิดละเอียด การคิดชัดเจน การคิดอย่างมีเหตุผล การคิดกว้าง การคิดไกล การคิดลึกซึ้ง และการคิดแหวกแนว

จิราภรณ์ ศิริทวี (2540: 3-4) เสนอวิธีคิดที่ทำให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองดังนี้

1. กล้าคิด (Risk Taking) คือกล้าหาทางเลือกอื่น ๆ และเสนอออกมาไม่ว่าบังเกิดผลเช่นไรแก่ผู้เสนอก็ตาม แม้ความคิดนั้นจะถูกวิพากษ์วิจารณ์อย่างหนักหรือกระทั่งล้มเหลว คนที่กล้าคิดก็ยังกล้าที่จะคิดและพร้อมที่จะเสี่ยงเสนอความคิด นักเรียนต้องฝึกความกล้าเสี่ยง กล้าเดา กล้าคิด กล้าเสนอและกล้าปกป้องความคิดของตนด้วยการใช้ทักษะการมีเหตุผลในบรรยากาศที่นักเรียนทุกคนสบายใจ คิดว่า “ผิดเป็นครู” ดีกว่าไม่รู้อะไรเลยเพราะไม่เคยคิด

2. คิดคล่อง (Fluency) คือความสามารถคิดรวบยอด (concept) หรือ ข้อคิดเห็น (ideas) เป็นปริมาณมาก ๆ ยิ่งคิดคล่องก็ยิ่งมีข้อคิดเห็นมาก เท่าไร โอกาสพบความคิดที่มีคุณภาพสูง เช่น การคิดเรื่องใหม่ ๆ ที่ยังไม่เคยมีใครคิดก็จะมีมากขึ้น แม้การคิดคล่องจะเป็นเรื่องของปริมาณแต่ปริมาณจะนำมาซึ่งคุณภาพถ้ามีประสบการณ์มากขึ้น

3. คิดกว้าง (Flexibility) คือความสามารถในการคิดที่ไม่ติดอยู่ในกรอบหรือมุมมองเพียงมุมเดียว คนที่คิดกว้างจะมองเห็นกลยุทธ์ หรือทางแก้ไขปัญหาที่หลากหลายในการจัดการกับปัญหาหนึ่ง ๆ ไม่ใช่ยึดมั่นกับวิธีการใดวิธีการหนึ่งเพียงประการเดียว ดังนั้น การคิดกว้างจึงเป็นการมองจากหลายมุมมองแม้จะต่างไปจากที่คุ้นเคยเพื่อบรรลุความเข้าใจที่กว้างขวางกว่าจนเกินกรอบที่กำหนดไว้เดิม

4. คิดของเดิม (Originality) คือความสามารถคิดอย่างหลักแหลม ทำให้เกิดข้อคิดเห็นที่เป็นของตนเอง ด้วยความสามารถนี้นักเรียนจะเป็นผู้กำหนดทิศทางโลกอนาคต

5. คิดดัดแปลง (Elaboration) คือความสามารถต่อเติมข้อคิดเห็นที่มีอยู่แล้วให้น่าสนใจและมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ความคิดเก่าคือรากฐานของความคิดใหม่ คนรุ่นใหม่จะใช้ประโยชน์จากความคิดของคนรุ่นเก่าแล้วนำมาดัดแปลงให้ร่วมสมัย ดังคำกล่าวที่เราคุ้นเคยกันดีที่ว่า “ลูกต้องดีกว่าพ่อแม่” “ศิษย์ต้องดีกว่าครู” ทั้งนี้เพราะรู้จักคิดดัดแปลง

6. คิดซับซ้อน (Complexity) คือ ความสามารถในการแสวงหาทางเลือกใหม่ที่หลาย ๆ ครั้งมาด้วยความยากลำบากคนที่คิดซับซ้อนจะจัดระบบสรรพสิ่งที่สับสนดีนำระเบียบออกมาจากความโกลาหล

7. คิดวางแผน (Planning) คือ ความสามารถจัดการให้มาซึ่งผลหรือทางออกที่พึงประสงค์ เป็นการรวบรวมการคิดวิธีการต่าง ๆ เพื่อแก้ปัญหาหรือป้องกันปัญหาที่อาจเกิดขึ้นอย่างเป็นระเบียบ ระบบการคิดวางแผนมีขั้นตอนลักษณะเช่นเดียวกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ คือ

7.1 ระบุปัญหา

7.2 ระบุข้อจำกัด

7.3 พิจารณาทางเลือก

7.4 บริการทรัพยากรและเวลา

7.5 กำหนดแผนงาน

7.6 ไตร่ตรองถึงปัญหาแทรกซ้อนที่อาจเกิดขึ้น

8. การตัดสินใจ (Decision Making) คือ การตกลงใจว่าจะกระทำการคิดตัดสินใจเป็นจุดเริ่มต้นของการปฏิบัติการ การคิดตัดสินใจจึงไม่ใช่การคิดหาทางเลือกแต่เป็นการประมวลทางเลือกต่าง ๆ โดยใช้วินิจฉัยและระบุข้อตกลงใจว่าจะกระทำการใดในทิศทางใด การดำรงชีวิตของคนเราต้องตัดสินใจ นักเรียนจึงควรฝึกทักษะการคิดตัดสินใจให้เป็นระเบียบระบบเพื่อการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพ

9. คิดระดมสมอง (Brainstorming) คือ เทคนิควิธีการเสาะหาวัตถุดิบเพื่อนำไปคิดต่อ เป็นการระดมความคิดให้มากหลากหลายเพื่อนำไปใช้หรือพิจารณาโดยการคิดวิธีการต่างๆ ต่อไป การคิดระดมสมองจึงไม่ใช่จุดสิ้นสุดของการคิด แต่เป็นจุดเริ่มต้นเหมือนกับการประกอบอาหารที่ต้องเสาะหาเครื่องปรุงให้พร้อมก่อนลงมือประกอบอาหาร

10. คิดให้รู้กันทั่ว (Communication) คือ ความสามารถในการเสนอความคิดหรือข้อคิดเห็นโดยชี้แจงให้ผู้อื่นเข้าใจและเห็นตาม คิดให้รู้กันทั่วจึงเป็นเรื่องของการสื่อสารเกี่ยวพันกับทักษะการจำแนกแยกแยะ การจัดกลุ่ม การพรรณนา การอภิปราย การโต้แย้ง การเปรียบเทียบ การรู้จักใช้ภาษาที่เหมาะสม ในการสื่อความคิด

วัฒนา สง่างาม (2549) คุณสมบัติสำคัญประการหนึ่งของมนุษย์คือ เป็น “ผู้รู้คิด” จากการรู้คิดนี้เองนำไปสู่กระบวนการคิด เริ่มจากการตีความ พิจารณา ไตร่ตรอง สิ่งที่จากผัสสะ แล้วสรุปเป็นความรู้อย่างหนึ่งอย่างใดแล้วเก็บสะสมความรู้นั้นไว้ เพื่อใช้เป็นพื้นฐานหรือความรู้เดิมที่ใช้ในการ เปรียบเทียบและตัดสินใจ สรุปความรู้ใหม่เพิ่มขึ้น เช่น เด็กที่เข้าเรียนในชั้นเรียนเป็นครั้งแรกในชีวิต มีหญิงสาวตัวผอม ๆ คนหนึ่งเข้ามาอยู่หน้าห้องเรียนแล้วบอกว่าตัวเธอเป็นครู แล้วก็สอนให้อ่านหนังสือ ประสบการณ์จากตาเห็นรูป หูได้ยินเสียง ผ่านกระบวนการคิดเกิดความเข้าใจ สรุปว่า ครูคือหญิงสาวตัวผอม ๆ ที่ทำหน้าที่สอนหนังสือ เรียกว่าเกิดจินตภาพ (Image) ต่อมาเห็นชายแก่ทำหน้าที่สอนหนังสือและเรียกว่าครูเช่นกัน เป็นจินตภาพอีก 1 ครั้ง กระบวนการคิดจะทำงานเพิ่มเติมจากการตีความถึงลักษณะรูปร่าง กิจกรรม พิจารณาไตร่ตรองทบทวนและจะทำการเปรียบเทียบกับจินตภาพเดิม เห็นความเหมือนและแตกต่าง เกิดความเข้าใจว่าผู้เป็นครูนั้นอาจเป็นผู้หญิงหรือผู้ชายก็ แต่ทำหน้าที่สอนหนังสือเหมือนกัน สรุปความรู้ใหม่ว่า “ครูคือผู้สอนหนังสือ” ความรู้ใหม่ที่จากการสรุปโดยการตีความพิจารณา ไตร่ตรองเปรียบเทียบกับหลาย ๆ จินตภาพที่ตนมีประสบการณ์นั้น เรียกว่า มโนภาพ

(concept) ซึ่งเป็นความรู้ที่กินความหมายกว้างครอบคลุมทุก ๆ จินตภาพที่มีประสบการณ์และรวมไปถึงสมาชิกอื่น ๆ ที่ยังไม่มีประสบการณ์ของมโนภาพนั้น ๆ ด้วย คือ กินความถึงครูที่เคยพบเห็นและครูคนอื่น ๆ ที่ยังไม่พบเห็น แต่ก็สรุปว่าครูทุกคนเป็นผู้สอนหนังสือหรืออาจกล่าวว่าเป็นความคิดที่อนุมานขึ้นมา

อริยา คูหา (อริยา คูหา. ออนไลน์) กล่าวว่า กระบวนการคิด คือการทำงานของสมองการคิดเป็นพื้นฐานของกระบวนการรับรู้ อันเป็นชีวภาพของพฤติกรรม (Biological Bases of Behavior) เมื่อมีการเริ่มต้นที่ประสาทสัมผัสทั้งหก คือ ตา หู จมูก ลิ้น กาย และใจ กระทบกับสิ่งต่างๆ การคิดเริ่มต้นที่สิ่งเร้ากระทบกับอวัยวะรับสัมผัส เกิดเป็นมโนภาพในสมอง มีการตีค่าและแปลความหมายเรียกว่าการรับรู้ (Perception) มโนภาพเหล่านี้เชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่สะสมไว้ในสมอง ถูกจัดเปลี่ยนเป็นโครงสร้างของภาษา แล้วมีการเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์จัดระบบระเบียบความคิดหากสิ่งเร้าเข้าสู่ระบบการรับรู้ไม่ชัดเจน มนุษย์จะพยายามหาคำตอบจนมโนภาพที่แจ่มชัด เนื่องจากประสาทของมนุษย์ต้องกระทบกับสิ่งต่างๆ อยู่ตลอดเวลา ดังนั้นในชีวิตประจำวันกระบวนการคิดของมนุษย์จึงเกิดขึ้นตลอดเวลาเช่นเดียวกัน ส่วนการที่เด็กจะค้นพบความสามารถทางใดทางหนึ่งเป็นพิเศษ จนสามารถใช้ให้ประสบผลสำเร็จในชีวิตอนาคตต่อไป ล้วนเป็นความสามารถจากการเรียนรู้และพรสวรรค์เฉพาะตัวที่แตกแขนงไปตามระบบการศึกษา และกระบวนการพัฒนาการคิดที่ช่วยให้เขาค้นพบเอกลักษณ์ของตนเอง และเมื่อกระบวนการคิดของเขามีพัฒนาการถึงขีดสุด ประกอบกับความรู้ ประสบการณ์ที่เพิ่มขึ้นเขาจะยิ่งมีกระบวนการสร้างความคิดให้เกิดขึ้นเพื่อพบพัฒนาการในโอกาสต่อไป

ความคิดเป็นกระบวนการทางสมองที่มนุษย์ใช้จัดการกับข้อมูลข่าวสารที่รับ ด้วยการจำแนกองค์ประกอบ, ความเหมือน-ความแตกต่าง, การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ รวมไปถึงการสรุปอ้างอิงอย่างใช้เหตุผล เป็นกระบวนการภายในสมองที่ไม่สามารถมองเห็น แต่อาจแสดงความคิดเห็นเหล่านั้นออกมาด้วยการกระทำที่แสดง เช่น การพูด การเขียน เป็นต้น

สมองทำหน้าที่เป็นกลไกที่เกี่ยวข้องกับความประพฤติ ข้อปฏิบัติของมนุษย์ เช่น วิธีคิด การแสดงออกทางอารมณ์ต่างๆ การดำเนินชีวิต และการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว สมองทำงานถูกต้องจะส่งผลให้เจ้าของมีความประพฤติถูกต้อง ถ้าเมื่อใดสมองทำงานผิดพลาดมนุษย์ก็จะแสดงพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้องออกมาด้วยเช่นกันหน้าที่อื่นๆ ของมนุษย์เช่นการควบคุมอุณหภูมิในร่างกาย ความดันโลหิต การทำงานของหัวใจ และการเคลื่อนไหวของร่างกาย เป็นต้น การจะรับประสบการณ์และการเรียนรู้ต่างๆ ที่ถ่ายทอดกระบวนการคิดทางสมองของเขาออกมาเป็นระยะๆ ตามวัยจนกระทั่งเป็นผู้ใหญ่ แม้กล่าวว่าสมองเจริญ เติบโตเต็มที่เมื่ออายุ 18 ปี แต่กระบวนการคิดภายในสมองจะพัฒนาการต่อไปเรื่อยๆ จนกว่าสมรรถภาพด้านการจัดโปรแกรมต่างๆ เกี่ยวกับการคิดจะสิ้นสุดลง

สรุปได้ว่า กระบวนการคิดของมนุษย์ เริ่มจากการตีความพิจารณาไตร่ตรอง ผัสสะที่รับทาง ตา หู จมูก ลิ้น กายและใจ เกิดความเข้าใจในผัสสะนั้น สรุปออกมาเป็นความรู้เฉพาะครั้ง แล้วนำความรู้หลายครั้งมาวิเคราะห์เปรียบเทียบ สรุปออกมาเป็นความรู้ที่เป็นส่วนรวม ทั้งยังนำความรู้ที่เก็บไว้ในความทรงจำเพื่อนำมาคิดอนุมานใช้ในการสรุปหาความรู้ใหม่เพิ่มเติม โดยไม่ต้องอาศัยประสบการณ์ตรง ๆ แต่อาศัยการคิดที่เกี่ยวเนื่องกัน และนำความรู้เดิมมาเป็นหลักฐานสนับสนุน

ความรู้ที่เกิดขึ้นใหม่เสมอ แล้วเก็บความรู้นั้นเข้าไว้ในความทรงจำเพื่อใช้เป็นความรู้ในการวิเคราะห์เปรียบเทียบกับประสบการณ์ใหม่ที่รับรู้ ความรู้ที่ถูกเก็บไว้นั้นจะกลายเป็นความรู้เดิมที่มีความหมายกินความกว้าง ๆ เมื่อมีการรับรู้ใหม่เข้ามา

3.5 ปัจจัยที่ส่งเสริมการพัฒนาการคิด

สุดารัตน์ ดวงสุดาวงศ์ (2551: ออนไลน์) นำเสนอว่า ความเจริญทางสมองประกอบด้วยปัจจัยต่างๆ ดังนี้

1. พันธุกรรม ทารกจะรับการถ่ายทอดพันธุกรรมมาตั้งแต่ปฏิสนธิ บางคนรับลักษณะเด่น บางคนรับลักษณะด้อยมาซึ่งพันธุกรรมจะส่งผลโดยตรงเฉพาะการเติบโตของสมอง และการสร้างเซลล์ประสาท

2. สิ่งแวดล้อม จะส่งผลด้านการเชื่อมโยงข้อมูลต่างๆ ที่รับมาก และจัดระบบการจัดการกับข้อมูลต่างๆ ระหว่างเซลล์ประสาท

ปัจจัยที่ส่งผลให้สมองเกิดพัฒนาการด้านการคิด ประกอบด้วย

1. การทำงานของสมอง (Brain Functioning) เป็นปัจจัยต้นที่เริ่มทำงานมาตั้งแต่ 5 สัปดาห์แรก และพัฒนาเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ ตามวัยของเด็ก ดังนั้นเด็กจะมีพัฒนาการทางสมองเต็มศักยภาพหรือไม่ขึ้นอยู่กับพันธุกรรมที่แตกต่างกัน หรือการบังเอิญที่เซลล์ประสาทบางส่วนถูกทำลายตั้งแต่ 5 สัปดาห์จนถึงก่อนคลอด หรือหลังคลอดก็ได้

2. พื้นฐานทางครอบครัว (Family Background) เป็นปัจจัยภายนอกที่เด็กรับจากสิ่งแวดล้อมใกล้ตัว ได้แก่

2.1 พื้นฐานด้านโภชนาการที่จะช่วยให้เซลล์สมองมีพัฒนาการสมบูรณ์ และส่งผลต่อพัฒนาการการคิดที่ดี ตั้งแต่ปฏิสนธิ

2.2 พื้นฐานด้านอบรมเลี้ยงดู ตั้งแต่ปฏิสนธิเช่นกันตั้งแต่ภาวะที่เกิดกับอารมณ์มารดาจะส่งผลต่อเด็กในครรภ์ บุคคลในครอบครัวที่เด็กเริ่มมีปฏิสัมพันธ์จะเป็นปัจจัยที่ส่งผลพัฒนาการการคิดช่วยให้เด็กกล้าคิด กล้าทำ กล้าซักถาม กล้าทดลอง ซึ่งเมื่อถูกขัดขวางอาจส่งผลให้การพัฒนา และความสามารถการคิดไม่เต็มศักยภาพ

3. พื้นฐานความรู้ (Background of Knowlegde) การพัฒนาการคิดมีหลายระดับพื้นฐานความรู้เป็นอีกปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อพัฒนาการคิด ผู้มีความรู้สูงมีความรู้ดีย่อมมีข้อมูลข่าวสารประสบการณ์ และพื้นฐานความรู้ที่หลากหลาย พอที่จะเป็นเครื่องนำทางในการคิด การแก้ไขปัญหา การสร้างองค์ความรู้ และการตัดสินใจพื้นฐานความรู้ของแต่ละคนขึ้นอยู่กับสภาพทางครอบครัว และตนเองจะใฝ่รู้ใฝ่เรียนจากแหล่งเรียนรู้ต่างๆ รอบตัว

4. ประสบการณ์ชีวิต (Experience of Life) เป็นพื้นฐานความรู้ของบุคคลอีกประเภทที่จากการปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้าง สถานการณ์ สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรม และประสบการณ์ ทั้งหมดนี้จะเป็นข้อมูลทางสังคม ซึ่งถ้าเชิงบวกมาจะช่วยให้เป็นคนใจกว้างเป็นคนมีคุณธรรม ขยัน อดทน และ

มั่นใจในตนเอง ด้านสติปัญญาจะมีการผสมผสานกระบวนการคิดทุกชนิดอย่างมีทิศทางด้านมนุษย์สัมพันธ์ จะทำเพื่อผู้อื่นมีความสุข

5. สภาพแวดล้อม (Environment) เป็นแรงกระตุ้นแรงเสริม แรงกดดันให้เกิดพัฒนาการคิด เพราะสภาพแวดล้อมบางชนิดก่อให้เกิดจินตนาการ ซึ่งทั้งหมดนี้คือการเรียนรู้ที่จะคิดอย่างมีเหตุผลและตัดสินใจที่เหมาะสมในที่สุด

6. ศักยภาพการรับรู้และเรียนรู้ (Perception and Learning Poteltial) เป็นอีกปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาการคิด การที่เด็กรับรู้ และเรียนรู้เร็ว จะช่วยให้เกิดพัฒนาการคิดเชิงรุก ซึ่งทันสถานการณ์และจะสามารถปรับตัวทันต่อเหตุการณ์เป็นอย่างดี สิ่งที่เป็นอุปสรรค์และส่งเสริมการคิด

อุปสรรค	พฤติกรรมส่งเสริม
1. การที่สมองถูกกระทบกระเทือน 2. การรับมลภาวะแวดล้อมที่ทำให้ร่างกายอ่อนแอเช่นการรับสารเป็นโทษจากอาหาร การออกกำลังกาย , พักผ่อนไม่เพียงพอ 3. การคิดสิ่งร้าย 4. การเครียดขาดสมาธิและไม่กล้าเผชิญปัญหา	มีสิ่งเร้ามากระตุ้น 1. ให้คิดแก้ปัญหา, เอาชนะ 2. ค้นหาคำตอบที่สงสัย 3. เพื่อสนองความต้องการทางอารมณ์สังคมของบุคคล

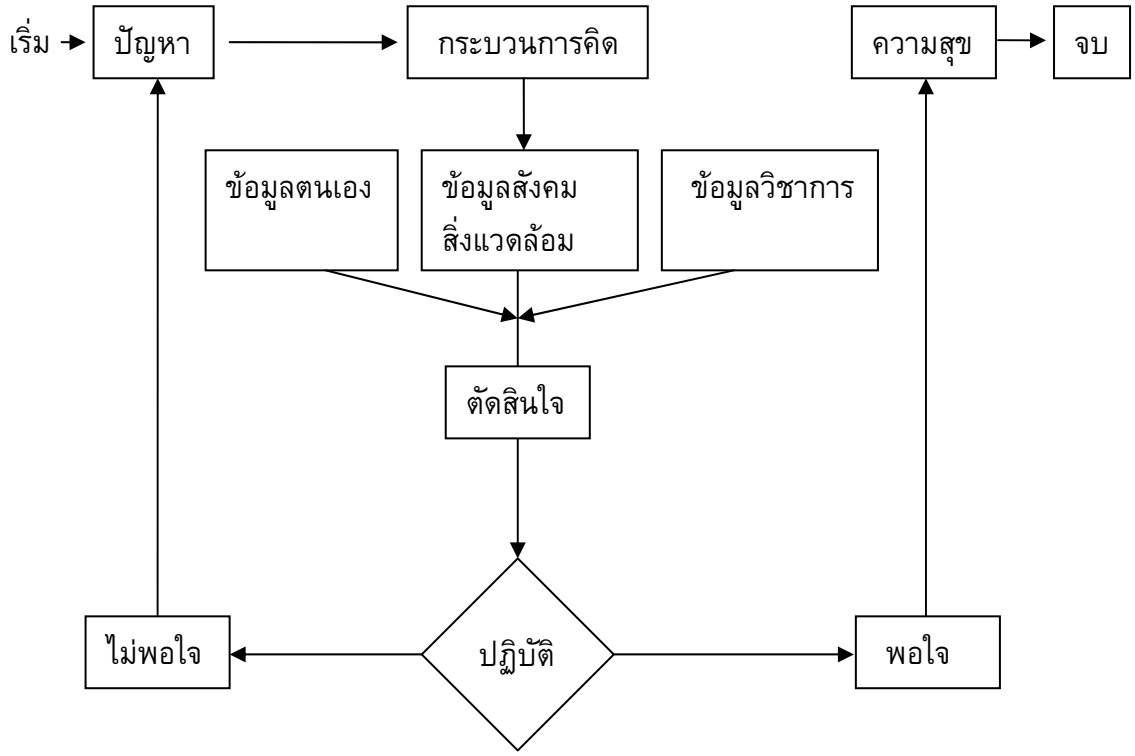
การพัฒนาความคิดของมนุษย์ อาจขึ้นอยู่กับวัย เพศ พันธุกรรม วุฒิภาวะ ระดับการศึกษาและสิ่งแวดล้อมนอกจากนี้ยังมีพฤติกรรมที่ส่งเสริมการคิด ดังนี้

1. มีการใฝ่รู้ และจินตนาการ
2. กล้าเผชิญกับความคิดที่ซับซ้อน
3. สนุกต่อการตัดสินใจ
4. วางแผนให้ประสบความสำเร็จ
5. สามารถมองเห็นโอกาสและทางเลือกได้มากขึ้น
6. สร้างสรรค์ความคิดได้ง่าย , คิดกว้างขวาง และลดความกังวล
7. มีความรวดเร็วต่อการปรับตัวกับสถานการณ์แวดล้อม
8. มีความฉับไวในการรวบรวมข้อมูลและสร้างวิธีปฏิบัติที่เป็นประโยชน์ได้มาก

3.6 รูปแบบของการคิดเป็น

โกวิท วรพิพัฒน์ (อุ่นตา นพคุณ. 2528: 28-30; อ้างอิงจาก โกวิท วรพิพัฒน์. ม.ป.ป.) นำเสนอว่า การคิดเป็น เป็นการคิดเพื่อแก้ปัญหาเนื่องจากการคิดมีจุดเริ่มต้นที่ตัวปัญหาแล้วพิจารณาย้อนไตร่ตรองข้อมูล 3 ประเภท คือ ข้อมูลด้านตนเอง ชุมชน สังคมสิ่งแวดล้อม และข้อมูลทางวิชาการ ต่อจากนั้นก็ลงมือกระทำการ ถ้าหากการกระทำทำให้ปัญหาและความไม่พอใจของบุคคลหายไป

กระบวนการคิดจะยุติลง แต่ถ้าหากบุคคลยังรู้สึกไม่พอใจปัญหายังคงอยู่ บุคคลก็จะเริ่มกระทำการใหม่อีกครั้ง ดังแผนภูมิแสดงรูปแบบการคิดเป็นของโกวิท วรพิพัฒน์ ดังภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 รูปแบบการคิดเป็น

จากภาพประกอบ 8 อธิบายว่า การคิดเป็นประกอบด้วยความเชื่อพื้นฐาน ดังนี้ (อุ่นตา นพคุณ. 2528: 28-30; อ้างอิงจาก โกวิท วรพิพัฒน์. ม.ป.ป.)

1. มนุษย์ทุกคนต้องการความสุข
2. การใช้ข้อมูล 3 ประเภทพร้อมกัน ประกอบกันแก้ปัญหา คือ
   2.1 ข้อมูลประเภทตนเอง
   2.2 ข้อมูลประเภทสังคมและสิ่งแวดล้อม
   2.3 ข้อมูลประเภทวิชาการ
3. เป็นการคิดเพื่อตัดสินใจแก้ปัญหา
4. มนุษย์มีเสรีภาพในการตัดสินใจ กำหนดชะตาชีวิตของตนเอง

ข้อมูลประเภทตนเอง สังคมสิ่งแวดล้อม วิชาการ

เอกลักษณ์ที่สำคัญของการ “คิดเป็น” ที่แตกต่างไปจากการคิดลักษณะอื่นๆ คือ ความเชื่อพื้นฐานที่ว่าบุคคลที่คิดเป็นควรจะใช้ข้อมูล 3 ประเภทอันแก่ ข้อมูลประเภทตนเอง สังคมสิ่งแวดล้อม และวิชาการ พร้อมกันประกอบการตัดสินใจเพื่อแก้ปัญหา ซึ่งข้อมูลทั้ง 3 ประเภทนี้เป็นส่วนเนื้อหาใน

กระบวนการคิดเป็น ซึ่งในบางครั้งแม้ว่าบุคคลจะเป็นผู้มีความชำนาญในการคิดเป็น แต่บังเอิญต้องไปอยู่ในสภาพแวดล้อมหรือสถานการณ์ใหม่ที่เขาไม่คุ้นเคย ไม่มีข้อมูลใหม่เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมนั้น นั้น ลักษณะการคิดของเขาก็จะไม่ดีเท่าเดิม ต่อเมื่อเขารับข้อมูลใหม่ทั้งสามประเภท ก็จะสามารถนำข้อมูลไปประกอบการคิดและแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่ง จันทร์ ชุ่มเมืองปัก (อุ่นตา นพคุณ. 2523: 34-41; อ้างอิงจาก จันทร์ ชุ่มเมืองปัก. 2514) ระบุว่า บุคคลที่คิดเป็นนั้น จะต้องคิดอย่างรอบคอบและอาศัยองค์ประกอบหลายด้าน องค์ประกอบเหล่านี้ เป็นองค์ประกอบเกี่ยวกับการตัดสินใจ เพื่อให้เกิดผลที่เรียกว่า การคิดเป็น ต้องอาศัยข้อมูลทั้ง 3 ประเภทดังกล่าว

ข้อมูลตนเอง

ศาสนาส่วนใหญ่และแนวคิดทางจิตวิทยาในปัจจุบัน จะพยายามชี้แนะให้มนุษย์เราฝึกหัดการพิจารณาและเข้าใจตนเอง ในสังคมตะวันตก โซกลาตีส (Socrates) นักปรัชญากรีกโบราณที่มีชื่อกล่าวไว้ว่า “ จงรู้จักตนเอง” (Know Thyself) ซึ่งการมองดูตนเองนี้ทางพุทธศาสนาเน้นให้มนุษย์เข้าใจและพิจารณาตนเองอย่างถ่องแท้ตลอดมา พระพุทธศาสนามีหลักการที่ลึกซึ้งเช่นเดียวกับวิทยาการชั้นสูงทางจิตวิทยาในปัจจุบัน และสั่งสอนไว้แต่โบราณกาลถึงเรื่องการรับรู้ของจิตว่าเป็นผู้บงการการกระทำต่าง ๆของมนุษย์ พุทธศาสนาให้ความสนใจในเรื่องนี้ เพราะเห็นว่าการกระทำต่าง ๆ ที่มนุษย์แสดงออก เป็นผลมาจากการทำงานร่วมกันของร่างกายและจิตใจ คือ ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ได้แก่ ตา หู จมูก ลิ้น กาย ที่เป็นประตูเปิดให้มนุษย์เรารู้จักและรับรู้ความเป็นไปต่าง ๆ ของโลกภายนอก ตลอดจนสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดโลกภายในของคน คือ จิตใจอันเป็นผลจากกระบวนการทางอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด การตีความหมาย การสะสมประสบการณ์ การวิเคราะห์ถึงการทำงานของจิตจึงเป็นการคลี่คลายความเข้าใจมนุษย์และพฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งก็ย่อมหมายถึง การรู้เท่าทันในธรรมชาติของตนเอง และสิ่งแวดล้อมของตนอย่างถ่องแท้ โดยไม่บิดเบือนข้อมูลเกี่ยวกับตนเองเพื่อให้สอดคล้องกับความปรารถนา หรือมโนภาพแห่งตนที่ตัวเองสร้างขึ้น

คนคิดเป็น เมื่อข้อมูลเกี่ยวกับสังคมและสิ่งแวดล้อม วิชาการต่าง ๆ จะต้องพิจารณาตัวเองอย่างตรงไปตรงมา จะต้องพิจารณาใคร่ครวญ จุดอ่อน จุดแข็งของตน สถานภาพทางเศรษฐกิจ สังคม ครอบครัวและญาติ ถึงแม้ว่าในการพิจารณาสิ่งต่าง ๆ เพื่อการตัดสินใจที่ดีที่สุดบุคคลควรจะใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองก็ตาม แต่คนที่คิดเป็นจะต้องไม่ใช่บุคคลที่ยึดตนเองเป็นใหญ่ และมองดูปัญหาเฉพาะจากจุดยืนของตนเอง ดังนั้นเพื่อป้องกันไม่ให้มนุษย์เราพิจารณาเรื่องต่าง ๆเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตัวเองเท่านั้น การคิดเป็นจึงเสนอให้บุคคลใช้ข้อมูลประเภทสังคมสิ่งแวดล้อม และวิชาการด้วยพร้อม ๆกันไปกับข้อมูลประเภทตนเอง

ข้อมูลเกี่ยวกับสังคมและสิ่งแวดล้อม

บางคนเชื่อว่า มนุษย์นี้เป็นผู้สร้างสังคมแต่บางคนก็เชื่อว่าสังคมนั้นมีอิทธิพลต่อมนุษย์ โดยเฉพาะนักสังคมวิทยาจะชี้ให้เห็นว่าสังคมนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดพฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งสภาพความเป็นอยู่ในสังคมต่าง ๆทำให้นักสังคมวิทยาเห็นว่าข้อมูลประเภทสังคม เป็นสิ่งจำเป็น

สำหรับการคิดเป็น กระบวนการสังคมประกิตหรือการเรียนรู้สังคมที่ยอมรับและรักษาขนบธรรมเนียมประเพณี วัฒนธรรมประจำท้องถิ่น คนในสังคมต่างๆจะถูกอบรมสั่งสอนให้ยึดถือขนบธรรมเนียมประเพณี ไม่ยอมเปลี่ยนแปลงง่าย คนในสังคมจึงต้องคอยระวังพฤติกรรมของตนให้รับความเห็นชอบจากสังคม นอกจากเรื่องค่านิยม คุณธรรม และขนบธรรมเนียมประเพณีแล้ว ข้อมูลประเภทสังคม สิ่งแวดล้อมยังรวมถึงสภาพภูมิศาสตร์และนิเวศ หรือสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของบุคคล ความสำคัญ และตัวอย่างของข้อมูลประเภทนี้อาจจะเห็นอย่างชัดเจน ในการนำเทคโนโลยีทางสังคมในโลกที่พัฒนาแล้วมาใช้โดยไม่พิจารณาถึงสภาพแวดล้อมของชุมชนของตน

ข้อมูลวิชาการ

ในอดีตการศึกษาหรือการเรียนรู้ของมนุษย์นั้น เป็นการเรียนรู้แบบธรรมดาวิสัย (Informal Education) เป็นไปตามธรรมชาติ ความมุ่งหมายของการศึกษาในสมัยบรรพกาล เป็นไปเพื่อสร้างเสริมอุปนิสัยใจคอ ความถนัดตามธรรมชาติ และทักษะเพื่อการดำรงชีวิต และคุณธรรมตามประเพณีของแต่ละชุมชน ปริมาณความรู้และข้อมูลที่ไม่มากนัก ดังนั้นบุคคลอาจเรียนรู้สิ่งจำเป็นในระยะเวลาอันสั้น และสามารถใช้ความรู้นั้นๆตลอดชีวิต แต่เมื่อวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเจริญขึ้นจนเกิดสังคมระบบข้อมูล การศึกษาของบุคคลแต่ละคนจึงต้องมากขึ้นและสามารถอยู่อย่างสมดุลกับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไปอย่างรวดเร็ว

ข้อมูลประเภทวิชาการ ตามแนวคิดเรื่องการคิดเป็นนี้ จันทร์ ชุ่มเมืองปัก (2523) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง สิ่งที่เป็นความรู้ ความจริงทางวิทยาศาสตร์ หรือกล่าวง่ายๆเป็นการมองดูความรู้ที่มีอยู่ในตำรา ในการจำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของ บลูม (Bloom's Taxonomy of Educational Objectives) ในด้านการรู้คิด (Cognitive Domain) อันได้แก่ ปริเขตเกี่ยวข้องกับการระลึกหรือการจำ ความรู้ และพัฒนาการองค์ความสามารถและทักษะทางเชาวน์ปัญญานั้น ความรู้ (Knowledge) ถูกจำแนกออกตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอย่างละเอียด เช่น ความรู้เฉพาะ (Specific Knowledge) ความรู้ศัพท์เฉพาะ (Terminology) ความรู้เรื่องระเบียบวิธี (Knowledge of Methodology) ฯลฯ ขณะที่ โกวิท วรพิพัฒน์ (อุ่นตา นพคุณ. 2523: 40-41 อ้างอิงจากบทสัมภาษณ์ของ โกวิท วรพิพัฒน์. 2525) กล่าวว่า ในบางสถานการณ์เมื่อบุคคลข้อมูลทั้ง 3 ประเภทประกอบการพิจารณาเลือกทางเลือกต่างๆแล้วๆ และตัดสินใจไม่กระทำการใดๆทั้งสิ้น ก็ต้องถือว่าเขาคิดเป็นแล้ว เพราะในบางครั้งการไม่ทำอะไรเลยก็คือ การกระทำที่ดีที่สุด

3.7 การคิดสร้างทางเลือก

กิติมา สุรสนธิ (2548: 226-227) นำเสนอว่า ขั้นตอนสำคัญขั้นตอนหนึ่งในการตัดสินใจ คือ การหาทางเลือกที่มีอยู่ที่ดีที่สุดในการตัดสินใจ ยิ่งผู้ตัดสินใจมีทางเลือกมากก็จะยิ่งทำให้เพิ่มโอกาสให้แก่ผู้ตัดสินใจมากขึ้นด้วย ทางเลือกจึงเป็นจำนวนของโอกาสหรือวิธีการที่จะนำไปสู่ความสำเร็จหรือการบรรลุเป้าหมาย ที่การแก้ปัญหาหนึ่งๆ ผู้ตัดสินใจควรมีโอกาสและหลายทางเลือกเพื่อจะหาทางเลือกที่ดีที่สุด ทางเลือกจึงหมายถึง วิธีการ ขั้นตอนการกระทำ หรือแนวทางของการกระทำที่มี

จุดเริ่มต้นและมีความต่อเนื่องกันไปจนถึงจุดสิ้นสุด ทางเลือกจะถูกกำหนดโดยวัตถุประสงค์และปัญหาในการตัดสินใจ ซึ่งจะต้องเป็นทางเลือกที่ดีและมีเหตุผล โดยผู้ตัดสินใจควรจะต้องมีการคิดสร้างทางเลือก

คำหมาน คนไค (2545: 15, 52) นำเสนอว่า การคิดสร้างทางเลือก เป็นการคิดสังเคราะห์โดยสร้างโอกาสหรือ “ทางเลือก” ให้มากกว่าหนึ่งทาง เพื่อให้ตนเองหรือผู้อื่นตัดสินใจว่าจะเลือกปฏิบัติทางใดจึงจะเกิดผลดีที่สุด การคิดสร้างทางเลือกก็คือ การคิดสังเคราะห์นั่นเอง โดยต้องคิดสังเคราะห์ตามสถานการณ์ที่เป็นอยู่จริงในเวลานั้น ผู้ใดคิดสังเคราะห์หลายทางเลือก ก็ย่อมมีทางเลือกปฏิบัติมากกว่าผู้คิดน้อยทาง ดังมีตัวอย่างสถานการณ์ หลักการและแนวปฏิบัติคิดสร้างทางเลือก และแนวทางการพิจารณาทางเลือก ดังนี้

ตัวอย่างการคิดสร้างทางเลือก

> “เมื่อเลิกเรียน นักเรียนนั่งทำการบ้านอยู่กับขาวและเขียว ส่วนนักเรียนคนอื่นๆกลับบ้านหมด ต่อมาฝนตกหนักและทำท่าไม่หยุด บ้านของนักเรียนกับเพื่อนทั้งสองคนอยู่ใกล้กัน ห่างจากโรงเรียนประมาณ 200 เมตร ซึ่งตามปกตินักเรียนกับเพื่อนจะเดินกลับบ้านเอง วันนี้ไม่มีร่ม ไม่มีเสื้อกันฝน ที่หน้าโรงเรียนมีรถจอดอยู่ 2 คัน คันหนึ่งเป็นของครูในโรงเรียน อีกคันหนึ่งเป็นของภารโรง ครูพักอยู่ในหมู่บ้านเดียวกับเด็กทั้งสาม ภารโรงพักอยู่บ้านพักในโรงเรียน ให้นักเรียนคิดสร้างทางเลือกมากกว่า 1 ทางว่า ทั้งนักเรียนกับเพื่อนจะกลับบ้านอย่างไร”
>
> “ถ้านักเรียนอยู่บ้านคนเดียวในวันอาทิตย์ พ่อและแม่ไปธุระนอกบ้าน พ่อมีโทรศัพท์มือถือ ที่บ้านก็มีโทรศัพท์ บ้านของนักเรียนมีบริเวณและรั้วล้อมรอบ เวลาประมาณ 10 นาฬิกา มีชายคนหนึ่งมากดกริ่งที่ประตูบ้าน พร้อมกับส่งเสียงว่าเปิดประตูหน่อย จะมาเอาของที่คุณแม่สั่งไว้มาส่ง ชายคนนั้นกดกริ่งและเรียกซ้ำอยู่หลายหน ให้นักเรียนคิดสร้างทางเลือกว่านักเรียนจะทำอย่างไร”

หลักการและแนวปฏิบัติคิดสร้างทางเลือก คือ

1. การคิดสร้างทางเลือก คือ การคิดสังเคราะห์ตามสถานการณ์และสภาพ แวดล้อมที่เป็นอยู่มากกว่า 1 ทาง เมื่อคิดแล้วจึงตัดสินใจว่าจะปฏิบัติทางใด

2. การคิดสร้างทางเลือก เป็นการคิดสังเคราะห์ที่มีสภาพและสถานการณ์จำกัด หรือเป็นการคิดสังเคราะห์ภายในกรอบที่จำกัดเฉพาะในโอกาสนั้นๆ กรอบหรือขอบเขตที่จำกัดความคิด คือ บุคคล สถานที่ เวลา คุณค่า บรรยากาศ และสถานการณ์

3. การคิดสร้างทางเลือกจะลงเอยด้วยการคิดตัดสินใจ จุดประสงค์ปลายทางของการคิดสร้างทางเลือก คือ การตัดสินใจว่าจะเลือกปฏิบัติทางใดจากที่คิดไว้ ดังนั้นทางเลือกที่คิดสังเคราะห์ไว้จะต้องมั่นใจว่าสามารถปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ

4. การคิดสร้างทางเลือก ควรใช้สถานการณ์จริงให้มากที่สุด และปฏิบัติควบคู่ไปกับการคิดตัดสินใจ แต่ถ้าไม่สามารถหาสถานการณ์จริง ก็ต้องใช้สถานการณ์สมมติ

5. เมื่อคิดสร้างทางเลือกแล้ว ให้อธิบายเหตุผลของแต่ละทางเลือกว่า เหตุใดจึงคิดเช่นนั้น ซึ่ง ครูและเพื่อนๆ ไม่จำเป็นต้องโต้แย้งหรือไม่เห็นด้วย แต่ควรให้กำลังใจ เพราะแต่ละคนย่อมมีเหตุผลของตนเอง

6. อภิปรายสรุปสาระของการคิดสร้างทางเลือก จดบันทึกไว้ เพื่อนำไปฝึกฝนและปฏิบัติในชีวิตจริงต่อไป

มาร์ซาโน (Marzano. 2000: 95) นำเสนอว่า ในการพิจารณาทางเลือกในการตัดสินใจให้คิดถึงทางเลือกให้มากที่สุดเท่าที่จะทำ คิดถึงเกี่ยวกับข้อดีข้อด้อยของแต่ละทางเลือก คิดถึงความชอบของความสำเร็จของทางเลือกที่ดี และเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ซึ่งอยู่บนคุณค่าและความชื่นชอบในความสำเร็จ

สวอทซ์ (Swart. 2000: 59) ให้ข้อคิดว่า บ่อยครั้งที่คนเราล้มเหลวที่จะพิจารณาทางเลือกที่เป็นไปทั้งหมด พวกเขาคิดแต่ว่า “ฉันสามารถทำ x หรือฉันสามารถทำ y แต่ไม่เคยคิดถึงว่าอาจจะมีที่เป็นไป คือ z หรือ a หรือ b หรือแม้กระทั่ง 1a หรือ 2b

แลงเกอร์ (Langer. 1989: 6) ก็กล่าวว่า บ่อยครั้งที่นักเรียนที่ไม่บรรลุวุฒิภาวะ จะเน้นเพียงผลกระทบระยะสั้นๆเท่านั้น และยังอาจล้มเหลวที่จะพิจารณาถึงผลกระทบของทางเลือกที่จะเกิดขึ้นกับผู้อื่น และยังเป็นคุณลักษณะตามธรรมชาติของมนุษย์ที่เมื่อต้องตัดสินใจ จะคิดอย่างสมเหตุสมผลโดยไม่พิจารณาอย่างจริงจังถึงสิ่งที่ดีกว่าที่อาจจะอยู่ในความสนใจ ซึ่งที่จริงแล้วอาจปฏิเสธที่จะยอมรับหลักฐานใดๆที่ไม่สนับสนุนการตัดสินใจนั้นๆ แม้ว่าหลักฐานนั้นจะน่าเชื่อถือก็ตาม

สรุปว่า การคิดสร้างทางเลือก คือ การคิดสังเคราะห์สถานการณ์เดียวให้มีทางในการแก้ปัญหามากกว่าหนึ่งทาง เพื่อจะพิจารณาเลือกปฏิบัติทางใดทางหนึ่งที่เหมาะสมที่สุด และการคิดสร้างทางเลือกควรปฏิบัติควบคู่กับการคิดตัดสินใจ ซึ่งผู้คิดสร้างทางเลือกหลายทางย่อมมีโอกาสเลือกมากกว่าผู้ที่คิดน้อยทาง

3.8 การคิดตัดสินใจ

สุดารัตน์ ดวงสุดาวงศ์ (2551: ออนไลน์) นำเสนอว่า การคิดตัดสินใจ (decision thinking) เป็นการพิจารณาสิ่งหนึ่งสิ่งใดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ การคิดตัดสินใจประกอบด้วยขั้นตอน 6 ขั้น คือ

1. การกำหนดเป้าหมายของการตัดสินใจ
2. การสร้างทางเลือก
3. การวิเคราะห์ข้อดีข้อเสียของทางเลือก
4. การจัดลำดับความสำคัญของทางเลือก
5. การตัดสินทางเลือก
6. การเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดไปใช้

คำหมาน คนไค (2545: 16,58) นำเสนอว่า การคิดตัดสินใจ เป็นการคิดเลือกปฏิบัติกิจกรรมในแต่ละสภาพหรือแต่ละสถานการณ์ หลังจากสร้างทางเลือกไว้แล้ว เป็นการคิดที่บางครั้งสำคัญที่สุดในชีวิตของคนเรา แต่บางครั้งก็เป็นเรื่องเล็กน้อย ถึงอย่างไรก็ตาม การคิดตัดสินใจก็เป็นส่วนสำคัญของการก้าวเดินในชีวิต ผู้ที่คิดตัดสินใจเองบ่อยๆ มักจะเป็นผู้นำและมีความชำนาญในการแก้ปัญหา

ชีวิตดีกว่าผู้ที่ปฏิบัติตามคำสั่งผู้อื่น ดังมีตัวอย่างสถานการณ์ หลักการและแนวปฏิบัติคิดตัดสินใจ ดังนี้

ตัวอย่างการคิดตัดสินใจ

"ถ้านักเรียนมีเพื่อนหลายคน มีคนหนึ่งที่เคยทะเลาะและไม่ถูกกัน คือ น้อย วันหนึ่งนักเรียนกำลังรับประทานอาหารที่โรงอาหาร น้อยก็เดินมาที่โรงอาหารและกำลังเดินตรงมาที่นักเรียนนั่งอยู่ ให้นักเรียนคิดสร้างทางเลือก อย่างน้อย 3 ทาง เพื่อตัดสินใจปฏิบัติ"

หลักการและแนวปฏิบัติคิดตัดสินใจ คือ

1. การคิดตัดสินใจ เป็นจุดสำคัญที่จะนำไปสู่การปฏิบัติ พื้นฐานของการคิดตัดสินใจ คือ การคิดวิเคราะห์ คิดสร้างทางเลือก ผู้คิดตัดสินใจดี จึงต้องคิดวิเคราะห์สังเคราะห์สามารถคิดสร้างทางเลือกหลายทาง

2. เมื่อคิดสร้างทางเลือกหลายทางแล้ว ให้คิดพิจารณาวิเคราะห์ทางเลือกแต่ละทางว่าทางใดมีเหตุผลเหมาะสมที่สุดโดยพิจารณา ดังนี้

2.1 ประโยชน์ของตนเอง คือ ประโยชน์หรือผลดีที่ตนจะรับจากการตัดสินใจและการกระทำนั้น

2.2 ประโยชน์ของสังคม คือ ผลกระทบต่อสังคมหรือต่อผู้อื่น อันจะเกิดจากการตัดสินใจและการกระทำ ว่าเป็นผลดีหรือผลร้ายต่อผู้อื่นหรือต่อสังคม

2.3 ความถูกต้องตามกฎหมาย ศีลธรรมหรือธรรมเนียมของสังคม

2.4 ความถูกต้องตามหลักวิชาการหรือความเชื่อของสังคมที่ผ่านการกลั่นกรองแล้ว เมื่อตัดสินใจและปฏิบัติจะถูกต้องตามหลักวิชาการหรือไม่ ทางที่พึงประสงค์คือ ต้องถูกต้องตามหลักวิชาการ

2.5 ให้นำเหตุผลในแต่ละข้อย่อยมารวมกัน พิจารณาความเป็นและผลที่จะเกิดขึ้น แล้วคิดตัดสินใจเลือกปฏิบัติเพียง 1 ทาง ที่เห็นว่าจะส่งผลดีที่สุด หรือจะไม่ส่งผลเสียต่อทุกฝ่าย อย่างไรก็ตาม เมื่อถึงขั้นปฏิบัติบางครั้งผลที่เกิดขึ้นอาจจะไม่เป็นไปตามที่คิดไว้ก็ได้ ซึ่งแสดงว่า ตัดสินใจไม่ถูกต้องหรืออาจจะเป็นเพราะมีองค์ประกอบอื่นๆมาเกี่ยวข้องก็ได้

สรุปว่า การคิดตัดสินใจ คือ คิดเลือกทางเลือกที่เหมาะสมที่สุด

3.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิด

อ้อมใจ บุญหล้า (2541: บทคัดย่อ) ศึกษาความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิด และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์แตกต่างกัน ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ สูงและต่ำ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดย

พบว่า กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูง มีความสามารถ ในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่ากลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ต่ำ

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิดแบบสุขุมรอบคอบ แบบหุนหัน แบบคิดเร็วและแม่นยำ และแบบคิดช้าแต่ไม่แม่นยำ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหา แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อทดสอบเป็นรายคู่โดยวิธีของเชฟเฟ่ (Sheffes Test) พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิดแบบสุขุมรอบคอบ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิด แบบหุนหัน และแบบคิดช้าแต่ไม่แม่นยำ ส่วนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิด แบบคิดเร็วและแม่นยำ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาสูงกว่ากลุ่มที่มีแบบการคิด แบบหุนหัน

3. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เมื่อจำแนกตามตัวแปรความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์และแบบการคิด แบ่งได้ 8 กลุ่ม คือ (1) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูง และมีแบบการคิดแบบสุขุมรอบคอบ (2) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูง และมีแบบการคิดแบบหุนหัน (3) กลุ่มที่มีความสามารถในการ แก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูง และมีแบบการคิดแบบคิดเร็วและแม่นยำ (4) กลุ่มที่มีความ สามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูง และมีแบบการคิดแบบคิดช้าแต่ไม่แม่นยำ (5) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ต่ำ และมีแบบการคิดแบบสุขุม รอบคอบ (6) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ต่ำ และมีแบบการคิด แบบหุนหัน (7) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ต่ำ และมีแบบการคิด แบบคิดเร็วและแม่นยำ และ (8) กลุ่มที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ต่ำ และมีแบบการคิดแบบคิดช้าแต่ไม่แม่นยำ มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อัจฉรา ฉายวิวัฒน์ (2551: บทคัดย่อ) ศึกษาหลักสูตรเสริมทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีองค์ประกอบของทักษะ 5 ด้าน ได้แก่ ปัญหา ข้อมูล การตั้งสมมติฐาน การสรุปผล และการประเมิน

ผลการศึกษาพบว่า

1. ทักษะการคิดของกลุ่มทดลองหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอนและแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มควบคุมมีทักษะการคิดหลังการสอน สูงกว่าก่อนการสอนและไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2. เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านของทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ พบว่าค่าเฉลี่ยสูงที่สุดคือการประเมิน รองลงมา ได้แก่ การตั้งสมมติฐาน ปัญหา ข้อมูลและการสรุปผล

4. ทักษะการตัดสินใจ

4.1 ความหมายของการตัดสินใจ

การตัดสินใจ เป็นคำซึ่งตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า Decision Making ที่มีผู้ให้ความหมายไว้มากมาย ดังนี้

ไซมอน (Simon. 1960: 54) กล่าวว่า การตัดสินใจ คือ กระบวนการที่ประกอบไปด้วยกิจกรรมทางเชาวน์ปัญญา (Intelligence Activity) หรือ การหาโอกาสที่จะตัดสินใจ หมายถึง การสืบเสาะหาข่าวสารสภาพทาง สิ่งแวดล้อม สำหรับจะใช้ในการตัดสินใจ กิจกรรมออกแบบ (Design Activity) หรือการหาหนทางเลือกที่พอเป็นไป หมายถึงเป็นการสร้าง พัฒนา วิเคราะห์แนวทางต่างๆ ที่จะนำไปปฏิบัติ กิจกรรมคัดเลือก (Choice Activity) หรือการเลือกทางเลือกจากทางเลือกที่มีอยู่ หมายถึง การเลือกทางเลือก ที่เหมาะสมจะนำไปปฏิบัติจริง

แพทเทอร์สัน (Patterson. 1980: 107) ให้ความหมายว่า เป็นการที่บุคคลเข้าไปสู่การเสี่ยงโดยมีการรวบรวมข้อมูลและประเมินข้อมูลจากทางเลือกหลายทางและยังมีส่วนประกอบที่สำคัญซึ่งจะนำไปสู่การตัดสินในเลือก

บิ้ท-มารม; และคณะ (Bith-Marom; et al. 1991: 21) ให้ความหมายว่า หมายถึง กระบวนการคัดเลือกหรือการมาถึงข้อสรุป ที่รวมเอาการแก้ไขปัญหาและการเลือก เพื่อเลือกสิ่งที่ดีที่สุดเพียงสิ่งเดียวจากข้อเสนอที่มีให้เลือกหลายสิ่ง

แสวง รัตนมงคลมาศ (2536: 87) ให้ความหมายว่า หมายถึง การเลือกบนทางเลือก (Choice of Alternative) ซึ่งทางเลือกนั้นจะต้องมี 1) ทางเลือกหลายทาง หากมีทางเลือกทางเดียวไม่ถือว่าเป็นการตัดสินใจ 2) ต้องใช้เหตุผลประกอบการพิจารณา โดยใช้ข้อมูลตัวเลขต่าง ๆ มาพิจารณาตัดสินใจด้วย 3) จุดมุ่งหมายที่แน่นอน การตัดสินใจนั้นกระทำไปเพื่ออะไร

รศนา อัชชะกิจ (2537: 84) ให้ความหมายว่า เป็นพฤติกรรมที่บุคคลต้องเผชิญหน้ากับทางเลือกที่กำลังรอคอยการตัดสินใจตั้งแต่สองทางเลือกขึ้นไปและจำเป็นต้องเลือกสิ่งหนึ่งจากหลายสิ่ง

มัณฑนา คุปตะพันธ์ (2538: 14) ให้ความหมายว่า หมายถึง การคิดพิจารณาหรือใช้ดุลยพินิจอย่างรอบคอบ เพื่อเลือกแนวทางที่ดีที่สุดจากทางเลือกหลายๆ ทางเลือก ที่สามารถแก้ไขปัญหาหรือวางแผนแก้ปัญหาไว้ล่วงหน้า เพื่อให้สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ตาม ที่ต้องการ

อรุณี อารี (2539: 9) ให้ความหมายว่า หมายถึง กระบวนการในการเลือกให้ทางเลือกหนึ่งที่เห็นว่าดีที่สุด ผู้ตัดสินใจจะมีเหตุผลในการเลือกของตนเพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่กำหนดไว้

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1994: 2) ให้ความหมายว่า เป็นสิ่งที่นำไปสู่การตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องต่างๆในชีวิตถ้าตัดสินใจอย่างมีเหตุผลและมีประสิทธิภาพ ในการกระทำสิ่งต่างๆ โดยการประเมินทางเลือกจะช่วยให้บุคคลจัดการกับชีวิต การตัดสินใจที่แตกต่างกันจะนำมาซึ่งผลที่แตกต่างกัน

แฮริสสัน (มาริสา หะสาเมาะ. 2540: 52 ; อ้างอิงจาก Harrison. n.d. upaged)

ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการประเมินเกี่ยวกับทางเลือก หรือตัวเลือกที่จะนำไปสู่การบรรลุในเป้าหมาย การคาดคะเนผลที่เกิดจากทางเลือกในการปฏิบัติที่จะส่งผลต่อการบรรลุในเป้าหมายให้มากที่สุด

เทอรี่ (มาริสา หะสาเมาะ. 2540: 51; อ้างอิงจาก Therry Duval; & Wicklund. n.d.: unpaged) ให้ความหมายว่า เป็นพฤติกรรมที่เลือกมาจาก ทางเลือกที่ดีที่สุด หรือเลือกจากทางเลือกที่เป็นไปหลายๆทาง

ศิริวรรณ เสรีรัตน์ (2541: 80) ให้ความหมายว่า เป็นวิธีการที่บุคคลควรประพฤติเพื่อให้ผลสูงสุด ซึ่งสรุปรูปแบบการตัดสินใจที่เหมาะสม (The Optimizing Decision-Making)

ติน ปรัชญพฤทธิ์ (2542: 106) ให้ความหมายว่า เป็นการเลือกดำเนินการหรือไม่ดำเนินการที่เห็นว่าดีที่สุดหรือเลวที่สุดจากทางเลือกหลาย ๆ ทาง

อุษณีย์ โพธิสุข (2542: 16) ให้ความหมายของการตัดสินใจไว้ว่า การตัดสินใจ หมายถึง การกระทำของบุคคลในการที่เลือกทางเลือกที่มีอยู่หลายๆ ทางเลือก โดยการรวบรวมและประเมินข้อมูล และสิ่งประกอบอื่นๆ ที่สำคัญ โดยการเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียงทางเลือกเดียวที่สามารถตอบสนองเป้าหมาย หรือความต้องการของผู้เลือก เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติจนกระทั่งนำผลการตัดสินใจไปปฏิบัติ

นันทินี คุ้มปรีดี (2543: 5) ที่กล่าวว่า การตัดสินใจ หมายถึง การเลือกคิด อันจะนำไปสู่การแยกแยะแนวปฏิบัติหลาย ๆ ทางเลือกเพื่อให้ทางเลือกที่เห็นว่าดีที่สุด เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งใจไว้ และกระบวนการนี้จะสิ้นสุดเมื่อปฏิบัติแล้ว

กวี ศิริโภคาภิรมย์ (2544: 7) กล่าวว่าการตัดสินใจ หมายถึง การประเมินพิจารณาทางเลือกที่มีอยู่มากกว่าหนึ่งทางเลือกให้เหลือทางเดียว โดยพิจารณาจากข้อมูลที่มีอยู่จากประสบการณ์ โอกาสที่จะเกิดรวมทั้งวัตถุประสงค์และจุดมุ่งหมายที่มีอยู่

ดวงรัตน์ กวดกิจการ (2544: 18) ให้ความหมายว่า การตัดสินใจ หมายถึง กระบวนการเลือกในระหว่างทางเลือกต่าง ๆ ซึ่งจะเป็นไปตามลำดับขั้นตอนที่จะเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งและสามารถนำไปปฏิบัติจริง โดยพิจารณาเลือกทางเลือก ที่สัมพันธ์กับลักษณะของตนเอง อีกทั้ง

สุนทร โคตรบรรเทา (2547: 22) กล่าวไว้ว่า การตัดสินใจ (Decision Making) ซึ่งตามหลักสากลมีความหมายว่า เป็น “กระบวนการเลือกจากทางเลือกทั้งหลาย “ มีความสำคัญต่อการเข้าใจการบริหารการศึกษา เพราะกระบวนการเลือกมีบทบาทสำคัญเกี่ยวกับด้านแรงจูงใจ ภาวะผู้นำ การตัดสินใจ และการเปลี่ยนแปลงองค์การ และการตัดสินใจเกี่ยวข้องกับหน้าที่การรับบริการด้านอื่นๆ อีกเหมือนกัน เช่นการวางแผน การจัดองค์การ การจัดอัตรากำลัง การชี้นำ การประสานงาน และการควบคุม เป็นต้น ล้วนเกี่ยวกับการตัดสินใจทั้งสิ้น

จากความหมายการตัดสินใจดังกล่าวข้างต้น สรุปว่า การตัดสินใจ หมายถึง การตกลงใจเลือกแนวทางปฏิบัติที่ดีที่สุดจากแนวทางปฏิบัติหลาย ๆแนวทาง โดยกระบวนการปฏิบัติ นำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้

4.2 ความสำคัญของการตัดสินใจ

ในการดำเนินชีวิตประจำวันของคนเรา บุคคลต้องพบกับเหตุการณ์ต่างๆที่ต้องตัดสินใจอยู่เสมอ เช่น ต้องสินใจเลือกทำบางสิ่งบางอย่าง ต้องตัดสินใจปฏิเสธหรือยอมรับ และอาจต้องตัดสินใจเพื่อดำเนินการบางสิ่งบางอย่างเพื่อความสำเร็จของชีวิต ดังที่

สมัต อาบสุวรรณ์ (2539: 22) สรุปว่า หากบุคคลใดมีความสามารถในการตัดสินใจที่ดี มีคุณภาพ ถูกต้องตามหลักการอย่างสมเหตุสมผล ย่อมมีโอกาสและความเป็นไปได้ที่จะประสบผลสำเร็จในชีวิตได้มากยิ่งกว่าบุคคลที่ขาดความสามารถในการตัดสินใจที่ดี และยังส่งผลกระทบโดยองค์รวม นั่นคือ หากพลเมืองส่วนใหญ่ของประเทศมีความสามารถในการตัดสินใจที่ดี มีคุณภาพ เชื่อได้ว่า จะนำมาซึ่งการพัฒนาและความเจริญก้าวหน้าของประเทศในทุกด้านต่อไป

กวี วงศ์พุฒ (2539: 61) กล่าวถึงความสำคัญของการตัดสินใจว่า เป็นเรื่องสำคัญ เพราะการตัดสินใจที่ดี มีหลักการ จะนำไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมาย

ไชย ณ พล (2543: 11) นำเสนอว่า ในการเผชิญกับสิ่งเร้าต่างๆของโลก บุคคลต้องตัดสินใจอยู่เนืองๆ หากบุคคลไม่กล้าตัดสินใจ มัวโลเล ก็จะไม่เกิดการตกลงใจ ทำให้ไม่สามารถดำเนินการในเรื่องนั้นๆไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่งได้ ส่งผลให้สูญเสียกำลังภายในใจของตนเอง รวมถึงพลาดต่อโอกาสที่ควรจะได้รับ และบุคคลที่ได้รับการฝึกฝนการทำการตัดสินใจมาอย่างดีจะสามารถตัดสินใจได้แม่นยำ ไม่ผิดพลาดหรือผิดพลาดน้อยที่สุด

ทิพย์วัลย์ สีจันทร์ และคณะ (2546: 5) นำเสนอความสำคัญของตัดสินใจตามแนวทางของพระพุทธศาสนา 2 ประการ คือ 1) การตัดสินใจทำให้บุคคลไม่เสียเวลาไปโดยเปล่าประโยชน์ เนื่องจากรู้ว่าตนเองกำลังจำดำเนินไปในทิศทางใด และ 2) ถ้าการตัดสินใจ เป็นการตัดสินใจที่ถูกต้องจะเป็นทางแห่งความสำเร็จของบุคคลที่ตัดสินใจ

อุษณีย์ ลลิตผสาน (2551: 32) สรุปว่า การตัดสินใจมีผลต่อหลายๆเรื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของการที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในชีวิต

สรุปได้ว่า ความสำคัญของการตัดสินใจ เป็นภาระกิจสำคัญต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของทุกคน เพราะผลของการตัดสินใจเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งยวดต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวของเรื่องที่ตัดสินใจ และยังส่งผลต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลทุกคนรวมถึงบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วย การตัดสินใจจึงเป็นสิ่งจำเป็นที่บุคคลจะต้องให้ความสำคัญและหาหลักการหรือกฎเกณฑ์ในการตัดสินใจเพื่อมิให้เกิดความผิดพลาด ดังนั้น การฝึกฝนให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะจนสามารถเลือกตัดสินใจในสิ่งที่สำคัญต่อการดำเนินชีวิตได้อย่างดีและถูกต้อง จึงเป็นปัจจัยประการหนึ่งที่ทำให้ผู้วิจัยสนใจพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

4.3 องค์ประกอบของการตัดสินใจ (The Elements of a Decision)

คุก และสแลค (Cook; & Slack. 1984: 11-15) นำเสนอว่า องค์ประกอบของการตัดสินใจประกอบด้วย

1. ผู้ที่ทำการตัดสินใจ (The Decision Body) อาจเป็นการตัดสินใจจากบุคคลคนเดียว หรือการตัดสินใจเป็นกลุ่ม

2. ทางเลือกที่จะต้องตัดสินใจ (The Decision Option) ซึ่งผู้ที่ตัดสินใจต้องพิจารณาคุณค่าของทางเลือกนั้น

3. องค์ประกอบที่ไม่สามารถควบได้ (The Uncontrollable Factors)

4. ลำดับความสำคัญของทางเลือก (The Consequences of each Option) ทั้งหมดนี้มีความเกี่ยวข้องกัน

ไชย ณ พล (2543: 13) นำเสนอว่า ในการตัดสินใจแต่ละครั้ง มีองค์ประกอบหลายประการที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจ คือ

1. ปรารถนา
2. เหตุผล
3. ความรู้สึก
4. อารมณ์
5. สิ่งเร้าแวดล้อม
6. รสนิยม
7. ประโยชน์
8. กรรม
9. ความจำเป็น
10. ความรับผิดชอบ
11. ปัญญาทราบผล
12. ความสัมพันธ์
13. ประสบการณ์
14. ข้อมูลข่าวสาร

ยุดา รักไทย และธนิกานต์ มาฆะศิรานนท์ (2545: 15) นำเสนอไว้ดังนี้

1. ลักษณะของการตัดสินใจ ประกอบด้วย
   1.1 คุณภาพของการตัดสินใจ
   1.2. ความเร็วในการตัดสินใจ
   1.3 พันธะหน้าที่

2. เชาวน์อารมณ์ เป็นความฉลาดทางอารมณ์ในการรับรู้และเข้าใจอารมณ์ทั้งของตนเองและผู้อื่น ตลอดจนสามารถปรับหรือควบคุมได้อย่างเหมาะสมกับสภาพการณ์ ซึ่งในการตัดสินใจทุกอย่างต้องได้รับอิทธิพลจากอารมณ์เสมอ

3. อคติทางการรับรู้ โดยปกติคนเรามักเชื่อข้อมูลที่ยืนยันสนับสนุนความคิดตัวเองมากกว่าข้อมูลที่ขัดแย้งกับความคิดของตนเอง และพยายามหาข้อมูลที่จะสนับสนุนความคิดของตนเอง พร้อม

หลีกเลี่ยงข้อมูลที่ขัดแย้งกับความคิดของตนเอง ซึ่งอคติที่เกิดจากการรับรู้นี้สามารถบิดเบือนความจริงได้ ถึงแม้จะได้รับข้อมูลที่เป็นลบ แต่ก็ยังดื้อรั้นตัดสินใจแบบนั้น

4. ผลกระทบทางการเมือง เนื่องจากธรรมชาติของการเมืองมีความขัดแย้ง และมีความหลากหลาย แต่ละบุคคลมีเป้าหมาย ทัศนคติที่แตกต่างกันออกไป ความหลากหลายนี้มาพร้อมกับผลประโยชน์ ซึ่งเป็นสิ่งที่คนหรือกลุ่มคนที่ต้องการทำให้เกิดการโต้เถียงกันในการตัดสินใจ

กิติมา สุรสนธิ (2548: 27) นำเสนอว่า ในการตัดสินใจวางแผน และกำหนดนโยบาย จะต้องมีองค์ประกอบต่างๆ ดังนี้

1. การเลือก เนื่องจากการตัดสินใจเป็นเรื่องของการหาข้อยุติจากหลายสิ่ง ดังนั้น การตัดสินใจจะต้องมีการเลือกเกิดขึ้นเสมอ

2. ทางเลือก เป็นจำนวนของโอกาสหรือวิธีการที่จะไปสู่ความสำเร็จหรือการบรรลุเป้าหมาย ซึ่งในการแก้ปัญหาหนึ่งๆ ผู้ตัดสินใจควรมีโอกาสและหลายทางเลือกเพื่อจะได้หาทางเลือกที่ดีที่สุด

3. วัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมาย เป็นการกำหนดว่าในการเลือกทางเลือกนั้น เพื่อบรรลุเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์อะไร

4. ผลที่ตามมาของการตัดสินใจ เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในขั้นสุดท้าย ภายหลังจากที่ดำเนินการไปแล้ว

5. คนซึ่งมีความสำคัญเพราะเป็นผู้ที่ทำให้เกิดกระบวนการทั้งหมด ดังนั้น อะไรจะเป็นอย่างไรขึ้นอยู่กับคนที่ตัดสินใจ ซึ่งอาจทำเพียงคนเดียวหรือทำเป็นกลุ่มก็ได้ แต่สำหรับการตัดสินใจเป็นกลุ่มจะต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกันอย่างเป็นเอกฉันท์ (Consensus) เสียงส่วนใหญ่ข้างมาก (Majority) และเสียงสูงสุด (Plurality) ของผู้ที่ทำการตัดสินใจ

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของการตัดสินใจ มีหลายประการ เช่น ตัวบุคคล อารมณ์ความรู้สึกของบุคคล เป้าหมาย ทางเลือก และผลที่ตามมาของการตัดสินใจ เป็นต้น

4.4 กระบวนการตัดสินใจ

กระบวนการตัดสินใจ เป็นลักษณะการคิดที่มีลำดับขั้นตอน ซึ่งมีผู้ให้แนวคิดของขั้นตอนการตัดสินใจไว้หลากหลาย แต่สามารถนำมาจัดจำพวกกลุ่มแนวคิดที่มีลักษณะคล้ายคลึงร่วมกันอยู่ โดยสามารถแบ่งออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ ดังนี้คือ

1. กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด
2. กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ
3. กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ

กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด

รอส (Beyth-Marom; & Authers. 1989: online; citing Ross. 1981) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การระบุชุดของวิธีการกระทำที่เป็นทางเลือก

ขั้นตอนที่ 2 การระบุเกณฑ์ที่เหมาะสม

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินทางเลือกด้วยเกณฑ์ที่ระบุไว้

ขั้นตอนที่ 4 การสรุปข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือก

ขั้นตอนที่ 5 การประเมินตนเองเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด

บิ้ท-มารอม และคณะ (Beyth-Marom; & et al. 1991: 21) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ทำรายการพฤติกรรมทางเลือกที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 2 ระบุผลที่ตามมาของการกระทำเหล่านั้นที่เป็นไปได้

ขั้นตอนที่ 3 ประเมินความเป็นไปได้ของการเกิดผลที่ตามมาของแต่ละทางเลือก

ขั้นตอนที่ 4 สร้างความสำคัญ (การมีคุณค่า หรือมีประโยชน์) ของการกระทำที่สัมพันธ์กับผลที่ตามมาของแต่ละทางเลือก

ขั้นตอนที่ 5 รวมคุณค่า และความน่าจะเป็นเหล่านี้ไว้เพื่อเป็นทางเลือกให้เลือกระบุผลของการกระทำที่ดึงดูดความสนใจได้มากที่สุด

วีระพล สุวรรณนันต์ (2534: 1) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมาย

ขั้นตอนที่ 2 การกำหนดทางเลือก

ขั้นตอนที่ 3 ข้อจำกัด

ขั้นตอนที่ 4 การวิเคราะห์

ขั้นตอนที่ 5 การตัดสินใจโดยยึดวัตถุประสงค์

มันทนี ยมจินดา (2541: 29-33) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 พิจารณาตัวปัญหา (Problem Identification)

ขั้นตอนที่ 2 ค้นหาทางเลือก (Seach for Alternatives)

ขั้นตอนที่ 3 ประเมินทางเลือก (Alternatives Evaluation)

ขั้นตอนที่ 4 ตัดสินใจเลือกทางเลือก (Alternatives Selection)

เบเยอร์ (เพราพรรณ เปลี่ยนภู่. 2542: 258; อ้างอิงจาก Beyer. 1991) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 อธิบายเป้าประสงค์ หรือปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 ระบุทางเลือก

ขั้นตอนที่ 3 วิเคราะห์ทางเลือก

ขั้นตอนที่ 4 ตัดสินทางเลือกที่อยู่สูงสุด/บนสุด

ขั้นตอนที่ 5 เลือกทางเลือกที่ดีทีสุด

ดนัย จันทร์เจ้าฉาย (2547: 13) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การจำแนกและการให้คำจำกัดความสิ่งที่เป็นปัญหา ปัญหาจะเกิดขึ้นเมื่อมีความเหลื่อมล้ำระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นกับสิ่งที่พึงปรารถนา

ขั้นตอนที่ 2 กำหนดเงื่อนไขในการตัดสินใจ ขั้นตอนนี้จะนำสิ่งที่เป็นความสนใจ คุณค่า เป้าหมาย และความชื่นชอบส่วนตัวของผู้ตัดสินใจให้เข้ามาสู่กระบวนการที่สำคัญ คือ เงื่อนไขที่แตกต่างกันจำแตกต่างกันจะทำให้คนสองคนตัดสินใจแตกต่งกันไปด้วย ทั้งที่เป็นสถานการณ์แบบเดียวกัน เนื่องจากสิ่งผู้หนึ่งเห็นว่าเกี่ยวข้อง อีกคนอาจจะเห็นว่าไม่สำคัญอะไรเลย

ขั้นตอนที่ 3 ชั่งน้ำหนักความสำคัญของเงื่อนไข ในเมื่อเงื่อนไขแต่ละประการมักจะมีความสำคัญไม่เท่ากัน ผู้ตัดสินใจจำเป็นต้องชั่งน้ำหนักความสำคัญของเงื่อนไขที่กำหนด เพื่อให้สามารถจัดลำดับความสำคัญในการตัดสินใจได้อย่างถูกต้อง

ขั้นตอนที่ 4 สร้างสรรค์ทางเลือก ในขั้นตอนนี้ผู้ตัดสินใจต้องคิดหาทางเลือกทั้งหมดที่เป็นไปได้ในการแก้ไขปัญหาให้ลุล่วงไป

ขั้นตอนที่ 5 ประเมินทางเลือกแต่ละทาง ทันทีที่กำหนดทางเลือก แล้วให้วิเคราะห์และประเมินทางเลือกอย่างจริงจัง ด้วยการให้คะแนนตามเงื่อนไขแต่ละข้อ จุดเด่น จุดด้อยของแต่ละข้อจะชัดเจนขึ้นเมื่อมีการเปรียบเทียบกับเงื่อนไขและน้ำหนักความสำคัญในขั้นที่สองและขั้นตอนที่สาม

ขั้นตอนที่ 6 เลือกทางเลือกที่ได้รับคะแนนสูงสุด ซึ่งจะเป็นการเลือกที่มีประสิทธิภาพที่สุด

เมื่อวิเคราะห์จุดเด่นของกลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด พบว่ากระบวนการตัดสินใจมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ คือ 1) ปัญหา 2) ทางเลือก 3) ประเมินทางเลือก 4) รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก 5) ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ซึ่งมีรายละเอียดที่สามารถอธิบายได้ตามลำดับ ดังนี้

1. เมื่อสังเกตเห็นหรือเผชิญกับปัญหา ต้องทำความเข้าใจกับปัญหาและกำหนดขอบเขตของปัญหา ตลอดจนกำหนดเป้าหมายของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจให้ชัดเจน

2. กำหนดหรือสร้างทางเลือก โดยพิจารณาทางเลือกที่เหมาะสมและมีความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปปฏิบัติ

3. ประเมินทางเลือก โดยพิจารณาถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งที่เป็นผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามของแต่ละทางเลือก

4. รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก โดยพิจารณาความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้ตัดสินใจ และจัดลำดับความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้วิจัยมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด

5. ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด หรือเหมาะสมที่สุดสำหรับผู้ตัดสินใจที่เผชิญกับสถานการณ์

กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ

ไซมอน (วุฒิชัย จำนง. 2523: 4-7; อ้างอิงจาก Simon. 1960) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การแยกแยะตัวปัญหา (problem identification) ในขั้นตอนแรกของการตัดสินใจนั้น จึงเป็นเรื่องราวของการสร้างความแน่ใจ มั่นใจ โดยการค้นหาความเข้าใจกับตัวปัญหาที่แท้จริง ก็เพราะเหตุว่ากระบวนการตัดสินใจจะเริ่มต้นตามขั้นตอนแรก เมื่อผู้ทำการตัดสินใจมีความรู้สึกว่าได้เกิดปัญหาขึ้นมา นั่นก็คือ เป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในว่าได้มีปรากฏบางสิ่งบางอย่างมิได้เป็นไปตามที่คาดคิด

ขั้นตอนที่ 2 การหาข่าวสารที่เกี่ยวกับตัวปัญหานั้น (information search) การเสาะหาข่าวสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับตัวปัญหานั้นก็คือ การเสาะหาสิ่งที่เป็นสาเหตุหรือสิ่งที่ก่อให้เกิดปัญหานั้น ซึ่งอาจจะไม่ใช่สาเหตุโดยตรงก็ได้

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินค่าข่าวสาร (evaluation of information) เป็นความจำเป็นที่จะต้องประเมินค่าดูว่า ข่าวสารที่ได้มานั้นถูกต้อง เหมาะสมเพียงพอตรงเวลาและสามารถที่จะนำไปวิเคราะห์ปัญหาได้หรือไม่

ขั้นตอนที่ 4 การกำหนดทางเลือก (listing alternative) เป็นขั้นตอนสำคัญของการตัดสินใจ คือ การกำหนดทางเลือกมากที่สุดเท่าที่จะมากได้เป็นการที่จะพยายามจะครอบคลุมวิถีทางที่จะแก้ปัญหาได้หลายๆ วิธี ถ้าเรามีข่าวสารสมบูรณ์สำหรับปัญหาแต่ละเรื่อง เราอาจจะกำหนดทางเลือกได้เหมาะสมและครอบคลุมอย่างแท้จริงได้

ขั้นตอนที่ 5 การเลือกทางเลือก (selection of alternative) เมื่อได้กำหนดทางเลือกต่างๆ ออกมาแล้ว พร้อมทั้งกำหนดลำดับความสำคัญและความเหมาะสมในการแก้ปัญหา ขั้นตอนต่อไป คือ การเลือกทางเลือกที่จะปฏิบัติการต่อไป (selection of a course of action) และขั้นนี้เองที่เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า เป็นการตัดสินใจอย่างแท้จริง

ขั้นตอนที่ 6 การปฏิบัติตามการตัดสินใจ (implement of decision) เมื่อทางเลือกได้ถูกเลือกเข้ามาแล้ว ก็เป็นการปฏิบัติตามผลของการตัดสินใจหรือทางเลือก

ธงชัย สันติวงษ์ (2537: 63-65) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์สถานการณ์ คือ การวิเคราะห์ข้อมูลและสถานการณ์ให้เห็นชัดว่าสิ่งต่างๆ เป็นอยู่อย่างไร และคิดต่อไปถึงอนาคตว่าควรจะให้เป็นอะไรและอย่างไรจึงจะดีที่สุด การวิเคราะห์นี้จะช่วยให้มองเห็นถึงส่วนต่างๆ ที่ต้องการจะสร้างสรรค์หรือพัฒนาเพื่อถมช่วงว่างนั้นให้เต็มได้ในที่สุด

ขั้นตอนที่ 2 การกำหนดมาตรฐานผลงาน คือ การพยายามกำหนดเป้าหมายผลสำเร็จต่างๆ ที่ต้องทำให้เสร็จ โดยการแปลงความมาจากวัตถุประสงค์หลักของผู้ตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 3 การค้นหาหรือพัฒนาทางเลือก โดยจะต้องมีทางให้เลือกปฏิบัติอย่างน้อยสองทางเลือกขึ้นไป และการคิดค้นหาทางเลือกนั้นอาจกระทำได้โดยการปรึกษาหารือกัน หรือช่วยกันระดมความคิดจากกลุ่มก็ได้

ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลทางเลือก โดยดูถึงผลสำเร็จที่จะได้ออกมามากที่สุด และดีที่สุดเป็นสำคัญ โดยจะต้องพยายามตอบคำถาม ดังนี้

1. ทางเลือกดังกล่าวจะช่วยให้เป้าหมายสำเร็จผลได้หรือไม่

2. ทางเลือกดังกล่าวจะก่อผลเสียหายตามมาอย่างไร หรือมีผลข้างเคียงอะไรบ้าง และจะสามารถทนหรือยอมรับผลดังกล่าวแค่ไหน

3. จะมีทรัพยากรสนับสนุนการปฏิบัติตามทางเลือกอื่นๆได้หรือไม่ หากคำตอบในคำถามทั้งสามเป็นไปในทางไม่ได้แล้ว ก็ย่อมเป็นเครื่องชี้ว่าทางเลือกนั้นๆไม่เป็นที่ยอมรับ

ขั้นตอนที่ 5 การทดลองปฏิบัติและการนำทางเลือกไปปฏิบัติภายหลังจากที่ได้ตัดสินใจเลือกที่จะใช้ปฏิบัติแล้ว อาจใช้วิธีการจัดให้มีการทดลองปฏิบัติในบางจุดที่เป็นส่วนย่อยบางส่วนก่อน เมื่อมั่นใจแล้วว่าทางเลือกนั้นได้ผลดีจึงค่อยขยายการปฏิบัติ การทดลองปฏิบัติมีข้อดีที่สำคัญ คือ หากค้นพบข้อบกพร่องประการใดก็จะสามารถปรับปรุงแก้ไขเสียก่อนที่จะขยายผลการปฏิบัติให้กว้างออกไป และการที่จะทราบว่ามีอะไรบ้างที่ควรปรับปรุงแก้ไขก็โดยการติดตามดูข้อมูลย้อนกลับต่างๆ

แจนิส; มันน์; แอนเดอสัน; แมลิน; และโซลโล (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2539: อ้างอิงจาก Janis. 1977; Mann. 1977; Anderson. 1980; Malin. 1983) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การตระหนักว่าถึงเวลาแล้วที่จะต้องตัดสินใจในเรื่องนั้น

ขั้นตอนที่ 2 พิจารณาว่ามีทางเลือกหรือมีตัวเลือกใดบ้าง

ขั้นตอนที่ 3 พิจารณาตัวเลือกหรือทางเลือกแต่ละอย่างว่ามีข้อดีข้อด้อยอะไรบ้าง

ขั้นตอนที่ 4 จัดลำดับทางเลือกจากทางเลือกที่ดีที่สุดลงมา

ขั้นตอนที่ 5 พิจารณาหรือประเมินทางเลือกอย่างถี่ถ้วนอีกครั้ง

ขั้นตอนที่ 6 ตัดสินใจเลือก

ขั้นตอนที่ 7 มั่นใจในการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 8 วางแผนดำเนินการตามที่ได้ตัดสินใจ

ฮิล (ประจวบ สุขสมบูรณ์ . 2543: 40; อ้างอิงจาก Hill. n.d.) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดปัญหา ด้วยการรวบรวมข้อมูลและสรุปด้วยวิธีการศึกษาเอกสาร สอบถาม และพิจารณาข้อเท็จจริงด้วยวิธีการต่างๆ

ขั้นตอนที่ 2 การระบุทางเลือกด้วยการกำหนดขอบเขต ทำความเข้าใจตนเองและผู้อื่น ตลอดจนทำรายการทางเลือกต่างๆ

ขั้นตอนที่ 3 การประมาณค่าทางเลือก ด้วยการพิจารณาผลระยะสั้น และระยะยาว ระบุความเสี่ยงและค่าตอบแทน เป็นต้น

ขั้นตอนที่ 4 การใช้เครื่องช่วยตัดสินใจ ด้วยการนำแนวคิดและเทคนิคต่างๆ เช่น ทฤษฎีเกม หรือแขนงการตัดสินใจ เป็นต้น มาช่วยในการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 5 การตัดสินใจด้วยการเลือกทางเลือกที่เหมาะสมที่สุดเพียงทางเลือกเดียว

ขั้นตอนที่ 6 การนำการตัดสินใจไปปฏิบัติด้วยการกำหนดอำนาจหน้าที่ความรับผิดชอบในการปฏิบัติงาน การมอบความรับผิดชอบ การจัดสรรทรัพยากร การติดตามและประสานการดำเนินงาน

ไซมอน (Lunenburg; & Omstein. 2000: 156; citing Simon. 1997) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ค้นหาข่าว (Intelligence Activity) ผู้ตัดสินใจค้นสภาพแวดล้อม เพื่อหาเงื่อนไขที่จะต้องมีการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบแนวทางปฏิบัติ (Design Activity) ผู้ตัดสินใจออกแบบ และวิเคราะห์แนวทางปฏิบัติต่างๆ ที่เป็นไปได้

ขั้นตอนที่ 3 เลือกปฏิบัติ (Choice Activity) ผู้ตัดสินใจเลือกแนวทางปฏิบัติเพียงหนึ่งแนวทางจากแนวทางต่างๆที่มีอยู่

เมื่อวิเคราะห์จุดเด่นของกลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการปฏิบัติตามการตัดสินใจ พบว่า กระบวนการตัดสินใจมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ คือ 1) ปัญหา 2) ทางเลือก 3) ประเมินทางเลือก 4) รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก 5) ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด และ 6) ปฏิบัติตามการตัดสินใจ ซึ่งมีรายละเอียดที่สามารถอธิบายได้ตามลำดับ ดังนี้

1. เมื่อสังเกตเห็นหรือเผชิญกับปัญหา ต้องทำความเข้าใจกับปัญหาและกำหนดขอบเขตของปัญหา ตลอดจนกำหนดเป้าหมายของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจให้ชัดเจน

2. กำหนดหรือสร้างทางเลือก โดยพิจารณาทางเลือกที่เหมาะสมและมีความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปปฏิบัติ

3. ประเมินทางเลือก โดยพิจารณาถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งที่เป็นผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามของแต่ละทางเลือก

4. รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก โดยพิจารณาความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้ตัดสินใจ และจัดลำดับความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้วิจัยมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด

5. ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด หรือเหมาะสมที่สุดสำหรับผู้ตัดสินใจที่เผชิญกับสถานการณ์

6. ปฏิบัติตามการตัดสินใจ โดยปฏิบัติตามทางเลือกที่ได้ตัดสินใจเลือก

กลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ

ทิมชุค (Tymchuk. 1985: 34) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุเรื่องที่จะทำการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 2 ระบุผู้ที่ควรจะมีส่วนเกี่ยวข้องในเรื่องที่จะทำการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 3 ระบุทางเลือกของการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 4 ระบุความต่อเนื่องกันของเหตุการณ์

ขั้นตอนที่ 5 ระบุคำกล่าว ถ้า/แล้ว

ขั้นตอนที่ 6 ระบุผลที่ตามมาทันทีทันใด

ขั้นตอนที่ 7 ระบุผลที่ตามมารุดหน้า

ขั้นตอนที่ 8 ระบุผลที่ตามมาระยะยาว

ขั้นตอนที่ 9 ทำการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 10 ประเมินการตัดสินใจ เลือกวิถีทางที่ได้ทำนายไว้อันใดอันหนึ่ง

ขั้นตอนที่ 11 เปลี่ยนแปลงการตัดสินใจถ้ามีความจำเป็น

ดักลาส (ศุภลักษณ์ ศุภศรี. 2548: 9; อ้างอิงจาก Douglass. 1992) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การระบุปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 การค้นหาทางเลือก

ขั้นตอนที่ 3 การพิจารณาทางเลือก

ขั้นตอนที่ 4 การปฏิบัติตามทางเลือก

ขั้นตอนที่ 5 การประเมินผลทางเลือก

ชาฟฟี่ (ประจวบ สุขสมบูรณ์. 2543: 39; อ้างอิงจาก Chaffee. n.d.) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 กำหนดจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์

ขั้นตอนที่ 3 ระบุทางเลือกที่เป็นไปได้ทั้งหมด

ขั้นตอนที่ 4 พิจารณาผลที่จะเกิดขึ้นตามมาจากทางเลือกแต่ละอย่าง

ขั้นตอนที่ 5 ประเมินทางเลือกทั้งหมดว่ามีความสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์หรือไม่

ขั้นตอนที่ 6 เลือกทางเลือกที่ดีที่สุด ซึ่งต้องผลสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์

ขั้นตอนที่ 7 ปฏิบัติตามการตัดสินใจ และประเมินผลการปฏิบัติตามการตัดสินใจ

ดรัคเกอร์ (Lunenburg; & Omstein. 2000: 157; citing Drucker. 1993) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 กำหนดปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 วิเคราะห์ปัญหา

ขั้นตอนที่ 3 พัฒนาทางแก้ที่เป็นทางเลือกสำหรับปัญหา

ขั้นตอนที่ 4 ตัดสินใจเลือกทางแก้ที่ดีที่สุด

ขั้นตอนที่ 5 เปลี่ยนการตัดสินใจไปสู่การปฏิบัติ

ขั้นตอนที่ 6 กำกับการดูแลและประเมินผลลัพธ์

กอร์ดอน (จินตนา พุ่มเพชร. 2545: 37; อ้างอิงจาก Gordon. 1999) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์สถานการณ์

ขั้นตอนที่ 2 การตั้งวัตถุประสงค์

ขั้นตอนที่ 3 การค้นหาทางเลือก

ขั้นตอนที่ 4 การประเมินทางเลือก

ขั้นตอนที่ 5 การตัดสินใจปฏิบัติ

ขั้นตอนที่ 6 ประเมินผลการตัดสินใจ

อุษณีย์ ลลิตผสาน (2551: 42) แบ่งขั้นตอนการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เน้นถึงขั้นกาประเมินผลการตัดสินใจ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา โดยการหาสาเหตุของปัญหาว่าเนื่องจากสาเหตุใด

ขั้นตอนที่ 2 รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกของปัญหา เพื่อเป็นฐานของการตัดสินใจ โดยต้องพยายามรวบรวมข้อมูลให้มากที่สุด เพราะเป็นข้อมูลที่มีมากพอจะทำให้สามารถเห็นแนวทางได้หลายทาง

ขั้นตอนที่ 3 พิจารณาและตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดในสถานการณ์นั้นๆ โดยพิจารณาถึงทางเลือกที่ให้ผลตอบแทนแก่ผู้ตัดสินใจสูงที่สุด แต่ทั้งนี้ต้องพิจารณาถึงผลกระทบที่จะเกิดกับผู้อื่นว่าไม่ทำให้ใครเกิดความเสียหาย

ขั้นตอนที่ 4 ปฏิบัติตามทางเลือกที่เลือก

ขั้นตอนที่ 5 ติดตามและประเมินผลจากการปฏิบัติ เพื่อเก็บไว้เป็นข้อมูลในครั้งต่อไป

เมื่อวิเคราะห์จุดเด่นของกลุ่มแนวคิดที่เน้นถึงขั้นการประเมินผลการตัดสินใจ พบว่ากระบวนการตัดสินใจมีองค์ประกอบที่สำคัญ 7 ประการ คือ 1) ปัญหา 2) ทางเลือก 3) ประเมินทางเลือก 4) รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก 5) ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด 6) ปฏิบัติตามการตัดสินใจ และ 7) ประเมินผลการตัดสินใจ ซึ่งมีรายละเอียดที่สามารถอธิบายได้ตามลำดับ ดังนี้

1. เมื่อสังเกตเห็นหรือเผชิญกับปัญหา ต้องทำความเข้าใจกับปัญหาและกำหนดขอบเขตของปัญหา ตลอดจนกำหนดเป้าหมายของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจให้ชัดเจน

2. กำหนดหรือสร้างทางเลือก โดยพิจารณาทางเลือกที่เหมาะสมและมีความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปปฏิบัติ

3. ประเมินทางเลือก โดยพิจารณาถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งที่เป็นผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามของแต่ละทางเลือก

4. รวมคุณค่าหรือจัดอันดับทางเลือก โดยพิจารณาความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้ตัดสินใจ และจัดลำดับความสำคัญของผลที่ก่อประโยชน์ต่อผู้วิจัยมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด

5. ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด หรือเหมาะสมที่สุดสำหรับผู้ตัดสินใจที่เผชิญกับสถานการณ์

6. ปฏิบัติตามการตัดสินใจ โดยปฏิบัติตามทางเลือกที่ได้ตัดสินใจเลือก

7. ประเมินผลการตัดสินใจ ทั้งทางเลือกและผลที่ได้รับ

เมื่อนำจุดเด่นในแต่ละแนวคิดของทั้ง 3 กลุ่ม ที่ได้มาสังเคราะห์รวมกัน ทำให้ได้กระบวนการตัดสินใจ ที่เหมาะสมจะนำมาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และขั้นตอนในการดำเนินการสอนในโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในครั้งนี้ ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนการตัดสินใจ 5 ขั้นตอน ดังมีรายละเอียดของแต่ละขั้นตอนที่สามารถอธิบายได้ตามลำดับ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา คือ การทำความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่ปรากฏให้ชัดเจนว่า อะไรคือประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจ

ขั้นตอนที่ 2 กำหนดทางเลือก คือ การบอกถึงวิธีการหรือแนวทางอันเป็นทางเลือกหลากหลายที่มีความเป็นไปได้จริงในการที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ปรากฏขึ้น

ขั้นตอนที่ 3 ประเมินทางเลือก คือ การพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งผลดีและผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่น

ขั้นตอนที่ 4 จัดอันดับทางเลือก คือ การแสดงอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดโดยพิจารณาทางเลือกที่มีผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ปรากฏ

ขั้นตอนที่ 5 ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด คือ การเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่งที่พิจารณาแล้วเห็นว่าให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ปรากฏ

4.5 ระดับของการตัดสินใจ

บุคคลมีปัญหาเกิดขึ้น จะต้องมีการตัดสินใจเพื่อแก้ปัญหานั้น ในทางจิตวิทยาสังคม จึงแบ่งลักษณะการตัดสินใจไว้ ดังนี้ (บุญเดิม พันธอบ. ม.ป.ป.: 174-175)

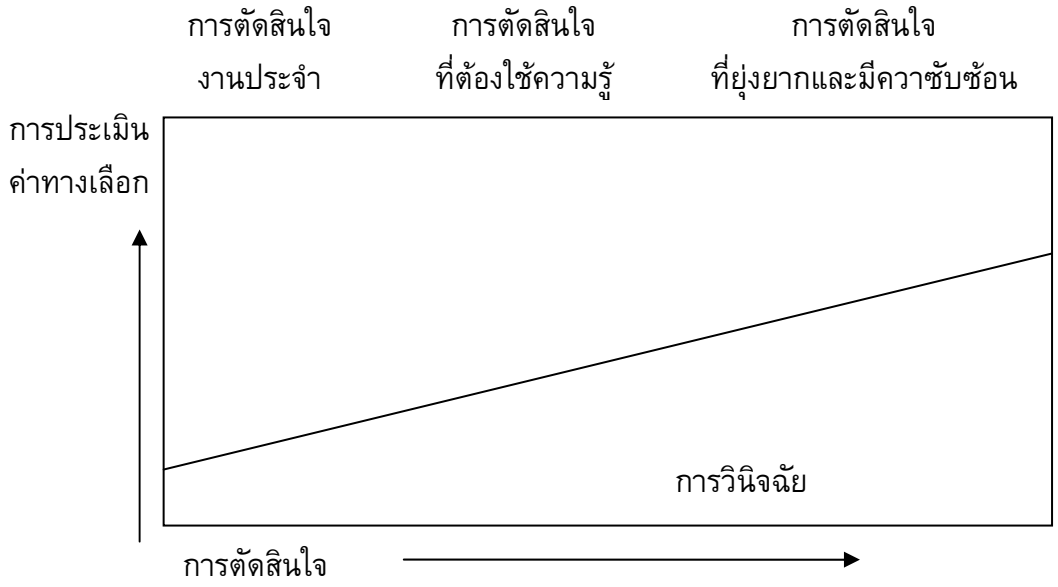
การตัดสินใจทางด้านงาน (Task Dimension)

การตัดสินใจทางด้านงาน เป็นการตัดสินใจที่เกิดขึ้นเสมอในการทำงานและในชีวิตประจำวัน เริ่มตั้งแต่การตัดสินใจในระดับบุคคลว่าจะทำงานอะไร ทำอย่างไร จนถึงการตัดสินใจในระดับสูงขึ้น ซึ่งเป็นการตัดสินใจที่มีผลกระทบกับบุคคลจำนวนมาก และการตัดสินใจแต่ละครั้ง บางครั้งก็เสี่ยงมาก บางครั้งก็เสี่ยงน้อยและมีความยุ่งยากซับซ้อนแตกต่างกัน แบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ

1. การตัดสินที่ง่ายและเป็นงานประจำ (Simple and Routine Decisions) การตัดสินใจแบบนี้ง่ายและเป็นสิ่งที่ต้องตัดสินใจอยู่เสมอในชีวิตประจำวัน เช่น การตัดสินใจทำงานภายในบ้าน เป็นต้น การตัดสินใจชนิดนี้จึงไม่มีความยุ่งยากซับซ้อนนัก

2. การตัดสินใจที่ต้องใช้ความรู้ (Mechanical Decisions) เป็นการตัดสินใจที่มีความยุ่งยากซับซ้อนขึ้นกว่าการตัดสินใจในงานประจำ มีผลกระทบกับคนจำนวนมากกว่าแบบที่ 1 และเป็นการตัดสินใจที่อยู่ระดับสูงขึ้นกว่าแบบแรก

3. การตัดสินใจที่มีความยุ่งยากซับซ้อน (Complex Decisions) เป็นการตัดสินใจระดับสูงสุด มีผลกระทบกับคนมากมายเปรียบเทียบกับการตัดสินใจระดับชาติ



ภาพประกอบ 9 ลักษณะการตัดสินใจทางด้านงาน

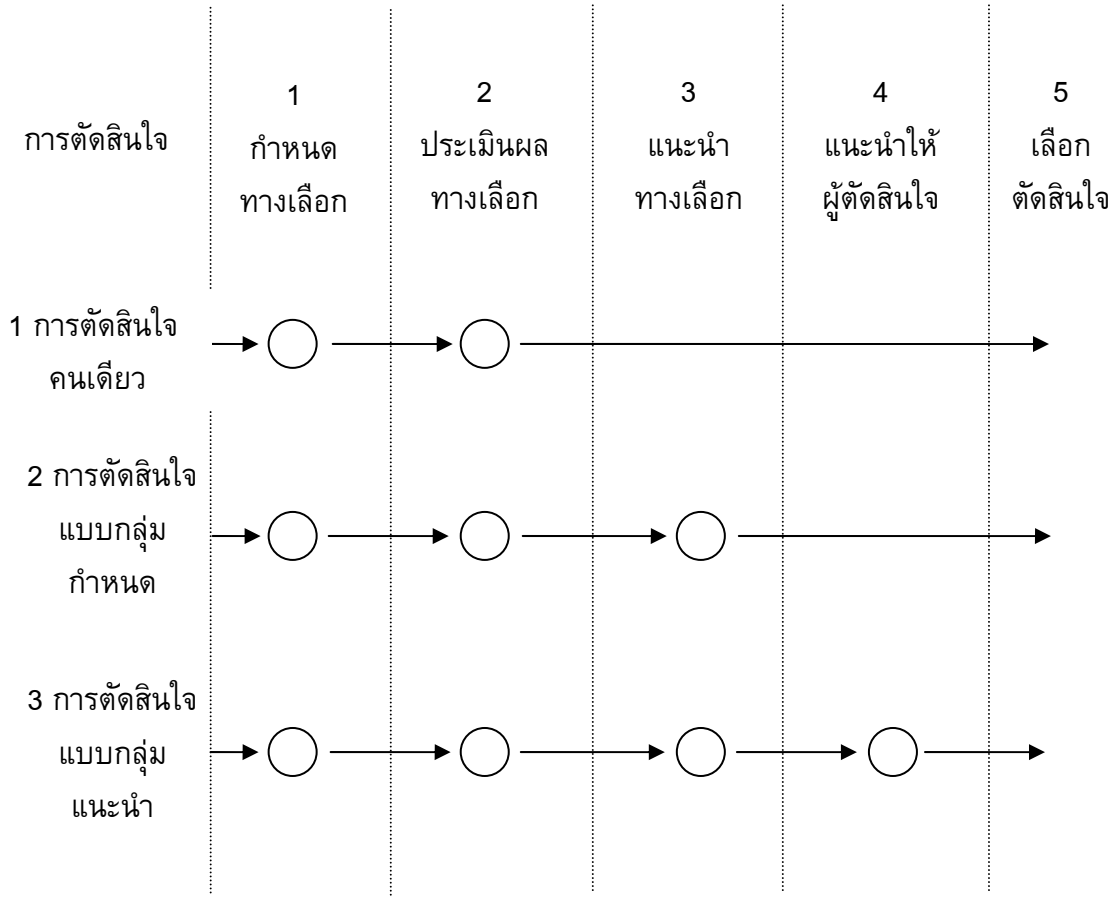
การตัดสินใจทางด้านบุคคล (Personal Dimension)

การตัดสินใจทางด้านบุคคล หมายถึง การที่บุคคลมีส่วนร่วมหรือไม่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ อาจเป็นการตัดสินใจคนเดียวหรือหลายคน สามารถแบ่งดังนี้

1. การตัดสินใจคนเดียว (Individual) เป็นการตัดสินใจกระทำการโดยผู้ปฏิบัติงานนั้นๆ ทำการตัดสินใจเองเพียงคนเดียว แม้จะมีเพื่อนร่วมงานหลายคนก็มักจะไม่ให้โอกาสมีส่วนร่วมในการตัดสินใจด้วย เรียกว่าเป็นการตัดสินใจแบบเผด็จการ

2. การตัดสินใจแบบกลุ่มกำหนด (Group Determinative) เป็นการตัดสินใจที่มีเพื่อนร่วมงานคอยกำหนด หรือมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เพื่อให้มีการตัดสินใจตามแนวทางของกลุ่ม จึงเป็นการตัดสินใจที่กลุ่มเป็นผู้กำหนด

3. การตัดสินใจแบบกลุ่มแนะนำ (Group Advisory) เป็นการตัดสินใจที่ให้อำนาจผู้ที่ทำการตัดสินใจมีอิสระในการตัดสินใจมากกว่า และมีประสิทธิภาพมากกว่าสองแบบดังกล่าว



ภาพประกอบ 10 ลักษณะการตัดสินใจทางด้านบุคคล

จากภาพประกอบ 10 จะเห็นว่า การตัดสินใจทางด้านบุคคลนั้นจะมีความยุ่งยากซับซ้อนแตกต่างกันไปเป็นขั้นตอน เช่น การตัดสินใจคนเดียว มีกระบวนการตัดสินใจเพียง 2 ขั้นตอนเท่านั้น คือ กำหนดทางเลือกและประเมินทางเลือก แบบที่ 2 มีการกำหนดการประเมินทางเลือกและตัดสินใจ และแบบสุดท้าย คือ แบบกลุ่มแนะนำ จะให้ข้อคิดเห็นในการตัดสินใจ และเลือกทางเลือกที่มีประสิทธิภาพเป็นลำดับสุดท้าย

สรุปได้ว่า ระดับของการตัดสินใจ แบ่งลักษณะของการตัดสินใจเป็น 2 ด้านคือ การตัดสินใจทางด้านงาน แบ่งการตัดสินใจออกเป็น 3 ประเภท คือ 1) การตัดสินที่ง่ายและเป็นงานประจำ 2) การตัดสินใจที่ต้องใช้ความรู้ และ 3) การตัดสินใจที่มีความยุ่งยากซับซ้อน และการตัดสินใจทางด้านบุคคล แบ่งการตัดสินใจออกเป็น 3 กลุ่ม คือ 1) การตัดสินใจคนเดียว 2) การตัดสินใจแบบกลุ่มกำหนด 3) การตัดสินใจแบบกลุ่มแนะนำ ซึ่งในการวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้ระดับการตัดสินใจระดับที่ง่ายและเป็นงานประจำ และใช้การตัดสินใจด้านบุคคลแบบกลุ่มแนะนำในการพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเป็นการตัดสินใจที่ง่าย ไม่มีความซับซ้อน เป็นการตัดสินใจในสิ่งที่เกิดขึ้นอยู่ในชีวิตประจำวัน

และเป็นการตัดสินใจที่ได้รับข้อคิดเห็นจากกลุ่มในการพิจารณาทางเลือกก่อนทำการตัดสินใจเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่ง ทำให้สามารถเลือกทางเลือกที่ต้องตัดสินใจได้เหมาะสม

4.6 โปรแกรมการสอนเพื่อสร้างเสริมทักษะการคิดตัดสินใจ สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

นิคเกอร์สัน; เพอร์สกี้ และสมิท (Nickerson; Perkin; & Smith. 1985) นำเสนอโปรแกรมการสอนการคิดไว้ 5 หมวดหมู่อย่างกว้างๆ ได้แก่

1. โปรแกรมที่มุ่งเน้นเกี่ยวกับทักษะการรู้คิดพื้นฐาน ซึ่งยึดมั่นเกี่ยวกับความสามารถทางสติปัญญาที่สำคัญ เช่น โปรแกรมการสร้างเสริมคุณค่า เป็นต้น

2. โปรแกรมที่เน้น “วิธีการ” ที่ชัดเจน เช่นเดียวกับการแก้ปัญหาที่กระตุ้นให้บุคคลค้นคว้าการแก้ปัญหาด้วยตนเอง

3. โปรแกรมที่ส่งเสริมการคิดที่เกี่ยวกับการปฏิบัติที่เป็นแบบแผนภายในวิถีทางของเรื่องราวของผู้รับการฝึกเกี่ยวกับประเพณีนิยม

4. โปรแกรมที่เน้นทักษะการจัดการที่เป็นสัญลักษณ์

5. โปรแกรมการคิดเกี่ยวกับการเข้าถึงปรัชญาการคิดสำหรับเด็ก

ทิมชุค (Wehmeyer et al. 2007: 41; citing Tymchuk. 1985) นำเสนอ หัวข้อสำหรับการสอนทักษะการตัดสินใจ ได้แก่ ด้านวิชาการ การอาชีพ การใช้เวลาว่าง เรื่องเกี่ยวกับครอบ สุขภาพ การเงิน กิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม และประเด็นที่เกี่ยวกับสถานการณ์เสี่ยงต่างๆ

ฟอกซ์ และบิ้ทเทิล (Foxx; & Bittle. 1989: 4) นำเสนอหลักสูตรการคิดเพื่อใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ ในเรื่องการแก้ปัญหาการใช้ชีวิตในชุมชนให้ประสบความสำเร็จ เช่น เรื่องฉุกเฉินที่ได้รับบาดเจ็บ ความปลอดภัย ประเด็นเกี่ยวกับเพื่อนๆ การใช้ทรัพยากรในชุมชน เรื่องสิทธิส่วนบุคคล เป็นต้น โโดยการฝึกให้ผู้รับการฝึกเป็นผู้พิจารณาถึงลำดับคำถามที่ใช้ในการแก้ปัญหาที่เป็นหนทางในการแก้ปัญหาส่วนบุคคล

บิ้ท-มารอม และคณะ (Wehmeyer; et al. 2007: 40; citing Beyth-Marom; & et al. 1991) นำเสนอโปรแกรมและกลยุทธ์การสอนเพื่อสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจทางด้านสังคมทั่วไป ดังนี้

1. โปรแกรมการฝึกการกล้าแสดงออก โดยกลยุทธ์ที่ใช้ในการสอนสร้างขึ้นจากการศึกษาพฤติกรรมของเด็กและองค์ประกอบพื้นฐานของการเป็นแบบอย่าง (Modeling) การฝึก (Coaching) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การให้การบ้าน (Homework)

2. โปรแกรมการฝึกทักษะทางสังคม ประกอบด้วย องค์ประกอบทางการสอนที่เกี่ยวข้องกับการฝึกการกล้าแสดงออก และการฝึกทักษะทางสังคมนี้จะเชื่อมกับส่วนเนื้อหา เช่น การสอนทักษะทางสังคมเข้าด้วยกัน

บัลล๊อค และมาดอน (Bullock; & Mahon. 1992: 36-40) ได้นำเสนอ เรื่องการใช้เวลาว่างสำหรับการสอนกระบวนการตัดสินใจให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในเรื่อง

ที่เกี่ยวกับกิจกรรมยามว่าง ความตระหนักต่อการกิจกรรมยามว่าง ความรู้เกี่ยวกับโอกาสที่จะมีกิจกรรมยามว่าง แหล่งที่จะทำกิจกรรมยามว่างได้ และอุปสรรคของการทำกิจกรรมยามว่าง

เบนจมิน (Wehmeyer; et al. 2007: 41; citing Benjamin. 1996a) นำเสนอโปรแกรมและกลยุทธ์การสอนเพื่อสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจทางด้านสังคมเฉพาะเจาะจงว่า มุ่งเกี่ยวกับปัญหาเฉพาะที่เผชิญอยู่ เช่น ปัญหาการสูบบุหรี่ ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนและครอบครัว ปัญหาเรื่องเพศ หรือปัญหาด้านสุขภาพร่างกาย และการสอนทักษะการตัดสินใจในเรื่องดังกล่าวจะเกิดก็ต่อเมื่อมีปัจจัยหรือองค์ประกอบที่ทำให้ปัญหาเหล่านี้เกิดขึ้น จึงจะสอนทักษะการตัดสินใจในเรื่องเฉพาะเหล่านี้ได้ เช่น การควบคุมความโกรธ หรือการใช้ชีวิตในชุมชน เป็นต้น

ทิศนา แขมมณี และคณะ (2540: 63) นำเสนอว่าโปรแกรมการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถทางการคิดที่จัดสอนในโรงเรียน สามารถจำแนกออกเป็น 2 ลักษณะใหญ่ คือ

1. โปรแกรมที่มีลักษณะเฉพาะ (Specific Program) เป็นโปรแกรมพิเศษนอกเหนือจากการเรียนการสอนปกติ เช่น โปรแกรมที่สร้างขึ้นเพื่อสร้างเสริมการคิดวิจารณญาณโดยเฉพาะ

2. โปรแกรมที่มีลักษณะทั่วไป (General Program) เป็นโปรแกรมที่ใช้เนื้อหาในหลักสูตรปกติ เป็นสื่อในการพัฒนาทักษะการคิด เป็นการสอนทักษะการคิดในฐานะที่เป็นตัวเสริมวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่มีอยู่ โดยเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของเนื้อหาวิชา

เวมายเยอร์ เอแกน และฮิวซส์ (Wehmryer, Agran; & Hughes. 1998: 45) นำเสนอเรื่องราวที่เกี่ยวกับ แรงกดดันที่เกิดจากเพื่อนๆ ปัญหาที่เกี่ยวกับนักเรียน ปัญหาในโรงเรียน การเปลี่ยนโรงเรียน การตั้งเป้าหมาย โรงเรียนและงานที่ทำ และการวางแผนการทำงานที่โรงเรียนว่าจะต้องทำอะไรก่อน ในการสอนการทำการตัดสินใจในการแก้ปัญหาที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน

จากแนวคิดดังกล่าวสรุปได้ว่า เรื่องราวที่นำมาเป็นสื่อการสอนทักษะการตัดสินใจในโปรแกรมการสอนการตัดสินใจ เป็นเรื่องราวที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของบุคคล และยังเกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมใน ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน ผู้วิจัยจึงใช้สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน มาเป็นสื่อในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาด้วยเหตุผลที่ว่าเป็นเรื่องราวที่อยู่ในระดับไมโคร หรือระดับที่อยู่ใกล้ชิดกับตัวนักเรียนมากที่สุดซึ่งเป็นระดับที่ง่ายต่อการทำการตัดสินใจ นอกจากนี้ในการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียนก็ต้องเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อนอยู่ตลอดเวลาของการดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมโดยทั่วไปด้วย

4.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษายังไม่พบว่ามีการศึกษาในเรื่องการสอนทักษะการตัดสินใจ สำหรับนักเรียนและบุคคลโดยทั่วไปที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาภายในประเทศ

งานวิจัยในต่างประเทศ

ทิมชุค และคณะ (Tymchuk; Yakota; et al. 1988: 97-109) พัฒนาและประเมินประสิทธิภาพของการช่วยเหลือสำหรับสอนผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเลี้ยงดูบุตร กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 9 คน โดยใช้กรณีตัวอย่างที่เขาเคยทำมาแล้วประกอบการสอนเพื่อที่จะทำให้เห็นว่าสถานการณ์การเลี้ยงบุตรที่เขายกตัวอย่างมานั้นเป็นอย่างไร ซึ่งผู้เข้าร่วมในการศึกษามีความสามารถในการระบุองค์ประกอบของกระบวนการตัดสินใจและใช้วิธีการขององค์ประกอบที่เขาเห็นจากกรณีตัวอย่างเหล่านี้มาช่วยเพิ่มการทำการตัดสินใจของตนดีขึ้น และยังศึกษาความสามารถของการทำการตัดสินใจในกลุ่มผู้หญิง 2 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งเป็นผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่ากลุ่มที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่มีความสามารถใน การตัดสินใจแตกต่างไปจากกลุ่มควบคุม แต่ไม่สามารถใช้ประโยชน์ของข้อมูลที่มีอยู่อย่างเต็มที่ในการตัดสินใจที่กำลังจะเกิดขึ้นทั้งหมด

เคมก้า และฮิคสัน (Khemka; & Hickson. 2000: 15) ศึกษาการตัดสินใจของผู้หญิงและผู้ชายที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีความเสี่ยงในเรื่องของการถูกกระทำทารุณในครัวเรือน (Domestic Abuse) ผลการศึกษาพบว่า ผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีภาวะเสี่ยงอันเนื่องมาจากความสามารถในการตัดสินใจในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลไม่สามารถทำการตัดสินใจเป็นอย่างดีในเรื่องของความเสียหาย (Harm) หรือความสูญเสียที่มีมากกว่าสิ่งที่จะรับกลับคืนมา (Loss Outweighed The Possibility of Gain)

เคมก้า และคิคสัน (Khemka; & Hickson. 2000: 16-26) ทำการศึกษาพฤติกรรมการทำการตัดสินใจของผู้ชายและผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ตามประเภทของสถานการณ์ที่ถูกกระทำทารุณกรรม 3 ประเภท แก่ การถูกกระทำทารุณกรรมด้านร่างกาย (Physical) การถูกกระทำทารุณกรรมทางเพศ (Sexual) และการถูกกระทำทารุณกรรมทางด้านจิตวิทยาหรือภาษา (Psychological/Verbal) กลุ่มตัวอย่าง ร้อยละ 65 สามารถที่จะระบุถึงวิธีการที่จะป้องกันการถูกกระทำทารุณกรรมทั้ง 3 ประเภทนี้ แต่ก็สามารถตัดสินใจได้ชัดเจนและมีประสิทธิภาพในกรณีที่เกี่ยวข้องกับการถูกกระทำทารุณกรรมทางด้านร่างกายและทางเพศมากกว่าในด้านของจิตวิทยาหรือภาษา (ซึ่งอาจเป็นเพราะเนื่องจากมีความสามารถด้านการสื่อสารที่จำกัดก็ได้) โดยสรุปงานวิจัยนี้พบว่า ผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถในการตัดสินใจเกี่ยวกับการโต้ตอบต่อการสถานการณ์ที่ถูกกระทำทารุณกรรมได้บ้าง แต่ก็เป็นที่ชัดเจนว่าคนกลุ่มนี้ยังเป็นกลุ่มเสี่ยงต่อการถูกกระทำทารุณกรรมอันเนื่องมาจากความสามารถในการใช้วิธีการในการตัดสินใจอย่างรอบคอบน้อยกว่าคนปกติทั่วไป

เคมก้า (Khemka. 2000: 387-401) พบว่า ผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเรียนรู้ทักษะการทำการตัดสินใจโดยอิสระ และการเรียนรู้นี้เองที่ช่วยให้เขามีความรอบคอบมากขึ้นในสถานการณ์เสี่ยงที่มีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลซึ่งมีองค์ประกอบของการถูกกระทำทารุณกรรมอยู่ด้วย (เนื่องจากรู้ตัวว่าจะปรับตัวอย่างไร) ในการพัฒนาการฝึกการทำการตัดสินใจ เป็นการนำเอาองค์ประกอบของสติปัญญาหรือการรู้คิด (Cognition) และแรงจูงใจ (Motivation) เข้ามาเกี่ยวข้องด้วย

และพบว่า การรวมมิติของสติปัญญาหรือการรู้คิด และแรงจูงใจเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยจะทำให้เกิดผลในทางบวกมากขึ้น ผู้หญิงเหล่านี้สามารถที่จะเรียนรู้เพื่อให้มาซึ่งการมีทักษะการทำการตัดสินใจอันเป็นผลเนื่องมาจากการฝึกและสามารถแสดงการเลือกวิธีการที่มีความเสี่ยงน้อยลงได้ดีขึ้น (นั่นคือเลือกที่จะปฏิบัติตัวดีขึ้น)

คี และฟิสเชอร์ (Cea; & Fisher.2003: 78-87) พบว่า คนที่มีบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถที่จะเรียนรู้บ้างแม้ว่าสถานการณ์นั้นจะมีความเสี่ยงสูง โดยมุ่งความสนใจที่เกี่ยวข้องกับการดูแลสุขภาพของคนที่มีความสามารถค่อนข้องจำกัดในการทำการตัดสินใจ และมีการศึกษาที่ยืนยันได้ว่าคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถมากขึ้นที่จะเข้าใจวิธีการรักษาและระบุถึงวิธีการที่จะปฏิบัติต่อสุขภาพของตนได้มากกว่าที่เคยนึกคิดกัน ในการศึกษายังแสดงให้เห็นด้วยว่าการให้การสอนที่เป็นรูปธรรม แม้ว่าจะอยู่ในสถานการณ์ที่มีความเสี่ยงสูงบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก็สามารถเรียนรู้หรือมีทักษะการตัดสินใจที่สามารถนำไปปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพ และการศึกษาความสามารถของคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการทำการตัดสินใจเรื่องที่เกี่ยวกับการเงิน ก็มีภาพที่แสดงให้เห็นถึงการเห็นพ้องต้องกันที่มีเพิ่มขึ้นว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถที่จะเป็นผู้ทำการตัดสินใจเรื่องการเงินที่มีประสิทธิภาพ

เคมก้า คิคสัน และเรย์โนลด์ (Khemka, Hickson; & Reynolds. 2005: 193-204) ทำการศึกษาโดยใช้วิธีการทดลองแบบสุ่มกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรที่สอนกลยุทธ์ให้ผู้หญิงทำการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และพบว่ากระบวนการนี้มีประสิทธิผลมากช่วยทำให้ผู้หญิงที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนรู้และใช้วิธีการทำการตัดสินใจที่มีความเสี่ยงน้อยต่อการถูกกระทำทารุณกรรมที่อาจเกิดขึ้น ไม่เพียงแต่แนวของงานวิจัยเหล่านี้ที่บ่งชี้ว่า ไม่น่าแปลกใจเลยที่คนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ไม่รับการสอนเกี่ยวกับทักษะการทำการตัดสินใจที่เป็นรูปธรรมชัดเจนจะไม่สามารถทำการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพในสถานการณ์ที่มีความเสี่ยงสูง (เช่น เรื่องที่เกี่ยวข้องกับการถูกกระทำทารุณกรรมต่างๆ) หรือในสถานการณ์ที่ซึ่งการตัดสินใจอาจจะมีผลที่ตามมาค่อนข้างจะมาก (เช่น การเลี้ยงดูบุตร) และเป็นการเสี่ยงที่ส่งผลเชิงลบ (Negative Outcomes)

ซูโต้, แคร์ ฮอลแลนด์ และ วัตสัน (Suto, Clare Holland; & Watson. 2005a: 199-209, 2005b: 210-217) ศึกษาความสามารถการทำการตัดสินใจเรื่องการเงินของคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและเพื่อนๆที่ไม่มีความบกพร่องทางสติปัญญาร่วมด้วย ในการศึกษานี้พบว่า ระดับสติปัญญา (IQ) เกี่ยวข้องกับความสามารถของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการที่จะทำการตัดสินใจเกี่ยวกับการเงินบางส่วนเท่านั้น ในขณะที่ความสามารถในการทำการตัดสินใจของผู้เข้าร่วมทำการศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทำได้ไม่ดีเท่าหรือทำได้เบาบางกว่าเพื่อนๆที่ไม่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ความแตกต่างเหล่านี้ก็ไม่มากนัก

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สรุปว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแม้จะมีระดับสติปัญญาต่ำกว่าบุคคลทั่วไป

รวมทั้งมีข้อจำกัดในการปรับตัว ก็สามารถสอนให้มีความสามารถในการตัดสินใจด้วยตนเองแม้อยู่ในสถานการณ์เสี่ยง แต่โชคไม่ดีที่ไม่มีงานวิจัยชิ้นใดศึกษาวิธีการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานในการสร้างเสริมทักษะการทำการตัดสินใจของนักเรียนกลุ่มนี้เลย แม้มีหลักฐานอ้างอิงเกี่ยวกับความต้องการความจำเป็นของทักษะการตัดสินใจของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีจำนวนมีเพิ่มมากขึ้น และในบริบทของสถานศึกษาเรื่องของการตัดสินใจก็ยังไม่มีการสอนเด็กกลุ่มนี้ในโรงเรียนอย่างจริงจัง นั่นหมายถึง ยังไม่มีการศึกษาเรื่องนี้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่อยู่ในโรงเรียนโดยตรง โดยเฉพาะในประเทศไทยก็ยังไม่พบว่ามีการศึกษาเรื่องทักษะการตัดสินในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โดยสรุป จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง กล่าวสรุปได้ว่าในการดำเนินชีวิตของคนเรานั้น มีปัจจัยหลายอย่างที่ประกอบกันเพื่อช่วยให้สามารถดำเนินชีวิตอย่างปกติสุขและมีความหมาย และปัจจัยสำคัญอย่างหนึ่งของชีวิตที่จะช่วยให้การกระทำของเรา สิ่งที่เราคิด สิ่งที่เรามุ่งหวัง และสิ่งที่ทำให้เราประสบความสำเร็จ คือทักษะการตัดสินใจ เพราะหากเราตัดสินใจเหมาะสมกับสถานการณ์ในขณะนั้น ก็สามารถทำให้ชีวิตดำเนินไปอย่างราบรื่น แต่หากเราทำการตัดสินใจที่ผิดพลาดก็อาจทำให้เกิดผลในทางลบตามมา ซึ่งบางครั้งอาจเป็นการผิดพลาดเพียงเล็กน้อย แต่บางครั้งก็อาจเป็นการผิดพลาดครั้งยิ่งใหญ่และมีผลสืบเนื่องไปตลอดชีวิต ดังนั้นความสามารถในการตัดสินใจจึงเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับคนทุกคนรวมถึงคนที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆด้วย และประเภทหนึ่งที่มักขาดโอกาสในการตัดสินใจด้วยตนเอง ก็คือ บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

5. รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

5.1 การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ความหมายของการเรียนร่วม

คอฟมาน ก็อตเลียบ เอการ์ด และคูคิด (Kauffmann; Gottieb; Agard; & Kukic. 1975: 1-12) ให้ความหมายการเรียนร่วมว่า หมายถึง การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติ เรียนร่วมกันตามแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยพิจารณาตามแผนการศึกษารายบุคคล และกระบวนการศึกษาอย่างต่อเนื่อง มีการกำหนดหน้าที่รับผิดชอบของบุคลากรฝ่ายบริหาร การสอน และสนับสนุน ทั้งการศึกษาปกติและการศึกษาพิเศษ

จอห์นสัน และจอห์สัน (Johnson; & Johnson. 1980: 90-98) ได้ให้ความหมายของการเรียนร่วมว่าเป็นการจัดการศึกษาที่ให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกคนมีโอกาสเข้ารับการศึกษาที่เหมาะสมโดยมีขีดจำกัดน้อยที่สุด ตามแผนการศึกษารายบุคคล และผู้ปกครองเป็นผู้เข้ามามีบทบาทในการจัดการศึกษา หรือเรียกร้องสิทธิต่างๆเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกคนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อเด็กปกติ

โอเซอร์ นิวส์ Osers News (1987:34) ให้ความหมายของการเรียนร่วมว่า หมายถึง การให้การศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนปกติ โดยไม่คำนึงถึงความรุนแรงในสภาพความ

พิการ การมีโปรแกรมการเรียนการสอนที่เหมือนกันของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษกับนักเรียนทั่วไป การให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เข้าร่วมในชั้นเรียนวิชาการ และกิจกรรมพิเศษเท่าที่จะเป็นได้ รวมถึงกิจกรรมดนตรี ศิลปะ กีฬา การศึกษานอกสถานที่ การรวมกลุ่ม และการออกกำลังกายในระดับต่างๆ การสนับสนุนให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้มีเพื่อนผู้ช่วยและเพื่อนคู่หูกับนักเรียนทั่วไป การจัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาในชุมชนและสิ่งแวดล้อมทั่วไปเมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม การให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ใช้ห้องอาหาร ห้องสมุด สนามเด็กเล่น และแหล่งอุปกรณ์เครื่องใช้ต่างๆเช่นเดียวกับเด็กปกติ การให้พ่อแม่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กในปกครองด้วย และรวมถึงการจัดเตรียมโปรแกรมการศึกษาเฉพาะบุคคลตามความเหมาะสมกับแต่ละบุคคล เป็นต้น

ศรียา นิยมธรรม (2532: 37) ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง การนำเอาคนพิการมาสู่สังคมปกติ ไม่ว่าจะในด้านนันทนาการ หรือการศึกษา

กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2537: 1) ให้ความหมายว่า หมายถึงการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่างๆได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ โดยคำนึงถึงความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรู้และดำรงชีวิตในสังคมอย่างปกติสุข

ผดุง อารยะวิญญู (2538: 221) ให้ความหมายของการเรียนร่วมที่ใช้เรียกอยู่ 2 คำ คือ

Mainstreaming หมายถึง การเรียนร่วมเต็มเวลา นั่นคือเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะถูกส่งเข้าไปเรียนสำหรับเด็กปกติทุกอย่าง และไม่มีบริการเพิ่มเติมสำหรับเด็กประเภทนี้

Integration หมายถึง การเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ แต่เป็นการเรียนร่วมบางเวลา นั่นคือเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะเข้าไปเรียนร่วมในชั้นปกติบางเวลาเท่านั้น และมีความหมายรวมไปถึงการจัดชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติด้วย

คณะอนุกรรมการพิจารณาส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และการจัดการศึกษาพิเศษ และการจัดการศึกษาพิเศษโดยครอบครัว, กระทรวงศึกษาธิการ (2545: 4) ให้ความหมายของการเรียนร่วมที่ใช้เรียกอยู่ 2 คำ คือ

Mainstreaming หมายถึง การจัดให้เด็กเข้าไปเรียนในโรงเรียนปกติ ในชั้นเรียนปกติเต็มเวลา เด็กจะได้รับบริการทางการศึกษาเช่นเดียวกับเด็กนักเรียนคนอื่นๆทุกประการ เด็กที่จะเข้าเรียนร่วมแบบนี้จะต้องเป็นเด็กที่มีความพิการไม่มากนัก มีระดับสติปัญญา และความพร้อมทางด้านการเรียน ตลอดจนวุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคมสมวัย

Integration หมายถึง การเรียนร่วมซึ่งจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษไปเรียนในชั้นเรียนปกติบางเวลา หรือบางวิชา และยังหมายถึง การจัดชั้นเรียนเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนปกติ เด็กที่รับบริการในลักษณะนี้มักเป็นเด็กเล็ก และเด็กที่มีความพิการในระดับปานกลางถึงระดับไม่มาก จึงไม่อาจเรียนร่วมเต็มเวลาทุกวิชาได้

สรุปได้ว่า การเรียนร่วม หมายถึง การจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนปกติ ทั้งแบบเรียนร่วมเต็มเวลา (Mainstreaming) และเรียนร่วมเป็นบางเวลา

Integration โดยการเรียนร่วมแบบเต็มเวลา เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะถูกส่งเข้าไปเรียนสำหรับเด็กปกติทุกอย่าง และไม่มีบริการเพิ่มเติมสำหรับเด็กกลุ่มนี้ ส่วนการเรียนร่วมแบบบางเวลา เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะเข้าไปเรียนร่วมในชั้นปกติบางเวลาเท่านั้น ซึ่งรวมไปถึงการจัดชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติด้วย

รูปแบบของการเรียนร่วม

ผดุง อารยะวิญญู (2538: 221) กล่าวถึง การเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติอาจกระทำได้หลายลักษณะ และมีวิธีการจัดการเรียนร่วมซึ่งปฏิบัติกันอยู่ในหลายประเทศที่ประสบความสำเร็จพอสมควร ดังนี้

1. เรียนร่วมในชั้นปกติ เป็นการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติ และเรียนเหมือนกับเด็กปกติทุกประการ เด็กที่เข้าเรียนในลักษณะนี้ได้ ควรเป็นเด็กที่มีความพิการน้อย มีความฉลาดและมีความพร้อมในด้านการเรียน ตลอดจนวุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคม

2. การเรียนร่วมในชั้นปกติและมีครูการศึกษาพิเศษให้คำแนะนำ การเรียนร่วมวิธีการนี้คล้ายคลึงกับวิธีการแรก กล่าวคือ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติเต็มเวลา แต่มีครูการศึกษาพิเศษคอยช่วยเหลือครูประจำชั้นและครูประจำวิชา ไม่ทำการสอนโดยตรงแต่ให้คำแนะนำแก่ครูที่สอนเด็ก เช่น แนะนำชี้แจงให้ครูที่สอนชั้นเรียนร่วมเข้าใจความต้องการและความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ช่วยกำหนดวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ ให้คำแนะนำเกี่ยวกับวิธีการสอนตลอดจนการปฏิบัติต่อเด็ก จัดสภาพแวดล้อมให้เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3. เรียนร่วมในชั้นปกติและรับบริการจากครูเวียนสอน เป็นการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติ และรับบริการด้านการสอนเพิ่มเติมจากครูการศึกษาพิเศษซึ่งจะเดินทางไปตามโรงเรียนต่างๆ เพื่อให้ความช่วยเหลือแก่เด็ก เนื่องจากมีจำนวนเด็กในแต่ละโรงเรียนไม่มากนัก (อาจประมาณ 2-3 คน ต่อโรง) ครูจึงเดินทางจากโรงเรียนหนึ่งไปยังอีกโรงเรียนหนึ่ง เมื่อครบสัปดาห์ก็วนกลับมาสอนเด็กกลุ่มเดิมในโรงเรียนเดิมอีก จึงเรียกครูประเภทนี้ว่า ครูเดินสอนหรือครูเวียนสอน

4. เรียนร่วมในชั้นปกติและรับบริการจากครูเสริมวิชาการ ครูเสริมวิชาการ คือ ครูการศึกษาพิเศษที่ปฏิบัติงานประจำอยู่ในห้องเสริมวิชาการ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะเข้ามาเรียนกับครูเสริมวิชาการวันละ 1-2 ชั่วโมง หรือมากกว่านี้ขึ้นอยู่กับความต้องการพิเศษของเด็ก เด็กทุกคนที่เข้ามาเรียนในห้องนี้จะต้องมีตารางเรียนที่กำหนดไว้แน่นอน ครูเสริมวิชาการอาจมีคนเดียวหรือหลายคนก็ได้ขึ้นอยู่กับจำนวนเด็ก และประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การสอนเด็กอาจกระทำเป็นรายบุคคล หรือสอนเป็นกลุ่มเล็กๆก็ได้ และสอนในเนื้อหาที่เด็กไม่ได้รับการสอนในชั้นปกติ หรือเนื้อหาที่เด็กมีปัญหา นอกจากสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษแล้ว ครูเสริมวิชาการยังมีหน้าที่ในการให้คำแนะนำปรึกษาแก่ครูปกติในการปฏิบัติต่อเด็กประเภทนี้อีกด้วย

5. ชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ และเรียนร่วมบางเวลา เป็นการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ในชั้นเรียนเดียวกันเป็นกลุ่มเล็กๆ มีครูประจำชั้นสอนแทบทุกวิชา ยกเว้นบางวิชาที่เด็กต้องไปเรียนร่วมกับเด็กปกติ เช่น พลศึกษา ศิลปะ หรือกิจกรรมนอกหลักสูตรอื่นๆ

6. ชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ เป็นการจัดเด็กที่มีความบกพร่องประเภทเดียวกันไว้เป็นกลุ่มเดียวกัน และเป็นกลุ่มขนาดเล็ก เด็กเหล่านี้เรียนในชั้นพิเศษตลอดเวลา ครูประจำชั้นสอนทุกวิชา การเรียนร่วมในลักษณะนี้เหมาะสำหรับเด็กที่มีความพิการค่อนข้างมาก

5.2 การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

ความหมายของการเรียนรวม (Inclusion)

กระทรวงศึกษาธิการ (2545: 5) ให้ความหมายของการเรียนรวม (Inclusion)ไว้ว่า เป็นการจัดการเรียนรวมตามความเชื่อว่า เด็กพิการต้องได้รับการศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปในชั้นเรียนตามปกติในโรงเรียนที่อยู่ใกล้บ้าน และชุมชนที่อาศัยอยู่อย่างเคียงบ่าเคียงไหล่กับเพื่อนๆ ที่มิได้เป็นเด็กพิการ

มอร์ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2545: 9; อ้างอิงจาก Moor. 1998) ให้ความหมายของการเรียนรวมว่า หมายถึง การออกแบบการสอนและการช่วยสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในบริบทของการจัดการศึกษาทั่วไป นักเรียนทุกคนจะอยู่ในบริเวณโรงเรียนเป็นสมาชิกที่สมบูรณ์ในโรงเรียน นักเรียนแต่ละคนจะมีความเท่าเทียมกันในโอกาสในสภาพแวดล้อมทางการศึกษาทั่วไป

คาร์ริโอ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2545: 9; อ้างอิงจาก Carrio. 1996) ให้ความหมายของการเรียนรวมว่า หมายถึง การที่เด็กและเยาวชนที่พิการและไม่พิการได้เรียนรู้ด้วยกันในสภาปกติทั้งในระดับก่อนวัยเรียน และการเรียนในโรงเรียน วิทยาลัย และมหาวิทยาลัย โดยมีการสนับสนุนที่เหมาะสม

ท็อด (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2545: 9; อ้างอิงจาก Tod. 1999) ให้ความหมายของการเรียนรวมว่า หมายถึง การพัฒนาการจัดการศึกษาพิเศษ โดยยึดหลักสิทธิมนุษยชนและเชื่อในความแตกต่างระหว่างบุคคลทั้งนี้จะให้ความสำคัญในการนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปปฏิบัติในโรงเรียน

คิงท์ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2545: 10; อ้างอิงจาก Kinght. 1999) เป็นการให้เด็กพิการเข้ามามีส่วนร่วมและเป็นสมาชิกของโรงเรียนและชุมชนโดยตลอด โดยไม่มีการแบ่งแยกเด็กทุกคนจะได้รับการศึกษารวมในสภาพแวดล้อมเดียวกัน โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมจะอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่า โลกคือประชาคมโดยรวมที่มีพลเมืองที่มีความแตกต่างกันทั้งความพิการ เชื้อชาติ เพศ และศาสนา ในการเรียนรวมนักเรียนเข้าสู่ห้องเรียนปกติ โดยมีบริการเฉพาะที่ช่วยเหลือตามความต้องการจำเป็น และทุกคนจะได้เรียนรู้ตามโปรแกรมการศึกษาที่สนองต่อคุณลักษณะและความต้องการที่หลากหลาย

ผดุง อารยะวิญญู (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2545: 10; อ้างอิงจาก ผดุง อารยะวิญญู. 2542) เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่ว่าโรงเรียนจะต้องจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคน โดยไม่มีการแบ่งแยกว่าเด็กคนใดเป็นเด็กปกติหรือเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็กทุกคนที่ผู้ปกครองพาเข้าโรงเรียนทางโรงเรียนจะต้องรับไว้และจะต้องจัดการศึกษาอย่างเหมาะสม เป็นการศึกษาที่ไม่มีการแบ่งแยกตั้งแต่ระดับชั้น ตลอดจนการดำรงชีวิตในสังคมจะต้องดำเนินการไปในลักษณะ “รวมกัน” ที่ทุกคนต่างเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ทุกคนยอมรับซึ่งกันและกัน และใช้ชีวิตรวมกันโดยไม่มีการแบ่งแยก

สรุปได้ว่า การเรียนรวม หมายถึง การที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนในโรงเรียนปกติใกล้บ้าน โดยไม่มีการแบ่งแยก ได้เรียนกับเพื่อนในวันเดียวกัน การช่วยเหลือสนับสนุนอื่นๆ จะจัดอยู่ในสภาพแวดล้อมในห้องเรียนปกติ โดยโรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนระบบให้มีความยืดหยุ่นและตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของเด็กแต่ละคน และเด็กทุกคนมีฐานะเป็นสมาชิกหนึ่งของโรงเรียน มีสิทธิ มีความเสมอภาค และเท่าเทียมกัน

รูปแบบของการเรียนรวม

ด๊าค (ผดุง อารยะวิญญู. 2551: 7-9; อ้างอิงจาก Daeck. 2007) นำเสนอรูปแบบการเรียนรวมเต็มเวลาไว้ 3 รูปแบบใหญ่ 5 รูปแบบย่อย ไว้ดังนี้

1. รูปแบบครูที่ปรึกษา (Consultant Model) รูปแบบนี้ครูการศึกษาพิเศษจะได้รับมอบหมายให้สอนทักษะแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากครูที่สอนชั้นเรียนรวมสอนเด็กแล้วแต่ทักษะยังไม่เกิดกับเด็กคนนั้น ครูการศึกษาพิเศษต้องสอนทักษะเดิมซ้ำอีกจนกระทั่งเกิดทักษะนั้นๆซึ่งเป็นทักษะที่สอนยาก รูปแบบนี้เหมาะกับโรงเรียนขนาดเล็กที่มีจำนวนเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่มากนัก

2. รูปแบบการร่วมทีม (Teaming Model) รูปแบบนี้ครูการศึกษาพิเศษจะได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบในการร่วมทีมกับครูที่สอนชั้นปกติ โดยครูการศึกษาพิเศษมีหน้าที่ให้ข้อมูลแก่ครูปกติเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการปรับวิธีสอน การมอบหมายงานหรือการบ้าน การปรับวิธีสอบ การจัดการด้านพฤติกรรม มีการวางแผนร่วมกันสม่ำเสมอ ครูที่เกี่ยวข้องจะต้องทำงานวางแผนร่วมกันเป็นทีมในการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3. รูปแบบการร่วมมือ การร่วมสอน (Collaborative, Co. Teaching Model) รูปแบบนี้ทั้งครูการศึกษาพิเศษและครูปกติร่วมมือกันหลายลักษณะในการสอนเด็กทุกคน ทั้งเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติในห้องเรียนปกติ ร่วมมือกันรับผิดชอบในการวางแผนการสอน การวัดผลประเมินผล การดูแลเกี่ยวกับระเบียบวินัยและพฤติกรรมของเด็ก ผู้เรียนจะได้รับบริการด้านการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับวัย ได้รับความช่วยเหลือสนับสนุนที่จำเป็น ตลอดจนการปรับการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน ครูผู้รับผิดชอบในรูปแบบนี้จะต้องประชุมกันเพื่อวางแผน เพื่อความร่วมมือเพื่อให้การเรียนรวมดำเนินไปด้วยดี อาจจำแนกออกเป็นรูปแบบย่อยๆได้ 5 รูปแบบ คือ

3.1 คนหนึ่งสอนคนหนึ่งช่วย (One Teacher-One Supporter)

3.2 การสอนไปพร้อมๆกัน (Parallel Teaching)

3.3 ศูนย์การสอน (Station Teaching)

3.4 การสอนทางเลือก (Alternative Teaching Design)

3.5 การสอนเป็นทีม (Team Teaching)

คาร์ทเนอร์ และลิปสกี้ (Gartner; & Lipsky. 1997) ได้เสนอรูปแบบการเรียนรวมไว้หลายรูปแบบ แต่ที่ต่างจากที่ ด๊าคนำเสนอไว้ มี 2 รูปแบบ คือ

1. รูปแบบห้องเสริมวิชาการ (Resource Room Model) เป็นการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาสอนในห้องที่จัดไว้ต่างหาก เป็นการนำเด็กออกจากห้องเรียน ในห้องเสริมวิชาการจะเป็นห้องที่มีอุปกรณ์การเรียนการสอน แบบเรียน แบบฝึกที่ครบถ้วน ใช้เป็นห้องเรียนสำหรับกลุ่มเฉพาะ ใช้เป็นห้องสมุด ห้องฝึกทักษะต่างๆเฉพาะกลุ่ม เป็นรูปแบบการเรียนรวมบางเวลาที่มาเรียนในห้องเฉพาะ เพื่อฝึกทักษะเฉพาะบางประการ

2. รูปแบบผู้ช่วยครู (Teacher-Aid Model) เป็นการจัดให้มีครูผู้ช่วย 1 คน สำหรับ 1 ห้องเรียนปกติ ผู้ช่วยครูจะเข้าไปนั่งในห้องเรียนขณะที่ครูประจำการกำลังสอนอยู่หน้าชั้น ผู้ช่วยครูจะนั่งติดกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ครูผู้ช่วยได้มอบหมายให้ช่วยเหลือ จะมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 1-2 คน ในห้องเรียนรวมเต็มเวลา หน้าที่ของผู้ช่วยครู คือ คอยอธิบายเพิ่มเติมตามที่ครูสอน ช่วยเรียกเด็กให้กลับมาสนใจบทเรียนหากเด็กเริ่มเสียสมาธิ ตลอดจนตอบคำถามของเด็กในเนื้อหาวิชาที่เรียน ผู้ช่วยครูอาจไม่มีวุฒิทางการศึกษาก็ได้ อาจเป็นอาสาสมัครหรือผู้ปกครองก็ได้ แต่ไม่ควรเป็นผู้ปกครองของเด็กที่ผู้ช่วยครูกำลังดูแลอยู่ ผู้ช่วยครูจะต้องได้รับการอบรมเกี่ยวกับภารกิจที่ต้องปฏิบัติในห้องเรียน

5.3 การจัดการศึกษาแบบเรียนในโรงเรียนเฉพาะทาง

เบญจา ชลธาร์นนท์ (2544: ออนไลน์) ให้ความหมายการจัดการศึกษาแบบเรียนในโรงเรียนเฉพาะทางว่า เป็นการจัดการศึกษาในรูปแบบของโรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะประเภทความพิการแต่ละประเภท โดยจัดในทุกระดับตั้งแต่ชั้นเรียนเตรียมความพร้อมก่อนประถมศึกษา ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา มีทั้งการศึกษาสายสามัญและสายอาชีพ มีการจัดทำหลักสูตรเฉพาะประเภทความพิการที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของแต่ละกลุ่ม มีการจัดทำโปรแกรมการศึกษาเฉพาะบุคคล การมีบุคลากรที่เชี่ยวชาญ รวมทั้งมีสื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก และบริการที่เพียงพอและมีคุณภาพ

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2552: ออนไลน์) ให้ความหมายการจัดการศึกษาแบบเรียนในโรงเรียนเฉพาะทางว่า เป็นรูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความพิการค่อนข้างมาก หรือพิการซ้ำซ้อน เป็นรูปแบบที่มีสภาพแวดล้อมจำกัดมากที่สุด

มีรูปแบบของการจัดการศึกษา แบ่งเป็น 4 ระดับ ได้แก่

1. รูปแบบการเรียนการสอนในห้องเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ
2. รูปแบบการเรียนในโรงเรียนพิเศษเฉพาะทาง
   2.1 การจัดการศึกษาของเด็กหูหนวก
   2.2 การจัดการศึกษาของเด็กหูตึง
   2.3 การจัดการศึกษาของเด็กตาบอด
   2.4 การจัดการศึกษาของเด็กร่างกายพิการ
   2.5 การจัดการศึกษาของเด็กเจ็บป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล
   2.6 การจัดการศึกษาของเด็กเจ็บป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล
   2.7 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กออทิสติก
3. รูปแบบการฟื้นฟูในสมรรถภาพในสถาบันเฉพาะทาง
4. การบำบัดในโรงพยาบาลหรือบ้าน

สรุปได้ว่า การจัดการศึกษาแบบเรียนในโรงเรียนเฉพาะทาง เป็นรูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะประเภทความพิการแต่ละประเภท สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องในระดับรุนแรง หรือมีความพิการซ้อน

จากรูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาดังกล่าว ผู้วิจัยได้เลือกใช้กลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่จะเข้าเรียนในรูปแบบนี้ได้ จะเป็นกลุ่มที่มีความบกพร่องในระดับน้อยและสามารถเรียนได้ จึงสามารถฝึกทักษะทางด้านการคิดได้

6. กลยุทธ์การสอนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

6.1 การสอนตรง

ความหมายของการสอนตรง (Direct Instruction)

โรเซนไชน์ (Rosenshine. 1979: 38; citing Joyce; & Weil. 1992) กล่าวไว้ว่า การสอนตรงหมายถึง การสอนที่เน้นเนื้อหาวิชาการ โดยมีครูเป็นผู้นำทางไปสู่การเรียนรู้ตามลำดับขั้นพร้อมสื่อช่วย จุดประสงค์ของการเรียนการสอนจะต้องแจ่มชัดในกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องการกระทำ เวลาต้องพอเพียงและเป็นไปอย่างต่อเนื่อง เนื้อหาต้องครอบคลุมและกว้างขวาง การทำกิจกรรมของผู้เรียนต้องมีการกำกับดูแลตลอดเวลา ต้องมีการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียนทันที ผู้สอนจะต้องคัดเลือกและควบคุมสื่อการเรียนการสอนให้กับผู้เรียนตามจุดประสงค์อย่างเหมาะสมกับอัตราการเรียนรู้ ในแต่ละขั้นตอนปฏิสัมพันธ์ต้องมีในลักษณะที่ไม่ใช่การควบคุม

NIFDI (National Institute for Direct Instruction. 2007: online) กล่าวไว้ว่า การสอนตรงหมายถึง รูปแบบการสอนที่ให้ความสำคัญกับบทเรียนที่มีการวางแผนที่ดี ออกแบบมาเพื่อเพิ่มพูนการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเป็นขั้นตอน มีคำอธิบายที่ชัดเจน และมีการกำหนดเงื่อนไขในการเรียน โดยคำนึงถึงการสอนที่ชัดเจนเพื่อขจัดความไม่เข้าใจ ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มากขึ้น

กิ่งฟ้า สินธุวงษ์ (2546: ออนไลน์) กล่าวไว้ว่า การสอนตรง เป็นวิธีการสอนอยู่ในค่ายพฤติกรรมนิยมที่มุ่งฝึกให้ผู้เรียนสามารถกระทำพฤติกรรมที่ซับซ้อน โดยต้องใช้ความแม่นยำและความร่วมมือจากผู้อื่น เช่น การฝึกผู้ปฏิบัติการในเรือดำน้ำ สิ่งสำคัญที่การสอนตรงต้องมีคือ การให้คำนิยามของงานการเรียนรู้ (Task Definition) และการวิเคราะห์งาน (Task Analysis) การเรียนรู้นั้นๆ

ทิศนา แขมมณี (2545: 113-114) ให้ความหมายของการจัดการเรียนการสอนทางตรงว่าหมายถึง การดำเนินการเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ข้อมูล ความรู้ ข้อเท็จจริง หรือวิธีการกระบวนการต่างๆ อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพโดยการถ่ายทอดข้อมูลนั้นอย่างตรงไปตรงมาด้วยวิธีการหรือกระบวนการที่รับการยอมรับว่าใช้ผลจากการวิจัย หรือจากข้อความรู้ทางทฤษฎี หรือหลักการต่างๆ

สรุปได้ว่า การสอนตรงหมายถึง วิธีการการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่สอนอย่างชัดเจน โดยผู้สอนเป็นผู้นำนักเรียนไปสู่การเรียนรู้ผ่านกระบวนการที่มีขั้นตอนการสอนชัดเจน

ลักษณะของการสอนตรง

มีส (Meese. 2001: 201) นำเสนอลักษณะของการสอนตรง ซึ่งมีดังต่อไปนี้

1. การนำเสนอที่ชัดเจน (Present Clearly)
2. เรียงลำดับขั้นตอนที่ดี (Well-Sequenced)
3. จังหวะการสอนที่เร็ว (Fast-Paced) มีการสนทนาโต้ตอบระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ทำให้บรรยากาศการเรียนดูตื่นเต้น
4. ผู้เรียนต้องมีสมาธิจดจ่อกับเนื้อหาที่เรียนตลอดเวลา (Highly-Focused)

รูปแบบและขั้นตอนของการสอนตรง

จอยซ์ และวีล (Joyce; & Weil. 1992) เสนอรูปแบบการสอนของการสอนตรง ไว้ 5 ขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 การปฐมนิเทศ ผู้สอนบอกเนื้อหาที่จะเรียน ทบทวนเรื่องที่เรียนมาแล้ว บอกจุดประสงค์ของบทเรียน และกระบวนการเรียนการสอนที่จะใช้ในบทเรียน

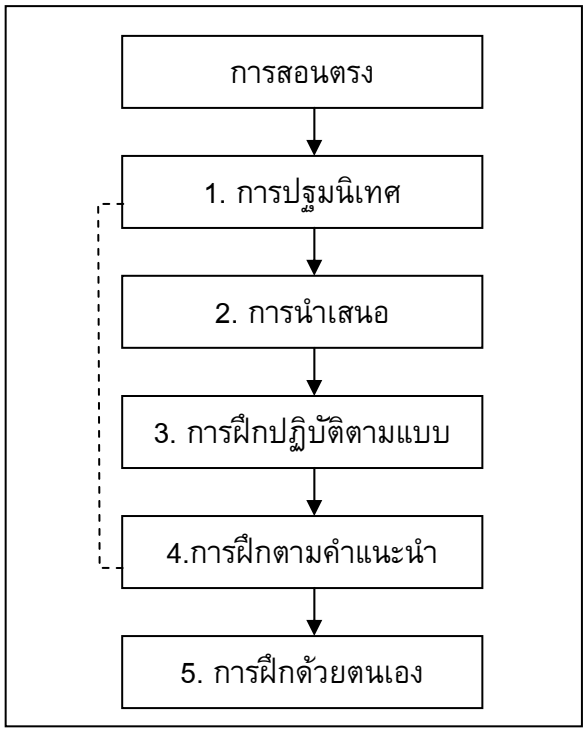
ขั้นที่ 2 การนำเสนอ ผู้สอนอธิบายหรือสาธิตเนื้อหาหรือทักษะใหม่ โดยใช้สื่อและกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนปฏิบัติประกอบพร้อมกับตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน

ขั้นที่ 3 การนำเสนอแบบฝึกหัด / การฝึกปฏิบัติตามแบบ ผู้สอนนำให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติตามให้ผู้เรียนตอบคำถาม โดยผู้สอนให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไขและเสริมแรงเมื่อคำตอบนั้นถูกต้อง

ขั้นที่ 4 การฝึกตามคำแนะนำ ผู้เรียนฝึกปฏิบัติแบบกึ่งทำด้วยตนเอง ภายใต้การกำกับดูแลของผู้สอน ซึ่งต้องให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน โดยใช้การชมเชยและบอกให้แก้ไขสิ่งที่ผิด โดยบอกว่าทำผิดหรือถูกและแก้ไขอย่างไรหรืออาจสอนหรืออธิบายใหม่ (ใช้ขั้นที่ 1-4 ใหม่อีกครั้ง)

ขั้นที่ 5 การฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง ผู้เรียนฝึกปฏิบัติด้วยตนเองที่บ้านหรือในชั้นเรียน มีการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ช้าลง การฝึกปฏิบัติด้วยตนเองมีเกิดขึ้นบ่อยครั้งแล้วแต่เวลาที่ผู้สอนอาจยืดออกไป เช่น การให้ฝึกทุกสัปดาห์หรือทุกเดือนเพื่อทบทวนความเข้าใจ

แนวคิดของ จอยซ์ และวีล (Joyce & Weil. 1992) ดังที่กล่าวในข้างต้นสามารถเขียนเป็นแผนภาพ ดังแสดงใน ภาพประกอบ 11



ภาพประกอบ 11 ขั้นตอนของการสอนตรง

มีส (Meese. 2001: 201-214) โรสเซนไชน์และสตีเฟ่น (Ormrod. 2006: 447-448; citing Rosenshine; & Stevein. 1986) นำเสนอขั้นตอนในการสอนตรงไว้ในทำนองเดียวกันกับแนวคิดของจอยซ์ และวีล (Joyce & Weil.1992) คือ

1. การนำเข้าสู่บทเรียน (Opening the Lesson) การเตรียมความพร้อมของนักเรียนเพื่อให้เด็กมีสมาธิก่อนเรียน ครูต้องแจ้งให้เด็กทราบถึงสิ่งที่นักเรียนจะเรียน เหตุผลที่เรียน ซึ่งครูอาจนำเทคนิควิธีการต่อไปนี้มาผสมผสานกัน ดังนี้

1.1 การเตรียมสมาธิของนักเรียนด้วยการเริ่มต้นบทเรียนตรงเวลามีการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น การใช้คำเพื่อเป็นสัญญาณในการเริ่มต้นบทเรียน เช่น มองตาครู มาเริ่มบทเรียนกัน มองกระดาน เป็นต้น

1.2 การทบทวนหรือสรุปบทเรียนครั้งก่อน มีการฝึกหรือทำแบบฝึกหัดเพียงเล็กน้อยโดยใช้ทักษะหรือความรู้ที่เรียนรู้ไปในครั้งก่อน มีการเชื่อมโยงบทเรียนใหม่เข้ากับสิ่งที่ไปเรียนรู้ไปแล้วหรือสิ่งที่จะเป็นประโยชน์ต่อไป

1.3 การย้ำเตือนนักเรียนถึงกฎที่สำคัญที่ต้องปฏิบัติตามระหว่างเรียน เช่น ไม่วิพากษ์วิจารณ์ข้อเสนอแนะของกันและกันในระหว่างระดมสมอง

1.4 การกล่าวจุดประสงค์ของบทเรียนโดยย่อ ควรมีการเขียนประเด็กสำคัญบนกระดานล่วงหน้า และมีการกล่าวถึงในระหว่างบทเรียน ซึ่งสิ่งนี้จะช่วยให้นักเรียนเห็นความสำคัญของสาระของบทเรียน

1.5 การเน้นย้ำถึงความสำคัญ ที่นักเรียนต้องเรียนทักษะหรือเนื้อหานี้ เช่น เป็นสิ่งที่ต้องใช้ในชีวิตประจำวัน พยายามให้นักเรียนเห็นประโยชน์หรือความสำคัญของเนื้อหา แล้วนำมากำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

2. การนำเสนอทักษะใหม่ (Demonstrating the New Skill or Concept) ครูควรสอนอย่างรวบรัด จัดระบบการสอนที่ดี อธิบายอย่างเป็นขั้นตอน ใช้ภาษาที่นักเรียนเข้าใจง่าย อธิบายศัพท์ใหม่ที่นักเรียนยังไม่รู้เน้นย้ำหลักการที่สำคัญของบทเรียน ครูต้องวิเคราะห์งาน แบ่งเนื้อหาหรือทักษะเป็นส่วนย่อยอย่างเป็นขั้นตอน

3. การให้คำแนะนำในระหว่างฝึก (Giving Guided Practice) ครูควรใช้วิธีการตั้งคำถามปลายเปิดในช่วงให้คำแนะนำในการฝึก เปิดโอกาสให้นักเรียนมีโอกาสตอบคำถามมากที่สุด แล้วให้ข้อมูลย้อนกลับต่อคำตอบนั้นในทันที เพื่อเด็กจะทราบว่าคำตอบถูกหรือผิด

4. การถามคำถาม (Asking Question) ช่วยให้ครูทราบว่านักเรียนเข้าใจสิ่งที่ครูสอนหรือไม่ การถามคำถามที่ดีจะช่วยให้นักเรียนตอบคำถามอย่างตรงประเด็น ให้ความสนใจต่อเนื้อหาที่เรียน ลักษณะของคำถามควรเป็นคำถามง่ายๆ ไม่ต้องคิดลึกซึ้งมากนัก เพื่อนักเรียนจะสามารถตอบถูก จนกระทั่งเด็กมีความคุ้นเคยกับเนื้อหาใหม่แล้ว จึงมีการปรับคำถามให้เป็นคำถามปลายเปิดที่นักเรียนต้องใช้ความคิดระดับสูงมากขึ้น

5. การเปิดโอกาสให้มีฝึกฝนตามลำพัง (Providing Independent Practice) สิ่งนี้จะช่วยให้นักเรียนมีความชำนาญในสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ นอกจากนี้ยังช่วยให้ครูประเมินความสามารถในการบรรลุจุดประสงค์ของบทเรียนและปรับบทเรียนให้มีความสอดคล้อง การฝึกฝนสิ่งที่เรียนรู้ไปตามลำพังไม่จำเป็นต้องใช้วิธีการนั่งทำงานอยู่ที่โต๊ะตามลำพังเสมอไป อาจใช้วิธีการฝึกกับครูโดยตรง ด้วยการถามตอบแล้วครูให้ผลย้อนกลับเพื่อให้นักเรียนทราบผลทันที หรืออาจใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อช่วยเหลือกันและกันในทักษะและความรู้ใหม่

ในการให้ข้อมูลย้อนกลับ ไคลน์ และคนอื่นๆ (Meese. 2001: 209; อ้างอิงจาก Kline; et al. 1991) เสนอการจัดลำดับการให้ผลย้อนกลับที่ดีเพื่อตรวจสอบข้อผิดพลาดของนักเรียนที่มีความบกพร่องเล็กน้อย ซึ่งมีหลักการต่อไปนี้

1. ครูควรกล่าวคำพูดในด้านดีเกี่ยวกับผลงานของนักเรียนอย่างน้อย 3 ประการ

2. ครูควรอธิบายให้นักเรียนทราบข้อผิดพลาด โดยนำมายกเป็นตัวอย่างให้นักเรียนเห็นชัดเจน

3. ครูแสดงตัวอย่าง คำตอบที่ถูกต้อง และคอยชี้แนะ ช่วยเหลือให้นักเรียนสามารถแก้ไขข้อผิดพลาด

4. ครูควรสรุปสิ่งที่เรียนรู้จากการให้ผลย้อนกลับมาอธิบายให้นักเรียนฟังอีกครั้งด้วยคำพูดที่เข้าใจง่ายขึ้น

5. การจบบทเรียน (Closing the Lesson) ครูอาจใช้วิธีการทบทวนหรือสรุปประเด็นสำคัญของการเรียน หรือการตรวจสอบความเข้าใจโดยการสังเกตสิ่งที่นักเรียนกระทำ หรือการถามให้นักเรียนกล่าวซ้ำสิ่งที่สอนไปแล้ว

6. การประเมินผลเป็นวิธีการที่ช่วยให้ครูเกิดความมั่นใจว่านักเรียนบรรลุตามจุดประสงค์ที่ครูกำหนด ดังนั้นครูจึงต้องมีการประเมินอย่างเป็นระบบ นำเสนอแนวทางในการประเมินผลสามารถทำ 2 รูปแบบ

6.1 การประเมินโดยเก็บคะแนนย่อย (Formative evaluation) เป็นการประเมินกระบวนการที่สะท้อนถึง การปฏิบัติงานของนักเรียน ซึ่งวิธีนี้เป็นวิธีการที่ครูกระทำการตรวจสอบในทันที

6.2 การประเมินปลายภาค (Summative Evaluation) เป็นการทดสอบตามช่วงเวลาที่สอน

7. การนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์อื่นที่ไม่ใช่ในชั้นเรียน (Integrating Empiricist)

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2545) เสนอรูปแบบการสอนที่มีเป้าหมายเพื่อฝึกทักษะหรือให้ความรู้เบื้องต้นแก่ผู้เรียน เพื่อให้มีพฤติกรรมตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด การเรียนการสอนแบบนี้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีทางจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยมและจิตวิทยาการ เน้นการฝึกและเสริมแรงทางในขณะเรียนหรือฝึกปฏิบัติงาน และจะค่อยลดการเสริมแรงเมื่อผู้เรียนเกิดพฤติกรรมที่ต้องการ เน้นให้ผู้เรียนสามารถทำงานอย่างมีลำดับขั้นตอน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น การฝึกแบ่งออกเป็นทักษะย่อยเรียงตามลำดับความซับซ้อนของทักษะ ลักษณะการสอนจึงมีลักษณะของการแบ่งเนื้อหาออกเป็นส่วนๆ ทักษะย่อย จัดเรียงตามความซับซ้อน แล้วจึงฝึกผู้เรียนตามลำดับทักษะที่จัดเรียงไว้ มีการเสริมในขณะที่ฝึก ผู้เรียนควรทำงานที่รับมอบหมายร้อยละ 85 -90 จึงถือว่าผ่านเกณฑ์ และสามารถเรียนทักษะในขั้นตอนต่อไป การจัดการเรียนรู้จึงมีลำดับขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นทบทวนความรู้เดิม เพื่อเชื่อมโยงความรู้สู่เนื้อหาที่เรียนใหม่ ส่วนใหญ่เป็นการใช้คำถาม และผู้เรียนอภิปราย

2. ขั้นบอกวัตถุประสงค์ เป็นการบอกวัตถุประสงค์ให้ผู้เรียนทราบ ซึ่งผู้เรียนควรจะรู้ด้วยว่าจะรับประโยชน์อะไรเมื่อเรียนจบบทเรียน ผลงานผู้เรียนควรจะเป็นอย่างไร เนื้อหาโดยสังเขป และต้องระบุบทบาทของผู้เรียนแต่ละคน แต่ละกลุ่มว่าใครมีหน้าที่อะไรขณะปฏิบัติงาน วัตถุประสงค์ของการเรียนต้องสัมพันธ์เนื้อหาที่ผ่านมา

3. ขั้นนำเสนอเนื้อหาใหม่ ขั้นนี้ครูต้องเตรียมและวิเคราะห์เนื้อหาให้เป็นไปอย่างมีลำดับขั้นตอนที่ชัดเจน มีตัวอย่างและคำถามที่หลากหลาย มีสื่อประกอบการสอน ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ เป็นการนำความรู้จากผู้สอนสู่เด็กโดยตรง มีการซักถามผู้เรียนเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ มีการสรุปประเด็นสำคัญของการเขียน

4. ขั้นฝึกโดยการชี้แนะ

5. ขั้นฝึกโดยอิสระ

6. ขั้นทบทวน

กิ่งฟ้า สินธุวงษ์และสันติ วิจักขณาลัญจ์ (2545: ออนไลน์) กล่าวถึงรูปแบบของการสอนตรงที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางไว้ ดังนี้

ขั้นตอนของกิจกรรม	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
1. การเริ่มบทเรียนและหรือการปฐมนิเทศ	- ตรวจสอบความพร้อมทุกด้านของผู้เรียน - เปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิดทบทวนหรือสำรวจความเข้าใจของผู้เรียนที่มีอยู่ว่า สามารถนำไปเชื่อมโยงกับสิ่งที่จะเรียนต่อไปหรือไม่ มีสิ่งใดที่ยังขาดอยู่ - อาจมีการบอกวิธีการเรียนกระบวนการที่ผู้เรียนต้องมีหน้าที่บทบาทอย่างไร - อาจใช้แผนผังมโนมติในการให้ภาพรวมของสิ่งที่จะสอนและหรือความเชื่อมโยงของสิ่งที่เรียนมาแล้วกับสิ่งที่จะเรียนใหม่- อาจมีการบอกวิธีการเรียนกระบวนการที่ผู้เรียนต้องมีหน้าที่บทบาทอย่างไร - อาจใช้แผนผังมโนมติในการให้ภาพรวมของสิ่งที่จะสอนและหรือความเชื่อมโยงของสิ่งที่เรียนมาแล้วกับสิ่งที่จะเรียนใหม่ - ระบุจุดประสงค์ของการเรียนโดยใช้วิธีการต่าง ๆ แก่การใช้คำถาม การอภิปราย เป็นต้น - รู้ว่าจะเรียนเรื่องอะไร เรียนไปทำไม จะเรียนให้เข้าใจดีอย่างไร	- พร้อมที่จะเรียนอย่างตั้งใจ - ทบทวนความเข้าใจในความรู้เดิมที่เกี่ยวข้อง - ตรวจสอบความถูกต้องของการบ้านและสิ่งที่เรียนไปแล้ว - อภิปรายในประเด็นปัญหาที่ยังไม่ชัดเจน - ชี้บ่งเรื่องที่จะเรียนให้แจ่มชัด - เชื่อมโยงสิ่งที่เรียนมาแล้วกับสิ่งที่จะเรียนต่อไปให้สัมพันธ์กัน - พิจารณาจุดประสงค์ของการเรียนครั้งนี้ - มีโอกาสซักถามและมีส่วนร่วมในการวางแผนการเรียนต่อไป
2. การนำเสนอบทเรียน (สิ่งที่จะให้ผู้เรียนเรียนรู้ใหม่) - การอธิบาย - การอภิปราย - การสาธิต - เทคนิค อื่น ๆ	- นำเสนอสิ่งที่เรียนใหม่อย่างแจ่มชัด ในรูปของปัญหาโดยใช้การอภิปราย เพื่อหาทางแก้ปัญหา - หรือการบรรยายจากที่แสดงในผังมโนมติโดยทำเป็นขั้นตอน - แสดงตัวอย่างของประเด็นที่เป็นปัญหา หรือสิ่งที่บรรยายโดยใช้ตัวอย่างที่เป็นจริงใกล้ตัว และให้ผู้เรียนช่วยคิดว่ามีตัวอย่างที่ใกล้เคียงกันอีกหรือไม่ หน้าที่บทบาทอย่างไร	- มองเห็นปัญหาอย่างชัดเจน หากไม่ชัดเจนต้องอภิปรายให้แนวทางที่จะแก้ปัญหา - ตั้งใจฟังและตอบสนองต่อการบรรยาย ซักถาม ตอบคำถามในแต่ละประเด็น - เชื่อมโยงตัวอย่างกับประเด็นที่รับรู้จากการบรรยาย- ถกปัญหาหาวิธีแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน อาจต้องทำการทดลองหรือปฏิบัติการ เพื่อนำมาซึ่งแนวทางการแก้ปัญหา

ขั้นตอนของกิจกรรม	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
3. ฝึกตามคำแนะนำและฝึกด้วยตนเอง - มีการให้ข้อมูยอ้นกลับแก่ผู้เรียนเพื่อแก้ไขปรับปรุง - การทำกิจกรรมเดี่ยวหรือกลุ่มเพื่อฝึกฝนฝึกหัดปฏิบัติการทั้งทางด้านความคิดและการกระทำ	- นำอภิปรายเพื่อหาแนวทางการแก้ปัญหา - เป็นที่ปรึกษาและคอยช่วยเหลือผู้เรียนในการทำกิจกรรม - เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีอิสระในการทำกิจกรรมและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและผู้เรียนด้วยกัน	- อ่าน ศึกษา บทเรียนตามงานที่ได้รับและบทบาทที่กำหนดให้ในกลุ่มหรือเดี่ยว - ทำแบบฝึกหัดหรือกิจกรรมตามแนวทางที่ผู้สอนนำเสนอหรือที่ผู้เรียนเสนอร่วมกับผู้สอน
4. การสรุปบทเรียน	- ร่วมอภิปรายกับผู้เรียนจนได้ข้อสรุป - ช่วยให้มีการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้	- สรุปข้อความรู้จากการสร้างความเข้าใจของผู้ เรียนเอง - นำความรู้ไปประยุกต์ใช้
5. การประเมินผล	- ตรวจสอบความก้าวหน้าในการเรียนรู้ตลอดการเรียนการสอนและตอนท้ายของบทเรียนโดยมีการกำกับการและแจ้งผลการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนเพื่อการปรับปรุงตลอดเวลา สม่ำเสมอ	- มีเครื่องมือตรวจสอบความก้าวหน้าในการเรียนรู้ได้แก่ การซักถาม-ตอบในประเด็นต่าง ๆ การสัมมนากับผู้สอน การสอบย่อย การแสดงผลงานในการเรียนรู้ ฯลฯ

หลักการของการจัดการเรียนการสอนตรง

ทิศนา แขมมณี (2545: 113-114) นำเสนอหลักการจัดการเรียนการสอนทางตรง ดังนี้

1. การจัดเนื้อหาสาระอย่างเหมาะสม เป็นไปตามลำดับขั้น หรือลำดับของมโนทัศน์จากขั้นที่เป็นพื้นฐานไปสู่ขั้นที่ซับซ้อนขึ้นจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาสาระนั้นดี

2. การตรวจสอบพื้นฐานความรู้เดิมที่ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ในการทำความเข้าใจความรู้ใหม่เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเรียนรู้สิ่งใหม่ จะช่วยให้เรียนรู้สิ่งใหม่ดีและรวดเร็วขึ้น

3. การนำเสนอเนื้อหาสาระอย่างกระชับ ชัดเจน โดยมีตัวอย่างประกอบรวมทั้งการให้ผู้เรียนซักถาม จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้เร็ว

4. การฝึกปฏิบัติใช้ความรู้หรือทักษะที่เรียนรู้ เป็นสิ่งจำเป็น การฝึกปฏิบัติช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ ข้อมูล หรือทักษะ สู่การกระทำ และช่วยทำให้เกิดความเข้าใจในข้อความรู้นั้นลึกซึ้งขึ้น

5. การรับข้อมูลป้อนกลับ หรือทราบผลของการปฏิบัติของตนเอง จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ และสามารถปรับปรุงการปฏิบัติของตนให้อยู่ในระดับที่ต้องการ

6. การฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ ช่วยให้เกิดทักษะความชำนาญ

ตัวบ่งชี้ของการจัดการเรียนการสอนตรง

โบริช (Borich. 1988: 158) นำเสนอ กระบวนการจัดการเรียนการสอนทางตรง โดยทั่วไป 7 ขั้นตอน และตัวบ่งชี้ที่สำคัญของการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วย

1. มีการจูงใจผู้เรียนให้สนใจต่อสิ่งที่จะนำเสนอ
2. มีการแจ้งวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน
3. มีการทบทวนความรู้เดิมที่เป็นพื้นความรู้ใหม่
4. มีการนำเสนอความรู้ใหม่หรือเนื้อหาสาระที่ต้องการถ่ายทอดให้ผู้เรียนโดยผู้สอน
5. มีการให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการนำความรู้ไปใช้ในการฝึกทักษะที่เรียนรู้ไป
6. ผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนแสดงออก
7. ผู้สอนประเมินผลการเรียนรู้

ทิศนา แขมมณี. 2545ข: 115-116; อ้างอิงจาก Cruickshank; Bainer; & Metcalf. 1995: 209) นำเสนอการจัดการเรียนการสอนทางตรง ที่มีการปฏิบัติแยกกันเป็น 2 กลุ่ม ดังมีคำอธิบายดังนี้

1. การจัดการเรียนการสอนทางตรงแบบใช้ผลการวิจัย (Research-Based Direct Instruction) ผู้ที่จัดการเรียนการสอนแบบนี้ เชื่อว่าวิธีการจัดการเรียนการสอนทางตรงให้มีประสิทธิภาพนั้นควรจะศึกษาจากครูผู้สอนที่สามารถสอนผลดี ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ คือ

1.1 ครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher Centrality) หมายถึง ครูมีบทบาทสำคัญในการควบคุมกำกับทิศทางของการเรียนการสอน ครูเป็นผู้ตัดสินใจว่าผู้เรียนจะเรียนอะไรและอย่างไร

1.2 เป้าหมาย (Task Orientation) เน้นที่การเรียนรู้วิชาการหรือเนื้อหาสาระซึ่งเป็นข้อมูล ความรู้หรือข้อเท็จจริงต่างๆ ผู้สอนจะจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์ทุกอย่างที่มุ่งไปที่เป้าหมายนี้

1.3 ความคาดหวังทางบวก (Positive Expectation) ผู้สอนมีการคาดหวังว่าผู้เรียนทุกคนจะประสบผลสำเร็จในการเรียน

1.4 ความร่วมมือของผู้เรียนที่สามารถวัดประเมิน (Student Cooperation and Accountability) ผู้เรียนจะต้องรับผิดชอบการทำงานและการเรียนรู้ของตนเอง ในขณะเดียวกันก็มีบทบาทที่จะต้องช่วยผู้เรียนคนอื่นๆด้วย

1.5 บรรยากาศที่ปลอดภัย (Nonnegative Affect) ผู้เรียนอยู่ในบรรยากาศที่เป็นมิตรเป็นกันเอง ปลอดภัยจากความรู้สึกทางลบทั้งหลาย เช่น ถูกข่มขู่ ดูถูกเหยียดหยาม กลัวความผิดเป็นต้น

1.6 มีกฎ ระเบียบ กติกา ที่ชัดเจนในการปฏิบัติงานและกิจกรรมต่างๆ (Established Structure) โดยผู้สอนคอยติดตามดูแลการปฏิบัติงานของผู้เรียนอย่างใกล้ชิด

2. การจัดการเรียนการสอนทางตรงแบบใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ (Learning Theory – Based Direct Instruction) ผู้ที่จัดการเรียนการสอนแบบนี้ มีความเชื่อว่า ครูผู้สอนทุกคนจะสอนตามทฤษฎี

หรือหลักการที่มีการศึกษา พิสูจน์ ทดสอบมาอย่างดีแล้ว รูปแบบที่คนกลุ่มนี้ใช้และนิยมกันแพร่หลายที่จะกล่าวในที่นี้ มี 2 รูปแบบ คือ รูปแบบ “ The Mastery Teaching Program” และ “ The Instruction System for Teaching and Learning หรือ DISTAR”

2.1 รูปแบบ “The Mastery Teaching Program” หรือโปรแกรมการสอนเพื่อการรู้จริง เป็นรูปแบบที่พัฒนา โดย ฮันเทอร์ (Hunter) ผู้ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้และการสอนของ กาเย่ (Gagne) ประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ คือ

2.1.1 ขั้นเตรียมความพร้อมของผู้เรียน

2.1.2 ขั้นการให้ข้อมูลและการแสดงตัวแบบ

2.1.3 ขั้นตรวจสอบความเข้าใจ

2.1.4 ขั้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติตามคำแนะนำ

2.2 รูปแบบ “DISTAR” หรือระบบการสอนทางตรงเพื่อการเรียนรู้และการสอน เป็นรูปแบบที่พัฒนาโดย บีไรเทอร์ – อิงเกิลแมน (Bereiter - Englemann) สำหรับเด็กจากครอบครัวที่ฐานะด้อยทางเศรษฐกิจและสังคม โปรแกรมนี้รับการจัดโดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม ส่วนใหญ่ โปรแกรมนี้มีโครงสร้างที่รัดกุมและรายละเอียดที่ชัดเจน แม้ข้อความหรือประโยคที่ครูจะพูดกับเด็กก็รับการเขียนอย่างดี ถูกต้องตามหลักการเรียนรู้ ผู้สอนจะต้องดำเนินการทุกอย่างตามที่โปรแกรมกำหนดไว้ ซึ่งใครก็ตามที่มาสอน หากทำตามสิ่งที่กำหนดไว้ในโปรแกรมจะประสบความสำเร็จในการสอนเช่นเดียวกัน โปรแกรมนี้เริ่มใช้ในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่าน ต่อมาจึงขยายไปสู่วิชาอื่น ๆ โปรแกรมนี้มีโปรแกรมย่อย ๆ กว่า 40 โปรแกรม

แนวคิดเกี่ยวกับการสอนตรง

จอยส์ และวีล (Joyce; & Weil. 1996: 334) กล่าวแนวคิดไว้ว่า มีงานวิจัยจำนวนไม่น้อยที่ชี้ให้เห็นว่า การสอนโดยมุ่งเน้นให้ความรู้ที่ลึกซึ้ง ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกว่ามีบทบาทในการเรียน ทำให้ผู้เรียนมีความตั้งใจในการเรียนรู้และช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน การเรียนการสอนโดยจัดสาระและวิธีการให้ผู้เรียนอย่างดีทั้งทางด้านเนื้อหาความรู้ และการให้ผู้เรียนใช้เวลาเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนมากที่สุด ผู้เรียนมีใจจดจ่อกับสิ่งที่เรียนและช่วยให้ผู้เรียนร้อยละ 80 ประสบความสำเร็จในการเรียน นอกจากนั้นยังพบว่า บรรยากาศที่ไม่ปลอดภัยสำหรับผู้เรียน สามารถสกัดกั้นความสำเร็จของผู้เรียน ดังนั้น ผู้สอนจึงจำเป็นต้องระมัดระวังไม่ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกในทางลบ เช่น การดุด่าว่ากล่าว การแสดงความไม่พอใจ หรือวิพากษ์วิจารณ์ผู้เรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนตรง

เดอลัก โรส และเบอสักค์ (Durlak, Rose; & Bursack. 1994) ใช้วิธีการสอนตรงกับนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ในการสอนทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สามารถระบุความสนใจและความสามารถของเขาในกิจกรรม

ที่เกี่ยวข้อง และสามารถประยุกต์ใช้ทักษะความเป็นผู้นำและการเรียกร้องสิทธิในตนเองกับสถานการณ์อื่น

เบอร์โทน และคนอื่นๆ (Bertone; et al. 1999: online) ศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมในระดับเด็กอนุบาล เด็กระดับประถมศึกษาเกรด 2 เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับฝึกที่เรียนอยู่ในระดับประถมศึกษา ข้อมูลที่จากครูและนักสังคมสงเคราะห์พบว่านักเรียนขาดทักษะทางสังคม โปรแกรมพัฒนาทักษะทางสังคมประกอบด้วยการจัดบรรยากาศชั้นเรียนในทางบวก การสอนทักษะทางสังคมโดยตรง กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อนำมาใช้ในการจัดพฤติกรรมในด้านบวก และบรรยากาศเรียนเพื่อสังคม ผลการวิจัยพบว่า เด็กมีพฤติกรรมเพื่อส่วนร่วม (Prosocial) ดีขึ้นภายหลังการใช้โปรแกรม

บอยด์ แอน; และลีออน (Boyd, Lillig; & Lyon. 2007: online) ศึกษาผลการจัดการกับพฤติกรรมการไม่มีส่วนร่วม ได้แก่ พฤติกรรมพูดขัดจังหวะ การปฏิสัมพันธ์ที่ไม่เหมาะสมกับเพื่อน ละทิ้งงาน โดยใช้เทคนิคการแสดงบทบาทสมมติ ครูเป็นแบบอย่าง การสอนทักษะสื่อสารโดยตรงในชั้นเรียนระดับอนุบาลจำนวน 19 คน เด็กระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 20 คน ผลการวิจัยพบว่า เด็กมีส่วนร่วมด้วยความเต็มใจมากขึ้น และมีการพัฒนาทักษะสื่อสารในโรงเรียนและที่บ้าน

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนตรง สรุปว่า การสอนตรงสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมต่างๆในทางบวก ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคม การสื่อสาร เป็นต้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจนำวิธีการดังกล่าว มาใช้เพื่อพัฒนาทักษะการตัดสินใจของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

6.2 การใช้กรณีตัวอย่าง

ความหมาย

วารี ถิระจิตร (2530: ออนไลน์) ให้ความหมายวิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่างว่า เป็นการสอนโดยใช้เรื่องราวผ่านสื่อต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นหนังสือพิมพ์ รูปภาพเรื่องเล่า เป็นต้น โดยจะนำกรณีตัวอย่างมาสอนในกรณีที่เราไม่ต้องการบอกข้อเท็จจริงในเรื่องนั้นตรงๆ แต่ใช้การสมมุติให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงเพื่อให้ผู้เรียนหาข้อสรุปในเรื่องนั้นๆ

ทิศนา แขมมณี 2534: ออนไลน์) ให้ความหมายวิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่างว่า เป็นวิธีการที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนฝึกฝนการเผชิญและแก้ปัญหาโดยไม่ต้องรอให้เกิดปัญหาจริง เป็นวิธีการที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์และเรียนรู้ ความคิดขอผู้อื่น ช่วยให้ผู้เรียนมีมุมมองที่กว้างขึ้น

ทิศนา แขมมณี (2545: 360) ให้ความหมายวิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่างว่า คือกระบวนการที่ผู้สอนใช้ในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด โดยให้ผู้เรียนศึกษาเรื่องที่สมมติขึ้นจากความเป็นจริง และตอบประเด็นคำถามเกี่ยวกับเรื่องนั้น แล้วนำคำตอบและเหตุผลที่มาของคำตอบนั้นมาใช้เป็นข้อมูลในการอภิปราย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์

จีรศักดิ์ (2006: ออนไลน์) ให้ความหมายวิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่างว่า เป็นวิธีสอนที่ใช้กรณีหรือเรื่องต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจริงมาดัดแปลงเพื่อให้ผู้เรียนได้ศึกษา วิเคราะห์ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้

อย่างกว้างขวาง ทำให้ผู้เรียนได้รู้จักวิธีการคิด วิธีการนำข้อมูลต่าง ๆ มาประกอบการพิจารณาในการตัดสินเรื่องหนึ่งเรื่องใด

สรุปว่า วิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่าง เป็นวิธีที่ใช้กรณีหรือเรื่องราวต่างๆที่เกิดขึ้นจริงหรือสมมติขึ้น สอนผ่านสื่อต่างๆ แล้วให้ตอบประเด็นคำถามเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ จากนั้นนำคำตอบและเหตุผลที่มาของคำตอบนั้นมาใช้เป็นข้อมูลในการอภิปราย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์

วัตถุประสงค์

วัตถุประสงค์ของวิธีสอนกรณีตัวอย่าง เป็นวิธีการที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนฝึกฝนการเผชิญ และแก้ปัญหาโดยไม่ต้องรอให้เกิดปัญหาจริง เป็นวิธีการที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์ และเรียนรู้ความคิดของผู้อื่น ช่วยให้ผู้เรียนมีมุมมองที่กว้างขึ้น

องค์ประกอบสำคัญของวิธีสอนกรณีตัวอย่าง

ทิศนา แขมมณี (2545: 360) นำเสนอองค์ประกอบที่สำคัญของการสอน ไว้ดังนี้

1. มีผู้สอนและผู้เรียน
2. มีกรณีเรื่องที่คล้ายกับเหตุการณ์จริง
3. มีประเด็นคำถามให้คิดพิจารณาหาคำตอบ
4. มีคำตอบที่หลากหลาย คำตอบไม่มีถูกผิดอย่างชัดเจนหรือแน่นอน
5. มีการอภิปรายเกี่ยวกับสภาพการณ์ ปัญหา มุมมอง และวิธีการแก้ปัญหาของผู้เรียน และสรุปการเรียนรู้ที่ได้รับ
6. มีผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

สุคนธ์ สินธพานน์ (2550: ออนไลน์) นำเสนอองค์ประกอบที่สำคัญของการสอน ไว้ดังนี้

1. การอภิปราย การสอนแบบกรณีตัวอย่างนั้นควรจะมีการอภิปรายกันเป็นกลุ่มย่อย ในแต่ละกลุ่มจะมีประธานเป็นผู้ดำเนินการให้มีการอภิปรายตามจุดประสงค์ที่กำหนดสมาชิกกลุ่มจะได้แสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนความรู้กันอย่างอิสระ
2. การระดมสมอง เป็นเทคนิคที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการทำกิจกรรมร่วมกันและทำให้เกิดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เมื่อระดมความคิดจากสมาชิกแล้วให้นำความคิดดังกล่าวมาแยกประเภท เขียนความคิดให้กะทัดรัด และสรุปความคิดทั้งหมด
3. กระบวนการแก้ปัญหา เมื่อได้รวบรวมข้อมูลในการระดมความคิดแล้วสมาชิกก็จะสามารถสรุปเป็นปัญหาที่ชัดเจนสมาชิกในกลุ่มจะร่วมกันคิดอย่างมีระบบ

ขั้นตอนสำคัญ (ที่ขาดไม่ได้) ของการสอน มีดังนี้

1. ผู้สอน / ผู้เรียนนำเสนอกรณีตัวอย่าง
2. ผู้เรียนศึกษากรณีตัวอย่าง
3. ผู้เรียนอภิปรายประเด็นคำถามเพื่อหาคำตอบ

4. ผู้สอนและผู้เรียนอภิปรายคำตอบ

5. ผู้สอนและผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับปัญหา วิธีแก้ปัญหาของผู้เรียน และสรุปการเรียนรู้ที่ได้รับ

6. ผู้สอนประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

เทคนิคและข้อเสนอแนะต่าง ๆ ในการใช้วิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่างให้มีประสิทธิภาพ

1. การเตรียมการ

ก่อนการสอน ผู้สอนต้องเตรียมกรณีตัวอย่างให้พร้อม ต้องมีสาระซึ่งจะช่วยทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีลักษณะใกล้เคียงกับความเป็นจริง กรณีที่นำมาใช้ส่วนใหญ่มักเป็นเรื่องที่มีสถานการณ์ปัญหาขัดแย้ง ซึ่งจะช่วยกระตุ้นความคิดของผู้เรียน หากไม่มีสถานการณ์ที่เป็นปัญหาขัดแย้ง ผู้สอนอาจใช้วิธีการตั้งประเด็นคำถามที่ท้าทายให้ผู้เรียนคิดก็ได้ ผู้สอนอาจนำเรื่องจริงมาเขียนเป็นกรณีตัวอย่าง หรืออาจใช้เรื่องจากหนังสือพิมพ์ ข่าว และเหตุการณ์ รวมทั้งจากสื่อต่างๆ เช่น ภาพยนตร์ โทรทัศน์ เป็นได้กรณีที่ต้องการแล้ว ผู้สอนจะต้องเตรียมประเด็นคำถามสำหรับการอภิปรายเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่ต้องการ

2. การนำเสนอกรณีตัวอย่าง

ผู้สอนอาจเป็นผู้นำเสนอกรณีตัวอย่าง หรืออาจใช้เรื่องจริงจากผู้เรียนเป็นกรณีตัวอย่างก็ได้ วิธีการนำเสนอทำได้หลายวิธี เช่น การพิมพ์เป็นข้อมูลมาให้ผู้เรียนอ่าน การเล่ากรณีตัวอย่างให้ฟัง หรือนำเสนอโดยใช้สื่อ เล่น สไลด์ วีดิทัศน์ ภาพยนตร์ หรืออาจให้ผู้เรียนแสดงเป็นละครหรือบทบาทสมมติก็ได้

3. การศึกษากรณีตัวอย่างและการอภิปราย

ผู้สอนควรแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อยและให้เวลาอย่างเพียงพอในการศึกษากรณีตัวอย่างและคิดหาคำตอบ แล้วจึงร่วมกันอภิปรายเป็นกลุ่มและนำเสนอผลการอภิปรายระหว่างกลุ่มเป็นการแลกเปลี่ยนกัน ผู้สอนพึงตระหนักว่าการสอนโดยใช้กรณีตัวอย่าง มิได้มุ่งที่คำตอบใดคำตอบหนึ่ง ไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิดอย่างชัดเจนแน่นอน แต่ต้องการให้ผู้เรียนเห็นคำตอบและเหตุผลที่หลากหลาย ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีความคิดที่กว้างขึ้น มองปัญหาในแง่มุมที่หลากหลายขึ้น อันจะช่วยให้การตัดสินใจมีความรอบคอบขึ้น ด้วยเหตุนี้ การอภิปรายจึงควรมุ่งความสนใจไปที่เหตุผลหรือที่มาของความคิดที่ผู้เรียนใช้ในการแก้ปัญหาเป็นสำคัญ

ข้อดีและข้อจำกัด

1. ข้อดี

1.1 เป็นวิธีสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เผชิญปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริง

1.2 เป็นวิธีสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดแก้ปัญหา ช่วยให้ผู้เรียนมีมุมมองที่กว้างขึ้น

1.3 เป็นวิธีสอนที่ส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน และส่งเสริมการเรียนรู้จากกันและกัน

2. ข้อจำกัด

หากกลุ่มผู้เรียนมีความรู้และประสบการณ์ไม่แตกต่างกัน การเรียนรู้อาจไม่กว้างเท่าที่ควร เพราะผู้เรียนมักมีมุมมองคล้ายกัน

จากวัตถุประสงค์ องค์ประกอบ ขั้นตอนสำคัญ และข้อดี ข้อเสียของวิธีการสอนตรง ดังที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า การสอนตรง เป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความเข้าใจเนื้อหาการสอน และมีโอกาสในการแสดงออกซึ่งการคิดของตนมากขึ้น

6.3 การใช้บทบาทสมมติ

ความหมายของบทบาทสมมติ

คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2522: 82–83) กล่าวว่า บทบาทสมมติเป็นเครื่องมือในการพัฒนาทักษะ และความสามารถอย่างลึกซึ้งในขอบเขตของเนื้อหาความสัมพันธ์ของบุคคล โดยการแสดงออกมาในสถานการณ์ ซึ่งมีความคล้ายคลึงกับปัญหาของชีวิตจริง

ผกา สัตยธรรม (2524: 49) กล่าวว่าการแสดงบทบาทสมมติเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงได้หลายทาง ทั้งคำพูด และการแสดงท่าทาง

เดวิส (วารี ถิระจิต. 2534: 185; อ้างอิงจาก Davis. 1962: 427) ได้กล่าวถึงบทบาทสมมติเป็นการจัดสภาพการ เพื่อให้ผู้แสดงได้มีโอกาสแสดงออกตามธรรมชาติ โดยอาศัยบุคลิกภาพ หรือเปิดโอกาสให้บุคคลได้แสดงบุคลิกภาพนั้นๆ อย่างอิสระในการแสดงอาจมีการเตรียมการมาก่อนหรือไม่จำเป็นต้องซ้อมมาก่อนก็ได้ ระยะเวลาในการแสดงใช้เวลาเพียงช่วงสั้นๆ โดยมุ่งให้ผู้แสดงได้เรียนรู้จากการสังเกตหรือการวิเคราะห์บทบาทที่ได้แสดง จะมีการอภิปรายประกอบผลของการแสดงด้วย

แชพเทล และ แชพเทล (Shaftel; & Shaftel. 1967: 83) ได้ให้ความหมายของบทบาทสมมติว่า เป็นวิธีการที่จะฝึกฝนเพื่อให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสม ที่ควร ในการแก้ไขปัญหา และในการตัดสินใจ จึงต้องมีเทคนิคหลายอย่าง เช่น การอภิปราย การนิยาม การวิเคราะห์ปัญหา การแสดง และปฏิกิริยาของผู้ชม

ทิศนา แขมมณี (2545: 356) ให้ความหมายของวิธีสอนโดยใช้บทบาทสมมติว่า คือ กระบวนการที่ผู้สอนใช้ในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ท่าหนด โดยการให้ผู้เรียนสวมบทบาทในสถานการณ์ ซึ่งมีความใกล้เคียงกับความเป็นจริง และแสดงออกตามความรู้สึกนึกคิดของตน และนำเอาการแสดงออกของผู้แสดงทั้งทางด้านความรู้ ความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่สังเกตพบมาเป็นข้อมูลในการอภิปราย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์

จากความหมายของบทบาทสมมติ พอสรุปได้ว่า บทบาทสมมติหมายถึงการจัดสภาพการณ์ให้คล้ายคลึงกับปัญหาในชีวิตจริง แล้วให้แสดงบทบาทได้แสดงความรู้สึกนึกคิด อารมณ์ จากสภาพการณ์ที่สมมติขึ้นเพื่อเกิดการเรียนรู้

วัตถุประสงค์ของการใช้บทบาทสมมติ

ทิศนา แขมมณี (2519: 42–43) กล่าวว่า บทบาทสมมติเป็นเครื่องมือและวิธีการอย่างหนึ่งที่จะช่วยในการสอนได้มาก ครูสามารถนำเอาบทบาทสมมติไปช่วยให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ในด้านต่างๆ หลายด้านดังนี้ คือ

1. ช่วยให้ผู้เรียนได้เข้าใจว่า พฤติกรรมทุกพฤติกรรมย่อมมีสาเหตุที่ผู้เรียนได้แสดงบทบาทต่างๆ ภายในสถานการณ์ที่ถูกจำกัดด้วยเงื่อนไขบางประการ จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจถึงสาเหตุและแรงผลักดันต่างๆที่ทำให้คนจำต้องแสดงพฤติกรรมออกมาเช่นนั้น ความเข้าใจนี้จะช่วยให้ผู้เรียนไม่ด่วนตัดสินอะไรง่ายๆ โดยไม่ทันพิจารณาถึงสาเหตุเสียก่อนและไม่ตัดสินพฤติกรรมบางอย่างว่า “ดีไปทั้งหมด” หรือ “เลวไปทั้งหมด” แต่จะต้องเป็นสิ่งที่ “ดีที่สุดเท่าที่จะกระทำลงไปได้ภายใต้สภาพการณ์เฉพาะหน้าเช่นนั้น” และจะทำให้ผู้เรียนได้แนวทางแก้ปัญหาอย่างตรงจุด

2. ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น การที่ผู้เรียนได้แสดงบทบาทเป็นบุคคลอื่นๆ จะทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ว่าผู้อื่นมีความคิดและความรู้สึกอย่างไร ความเข้าใจนี้จะทำให้ผู้เรียนรู้จักและฝึกฝนการเอาใจเขามาใส่ใจเรา จึงเป็นการคาดหวังว่าเมื่อผู้เรียนได้รู้จักการแสดงบทบาทสมมติแล้วจะสามารถสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่นๆ ในชีวิตจริงได้ดีขึ้น

3. ช่วยลดความรู้สึกตึงเครียด กล่าวคือ ในบางครั้งผู้เรียนอาจเกิดความตึงเครียด และทำให้แสดงออกมาในรูปพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่นกลั่นแกล้งเพื่อนซึ่งจะส่งผลเสียต่อการเรียนได้ การแสดงบทบาทสมมติจะช่วยให้ผู้เรียนได้ระบายความรู้สึกนั้นๆ ออกมาทำให้ผ่อนคลายความตึงเครียดลงได้

4. ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสำรวจค่านิยมของตน หาหลักยึดเหนี่ยวในการดำรงชีวิตของตน ในขณะที่ผู้เรียนแสดงบทบาทสมมติอยู่นั้น ผู้เรียนจะมีพฤติกรรม หรือการตัดสินใจที่แสดงให้เห็นค่านิยมของตนโดยไม่รู้ตัว การมีโอกาสได้แสดง ได้อภิปรายวิเคราะห์ถึงค่านิยมเหล่านี้จะทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้นว่าตนยึดค่านิยมอะไรบ้างและรู้จักยอมรับว่าแต่ละคนย่อมมีค่านิยมต่างกัน จึงไม่ควรเอาค่านิยมของตนไปตัดสินพฤติกรรมของผู้อื่น

5. ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองในทางที่ดี คือ จะมีความมั่นใจมากขึ้น สามารถปรับตัวได้รู้จักตัดสินใจด้วยตนเองมีความเป็นตัวของตัวเอง กล้าแสดงออก กล้าคัดค้านเมื่อคราวที่จำเป็น เมื่อผู้เรียนสามารถพัฒนาความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตนเองได้ก็นับเป็นพื้นฐานของความเจริญทางจิตใจ ที่จะส่งผลให้ผู้นั้นสามารถดำรงชีพอยู่อย่างปกติสุขและทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

6. ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ และฝึกการปฏิบัติตนให้ถูกต้องเหมาะสมในหลายๆ บทบาท เพราะคนๆหนึ่งมักจะมีหลายบทบาทในชีวิตจริง เช่น เป็นพี่ เป็นลูกเป็นหลาน เป็นนักเรียน เป็นหัวหน้าชั้น

หัวหน้าทีมกีฬา เป็นต้น ผู้เรียนควรมีโอกาสฝึกฝนบทบาทต่างๆ นี้ เพื่อช่วยเหลือในการสำรวจและค้นหาพฤติกรรมที่ถูกต้องเหมาะสมสถานการณ์แต่ละอย่าง การแสดงบทบาทสมมติจะช่วยให้ผู้เรียนพบกับสถานการณ์ และบทบาทต่างๆ เป็นจำนวนมาก อันจะเป็นประโยชน์เมื่อผู้เรียนได้ประสบการณ์ใหม่ๆในชีวิตจริง

7. ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การปฏิบัติตนในสังคม มนุษย์เป็นสัตว์สังคม ดังนั้นการเรียนรู้การประพฤติปฏิบัติที่เหมาะสมจึงเป็นสิ่งจำเป็น การแสดงบทบาทสมมติจะช่วยการฝึกการปฏิบัติตนในสังคมได้มาก

8. ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการแก้ไขปัญหา และการตัดสินใจการแสดงบทบาทสมมติทุกบทบาทจะมีสถานการณ์ที่มีความขัดแย้งอยู่ ผู้แสดงจึงต้องรู้จักแสวงหา ตั้งสมมติฐานคาดคะเนและคิดในหลายๆ แง่ ทั้งต้องใช้วิจารณญาณและไหวพริบแก้ปัญหา การแสดงบทบาทสมมติจึงเป็นการฝึกฝนในแง่นี้ได้อย่างดี

9. ช่วยฝึกให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติตามขั้นตอน “รู้สึก คิด กระทำ “ โดยปกติแล้วเมื่อผู้เรียนเผชิญปัญหาก็จะเกิด “รู้สึก “ แล้วจะ “กระทำ” ไปตามความรู้สึกนั้นทันทีแล้วจึงจะหวนกลับมา “คิด” หาวิธีดีกว่าจึงเท่ากับเป็นขั้นตอน “รู้สึก กระทำ คิด” แต่การแสดงบทบาทสมมติจะช่วยเปลี่ยนให้ผู้เรียนทำตามขั้นตอนที่ดีกว่า คือ “รู้สึก คิด กระทำ“ แทน

10. ช่วยพัฒนาความสามัคคีในกลุ่มผู้เรียนให้ดีขึ้นในการทำงานร่วมกัน สมาชิกในกลุ่มจะมีปัญหาขัดแย้งกัน ซึ่งจะทำให้เกิดความไม่เข้าใจ และแตกแยกกันได้ และถ้าหากความสัมพันธ์ภายในกลุ่มเองล้มเหลว ย่อมจะทำให้การเรียนเป็นกลุ่มไม่ได้ผลดีด้วยการแสดงบทบาทสมมติจะช่วยแก้ไขได้ เพราะเป็นการฝึกให้ผู้เรียนยอมรับผู้อื่น ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นอันจะเป็นทางนำไปสู่ความเข้าใจ และความสามัคคีในที่สุด

11. ช่วยให้ครูได้เรียนรู้ถึงความต้องการของผู้เรียน ผู้เรียนส่วนมากจะไม่แสดงความต้องการของตนออกมาอย่างเด่นชัด และเมื่อครูให้แสดงบทบาทสมมติจะแสดงความเป็นตัวของตัวเองมาโดยไม่รู้ตัว เป็นการเปิดโอกาสให้ครูเข้าใจผู้เรียนได้มากขึ้น และสมารถให้ความช่วยเหลือได้ถูกต้อง

ทิศนา แขมมณี (2545: 356) นำเสนอว่า บทบาทสมมติเป็นวิธีการที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การเอาใจเขามาใส่ใจเรา เกิดความเข้าใจในความรู้สึกและพฤติกรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น หรือเกิดความเข้าใจในเรื่องต่างๆเกี่ยวกับบทบาทสมมติที่ตนแสดง

ทฤษฎีการใช้บทบาทสมมติ

ทิศนา เทียนเสม (2515: 122–123) ได้สรุปทฤษฎีการใช้บทบาทสมมติ มีอยู่ด้วยกัน 2 วิธี คือ

1. บทบาทสมมติที่เตรียมไว้ล่วงหน้า (Programmed or Structured Role – Playing) ทฤษฎีนี้มีรากฐานมาจากความคิดว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์เป็นการเรียนรู้ที่มีความหมายต่อผู้เรียนมากที่สุด ผู้เรียนเรียนรู้ได้ด้วยการกระทำ ทดลอง ฝึกหัด และลองผิดลองถูก ผู้เรียนสามารถ

สังเกตพฤติกรรมของผู้อื่นแล้วเลียนแบบหรือเรียนรู้ โดยการมีปฏิกิริยาโต้ตอบพฤติกรรมของผู้เล่นบทบาท ผู้นำจะทำหน้าที่ตีความและตัดสินอย่างพินิจพิเคราะห์ สมาชิกในกลุ่มจะเกิดความคิดรวบยอดในเรื่องหลักการที่เกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ เป็นโอกาสที่สมาชิกจะเพิ่มความรู้สึกเกี่ยวกับการรับรู้ การมอง การเห็น และการเกิดปัญหา ทฤษฎีจึงประกอบไปด้วยการวิเคราะห์ การประเมินผล และการแนะนำ การปรับปรุงพฤติกรรมและทักษะในตัวสมาชิก

2. การใช้บทบาทสมมติแบบอัตโนมัติ (Spontaneous Role – Playing) ทฤษฎีนี้คล้ายทฤษฎีแรก คือ สมาชิกในกลุ่มเรียนรู้ด้วยการสังเกตเลียนแบบ และการวิจารณ์ หรือติชม แต่ข้อแตกต่างระหว่างทฤษฎีนี้กับทฤษฎีแรกก็คือ กระบวนการวิเคราะห์ในสถานการณ์เรียนรู้ ทฤษฎีนี้เน้นหนักในเรื่องความเป็นธรรมชาติมากกว่าการวิเคราะห์ทฤษฎีนี้ผู้เรียนจะได้รับการส่งเสริมในการคิดหาโครงสร้างของเขาเองมาทดลอง และค้นคว้าหาแบบของพฤติกรรมใหม่ๆ และทฤษฎีใหม่ๆ ทฤษฎีนี้มักใช้ปนกับทฤษฎีแรก ซึ่งขึ้นอยู่กับความมุ่งหมายของกลุ่ม

จากทฤษฎีการใช้บทบาทสมมติดังกล่าวข้างต้น นักการศึกษาได้นำมาประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอน โดยกำหนดขั้นตอนในการใช้บทบาทสมมติในการเรียนการสอนเพื่อช่วยทำความเข้าใจ และนำเอาวิธีการของบทบาทสมมติไปใช้ได้ง่ายขึ้น

ขั้นตอนในการใช้บทบาทสมมติ

ทิศนา แขมมณี (2526: 2) ได้เสนอขั้นตอนของการนำบทบาทสมมติมาใช้กับการเรียนการสอนดังต่อไปนี้ คือ

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการ แบ่งออกเป็นขั้นตอนย่อยๆ 2 ขั้น คือ

1) การกำหนดวัตถุประสงค์เฉพาะ ในขั้นนี้ครูจำเป็นต้องศึกษาก่อนว่าจะใช้บทบาทสมมติเพื่ออะไร ครูต้องการให้ผู้เรียนได้อะไรบ้างจากการแสดง

2) กำหนดสถานการณ์และบทบาทสมมติ เมื่อครูเข้าใจวัตถุประสงค์ชัดเจนแล้วก็ควรจะสร้างสถานการณ์และบทบาทสมมติขึ้นมาให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์นั้น
มีความชัดเจน ยากง่าย ให้เหมาะสมกับระดับผู้เรียน มีเนื้อหาใกล้เคียงกับความเป็นจริง ควรมีการขัดแย้ง หรืออุปสรรคที่ต้องแก้ไข เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ฝึก คิดและแก้ปัญหา

ขั้นที่ 2 ขั้นแสดง ในขั้นนี้แบ่งออกเป็น 7 ตอน คือ

1) การอุ่นเครื่อง คือการเล่าเรื่องหรือสถานการณ์ที่เตรียมมาให้ผู้เรียนสนใจและกระตือรือร้นที่จะเรียน และในตอนท้ายจะทิ้งปัญหากระตุ้นให้คิด อยากติดตาม และชี้แจงให้ผู้เรียนเห็นคุณประโยชน์จากการเข้าร่วมบทบาทสมมติ

2) การเลือกตัวผู้แสดง ครูอาจเลือกได้หลายทางขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของการแสดงและการสอนเป็นสำคัญ ครูต้องคำนึงว่าจะไม่ต้องเลือกผู้เรียนที่เจ้าตัวไม่เต็มใจควรเลือกผู้แสดงบทบาทที่อาสาสมัคร

3) ควรจัดฉากแสดงหลังจากได้ตัวผู้แสดงแล้ว ควรให้ผู้ที่ไม่ได้แสดงบางคนออกมาช่วยจัดสถานที่แบบสมมติขึ้น เพื่อให้การแสดงดูใกล้เคียงกับความเป็นจริง การจัดฉากอาจจัดแบบง่ายๆ ไปจนถึงการจัดฉากหรูหรา

4) การเตรียมผู้สังเกตการณ์ การแสดงบทบาทสมมติ มิใช่เพื่อสนุกสนานอย่างเดียว ครูต้องช่วยให้ผู้เรียนหัดสังเกตและรู้จักวิเคราะห์เหตุการณ์ไปด้วยมิเช่นนั้นแล้ว การอภิปรายและวิเคราะห์หลังบทเรียนจะไม่ได้ผล เพราะผู้เรียนไม่ได้รับการฝึกดังกล่าวนั้น บางคนนั่งเฉยๆ บางคนจะตำหนิผู้แสดงมากเกินไป เพื่อไม่ให้เกิดปัญหาดังกล่าว ครูควรแบ่งหน้าที่ให้ผู้เรียนเป็นกลุ่ม เช่น กลุ่มหนึ่งอาจให้สังเกตวิธีการแก้ไขปัญหาที่เพื่อนเสนอ จะเป็นจริงได้หรือไม่ให้คอยดูว่า ผู้แสดงจะเกิดความรู้สึกอย่างไรบ้าง ให้คิดล่วงหน้าว่าถ้าแก้ไขปัญหาไปเช่นนั้นแล้วจะทำให้เกิดปัญหาตามมาหรือไม่

5) การเตรียมความพร้อมก่อนการแสดง ครูจะช่วยให้การแสดงนั้นเป็นไปตามธรรมชาติโดยการช่วยขจัดความประหม่า วิตกกังวลของผู้แสดง ช่วยผู้แสดงให้เข้าใจสถานการณ์ให้มากยิ่งขึ้น เช่น ถามว่าเรื่องเกิดที่ไหน ตัวละครมีใครบ้าง เป็นต้น คอยเตือนผู้แสดงชุดแรกว่าถ้าหัวเราะแล้วจะทำให้การแสดงเสียไป

6) การแสดง เมื่อผู้ชมผู้แสดงพร้อมแล้วก็เริ่มการแสดงได้เลย การแสดงควรเป็นไปตามธรรมชาติ ไม่มีการขัดขวางกัน นอกจากกรณีที่ผู้แสดงต้องการความช่วยเหลือ

7) การตัดบท หากการแสดงดำเนินไปได้พอสมควร ควรมีการตัดบท ถ้าการแสดงนั้นได้ข้อมูลเพียงพอที่จะนำมาวิเคราะห์และอภิปรายได้ ผู้ชมหรือผู้แสดงเข้าใจลึกซึ้งพอที่จะเดาเรื่องราวเป็นอย่างดีหรือถ้ามีการที่ผู้แสดงไม่สามารถแสดงต่อไป เพราะเกิดความเข้าใจผิด และเกิดอารมณ์สะเทือนใจมากเกินไป

ขั้นที่ 3 ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผล

ขั้นนี้สำคัญมากเพราะเป็นขั้นก่อให้เกิดการเรียนรู้หลายๆ อย่างการวิเคราะห์การแสดงมักจะเป็นไปในรูปของการอภิปรายร่วมกัน การอภิปรายจะต้องเป็นไปอย่างมีเหตุผล ตรงไปตรงมาเกี่ยวกับพฤติกรรมการแสดงออก ไม่มุ่งวิจารณ์ว่าใครแสดงดี หรือไม่ดีอย่างไร

ขั้นที่ 4 ขั้นแสดงเพิ่มเติม หลังจากการวิเคราะห์และอภิปรายผลการแสดงแล้วกลุ่มอาจจะแนะแนวทางใหม่ๆ ในการแก้ไขปัญหาหรือตัดสินใจครูอาจจัดให้มีการแสดงเพิ่มเติมได้หากการแสดงเพิ่มเติมนี้ไม่จำเป็น ครูอาจข้ามขั้นไปถึงขั้นที่ 5 เลยได้

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนประสบการณ์และสรุป หลังจากจบการอภิปรายเกี่ยวกับการแสดงแล้วครูควรกระตุ้นให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์นี้มีส่วนสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องกับเรื่องที่ได้ศึกษาการแลกเปลี่ยนประสบการณ์นี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้แนวความคิดกว้างขวางขึ้นและส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นว่าสิ่งที่เรียนนั้นเกี่ยวข้องกับความเป็นจริงจะทำให้ผู้เรียนสามารถหาข้อสรุปหรือได้แนวความคิดรวบยอดที่ตนสามารถเข้าใจได้อย่างดี

ทิศนา แขมมณี (2545: 356) นำเสนอขั้นตอนสำคัญ (ขาดไม่ได้) ของการสอนไว้ดังนี้

1. ผู้สอน/ ผู้เรียน นำเสนอสถานการณ์สมมติและบทบาทสมมติ

2. ผู้สอน/ ผู้เรียน เลือกผู้แสดงบทบาท

3. ผู้สอนเตรียมผู้สังเกตการณ์

4. ผู้เรียนแสดงบทบาท และสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออก

5. ผู้สอนและผู้เรียน อภิปรายให้ความรู้ ความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่แสดงออกของผู้แสดง

6. ผู้สอนและผู้เรียนสรุปการเรียนรู้ที่ได้รับ

7. ผู้สอนประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

วารี ถิระจิตร (2534: 189 – 190) ได้สรุปเกี่ยวกับการเรียนโดยใช้กิจกรรมบทบาทสมมติว่ามีข้อดีหลายประการที่เห็นได้ชัดเจนก็คือ ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน และเรียนได้อย่างสนุกสนาน สามารถเข้าใจสิ่งที่เรียนได้อย่างดี ช่วยปรับปรุงพฤติกรรมและเจตคติ ให้ปฏิบัติตนในสังคมได้อย่างเหมาะสม และรู้จักการเผชิญสถานการณ์ต่างๆ ฝึกการแก้ปัญหาและรู้จักการตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม

หลักการนำบทบาทสมมติไปใช้ในการเรียนการสอน

วิมลรัตน์ ชัยสิทธิ์ (2522: 27 – 29) นำเสนอการนำบทบาทสมมติไปใช้ในการเรียนการสอนนั้น ไว้ดังนี้

1. การแสดงบทบาทสมมติควรใช้ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ และไม่ควรใช้เพื่อความบันเทิงเพียงอย่างเดียว หรือเพียงเพื่อให้เป็นไปตามโครงการสอนที่กำหนดไว้เท่านั้น

2. การแสดงบทบาทสมมติบางครั้งใช้เวลาในการแสดงออกจึงไม่ควรกำหนดการแสดงบทบาทสมมติไว้ในโครงการที่มีเวลาน้อย หรือมีกำหนดเวลาแน่นอนตายตัวด้วยลงไป

3. การเลือกเรื่องที่จะนำมาใช้กับการแสดงบทบาทสมมติ มีผู้ให้หลักการเลือกเรื่องว่าครูควรตั้งคำถามต่อไปนี้ถามตัวเอง คือ

3.1 เรื่องที่จะเลือกมาแสดงบทบาทสมมตินั้นจะทำให้เกิดผลต่อไปนี้หรือไม่

3.1.1 กระตุ้นให้ผู้เรียนอยากพูด อยากอภิปรายเมื่อการแสดงจบลงแล้ว

3.1.2 ผู้เรียนสามารถเข้าใจความคิดเห็น ความรู้สึก และค่านิยมของสมาชิกอื่นๆ ได้ดีขึ้น

3.1.3 ผู้เรียนเข้าใจถึงสาเหตุของพฤติกรรมในสถานการณ์หนึ่งๆ

3.2 ผู้เรียนจะมีความรู้พอเพียงที่จะสามารถเข้าร่วมแสดงและอภิปรายในเรื่องปัญหาที่ยกมาหรือไม่ เพราะปกติการแสดงแต่ละครั้งไม่ควรเกิน 4 – 5 นาที

4. การใช้บทบาทสมมติจะได้ผลเต็มที่เมื่อใช้เป็นส่วนสมบูรณ์ของหลักสูตร กล่าวคือ นำมาใช้ให้ติดต่อกันพอสมควรไม่ใช่นำมาเพียงการคั่นการเรียนตามปกติไปเพียงครั้งหรือสองครั้งเพื่อแก้ความเบื่อหน่ายของผู้เรียนเท่านั้น

5. ควรใช้วิธีแสดงบทบาทสมมติ เมื่อต้องการให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและฝึกทักษะในการปฏิบัติตนในเรื่องความสัมพันธ์ของมนุษย์ ไม่ใช่นำมาใช้เพราะว่าเป็นวิธีการที่สนุกและผู้เรียน

ชอบ จริงอยู่เมื่อนำบทบาทสมมติมาใช้มักจะเป็นไปได้ว่าผู้เรียนสนใจและอยากให้ใช้วิธีนี้ตลอดเวลากับทุกๆ เรื่อง แต่ครูต้องคำนึงด้วยว่า ถ้านำมาใช้บ่อยเกินไปจะทำให้ประสิทธิภาพลดลง และเมื่อถึงคราวที่เป็นเรื่องที่เหมาะที่จะใช้กับวิธีนี้ จะได้ผลไม่ดีเท่าที่ควร

ทิศนา แขมมณี (2545: 352-353) นำเสนอข้อเสนอแนะในการใช้วิธีสอน โดยใช้การแสดงบทบาทสมมติให้มีประสิทธิภาพ ไว้ดังนี้

1. การเตรียมการ สอนกำหนดวัตถุประสงค์ให้ชัดเจน และสร้างสถานการณ์ และบทบาทสมมติที่จะช่วยสนองวัตถุประสงค์นั้น ซึ่งควรมีความใกล้เคียงกับความเป็นจริง

2. การเริ่มบทเรียน ผู้สอนสามารถกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนได้หลายวิธี เช่น โยงประสบการณ์ใกล้ตัวผู้เรียน หรือประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับจากการเรียนครั้งก่อนเข้าสู่เรื่องที่จะศึกษา

3. การเลือกผู้แสดง ควรเลือกให้สอดคล้องกับมุ่งหมายของการแสดง เช่น เลือกผู้แสดงที่มีลักษณะเหมาะสมกับบทบาท เพื่อช่วยให้การแสดงเป็นไปอย่างราบรื่นตามวัตถุประสงค์ได้อย่างรวดเร็ว

4. การเตรียมผู้สังเกตการณ์ หรือผู้ชม และทำความเข้าใจกับผู้ชมว่า การแสดงบทบาทสมมตินี้ จัดขึ้นเพื่อมุ่งที่จะให้เกิดการเรียนรู้เป็นสำคัญ

5. การแสดง ก่อนการแสดงอาจมีการจัดฉากการแสดงให้ดูสมจริง

6. การวิคราะห์อภิปรายผลการแสดง ขั้นนี้เป็นขั้นสำคัญมาก เพราะเป็นขั้นที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ชัดเจนตามวัตถุประสงค์

ข้อข้อดี และข้อจำกัดของวิธีการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ

1. ข้อดี

1.1 เป็นวิธีสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจความรู้สึกและพฤติกรรมของผู้อื่น ได้เรียนรู้การเอาใจเขามาใส่ใจเรา เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง

1.2 เป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจ และเกิดการเปลี่ยนแปลงเจตคติและพฤติกรรมของตน

1.3 เป็นวิธีสอนที่ช่วยพัฒนาทักษะในการเผชิญสถานการณ์ตัดสินใจ และแก้ปัญหา

1.4 เป็นวิธีสอนที่ช่วยให้การเรียนการสอนมีความใกล้เคียงกับสภาพความเป็นจริง

1.5 เป็นวิธีสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนมาก ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างสนุกสนาน และการเรียนรู้มีความหมายสำหรับผู้เรียน เพราะข้อมูลมาจากผู้เรียนโดยตรง

2. ข้อจำกัด

2.1 เป็นวิธีสอนที่ใช้เวลามากพอสมควร

2.2 เป็นวิธีสอนที่ต้องอาศัยการเตรียมการ และการจัดการอย่างรัดกุม หากจัดการไม่ดีพอ อาจเกิดความยุ่งยากสับสนขึ้นได้

2.3 เป็นวิธีสอนที่ต้องอาศัยความไวในการรับรู้ของผู้สอน หากผู้สอนขาดคุณสมบัตินี้ ไม่รับรู้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนบางคน และไม่ได้แก้ปัญหาแต่ต้น อาจเกิดเป็นปัญหาต่อเนื่องไปได้

2.4 เป็นการสอนที่ต้องอาศัยความสามารถของครูในการแก้ปัญหา เนื่องจากการแสดงของผู้เรียนอาจไม่เป็นไปตามความคาดหมายของผู้สอน ผู้สอนจะต้องสามารถแก้ปัญหาหรือปรับสถานการณ์ และปรับประเด็นให้แก่ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้

จากแนวคิดดังที่กล่าวมา บทบาทสมมติเป็นวิธีสอนที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความเข้าใจต่อสถานการณ์ที่เผชิญ และช่วยพัฒนาทักษะในการเผชิญสถานการณ์ตัดสินใจ และแก้ปัญหาได้เป็นอย่างดี จึงเป็นวิธีที่สามารถช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะในการตัดสินใจและแก้ปัญหาได้

6.4 การใช้ตัวแบบ

ความหมายของตัวแบบ

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2527: 70) กล่าวไว้ว่า ตัวแบบ หมายถึงสิ่งที่เป็นแบบอย่างที่ถือเป็นบรรทัดฐาน เป็นแบบหรือตัวอย่างที่นำมาให้เห็นเพื่อเป็นแนวทางในการเปรียบเทียบและเพื่อเป็นแบบอย่างในการเลียนแบบ ตัวแบบมีหลายลักษณะ เช่น ตัวแบบที่เป็นชีวิตจริงแก่ตัวแบบที่มนุษย์เป็นแบบฯลฯ ตัวแบบรูปสัญลักษณ์แก่ ตัวแบบ ภาพยนตร์ ตัวแบบทางโทรทัศน์ ฯลฯ

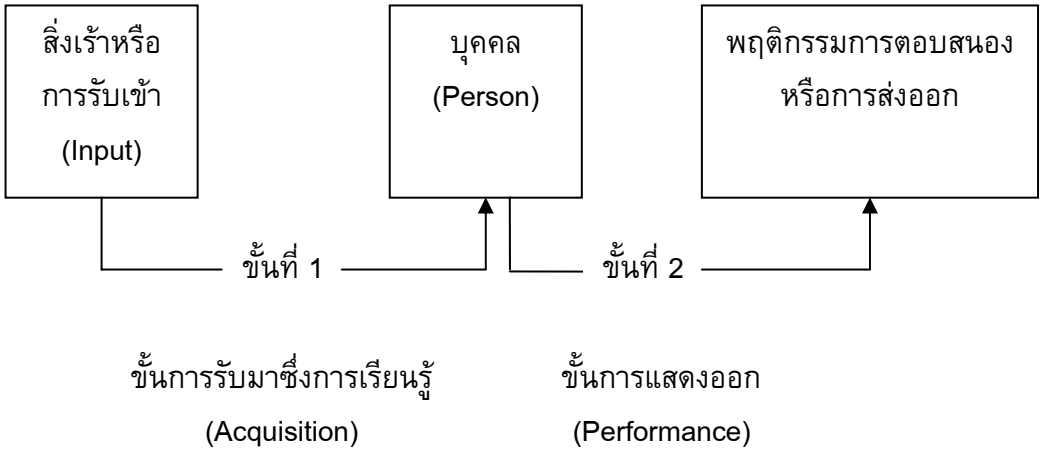
แบนดูรา (สุปรียา ตันสกุล. 2540: 55 อ้างอิงจาก Bandura. 1969, 1977) ให้ความหมายว่า คือ การที่บุคคลเกิดการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น แล้วสร้างความคิดว่าจะสร้างพฤติกรรมใหม่อย่างไร ซึ่งความคิดนี้ถูกใส่รหัสเก็บเป็นข้อมูลไว้เป็นเครื่องชี้แนะการแสดงพฤติกรรมของตนต่อไป เมื่อบุคคลสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ แม้ยังไม่ตอบสนองออกมาเป็นพฤติกรรมภายนอก แต่เขาสามารถสะสมการตอบสนองของตัวแบบใน 2 ลักษณะ คือ เป็นภาพ และภาษา การเรียนรู้ที่เกิดภายใต้เงื่อนไขนี้ ผู้สังเกตต้องการการสังเกตอย่างชัดเจนและหลายๆ ครั้ง เพื่อจะตอบสนองอย่างถูกต้องหลังจากการเสนอของตัวแบบรับการใส่รหัสเป็นภาพหรือคำ เพื่อเป็นตัวแทนของความจำแล้วก็ทำหน้าที่เชื่อมโยงไปสู่การเรียกคืน และการสร้างพฤติกรรมใหม่ต่อไป

แบนดูรา (Bandura. 1986) ให้ความหมายตัวแบบว่า หมายถึง การเสนอตัวอย่างที่รับการคัดเลือกแล้วว่าเป็นตัวอย่างที่ดี สามารถใช้เป็นแบบอย่างของการกระทำให้แก่ผู้สังเกต ส่วนการใช้เทคนิคเสนอตัวแบบ หมายถึง กลวิธีในการสร้างหรือสอนพฤติกรรมใหม่โดยผู้สังเกตหรือผู้ที่ประสงค์จะเลียนแบบ สังเกต ฟัง หรืออ่านเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล หรือสัญลักษณ์แทนบุคคล แล้วประมวลเป็นข้อมูลในการที่จะเลียนแบบ และแสดงพฤติกรรมของตนเองต่อไป (Bandura. 1986; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2528)

สรุปว่า ตัวแบบ หมายถึง สิ่งที่เป็นแบบอย่างหรือตัวอย่างที่นำมาให้ผู้เรียนสังเกตเห็น เพื่อเป็นแนวทางในการแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย

การเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบ (Observational Modelling)

แบนดูรา (กานดา จรดล. 2542: 22-25; อ้างอิงจาก Bandura.1977; cited in Bandura. 1997, 1986; Hill. 1997; Hergenhahn; & Olson. 1997) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยตัวแบบไว้ว่า บุคคลสามารถเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบต่างๆ ที่อยู่ในสังคม รวมทั้งเรียนรู้จากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง แบนดูราเชื่อว่าการเรียนรู้จากตัวแบบไม่ใช่การเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบเท่านั้น แต่เป็นการเรียนรู้ที่ผ่านกระบวนการทางการใช้ปัญญาของบุคคลที่ซับซ้อน ก่อนที่จะมีการเปลี่ยนแปลงของผู้สังเกตเกิดขึ้น นอกจากนี้ แบนดูรา ยังพิสูจน์ให้เห็นว่า การเกิดการเรียนรู้ (Acquisition) และพฤติกรรมที่เกิดจากการแสดงออก (Perfor mance) สามารถแยกออกจากกัน ดังแสดงในภาพประกอบ 12 (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541: 239)

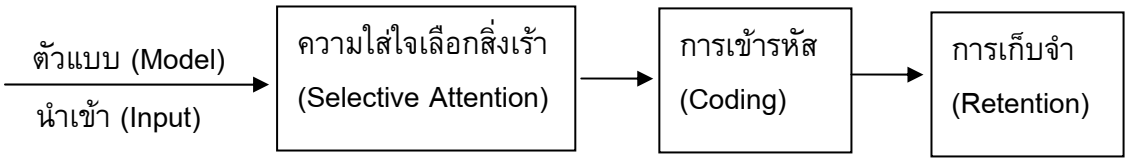


ภาพประกอบ 12 ขั้นการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบ

จากภาพประกอบ 12 แสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของแบนดูรา ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงทางความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ ของบุคคลโดยการใช้ปัญญา เช่นเดียวกับการให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของบุคคล โดยการกระทำภายหลังจากการสังเกตตัวแบบแล้ว

การเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบ สามารถแยกเป็น 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 1 เป็นขั้นการรับมาซึ่งการเรียนรู้ (Acquisition) ภายหลังจากการที่เรียนรู้จากตัวแบบ ซึ่งผู้สังเกตหรือผู้เรียนจะแสดงพฤติกรรมออกมาหรือไม่ก็wfh ดังแสดงในภาพประกอบ 13 (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541: 239)



ภาพประกอบ 13 ขั้นการรับมาซึ่งการเรียนรู้

จากภาพประกอบ 13 จะเห็นว่า ในขั้นตอนของการรับมาซึ่งการเรียนรู้จะต้องมีองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนทำหน้าที่ร่วมกัน ซึ่งเกิดจากการใช้สติปัญญาของบุคคลในการกำกับการเรียนรู้ แบนดูรา เชื่อว่า กระบวนการดังกล่าวของการรับมาซึ่งการเรียนรู้ เป็นกระบวนการทางปัญญาเชิงสังคม (Cognitive Processes) และสำหรับขั้นของการแสดงออก นั้นขึ้นอยู่กับผู้เรียน เช่น ความสามารถทางร่างกาย ทักษะต่างๆ รวมทั้งความคาดหวังที่จะรับแรงเสริม หรือผลลัพธ์ที่เป็นแรงจูงใจ

ขั้นที่ 2 เป็นขั้นการแสดงออก (Performance) ซึ่งเป็นขั้นที่ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมที่เรียนรู้จากตัวแบบให้ปรากฏ แบดูรา เชื่อว่า แรงจูงใจ (Motivation) ที่เกิดขึ้นภายในตัวของผู้สังเกตจะเป็นการกระตุ้นให้ผู้สังเกตกระทำพฤติกรรมตามที่เรียนรู้จากตัวแบบ แรงจูงใจดังกล่าวอาจเกิดจากความต้องการที่จะกระทำพฤติกรรมให้เช่นเดียวกับตัวแบบ และหรืออาจเกิดจากความคาดหวังที่จะผลลัพธ์เช่นเดียวกับตัวแบบ ซึ่งแบดูรา ถือว่าเป็นแรงจูงใจจากบุคคลภายนอก (External Motivation) แต่ที่แบนดูรา ให้ความสนใจและเชื่อว่ามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลก็คือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งแบนดูราถือว่าเป็นแรงจูงใจภายใน (Internal Motivation) ของบุคคลที่มีอิทธิพลอย่างสูงต่อการพัฒนาความสามารถของบุคคล (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541: 239)

แบนดูรา (Bandura. 1986) อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบว่า ประกอบด้วยกระบวนการทั้งหมด 4 กระบวนการ คือ

1. กระบวนการตั้งใจ (Attention Processes) บุคคลไม่สามารถเรียนรู้มากจากการสังเกตถ้าไม่มีความตั้งใจ และรับรู้ถึงพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกอย่างแม่นยำ กระบวนการตั้งใจจะเป็นตัวกำหนดว่าบุคคลจะสังเกตอะไรจากตัวแบบนั้น องค์ประกอบที่มีผลต่อกระบวนการตั้งใจแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบด้วยกัน ได้แก่ องค์ประกอบของตัวแบบเอง พบว่า ตัวแบบที่ทำให้บุคคลมีความตั้งใจจะสังเกตนั้น จะต้องเป็นตัวแบบที่มีลักษณะเด่นชัด เป็นตัวแบบที่ทำให้ผู้สังเกตเกิดความพึงพอใจ พฤติกรรมที่แสดงออกไม่สลับซับซ้อนนัก จิตใจรวมทั้งพฤติกรรมของตัวแบบที่แสดงออกมานั้น ยังมีองค์ประกอบของผู้สังเกตอีกด้วย ซึ่งแก่ ความสามารถในการรับรู้ รวมทั้งการเห็น การได้ยิน การรับรู้รส กลิ่น และสัมผัส จุดของการรับรู้ความสามารถทางปัญญาระดับของการตื่นตัว และความชอบที่เคยเรียนรู้มาก่อนแล้ว

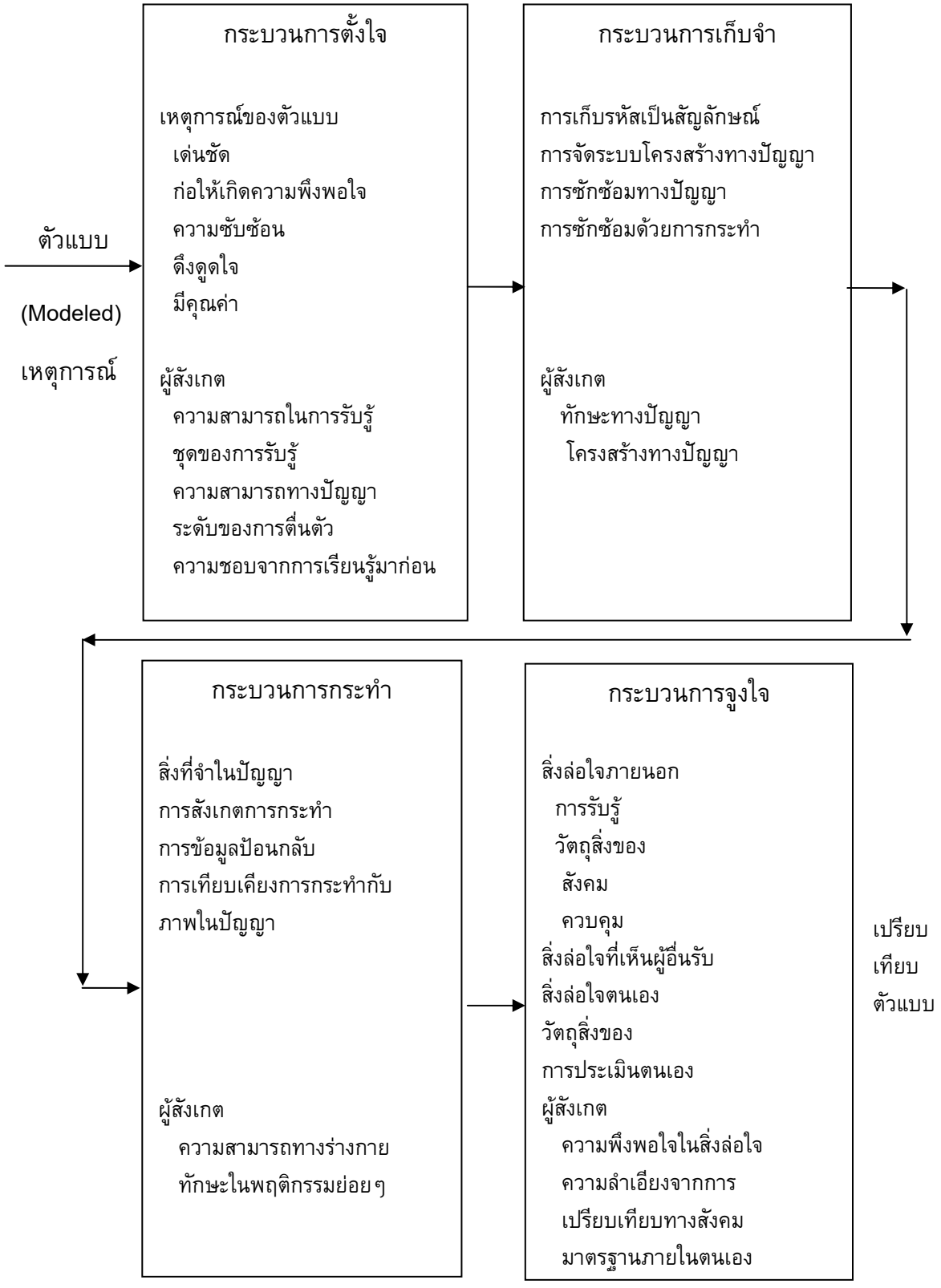
2. กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) บุคคลจะไม่รับอิทธิพลมาจากตัวแบบ ถ้าไม่สามารถเก็บจำถึงลักษณะของตัวแบบ บุคคลจะต้องแปลงข้อมูลจากตัวแบบเป็นรูปแบบสัญลักษณ์

และจัดโครงสร้างเพื่อให้จำง่ายขึ้น ซึ่งปัจจัยที่จะส่งผลกระทบต่อกระบวนการเก็บจำ คือ การเก็บรหัสเป็นสัญลักษณ์เพื่อให้จำง่ายขึ้น การจัดระบบโครงสร้างทางปัญญา การซักซ้อมลักษณะของตัวแบบที่สังเกตเห็นในความคิดของตนเอง การซักซ้อมการกระทำ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับความสามารถทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตอีกด้วย

3. กระบวนการแสดงพฤติกรรม (Behavior Production Processes) ผู้สังเกตจะแปลงสัญลักษณ์ที่เก็บจำไว้นั้นมาเป็นการกระทำ ซึ่งจะกระทำดีหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับสิ่งที่จำในการสังเกตการกระทำของตนเอง การให้ข้อมูลย้อนกลับจากการกระทำของตนเองและการเทียบเคียงการกระทำกับภาพที่จำ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้สังเกตอีกด้วย แก่ ความสามารถทางกาย และทักษะในพฤติกรรมย่อยๆที่จะทำให้สามารถแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ

4. กระบวนการจูงใจให้แสดงพฤติกรรม (Motivational Processes) การที่บุคคลที่เกิดการเรียนรู้แล้วจะแสดงพฤติกรรมหรือไม่นั้น ย่อมขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ และแรงจูงใจย่อมขึ้นอยู่กับองค์ประกอบของสิ่งล่อใจภายนอก สิ่งนั้นจะต้องกระตุ้นการรับรู้ของบุคคล อาจเป็นสิ่งของที่จับต้องเป็นที่ยอมรับของสังคม และพฤติกรรมที่กระทำตามตัวแบบนั้นสามารถที่จะควบคุมเหตุการณ์ต่างๆ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับสิ่งล่อใจที่เห็นผู้อื่นรับและสิ่งนั้นสามารถเป็นสิ่งล่อใจของตนเอง สิ่งล่อใจนั้นอาจเป็นวัตถุสิ่งของหรือสังคมประเมินแล้วว่ามีคุณค่า ในแง่ของผู้สังเกตนั้นแรงจูงใจอาจเกิดจากความพึงพอใจในสิ่งที่ล่อ หรือเห็นว่ามีความลำเอียงจากการเปรียบเทียบทางสังคม และที่สำคัญก็คือมาตรฐานภายในใจของตนเอง

กระบวนการดังที่กล่าวมาในข้างต้น สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2526: 53) สรุปเป็นแผนภาพดังแสดงในภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 แสดงถึงกระบวนการของการเรียนรู้จากการสังเกต

แบนดูรา (Bandura.1993: 117- 148) นำเสนอผลการวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่า เริ่มแรกของการเรียนรู้จากตัวแบบ บุคคลจะตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของตัวแบบจากการเห็นความสำเร็จ และรางวัลหรือผลลัพธ์ที่ตัวแบบรับต่อเมื่อบุคคลกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบจนประสบความสำเร็จ และรับรู้ถึงความรู้สึกที่รับรางวัลหรือผลลัพธ์เช่นเดี่ยวกับตัวแบบ บุคคลก็จะสร้างมาตรฐานการกระทำด้วยตนเองซึ่งอาจจะสูงกว่าหรือต่ำกว่าตัวแบบก็ ในขณะเดียวกันบุคคลก็จะสร้างมาตรฐานของรางวัลที่ควรจะรับเมื่อกระทำการหรือแสดงพฤติกรรมสำเร็จตามมาตรฐานของรางวัลอาจจะมีความแตกต่างกันกับตัวแบบทั้งในแง่ของการเป็นวัตถุสิ่งของ หรือในแง่ของคุณค่า หรือรางวัลอาจมีความคล้ายคลึงกับของตัวแบบ แต่สิ่งสำคัญที่สุดที่บุคคลต้องมีก็คือมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่อการกระทำและต่อรางวัลที่รับมานั้นด้วย

กระบวนการเสนอตัวแบบ (Modeling Procedures)

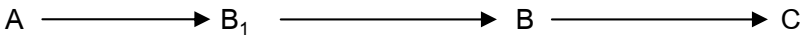
1. การใช้เทคนิคเสนอตัวแบบ

การเสนอตัวแบบ (Modeling) คือ การที่บุคคลเกิดการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นแล้วสร้างความคิดว่าจะสร้างพฤติกรรมใหม่อย่างไร ซึ่งความคิดนี้ถูกใส่รหัสเก็บเป็นข้อมูลไว้เป็นเครื่องชี้แนะการแสดงพฤติกรรมของตนต่อไป เพราะบุคคลสามารถเรียนรู้จากตัวแบบว่าต้องทำอะไร อย่างน้อยในรูปแบบที่ใกล้เคียงกัน (Bandura. 1977) เมื่อบุคคลสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ถึงแม้ยังไม่ตอบสนองออกมาเป็นพฤติกรรมภายนอก แต่เขาสามารถสะสมการตอบสนองของตัวแบบใน 2 ลักษณะ คือ ภาพ และภาษา การเรียนรู้ที่เกิดภายใต้เงื่อนไขนี้ผู้สังเกตต้องการการสังเกตอย่างชัดเจนและหลายๆครั้ง เพื่อจะตอบสนองอย่างถูกต้องหลังจากการเสนอของตัวแบบรับการใส่รหัสเป็นภาพ หรือคำเพื่อเป็นตัวแทนของความจำแล้วก็ทำหน้าที่เชื่อมโยงไปสู่การเรียกคืน และการสร้างพฤติกรรมใหม่ต่อไป (สุปรียา ตันสกุล. 2540: 55; อ้างอิงจาก Bandura. 1969, 1977)

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2526: 253) เป็นกลวิธีในการสร้างหรือสอนพฤติกรรมใหม่โดยผู้สังเกตหรือผู้ที่ประสงค์จะเลียนแบบ สังเกต ฟัง หรืออ่านเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล หรือสัญลักษณ์แทนบุคคล แล้วประมวลเป็นข้อมูลในการที่จะเลียนแบบ และแสดงพฤติกรรมของตนเองต่อไป

2. แนวคิดพื้นฐานของกระบวนการเสนอตัวแบบ

การเสนอตัวแบบ เป็นเทคนิคที่พัฒนามาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของแบนดูรา ที่มีความเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของคนเรานั้น ไม่เป็นผลมาจากการที่คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมที่เขาอยู่เท่านั้น หากแต่ยังขึ้นอยู่กับปัจจัยส่วนบุคคลที่ประกอบด้วยความคิดและความรู้สึกอีกด้วย ซึ่งปัจจัยดังกล่าวนี้ จะมีลักษณะของการกำหนดซึ่งกันและกันอยู่ ถ้าปัจจัยใดเปลี่ยนแปลงไป อีกสองปัจจัยที่เหลือก็จะเปลี่ยนแปลงตามไปด้วย ซึ่งแนวทางในการเสนอตัวแบบนี้จะพิจารณาในการจัดสภาพแวดล้อม เพื่อให้บุคลคลเกิดความคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้นบางอย่าง ซึ่งความคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้นนี่เองจะส่งผลทำให้บุคคลตัดสินใจที่จะแสดงพฤติกรรมหรือไม่แสดงพฤติกรรม ลักษณะของกระบวนการเสนอตัวแบบ อาจจะดูจากภาพประกอบ 15



โดยที่ A หมายถึง การเสนอตัวแบบ
B_1 หมายถึง ความคิดหรือความรู้สึกของผู้สังเกตตัวแบบ
B หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออก
C หมายถึง ผลที่รับ

ภาพประกอบ 15 ลักษณะของกระบวนการเสนอตัวแบบ

3. อิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกต

แบนดูรา (Bandura. 1977) ให้ข้อสรุปเกี่ยวกับอิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกตดังนี้

3.1 การสร้างพฤติกรรมใหม่ เมื่อผู้สังเกตเห็นการกระทำของตัวแบบ ซึ่งไม่เคยพบเห็นมาก่อน ผู้สังเกตจะรวบรวมรูปแบบการกระทำใหม่นี้ในรูปของสัญลักษณ์ และถ่ายทอดออกมาเป็นพฤติกรรมใหม่

3.2 การสร้างกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่ จะเกิดขึ้นในสภาพการณ์ที่ผู้สังเกตเห็นการกระทำของตัวแบบในลักษณะต่างๆ เช่น การตัดสินใจ รูปแบบทางภาษา เป็นต้น จากนั้นผู้สังเกตจะทดสอบการกระทำตามตัวแบบภายใต้สภาพการณ์ต่างๆ และถ้าการตอบสนองส่งผลทางบวก ผู้สังเกตจะรวมรูปแบบ ลักษณะของตัวแบบในรูปแบบต่างๆ แล้วนำมาสร้างเป็นกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่

3.3 การสอนความคิดและพฤติกรรมสร้างสรรค์ ตัวแบบจะช่วยสนับสนุนการพัฒนาเชิงสร้างสรรค์ เพราะเมื่อมนุษย์เห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ก็อาจใช้ประสบการณ์ต่างๆ ที่มีอยู่ประกอบกับการกระทำของตัวแบบมาพัฒนาเป็นความคิดหรือพฤติกรรมใหม่ขึ้นมา อย่างไรก็ตาม ยังมีข้อจำกัดสำหรับตัวแบบเชิงสร้างสรรค์ ถ้ามีประสิทธิภาพไม่เพียงพอหรือผู้สังเกตมีทักษะจำกัด พฤติกรรมสร้างสรรค์จะไม่มีอิทธิพลเพียงพอที่จะให้ผู้สังเกตกระทำตาม

3.4 การยับยั้งการกระทำ และการลดความหวั่นเกรงที่จะกระทำการที่เห็นตัวแบบถูกลงโทษ ผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะไม่กระทำตามตัวแบบนั้น แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าเห็นตัวแบบทำพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้องและถูกห้ามปรามแล้วไม่มีผลใดๆ ตามมา ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มที่จะกระทำตามแบบ

3.5 การส่งเสริมการกระทำ ตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อการส่งเสริมการกระทำทั้งที่เป็นทางบวกและทางลบ ถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมหนึ่งและรับรางวัลผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะกระทำตามมากขึ้น ในทำนองเดียวกันถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบที่แสดงความก้าวร้าวและรับการยกย่องว่าเป็นสิ่งที่ดีผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะกระทำตามมากขึ้นเช่นกัน ดังนั้นการเสนอตัวแบบในสังคมจำเป็นต้องมีความระมัดระวังอย่างยิ่งเพราะอาจจะมีผลต่อการเพิ่มพฤติกรรมทางลบ

3.6 ทางด้านอารมณ์ ตัวแบบนอกจากจะส่งผลต่อการกระทำตามตัวแบบแล้วยังมีผลทำให้อารมณ์ของผู้สังเกตรุนแรงเพิ่มขึ้นอีกและกระตุ้นให้เกิดอารมณ์คล้อยตามไปด้วย

3.7 การเอื้ออำนวยให้เกิดการกระทำตามตัวแบบ การกระทำใดที่คนให้คุณค่าและมีความชื่นชอบอยู่เสมอการกระทำนั้นของตัวแบบจะทำให้ผู้สังเกตกระทำโดยเร็ว และกระทำตามง่าย นอกจากนี้ เมื่อคนสามารถกระทำตามตัวแบบเร็วจะเกิดการแผ่ขยายจากสังคมหนึ่งไปสู่อีกสังคมหนึ่งโดยเร็วด้วย ดังนั้น จะเห็นว่าการมีตัวแบบนอกจากจะทำให้ผู้สังเกตมีความเปลี่ยนแปลงภายในตนเองแล้ว ยังทำให้สังคมนั้นๆ มีการเปลี่ยนแปลงด้วย

4. ประเภทของเทคนิคการเสนอตัวแบบ

แบนดูรา (Bandura. 1977) แบ่งตัวแบบไว้ 2 ชนิด คือ ตัวแบบที่มีชีวิตจริงและตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์โดยเสนอตัวแบบ 2 วิธี คือ

4.1 การเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live Model) การเสนอตัวแบบวิธีนี้เป็นการให้ผู้สังเกตเห็นตัวแบบในสภาพการณ์จริง ซึ่งผู้สังเกตสามารถมีปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตโดยตรง ไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่น

ข้อดีของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1) การเสนอตัวแบบประเภทนี้ สามารถปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตัวแบบที่จะเสนอกับผู้สังเกตให้เหมาะสมกับสภาพการณ์

2) ผู้สังเกตให้ความสนใจและเลียนแบบดีกว่าวิธีอื่นๆ เพราะรับรู้ว่าตัวแบบประเภทนี้ใกล้เคียงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1) การฝึกตัวแบบให้แสดงพฤติกรรมที่เป็นขั้นตอนและแสดงอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้สังเกตเลียนแบบตามนั้นยาก ถ้าตัวแบบแสดงพฤติกรรมไม่สมจริง ผู้สังเกตอาจไม่สนใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

2) ขณะดำเนินกระบวนการเสนอตัวแบบหากเกิดเหตุขัดข้องขึ้นต้องระงับกระบวนการทำให้เสียเวลาในการดำเนินการใหม่ หรือไม่สามารถดำเนินการอีก เช่นขณะที่ให้ผู้สังเกตดูตัวแบบจับงูเพื่อให้ผู้สังเกตลดความกลัวงู ถ้างูเกิดหลุดจากที่ขังแล้วหนีมาทางผู้สังเกตขณะที่ยังรู้สึกกลัวงูอยู่กระบวนการที่เตรียมไว้ต้องหยุดชะงัก และผู้สังเกตอาจจะไม่ยอมเข้าร่วมกระบวนการนั้นอีก

4.2 การเสนอตัวแบบในรูปสัญลักษณ์ (Symbolic Model) หมายถึง ตัวแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ เช่น ตัวแบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือแถบบันทึกภาพ หรือผ่านทางสื่อมวลชนต่าง ๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านทางสื่อมวลชน เช่น ภาพยนตร์ โทรทัศน์ และหนังสือพิมพ์ ซึ่งเป็นสื่อที่มีความแพร่หลาย มีประสิทธิภาพสูงนั้น มีอิทธิพลในการหล่อหลอมพฤติกรรมและเจตคติของบุคคลในสังคมอย่างมาก (Bandura. 1977; citing Bandura, Lieber, Neale; & Davidson. 1973) และการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพิ่มขึ้นย่อมลดบทบาทของตัวแบบที่มีชีวิตจริง เช่น พ่อแม่ ครู เพื่อนและบุคคลอื่นๆ ในการเรียนรู้ทางสังคมลงไป

ข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

1) ตัวแบบเพียงตัวเดียวสามารถก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมแก่บุคคลจำนวนมากอย่างพร้อมเพรียงกันในหลายๆ สถานการณ์อย่างกว้างขวาง (Bandura.1977) เช่นตัวแบบที่ปรากฏทางโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์

2) สามารถจัดกระบวนการเสนอตัวแบบให้เหมาะสมตามความต้องการก่อนนำไปใช้ (Thelen et al. 1979: 702)

3) สามารถเก็บไว้ใช้ในการเสนอตัวแบบกรณีที่ต้องการให้บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมทำนองเดียวกัน (Thelen; et al. 1979: 703)

4) สามารถใช้กับสภาพการณ์ที่สังเกตยาก เช่น พฤติกรรมของตัวแบบที่เข้ารับการผ่าตัด (Patterson. 1984: 727)

5) ดึงดูดความสนใจสูงและอยู่ในสภาพแวดล้อมของบุคคลตลอดเวลา (Bandura. 1977)

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

ถ้าตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริงหรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจจะทำให้ผู้สังเกตเกิดความสับสน ไม่เชื่อ และไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

3.5 วิธีการเสนอตัวแบบ

ริมและมาสเตอร์ (กานดา จรดล. 2542: 31-33 citing Rimm & Master. 1979) แบ่งการเสนอตัวแบบเป็น 9 วิธี

1) การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอน (Graduated Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตพฤติกรรมของตัวแบบเปลี่ยนไปทีละขั้นจนบรรลุเป้าหมาย เช่น การเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้แก่ผู้สังเกตดูเพื่อลดพฤติกรรมกลัวสุนัขตามลำดับขั้น คือ (1) ตัวแบบแสดงท่าทางกลัวสุนัขที่อยู่ในกรง (2) ตัวแบบเดินเข้าไปใกล้ ๆ กรงและหยุดดูสุนัข (3) ตัวแบบยื่นขนมให้สุนัขในกรงกิน (4) ตัวแบบกล้าเปิดกรงและลูบตัวสุนัข (5) ตัวแบบเล่นกับสุนัขอย่างเพลิดเพลิน

2) การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะ (Guided Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตดูพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนไปทีละขั้นจนบรรลุเป้าหมาย และรับการชี้แนะให้ทำพฤติกรรมนั้นด้วย เช่น หลังจากที่ผู้สังเกตดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวสุนัขอย่างเป็นขั้นตอนแล้ว ผู้ดำเนินการหรือตัวแบบใช้คำพูดหรือท่าทางเป็นการแนะให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมตามแบบ

3) การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนกับการชี้แนะ และการเสริมแรง (Guided Modeling with Reinforcement) มีลักษณะเช่นเดียวกับวิธีการที่ 2 และเพิ่มการเสริมแรงแก่ผู้สังเกต เช่น เมื่อผู้สังเกตดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวสุนัขอย่างเป็นขั้นตอนและรับการชี้แนะแล้ว ถ้าผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบ ผู้ดำเนินการก็จะให้การเสริมแรงแก่พฤติกรรมนั้นทันที

4) การเสนอตัวแบบร่วมกับการแนะนำการปฏิบัติการ (Modeling with guided Performance) เป็นการเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้ผู้สังเกตดู และแนะนำวิธีการปฏิบัติไปด้วย เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการปีนบันได้ให้ผู้สังเกตดูแล้วให้ผู้สังเกตปีนตามขึ้นไป และตัวแบบอาจช่วยฉุดข้อมือหรือแนะวิธีการก้าวขาให้

5) การเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนรวม (Participant Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตร่วมกิจกรรมกับตัวแบบและผู้ดำเนินการ เช่นการให้ผู้สังเกตที่มีลักษณะถอนตัวจากสังคมร่วมเล่นกับตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมการเล่น กับเพื่อน ๆ

6) การเสนอตัวแบบที่มีระบบสัมผัสทางกาย (Content Desensitization) การเสนอตัวแบบวิธีนี้มีลักษณะเหมือนกับการเสนอตัวแบบที่มีผู้สังเกตร่วม (Participant Modeling) แต่นิยมใช้ในกรณีที่ผู้ดำเนินการมีโอกาสสัมผัสทางร่างกายกับผู้สังเกต เพื่อเป็นการช่วยให้บรรลุพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น หลังจากตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอามือวางบนตัวงูแล้ว (ผู้ดำเนินการอาจแสดงเป็นตัวแบบเองก็) ผู้ดำเนินการจะเอามือวางลงบนตัวงูก่อน แล้วให้ผู้สังเกตวางมือลงบนมือผู้ดำเนินการแล้วผู้ดำเนินการค่อยๆ ชักมือของตนเองออก เพื่อให้มือของผู้สังเกตสัมผัสกับตัวงูเอง

7) การเสนอตัวแบบภายใน (Covert Modeling) หมายถึง การให้ผู้สังเกตจินตนาการพฤติกรรมเป้าหมายโดยอาศัยตัวแบบ สาเหตุเนื่องจากการที่ผู้ดำเนินการไม่สามารถจัดหาตัวแบบที่มีชีวิตให้มีลักษณะเหมือนผู้สังเกตทุกคนทุกประการ และแม้จะใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ เช่น เทปบันทึกภาพ ก็อาจจะไม่ตรงกับปัญหาของผู้สังเกตทุกคน หรือผู้สังเกตไม่สามารถจินตนาการว่าตนกำลังแสดงอยู่ คอทีลา (สุนทรี ชูโต. 2523; อ้างอิงจาก Cautela. 1979) กล่าวว่า ประสิทธิภาพของกระบวนการนี้ขึ้นอยู่กับความมีประสิทธิภาพของผู้สังเกตและความชัดเจนของลำดับข้อมูลที่จินตนาการ เช่น การให้ผู้สังเกตจินตนาการว่า ตัวแบบแสดงพฤติกรรมปะทะสัมพันธ์กับงู เป็นต้น

8) การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์นำการตอบสนองและประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต (Modeling with Response-Induction Aid and Seff-Directed Master Experience) การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์นำการตอบสนอง หมายถึง การใช้อุปกรณ์ต่างๆ หรือกระบวนการในการช่วยให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างมั่นใจมากขึ้น เมื่อผู้สังเกตร่วมกิจกรรมกับตัวแบบ เช่นหลังจากผู้สังเกตที่มีอาการหวาดกลัวงูแสดงพฤติกรรมลดการกลัวงูแล้ว เขาจะรับอุปกณ์ที่ช่วยชักนำการตอบสนองต่างๆ เช่นให้สวมถุงมือลดเวลาในการปะทะสัมพันธ์กับงู และใช้งูที่ไม่น่ากลัว เพื่อทำให้กล้าแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูอย่างมั่นใจมากขึ้น

การเสนอตัวแบบกับการใช้ประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต หมายถึง การให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายเองโดยปราศจากการใช้อุปกรณ์ต่างๆ และการชี้แนะของผู้บำบัด เช่น หลังจากผู้สังเกตที่มีอาการกลัวงูดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูแล้ว ผู้บำบัดก็จะปล่อยให้เขาค่อยๆ มีความสามารถในการปะทะสัมพันธ์กับงูด้วยตนเอง

9) การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปทีละขั้นกับการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม (Coping Modeling and Mastery Modeling) การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปทีละขั้น หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงว่าไม่สามารถปฏิบัติพฤติกรรมเป้าหมายแล้วค่อยๆ เปลี่ยนไปทีละขั้น จนบรรลุพฤติกรรมเป้าหมาย การเสนอตัวแบบประเภทนี้มักใช้กับการลดพฤติกรรมความกลัวของบุคคล เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมตั้งแต่กลัวงู ไม่กล้าเข้าไปใกล้งูในระยะ 2 เมตร แล้วค่อยๆ เปลี่ยนไปทีละขั้นจนสามารถจับงู

ตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างชำนาญ เช่น ตัวแบบแสดงให้เห็นว่า กล้าจับงู และทำอย่างชำนาญตั้งแต่แรก

3.6 หลักในการดำเนินการใช้เทคนิคการเสนอตัวแบบ

แบลคแมน และ ซิลเบอร์แมน (กานดา จรดล. 2542: 33-34; อ้างอิงจาก Blackman; & Silberman. 1976) เสนอแนะเกณฑ์ที่สำคัญเพื่อจะนำไปใช้ในการปฏิบัติ ดังนี้

3.6.1 กำหนดพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน

3.6.2 มีตัวแบบที่เหมาะสมแสดงตัวอย่างพฤติกรรมนั้นให้ผู้เรียนเห็น

3.6.3 ให้การเสริมแรงแก่ตัวแบบเมื่อแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ

3.6.4 ให้การเสริมแรงแก่ผู้เรียนเมื่อแสดงพฤติกรรมที่ต้องการตามอย่างตัวแบบ

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (กานดา จรดล. 2542: 33-34; อ้างอิงจาก สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2528) กล่าวถึง หลักการที่ใช้ตัวแบบในการเสริมสร้างพฤติกรรมให้มีประสิทธิภาพ ดังนี้

1) ต้องกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการจะให้ตัวแบบแสดงเพื่อให้บุคคลสังเกตและลอกเลียนแบบให้ชัดเจน

2) ความชัดเจนของพฤติกรรมนั้น จะต้องหมายถึงการสังเกตให้เห็น วัดโดยใช้คนตั้งแต่ 2 คน สามารถสังเกตและวัดตรงกัน

3) จะต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้น อยู่ภายในระดับความสามารถของผู้สังเกต มิฉะนั้นจะก่อให้เกิดความคับข้องใจในการเรียนรู้

4) จะต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่จะให้บุคคลเลียนแบบนั้น สามารถแยกออกเป็นพฤติกรรมย่อยๆ แล้วให้ตัวแบบพูดตามไปทีละพฤติกรรม พร้อมทั้งแสดงพฤติกรรมนั้นประกอบด้วย ซึ่งการกระทำเช่นนี้จะทำให้เกิดการลอกเลียนแบบง่าย

5) จะต้องแน่ใจว่าผู้สังเกตตั้งใจสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบอย่างแท้จริง (มองหรือฟัง) อาจใช้สัญญาณที่เป็นคำพูดแก่ผู้สังเกตก่อน เพื่อกระตุ้นให้เกิดความสนใจ

6) จะต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกนั้นชัดเจน และกระทำอย่างสม่ำเสมอ

7) เมื่อผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบถูกต้องหรือใกล้เคียงแล้วผู้เลียนแบบจะต้องรับการเสริมแรงทันที

8) การเสริมแรงที่ให้กับผู้สังเกตนั้นจะต้องใช้ตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพ

9) ผู้ดำเนินโปรแกรมจะต้องไม่ควบคุมความสนใจของผู้สังเกตตัวแบบด้วยวิธีที่รุนแรง เช่น ตี หรือดุด่า เป็นต้น

10) ควรมีการรวบรวมข้อมูลที่แสดงถึงความก้าวหน้าของผู้สังเกตด้วย เพราะจะทำให้ผู้สังเกตรู้ว่าตนเองก้าวหน้าอย่างแท้จริง

11) ในกรณีที่ผู้สังเกตไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบ อาจใช้การชี้แนะช่วยด้วย เพราะจะทำให้เรียนรู้เร็วขึ้น

12) ในการเสนอตัวแบบนั้น เมื่อตัวแบบแสดงพฤติกรรมควรมีการเสริมแรงแก่ตัวแบบด้วย เพื่อเป็นการจูงใจให้ผู้สังเกตอยากเลียนแบบมากขึ้น

13) ควรเลือกตัวแบบที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับผู้สังเกตพร้อมทั้งให้มีความเด่นตลอดจนสามารถแสดงพฤติกรรมที่จะให้ลอกเลียนแบบอย่างคล่องแคล่วด้วย

วัชรี ทรัพย์มี (กานดา จรดล. 2542: 34; อ้างอิงจาก วัชรี ทัรัพย์มี. 2525) ให้ข้อสรุปเกี่ยวกับกลวิธีเรียนรู้จากตัวแบบไว้ดังนี้

1) ให้ผู้รับบริการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่จากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบจะช่วยให้ผู้รับบริการเรียนรู้ทักษะในการก่อให้เกิดพฤติกรรมใหม่

2) ผู้รับบริการอาจจะรับรู้มาก่อนแล้วถึงวิธีการที่จะนำมาสู่พฤติกรรมที่พึงปรารถนาแต่ยังไม่ทำหรือคาดว่าจะทำไม่ การสังเกตพฤติกรรมตัวแบบจะช่วยกระตุ้นให้ผู้รับบริการแสดงพฤติกรรมที่เรียนรู้แล้ว

3) ตัวแบบจะต้องมีลักษณะที่น่าสนใจ เพื่อเป็นแรงจูงใจหรือส่งเสริมให้ผู้รับบริการเลียนแบบ

4) หลังจากผู้รับบริการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบแล้ว ผู้รับบริการจะจดจำพฤติกรรมตัวแบบไว้ในความทรงจำเพื่อนำไปแสดงในอนาคต

5) หลังจากผู้รับบริการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบแล้ว ให้โอกาสผู้รับบริการฝึกฝนพฤติกรรมนั้นและผู้ควบคุมจะต้องเป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับ และการฝึกนั้นอาจจะทำในสถานการณ์สมมุติก่อน

3.7 ปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบ

เพอรี่ และเฟอรูกาวา (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2526: 255- 256; อ้างอิงจาก Perry; & Furukawa. 1986) รวบรวมปัจจัยต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบ โดยแบ่งปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบ ออกเป็น 2 ปัจจัยหลัก คือ

3.7.1 ปัจจัยส่งเสริมการเรียนรู้และการเก็บจำ (Factor Enhancing Learning and Retention)

3.7.2 ปัจจัยที่ส่งเสริมการแสดงออก (Factor Enhancing Performance)

ปัจจัยที่ส่งเสริมการเรียนรู้และการเก็บจำ แบบดูรา (Bandura. 1989) กล่าวว่าการที่คนเราจะเรียนรู้ดีหรือไม่นั้นย่อมขึ้นอยู่กับความตั้งใจของผู้สังเกตที่จะสังเกตตัวแบบและความสามารถในการเก็บจำสิ่งที่สังเกต ดังนั้น ผู้ที่จะวางแผนในการเสนอตัวแบบจะต้องแน่ใจว่าตนเองพยายามสร้างเงื่อนไขให้เกิดการส่งเสริมความตั้งใจ และการเก็บจำของผู้สังเกตซึ่งสิ่งที่จะต้องพิจารณาเพื่อให้ผู้สังเกตเก็บจำดี คือ ตัวแบบที่ใช้วิธีการเสนอตัวแบบ และลักษณะของผู้สังเกตตัวแบบนั้น

ลักษณะของตัวแบบ การที่จะเลือกตัวแบบเพื่อแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้สังเกตเลียนแบบจะต้องมีหลักการในการเลือกเพื่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของพฤติกรรมของตัวแบบและพฤติกรรมของผู้สังเกต แนวทางในการเลือกตัวแบบนั้นพอสรุปดังนี้

1) ตัวแบบ ควรจะมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกต ทั้งในด้านเพศ เชื้อชาติ และเจตคติ การที่ตัวแบบมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกต จะทำให้ผู้สังเกตมั่นใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกนั้นเหมาะสมและสามารถทำ เพราะบุคคลนั้นมีลักษณะคล้ายคลึงกับตน ซึ่งจะทำให้เขาเกิดความรู้สึกว่าเขาเองก็น่าจะทำ

2) ตัวแบบ ควรจะเป็นผู้ที่มีชื่อเสียงในสายตาของผู้สังเกต แต่ถ้ามีชื่อเสียงมากจนเกินไปก็จะทำให้สังเกตมีความรู้สึกว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบกระทำนั้นเป็นสิ่งที่ไม่น่าเป็นจริงสำหรับเขา

3) ระดับของความสามารถของตัวแบบ ควรมีระดับที่ใกล้เคียงกับผู้สังเกต เพราะถ้าใช้ตัวแบบที่มีความสามารถสูงมาก ก็จะทำให้ผู้สังเกตคิดว่าไม่สามารถทำตาม

4) ตัวแบบนั้น ควรจะมีลักษณะที่เป็นกันเองและสร้างความอบอุ่นใจเมื่ออยู่ใกล้

5) ตัวแบบเมื่อพฤติกรรมแล้วรับการเสริมแรง จะทำให้รับความสนใจจากผู้สังเกตมากขึ้น

ลักษณะของผู้สังเกต ลักษณะของผู้สังเกตที่จะสามารถเลียนแบบจากการเสนอตัวแบบจะต้องพิจารณาในประเด็นต่อไปนี้

1) ความสามารถในการดำเนินการและเก็บข้อมูล ซึ่งจะขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญาของผู้สังเกต ฉะนั้นการเสนอตัวแบบควรจะเสนอให้สอดคล้องกับระดับสติปัญญาของผู้สังเกตในสถานการณ์นั้นๆ

2) ความไม่แน่ใจในการแสดงออกของพฤติกรรม หากผู้สังเกตไม่แน่ใจในการแสดงพฤติกรรมของตน เขามักจะให้ความสนใจตัวแบบมากกว่าปกติ เพื่อที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นอย่างถูกต้อง

3) ความวิตกกังวลของผู้สังเกต เป็นอีกประเด็นหนึ่งที่มีผลต่อการเรียนรู้ ถ้าผู้สังเกตมีความวิตกกังวลมากเกินไป ก็จะทำให้เกิดการรบกวนต่อการสังเกต ตลอดจนกระบวนการเก็บจำพฤติกรรมของตัวแบบ

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2526: 257) นำเสนอลักษณะของการเสนอตัวแบบว่าสามารถทำหลายวิธี ได้แก่

1) การเสนอตัวแบบที่เป็นชีวิตจริง หรือตัวแบบสัญลักษณ์ การเสนอตัวแบบที่เป็นชีวิตจริง มีข้อดีตรงที่น่าสนใจมากกว่าตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ในการรับรู้ของคนบางคนอีกทั้งสามารถแปรเปลี่ยนพฤติกรรมการแสดงออกตามสถานการณ์ แต่จุดอ่อนของการเสนอตัวแบบที่เป็นชีวิตจริงไม่สามารถทำนายหรือควบคุมอย่างที่ต้องการ จะเป็นปัญหามากในกรณีตัวแบบที่ใช้ในการบำบัดความกลัวนั้นเกิดมีความวิตกกังวลสูงขึ้น ถ้าเหตุการณ์ดังกล่าวนี้เกิดขึ้นก็จะทำให้ผู้บำบัดความกลัวนั้นเกิดมีความวิตกกังวลสูงขึ้น ถ้าเหตุการณ์ดังกล่าวนี้เกิดขึ้นก็จะทำให้ผู้บำบัดจำนวนมากชอบที่จะใช้ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์มากกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่งในรูปของฟิล์ม แถบภาพ แถบเสียง การ์ตูน หรือข้อเขียน การจะเสนอในรูปแบบใดนั้นย่อมขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของพฤติกรรมและการนำไปใช้

2) การเสนอตัวแบบภายใน การเสนอตัวแบบภายในนั้นเป็นการให้บุคคลจินตนาการถึงพฤติกรรมของตัวแบบ ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ หรือเปลี่ยนพฤติกรรมที่เป็นอยู่ การเสนอตัวแบบภายในนั้นสามารถใช้บำบัดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาด้วยตัวของมันเอง หรือใช้ร่วมกับเทคนิคอื่นๆ ก็

3) การเสนอตัวแบบหลายๆตัว จะช่วยทำให้มีการเสนอตัวแบบมีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น เนื่องจากผู้สังเกตจะพบว่ามีตัวแบบบางตัวมีลักษณะคล้ายกับตน ตลอดจนทำให้เรียนรู้การแสดงพฤติกรรมหลายๆ อย่างทำให้ผู้สังเกตมีความยืดหยุ่นมากขึ้นในการแสดงออกในหลายๆ สถานการณ์

4) การเสนอตัวแบบที่แสดงถึงความสามารถในการแก้ปัญหาเป็นอย่างดีกับตัวแบบที่ค่อยๆ แสดงถึงการเพิ่มความสามารถในการแก้ปัญหานั้น สามารถทำให้บุคคลที่สังเกตสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมทั้งสองกรณี ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับผู้สังเกต ถ้าหากเป็นผู้ที่ขาดทักษะในการแก้ปัญหา หรือมีความวิตกกังวลสูง ก็อาจจะใช้ตัวแบบที่ค่อยๆ แสดงถึงการเพิ่มความสามารถในการแก้ปัญหาดีกว่าตัวแบบที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาเป็นอย่างดี

5) การเสนอตัวแบบค่อยๆ แสดงออกทีละขั้นตอน วิธีการเสนอตัวแบบนี้เหมาะที่ใช้กับการแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำที่ซับซ้อน การเสนอตัวแบบแบบค่อยๆ แสดงออกทีละขั้นตอนนั้นจะแบ่งทักษะออกเป็นทักษะย่อยๆ แล้วเสนอไปทีละทักษะ ซึ่งผู้สังเกตจะต้องทำตามตัวแบบเสียก่อน จึงจะค่อยเสนอตัวแบบที่แสดงทักษะในลำดับต่อไป

6) การใช้การสอน การใช้การสอนควรจะพิจารณาใช้ร่วมกับการเสนอตัวแบบ การเริ่มต้นการสอนนั้นควรจะอธิบายว่าผู้สังเกตจะเห็นตัวแบบกระทำอะไร และบอกผู้สังเกตว่าเราหวังที่จะเห็นเขาแสดงตามตัวแบบที่เขาจะดูนั้น ซึ่งการบอก เช่น นี้จะทำให้ผู้สังเกตให้ความสนใจต่อตัวแบบมากยิ่งขึ้น

7) การให้ผู้สังเกตสรุปถึงลักษณะของพฤติกรรมของตัวแบบที่เขาสังเกต ซึ่งแบนดูรา และคณะ (Bandura. 1986; อ้างอิงจาก สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2536) พบว่าการให้ผู้สังเกตสรุปถึงลักษณะของพฤติกรรมของตัวแบบนั้นทำให้ผู้สังเกตสามารถเรียนรู้และเก็บจำลักษณะของตัวแบบดีขึ้น

8) การซักซ้อม เมื่อสังเกตตัวแบบแล้วควรให้ผู้สังเกตมีโอกาสซักซ้อม เพื่อที่จะทำให้การเรียนรู้จากการลอกเลียนแบบนั้นผลดีขึ้น ซึ่งการซักซ้อมสามารถทำ 2 ลักษณะ คือ ซักซ้อมในใจ เป็นการคิดถึงลักษณะของพฤติกรรมที่จะต้องแสดงออกในลักษณะต่างๆ กับการซักซ้อมโดยการลองแสดงออกดู ซึ่งการซักซ้อมทั้ง 2 ลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้สังเกตสามารถจดจำดี

9) สภาพการณ์ที่จะเสนอตัวแบบ ควรเป็นสภาพการณ์ที่สามารถลดการรบกวนจากสิ่งเร้าภายนอกเป็นอย่างดี

เพอรี่ และเฟอรูกาวา (กานดา จรดล. 2542: 37-38; อ้างอิงจาก (Perry; & Furukawa. 1986) เสนอปัจจัยที่จะส่งเสริมการแสดงออกว่า ควรดำเนินการดังต่อไปนี้

1) การสร้างสิ่งที่ล่อใจเพื่อให้บุคคลแสดงออก อาจจะทำโดยการให้ตัวแบบรับการเสริมแรงจากการกระทำพฤติกรรม จะทำให้บุคคลอยากแสดงพฤติกรรมตามลักษณะของตัวแบบบ้าง นอกจากนั้น การให้การเสริมแรงโดยตรงต่อผู้ที่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบก็จะทำให้บุคคลนี้แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบมากขึ้นนั่นเอง

2) การทำให้การแสดงออกนั้นมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยการซักซ้อม และมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ วิธีการคือ ให้บุคคลสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบแล้วก็ให้เขาลองกระทำดูจากนั้นก็ให้ผู้สังเกตให้ข้อมูลป้อนกลับ โดยบอกถึงสิ่งที่เขาทำดีแล้ว

3) การให้บุคคลนำเอาสิ่งที่เรียนรู้นั้นไปใช้ในสถานการณ์อื่น คือ การจัดสถานการณ์ต่างๆ ของการกระทำพฤติกรรมให้คล้ายคลึงกับสถานการณ์ที่เป็นจริงใน ชีวิตประจำวัน

3.8 ขั้นตอนในการนำวิธีการเสนอตัวแบบไปใช้

3.8.1 กำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้

3.8.2 เลือกตัวแบบที่จะแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้อย่างเหมาะสม

3.8.3 ฝึกหัดตัวแบบให้มีความชำนาญในการแสดงพฤติกรรมอย่างเป็นขั้นตอน

3.8.4 ให้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายแก่ผู้สังเกต

3.8.5 ให้การเสริมแรงแก่ตัวแบบทันทีที่แสดงพฤติกรรมเป้าหมาย

3.8.6 ให้การเสริมแรงแก่ผู้สังเกตทันทีที่แสดงพฤติกรรมตามอย่างตัวแบบตามความต้องการ

3.8.7 ให้ข้อมูลย้อนกลับหรือชี้แนะข้อมูลบางอย่างแก่ผู้สังเกต ในกรณีที่ยังไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

3.9 ข้อดีและข้อจำกัดของเทคนิคการเสนอตัวแบบ

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (กานดา จรดล. 2542: 38-39ว อ้างอิงจาก 2530) กล่าวถึงข้อดีและข้อจำกัดของเทคนิคการเสนอตัวแบบดังนี้

3.9.1 ข้อดีของเทคนิคการเสนอตัวแบบ

1) จะทำให้ความถี่ของพฤติกรรมเป้าหมาย หรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ค่อยๆ เกิดขึ้น และค่อย ๆ มีความถี่สูงขึ้นและจะคงทนถาวรยิ่งขึ้น เมื่อให้การเสริมแรงแก่อินทรีย์

หลังจากที่อินทรีย์สามารถเลียนแบบ หรือแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์เช่นเดียวกับตัวแบบหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ ๆอย่างเหมาะสม

2) จะทำให้ผู้สังเกตหรือผู้เลียนแบบเกิดพฤติกรรมที่ไม่เคยเกิดมาก่อน

3) จะช่วยเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์หรือระงับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้สังเกตหรือผู้เลียนแบบ

4) ช่วยเอื้ออำนวยให้พฤติกรรมของผู้สังเกตหรือผู้เลียนแบบที่เคยเรียนรู้มาก่อนแล้วมีแนวโน้มที่จะแสดงออกมา

3.9.2 ข้อจำกัดของเทคนิคการเสนอตัวแบบ

1) การให้ตัวแบบอย่างเดียวในการสร้างหรือสอนพฤติกรรมใหม่อาจทำให้เกิดพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์เกิดช้า ด้วยเหตุนี้ควรให้ตัวแบบควบคู่กับการเสริมแรงทางบวก การให้ข้อมูลย้อนกลับและสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่างเพื่อให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์ที่ต้องการจะสร้างหรือสอนนั้นเกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว

2) ผู้คัดเลือกตัวแบบตลอดทั้งกิจกรรมที่จะให้เลียนแบบต้องตระหนักถึงความสำคัญของตัวแบบและกิจกรรม มิฉะนั้นจะทำให้เสียเวลาในการทดลองโดยไร้ประโยชน์

การสร้างตัวแบบเพื่อการเลียนแบบ

กานดา จรดล (2542: 39 อ้างอิงจาก สวนา พรพัฒน์กุล. 2525) กล่าวว่าการเลียนแบบของเด็กเป็นการเริ่มต้นของพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ตัวแบบต่าง ๆที่เด็กมาจะประกอบกันเข้าเป็นบุคคลหรือตัวของเขาเองในอนาคต ถ้าเด็กโชคดีรับตัวแบบที่ดีมาก่อน แต่ถ้ารับสิ่งที่ไม่ดีหรือตัวแบบไม่ดีที่น่าสนใจมากกว่าก็จะทำตามสิ่งนั้น ดังนั้น ตัวแบบที่ปล่อยผ่านมาสู่เด็กควรจะเป็นตัวแบบที่ดี ซึ่งตัวแบบที่ดีจะมีอิทธิพลที่จะสร้างบุคลิกภาพที่ดีให้แก่เด็กต่อไป

แบนดูลา และวอลเทอร์ (กานดา จรดล. 2542: 39; อ้างอิงจาก Bandura; & Walter. 1963) นำเสนอว่า ตัวแบบอาจสร้างขึ้นโดยใช้คำพูด การเขียน การแสดงด้วยภาพหรืออาจใช้ร่วมกันทั้งภาษาและภาพ การแสดงด้วยภาพอาจสร้างตัวแบบในลักษณะของภาพยนตร์ โทรทัศน์ และโสตทัศนวัสดุอื่น ๆ โสตทัศนวัสดุเหล่านี้จะเป็นสื่อที่สำคัญในการช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง และจะเป็นประสบการณ์ที่ช่วยให้เด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ต้องการ

โดยสรุปบุคคลจะไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบ ถ้าไม่สังเกตอย่างถี่ถ้วน หรือการลงรหัสเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ตัวแบบแสดงในลักษณะความจำเชิงตัวแทนมีไม่เพียงพอ หรือมีการล้มเหลวในการคงความรู้ไว้ หรือไม่มีความสามารถทางร่างกายพอที่จะทำพฤติกรรมนั้น ๆ หรือขาดการฝึกปฏิบัติ ตลอดจนการไม่รับการจูงใจที่เพียงพอ ก็เป็นสาเหตุที่ทำให้ พฤติกรรมไม่เกิดขึ้นหรือเกิดขึ้นไม่สมบูรณ์ และการเกิดพฤติกรรมส่วนใหญ่มาจากการเรียนรู้จากการสังเกตนี้เองเพราะถ้าบุคคลเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงเท่านั้น จะทำให้พัฒนาการทางสติปัญญาและทางสังคมมีความจำกัดมาก เพราะมีข้อจำกัดเกี่ยวกับเวลา และบางพฤติกรรมจะเกิดการผิดพลาดมาก นอกจากนี้การเรียนรู้จากการสังเกตยังใช้ได้เหมาะสมในกรณีที่จำนวนผู้รับสารมีจำนวนมาก และการแสดงแบบ

มีได้หลายลักษณะ เช่น บุคคลอื่นกระทำพฤติกรรม โทรทัศน์ ภาพยนตร์ วิทยุ เอกสาร และการแสดงแบบอาจเป็นการแสดงโดยการกระทำ (Physical Demonstration) การแสดงแบบโดยภาพ (Verbal Descriptive) แต่จะใช้ตัวแบบลักษณะใดขึ้นอยู่กับลักษณะผู้สังเกต และเนื้อหาข้อมูลที่จะเสนอ เช่น ใช้การบรรยาย การพูด หรือข้อความเอกสาร (Verbal Modeling) จะเหมาะสมกับการเรียนรู้ภาษาและเนื้อหาข้อเชิงมโนทัศน์ มากกว่าการแสดงแบบโดยภาพ เป็นต้น

เปรียบเทียบอิทธิพลของผลที่เกิดจากประสบการณ์ตรงและผลที่เกิดจากตัวแบบ

1. อิทธิพลต่อผลของการเรียนรู้ หรือความล้มเหลวของผู้อื่น ทำให้เกิดการเรียนรู้ว่าพฤติกรรมอะไรที่เหมาะสมในสถานการณ์นั้นๆ การเรียนรู้จากการสังเกตจะเกิดขึ้นเร็วกว่าการเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงในเรื่องทักษะทางความคิด และความเข้าใจรวบยอด (Conceptual Skill) มากกว่าทักษะปฏิบัติ (Manual Skill) แต่การเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงจะมีประสิทธิภาพในการฝึกทักษะให้ถูกต้องสมบูรณ์และทำอย่างมีคุณภาพ ดีกว่าเพียงแต่ดูจากคนอื่น

2. อิทธิพลด้านการจูงใจ (Motivational Effects) ถ้าพิจารณาเปรียบเทียบเฉพาะอย่างก็พบว่าการจูงใจจากการมีประสบการณ์ตรง (Direct Incentives) จะก่อให้เกิดการจูงใจมากกว่า แต่อย่างไรก็ตาม ลักษณะการจูงใจจากการมีประสบการณ์ตรงและการจูงใจที่เกิดจากการสังเกตผู้อื่นจะมีผลจูงใจซึ่งกันและกัน (Interaction) ฉะนั้นการรับการจูงใจทั้งจากการมีประสบการณ์ตรง (Direct Experience) และจากการสังเกตผู้อื่น (Observational Learning) จะทำให้เกิดการจูงใจดีที่สุด

ตามแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม เห็นว่าพฤติกรรมของบุคคลไม่เกิดขึ้นเพราะต้องการตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่เป็นสิ่งเร้าในขณะนั้นเท่านั้น แต่บุคคลจะทำการแปลความสิ่งเร้าที่มากระทบ และบุคคลจะอาศัยความเชื่อ หรือความคาดหวังเป็นแกนสำคัญในการทำพฤติกรรมมากกว่าเห็นว่าพฤติกรรมเกิดเพราะความสัมพันธ์เฉพาะหน้าระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง นอกจากนี้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมมองมนุษย์ว่ามีลักษณะเป็นหน่วยที่จัดกระทำโดยตัวเอง (Active Agents) แสดงพฤติกรรมโดยอาศัยองค์ประกอบส่วนบุคคล และองค์ประกอบสภาพแวดล้อม ซึ่งทำให้พฤติกรรมมีการแผ่ขยาย และมีการคงอยู่ องค์ประกอบสภาพแวดล้อม ซึ่งทำให้พฤติกรรมมีการแผ่ขยาย และมีการคงอยู่ องค์ประกอบส่วนสำคัญด้านบุคคล คือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self – Efficacy) และการกำกับตนเอง (Self – Regulation) จึงกล่าวว่าบุคคลใช้ปัญญาหรือความคิดในการแสดงพฤติกรรม

จากแนวคิดของแบนดูราดังที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า จุดสำคัญของการเรียนรู้ด้วยวิธีการใช้ตัวแบบเพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้เป็นแนวทางในการแสดงพฤติกรรมหรือเลียนแบบจากตัวแบบนั้น คือ การสังเกตและการเห็นผู้อื่นแสดงพฤติกรรม เป็นการเรียนรู้ด้วยวิธีธรรมชาติที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเมื่อผู้เรียนได้มีการสังเกตตัวแบบแล้ว ก็จะใช้กระบวนการทางปัญญาแปลการกระทำของตัวแบบเป็นสัญลักษณ์ แล้วนำไปเก็บไว้ ซึ่งผู้สังเกตจะแสดงพฤติกรรมที่จดจำไว้ออกมาเป็นพฤติกรรมใหม่ของตนเอง ดังนั้นวิธีสอนโดยใช้ตัวแบบจึงเป็นวิธีการหนึ่งที่เหมาะสมในการสอนทักษะการตัดสินใจ สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เป็นอย่างดี เนื่องจากเป็นการเรียนรู้ที่สังเกตเห็นได้เป็นรูปธรรม

6.5 การใช้สถานการณ์จำลอง

ความหมายของสถานการณ์จำลอง

สถานการณ์จำลองเป็นเทคนิคหนึ่งที่นำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนโดยให้เด็กฝึกปฏิบัติจนสามารถคิดวิเคราะห์ แก้ปัญหาต่างๆ ด้วยตนเอง มีนักการศึกษาให้ความหมายของสถานการณ์จำลองไว้ดังนี้ คือ

ชูลทซ์ (วัชรีพร จับเกตุ. 2534: 7; อ้างอิงจาก Schultz. 1972) กล่าวว่าการใช้สถานการณ์จำลองเป็นการสอนแบบปฏิบัติการที่ใช้แบบจำลองหรือกระบวนการต่างๆเหมือนระบบของจริง การสอนโดยการใช้สถานการณ์จำลองเป็นการสอนที่สมมติสถานการณ์ต่างๆ ให้คล้ายกับสภาพที่เป็นจริง โดยฝึกให้ผู้เรียนหรือผู้ที่อยู่ในสถานการณ์นั้นฝึกปฏิบัติและแก้ปัญหาต่างๆ ให้คล้ายกับสภาพที่เป็นจริง โดยฝึกให้ผู้เรียนหรือผู้ที่อยู่ในสถานการณ์นั้นฝึกปฏิบัติและแก้ปัญหาต่างๆ ด้วยตนเอง และยังทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการเรียนรู้ด้านด่างๆดีกว่าวิธีสอนแบบบรรยาย

โจนส์ (กนกรัตน์ พงษ์สมุทร. 2537: 30; อ้างอิงจาก Jones. 1982) กล่าวว่าสถานการณ์จำลอง เป็นเหตุการณ์หนึ่งซึ่งไม่ใช่การสอนโดยครูแต่นักเรียนเป็นผู้เข้าร่วมในเหตุการณ์นั้นและเป็นผู้ที่ทำให้เหตุการณ์นั้นดำเนินไปโดยรับมอบหมายหน้าที่ภารกิจในสังคมและความรับผิดชอบที่เกี่ยวข้องอยู่ในสถานการณ์นั้น ซึ่งต้องมีการแก้ปัญหาและการตัดสินใจรวมอยู่ด้วย ส่วนครูจะเป็นผู้กำหนดเวลาเริ่มต้นและเวลาจบของสถานการณ์ นอกจากนั้นครูมีหน้าที่อธิบายรายละเอียดต่างๆที่สำคัญในสถานการณ์นั้น และกำหนดว่าใครเป็นใคร ใครทำหน้าที่อะไร มีหน้าที่รับผิดชอบในเรื่องใดบ้าง

สำหรับนักการศึกษาไทย ให้ความหมายของสถานการณ์จำลองไว้ดังนี้คือ

ทิศนา แขมมณี (2522: 102) กล่าวว่า สถานการณ์จำลอง เป็นการจำลองสถานการณ์หรือการสร้างสถานีการณ์ให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงแล้วให้ผู้เรียนลงไปอยู่สถานการณ์นั้น และให้มีปฏิกิริยาโต้ตอบกัน วิธีการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสทดลองแสดงพฤติกรรมต่างๆ ซึ่งในสถานการณ์จริงผู้เรียนอาจไม่กล้าแสดงเพราะเป็นการเสี่ยงต่อผลที่จะรับมากเกินไป

อัญชลี แจ่มเจริญ (2522) กล่าวไว้ว่า สถานการณ์จำลอง เป็นการจัดสภาพ แวดล้อมเลียนแบบของจริงให้ใกล้เคียงสภาพความเป็นจริงมากที่สุดและให้ผู้เรียนฝึกฝนการแก้ปัญหา และตัดสินใจในสภาพการณ์ที่เขากำลังเป็นอยู่

ชาญชัย ศรีไสยเพชร (2525: 132) กล่าวว่า สถานการณ์จำลอง เป็นการจัดสภาพ แวดล้อมเลียนแบบของจริงให้ใกล้เคียงสภาพความเป็นจริงมากที่สุด และให้ผู้เรียนฝึกแก้ปัญหาและตัดสินใจจากสภาพการณ์ที่เขากำลังเผชิญอยู่นั้น

สมพงษ์ จิตระดับ (2527: 16) กล่าวว่า สถานการณ์จำลอง (Simulation Techniques) ”เป็นกระบวนการในการสร้างรูปแบบของสถานการณ์จำลองแทนสถานการณ์จริงทำขึ้นเพื่อศึกษาพฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์ที่จะเกิดขึ้นในสถานการณ์จริง”

อำไพ สุจริตกุล (2531: 216) กล่าวว่า สถานการณ์จำลอง คือการจัดสภาพ แวดล้อมต่างๆ เลียนแบบของจริงให้ใกล้เคียงกับสภาพที่เป็นจริงให้มากที่สุด ทั้งในด้านสถานที่วัสดุอุปกรณ์

บรรยากาศ และบุคลากร แล้วให้ผู้เรียนเข้าไปอยู่ในสถานการณ์นั้นๆ ให้สัมผัสกับสภาพที่คล้ายของจริง เพื่อให้ผู้เรียนฝึกการคิดแก้ปัญหาและตัดสินใจ ตลอดจนเลือกปฏิบัติ จากสถานการณ์หรือสภาพที่เขากำลังเผชิญอยู่นั้น

บุญทัน อยู่ชมบุญ (2533: 154) กล่าวว่า สถานการณ์จำลอง เป็นการจัดเลียนแบบสถานการณ์จริงให้มากที่สุด ให้ผู้เรียนกระทำเพื่อฝึกการคิดแก้ปัญหาและตัดสินใจจากสภาพการณ์ที่เขากำลังเผชิญอยู่นั้นราวกับเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับตัวเขาเองโดยตรง และตัวนักเรียนยังมีโอกาสทราบว่าความคิดเห็นของเขานั้นเป็นอย่างไร ถูกต้อง แตกต่างหรือเหมือนกับเพื่อนอย่างไร จากการอภิปรายร่วมกับเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน

สำเริง เวชสุนทร (2533: 18-19) กล่าวว่าสถานการณ์จำลอง เป็นการจำลองสถานการณ์หรือสภาพการณ์นั้น จำลองมาจากสภาพที่เป็นจริงหรือคล้ายคลึงกับสิ่งที่เป็นจริงในสังคมมากที่สุด แล้วให้ผู้เรียนปฏิบัติ แสดงความเห็นหรือหาทางแก้ปัญหาในสถานการณ์นั้นๆ เสมือนว่าเขาอยู่ในสถานการณ์นั้นจริงๆ ซึ่งสถานการณ์จำลองนี้จะไม่ทำให้ผู้เรียนหรือผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งหมดอยู่ในสภาพที่อันตราย หรือรับความเสียหายใดๆ อีกทั้งยังทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ในสภาพที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากที่สุด มีโอกาสตัดสินใจ เลือกวิธีการแก้ปัญหาและเลือกหลักการหรือทฤษฎีมาใช้ในการตัดสินใจแก้ปัญหาของเขา

สรุปได้ว่า ความหมายของสถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้นหมายถึงการจัดสภาพแวดล้อมโดยจำลองสถานการณ์ หรือเลียนแบบสภาพเหตุการณ์ให้ใกล้เคียงกับสภาพที่เป็นจริงมากที่สุด โดยผู้เรียนแสดงบทบาท และสามารถคิดแก้ปัญหาตัดสินใจจากสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่ ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในสิ่งต่างๆ เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติจริงต่อไป

ลักษณะของสถานการณ์จำลอง

มอนโร (อมรา รสสุข 2529: 15; อ้างอิงจาก Monroe. 1969) กล่าวว่าสถานการณ์จำลองมีลักษณะที่สำคัญ 4 ประการคือ

1. มีความคล้ายคลึงกับสภาพความเป็นจริง สถานการณ์จำลองจะต้องจัดเตรียมองค์ประกอบที่จะทำให้นักเรียนกระทำการต่างๆ องค์ประกอบดังกล่าวนี้อาจเปรียบเทียบว่าเป็นการคาดคะเนในการสืบสวนตามระเบียบวิธีทางวิทยาศาสตร์ หรือเป็นตัวกำหนดให้ในแบบจำลองคณิตศาสตร์ เป็นอุปกรณ์และกฎเกณฑ์ที่ใช้ในการเล่นเกม เป็นคำจำกัดความของความขัดแย้ง และบุคลิกลักษณะในบทบาทสมมุติ หรือเป็นตัวแปรตามในการสอนเกี่ยวกับการตัดสินใจ สถานการณ์จำลองจะต้องสร้างสภาพแวดล้อมให้นักเรียนปฏิบัติหน้าที่ของตนและจะต้องมีลักษณะของความเป็นจริงให้มากพอที่ให้นักเรียนฝึกฝนในการเผชิญกับสิ่งต่างๆที่จะเกิดขึ้นในชีวิตจริง

2. จัดให้มีสภาพการสูญเสียน้อยที่สุด นักเรียนสามารถที่จะเปลี่ยนแปลงคำตอบที่ตอบไปแล้วโดยไม่ทำลายสถานการณ์เดิม

3. ผลย้อนกลับจะต้องเป็นเครื่องหมายของผลลัพธ์ สถานการณ์จำลองช่วยให้นักเรียนทราบถึงผลของคำตอบที่ตอบไปในรูปของสัญลักษณ์ โดยไม่ทำให้บรรยากาศของการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงไป ไม่ว่าจะเป็นด้านกายภาพ หรือจิตวิทยา

4. สามารถทำซ้ำ จากลักษณะของข้อ 2 และ 3 ทำให้แบบฝึกหัดสถานการณ์จำลองเป็นสิ่งที่สามารถทำซ้ำๆเพื่อให้ข้อสรุปที่ดีที่สุด

สรุปได้ว่า สถานการณ์จำลองมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับสภาพความเป็นจริง เพื่อให้นักเรียนฝึกฝนการเผชิญกับสิ่งต่างๆ ที่จะเกิดขึ้นในชีวิตจริง นักเรียนสามารถเปลี่ยนแปลงคำตอบโดยไม่ทำลายสถานการณ์เดิม แต่ผลของคำตอบจะออกมาในรูปแบบสถานการณ์ และสถานการณ์จำลองสามารถทำซ้ำเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนทบทวนหรือกระทำซ้ำๆเพื่อให้ข้อสรุปที่ดีที่สุดได้

ความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลอง

สุภา กิจจาทร (2519: 195-196) กล่าวถึงความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลองไว้ดังนี้

1. เพื่อให้นักเรียนพบ และรู้จักแก้ปัญหาซึ่งอาจเกิดขึ้นในอนาคตอย่างมีประสิทธิภาพ

2. เพื่อให้นักเรียนรู้จักหัดคิดสามารถนำเหตุผลมาอภิปรายเพื่อใช้ประกอบการตัดสินปัญหา

3. เพื่อให้นักเรียนพัฒนาการทำงานร่วมกลุ่ม รู้จักวิพากษ์วิจารณ์ อดทน ต่อการถูกวิจารณ์ยอมรับฟังความคิดของผู้อื่น มีความอดกลั้น มีวินัยในตนเอง สำนึกในสิทธิของตนและผู้อื่น

4. เพื่อเป็นการเปลี่ยนกิจกรรมการสอน จากการฟังครูสอนแต่ผู้เดียวมาเป็นการเรียนที่นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนมากขึ้น

อัญชลี แจ่มเจริญ (2522: 5) กล่าวถึงความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลองไว้ดังนี้

1. เพื่อให้ผู้เรียนพบและรู้จักแก้ปัญหา ซึ่งอาจเกิดขึ้นในอนาคตอย่างมีประสิทธิภาพ

2. เพื่อให้นักเรียนรู้จักคิดและนำเหตุผลมาอภิปราย เพื่อประกอบการตัดสินใจแก้ปัญหา

3. เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ให้รู้จักวิพากษ์วิจารณ์และอดทนต่อการพูดวิพากษ์วิจารณ์ ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีวินัยในตนเอง คำนึงถึงสิทธิและหน้าที่ของตนเองและผู้อื่น

4. เพื่อเปลี่ยนแปลงกิจกรรมการเรียนการสอนจากการที่ครูสอนแต่ผู้เดียวมาเป็นการที่ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากยิ่งขึ้น

เช (Shay. 1980: 27) กล่าวถึงความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลองไว้ดังนี้

1. ใช้ในการสร้างบรรยากาศในความเป็นกันเอง (To Break the Ice) เราใช้สถานการณ์จำลองในการแนะนำให้นักเรียนรู้จักซึ่งกันและกัน และรู้จักกันมากขึ้น หรือใช้แนะนำวิชาที่เรียน กิจกรรมบางอย่างสามารถใช้ในการสร้างบรรยากาศ ซึ่งช่วยเสริมการมีส่วนร่วมในห้องเรียน การเลือกใช้สถานการณ์จำลองเพื่อจุดมุ่งหมายนี้ ควรจะมีข้อจำกัดเป็นกิจกรรมสั้นๆ ที่ควรจะกระทำให้แล้วเสร็จใน 1- 2 ชั่วโมงการเรียนการสอน

2. เพื่อที่จะบอกความจริง (To Impart Facts) สถานการณ์จำลองมักไม่ค่อยใช้เดี่ยวๆ ในการสอนความรู้เกี่ยวกับข้อเท็จจริง มีสถานการณ์จำลองมากมายที่ออกแบบมาเพื่อใช้ในการให้ข้อมูลโดยมีความมุ่งหมายเพื่อทำให้นักเรียนมีความรู้และประสบการณ์มากขึ้น

3. เพื่อพัฒนาความรู้ให้หนักแน่น (To Develop Empathic) สถานการณ์จำลองส่วนมากถูกออกแบบมาเพื่อที่จะผูกมัดนักเรียนในเรื่องเกี่ยวกับวัฒนธรรมและเวลาอื่นๆ สถานการณ์จำลองดังกล่าวจะช่วยให้นักเรียนมีสายตากว้างไกล ส่งเสริมพัฒนาการรับรู้ที่ถูกต้องมากยิ่งขึ้น ทำให้เข้าใจและมีเหตุผลมากยิ่งขึ้น

4. เพื่อสำรวจอนาคต (To Explore the Future) ความซับซ้อน และความซ่ำซองของสถานการณ์จำลองคอมพิวเตอร์นั้น มีวัตถุประสงค์เพื่อการทำนาย แต่สถานการณ์จำลองที่ใช้ในห้องเรียนก็สามารถออกแบบเพื่อทำนายหรือเพื่อเพิ่มประสบการณ์ที่เกี่ยวเนื่องกับอนาคตให้แก่นักเรียน ฉากหรือสถานการณ์บางอย่างที่จะเกิดขึ้นในอนาคตถูกจำลองอยู่ในแบบจำลองหรือความคิดรวบยอดก่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ หรือการวิเคราะห์อนาคตที่จะเป็นไป กิจกรรมเหล่านี้ใช้เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ จินตนาการและเพิ่มความสามารถในการที่จะต่อสู้กับการเปลี่ยนแปลงที่ถูกควบคุม สถานการณ์จำลองทำให้เกิดมีความสามารถในการแก้ปัญหามากขึ้น และมีความสามารถในการประเมินผลระยะยาวของการกระทำต่างๆ

ดวงเดือน เทศวานิช (2530: 106) กล่าวถึง ความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลองไว้ดังนี้

1. เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบ รู้จักแก้ปัญหาในปัจจุบันและที่อาจเกิดขึ้นอนาคตอย่างมีประสิทธิภาพ

2. เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักหัดคิด สามารถนำเหตุผลมาอภิปรายเพื่อใช้ประกอบการตัดสินใจแก้ปัญหา

3. เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาในการทำงานเป็นกลุ่ม รู้จักวิพากษ์วิจารณ์ อดทนต่อการถูกวิจารณ์ มีวินัยในตนเอง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น สำนึกในสิทธิของตนและผู้อื่น

4. เพื่อเป็นการเปลี่ยนกิจกรรมการสอนจากการยึดผู้สอนเป็นศูนย์กลางมาเป็นการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

สรุปได้ว่า ความมุ่งหมายในการใช้สถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้น ก็เพื่อให้ผู้เรียนพบกับสภาพปัญหา และสามารถคิดโดยใช้เหตุผลในการแก้ปัญหาซึ่งอาจเกิดขึ้นในอนาคต ผู้เรียนมีพัฒนาการทำงานกลุ่มโดยสร้างบรรยากาศความเป็นกันเองให้รู้จักกันมากขึ้น ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนมากขึ้น และผู้เรียนมีสายตากว้างไกลโดยรับรู้ เข้าใจ มีเหตุผล และสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นอย่างดี

การสร้างสถานการณ์จำลอง

ชาญชัย ศรีไสยเพชร (2525: 133) กล่าวถึง การสร้างสถานการณ์จำลองว่า การสร้างสถานการณ์จำลอง ควรสร้างสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับความจริงที่สุดและสถานการณ์นั้นอาจเกิดขึ้น

เสมอ แต่ไม่ควรยากและซับซ้อนเกินความสามารถของผู้เรียนเมื่อฝึกให้คิดแก้ปัญหา แล้วนักเรียนเห็นประโยชน์ที่จะนำเอาประสบการณ์จากการฝึกนี้ไปเป็นเครื่องช่วยแก้ปัญหาในชีวิตจริง

ทเวลเดอร์ (สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา. 2525: 17; อ้างอิงจาก Twelder. 1969) กล่าวถึง การสร้างสถานการณ์จำลองว่า ในการออกแบบสร้างสถานการณ์จำลองเพื่อการสอน ควรพิจารณาถึงสิ่งสำคัญดังต่อไปนี้

1. จะสอนเนื้อหาอะไร

2. จะสอนอย่างไรจึงจะผลดี ต้องคำนึงถึงภูมิหลังของผู้เรียนด้วย

3. ทำอย่างไรระบบที่ออกแบบจึงจะมีความสมบูรณ์ ซึ่งต้องคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการให้การศึกษาด้วย

สรุปได้ว่า ในการสร้างสถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้น ต้องคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการสร้างสถานการณ์นั้นต้องไม่ยากหรือซับซ้อนเกินความสามารถของผู้เรียน และผู้เรียนต้องรับประโยชน์มากที่สุดจากการฝึกคิดแก้ปัญหาโดยสามารถนำมาเป็นเครื่องช่วยในแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้อย่างเหมาะสม

ขั้นตอนการสร้างสถานการณ์จำลอง

ทเวลเดอร์ (สมบูรณ์ เสนียวงศ์ ณ อยุธยา. 2525: 17ข20 ; อ้างอิงจาก Twelder.1969) กล่าวว่า การสร้างสถานการณ์จำลองเพื่อการเรียนการสอน มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ขั้นกำหนดขอบเขตปัญหาการสอน โดยผู้สร้างจะต้องรู้และเข้าใจว่าปัญหานั้นคืออะไร ปัญหาที่กำหนดขึ้นนั้นมีจุดมุ่งหมายอย่างไร และจะใช้สภาวะแวดล้อมอะไรเป็นแรงจูงใจที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหา

2. ขั้นพิจารณาว่าจะใช้กับนักเรียนกี่คน ใช้เครื่องมืออะไร มีวิธีการอย่างไร ใช้วัสดุอุปกรณ์อย่างไร การดำเนินการจะเป็นรูปใด มีสิ่งใดที่จะช่วยอำนวยความสะดวกบ้างและปรัชญาการสอนจะเป็นไปในแนวใด

3. ขั้นปรับสถานการณ์เข้าสู่ปัญหา เพื่อจะให้ปัญหานั้นเป็นไปตามวัตถุประสงค์ต้องอาศัยสภาพการณ์ที่พิจารณาแล้วว่าเหมาะสมกับปัญหา หรือเลือกวิธีการที่จะนำปัญหาเข้าสู่จุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

4. ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์เฉพาะ โดยกำหนดวัตถุประสงค์ให้อยู่ในรูปของพฤติกรรมที่สามารถวัด

5. ขั้นกำหนดเกณฑ์การวัดผล ซึ่งจะใช้วัดพฤติกรรมของผู้เรียน โดยแบ่งเกณฑ์การวัดออกเป็น 2 แบบ คือ เกณฑ์การวัดผลขั้นสุดท้ายในการเรียน และเกณฑ์การวัดระดับความสามารถที่เปลี่ยนแปลงไป

6. ขั้นเสนอผลของสถานการณ์จำลอง

7. ขั้นการเลือกชนิดของเครื่องมือที่จะนำมาเป็นส่วนประกอบในสถานการณ์จำลอง เช่น ใช้เครื่องช่วยสอน หนังสืออ่านประกอบ เกม หรือการแสดงบทบาท เป็นต้น

8. ขั้นพัฒนาการสถานการณ์จำลอง โดยเลือกสื่อหลายอย่างมาใช้ แล้วจึงเลือกสื่อที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดมาเป็นเครื่องมือ

9. ขั้นพัฒนาระบบของสถานการณ์จำลอง โดยพิจารณาหาข้อบกพร่องของแต่ละขั้นตอน เพื่อนำไปแก้ไขสถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้นให้มีความสมบูรณ์มากที่สุด

10. ขั้นทดลองใช้สถานการณ์จำลอง เพื่อหาข้อบกพร่องหรือข้อจำกัดของสถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้น อาจทดลองกับนักเรียนกลุ่มเล็กหรือตัวต่อตัว โดยให้ผู้รับการทดลองทำเครื่องหมายในที่ที่เป็นปัญหา หรือเปิดให้อภิปรายกับผู้สร้างโดยตรง

11. ขั้นเปลี่ยนแปลงแก้ไขสถานการณ์จำลอง หลังการทดลองถ้าหากพบข้อบกพร่องต้องทำการปรับปรุงให้เหมาะสม

12. ขั้นใช้สถานการณ์จำลองเป็นอุปกรณ์หรือกิจกรรมในการสอนจริง ซึ่งผู้สร้างจะต้องดูประสิทธิผลของสถานการณ์จำลองนั้นด้วย

13. ขั้นปรับปรุงเปลี่ยนแปลงให้สถานการณ์จำลองเหมาะสมกับสภาวการณ์ในอนาคต ในการนำสถานการณ์ไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของการสอนนั้น มักจะพบการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์ในการสอนจริงอยู่เสมอจึงต้องปรับปรุง และเตรียมสถานการณ์จำลองให้ทันสมัยอยู่เสมอ

สุพิน บุญชูวงศ์ (2531: 85 – 87) ระบุขั้นตอนของการสร้างสถานการณ์จำลองไว้ดังนี้

1. ขั้นสำรวจและวิเคราะห์ ก่อนสร้างสถานการณ์จำลองต้องศึกษา และสำรวจจุดประสงค์ว่าต้องการให้ผู้เรียนรู้เรื่องใดบ้าง ศึกษาสถานการณ์ต่างๆ เมื่อพิจารณาและศึกษาเป็นอย่างดีแล้ว นำมาวิเคราะห์ว่าสถานการณ์นั้นจะมีผลต่อการเรียนรู้อะไรและจะผลเสียอะไร สถานการณ์ที่นำมาวิเคราะห์นั้นใกล้เคียงกับความจริงแค่ไหน เพื่อให้สถานการณ์นั้นมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้มากที่สุด

2. ขั้นการกำหนดจุดประสงค์ ในการกำหนดจุดประสงค์นั้นมุ่งให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอะไร เมื่อผู้เรียนเรียนรู้จากสถานการณ์แล้ว ผู้เรียนจะเป็นอย่างไร การสร้างสถานการณ์จำลองนั้นก็จะต้องสร้างให้ตรงกับจุดประสงค์

3. ขั้นการเลือกสถานการณ์ สถานการณ์ที่เป็นจริงและสามารถจำลองมาใช้ในชั้นเรียนต้องสอดคล้องกับจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ข้างต้น พิจารณาเลือกและสามารถนำสถานการณ์ที่เป็นจริงมาดัดแปลงให้เหมาะสมกับการใช้ในชั้นเรียนโดยสถานการณ์จำลองนั้น เปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกวิเคราะห์ตัดสินใจ ก่อให้เกิดการเรียนรู้ และทักษะที่ต้องการที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากที่สุด

4. ขั้นการกำหนดโครงสร้างของสถานการณ์จำลอง การกำหนดโครงสร้างของสถานการณ์จำลอง ประกอบด้วยสิ่งสำคัญดังนี้

4.1 การกำหนดจุดประสงค์ของสถานการณ์จำลอง

4.2 กำหนดบทบาทของผู้ร่วมกิจกรรมแต่ละคน

4.3 เตรียมข้อมูล ข่าวสารที่จำเป็น เนื้อหา

4.4 กำหนดสถานการณ์ต่างๆ ให้เห็นเหมือนจริงในสังคม

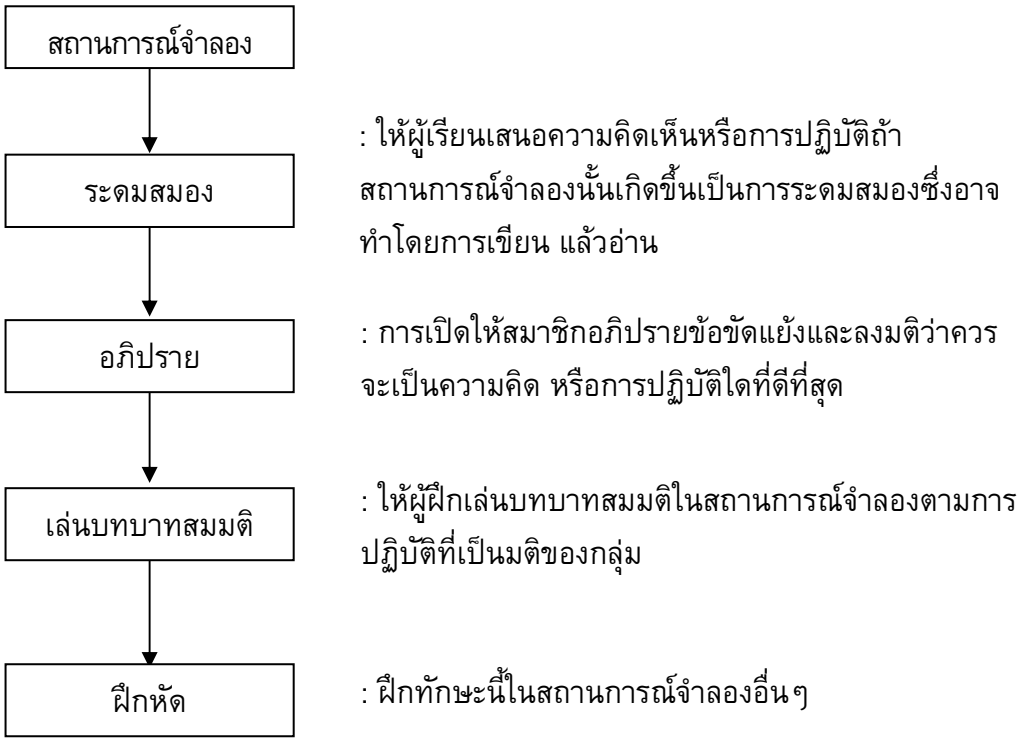
4.5 ลำดับขั้นของเหตุการณ์ เวลา และ ปัญหาจากสถานการณ์

4.6 จบสถานการณ์ สรุป อภิปราย

5. ขั้นการสร้างและออกแบบสื่อการเรียนและสร้างกฎเกณฑ์ การสร้างและออกแบบสื่อการเรียนเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการประกอบกิจกรรม เช่น บัตรคำ รูปภาพ และบัตรคำสั่ง เป็นต้น สื่อการเรียนจะสอดคล้องกับจุดประสงค์ที่กำหนดในกิจกรรม ควรวางเงื่อนไข แต่ละขั้นตอนของการแสดงว่าต้องกำหนดการเล่นตามลำดับเหตุการณ์นั้น ๆ อย่างไร

6. ขั้นการทดลองใช้ เมื่อสร้างสถานการณ์เสร็จแล้ว ควรนำสถานการณ์จำลองนั้นไปใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น เพื่อตรวจข้อบกพร่อง ด้านพิธีการ ภาษา ตลอดจนการใช้สื่อและเงื่อนไขต่างๆ ว่าควรแก้ไขและปรับปรุงในแง่ใดบ้างเพื่อให้สถานการณ์จำลองที่สมบูรณ์เหมาะสมที่จะนำไปใช้กับผู้เรียนแต่ละวัยอย่างเหมาะสม

กองป้องกันยาเสพติด, สำนักงาน ป.ป.ส. (2538: 47) กำหนดสถานการณ์จำลองและอาศัยเทคนิคกลุ่ม มีขั้นตอนดังแสดงในภาพประกอบ 16



ภาพประกอบ 16 ขั้นตอนสถานการณ์และการใช้กลุ่ม

ข้อควรคำนึงเกี่ยวกับการสร้างสถานการณ์จำลอง

ทเวลเดอร์ (สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา. 2525: 17-20 ; อ้างอิงจาก Twelder. 1969) กล่าวถึงการสร้างสถานการณ์จำลองว่าควรคำนึงถึงเรื่องต่อไปนี้

1. ถ้าหากสามารถหาความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์มากเพียงใดจะช่วยให้สามารถสร้างสถานการณ์จำลองเหมาะสม มากขึ้นเพียงนั้น

2. ผู้สร้างสถานการณ์จำลองจะต้องศึกษาสถานการณ์จำลองที่คนอื่นสร้างให้เข้าใจอย่างถ่องแท้ก่อนจะสร้างสถานการณ์จำลองขึ้นเอง ถ้าสามารถศึกษามากเพียงใดก็จะสามารถสร้างสถานการณ์จำลองดีเพียงนั้น

3. สถานการณ์จำลองที่เป็นไปหรือคล้ายคลึงสภาพความเป็นจริงมากที่สุดเป็นสถานการณ์จำลองที่ดีที่สุดที่ต้องการ

4. ส่วนประกอบต่าง ๆ ของเครื่องมือในสถานการณ์จำลองไม่ใช่จุดมุ่งหมายปลายทาง แต่เป็นเพียงสื่อที่จะนำสถานการณ์จำลองไปสู่จุดมุ่งหมายตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

สุภา กิจจาทร (2519: 196) ให้ข้อเสนอแนะว่า ผู้สอนควรสร้างสถานการณ์จำลองให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงที่สุด และสถานการณ์จำลองนั้น ๆ อาจเกิดขึ้นเสมอ นอกจากนั้นสถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้นต้องไม่ยากหรือซับซ้อนจนเกินความสามารถของผู้เรียน เมื่อฝึกหัดแล้วผู้เรียนสามารถมองเห็นประโยชน์ที่จะนำไปใช้ สถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้นจะเป็นที่น่าสนใจหรือไม่ยอมขึ้นอยู่กับสิ่งต่อไปนี้คือ

1. สถานการณ์นั้นเหมือนหรือใกล้เคียงกับความจริงมากเพียงใด

2. สถานการณ์นั้นสามารถครอบคลุมไปถึงเหตุการณ์สำคัญที่เป็นจริงกว้างขวางเพียงใด

3. มีความยากง่ายที่ผู้เรียนเข้าใจถึงสภาพการณ์นั้นเพียงใด

4. ช่วยกระตุ้นให้ผู้อยู่ในสถานการณ์นั้นใช้ประสบการณ์เดิมมาเป็นเครื่องมือตัดสินเพียงใด

5. สามารถนำประสบการณ์จากการฝึกในสถานการณ์นั้นไปเป็นเครื่องช่วยแก้ปัญหาในชีวิตจริงมากน้อยเพียงใด

สรุปได้ว่า ข้อคำนึงเกี่ยวกับการสร้างสถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้นในการสร้างสถานการณ์จำลองต้องสร้างให้ได้ใกล้เคียงกับเหตุการณ์จริงให้มากที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนฝึกตัดสินใจในการแก้ปัญหาเมื่อเกิดเหตุการณ์จริง

ขั้นตอนในการใช้สถานการณ์จำลอง

สมพงษ์ จิตระดับ (2527: 76-77) กล่าวถึงขั้นตอนในการใช้สถานการณ์จำลองในชั้นเรียนไว้ดังนี้

1. ขั้นเตรียม เป็นขั้นที่เริ่มนำเข้าสู่บทเรียนโดยการให้ข้อมูลเบื้องต้นแก่นักเรียน การเล่าเรื่องสรุปของสถานการณ์ที่นำมาใช้ บอกวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้นักเรียนรู้แนะนำรูปแบบของสถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้นจากประสบการณ์ข้อมูล ความเข้าใจเบื้องต้น การแบ่งกลุ่ม การทำความเข้าใจกับเกณฑ์กติกาต่าง ๆ บทบาทของนักเรียนบางคน เป็นต้น

2. ขั้นดำเนินกิจกรรม ในขั้นนี้นักเรียนจะปฏิบัติตามกิจกรรมที่ระบุไว้ตามบทบาทที่รับ

3. ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผล เมื่อกิจกรรมสิ้นสุดลงครูควรให้นักเรียนวิเคราะห์ประสบการณ์ต่าง ๆ ในขณะปฏิบัติกิจกรรม สาเหตุและผลที่เกิดขึ้นของกิจกรรมความสัมพันธ์ระหว่างกฎเกณฑ์กติกา การเปรียบเทียบข้อมูลที่เกิดขึ้นจากการศึกษาร่วมกัน

4. ขั้นสรุปเน้นให้ผู้เรียนเปรียบเทียบเนื้อหาของสิ่งที่เรียนรู้กับชีวิตจริงการประยุกต์เชื่อมโยงเหตุการณ์จริงกับสถานการณ์จำลองให้มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติจริงต่อไป

บุญทัน อยู่ชมบุญ (2533: 155) กล่าวถึงขั้นตอนการดำเนินการสอนโดยใช้สถานการณ์จำลองดังนี้

1. ขั้นนำ ครูเสนอสถานการณ์โดยการเล่าเรื่องอย่างสรุป บอกวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้นักเรียนเรียนรู้ แล้วจึงแบ่งกลุ่มทำความเข้าใจกฎเกณฑ์ กติกา และบอกบทบาทที่ต้องแสดง

2. ขั้นดำเนินกิจกรรม ให้นักเรียนแต่ละคนในแต่ละกลุ่มแสดงบทบาทตามหน้าที่ในสถานการณ์ที่สมมตินั้น (ให้นักเรียนซักถามจนเข้าใจก่อนที่จะเริ่มแสดง)

3. ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผล รวมนักเรียนกลุ่มย่อยเป็นกลุ่มใหญ่ วิเคราะห์ผลการปฏิบัติและหาเหตุผลในสิ่งที่เกิดขึ้น เพื่อเสนอแนวทางแก้ไขปัญหา โดยครูเป็นผู้ดำเนินการอภิปราย

4. ขั้นสรุปกิจกรรม เปรียบเทียบเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์จำลองกับเหตุการณ์จริงเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติในชีวิตจริง

สรุปได้ว่า ขั้นตอนในการใช้สถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้นมี 4 ขั้นตอน คือ ขั้นเตรียมให้ผู้เรียนรู้เกี่ยวกับวัตถุประสงค์และรูปแบบของสถานการณ์จำลอง ขั้นดำเนินกิจกรรมผู้เรียนลงมือปฏิบัติโดยแสดงบทบาทตามที่รับมอบหมาย ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผลให้ผู้เรียนวิเคราะห์ประสบการณ์ต่างๆ ในขณะปฏิบัติกิจกรรม ขั้นสรุปผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงเหตุการณ์จำลองกับเหตุการณ์จริงเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติจริงต่อไป

วิธีการเสนอสถานการณ์จำลอง

สุภา กิจจาทร (2519: 197) กล่าวถึงการเสนอสถานการณ์จำลองต่อผู้เรียนไว้ดังต่อไปนี้

1. ให้ดูรูปภาพแล้วเล่าเรื่องประกอบ
2. ให้ดูรูปภาพซึ่งเรียงลำดับเหตุการณ์
3. ให้ดูภาพยนตร์ หรือภาพสไลด์เกี่ยวกับสถานที่เกิดขึ้น
4. ให้ดูการแสดงบทบาท (Role Play)
5. เล่าให้ฟังถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นหรือใช้กรณีตัวอย่าง
6. ให้ดูจากสถานที่ที่ตกแต่งเหมือนสถานที่จริงและมีการแสดงบทบาทประกอบ

บุญทัน อยู่ชมบุญ (2533: 154-155) กล่าวถึงวิธีเสนอสถานการณ์จำลองไว้ว่าการใช้สถานการณ์จำลองหากจะใช้เหมือนจริงไปทุกเรื่องอาจจะเป็นเรื่องยากครูควรเลือกเอาแบบง่ายแต่บรรลุจุดประสงค์เหมือนกันซึ่งมีให้เลือกหลายแบบหรือหากจะใช้ทุกแบบก็ เพราะเด็กจะไม่เบื่อ ซึ่งการเสนอสถานการณ์จำลองอาจทำ ดังต่อไปนี้

1. เล่าให้ฟังเกี่ยวกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นหรือใช้กรณีตัวอย่าง
2. ให้ดูภาพแล้วเล่าเรื่องประกอบ
3. ให้ดูภาพซึ่งเรียงลำดับเหตุการณ์

4. ให้ดูภาพยนตร์หรือสไลด์เกี่ยวกับสถานการณ์จำลองที่เกิดขึ้น

5. ให้ดูจากสถานที่ที่ตกแต่งให้เหมือนสถานที่จริงและมีผู้แสดงบทบาทด้วย

6. ให้ดูจากการแสดงบทบาท (Role Play)

สรุปได้ว่า วิธีการเสนอสถานการณ์จำลองทำหลายวิธีขึ้นอยู่กับผู้เรียน และครูควรเลือกเสนอสถานการณ์จำลองแบบง่ายแต่บรรลุจุดประสงค์เหมือนกัน

ประโยชน์ของสถานการณ์จำลอง

ครุคแชงค์ (Cruickshank. 1972: 17-19) กล่าวถึงส่วนดีที่รับจากการใช้สถานการณ์จำลองในการเรียนการสอนไว้ดังนี้

1. ใช้เป็นเครื่องมือในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมมนุษย์ ซึ่งแสดงออกภายใต้สถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง

2. จากการปฏิบัติของผู้เรียนในสถานการณ์จำลองจะสามารถบอกว่าเขานำหลักการหรือทฤษฎีต่างๆ ที่เรียนมาแล้วไปใช้เพียงใด อย่างไร

3. เป็นวิธีการให้ประสบการณ์แก่ผู้เรียน โดยที่ประสบการณ์นั้นๆ ไม่อาจมีโดยตรงในขณะที่อยู่ในสถานศึกษา เช่น การแก้ปัญหาที่ปรากฏในชีวิตจริงในสังคม การสร้างสถานการณ์จำลองขึ้นมาจึงเป็นวิธีที่ทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ในการคิดหาวิธีแก้ปัญหาเหล่านั้น

4. เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนประสบเฉพาะความจริงที่เลือกสรรแล้ว และมีระดับความยากง่าย ความสลับซับซ้อนที่เหมาะสมกับพื้นฐานของนักเรียน

5. ผู้เรียนจะมีประสบการณ์ฝึกในสิ่งที่เป็นสถานการณ์จำลอง ซึ่งถ้าเป็นสภาพแท้จริงแล้วจะเสี่ยงภัยอันตรายมาก แต่เมื่อสถานการณ์นั้นถูกจำลองมา ผู้เรียนจะสามารถฝึกและมีประสบการณ์โดยไม่มีอันตรายใดๆ

สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา (2525: 17-18) กล่าวว่า สถานการณ์จำลองมีประโยชน์ต่อการเรียนการสอน ดังต่อไปนี้

1. สามารถสร้างอารมณ์ และสร้างทัศนคติให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์

2. สถานการณ์จำลองยังสามารถรวมเอาพฤติกรรมที่จะชี้ความสามารถและความจำของผู้เรียนไว้ด้วยกัน คือผู้เรียนจะพัฒนาทั้งความจำและขีดความสามารถ

3. สถานการณ์จำลองจะจูงใจให้ผู้เรียนประกอบกิจกรรมนาน

4. ผู้เรียนจะสามารถเลือกสนองต่อสภาวการณ์ทางสังคมจากสถานการณ์จำลอง

5. สถานการณ์จำลองจะช่วยปรับความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนให้เข้ากันเป็นอย่างดี และเป็นไปตามความต้องการ

6. สถานการณ์จำลองดึงความสนใจของผู้เรียนไว้ทั้งในการทำแบบฝึกหัดและในการเรียนเนื้อหาหลายอย่าง

7. สถานการณ์จำลองสามารถที่จะชักจูงผู้เรียนให้เข้าสู่พฤติกรรมที่ต้องการ

สมพงษ์ จิตระดับ (2527: 74-75) กล่าวถึง ประโยชน์ของสถานการณ์จำลองดังนี้

1. สถานการณ์จำลองเป็นรูปแบบ และกระบวนการที่ฝึกฝนให้นักเรียนเผชิญกับสิ่งที่เกิดขึ้น ปัญหาต่างๆ การรู้จักหาแหล่งข้อมูล การติดต่อสื่อสาร การแก้ปัญหา การค้นพบการวินิจฉัย และการตัดสินใจ

2. สถานการณ์จำลองช่วยสร้างความเข้าใจ การบูรณาการระบบต่างๆ ในสังคมที่ก่อให้เกิดปัญหาทางจริยธรรม รู้จักการสัมพันธ์ความคิดข้อมูลที่รับ และเชื่อมโยงไปสู่การปฏิบัติจริงต่อไป

3. สถานการณ์จำลองสามารถพัฒนาความเจริญส่วนบุคคลในเรื่องของลักษณะนิสัยที่มีอยู่ เช่น ความรู้สึก การช่วยเหลือ การทำงานกลุ่ม การอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น การปรับพฤติกรรม ฯลฯ สิ่งเหล่านี้จะก่อให้เกิดความเข้าใจเจตคติที่ดีต่อการดำเนินชีวิตในสังคมและผู้อื่นอยู่เสมอ

4. สถานการณ์จำลองเป็นตัวอย่างที่ดีแก่นักเรียนในการแสวงหาข้อเท็จจริงการทดลองกับระบบข้อมูลละเอียดรอบคอบในเหตุการณ์ที่อาจเกิดขึ้นจริง

บุญทัน อยู่ชมบุญ (2533: 155-156) กล่าวถึงประโยชน์ของการใช้สถานการณ์จำลองดังนี้

1. ฝึกการพิจารณาตัดสินปัญหา
2. ฝึกการร่วมมือในการแสดงบทบาทและแสดงความคิดเห็น
3. ช่วยให้ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในการเรียน
4. ช่วยให้นักเรียนพบกับสถานการณ์จำลอง ก่อนที่จะเกิดในชีวิตจริง
5. ช่วยทำให้ปัญหาที่ยุ่งยากเป็นปัญหาที่ง่ายขึ้น
6. ลดบทบาทของครูมาเป็นเพียงผู้แนะแนวทาง
7. เป็นการถ่ายทอดความรู้อย่างเป็นระบบ
8. เป็นประโยชน์ต่อการใช้เป็นแนวทางในการตัดสินปัญหาต่อไป

สรุปได้ว่า ประโยชน์ของสถานการณ์จำลองดังกล่าวข้างต้นเป็นรูปแบบและกระบวนการที่ฝึกฝนให้ผู้เรียนรู้จักคิดแก้ปัญหาเมื่อเผชิญกับสภาพการณ์ต่างๆ ผู้เรียนรับประสบการณ์ซึ่งอาจเกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวันทำให้รู้วิธีการแก้ไขปัญหา นอกจากนี้สถานการณ์จำลองจูงใจให้นักเรียนประกอบกิจกรรมนานและสามารถเข้าสู่พฤติกรรมที่ต้องการ

จากแนวคิดสถานการณ์จำลองที่กล่าวมาในข้างต้น สรุปได้ว่า เป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องที่มีความซับซ้อนได้อย่างเข้าใจ และเกิดความเข้าใจได้ เนื่องจากเป็นวิธีที่สร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้เห็นสภาพการณ์ เหตุการณ์หรือเรื่องราวที่จำลองมาให้เห็นประจักษ์ชัดด้วยตนเอง สามารถเรียนรู้ได้ซ้ำๆได้หลายครั้ง และผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตลอดเวลา สถานการณ์จำลองจึงเป็นวิธีการหนึ่งที่เหมาะสมในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เป็นอย่างดี เนื่องจากเป็นการเรียนรู้ที่นอกจากผู้เรียนจะได้สังเกตเห็นประจักษ์ชัดด้วยตนเองที่เป็นรูปธรรม สามารถเรียนรู้ซ้ำๆได้หลายครั้งแล้ว การมีส่วมร่วมในการเรียนรู้ตลอดเวลาของผู้เรียนยังทำให้ผู้เรียนรู้สึกสนานด้วย ซึ่งช่วยให้การเรียนรู้มีความหมายต่อตัวผู้เรียน

6.6 การเรียนแบบร่วมมือ

ความหมายของการเรียนร่วม

สมพงษ์ สิงหะพล (2541: 41) สรุปเกี่ยวกับการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า เป็นการเรียนที่สมาชิกในกลุ่มทำงานรับผิดชอบร่วมกัน สนใจการทำงานของตนเองเท่าๆกับการทำงานของกลุ่ม ผลงานที่เกิดขึ้นจากการทำงานจะออกมาในลักษณะของงานกลุ่ม ความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับการเรียนรู้ของทุกคน และนักเรียนในกลุ่มสามารถช่วยทีมของตน ไม่ว่านักเรียนจะเก่ง อ่อน หรือปานกลาง ทุกคนในกลุ่มมีโอกาสเท่าเทียมกันในการประสบความสำเร็จ

สนอง อินละคร (2543: 7) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า เป็นการจัดการเรียนการสอน โดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเล็กๆกลุ่มละ 4-6 คน ที่มีความสามารถคละกัน คือ มีนักเรียนเก่ง 1 คน นักเรียนปานกลาง 2-4 คน และนักเรียนที่เรียนอ่อน 1 คน นักเรียนทุกคนเรียนรู้และทำกิจกรรมร่วมกัน มีการปรึกษาหารือกันภายในกลุ่ม ผลสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนคือผลสำเร็จของกลุ่ม

พิมพันธ์ เดชะคุปต์ (2544: 6) สรุปไว้ว่า การเรียนแบบร่วมมือ เป็นวิธีสอนแบบหนึ่ง โดยกำหนดให้นักเรียนที่มีความสามารถต่างกัน ทำงานพร้อมกันเป็นกลุ่มขนาดเล็ก โดยทุกคนมีความรับผิดชอบงานของตนเองและงานส่วนรวมร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์กันและกัน มีทักษะในการทำงานกลุ่มเพื่อให้งานบรรลุเป้าหมายส่งผลให้เกิดความพอใจ

สุวิทย์ มูลคำ; และ อรทัย มูลคำ (2545: 134) กล่าวไว้ว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือหมายถึง กระบวนการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียนร่วมมือและช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยที่แบ่งกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถต่างกันออกเป็นกลุ่มเล็กๆ ซึ่งเป็นลักษณะการรวมกลุ่มอย่างมีโครงสร้างที่ชัดเจน มีการทำงานร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน มีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตนและส่วนรวม เพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

เลธิเน็น และคณะ (Lehtinen; et al. 2003: 8) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่าเป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ประกอบด้วยหลักการ 4 อย่าง คือ การกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ การส่งเสริมความสามัคคีในหมู่คณะ การพัฒนาความคิด และสร้างกระบวนการเรียนรู้ภายในกลุ่ม

สลาวิน (Slavin. 1987: 26) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ หมายถึง กิจกรรมการเรียนการสอนที่จะนำไปใช้กับการสอนแบบใดก็ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและบทเรียนนั้นๆ วิธีจัดผู้เรียนเป็นกลุ่ม โดยที่ผู้เรียนมีความสามารถแตกต่างกัน แต่มีเป้าหมายร่วมกันและมีพฤติกรรมในการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน การเรียนจะต้องเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนโดยใช้กระบวนการกลุ่มเพื่อให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม

สลาวิน (นุจิอาภา ขจรบุญ. 2551: 50; อ้างอิงจาก Slavin. 1995) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่า เป็นวิธีการเรียนที่จัดให้นักเรียนเรียนเป็นกลุ่มเล็กๆ สมาชิกในกลุ่มโดยทั่วไปมี 4 คน และสมาชิกในกลุ่มจะมีระดับความสามารถที่แตกต่างกัน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่เรียนเก่ง 1 คน ปานกลาง 2 คน และเรียนอ่อน 1 คน นักเรียนแต่ละคนจะช่วยเหลือเพื่อนที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันทั้งในการเรียนและการทำกิจกรรมต่างๆ สมาชิกกลุ่มรับรางวัล ถ้าทำคะแนนเฉลี่ยถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้

เอเรนด์ (นุจิอาภา ขจรบุญ. 2551: 50; อ้างอิงจาก Arends. 1998) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่า เป็นวิธีการสอนที่มีองค์ประกอบหลัก คือ การกำหนดเป้าหมายของการเรียนและการกำหนดรางวัลสำหรับกลุ่ม ซึ่งเป็นการเรียนที่สามารถช่วยให้นักเรียนเรียนรู้เนื้อหา และพัฒนาทักษะทางสังคมและมนุษย์สัมพันธ์ของนักเรียน

จากความหมายที่กล่าวมา สรุปว่า การเรียนแบบร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนการสอนโดยจัดเป็นกลุ่มเล็กๆ โดยที่ผู้เรียนมีความสามารถต่างกัน มีการทำงานร่วมกัน มีการแลก เปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีเป้าหมายเพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ และช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมและมนุษย์สัมพันธ์ของนักเรียน

วัตถุประสงค์ของการเรียนแบบร่วมมือ

ทิศนา แขมมณี (2545: 202) กล่าวถึง วัตถุประสงค์ของการเรียนแบบร่วมมือว่า เป็นวิธีการเรียนที่มุ่งให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจต่อการเรียนมากขึ้น ซึ่งสามารถส่งผล ดังนี้

1. มุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาสาระต่างๆด้วยตนเอง และด้วยความร่วมมือและความช่วยเหลือจากเพื่อนๆ

2. มุ่งช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมต่างๆ เช่น ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทักษะการสร้างความสัมพันธ์ รวมทั้งทักษะการแสวงหาความรู้ ทักษะการคิดการแก้ปัญหาและอื่นๆ

องค์ประกอบของการเรียนแบบร่วมมือ

จอห์นสัน และ จอห์สัน (ทิศนา แขมมณี. 2548: 99-101; อ้างอิงจาก Johnson; & Johnson. 1994: 31-37) นำเสนอว่า การเรียนรู้จะเป็นแบบร่วมมือ ต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญครบ 5 ประการ คือ

1. การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน สมาชิกในกลุ่มทุกคนมีความสำคัญ และความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับสมาชิกในกลุ่มทุกคน ขณะเดียวกันสมาชิกแต่ละคนจะประสบความสำเร็จก็ต่อเมื่อกลุ่มประสบความสำเร็จ ดังนั้นแต่ละคนจะต้องรับผิดชอบในบทบาทหน้าที่ของตน ในขณะเดียวกันก็ช่วยเหลือสมาชิกคนอื่นๆเพื่อประโยชน์ร่วมกันด้วย การจัดกลุ่มเพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีการพึ่งพาช่วยเหลือเกื้อกูลกัน สามารถทำหลายทาง เช่น การให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเดียวกัน หรือให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน การให้รางวัลตามผลงานของกลุ่ม การให้งานหรือวัสดุอุปกรณ์ที่ทุกคนต้องทำงานร่วมกันหรือใช้ร่วมกัน และการมอบหมายบทบาทหน้าที่ในการทำงานร่วมกันให้แต่ละคน

2. การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด การเกื้อกูลกันของสมาชิก เป็นปัจจัยที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกันในทางที่จะช่วยให้กลุ่มบรรลุเป้าหมาย และสมาชิกกลุ่มมีความห่วงใยกัน ไว้วางใจกัน ส่งเสริมกัน และช่วยเหลือกันและกันในการทำงานต่างๆร่วมกัน ส่งผลให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีต่อกันและกัน

3. ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบของสมาชิกแต่ละคน นั่นคือ สมาชิกทุกคนจะต้องมีหน้าที่รับผิดชอบ และพยายามทำงานที่รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ ซึ่งไม่มีใครที่จะรับประโยชน์โดยไม่ทำหน้าที่ของตน ดังนั้นกลุ่มจึงจำเป็นต้องมีระบบการตรวจสอบผลงานทั้งที่เป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม และวิธีการที่สามารถส่งเสริมให้ทุกคนทำหน้าที่ของตนอย่างเต็มที่มีหลายวิธี เช่น การจัดกลุ่มให้เล็ก เพื่อจะมีการเอาใจใส่กันและกันอย่างทั่วถึง การทดสอบเป็นรายบุคคล การสุ่มเรียกชื่อให้งาน ครูสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนเป็นกลุ่ม การจัดให้กลุ่มมีผู้สังเกตการณ์ การให้ผู้เรียนสอนกันและกัน เป็นต้น

4. การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย การเรียนรู้แบบร่วมมือ จะประสบความสำเร็จ ต้องอาศัยทักษะที่สำคัญๆหลายประการ เช่น ทักษะทางสังคม ทักษะการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะการสื่อสาร และทักษะการแก้ปัญหาขัดแย้ง รวมทั้งการเคารพ ยอมรับ และไว้วางใจกันและกัน ซึ่งครูควรสอนและฝึกให้แก่ผู้เรียนเพื่อช่วยให้ดำเนินงานไป

5. การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือจะต้องมีการวิเคราะห์กระบวนการทำงานของกลุ่ม เพื่อช่วยให้กลุ่มเกิดการเรียนรู้และปรับปรุงการทำงานให้ดีขึ้น การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่มครอบคลุมการวิเคราะห์เกี่ยวกับวิธีการทำงานของกลุ่ม พฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มและผลงานของกลุ่ม การวิเคราะห์การเรียนรู้นี้อาจทำโดยครู หรือผู้เรียน หรือทั้งสองฝ่าย การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่มนี้เป็นยุทธวิธีหนึ่งที่ส่งเสริมให้กลุ่มตั้งใจทำงาน เพราะรู้ว่าจะรับข้อมูลป้อนกลับ และฝึกทักษะการรู้คิด คือ สามารถที่จะประเมินการคิดและพฤติกรรมของตนที่ทำไป

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ

ทิศนา แขมมณี และคณะ (2522: 10-12) สรุปแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีภาคสนาม (Field Theory) ไว้ดังนี้

1. พฤติกรรมจะเป็นผลมาจากพลังความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม

2. โครงสร้างของกลุ่มจะเกิดจากการรวมกลุ่มของบุคคลที่มีลักษณะแตกต่างกัน

3. การรวมกลุ่มแต่ละครั้งจะต้องมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มโดยปฏิสัมพันธ์ในรูปการกระทำ (Active) ความรู้สึก (Feeling) และความคิด (Thinking)

กันเตอร์ และคณะ (Gunter; & other. 1995: 223-224) นำเสนอว่า การจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือสามารถส่งเสริมการเรียนรู้ให้ประสบผลสำเร็จ เน้นความร่วมมือในการเรียนรู้มากกว่าการแข่งขัน อันเป็นสภาพการณ์ที่ดีทั้งด้านจิตใจและสติปัญญา และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ทั้งด้านเนื้อหาสาระต่างๆได้กว้างและลึกซึ้งขึ้น และสามารถช่วยพัฒนาผู้เรียนทางด้านสังคมและอารมณ์ได้มากขึ้น รวมทั้งการฝึกทักษะกระบวนการโดยมีหลักการ ดังนี้

1. การเรียนรู้ต้องอาศัยหลักการพึ่งพากัน โดยถือหลักทุกคนต้องมีความสำคัญเท่าเทียมกัน ต้องพึ่งพากันและกันเพื่อความสำเร็จร่วมกัน โดยที่สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการทำงานนั้น มีการ

แบ่งปันข้อมูลต่างๆในการทำงาน เพื่อให้ทุกคนมีบทบาทหน้าที่และประสบความสำเร็จร่วมกัน เช่น การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน การกำหนดบทบาทหน้าที่สมาชิกในกลุ่ม เป็นต้น

2. การเรียนรู้ที่ดีต้องอาศัยการหันหน้าเข้าหากัน มีปฏิสัมพันธ์กัน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ข้อมูล และการเรียนรู้ต่างๆ เป็นการจัดกิจกรรมเพื่อให้แน่ใจว่าสมาชิกทุกคนมีความรับผิดชอบต่องาน ของกลุ่ม ซึ่งทำได้หลายวิธี เช่น แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การอธิบายความรู้ให้เพื่อนในกลุ่มฟัง เป็นต้น

3. การเรียนรู้ร่วมกันจะต้องผลงานหรือผลสัมฤทธิ์ทั้งรายบุคคล และรายกลุ่มที่สามารถตรวจสอบได้ และวัดประเมินได้ เป็นการจัดกิจกรรมเพื่อให้แน่ใจว่าสมาชิกแต่ละคนมีความรับผิดชอบต่องานกลุ่ม ซึ่งทำได้หลายวิธี เช่น กำหนดหน้าที่สมาชิกในกลุ่มตามความเหมาะสม เป็นต้น

4. การเรียนรู้ร่วมกันต้องอาศัยทักษะทางสังคม โดยเฉพาะทักษะในการทำงานร่วมกัน สมาชิกควรได้รับการฝึกทักษะที่จะช่วยให้งานกลุ่มประสบความสำเร็จ ได้แก่ การทำความรู้จักและไว้วางใจผู้อื่น การสื่อสาร และการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เป็นต้น

5. การเรียนรู้ร่วมกันควรมีการวิเคราะห์กระบวนการกลุ่มที่ใช้ในการทำงาน และผลงานของกลุ่มมาจากกระบวนการของกลุ่ม

สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือ สมาชิกต้องมีความสัมพันธ์และพึ่งพากันและกัน และผลงานของกลุ่มเกิดขึ้นจากการร่วมมือกัน

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีในการจัดการเรียนการสอน

จอห์นสัน; อห์นสัน และโฮลูเบค (ทิศนา แขมมณี. 2545: 103-105; อ้างอิงจาก Johnson; Johnson; & Holubec. 1994: 1: 13-1: 14) นำเสนอการนำหลักการของการเรียนรู้แบบร่วมมือไปจัดการเรียนการสอนให้มีองค์ประกอบครบ 5 ประการ และใช้เทคนิค วิธีการต่างๆ ในการช่วยให้องค์ประกอบทั้ง 5 สัมฤทธิ์ผล ซึ่งโดยทั่วไปการวางแผนบทเรียนและจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบร่วมมือ มีประเด็นสำคัญ ดังนี้

1. ด้านการวางแผนจัดการเรียนการสอน

1.1 กำหนดจุดมุ่งหมายของบทเรียนทั้งด้านความรู้และทักษะกระบวนการต่างๆ

1.2 กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง กลุ่มควรมีขนาดเล็กประมาณ 3-6 คน กลุ่มขนาด 4 คน จะเป็นขนาดที่เหมาะสมที่สุด

1.3 กำหนดองค์ประกอบของกลุ่ม หมายถึง การจัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม ซึ่งอาจทำโดยการสุ่มหรือการเลือกให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ โดยทั่วไปกลุ่มจะต้องประกอบไปด้วยสมาชิกที่คละกันในด้านต่างๆ เช่น เพศ ความสามารถ ความถนัด เป็นต้น

1.4 กำหนดบทบาทของสมาชิกในกลุ่ม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดและมีส่วนร่วมในการทำงานอย่างทั่วถึง ครูควรมอบหมายบทบาทหน้าที่ในการทำงานให้ทุกคน และบทบาทหน้าที่นั้นๆ จะต้องเป็นส่วนหนึ่งของงานอันเป็นจุดมุ่งหมายของกลุ่ม ครูควรจัดบทบาทหน้าที่ของสมาชิกให้อยู่ในลักษณะที่จะต้องพึ่งพาอาศัยและเกื้อกูลกัน บทบาทหน้าที่ในการทำงานเพื่อการ

เรียนรู้มีจำนวนมาก เช่น บทบาทผู้นำกลุ่ม ผู้สังเกตการณ์ เลขานุการ ผู้เสนอผลงาน ผู้ตรวจผลงาน เป็นต้น

1.5 จัดสถานที่ให้เหมาะสมในการทำงานและการมีปฏิสัมพันธ์กัน ครูจำเป็นต้องคิดออกแบบการจัดห้องเรียนหรือสถานที่ที่จะใช้ในการเรียนรู้ให้เอื้อและสะดวกต่อการทำงานของกลุ่ม

1.6 จัดสาระ วัสดุ หรืองานที่จะให้ผู้เรียนทำ วิเคราะห์สาระ/งาน/หรือวัสดุที่จะให้ผู้เรียนเรียนรู้ และจัดแบ่งสาระหรืองานนั้นในลักษณะที่ให้ผู้เรียนแต่ละคนมีส่วนในการช่วยกลุ่มและพึ่งพากันในการเรียนรู้

2. ด้านการสอน ครูควรมีการเตรียมกลุ่มเพื่อการเรียนรู้ร่วมกัน ดังนี้

2.1 อธิบายชี้แจงเกี่ยวกับงานของกลุ่ม ครูควรอธิบายถึงจุดมุ่งหมายของบทเรียน เหตุผลในการดำเนินการต่างๆ รายละเอียดของงานและขั้นตอนในการทำงาน

2.2 อธิบายเกณฑ์การประเมินผลงาน ผู้เรียนจะต้องมีความเข้าใจตรงกันว่า ความสำเร็จของงานอยู่ตรงไหน งานที่คาดหวังจะมีลักษณะอย่างไร เกณฑ์ที่จะใช้ในการวัดความสำเร็จของงานอยู่ตรงไหน งานที่คาดหวังจะมีลักษณะอย่างไร เกณฑ์ที่จะใช้ในการวัดความสำเร็จของงานคืออะไร

2.3 อธิบายถึงความสำคัญและวิธีการของการพึ่งพากันและเกื้อกูลกัน ครูอาจอธิบายกฎเกณฑ์ ระเบียบ กติกา บทบาทหน้าที่ และระบบการให้รางวัลหรือประโยชน์ที่กลุ่มจะรับในการร่วมมือกันเรียนรู้

2.4 อธิบายวิธีการช่วยเหลือกันระหว่างกลุ่ม

2.5 อธิบายถึงความสำคัญและวิธีการในการตรวจสอบความรับผิดชอบต่อหน้าที่ที่แต่ละคนรับมอบหมาย เช่น การสุ่มเรียกชื่อผู้เสนอผลงาน การทดสอบ การตรวจสอบผลงาน เป็นต้น

2.6 ชี้แจงพฤติกรรมที่คาดหวัง หากครูชี้แจงให้ผู้เรียนรู้อย่างชัดเจนว่าต้องการให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมอะไรบ้าง จะช่วยให้ผู้เรียนรู้ว่าความคาดหวังที่มีต่อตนและพยายามจะแสดงพฤติกรรมนั้น

3. ด้านการควบคุมกำกับและการช่วยเหลือกลุ่ม

3.1 ดูแลให้สมาชิกกลุ่มมีการปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด

3.2 สังเกตการณ์การทำงานร่วมกันของกลุ่ม ตรวจสอบว่าสมาชิกกลุ่มมีความเข้าใจในงาน หรือบทบาทหน้าที่ที่รับมอบหมายหรือไม่ สังเกตพฤติกรรมต่างๆของสมาชิกให้ข้อมูลป้อนกลับ ให้แรงเสริม และบันทึกข้อมูลที่จะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของกลุ่ม

3.3 เข้าไปช่วยเหลือกลุ่มตามความเหมาะสม เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของงานและการทำงาน เมื่อพบว่ากลุ่มต้องการความช่วยเหลือ ครูสามารถเข้าไปชี้แจง สอนซ้ำ หรือให้ความช่วยเหลืออื่นๆ

3.4 สรุปการเรียนรู้ ครูควรให้กลุ่มสรุปประเด็นการเรียนรู้ที่จากการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่อช่วยให้การเรียนรู้มีความชัดเจนขึ้น

4. ด้านการประเมินผลและวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้

4.1 ประเมินผลการเรียนรู้ ครูประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย และควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน

4.2 วิเคราะห์กระบวนการทำงาน และกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน ครูควรจัดให้ผู้เรียนมีเวลาในการวิเคราะห์การทำงานของกลุ่มและพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่ม เพื่อให้กลุ่มมีโอกาสเรียนรู้ที่จะปรับปรุงส่วนบกพร่องของกลุ่ม

สมพงษ์ สิงหะพล (2541: 41-42) นำเสนอ เทคนิควิธีการการเรียนแบบร่วมมือมาใช้ในการสอนอย่างได้ผล ดังนี้

1. วิธีเรียนรู้เป็นทีม (Student Team) ได้แก่

1.1 แบบทีมสัมฤทธิ์ (Student Team – Achievement Division) เป็นเทคนิคขั้นต้นที่นำไปใช้ได้สะดวก โดยให้ผู้เรียนเรียนเป็นทีมๆละ 4 คน ช่วยกันเรียน แต่เวลาสอบไม่ให้ช่วยกัน และเมื่อเรียนไปได้ประมาณ 5-6 สัปดาห์ ก็เปลี่ยนทีมสักครั้งหนึ่งไปเรื่อยๆ จนสิ้นเทอม เวลาทดสอบนำคะแนนของแต่ละคน และของทุกคนในทีมมาทำเป็นคะแนนความก้าวหน้าของตนเองและของกลุ่ม

1.2 แบบทีมแข่งขัน (Student Team Tournament: TGT) วิธีนี้ให้เรียนรู้เป็นทีม มีการแบ่งกลุ่มศึกษางาน ทำงาน ทำแบบฝึกหัด แบบทดสอบต่างๆตามบทเรียน จากนั้นให้ทุกคนมีการเลื่อนระดับหรือลดระดับตามผลการทดสอบของตนแล้วนำคะแนนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

1.3 แบบทีมรายบุคคล (Team Assisted Individualization) เทคนี้เน้นให้เรียนรู้เป็นทีมเล็กๆ และให้เรียนเป็นรายบุคคลด้วย เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนได้พัฒนาตนเองคะแนนของแต่ละคนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่มเช่นกัน

2. วิธีให้เรียนรู้ร่วมกัน แต่แบ่งงานกันศึกษาเฉพาะเรื่อง (Task Specialization Method)

2.1 แบบกลุ่มศึกษาค้นคว้า (Group Investigation) เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม มอบหมายและแบ่งงานกันไปค้นคว้า กำหนดงานในชั้นแล้วให้ผู้เรียนเลือกศึกษาหัวข้อย่อยที่ตนเองสนใจ คนที่สนใจร่วมกันก็ให้ไปสืบสวนหาความรู้ด้วยกัน จากนั้นให้นำมาเสนอต่อชั้น

2.2 แบบร่วมมือร่วมกลุ่ม (Co-Op Co-Op) เรียนรู้ร่วมกัน ร่วมมือกันปรึกษากัน มอบหมายและแบ่งงานกันทำ จัดกลุ่มผู้เรียนแบบข้อ 1.1) ให้แต่ละกลุ่มรับงานไปทำ จากนั้นให้กลุ่มกำหนดงานย่อยให้ทุกคนทำ นำเสนอต่อกลุ่มแล้วบูรณาการนำเสนอต่อชั้นต่อไป

2.3 แบบทีมสะสมความรู้จากผู้เชี่ยวชาญ (Jigsaw II) เรียนรู้เป็นทีม เน้นสาระสะสมความรู้จากสมาชิกในกลุ่ม และคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม แบ่งผู้เรียนเป็นทีม แล้วให้แต่ละคนเลือกไปศึกษาเรื่องที่สนใจร่วมกับคนอื่น (จากทีมอื่นที่สนใจเรื่องเดียวกัน) แล้วนำกลับมาเสนอต่อกลุ่มของตน เหมือนกับตนเป็นผู้เชี่ยวชาญมาถ่ายทอดความรู้ให้ฟังทีมฟัง เวลาทดสอบก็นำคะแนนแต่ละคนมาคิดเป็นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่ม

3. วิธีให้เรียนรู้ร่วมกันแบบอื่นๆ (Other Cooperative Learning Method) ได้แก่

3.1 แบบเรียนด้วยกัน (Learning Together) เรียนรู้ด้วยกัน ช่วยเหลือมือนอปรึกษาหารือกัน ทำงานไปด้วยกันเหมือนข้อ 1.1) วิธีนี้ไม่เน้นคะแนนความก้าวหน้าของกลุ่มแต่เน้นคะแนนกลุ่ม

3.2 แบบระบุจากกลุ่มสุ่มหัว (Numbered Heads Together) ผู้เรียนนั่งเป็นกลุ่ม ทุกคนมีหมายเลขประจำตัว ผู้สอนตั้งคำถาม ผู้เรียนปรึกษาหารือกันในทีมของตน เพื่อให้แน่ใจว่าคำตอบถูกต้องแน่นอน ผู้สอนเรียกหมายเลขให้ตอบ

สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันจะต้องมีโดยมีหลักการ ในการเรียนรู้ต้องอาศัยหลักการพึ่งพากัน การหันหน้าเข้าหากันและมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน จะต้องผลงานหรือผลสัมฤทธิ์ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มที่สามารถตรวจสอบได้ มีทักษะทางสังคม และมีการวิเคราะห์การทำงานของกลุ่ม รวมถึงการใช้เทคนิค วิธีการต่างๆ ในการช่วยให้องค์ประกอบทั้ง 5 ให้สัมฤทธิ์ผล

จากแนวคิดการเรียนแบบร่วมมือดังที่กล่าวมาในข้างต้น สรุปได้ว่า เป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ร่วมมือกันเรียนรู้ เนื่องจากเป็นวิธีที่ผู้เรียนต้องทำงานร่วมกันด้วยการพึ่งพากันและกัน รับผิดชอบร่วมกัน มีผลงานที่เป็นทั้งของตนเองและผลงานของกลุ่ม ทำให้งานที่ได้รับมอบหมายสำเร็จลุล่วง การเรียนแบบร่วมมือ จึงเป็นวิธีการหนึ่งที่เหมาะสมในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้เป็นอย่างดี เนื่องจากเป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ทุกคนจึงมีหน้าที่และความรับผิดชอบของตนเอง ทำให้การเรียนรู้ของผู้เรียนมีความหมายมากขึ้น เพราะงานที่ได้รับมอบหมายก็เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เป็นการสร้างความมั่นใจให้กับผู้เรียนมากขึ้นด้วย

6.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การสอน

เดอลัก โรส และเบอสักค์ (Durlak, Rose; & Bursack. 1994) ใช้วิธีการสอนตรงกับนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ในการสอนทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สามารถระบุความสนใจและความสามารถของเขาในกิจกรรมที่เกี่ยวข้อง และสามารถประยุกต์ใช้ทักษะความเป็นผู้นำและการเรียกร้องสิทธิในตนเองกัสถานการณ์อื่น

เบอร์โทน และคณะ (Bertone; et al. 1999: online) ศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมในระดับเด็กอนุบาล เด็กระดับประถมศึกษาเกรด 2 เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับฝึกที่เรียนอยู่ในระดับประถมศึกษา ข้อมูลที่จากครูและนักสังคมสงเคราะห์พบว่า นักเรียนขาดทักษะทางสังคม โปรแกรมพัฒนาทักษะทางสังคมประกอบด้วยการจัดบรรยากาศชั้นเรียนในทางบวก การสอนทักษะทางสังคมโดยตรง กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อนำมาใช้ในการจัดพฤติกรรมในด้านบวก และบรรยากาศเรียนเพื่อสังคม ผลการวิจัยพบว่า เด็กมีพฤติกรรมเพื่อส่วนร่วม (Prosocial) ดีขึ้นภายหลังการใช้โปรแกรม

ระพินท์ สังขา (2551: ออนไลน์) ศึกษาผลการใช้เทคนิคการเรียนการสอนแบบร่วมมือโดยใช้กรณีตัวอย่าง เพื่อฝึกทักษะการอ่านคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ผลการศึกษาพบว่า ระดับการคิดวิเคราะห์ก่อนเรียนและหลังเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 โดยระดับการคิดวิเคราะห์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และมีค่าระดับการคิดวิเคราะห์อยู่ที่ระดับการสังเคราะห์ข้อมูล

จรรยา สืบเหลา (2553: ออนไลน์) ศึกษาการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนสื่อความหมาย กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กรณีตัวอย่าง ผลการศึกษาพบว่า

1. การอ่าน คิดวิเคราะห์ และสื่อความหมาย กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กรณีตัวอย่าง มีประสิทธิภาพ เท่ากับ 89.76/89.04

2. ค่าดัชนีประสิทธิผลของการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนสื่อความหมาย กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กรณีตัวอย่าง ค่าเท่ากับ 0.6870

มันฟี่ (Murphy.1976: abstract) ได้ศึกษาการใช้การแสดงบทบาทสมมติ เพื่อสร้างภาพพจน์ทางสังคมและการใช้เหตุผลที่ชอบธรรมของนักเรียนระดับ 2 จำนวน 28 คน ระดับ 4 จำนวน 56 คน ผลการศึกษาพบว่า การใช้ภาพพจน์ทางสังคมโดยใช้การแสดงบทบาทสมมติช่วยให้เด็กมีเหตุผลที่ชอบธรรมตามระดับอายุ

บอยด์, แอน และลีออน (Boyd, Lillig; & Lyon. 2007: online) ศึกษาผลการจัดการกับพฤติกรรมการไม่มีส่วนร่วมแก่ พฤติกรรมพูดขัดจังหวะ การปฏิสัมพันธ์ที่ไม่เหมาะสมกับเพื่อน ละทิ้งงาน โดยใช้เทคนิคการแสดงบทบาทสมมติ ครูเป็นแบบอย่าง การสอนทักษะสื่อสารโดยตรง ในชั้นเรียนระดับอนุบาลจำนวน 19 คน เด็กระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 20 คน ผลการวิจัยพบว่า เด็กมีส่วนร่วมด้วยความเต็มใจมากขึ้น และมีการพัฒนาทักษะสื่อสารในโรงเรียนและที่บ้าน

สุมาลี ใจดี (2538: บทคัดย่อ). ศึกษาผลของการใช้บทบาทสมมติที่มีต่อความเชื่อในตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่เรียนร่วมในโรงเรียนปกติ ผลการศึกษาพบว่า

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ กับกลุ่มที่ได้รับการสอนแบบปกติแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2. นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น หลังจากได้รับการสอนโดยใช้บทบาทสมมติแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น หลังจากได้รับการสอนแบบปกติแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เจมส์ และวิลเลี่ยม (James; & William. 1980: Abstract) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเพิ่มทักษะทางสังคมให้แก่นักเรียนโดยใช้อุปกรณ์ในการเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์โดยผ่านสื่อวีดิทัศน์ ภาพยนตร์จากแผ่นฟิล์ม และใช้วิธีการเสริมแรง เช่น ให้คำชมแก่เด็กให้ข้อมูลป้อนกลับ ผลการศึกษาพบว่า สามารถเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้แก่เด็กได้ทั้งในสถานการณ์ห้องเรียน การอยู่ร่วมกันในสภาพการณ์ที่จัดขึ้นและที่บ้าน

วิศสุนี แทนประเสริฐสุข (2528: บทคัดย่อ) ที่ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบภาพยนตร์ในการเพิ่มพฤติกรรมการตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมปีที่1 โดยในภาพยนตร์ได้ถ่ายทำให้มีตัวแบบแสดงพฤติกรรม เช่น ยกมือเพื่อตอบหรือถามคำถามเมื่อมีปัญหาสงสัยไม่เข้าใจบทเรียน เป็นต้น ผลการศึกษาพบว่า สามารถเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนได้ และพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนยังคงสืบเนื่องจนถึงระยะติดตามผล

แบเออร์ และคณะ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2526: 262; อ้างอิงจาก Baer; et al. 1967) ฝึกเด็ก 3 คน อายุ 9-12 ปี ที่เป็นเด็กปัญญาอ่อนอย่างรุนแรงไม่มีอาการแสดงให้เห็นว่าจะลอกเลียนแบบอะไรเลยจากการปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวันกับบุคคลอื่น และจากการที่ผู้ดูแลจัดการเล่นให้กับเด็กปรากฏว่า เด็กเหล่านี้ไม่สามารถที่จะลอกเลียนแบบพฤติกรรมของผู้ดูแลเลย แม้กระทั่งการตบมือหรือการโบกมือ ดังนั้นเขาจึงต้องเริ่มฝึกให้เด็กเหล่านี้รู้จักการลอกเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบเสียก่อน โดยการดำเนินการในช่วงระหว่างรับประทานอาหาร วันละครั้งหรือสองครั้ง 3 ถึง 5 วันต่อสัปดาห์ โดยผู้ทดลองพูดว่า “ ทำอย่างนี้” และตัวแบบก็จะทำพฤติกรรมอย่างง่ายๆ เช่น การยกมือ พฤติกรรมของเด็กที่แสดงท่าทางคล้ายๆจะยกมือ ก็จะรับอาหารเป็นตัวเสริมแรง 1 ช้อน แล้วผู้ทดลองพูดว่า “ดีมาก” ก่อนที่จะป้อนอาหารให้กับเด็ก ถ้าเด็กไม่แสดงอาการของการลอกเลียนแบบ ผู้ทดลองจะค่อยๆ จับมือเด็กยกขึ้นในลักษณะที่เหมาะสมแล้วก็ให้แรงเสริม ลักษณะการชี้นำทางร่างกายจะค่อยๆ ถอดออกไป เมื่อเด็กแสดงให้เห็นว่าสามารถลอกเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบแล้ว ก็จะเสนอพฤติกรรมอื่นต่อไป ซึ่งพบว่าเด็กคนหนึ่งสามารถลอกเลียน แบบพฤติกรรมถึง 130 พฤติกรรมในช่วงระหว่างการดำเนินการฝึกนั้น ผู้ทดลองก็เปลี่ยนตัวแสริมแรงจากอาหารมาเป็นคำชมในเวลาต่อมา และจะให้การเสริมแรงเฉพาะพฤติกรรมที่ลอกเลียนแบบตัวแบบทันทีที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมนั้น การดำเนินการเช่นนี้ปรากฏว่าผลดีมาก เนื่องจากเด็กก็มักจะลอกเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบทันทีที่เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมออกมา

ทรายทอง ตั้งวงศ์ถาวรกิจ (2537: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้สถานการณ์จำลองและการใช้เทคนิคแม่แบบที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดธาตุทอง (เรือนเขียวสะอาด) กรุงเทพมหานคร พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหาดีขึ้น ภายหลังรับการใช้สถานการณ์จำลองและเทคนิคแม่แบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พุทธชาติ เพชรสถิต (2534: บทคัดย่อ) ศึกษาเปรียบเทียบผลการใช้สถานการณ์จำลอง และอภิปรายกลุ่มที่มีต่อพฤติกรรมการแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดธรรมมงคล กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาระดับปานกลางและพฤติกรรมการแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมต่ำ จำนวน 24 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 12 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ใช้สถานการณ์จำลองมีพฤติกรรมการแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมสูงกว่านักเรียนที่ใช้การอภิปรายกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ประไพ สมปราชญานันท์ (2545: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้สถานการณ์จำลองที่มีต่อการพึ่งตนเองด้านการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสตรีวัดมหาพฤฒาราม ในพระราชินูปถัมภ์ กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีการพึ่งตนเองด้านการเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 40 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีการพึ่งตนเองด้านการเรียนดีขึ้นหลังจากรับการใช้สถานการณ์จำลอง และนักเรียนที่รับการใช้สถานการณ์จำลองมีการพึ่งตนเองด้านการเรียนดีกว่านักเรียนที่ไม่รับการใช้สถานการณ์จำลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พิสมัย วิสัย (2549: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการฝึกทักษะการดูแลตนเองในด้านการทำความสะอาดเสื้อผ้าด้วยมือ โดยใช้เทคนิคการสอนเชิงพฤติกรรม สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โรงเรียนกาวิละอนุดูล ผลการศึกษาพบว่า การใช้เทคนิคการสอนเชิงพฤติกรรม 5 ประการ คือ การวิเคราะห์งาน การเลียนแบบ การกระตุ้นเตือน การฝึกแบบเดินหน้า และการให้รางวัล นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถในด้านการทำความสะอาดเสื้อผ้าด้วยมือเพิ่มขึ้นหลังการฝึกปฏิบัติ และสามารถนำวิธีดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ในเด็กกลุ่มอื่น

อัจฉราพร ทรัพย์แก้ว (2536: บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการมีส่วนร่วมในกระบวนการปฏิสัมพันธ์กลุ่มต่อพัฒนาการด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณในห้องเรียนแบบร่วมมือ วิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือมีคะแนนทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังเรียนสูงกว่าการเรียนปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ชารัน (Sharan. 1980: 241) ทำการศึกษาและรวบรวมงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเรียนการสอนแบบกลุ่มย่อย ซึ่งให้ผู้เรียนร่วมมือกัน แก่ การสอนแบบเพื่อนช่วยสอน (Peer-Tutoring) และการค้นคว้าร่วมกันเป็นกลุ่ม (Group Investigation) ผลการศึกษาพบว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือกันในชั้นเรียนช่วยพัฒนาผู้เรียนทั้งในด้านผลสัมฤทธิ์ ด้านสติปัญญา ด้านความรู้สึกและเจตคติ ตลอดจนพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

จากเอกสารและงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น สรุปว่า กลยุทธ์การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้ประสบผลสำเร็จในการเรียนรู้ทักษะต่างๆที่เหมาะสมนั้นมีหลากหลายวิธีการ แต่ไม่มีการวิธีการใดวิธีการหนึ่งที่ช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยวิธีการเดียว ผู้จัยจึงได้บูรณาการวิธีการสอน 4 รูปแบบการสอนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ได้แก่ การสอนตรง ตัวแบบ สถานการณ์จำลอง และการเรียนแบบร่วมมือ ในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

7. ประสิทธิภาพ

7.1 ความหมายของประสิทธิภาพ

ทวีศักดิ์ ญาณประทีป และคณะ (2530: 324) ให้ความหมายของประสิทธิภาพว่า เป็นความสามารถที่ทำให้งานเกิดผลสำเร็จ

บุญสิริ สุวรรณเพ็ชร์ (2538: 142) ให้ความหมายของประสิทธิภาพไว้ว่า เป็นอัตราส่วนของงาน ที่ทำต่อพลังงานที่ใช้ในการทำงานนั้น

ปรีมา มัลลิกะมาส (พจนานุกรมภาษาอังกฤษออกฟอร์ด-ริเวอร์ บุคส์ = Oxford-River Books. 2001: 288) ให้ความหมายของประสิทธิภาพว่า หมายถึง ความสามารถ การมีสรรถภาพ

อรรถวุฒิ ตัญธนาวิทย์. (2544: ออนไลน์) ให้ความหมายของประสิทธิภาพในการปฏิบัติในเชิงสังคมศาสตร์ว่า หมายถึง ปัจจัยนำเข้าซึ่งพิจารณาถึงความพยายาม ความพร้อม ความสามารถ

ความคล่องแคล่วในการปฏิบัติงาน โดยพิจารณาเปรียบเทียบกับผลที่ คือ ความพึงพอใจของผู้รับบริการหรือการบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

ไพนรินทร์ ไพธรรมโชติวัฒน์ (2551: ออนไลน์) ให้ความหมายของประสิทธิภาพว่า หมายถึง การใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างคุ้มค่า เพื่อให้มาซึ่งผลงานหรือผลกำไร หรืออาจกล่าวง่าย ๆว่า ลงทุนน้อยแต่ผลกำไรมาก (Lower Cost but Maximized Profit) หรืออีกนัยหนึ่งอาจจะไม่คำนึงถึงต้นทุน แต่มองว่าผลตามที่ต้องการเป็นพอ

สรุปได้ว่า ประสิทธิภาพ หมายถึง การใช้ทรัพยากรในการดำเนินการใด ๆ ก็ตาม โดยมีสิ่งมุ่งหวังถึงผลสำเร็จ และผลสำเร็จนั้นมาโดยการใช้ทรัพยากรน้อยที่สุด

7.2 การหาประสิทธิภาพของการสอน

ความหมาย

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2518) กล่าวว่า เกณฑ์ประสิทธิภาพ หมายถึง ระดับประสิทธิภาพของชุดการสอนที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เป็นระดับที่ผู้ผลิตชุดการสอนจะพึงพอใจว่า หากชุดการสอนที่มีประสิทธิภาพถึงระดับนี้แล้ว ชุดาการสอนก็มีคุณค่าที่จะนำไปสอนนักเรียน และคุ้มค่าที่จะนำไปสอนนักเรียน และคุ้มค่าแก่การลงทุนผลิตออกมาเป็นจำนวนมาก สำหรับการกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพ กระทำโดยการประเมินผลพฤติกรรมของผู้เรียน 2 ประเภท คือ พฤติกรรมต่อเนื่อง (กระบวนการ) และพฤติกรรมสุดท้าย (ผลลัพธ์) โดยการกำหนดค่าประสิทธิภาพ เป็น E1 (ประสิทธิภาพของกระบวนการ และ E2 (ประสิทธิภาพของผลลัพธ์)

สุนันทา สุนทรประเสริฐ (21535: 55) กล่าวถึงการคำนวณหาประสิทธิภาพ โดยคำนวณธรรมดา หาค่า E1 และ E2 ดังนี้

การหาค่า E1 ซึ่งค่าประสิทธิภาพของงานหรือแบบฝึกหัด กระทำโดยการเอาคะแนนทุกชิ้นของนักเรียนแต่ละคนมารวมกัน แล้วหาค่าเฉลี่ยและเทียบส่วนเป็นร้อยละ

การหาค่า E2 ซึ่งก็คือประสิทธิภาพของผลลัพธ์ จะไม่มีปัญหาในการคำนวณมากนัก เพราะอาจทำโดยการเอาคะแนนของนักเรียนทั้งหมดรวมกัน หาค่าเฉลี่ยแล้วเทียบส่วนเพื่อหาค่าร้อยละ

ความจำเป็นที่ต้องทดสอบประสิทธิภาพ

สุนันทา สุนทรประเสริฐ (2547: 54-59) นำเสนอความจำเป็นที่ต้องการทำการทดสอบประสิทธิภาพ คือ

1. สำหรับหน่วยงานผลิต เป็นการประกันคุณภาพของโปรแกรมว่าจะอยู่ในขั้นสูงเหมาะสมที่จะลงทุนสร้างหรือไม่ หากไม่มีการทดสอบประสิทธิภาพก่อนแล้วนำมาใช้ จะทำให้ใช้ประโยชน์ไม่ดีและต้องทำใหม่จึงเป็นการสิ้นเปลืองทั้งเวลา แรงงาน และเงินทอง

2. สำหรับผู้ใช้เสริมสร้างทักษะจะทำหน้าที่ช่วยสร้างสภาพการณ์เรียนรู้ให้ผู้เรียนเปลี่ยนพฤติกรรมตามที่มุ่งหวัง ดังนั้นก่อนนำไปใช้ครูจึงควรมั่นใจว่าจะสามารถเสริมสร้างทักษะนั้นมีประสิทธิภาพในการช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จริง

3. สำหรับผู้ผลิต การทดสอบประสิทธิภาพจะทำให้ผู้ผลิตมั่นใจว่า เนื้อหาสาระที่บรรจุลงโปรแกรม เหมาะสมง่ายต่อการเข้าใจ อันจะช่วยให้ผู้ผลิตมีความชำนาญสูงขึ้น เป็นการประหยัดเวลา แรงงาน สมองและเงินทองในการเตรียมต้นแบบ

สุกิจ ศรีพรหม (2541: 70) กล่าวถึง ความจำเป็นที่จะต้องทดสอบประสิทธิภาพของแบบฝึก มีเหตุผลคือ

1. สำหรับหน่วยงานผลิตแบบฝึก เป็นการประกันคุณภาพของชุดการฝึกว่าอยู่ในขั้นสูง เหมาะสมที่จะผลิตออกมา

2. สำหรับผู้ใช้แบบฝึก ซึ่งแบบฝึกจะทำหน้าที่สอนโดยที่ช่วยสร้างสภาพการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเปลี่ยนพฤติกรรมตามที่มุ่งหวัง แบบฝึกที่มีประสิทธิภาพจะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จริง

3. สำหรับผู้ผลิตแบบฝึก การทดสอบประสิทธิภาพจะทำให้ผู้ผลิตมั่นใจว่าเนื้อหาสาระที่บรรจุลงในแบบฝึกเหมาะสม ง่ายต่อการเข้าใจ ซึ่งจะทำให้ผู้ผลิตมีความชำนาญสูงขึ้น

การหาประสิทธิภาพของเครื่องมือ

กรมวิชาการ (2545: 57-58) นำเสนอวิธีการหาประสิทธิภาพของเครื่องมือ ทำดังนี้ คือ

1. ตรวจสอบด้านเนื้อหาและรูปแบบของเครื่องมือ โดยผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ เช่น ผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนมีความคงทนทางการเรียนคณิตศาสตร์ จึงสร้างชุดฝึกทักษะการคิดคำนวณขึ้น ผู้สอนควรนำชุดฝึกไปให้ผู้เชี่ยวชาญอย่างน้อย 3 คน ตรวจสอบ ถ้ามีความคิดเห็นสอดคล้องกัน 2 หรือ 3 คน แสดงว่าเนื้อหาและรูปแบบมีความถูกต้อง และครอบคลุม

2. หาเกณฑ์ประสิทธิภาพของสื่อและนวัตกรรม โดยการวิเคราะห์คะแนน ใช้สูตรคำนวณ คือ

$$E1 = \frac{\sum x}{\frac{N}{A} \times 100}$$

เมื่อ E1 หมายถึง ประสิทธิภาพของกระบวนการ

$\sum X$ หมายถึง ผลรวมของคะแนนนักเรียนที่จากการวัดระหว่างเรียน

A หมายถึง คะแนนเต็มของแบบวัด

N หมายถึง จำนวนผู้เรียน

$$E2 = \frac{\sum y}{\frac{N}{B} \times 100}$$

เมื่อ E2 หมายถึง ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ จากคะแนนเฉลี่ยของ
การทำแบบทดสอบหลังเรียนของผู้เรียนทั้งหมด

$\sum y$ หมายถึง คะแนนรวมของผลลัพธ์หลังเรียน

N หมายถึง จำนวนผู้เรียน

B หมายถึง คะแนนเต็มของการสอบหลังเรียน

การที่จะกำหนดเกณฑ์ E1/ E2 ให้มีค่าเท่าใดนั้น ครูผู้สอนเป็นผู้พิจารณา โดยปกติเนื้อหาที่เป็นความรู้ ความจำ มักจะตั้งไว้ 80/80, 85/85, หรือ 90/90 ส่วนเนื้อหาที่เป็นทักษะปฏิบัติ E1/ E2 มีค่า 70/70 ขึ้นไป โดยที่ค่า E1/ E2 ต้องไม่แตกต่างกันเกินกว่าร้อยละ 5

เกณฑ์ในการผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้นั้น เปิดโอกาสให้ผู้ประเมิน (ครูผู้สอน) เป็นผู้กำหนดขึ้นเองตามความเหมาะสมกับสภาพการณ์ต่างๆ เช่น ความสำคัญของจุดประสงค์ ความยากง่ายของจุดประสงค์ ความพร้อมของผู้เรียน ซึ่งเกณฑ์ที่ใช้โดยทั่วไป คือ ร้อยละ 80 แต่ถ้าพบว่าเด็กส่วนใหญ่ไม่เกิดพฤติกรรมตามเกณฑ์ อาจต้องพิจารณาลดเกณฑ์หรือเลื่อนการวัดพฤติกรรมนั้นในช่วงถัดไป

3. หาค่าดัชนีประสิทธิผลของสื่อหรือนวัตกรรมการเรียนรู้ โดยการวิเคราะห์คะแนน ใช้สูตรการคำนวณ ดังนี้

$$\text{ค่าดัชนีประสิทธิผล} = \frac{\text{ร้อยละของคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน - ร้อยละของคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน}}{\text{ร้อยละของคะแนนเต็มหลังเรียน – ร้อยละของคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน}}$$

เกณฑ์ที่ยอมรับว่า สื่อหรือนวัตกรรมมีค่าตั้งแต่ .50 ขึ้นไป ถือว่ามีประสิทธิผลช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จริง

4. วิธีการคำนวณธรรมดา

สุนันทา สุนทรประเสริฐ (21535: 55) กล่าวถึงการคำนวณหาประสิทธิภาพ โดยคำนวณธรรมดา หาค่า E1 และ E2 ดังนี้

การหาค่า E1 ซึ่งค่าประสิทธิภาพของงานหรือแบบฝึกหัด กระทำโดยการเอาคะแนนทุกชิ้นของนักเรียนแต่ละคนมารวมกัน แล้วหาค่าเฉลี่ยและเทียบส่วนเป็นร้อยละ

การหาค่า E2 ซึ่งก็คือประสิทธิภาพของผลลัพธ์ จะไม่มีปัญหาในการคำนวณมากนัก เพราะอาจทำโดยการเอาคะแนนของนักเรียนทั้งหมดรวมกัน หาค่าเฉลี่ยแล้วเทียบส่วนเพื่อหาค่าร้อยละ

หลังจากคำนวณหาค่า E1 และ E2 แล้ว ผลลัพธ์ที่มักจะใกล้เคียงกันและห่างกันไม่เกินร้อยละ 5 ซึ่งเป็นตัวชี้วัดที่จะยืนยันว่า นักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมต่อเนื่องตามลำดับ

การกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพ

เกณฑ์ประสิทธิภาพ หมายถึง ระดับประสิทธิภาพของโปรแกรม ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในระดับที่ผู้สร้างจะพึงพอใจว่าหากโปรแกรมมีประสิทธิภาพถึงระดับนั้นแล้ว โปรแกรมนั้นก็จะมีคุณค่าที่จะนำไปสอนนักเรียน และคุ้มค่าแก่การลงทุนผลิตออกมาเป็นจำนวนมาก

การกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพการกระทำโดย การประเมินพฤติกรรมของผู้เรียน 2 ประเภท คือ พฤติกรรมต่อเนื่อง (กระบวนการ) และพฤติกรรมขั้นสุดท้าย (ผลลัพธ์) โดยกำหนดค่าประสิทธิภาพเป็น

E1 คือ ประสิทธิภาพของกระบวนการ

E2 คือ ประสิทธิภาพของผลลัพธ์

E1 คือ การประเมินพฤติกรรมต่อเนื่อง (Transition Behavior) หมายถึง การประเมินผลต่อเนื่อง ซึ่งประกอบด้วยพฤติกรรม เรียกว่า “ กระบวนการ” (Process) ของผู้เรียน สังเกตจากการประกอบกิจกรรมกลุ่มและรายงานบุคคล แก่ งานที่มอบหมายหรือกิจกรรมอื่นใดที่ผู้สอนกำหนดไว้

E2 คือ การประเมินพฤติกรรมขั้นสุดท้าย (Transitional Behavior) หมายถึง การประเมินผลลัพธ์ (Products) ของผู้เรียน โดยพิจารณาจากการสอบหลังเรียนและการสอบไล่

ประสิทธิภาพของชุดการสอน จำกำหนดเป็นเกณฑ์ที่ผู้สอนคาดหมายว่า ผู้เรียนจะเปลี่ยนพฤติกรรมเป็นที่พึงพอใจ โดยกำหนดเป็นร้อยละของผลเฉลี่ยของคะแนนการทำงานและการประกอบกิจกรรมของผู้เรียนทั่งหมด ต่อร้อยละของผลการทดสอบหลังเรียนของผู้เรียนทั้งหมด นั่นคือ E1 / E2 คือ ประสิทธิภาพของกระบวนการหรือประสิทธิภาพของผลลัพธ์

ตัวอย่างเช่น เกณฑ์ 80/80 หมายความว่า เมื่อเรียนจากชุดการสอนแล้ว ผู้เรียนจะสามารถทำแบบฝึกหัดหรืองานที่รับมอบหมายผลเฉลี่ยร้อยละ 80 และทำข้อสอบหลังเรียนผลเฉลี่ยร้อยละ 80

สุนันทา สุนทรประเสริฐ (2547: 54) กล่าวว่า การที่จะกำหนดเกณฑ์ E1/E2 ให้มีค่าเท่าใดนั้น ให้ผู้สอนเป็นผู้พิจารณาตามความพอใจ โดยปกติเนื้อหาที่เป็นความรู้ ความจำ มักจะตั้งไว้ 80/80, 85/85, หรือ 90/90 ส่วนเนื้อหาที่เป็นทักษะหรือการตั้งใจเรียน อาจตั้งไว้ต่ำกว่านี้ เช่น 75/75 เป็นต้น อย่างไรก็ตามไม่ควรตั้งเกณฑ์ไว้ต่ำ เพราะตั้งเกณฑ์ไว้เท่าใดก็จะผลเท่านั้น

วุฒิชัย ประสารสอย (2543: 40-42) นำเสนอว่า เกณฑ์มาตรฐานเป็นสิ่งที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้วัดและประเมินผลลัพธ์จากการใช้สื่อ โดยเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้คำนวณหาประสิทธิภาพสื่อการสอนที่ใช้อยู่ทั่วไป แก่ เกณฑ์มาตรฐาน 90/90 ซึ่งมีความหมายคือ 90 ตัวแรก เป็นค่าประสิทธิภาพจากการทำแบบฝึกหัดหรือปฏิบัติกิจกรรมในระหว่างการเรียนบทเรียนนั้น ส่วน 90 หลัง เป็นค่าประสิทธิภาพที่จากการทำแบบทดสอนหรือการทำกิจกรรมหลังการเรียน หากผู้เรียนคะแนนไม่ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้จะต้องแก้ไขหรือปรับปรุง แล้วจึงเริ่มกระบวนการหาประสิทธิภาพใหม่จนบรรลุผลตามเกณฑ์ที่ตั้งเอาไว้ ซึ่งเกณฑ์มาตรฐาน 90/90 มีความหมายสรุปเป็น 4 ลักษณะ คือ

1. เกณฑ์มาตรฐาน 90/90 หมายถึง การที่นักเรียนสามารถทำแบบฝึกหัดถูกต้องเฉลี่ยร้อยละ 90 นั้นไม่เป็นเครื่องชี้ว่าบทเรียนนี้มีประสิทธิภาพตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้แต่จะต้องดู

ความสำเร็จของผู้เรียนที่สามารถทำแบบทดสอบหลังเรียนเป็นส่วนมาก โดยถือว่าร้อยละ 90 อาจเป็นตัวแทนที่ดีของผู้เรียนส่วนใหญ่

2. เกณฑ์มาตรฐาน 90/90 หมายถึง การที่ผู้เรียนจำนวนร้อยละ 90 เรียนรู้ดีขึ้นกว่าเดิมร้อยละ 90 จากการใช้บทเรียน ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่ทำคะแนนทดสอบก่อนเรียนร้อยละ 30 และสามารถทำคะแนนจากแบบทดสอบหลังเรียนร้อยละ 100 แสดงว่าผู้เรียนคนนั้นสามารถทำคะแนนเพิ่มขึ้นร้อยละ 70 แต่ถ้าทำคะแนนทดสอบหลังการเรียนร้อยละ 90 เขาก็สามารถทำคะแนนเพิ่มขึ้นเพียงร้อยละ 60 จากที่ควรจะคะแนนเต็มที่คือร้อยละ 70 หมายถึงคะแนนที่เพิ่ม 6 ใน 7 ของคะแนนที่ควรจะ หรือร้อยละ 85.7

3. เกณฑ์มาตรฐาน 90/90 หมายถึง ผู้เรียนร้อยละ 90 เรียนรู้เนื้อหาในบทเรียนร้อยละ 90 โดยไม่คำนึงถึงผู้เรียนอีกร้อยละ 10 ถ้าเอาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนมาเฉลี่ยไม่ต่ำกว่าร้อยละ 90 แสดงว่าบทเรียนนี้ถึงเกณฑ์ที่กำหนดไว้

4. เกณฑ์มาตรฐาน 90/90 หมายถึง ผู้เรียนที่ทำแบบทดสอบทั้งหมดจะต้องคะแนนจากการทำแบบทดสอบหลังบทเรียนนี้ร้อยละ 90 และแบบทดสอบหลังเรียนแต่ละข้อจะต้องมีผู้ทำถูกร้อยละ 90 ตัวอย่างเช่น นักเรียนจำนวน 100 คน ทำแบบทดสอบ 10 ข้อ ผู้เรียนแต่ละคนทำผิดเพียง 1 ข้อ และแบบทดสอบแต่ละข้อจะต้องมีผู้ทำผิดไม่เกิน 10 คน

วุฒิชัย ประสารสอย (2543: 42) เสนอแนะว่า เกณฑ์ที่ใช้พิจารณารับรองมาตรฐานประสิทธิภาพของบทเรียนควรจะอยู่ที่ระดับ 80/80 ขึ้นไป จึงจะถือว่ามีประสิทธิภาพ สามารถนำไปใช้เป็นบทเรียนการกำหนด แทนค่าในการแปลความหมายของประสิทธิภาพบทเรียน ดังนี้

ร้อยละ 95-100 หมายถึง บทเรียนมีประสิทธิภาพดีมาก

ร้อยละ 90-94 หมายถึง บทเรียนมีประสิทธิภาพดี

ร้อยละ 80-89 หมายถึง บทเรียนมีประสิทธิภาพพอใช้

ต่ำกว่าร้อยละ 80 หมายถึง บทเรียนนี้ควรปรับปรุงแก้ไข

เคมป์ (Kemp. 1998: 267-269) เสนอแนะวิธีการประเมินประสิทธิภาพของโปรแกรม ต้องพิจารณาจาก 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1. จำนวนเวลาที่ใช้ในการพัฒนาผู้เรียนไปสู่วัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ หากผู้เรียนที่มีตัวเลขดัชนีประสิทธิภาพสูงกว่าจะมีการเรียนรู้ที่ดีกว่า เช่น แมรี่ใช้เวลาในการเรียน 4.2 ชั่วโมง ในการเรียนรู้ 7 จุดประสงค์ (7/4.2) แมรี่ดัชนีประสิทธิภาพ1.7 ในขณะที่บิลใช้เวลาในการเรียน 5.4 ในการเรียนรู้ 7 จุดประสงค์ (7/5.4) บิลมีดัชนีประสิทธิภาพ 1.3

2. จำนวนของบุคลากรที่ใช้ในการสอน ผู้สอนมีสัดส่วนจำนวนผู้เรียนที่มาก เท่ากัน หากผู้สอนคนหนึ่งสามารถจัดการกับภาระงานที่ต้องรับผิดชอบในระยะเวลาที่น้อยกว่า สิ่งนี้เรียกว่าประสิทธิภาพ

ขั้นตอนการทดสอบประสิทธิภาพ

การทดสอบประสิทธิภาพของเครื่องมือ มีขั้นตอน (สุนันทา สุนทรประเสริฐ. 2547: 55-57) ดังนี้

ขั้นที่ 1 แบบเดี่ยว (1: 1)

เป็นการทดลองกับนักเรียน 1 คน เพื่อคำนวณหาประสิทธิภาพแล้วปรับปรุงให้ดีขึ้น โดยปกติคะแนนที่จากการทดลองแบบเดี่ยวนี้จะคะแนนต่ำกว่าเกณฑ์มากแต่ไม่ต้องวิตก เมื่อปรับปรุงโปรแกรมแล้ว จะสูงขึ้นอีกมากในการทดสอบแบบสุ่มต่อไป ในขั้นนี้จะมีประสิทธิภาพประมาณ 60/60

ขั้นที่ 2 แบบกลุ่ม (1: 10)

เป็นการทดลองกับผู้เรียน 6-12 คน (คละผู้เรียนเก่งกับอ่อน) คำนวณหาประสิทธิภาพแล้วทำการปรับปรุงข้อบกพร่องอีกครั้งหนึ่ง ในคราวนี้คะแนนของผู้เรียนจะเพิ่มขึ้นอีกเกือบเท่าเกณฑ์ โดยเฉลี่ยจะห่างจากเกณฑ์ประมาณ ร้อยละ 10 ซึ่งก็คือประสิทธิภาพจะมีค่าเฉลี่ยประมาณ 70/70

ขั้นที่ 3 ภาคสนาม (1: 100)

เป็นการทดลองกับผู้เรียนทั้งชั้นประมาณ 40-100 คน คำนวณหาประสิทธิภาพแล้วทำการปรับปรุง ผลลัพธ์ที่ควรใกล้เคียงกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้ หากต่ำกว่าเกณฑ์ไม่เกิน ร้อยละ 2.5 ก็ให้ยอมรับ หากแตกต่างกันมาก ผู้สร้างต้องกำหนดเกณฑ์ประสิทธิภาพของโปรแกรมใหม่ โดยยึดสภาพความเป็นจริงเป็นเกณฑ์ สมมติว่าตั้งเกณฑ์ประสิทธิภาพไว้ 75/75 แต่ผลของการทดสอบประสิทธิภาพเป็น 83.5/83.5 ซึ่งจะห่างจากเกณฑ์ที่ตั้งไว้มาก ก็อาจจะเลือกเกณฑ์ขึ้นมาใหม่เป็น 85/85

จากขั้นตอนของการทดสอบประสิทธิภาพดังที่กล่าวมา จะเห็นว่า การทดสอบประสิทธิภาพนั้นจะค่อยๆ ดำเนินไปทีละขั้นอย่างช้าๆ และสุขุมรอบคอบพร้อมๆกับการปรับปรุงชุดการสอนตามไปด้วย ซึ่งอาจจะเป็นการปรับปรุงเนื้อหาให้กระชับขึ้น ปรับปรุงกิจกรรมการเรียนให้กระฉับกระเฉงขึ้น ปรับปรุงเพื่อให้สอดคล้องกับเนื้อหาและกิจกรรมมากขึ้น ปรับปรุงแบบฝึกปฏิบัติให้เหมาะสมกับเวลา หรือปรับปรุงข้อทดสอบให้มีมาตรฐานขึ้น อย่างใดอย่างหนึ่งนี้แล้ว แต่ข้อบกพร่องจะปรากฏขึ้นในส่วนใด และเมื่อปรับปรุงแล้ว ก็นำมาทดลองตามขั้นตอนจนถึงขั้นสุดท้ายของการทดสอบประสิทธิภาพ ถ้ายังไม่ประสิทธิภาพอีก ก็ขอให้ผู้ผลิตใช้ดุลยพินิจพิจารณาหาสาเหตุว่า มีข้อบกพร่องเกิดขึ้นในด้านใด แล้วทำการปรับปรุงใหม่อีกครั้ง

7.3 ข้อควรคำนึงในการทดลองประสิทธิภาพโปรแกรม

เพื่อให้การหาประสิทธิภาพของโปรแกรมผลคุ้มค่า มีสิ่งที่ผู้ทดลองชุดการสอน ควรคำนึงถึงดังนี้ (สุนันทา สุนทรประเสริฐ. 2547: 55-57) ดังนี้

1. ควรเลือกนักเรียนที่เป็นตัวแทนของนักเรียนที่ใช้โปรแกรม

2. ควรหาสถานที่และเวลาที่ปราศจากเสียงรบกวน ไม่ร้อนอบอ้าว และไม่ใช้เวลาที่นักเรียนหิวกระหาย ไม่รีบร้อนกลับบ้าน หรือไม่ต้องพะวักพะวนไปเข้าเรียนชั้นอื่น

3. ต้องชี้แจงให้นักเรียนทราบถึงวัตถุประสงค์ของการทดลองชุดการสอนและการจัดห้องเรียนแบบศูนย์การเรียนหากนักเรียนไม่คุ้นเคย

4. สำหรับการทดลองภาคสนามในชั้นเรียน ต้องใช้ครูเพียงคนเดียว ผู้สังเกตการณ์ต้องอยู่ห่างๆไม่เข้าไปช่วยเหลือเด็ก ต้องปล่อยให้ครูทดลองสอนแก้ปัญหาเอง หากจำเป็นต้องรับความช่วยเหลือ ก็ควรให้ครูผู้สอนเป็นผู้บอกให้เข้าไปช่วย

5. ไม่ว่าจะเป็นการทดลองแบบเดี่ยว แบบกลุ่ม และภาคสนาม หลังจากชี้แจงให้นักเรียนทราบเกี่ยวกับการสอนแบบศูนย์การเรียนแล้ว ครูจะต้องดำเนินการ 5 ขั้น คือ

5.1 สอบก่อนเรียน

5.2 นำเข้าสู่บทเรียน

5.3 ให้นักเรียนทำกิจกรรมกลุ่ม

5.4 สรุปบทเรียน (ครูสรุปเองหรือให้นักเรียนช่วยกันสรุปก็ทั้งนี้ต้องดูตามที่กำหนดไว้ในแผนการสอน)

5.5 สอบหลังเรียน

7.4 บทบาทของครูในขณะทดลองประสิทธิภาพ

ในขณะดำเนินการทดลอง ครูควรมีบทบาท ดังนี้ (สุนันทา สุนทรประเสริฐ. 2547: 59)

1. แบบเดี่ยวและแบบกลุ่ม

ครูต้องคอยสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนอย่างใกล้ชิด เพื่อดูว่านักเรียนทำหน้าฉงนเงียบ หรือ สงสัยประการใด ต้องพยายามเป็นกันเองกับนักเรียน เวลาสอบก่อนเรียนต้องชี้แจงว่า การสอบครั้งนี้ไม่มีผลต่อการสอบปลายภาคปกติของนักเรียนแต่ประการใด

2. ภาคสนาม (ทั้งชั้น)

2.1 ครูควรยิ้มแย้มแจ่มใส สร้างบรรยากาศที่นักเรียนจะแสดงออกอย่างเสรี ไม่ทำหน้าเคร่งขรึมจนนักเรียนกลัว

2.2 ครูต้องพยายามอธิบายประเด็นต่างๆที่ต้องการจะบอกนักเรียนอย่างชัดเจน เมื่อบอกให้นักเรียนลงมือประกอบกิจกรรมแล้ว ครูต้องหยุดพูดเสียงดัง หากประสงค์จะประกาศอะไรต้องรอจนเปลี่ยนกลุ่ม หรือพูดกับนักเรียนคนนั้นหรือกลุ่มนั้นด้วยเสียงที่พอยินเฉพาะครูกับนักเรียนที่ครูต้องการพูดด้วยเท่านั้น ครูต้องไม่พูดมากโดยไม่จำเป็น

2.3 ขณะที่นักเรียนประกอบกิจกรรม ครูต้องเดินไปตามกลุ่มต่างๆ เพื่อสังเกตการณ์พัฒนาการของนักเรียน ดูการทำงานของสมาชิกในกลุ่ม ความเป็นผู้นำ และอาจให้ความช่วยเหลือนักเรียนกลุ่มใดหรือคนใดที่มีปัญหา

2.4 การเปลี่ยนกลุ่ม กระทำ 3 วิธี คือ

2.4.1 เปลี่ยนกลุ่มพร้อมกันทุกกลุ่ม หากทำกิจกรรมเสร็จพร้อมกัน

2.4.2 หากมี 2 กลุ่ม ทำเสร็จพร้อมกันก็ให้เปลี่ยนกันทันที

2.4.3 หากมีกลุ่มใดเสร็จก่อนให้ไปทำงานในศูนย์สำรองก่อนเวลาให้นักเรียนเปลี่ยนกลุ่ม ครูควรชี้แจงให้นักเรียนเดินช้าๆ ไม่ต้องเร่งรีบ และให้หัวหน้าเก็บสื่อการสอนใส่ซองไว้ให้เรียบร้อยก่อนเปลี่ยนไปกลุ่มอื่น ห้ามหยิบชิ้นส่วนใดติดมือไปด้วย ยกเว้น “แบบฝึกปฏิบัติ” หรือกระดาษคำตอบของนักเรียนเอง

7.5 สิ่งที่ควรปฏิบัติหลังทดลองประสิทธิภาพ

เมื่อทำการทดลองเสร็จแล้ว ครูผู้สอนและสมาชิกในกลุ่มที่ฝึกควรปฏิบัติ ดังต่อไปนี้ (สุนันทา สุนทรประเสริฐ. 2547: 59-60)

1. นำผลงานและแบบฝึกหัดของนักเรียนมาประเมินผล โดยการให้คะแนนกิจกรรมทุกชนิด แล้วหาค่าเฉลี่ยเป็นร้อยละ
2. นำผลการสอบหลังเรียนมาหาค่าเฉลี่ยทำเป็นร้อยละ
3. นำผลการสอบก่อนเรียนและหลังเรียนมาเขียนแผนภูมิเปรียบเทียบ
4. นำสื่อการสอน ซึ่งมีบัตรคำสั่ง บัตรเนื้อหา บัตรคำถาม และสื่อการเรียนอื่นๆ มาปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้น

7.6 การยอมรับประสิทธิภาพของโปรแกรม

การยอมรับประสิทธิภาพให้ถือค่าแปรปรวน ร้อยละ 2.5-5 คือ ประสิทธิภาพของโปรแกรมไม่ควรต่ำกว่าเกณฑ์ร้อยละ 5 แต่โดยปกติจะกำหนดไว้ ร้อยละ 2.5 การยอมรับประสิทธิภาพของโปรแกรมมี 3 ระดับ (สุนันทา สุนทรประเสริฐ. 2547: 60) คือ

1. สูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้
2. เท่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้
3. ต่ำกว่าเกณฑ์ประมาณร้อยละ 2.5 – 5 แต่ยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ

7.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของเครื่องมือ

ในการหาประสิทธิภาพของเครื่องมือ มีผู้ทำการศึกษาไว้ เช่น

ประภัสสร ปรีเอี่ยม (2539) ศึกษาประสิทธิภาพของแบบฝึกการช่วยเหลือตนเอง ด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งาน ของเด็กกลุ่มอาการดาวน์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือเด็กกลุ่มอาการดาวน์ อายุ 6 – 9 ปี จำนวน 16 คน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือการเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 และการทดสอบของวิลคอกซั่น ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกการช่วยเหลือตนเองด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งานมีประสิทธิภาพ โดยมีข้อยืนยัน ดังนี้

1. เมื่อเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 พบว่า แบบฝึกการช่วยเหลือตนเองด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งาน มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ โดยมีค่าประสิทธิภาพ E1/E2 คือ 89.46/81.36

2. คะแนนความสามารถในการช่วยเหลือตนเองด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งานระหว่างก่อนและหลังการทดลอง พบว่า คะแนนความสามารถในการช่วยเหลือตนเองหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อุรชา ประภาวดี (2550) การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 วิชาคอมพิวเตอร์ จากการใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน 3 รูปแบบและการสอนปกติ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. สร้างบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน 3 รูปแบบ แก่ แบบทบทวน แบบเกม แบบเจรจาหรือสนทนา ในรายวิชาคอมพิวเตอร์ กลุ่มสาระการงานอาชีพและเทคโนโลยี หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

2. เพื่อทดสอบประสิทธิภาพของบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนที่สร้างขึ้น

3. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางการเรียนแตกต่างกันที่เกิดจากการเรียนด้วยบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนที่มีรูปแบบการสอนแตกต่างกันและการสอนปกติ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 180 คน ผลการวิจัยพบว่า

3.1 บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนทั้ง 3 รูปแบบ มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 85/85

3.2 นักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนแตกต่างกันเมื่อเรียนด้วยรูปแบบการเรียนที่แตกต่างกันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3.3 รูปแบบของบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนทั้ง 3 รูปแบบและการสอนปกติ กับความสามารถทางการเรียน ไม่มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของเครื่องมือ สรุปว่า ประสิทธิภาพของเครื่องมือ คือ เครื่องมือที่มีเนื้อหาด้านความรู้ ความจำ E1/E2 และด้านทักษะปฏิบัติ E1/E2 เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด โดยที่ค่า E1/E2 ไม่แตกต่างกันเกินร้อยละ 5

8. ความพึงพอใจ

ความพึงพอใจเป็นความรู้สึก ทัศนคติ และค่านิยมของบุคคลที่เกิดจากความต้องการที่มนุษย์คาดหวังว่าจะรับการตอบสนอง ซึ่งปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จ การบรรลุผลตามเป้าหมายที่วางไว้อย่างมีประสิทธิภาพ อันเป็นผลจากการที่รับการตอบสนองต่อแรงจูงใจหรือความต้องการของบุคคลแต่ละคนในแนวทางที่พึงประสงค์ การที่จะทำให้บุคคลเกิดความพอใจจึงเป็นที่ปรารถนาของบุคคลที่ทุกคนและทุกวัย จากการศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีสำคัญที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ ผู้วิจัยจึงนำเสนอไว้ตามลำดับดังนี้

8.1 ความหมายของความพึงพอใจ

พจนานุกรมไทยฉบับใหม่ (เธียรชัย เอี่ยมวรเมธ. 2544: 750, 769) ให้ความหมายของคำว่า “พอใจ” และ “พึงใจ” ไว้ดังนี้

“พอใจ” หมายถึง ชอบใจ, สมใจ, จุใจ เช่น ทุกคนพอใจในผลงานของเขามาก, ทั้งสองฝ่ายมีความพอใจต่อผลของการเจรจา

“พึงใจ” หมายถึง ชอบใจ, พอใจ เช่น ทุกคนพึงใจในงานของเขา, ผมรู้สึกพึงใจพอสมควรที่พวกคุณประสบผลสำเร็จเบื้องต้น, คำตอบของพวกเขาเป็นที่น่าพึงใจมาก, คุณรู้สึก พึงพอใจต่อคำตอบของผมไหม

ความพึงพอใจ (Satisfaction) มีความหมายที่มีผู้นิยามไว้หลายความหมาย ซึ่งพอจะสรุปในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยครั้งนี้ ดังนี้

กู๊ด (Good. 1973: 320) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นระดับความรู้สึกพอใจซึ่งเป็นผลมาจากความสนใจและทัศนคติที่ดีของบุคคลที่มีต่อสิ่งต่างๆ

โวลแมน (Wolman. 1989: 283) กล่าวว่า ความพึงพอใจ (Satisfaction) หมายถึง สภาพความรู้สึกของบุคคลที่มีความสุข ความอิ่มเอมใจ เมื่อความต้องการหรือแรงจูงใจของตนรับการตอบสนอง

ล็อค (Locke. 1976: 130) กล่าวว่า ความพึงพอใจ คือ ความรู้สึกที่อยู่ในสภาวะของอารมณ์ในลักษณะเชิงบวก ซึ่งเป็นผลมาจากการที่บุคคลผู้นั้นรับจากการทำงาน หรือประสบการณ์จากงานที่เขาทำ

โพเวลล์ (Powell. 1983: 17-18) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจ คือ ความสุข จะเกิดขึ้นหากความต้องการของบุคคลรับการตอบสนองจนเกิดความสมดุล เมื่อบุคคลสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมดี ดังนั้น ความพึงพอใจคือสภาพอารมณ์ ความรู้สึกด้านบวกของบุคคล

เชิดชัย ศรีรัตน์ (2548: 8-9) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจ หมายถึง ความรู้สึกส่วนตัวของบุคคลที่มีต่อปัจจัยแวดล้อมต่าง ๆ ที่บุคคลนั้น ๆ รับ ซึ่งเป็นทั้งทางบวกและทางลบ ความพึงพอใจในทางบวกจะทำให้บุคคลนั้นมีความรู้สึกดี ส่วนความพึงพอใจในทางลบ ซึ่งหมายถึงความไม่พึงพอใจก็จะมีผลในทางตรงกันข้ามทำให้ไม่มีความสุขต่อสิ่งที่ประสบหรือรับจากสิ่งนั้น

เมอส (ปรีชา หมั่นคง. 2547: 11; อ้างอิงจาก Morse. 1955: 27) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นทุกสิ่งทุกอย่างที่สามารถลดความเครียดของบุคคลให้ลดน้อยลง ถ้ามีความเครียดมากจะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจในการทำกิจกรรมใดๆ ซึ่งความตึงเครียดนี้เป็นผลมาจากความต้องการของมนุษย์ เมื่อมนุษย์มีความต้องการมากก็จะเกิดปฏิกิริยาเรียกร้อง ถ้าเมื่อใดต้องการรับการตอบสนองก็จะทำให้เกิดความพอใจ

วอลเลอร์สเตน (พิทยา โพธิ์ทอง. 2549: 32 อ้างอิงจาก Wallerstein. 1971: 256) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นเมื่อรับผลสำเร็จตามความมุ่งหมายและเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาที่ไม่สามารถมองเห็นชัดเจนแต่สามารถคาดคะเนว่ามีหรือไม่จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคล

ปิยะดา สีทองคำ (2549: 7) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ความรู้สึกพึงพอใจจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรับในสิ่งที่ต้องการหรือบรรลุเป้าหมายในระดับหนึ่ง ความรู้สึกดังกล่าวจะลดลงหรือไม่เกิดขึ้นหากความต้องการหรือจุดหมายนั้นไม่รับการตอบสนอง

กล่าวโดยสรุปแล้ว ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกหรือทัศนคติทางบวกของบุคคลที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดซึ่งจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อสิ่งนั้นสามารถตอบสนองความต้องการให้แก่บุคคลนั้น แต่ทั้งนี้ความพึงพอใจของแต่ละบุคคลย่อมมีความแตกต่างขึ้นอยู่กับค่านิยมและประสบการณ์ที่รับ

8.2 ขอบข่ายของความพึงพอใจ

ความพึงพอใจสามารถ ศึกษา 2 ด้าน คือ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน (Job Satisfaction) และความพึงพอใจในบริการ (Service Satisfaction) ซึ่งสามารถขยายความดังนี้ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2539: 22)

1. การศึกษาความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน (Job Satisfaction) เน้นการประเมินค่าโดยบุคลากรผู้ปฏิบัติงานที่มีต่อสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกของการทำงาน ประกอบด้วย ปัจจัยต่างๆ ที่มีอิทธิพลทำให้ความพึงพอใจในงานแตกต่างกันไป เช่น ลักษณะงานที่ทำ ความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน การบังคับบัญชา เพื่อนร่วมงาน สวัสดิการและผลประโยชน์เกื้อกูลต่างๆ

2. การศึกษาความพึงพอใจในบริการ (Service Satisfaction) เน้นการประเมินลูกค้าหรือผู้รับบริการในการจัดการเรื่องใดเรื่องหนึ่งหรือชุดของบริการที่กำหนด

เป้าหมายของการศึกษาทั้งสองด้านนี้ ดำเนินการเพื่อค้นหาข้อเท็จจริงในระดับความพึงพอใจและค้นหาเหตุปัจจัยแห่งความพึงพอใจนั้น ในกลุ่มเป้าหมายที่แตกต่างกัน

1. ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน (Job Satisfaction)

1.1 ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ตามแนวคิดของนักจิตวิทยาองค์การ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานจะมีผลต่อความสำเร็จของงาน ซึ่งมีนักวิชาการหลายท่านนำเสนอความหมายไว้ ดังนี้

เสถียร เหลืองอร่าม (2522: 79) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นผลของการจูงใจให้มนุษย์ทำงาน โดยจะออกมาในรูปของความพอใจที่ตนเองทำงานมากเงินมาก บรรยากาศในงานที่ดีทำดีเป็นการสร้างแรงจูงให้เกิดความพึงพอใจในงานด้วยเงินและรางวัลตอบแทน

กิติมา ปรีดีดิลก (2529: 321) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นความรู้สึกชอบหรือพอใจที่มีต่อองค์ประกอบและสิ่งจูงใจในด้านต่างๆ ของงาน และผู้ปฏิบัติงานนั้นรับการตอบสนองความต้องการ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2539: 20) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง ภาวการณ์แสดงออกถึงความรู้สึกในทางบวกที่เกิดจากการประเมินเปรียบเทียบประสบการณ์และผลตอบแทน (ลักษณะงาน อัตราจ้าง โอกาสก้าวหน้าและผลประโยชน์) ที่ได้รับจากงานในระดับที่เป็นไปตามความคาดหวังที่บุคคลตั้งไว้

ปราโมทย์ บุญเลิศ (2545: 41) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน เป็นความสุขของบุคคลต่อการทำงานหรือมีทัศนคติที่ดีของบุคคลที่มีต่องาน ซึ่งเป็นผลมาจากบุคคลนั้นรับการตอบสนองตามความต้องการจนเป็นที่พอใจ

เวนเดล (ปรีชา หมั่นคง. 2547: 10 อ้างอิงจาก Wendell. 1988: 106 -107) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจเป็นความปรารถนาหรือความตั้งใจของบุคคล หรือผลรวมของทัศนคติของบุคคลที่มีต่อองค์ประกอบของงาน โดยทัศนคตินั้นเป็นผลมาจาก งาน ปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม เช่น ค่าจ้าง สถานภาพ โอกาสความก้าวหน้า การยอมรับนับถือ สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนร่วมงานและความเหมาะสมของปริมาณงาน โดยการใช้ความสามารถที่ตนมีอยู่ทำให้สิ่งที่ตนเองต้องการนั้นปรากฏออกมา ซึ่งความพึงพอใจอาจเป็นผลเนื่องมาจากการกระทำอย่างพร้อมๆ กันหรือเกิดจากสภาพแวดล้อมของแต่ละบุคคล ซึ่งเป็นสิ่งที่แต่ละคนแสดงออกเพื่องานที่ตนทำอยู่

วิภา ปัญญานุวัฒน์ และคณะ (2548: 67) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง ความรู้สึกรวมของบุคคลที่มีต่อการทำงานในทางบวก เป็นความสุขของบุคคลที่เกิดจากการปฏิบัติงาน และรับผลตอบแทน ผลที่เป็นความพึงพอใจทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกกระตือรือร้น มีความมุ่งมั่นที่จะทำงาน มีขวัญกำลังใจ สิ่งเหล่านี้จะมีผลต่อประสิทธิภาพและมีประสิทธิผลของงาน รวมทั้งส่งผลต่อความสำเร็จและเป็นไปตามเป้าหมายขององค์การ ความพอใจในการปฏิบัติงานช่วยลดการขาดงาน การเปลี่ยนแปลงงานและลดอุบัติเหตุระหว่างการทำงาน

จากความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน สรุปว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง ความรู้สึก และทัศนคติที่ดีของบุคคลที่มีต่องานที่ปฏิบัติ และมีความสนุกสนานกับงานที่ปฏิบัติในการที่จะทำให้ผลการปฏิบัติงานออกมาอย่างประสิทธิภาพและประสิทธิผล บรรลุผลสำเร็จ ตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ ผู้ปฏิบัติงานจะต้องทุ่มเทความรู้ความสามารถ พลังสติปัญญา และประสบการณ์ต่างๆ ที่มีอยู่ออกมาอย่างเต็มที่ ปฏิบัติงานอย่างกระตือรือร้น ขยันขันแข็ง โดยมีสิ่งต่างๆ เป็นตัวกระตุ้นให้บุคลิกเกิดความพึงพอใจ และสามารถตอบสนองความต้องการของแต่ละบุคคลทั้งทางร่างกายและจิตใจ แต่ถ้าไม่ตอบสนองความต้องการ ก็จะไม่เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

2. ความพึงพอใจในการบริการ (Service Satisfaction)

2.1 ความหมายของความพึงพอใจในการบริการ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2539: 21) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการบริการ หมายถึง ภาวการณ์แสดงออกถึงความรู้สึกในทางบวกของบุคคลอันเป็นผลมาจากการเปรียบเทียบการรับรู้สิ่งที่รับจากการบริการ ไม่ว่าจะเป็นการรับบริการหรือการให้บริการในระดับตรงกับการรับรู้สิ่งที่คาดหวังเกี่ยวกับการบริการนั้น ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับความพึงพอใจของผู้รับบริการและความพึงพอใจในงานของผู้ให้บริการ

ศิริวรรณ เสรีรัตน์และปริญ ลักษิตานนท์. (2541: 45, 48-49) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจในการบริการ เป็นระดับความรู้สึกของผู้รับบริการที่มีผลจากการเปรียบเทียบระหว่างผลประโยชน์จากคุณสมบัติผลิตภัณฑ์กับความคาดหวังของผู้รับบริการ ซึ่งระดับความพึงพอใจของผู้รับบริการจะเกิดจากความแตกต่างระหว่างผลประโยชน์ผลิตภัณฑ์และความคาดหวังของบุคคล

ความคาดหวังของบุคคลเกิดจากประสบการณ์และความรู้ในอดีตของผู้ใช้บริการ ส่วนผลประโยชน์ของผลิตภัณฑ์หรือการทำงานของผลิตภัณฑ์เกิดจากผู้ให้บริการและฝ่ายอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง จะต้องพยายามสร้างความพึงพอใจให้กับผู้รับบริการโดยพยายามสร้างคุณค่าเพิ่ม การสร้างคุณค่าเพิ่มเกิดจากการให้บริการ รวมทั้งมีการทำงานร่วมกันกับฝ่ายต่างๆ โดยยึดหลักการสร้างคุณภาพรวม คุณค่าเกิดจากความแตกต่างทางการแข่งขัน คุณค่าที่มอบให้กับผู้รับบริการจะต้องมากกว่าต้นทุนของผู้รับบริการ ต้นทุนของผู้รับบริการส่วนใหญ่ก็คือ ราคาผลิตภัณฑ์นั่นเอง

จากความหมายของความพึงพอใจการบริการ สรุปว่า ความพึงพอใจในการบริการหมายถึง ความรู้สึกพอใจ หรือทัศนคติที่ดีหลังจากเข้ารับบริการ ซึ่งถ้ารับบริการ ตามที่คาดหวังไว้จะทำให้ผู้รับบริการเกิดความพอใจ แต่ถ้าไม่รับบริการตามที่คาดหวังไว้ ผู้รับบริการจะเกิดความไม่พึงพอใจ

2.2 ความสำคัญของความพึงพอใจในการบริการ

เป้าหมายสูงสุดของความสำเร็จในการดำเนินงานบริการขึ้นอยู่กับกลยุทธ์ การสร้างความพึงพอใจให้กับผู้รับบริการ เพื่อผู้รับบริการเกิดความรู้สึกที่ดีและประทับใจในบริการที่รับจนติดใจและกลับมาใช้บริการเป็นประจำ การศึกษาความพึงพอใจของลูกค้าตลอดจนผู้ปฏิบัติงานจึงเป็นเรื่องสำคัญ เพราะความรู้ความเข้าใจเรื่องนี้จะนำมาซึ่งความเปรียบในเชิงการแข่งขันทางการตลาด เพื่อความก้าวหน้าและการเจริญเติบโตของธุรกิจบริการอย่างไม่หยุดยั้งและส่งผลให้สังคมส่วนร่วมมีคุณภาพที่ดีขึ้น จึงกล่าวว่า ความพึงพอใจมีความสำคัญต่อผู้ให้บริการและผู้รับบริการ ดังนี้

2.2.1 ความสำคัญต่อผู้ให้บริการ องค์การบริการจำเป็นต้องคำนึงถึงความพึงพอใจต่อบริการ ดังนี้

1) ความพึงพอใจของผู้รับบริการเป็นตัวกำหนดคุณลักษณะของการบริการ ผู้บริการและผู้ปฏิบัติงานบริการจำเป็นต้องสำรวจความพึงพอใจของลูกค้าเกี่ยวกับผลิตภัณฑ์บริการและลักษณะของการนำเสนอบริการที่ลูกค้าชื่นชอบ เพราะข้อมูลดังกล่าวจะบ่งบอกถึงการประเมินความรู้สึกและความคิดเห็นของลูกค้าต่อคุณสมบัติของบริการที่ลูกค้าต้องการ และวิธีการตอบสนองความต้องการแต่ละอย่างในลักษณะที่ลูกค้าปรารถนา ซึ่งเป็นผลดีต่อผู้ให้บริการในอันที่จะตระหนักถึงความคาดหวังของผู้รับบริการ และสามารถตอบสนองบริการที่ตรงกับลักษณะและรูปแบบที่ผู้รับบริการคาดหวังไว้จริง

2) ความพึงพอใจของลูกค้าเป็นตัวแปรสำคัญในการประเมินคุณภาพของการบริการ หากกิจการใดนำเสนอบริการที่ดีมีคุณภาพตรงกับความต้องการตามความคาดหวังของลูกค้า ก็ย่อมส่งผลให้ลูกค้าเกิดความพึงพอใจต่อบริการนั้นและมีแนวโน้มจะใช้บริการซ้ำอีกต่อๆไป คุณภาพของบริการที่จะทำให้ลูกค้าพึงพอใจขึ้นอยู่กับลักษณะการบริการที่ปรากฏให้เห็น ความน่าเชื่อถือไว้วางใจของการบริการ ความเต็มใจที่จะทำให้บริการ ตลอดจนความรู้ความสามารถในการให้บริการด้วยความเชื่อมั่นและความเข้าใจต่อผู้อื่น

3) ความพึงพอใจของผู้ปฏิบัติงานบริการเป็นตัวชี้คุณภาพและความสำเร็จของงานบริการ การให้ความสำคัญกับความต้องการและความคาดหวังของผู้ปฏิบัติงานบริการเป็น

เรื่องที่จำเป็นไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าการให้ความสำคัญกับลูกค้า การสร้างความพึงพอใจในงานให้กับผู้ปฏิบัติงานการบริการย่อมทำให้พนักงานมีความรู้สึกที่ดีต่องานที่รับมอบหมายและตั้งใจปฏิบัติงานอย่างเต็มความสามารถอันจะนำมาซึ่งคุณภาพของการบริการที่จะสร้างความพึงพอใจให้กับลูกค้าและส่งผลให้กิจกรรมประสบความสำเร็จในที่สุด

2.2.2 ความสำคัญต่อผู้รับบริการ สามารถแบ่งเป็น 2 ประเด็น ดังนี้

1) ความพึงพอใจของลูกค้าเป็นตัวผลักดันคุณภาพชีวิตที่ดี เมื่อองค์การบริการตระหนักถึงความสำคัญของความพึงพอใจของลูกค้า ก็จะพยายามค้นหาปัจจัยที่กำหนดความพึงพอใจของลูกค้าสำหรับนำเสนอบริการที่เหมาะสม เพื่อการแข่งขันแย่งชิงส่วนแบ่งตลาดของธุรกิจบริการ ผู้รับบริการย่อมรับการบริการที่มีคุณภาพและตอบสนองความต้องการที่ตนคาดหวังไว้ การดำเนินชีวิตต้องพึ่งพาการบริการในหลายๆสถานการณ์ทุกวันนี้ย่อมนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพชีวิตตามไปด้วย เพราะการบริการในหลายด้านช่วยอำนวยความสะดวกและแบ่งเบาภาระการตอบสนองความต้องการของบุคคลด้วยตนเอง

2) ความพึงพอใจของผู้ปฏิบัติงานบริการช่วยพัฒนาคุณภาพของงานบริการและอาชีพบริการ งานเป็นสิ่งสำคัญต่อชีวิตของคนเรา เพื่อให้มาซึ่งรายในการดำรงชีวิต และการแสดงออกถึงความสามารถในการทำงานให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี เป็นที่ยอมรับว่าความพึงพอใจในงานมีผลต่อการเพิ่มประสิทธิภาพและประสิทธิผลของงานในแต่ละองค์กร ในอาชีพบริการก็เช่นเดียวกัน เมื่อองค์การการบริการให้ความสำคัญกับการสร้างความพึงพอใจในงานให้กับผู้ปฏิบัติงานบริการ ทั้งในด้านสภาพแวดล้อมในการทำงาน ค่าตอบแทน สวัสดิการและความ ก้าวหน้าในชีวิตการงาน พนักงานบริการก็ย่อมทุ่มเทความพยายามในการเพิ่มคุณภาพมาตรฐานของงานบริการให้ก้าวหน้ายิ่งๆ ขึ้นไป ในการตอบสนองความต้องการของลูกค้าและการสร้างสายสัมพันธ์ที่ดีกับลูกค้าให้ใช้บริการต่อๆ ไป ทำให้อาชีพบริการเป็นที่รู้จักมากขึ้น

ความพึงพอใจเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ช่วยให้งานประสบผลสำเร็จ โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าเป็นงานเกี่ยวกับการให้บริการ ซึ่งนอกจากผู้บริหารจะดำเนินการให้ผู้มาใช้บริการเกิดความพึงพอใจด้วยเพราะความเจริญก้าวหน้าของงานบริการ มีปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่เป็นตัวบ่งชี้ก็คือจำนวนผู้มาใช้บริการดังนั้นผู้บริหารที่ชาญฉลาดจึงควรอย่างยิ่งที่จะศึกษาให้ลึกซึ้งถึงปัจจัยและองค์ประกอบต่างๆ ที่จะทำให้เกิดความพึงพอใจทั้งผู้ปฏิบัติงานและผู้มาใช้บริการ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการบริหารองค์กรให้มีประสิทธิภาพและเกิดประโยชน์สูงสุด (สุวัฒนา ใบเจริญ. 2540: 33)

8.3 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2539: 149-150; อ้างอิงจาก Maslow. 1968) ชี้ให้เห็นว่าความต้องการของคนจะเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการจูงใจ และความต้องการแบ่งออกเป็นระดับต่างๆ กันโดย Maslow ตั้งข้อสมมติฐานเกี่ยวกับความต้องการของคนไว้ว่า

1. เมื่อคนมีความต้องการอยู่สม่ำเสมอไม่มีที่สิ้นสุดเมื่อความต้องการใดนั้นรับการตอบสนองแล้ว ก็จะเกิดความต้องการอย่างอื่นต่อไปเรื่อยๆ ไม่จบสิ้น

2. ความต้องการที่ไม่รับการตอบสนอง จะยังเป็นสิ่งจูงใจให้เกิดพฤติกรรมส่วนความต้องการที่รับการตอบสนองแล้วจะไม่เป็นสิ่งจูงใจอีกต่อไปความต้องการของคน จะเรียงลำดับความสำคัญ เมื่อความต้องการขั้นใดรับการตอบสนองแล้วจะเกิดความต้องการในขั้นสูงขึ้นไปเรื่อยๆ

สุวัฒนา ใบเจริญ (2540: 28; อ้างอิงจาก Maslow. 1968)จัดลำดับความต้องการของคนไว้ 5 ขั้นตามลำดับ ดังนี้

1. ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการ ขั้นพื้นฐานที่มนุษย์ต้องการเพื่อที่จะดำรงชีวิตอยู่ เช่น น้ำ อาหาร ที่อยู่อาศัย เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค ความต้องการพักผ่อน ความต้องการทางเพศ ฯลฯความต้องการทางด้านร่างกายจะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของคนก็ต่อเมื่อความต้องการทางด้านร่างกายยังไม่รับการตอบสนองความต้องการทางด้านร่างกายอย่างเพียงพอแล้วก็จะเริ่มมีความต้องการขั้นต่อไป

2. ความต้องการความปลอดภัยและความมั่นคง (Safety and Security Needs) เป็นความต้องการความมั่นคงในชีวิตในหน้าที่การงาน เช่น การมีงานทำและมีรายสม่ำเสมอมีสวัสดิการส่วนความต้องการความปลอดภัยนั้นเป็นความต้องการที่ปราศจากการประสบอุบัติเหตุการเจ็บป่วย เป็นความต้องการที่จะมีชีวิตอยู่โดยมั่นคงสะดวกสบาย

3. ความต้องการทางสังคมและความรัก (Social and Love Needs) เมื่อมนุษย์รับการสนองความต้องการในสองขั้นต้นจนเป็นที่พอใจแล้ว ความต้องการทางสังคมจะเป็นสิ่งจูงใจที่สำคัญต่อพฤติกรรมของคนมีความต้องการดังนี้ คือ ความต้องการที่จะเป็นที่ยอมรับของคนอื่น ต้องการที่จะมีโอกาสเข้าร่วมเป็นสมาชิกขององค์กรต่างๆ เป็นที่รักและเป็นที่ยอมรับของบุคคลหรือสังคมนั้น ๆ

4. ความต้องการการยอมรับและยกย่อง (Esteem Needs) เป็นความต้องการการรับความนับถือ อยากมีชื่อเสียง ทำให้เกิดความภูมิใจในตัวเอง การรับการตอบสนองความต้องการในขั้นนี้จะนำไปสู่ความเชื่อมั่นในตนเองรู้สึกว่ามีคุณค่า รวมทั้งต้องการที่จะมีฐานะโดดเด่นเป็นที่ยอมรับของบุคคลอื่น อยากให้บุคคลอื่นเคารพยกย่อง ซึ่งมีผลทำให้พฤติกรรม เปลี่ยนแปลงไป

5. ความต้องการความสำเร็จในชีวิต (Self - Actualization) เป็นความปรารถนาที่จะใช้ศักยภาพสูงสุดที่ตนมีอยู่ ทำในสิ่งที่คิดว่าสามารถที่จะเป็นหรือจะทำ เช่น ความปรารถนาที่จะเป็นเจ้าของกิจการที่มีชื่อเสียง เป็นพนักงานตัวอย่าง เป็นความต้องการที่จะให้ตนรับความสำเร็จและสมหวังในสิ่งที่ตนคิดหรือที่ต้องการทุกอย่าง

ศิริวรรณ เสรีรัตน์และปริญ ลักษิตานนท์. (2541: 138-139) กล่าวไว้ว่า ความพึงพอใจจะเกิดขึ้นกับใครนั้นจะต้องมีสาเหตุที่สำคัญก่อให้เกิดผล สาเหตุนั้นก็คือ แรงจูงใจ เพราะการจูงใจเป็นสิ่งเร้าและความพยายามที่จะตอบสนอง ดังนั้น ความพึงพอใจจึงมีความเกี่ยวพันกับการจูงใจดังที่ ทฤษฎีการจูงใจของมาสโลว์ (Maslow’s Theory of Motivation) มีข้อสมมติฐาน ดังนี้

1. มนุษย์มีความต้องการหลายประการและเป็นความต้องการที่ไม่มีที่สิ้นสุด

2. ความต้องการจะมีความสำคัญแตกต่างกัน มนุษย์จึงสามารถจะลำดับความสำคัญของความต้องการ

3. บุคคลจะแสวงหาความต้องการที่สำคัญที่สุดหรือสำคัญมากกว่าก่อน

4. เมื่อบุคคลใดสิ่งที่ต้องการบำบัดความต้องการของตนแล้ว ความจำเป็นในสิ่งนั้นจะหมดไป

5. บุคคลจะเริ่มสนใจในความต้องการสำคัญกว่าอย่างอื่นต่อไป

ทฤษฎีพื้นฐานเกี่ยวกับแรงจูงใจ

แรงจูงใจหรือการจูงใจ (Motivation) หมายถึง สภาวะที่อินทรีย์ถูกกระตุ้นหรือถูกผลักดันให้แสดงพฤติกรรมเพื่อไปยังจุดหมายปลายทางที่วางไว้ แต่การจูงใจจะมีต้องอาศัยสิ่งจูงใจเป็นเครื่องล่อดังที่ (ประภา ตุลานนท์. 2540: 24) กล่าวไว้ว่า การจูงใจหมายถึงความพยายามชักจูงให้ผู้อื่นแสดงออกหรือปฏิบัติตามสิ่งจูงใจ สำหรับสิ่งจูงใจเป็นเครื่องล่อหรือกระตุ้นเพื่อให้เกิดการจูงใจนั้น สอดคล้องกับกู๊ด (Good. 1973: 281) ให้ความหมายแรงจูงใจว่า แรงจูงใจหมายถึงวัตถุหรือสภาวะใดๆ ที่สามารถเร้าให้เกิดการจูงใจ

นักจิตวิทยาแบ่งการจูงใจเกี่ยวกับการศึกษาออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) แก่ การจูงใจที่เกิดจากความรู้สึกภายในของผู้เรียนเอง เช่น ความต้องการ ความสนใจและทัศนคติที่ดีต่อวิชาที่เรียนทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกกระตือรือร้น อยากรู้อยากเห็น อยากเรียน เต็มใจและตั้งใจเรียน เพราะต้องการความรู้ มิใช่เรียนเพราะหวังผลอย่างอื่น

2. แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) แก่ การจูงใจที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอกมาใช้จูงหรือกระตุ้นให้เกิดการจูงใจภายในขึ้นเป็นต้นว่า วิธีสอนบุคลิกภาพของผู้สอนและเทคนิคที่ครูใช้ในการสอนจะเป็นสิ่งจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกอยากเรียน การกระทำที่เกิดจากแรงจูงใจภายนอกไม่เป็นการกระทำ เพื่อความสำเร็จในสิ่งนั้นอย่างแท้จริงแต่เป็นการกระทำ เพื่อสิ่งจูงใจอย่างอื่น เช่น การเรียนที่หวังคะแนน นอกเหนือไปจากการรับความรู้

การศึกษาเป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทางที่พึงประสงค์ การจูงใจภายในจึงเป็นลักษณะการจูงใจที่ดีและมีอิทธิพลที่สุดต่อกระบวนการเรียนรู้ ดังนั้นจึงควรส่งเสริมให้เกิดแรงจูงใจภายในขึ้นโดยใช้การจูงใจภายนอกยั่วยุให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ เช่น ใช้หลักการให้รางวัล และลงโทษการชมเชยและการตำหนิ การแข่งขันและการร่วมมือต่าง ๆ แต่ในความเป็นจริงการจัดการศึกษาโดยทั่วไปมักพบว่า การสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจภายในขึ้นนั้น กระทำยากมากเพราะเหตุนี้ในการจัดการศึกษาจึงพบเสมอว่า ส่วนใหญ่จะสร้างแรงจูงใจภายนอกก่อน เพื่อก่อให้เกิดแรงจูงใจภายในขึ้นภายหลังและในการสร้างแรงจูงใจไม่ว่าจะเป็นแรงจูงใจภายในหรือภายนอกจะต้องทำอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องตลอดเวลา จึงจะบังเกิดผลดีทั้งนี้เพราะว่า เมื่อร่างกายเกิดความต้องการจะทำให้เกิดแรงขับหรือแรงจูงใจที่เป็นตัวกระตุ้นหรือผลักดันให้ร่างกายแสดงพฤติกรรม เพื่อให้สิ่งที่ต้องการพฤติกรรมที่กระทำจึงมีทิศทาง หรือจุดมุ่งหมาย เมื่อร่างกายได้รับสิ่งที่ต้องการแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจแรงขับก็จะลดลง (ประภา ตุลานนท์. 2540: 25)

เพราะฉะนั้นในการเรียน การสอนผู้สอนจะต้องพยายามสร้างสิ่งจูงใจให้ผู้เรียนเกิดแรงขับหรือแรงจูงใจอย่างสม่ำเสมอ เพื่อผู้เรียนจะสนใจติดตามบทเรียนอย่างต่อเนื่องทำให้เรียนรู้อย่างผล

แต่เนื่องจากแรงจูงใจ เกิดจากความต้องการผู้สอนจึงจำเป็นต้องทราบถึงความต้องการพื้นฐานของผู้เรียนว่าประกอบด้วยอะไรบ้าง เพื่อจะหาแนวทางสร้างสิ่งจูงใจตอบสนองอย่างเหมาะสม

ทฤษฎีการจูงใจของเฮิรซ์เบอร์ก (Herzberg's Motivation Hygiene Theory)

เฮิรซ์เบอร์กและผู้ร่วมงาน 2 คน (Herzberg. 1975: 60-63) ศึกษาเกี่ยวกับเจตคติในการทำงานจากการดำเนินงานวิจัยในปี ค.ศ. 1959 โดยทำการสัมภาษณ์วิศวกรและนักบัญชีจำนวน 20 คน และให้อภิปรายถึงความรู้สึกที่ดีและความรู้สึกที่ไม่ดีต่อการทำงาน ทำให้ค้นพบทฤษฎีสองปัจจัย (Two factor Theory ; The Motivation Hygiene Theory) เพื่อใช้อธิบายเกี่ยวกับความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจในการปฏิบัติงาน ซึ่งผลการศึกษาพบว่า สถานการณ์ที่ทำให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. สถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานโดยตรงที่เรียกว่า ปัจจัยจูงใจ (Motivator Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่ทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้สึกในด้านดี เป็นสิ่งที่อยู่ภายในของความรู้สึกนึกคิด ปัจจัยนี้จะนำไปสู่การจูงใจในการบริหารงาน มีทั้งหมด 6 ประการ คือ
   - 1.1 การรับความสำเร็จในงาน
   - 1.2 การรับการยอมรับนับถือ
   - 1.3 ลักษณะของงาน
   - 1.4 ความรับผิดชอบ
   - 1.5 ความก้าวหน้าในตำแหน่งหน้าที่การงาน
   - 1.6 โอกาสที่จะรับความก้าวหน้า
2. สถานการณ์ที่สนับสนุนหรือค้ำจุนให้เกิดความพึงพอใจ

ในการปฏิบัติงาน ซึ่งมิใช่เป็นตัวกำหนดให้เกิดความพึงพอใจโดยตรง แต่มีส่วนสนับสนุนให้เกิดความพึงพอใจเท่านั้น เรียกว่า ปัจจัยค้ำจุน (Hygiene Factor) แก่ สิ่งที่ป้องกันทำให้เกิดความไม่พึงพอใจในการปฏิบัติงานหรือเป็นสิ่งที่ผู้ปฏิบัติงานใช้เป็นข้ออ้างเมื่อเกิดความรู้สึกที่ไม่ดีในการปฏิบัติงาน หรือเมื่อเอกออกแล้วจะเกิดความไม่พึงพอใจและไม่มีความสุขในการทำงาน ในทางตรงข้ามถ้าปัจจัยเหล่านี้เพียงพอแล้วก็สามารถป้องกันทำให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดี ประกอบด้วยปัจจัยย่อย 10 ประการ ดังนี้

- 2.1 นโยบายและการบริหารงานขององค์กร
- 2.2 เงินเดือน
- 2.3 ความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชาหรือหัวหน้างาน
- 2.4 ความสัมพันธ์กับผู้ใต้บังคับบัญชา
- 2.5 ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน
- 2.6 ตำแหน่งหน้าที่หรือสถานภาพการทำงาน

2.7 การสอน การควบคุม การดูแล การนิเทศงานหรือการให้คำปรึกษา

2.8 สภาพการทำงาน

2.9 ความมั่นคงปลอดภัยในการทำงาน

2.10 ชีวิตความเป็นอยู่ส่วนตัว

อย่างไรก็ตามถึงแม้ว่าจะเพิ่มองค์ประกอบในข้อ 2 มากเท่าไรก็ตาม ถ้าขาดองค์ประกอบข้อแรกความพึงพอใจก็จะไม่เกิดขึ้น แต่ถ้าลดองค์ประกอบในข้อ 2 ให้น้อยลงก็จะส่งผลให้ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานลดลงด้วย

ทฤษฎีแสวงหาความพึงพอใจ

ทฤษฎีนี้กล่าวว่า บุคคลพอใจจะกระทำสิ่งใด ๆ ที่ให้ความสุขและจะหลีกเลี่ยงไม่กระทำในสิ่งที่เขาจะรับความทุกข์หรือความลำบาก อาจแบ่งประเภทความพอใจกรณีนี้ 3 ประเภท (ปิยะดา สีทองคำ. 2549: 7; อ้างอิงจาก ศิริโสภาคย์ บูรพาเดชะ. 2528: 156-157) คือ

1. ความพึงพอใจด้านจิตวิทยา (Psychological Hedonism) เป็นทรรศนะของความพอใจว่ามนุษย์โดยธรรมชาติแล้วต้องแสวงหาความสุขส่วนตัว หรือหลีกเลี่ยงจากความทุกข์ใดๆ

2. ความพึงพอใจเกี่ยวกับตนเอง (Egoistical Hedonism) เป็นทัศนะของความพึงพอใจว่ามนุษย์จะพยายามแสวงหาความสุขส่วนตัว แต่ไม่จำเป็นว่าการแสวงหาความสุขจะต้องเป็นธรรมชาติของมนุษย์เสมอไป

3. ความพึงพอใจเกี่ยวกับจริยธรรม (Ethical Hedonism) ทัศนะนี้ถือว่ามนุษย์แสวงหาความสุขเพื่อผลประโยชน์ของมวลมนุษย์หรือสังคมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่ และจะเป็นผู้รับผลประโยชน์นี้ผู้หนึ่งด้วย

ทฤษฎี X และทฤษฎี Y ของ McGregor (Theory X and Theory Y Assumption)

แมคเกรเกอร์ (จอมพล พิเศษกุล. 2537: 23-25 ; อ้างอิงจาก McGregor. 1960: 161-175) ตั้งข้อสมมติฐานเกี่ยวกับแบบแผนพฤติกรรมของคนในองค์กรไว้ในรูปทฤษฎี X และทฤษฎี Y

ทฤษฎี X มีสมมติฐานเกี่ยวกับธรรมชาติของคนคือ

1. คนโดยส่วนเฉลี่ยมีสัญชาติญาณเกียจคร้าน ไม่ชอบทำงาน จะพยายามหลีกเลี่ยงการทำงาน

2. เนื่องจากคนที่ไม่ชอบทำงาน จึงต้องมีการใช้อำนาจบังคับ ควบคุม แนะนำหรือขู่ว่าจะลงโทษ เพื่อให้งานสำเร็จ

3. คนโดยส่วนมากชอบให้มีผู้คอยแนะนำชี้แนวในการทำงาน พยามยามหลีกเลี่ยงความรับผิดชอบ มีความทะเยอทะยานน้อย ต้องการความปลอดภัยมากกว่าสิ่งใดโดยสาระสำคัญแล้ว ทฤษฎี X ชี้ให้เห็นว่า โดยธรรมชาติแล้ว มนุษย์ไม่ชอบทำงาน พยายามหลีกเลี่ยงงานเมื่อมีโอกาส ในขณะเดียวกันมนุษย์จะสนใจประโยชน์ส่วนตัวเป็นที่ตั้ง

ดังนั้น ในการจูงใจเพื่อให้คนปฏิบัติงาน ต้องใช้บังคับให้เกิดความกลัว และให้ผลตอบแทนทางกายภาพ ทฤษฎีนี้แม้ไม่กล่าวอย่างชัดแจ้ง ว่าจะใช้วิธีลงโทษหรือข่มขู่ด้วยวิธีใดก็ตามแต่ก็แสดงออกถึงการบังคับ โดยทางอ้อมด้วยวิธีการจ่ายผลตอบแทนโดยตรงเท่านั้น

ทฤษฎี Y มีสมมติฐานเกี่ยวกับธรรมชาติของคน คือ

1. คนมักจะทุ่มเทแรงกายและแรงใจให้กับงานตามปกติ ราวกับว่าเป็นการเล่นหรือการพักผ่อน

2. การควบคุมจากบุคคลอื่น และการบังคับข่มขู่ ไม่ใช่วิธีเดียวที่จะทำให้คนทำงานบรรลุวัตถุประสงค์ขององค์กร ทุกคนปรารถนาที่จะเป็นตัวของตัวเองและควบคุมตัวเองในการทำงานเพื่อสัมฤทธิ์ผลตามวัตถุประสงค์ที่เขามีส่วนผูกพัน

3. การที่คนมีความผูกพัน (Commitment) ต่อวัตถุประสงค์จะเป็นแรงจูงใจอย่างหนึ่งที่จะผลักดันให้เกิดสัมฤทธิ์ผลตามวัตถุประสงค์ที่ตนมีส่วนผูกพัน

4. คนเราไม่เพียงแต่ต้องการมีความรับผิดชอบด้วยตนเองเท่านั้น แต่ยังแสวงหาความรับผิดชอบเพิ่มขึ้นอีกด้วย

5. คนส่วนมากมีความสามารถค่อนข้างสูงในการใช้จินตนาการ ความเฉลียวฉลาดและความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ไขปัญหาองค์กร

ทฤษฎี Y เป็นแนวความคิดที่คำนึงถึงจิตวิทยาของมนุษย์อย่างลึกซึ้งและเป็นการมองพฤติกรรมมนุษย์ในองค์กรจากสภาพความเป็นจริง การดำเนินงานในองค์กรจะสำเร็จโดยรับความร่วมมืออย่างจริงจัง และมีโอกาสใช้ความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคลและโดยให้ตั้งอยู่ในความพอใจด้วย

8.4 ระดับความรู้สึกที่มีต่อบริการ

ฉัตราพร เสมอใจ (2547: 154) แบ่งระดับของขีดความรู้สึกของลูกค้าที่รับจากการบริการต่างๆ ออกเป็น 4 ระดับ คือ

1. ความไม่พึงพอใจ (Untisfaction) เกิดจากการที่ลูกค้าไม่รับในสิ่งที่เขาคาดหวังจากบริการนั้นๆ

2. ความพึงพอใจ (Satisfaction) เกิดจากลูกค้ารับในสิ่งที่เขาคาดหวังจะเกิดความพึงพอใจ

3. ความประทับใจ (Delight) เกิดจากลูกค้ารับผลประโยชน์มากกว่าสิ่งที่เขาคาดหวังจะรับจากบริการ

4. ความภักดี (Loyalty) เมื่อลูกค้ารู้สึกพอใจและประทับใจกับบริการที่เขารับ เขาจะไม่พยายามที่จะหาบริการอื่นๆ มาทดแทน และจะใช้บริการนั้นจากผู้ให้บริการรายเดิมต่อไป

8.5 ลักษณะของความพึงพอใจ

ความพึงพอใจการบริการมีความสำคัญต่อการดำเนินงานบริการให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งมีลักษณะทั่วไปดังนี้ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2539: 24-25)

1. ความพึงพอใจเป็นการแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึกในทางบวกของบุคคลสิ่งหนึ่งสิ่งใด บุคคลรับรู้หลายสิ่งหลายอย่างเกี่ยวกับการบริการ ไม่ว่าจะเป็นประเภทของการบริการ หรือคุณภาพของการบริการ ซึ่งประสบการณ์ที่รับการสัมผัสบริการต่างๆ หากสิ่งนั้นเป็นไปตามความต้องการของผู้รับบริการ โดยสามารถทำให้ผู้รับบริการรับสิ่งที่คาดหวังก็ย่อมก่อให้เกิดความรู้สึกที่ดีและพึงพอใจ

2. ความพึงพอใจเกิดจากการประเมินความแตกต่างกันระหว่างสิ่งที่คาดหวังกับสิ่งที่รับจริง สิ่งที่ผู้รับบริการรับรู้เกี่ยวกับการบริการก่อนที่จะมารับบริการหรือความคาดหวังในสิ่งที่ควรรับ มีอิทธิพลต่อช่วงเวลาของการเผชิญความจริงหรือการพบปะระหว่างผู้ให้บริการและผู้รับบริการอย่างมาก เพราะผู้รับบริการจะประเมินเปรียบเทียบสิ่งที่ได้รับจริงในกระบวนการที่เกิดขึ้นกับสิ่งที่คาดหวังเอาไว้ หากสิ่งที่ได้รับเป็นตามความคาดหวังถือว่าเป็นการยืนยันที่ถูกต้อง ผู้รับบริการดังกล่าวเกิดความพึงพอใจต่อการบริการดังกล่าว แต่ถ้าไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง ซึ่งอาจจะสูงหรือต่ำกว่า นับเป็นการยืนยันที่คลาดเคลื่อน (Disconfirmation) ทั้งนี้ช่วงความแตกต่างที่เกิดขึ้นจะชี้ให้เห็นถึงระดับความพึงพอใจหรือความไม่พึงพอใจที่มากน้อย ทั้งนี้หากการยืนยันเบี่ยงเบนไปในทางบวกแสดงถึงพึงพอใจ ถ้าไปในทางลบแสดงถึงความไม่พอใจ

3. ความพึงพอใจเปลี่ยนแปลงตลอดเวลาตามปัจจัยแวดล้อมและสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ช่วงเวลาหนึ่งบุคคลอาจจะไม่พอใจต่อสิ่งหนึ่งเพราะไม่เป็นไปตามที่คาดหวังไว้ แต่ในอีกช่วงหนึ่ง หากสิ่งที่คาดหวังไว้รับการตอบสนองอย่างถูกต้อง บุคคลก็สามารถเปลี่ยนความรู้สึกเติมต่อสิ่งนั้นในทันที แม้จะเป็นความรู้สึกที่ตรงกันข้ามกัน นอกจากนี้ความพึงพอใจเป็นความรู้สึกที่สามารถแสดงออกในระดับที่มากน้อย ขึ้นอยู่กับความแตกต่างของการประเมินสิ่งที่รับจริงกับสิ่งที่คาดหวัง ส่วนใหญ่ลูกค้าจะใช้เวลาเป็นมาตรฐานในการเปรียบเทียบความคาดหวังจากบริการต่างๆ

8.6 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

ความพึงพอใจของบุคคลแต่ละคนจะเกิดขึ้นจากสิ่งเร้าที่เหมือนกัน หรือแตกต่างกันบ้าง ขึ้นอยู่กับเหตุการณ์ เหตุการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่ แต่อย่างไรก็ตามมีนักวิชาการนำเสนอเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจ ดังนี้

ฉัตยาพร เสมอใจ (2547: 156-158) นำเสนอไว้ว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจของผู้รับบริการ ว่าประกอบด้วย

1. คุณภาพของบริการ

ความคาดหวังของลูกค้าขั้นพื้นฐานที่ต้องการรับการตอบสนอง หากคุณภาพของบริการต่ำกว่าเกณฑ์ที่ลูกค้าคาดหวัง ลูกค้าจะมองหาบริการจากคู่แข่งขันของธุรกิจ
ในการแก้ไขปัญหาครั้งต่อไป ซึ่งวัดจากสิ่งที่มองเห็นในการบริการ ความเชื่อถือ การตอบสนอง การรับประกัน และการเอาใจใส่

2. ราคา

เป็นเกณฑ์ขั้นต่ำที่ลูกค้าใช้เป็นตัวกำหนดคุณภาพของบริการ ลูกค้าคาดหวังจะรับคุณภาพของบริการเหมาะสมกับมูลค่าของเงินที่ตนเองจ่ายไป หากคุณภาพของบริการที่รับเหมาะสมกับราคาของบริการ จะส่งผลให้เปิดการยอมรับ

3. สถานการณ์แวดล้อมต่าง

เช่น สภาพเศรษฐกิจที่ส่งผลกระทบต่อผู้บริโภค ข่าวสารการบริการ การบอกต่อของลูกค้ารายอื่นๆ การเปลี่ยนแปลงของคู่แข่งขัน เป็นต้น ส่งผลต่อความรู้สึกนึกคิดและความรู้สึกในการตัดสินใจของลูกค้าทั้งในแง่บวกและแง่ลบ

4. ปัจจัยส่วนบุคคล

ได้แก่ ทัศนคติ ความเข้าใจต่อบริการ และอารมณ์ของลูกค้าในขณะที่รับบริการ สิ่งเหล่านี้ส่งผลให้ผู้บริโภคเกิดความลำเอียงในการประเมินคุณภาพการบริการ และประเมินคุณภาพต่ำกว่าที่เป็นหรือรู้สึกจริง

5. คุณภาพของสินค้า

การบริการที่มีคุณภาพและลูกค้าพึงพอใจ มักใช้สินค้าที่ดีควบคู่ไปกับการให้บริการ

ศิวฤทธิ์ พงศกรรังศิลป์ (2547: 320-321) นำเสนอไว้ว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจของผู้รับบริการ ว่าประกอบด้วย

1. ความเสมอภาค คือ ความยุติธรรม ความเท่าเทียบกัน ความเสมอกัน ความเหมือนกัน โดยไม่มีการแบ่งแยก ความมีมาตรฐานเดียวกัน

2. คุณลักษณะของบุคคลหรือสิ่งเร้า เช่น อายุ อาชีพ วุฒิการศึกษา รายได้ ความตรงต่อเวลา รูปร่างหน้าตา กิริยาท่าทาง ลักษณะภายนอกของวัตถุ

3. ความเพียงพอของสิ่งเร้า คือ ความเหมาะสมของสิ่งต่างๆ เช่น ด้านอาคาร สถานที่ บุคลากร วัสดุอุปกรณ์ต่างๆ การมีสิ่งเหล่านี้อย่างเพียงพอทำให้เกิดความพึงพอใจแก่บุคคล

4. ความต่อเนื่อง คือ การปฏิบัติ การดูแล การบริการที่มีให้อย่างต่อเนื่อง ไม่ทอดทิ้ง ไม่ขาดระยะ รวมทั้งการอำนวยความสะดวกต่างๆ ส่วนใหญ่เป็นในลักษณะของความพึงพอใจในการให้บริการ

5. คุณประโยชน์ คุณภาพของสิ่งเร้า คือ ความสามารถในการนำไปใช้งานของสิ่งเร้าต่างๆ ที่มีต่อบุคคลที่ครอบครอง

8.7 วิธีการสร้างความพึงพอใจ

ความพึงพอใจของผู้รับบริการมีความสำคัญต่อความสำเร็จของการดำเนินงาน ดังนั้นการสร้างความพึงพอใจในการบริการจำเป็นจะต้องดำเนินการควบคู่กันไปทั้งต่อผู้รับบริการและผู้ให้บริการ ซึ่ง สุโขทัยธรรมาธิราช (2539: 38) และ ศิวฤทธิ์ พงศกรรังศิลป์ (2547: 340-341) นำเสนอแนวคิดที่สอดคล้องกัน ดังนี้

1. การตรวจสอบความคาดหวังและความพึงพอใจของผู้รับบริการอย่างสม่ำเสมอ

ผู้ให้บริการจะต้องใช้เครื่องมือต่างๆในการสำรวจความต้องการ ค่านิยมและความคาดหวังของผู้รับบริการที่มีต่อบริการ เพื่อให้ข้อมูลที่สะท้อนภาพประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการดำเนินงานบริการ ซึ่งจะเป็นตัวชี้ข้อบกพร่อง ข้อเปรียบ เสียเปรียบขององค์กรเพื่อการปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาคุณภาพของการบริการให้สอดคล้องกับความคาดหวังของผู้รับบริการ อันจะนำมาซึ่งความพึงพอใจต่อการรับบริการ

2. การกำหนดเป้าหมายและทิศทางขององค์กรให้ชัดเจน

ผู้ให้บริการจำเป็นต้องนำข้อมูลที่ระบุถึงความต้องการและความคาดหวังของผู้รับบริการ ข้อบกพร่อง ข้อเปรียบ เสียเปรียบต้นทุนของการดำเนินการแนวโน้ม การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้รับบริการและข้อมูลอื่นๆ ที่เป็นประโยชน์มาประกอบการกำหนดนโยบาย เป้าหมายและทิศทางขององค์กร โดยคำนึงถึงความชัดเจนและผลในทางปฏิบัติให้สอดคล้องกับความสามารถและความพร้อมขององค์กรและผู้ปฏิบัติงาน รวมทั้งเป็นที่ยอมรับและรับรู้ถือปฏิบัติเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร ซึ่งส่งผลต่อลักษณะของการให้บริการและคุณภาพของการบริการต่อผู้รับบริการ

3. กำหนดกลยุทธ์การบริการที่มีประสิทธิภาพ

ผู้ให้บริการจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนการบริการที่มีอยู่ให้สอดคล้องกับเป้าหมายและทิศทางขององค์กรโดยใช้กลยุทธ์สมัยใหม่ในการควบคุมคุณภาพการบริการ รวมทั้งการนำเทคโนโลยีสมัยใหม่เข้ามาใช้ในการอำนวยความสะดวกในการบริการด้านต่างๆ

4. การพัฒนาคุณภาพและความสัมพันธ์ในกลุ่มผู้ให้บริการ

การพัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพและมีจิตสำนึกของการบริการเพื่อสร้างความพึงพอใจต่อการบริการให้เกิดขึ้นอย่างแท้จริง จะต้องเริ่มจากการให้ความสำคัญกับความพึงพอใจของผู้ให้บริการในด้านความรับผิดชอบต่องานและผลตอบแทนที่เหมาะสมการพัฒนาให้มีความรู้ความเข้าใจในความสำคัญของผู้รับบริการและความพยายามตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการให้รับความพึงพอใจสูงสุด การสนับสนุนการทำงานร่วมกัน การจูงใจให้มีความจงรักภักดีต่อองค์กรและปฏิบัติงานเต็มความสามารถ ตลอดจนสร้างสรรค์กิจกรรมให้เกิดความกลมเกลียวและพร้อมที่จะทำหน้าที่ให้บริการ

5. การนำกลยุทธ์การสร้างความพึงพอใจต่อผู้รับบริการไปปฏิบัติและประเมินผล

ผู้ให้บริการจะต้องสร้างสรรค์บรรยากาศและวัฒนธรรมขององค์กรที่มุ่งเน้นความสำคัญของความพึงพอใจของผู้รับบริการให้เกิดขึ้นทุกฝ่าย ทุกขั้นตอน ทุกระดับ รวมทั้งการรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินผลกิจกรรมการให้บริการอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องด้วย เพื่อข้อมูลดังกล่าวนอกจากจะนำมาใช้ในการปรับปรุงการบริการให้ดีขึ้นแล้ว ยังเป็นข้อมูลสำคัญในการชี้แนะให้เห็นโอกาสในการนำเสนอบริการใหม่ๆ ตามความต้องการของผู้รับบริการอีกด้วย

สรุปว่า การสร้างเสริมความพึงพอใจจำเป็นต้องคำนึงถึงความสำคัญของการสร้างความพึงพอใจของผู้รับบริการควบคู่ไปกับความพึงพอใจของผู้รับบริการ โดยการสำรวจและตรวจสอบความคาดหวังและความพึงพอใจของผู้รับบริการเพื่อกำหนดเป้าหมาย ทิศทางและกลยุทธ์บริการที่มี

ประสิทธิภาพ ซึ่งจะทำให้ปัญหาข้อบกพร่องของการให้บริการลดน้อยลงและนำไปสู่ความสำเร็จของการให้บริการสูงสุดนั้นคือ ความพึงพอใจนั่นเอง

8.8 วิธีการประเมินความพึงพอใจ

ยุพาวรรณ วรรณวาณิชย์ (2537: 134-143) นำเสนอไว้ว่า การวัดความพึงพอใจของผู้รับบริการ สามารถกระทำทั้งทางตรงและทางอ้อม การวัดทางอ้อมทำโดยพิจารณาจากความร่วมมือในการรับบริการ ความสนใจ ความกระตือรือร้น คำร้องเรียนของผู้รับบริการ ซึ่งเป็นผลที่เกิดตามมาเมื่อผู้รับบริการรับบริการไปแล้ว ถ้าเท่ากับความคาดหวังหรือมากกว่าคาดหวังก็จะเกิดความพึงพอใจและรับบริการต่อไป ถ้าน้อยกว่าความคาดหวัง ประมาณหรือจำนวนของผู้รับบริการจะลดน้อยลง ส่วนการวัดทางตรงเป็นการดำเนินการโดยวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นทางการโดยใช้แบบสำรวจแบบสอบถาม ที่มีคำถามทั้งคำถามทั่วไปและคำถามเฉพาะเจาะจง และมีวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งแบบสัมภาษณ์จนถึงการใช้แบบสอบถามให้ผู้ตอบกรอกข้อมูลเอง ได้แก่

1. วิธีให้คะแนนเต็มเป็น 100 คะแนน (Scale of 100 Approach) เป็นการขอให้ผู้รับบริการให้คะแนนการให้บริการว่าอยู่ในระดับใด โดยมีคะแนนเต็ม 100 คะแนน

2. วิธีแบ่งความพึงพอใจเป็นไม่พึงพอใจมากจนถึงความพึงพอใจมาก (Vary issatisfied/ Vary Ststisfied Approach) 5 ระดับ ดังนี้

2.1 ไม่พึงพอใจมาก

2.2 ค่อนข้างไม่พึงพอใจ

2.3 ปานกลาง

2.4 ค่อนข้างพอใจ

2.5 พอใจมาก

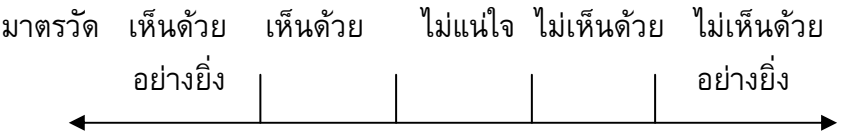
3. วิธีผสมผสาน (Combined Approach) เป็นการใช้ทั้งข้อมูลเชิงปริมาณและคุณภาพ โดยเชิงปริมาณมาจากวิธีการให้คะแนน ไม่พึงพอใจมาก/พึงพอใจมาก เชิงคุณภาพมาจากการวิเคราะห์ผู้รับบริการที่ให้คะแนนต่ำกว่าที่ผู้รับบริการคาดหวัง ผู้รับบริการยังให้คำแนะนำแก่กิจการเพื่อนำไปปรับปรุงให้ดีขึ้นอีกด้วย

วิธีผสมผสานนี้ให้ข้อมูลที่มี 2 ประการ คือ ประการแรกเป็นอัตราความพึงพอใจที่เป็นข้อมูลเชิงปริมาณใช้เปรียบเทียบผลการปฏิบัติงานในอนาคต ประการที่สอง เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพทำให้ทราบว่าส่วนใดของบริการที่ทำให้ผู้รับบริการไม่พึงพอใจที่ควรปรับปรุง รวมทั้งรับแนวทางในการปรับปรุงด้วย

ไพฑูรย์ โพธิสาร (2547: 33) กล่าวถึง การใช้มาตรวัดลิเคอร์ท (Likert Type Scale หรือ Likert's Method of Summated Rating) ในการประเมินความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยกำหนดช่วงการวัดที่มีค่าต่อเนื่องกัน (Attitude Continuous) ว่า ทิศทางใดและมีปริมาณความเข้มระดับใด โดยมีลักษณะสำคัญ 2 ประการ คือ

1. กำหนดข้อความที่เป็นรายการความคิดเห็นที่เกี่ยวข้องกับเจตคติที่ต้องการวัดให้ผู้ตอบประเมินความรู้สึกของตนต่อนัยของข้อความคิดเห็นนั้นๆ บนมาตรวัดที่เป็นช่วงของความรู้สึกที่กำหนดไว้ 5 ระดับ ดังตัวอย่าง

ข้อความ การรับข่าวสารข้อมูลอย่างต่อเนื่อง ทำให้มีความคิดกว้างไกล
ข้อความ การเรียนมากทำให้มีวุฒิภาวะทางสังคมไม่ดี



2. ให้ค่าของระดับผลการประเมินแต่ละข้อความ โดยข้อความทางบวก ให้ค่าระดับคะแนนเห็นด้วยอย่างยิ่งเป็น 5 4 3 2 1 จนถึงถ้าตอบไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งค่าระดับเป็น 1 ถ้าเป็นข้อความทางลบ ตอบเห็นด้วยอย่างยิ่งให้ค่าระดับคะแนนเป็น 1 2 3 4 5 จนถึงถ้าตอบไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งให้ค่าระดับเป็น 5

8.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ

งานวิจัยในประเทศ

ปรีชา หมั่นคง (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่องความพึงพอใจของนิสิตบัณฑิตศึกษาหลักสูตรปริญญาทางการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษา ผลการศึกษาพบว่า 1) นักศึกษามีความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก 2) นักศึกษาชายหญิงไม่แตกต่างกัน 3) นักศึกษาในระดับการศึกษาต่างกันมีความพึงพอใจแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่รับ .05 4) นักศึกษาในแผนหลักสูตรต่างกันมีความพึงพอใจไม่แตกต่างกัน 5) นักศึกษาที่มีสถานภาพทางการศึกษาต่างการมีความพึงพอใจ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่รับ .05 6) นักศึกษาที่มีพื้นฐานทางการศึกษาต่างกันมีความพึงพอใจแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 7) นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกันมีความพึงพอใจไม่แตกต่างกัน

สุวรรณา วลัยอักษรลิขิต (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่องความพึงพอใจของผู้ปกครองที่มีต่อการจัดการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียนเปรมฤทัย จังหวัดพระนครศรีอยุธยา ผลการศึกษาพบว่า 1) ผู้ปกครองที่มีอายุต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาไม่แตกต่างกัน 2) ผู้ปกครองที่มีวุฒิการศึกษาต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาแตกต่างกัน 3) ผู้ปกครองที่มีอาชีพต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) ผู้ปกครองที่มีรายต่อเดือนต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาไม่แตกต่างกัน

ชมพูนุท พรสิบ (2549: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่อง ความพึงพอใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศที่มีต่อการจัดการของสำนักงานพัฒนาการกีฬาและนันทนาการ กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬา

ผลการศึกษา พบว่า 1) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศมีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง หากพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศมีความพึงพอใจด้านการจัดการ ด้านสถานที่ อุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวก และด้านการบริการ อยู่ในระดับปานกลาง ส่วนด้านบุคลากร ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก 2) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศที่มีเพศต่างกัน มีความพึงพอใจต่อการจัดการโดยรวมไม่แตกต่างกัน 3) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศที่มีอายุต่างกัน มีความพึงพอใจต่อการจัดการโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 4) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศที่มีอาชีพต่างกัน มีความพึงพอใจต่อการจัดการโดยรวมแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5

พิทยา โพธิทอง (2549: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่องการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจทางการเรียนเรื่องมาสร้างโลดสีเขียวกันเถอะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยใช้เกมและเพลงประกอบการสอน ผลการศึกษาค้นคว้า พบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหลังจากรับการสอนโดยใช้เกมและเพลงสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) นักเรียนมีความพึงพอใจทางการเรียนต่อรูปแบบการสอนโดยใช้เกมและเพลงประกอบการสอนอยู่ในระดับมาก

ธีระ สุภาวิมล (2551: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่อง ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ของโรงเรียนในสังกัดเทศบาลเมืองอ่างทองที่มีต่อการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ปีการศึกษา 2550 ผลการศึกษาพบว่า 1) ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ของโรงเรียนในสังกัดเทศบาลเมืองอ่างทองที่มีต่อการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาด้านจุดมุ่งหมายของพลศึกษา ด้านเนื้อหาสาระหลักสูตร ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านประสิทธิภาพของครูผู้สอน ด้านสถานที่ อุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวก ด้านการวัดผลและประเมินผลอยู่ในระดับมาก ทุกด้าน ซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.21, 3.90, 3.89, 3.91, 3.64 และ 3.96 2) เปรียบเทียบความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ของโรงเรียนในสังกัดเทศบาลเมืองอ่างทองที่มีต่อการเรียนการสอนสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาระหว่างนักเรียนชายกับนักเรียนหญิง ด้านจุดมุ่งหมายของพลศึกษา ด้านเนื้อหาสาระหลักสูตร ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านประสิทธิภาพครูผู้สอน ด้านสถานที่อุปกรณ์ และสิ่งอำนวยความสะดวก และด้านการวัดผลและการประเมินผล ไม่แตกต่างกัน

ปฏิญญา บุญเลิศ (2551: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่อง ความพึงพอใจในการจัดการเรียนการสอนของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 2 และชั้นปีที่ 3 โรงเรียนพณิชยการเพชรบุรี จังหวัดเพชรบุรี ผลการศึกษาพบว่า 1)ความพึงพอใจในจัดการเรียนการสอนของนักเรียนโดยรวม และรายด้านอยู่ในระดับมากเรียงตามลำดับดังนี้ ด้านการวัดผลและประเมินผล ด้านเนื้อหาของหลักสูตร ด้านการเรียนการสอนด้านผู้สอน ด้านสื่อและอุปกรณ์การสอน ด้านสภาพแวดล้อมในการเรียน 2) ความพึงพอใจในจัดการเรียนการสอนของนักเรียนโดยรวม เมื่อจำแนกตามสาขางาน

ที่เรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยนักเรียนที่อยู่ในสาขางานการบัญชีกับสาขางานการขายและสาขางานการบัญชีกับสาขางานคอมพิวเตอร์ธุรกิจ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางกับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนที่เหลือนอกนั้นไม่พบความแตกต่าง

อัญชลี พัชรพิสุทธิ์ (2551: บทคัดย่อ) ศึกษาค้นคว้าเรื่อง ความพึงพอใจของผู้ปกครองต่อการจัดการศึกษา โรงเรียนเซนต์โยเซฟ เพชรบุรี ผลการศึกษา พบว่า 1) ผู้ปกครองมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียนโรงเรียนเซนต์โยเซฟ เพชรบุรีโดยรวม และรายด้านอยู่ในระดับมาก 2) ผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียนเซนต์โยเซฟเพชรบุรี ที่มีวุฒิทางการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีและปริญญาตรีมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียนโดยรวมไม่แตกต่างกันเมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ผู้ปกครองนักเรียนที่มีวุฒิทางการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีมีความพึงพอใจด้านการประชาสัมพันธ์โรงเรียนสูงกว่าผู้ปกครองที่มีวุฒิปริญญาตรีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 ส่วนด้านอื่นๆแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ 3) ผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียนเซนต์โยเซฟ เพชรบุรี ที่มีอาชีพต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียนโดยรวมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่าผู้ปกครองที่มีอาชีพต่างกันมีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียน ในด้านผลการจัดการเรียนการสอน แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ . 01 ส่วนด้านอื่น ๆ แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ 4) ผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียนเซนต์โยเซฟ เพชรบุรี ที่มีราย ต่อเดือนต่างกัน มีความพึงพอใจต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียนโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านการจัดบริการนักเรียน และด้านการประชาสัมพันธ์โรงเรียน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนด้านอื่น ๆ แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยในต่างประเทศ

ฟิตซ์เซอรัลด์ และดูแรนท์ (Fitzgerald; & Durant. 1980: 585-594) ทำการสำรวจความคิดเห็นความพึงพอใจของประชาชนในมลรัฐเทนเสซี่ ประเทศสหรัฐอเมริกา ที่มีต่อการบริการสาธารณะ 5 ประเภท คือ การบริการของตำรวจ การระงับอัคคีภัย การสาธารณสุข การศึกษาและการคมนาคม ผลการศึกษาพบว่า ปัจจัยทางด้านภูมิหลัง และปัจจัยทางด้านทัศนคติของประชาชนมีอิทธิพลต่อความพึงพอใจของประชาชนที่มีต่อการให้บริการสาธารณะและส่งผลต่อเนื่องถึงความรู้สึกที่อยากจะเข้ามามีส่วนร่วมในการให้บริการสาธารณะดังกล่าว โดยปัจจัยที่มีน้ำหนักมากที่สุดต่อความพึงพอใจของประชาชน คือ ปัจจัยทางด้านเชื้อชาติ ราย และทัศนคติที่เกิดจากการเปรียบเทียบระหว่างค่าใช้จ่ายที่ตนเสียกับประโยชน์ที่รับการบริการ

เดลีโอ (Deleo, Catherine Ann, Zmay. 1983: 3638A) ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในหน้าที่การงานและความพึงพอใจในเวลาว่างของผู้บริหารนันทนาการของเทศบาลในรัฐนิวอิงแลนด์ สหรัฐอเมริกา โดยสำรวจผู้บริหารระดับผู้อำนวยการของหน่วยงาน

นันทนาการของเทศบาลในรัฐนั้น จำนวน 285 คน แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์ พบว่า มีความแตกต่างระหว่างความพึงพอใจในหน้าที่การงาน กับความพึงพอใจในเวลาว่าง อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ. 05 ในด้านการบริการสังคม สัมฤทธิผล ความคิดสร้างสรรค์ กิจกรรม และความรับผิดชอบ คือแหล่งสำคัญสูงสุด 5 ประการของความพึงพอใจในหน้าที่การงานและเวลาว่าง และมีความพึงพอใจในเวลาว่างมากกว่าความพึงพอใจในหน้าที่การงาน

อิน จุ วัง (In-Joung Wang. 1986: 104-110) ศึกษาระบบการให้บริการสาธารณะด้านสุขภาพอนามัยในการพัฒนาชนบทของประเทศเกาหลี โดยพิจารณาว่า การให้บริการสาธารณะดังกล่าวสามารถเข้าถึงประชาชนมากน้อยเพียงใด ผลการศึกษา พบว่า ความพึงพอใจของประชาชนต่อบริการที่รับ ภาพส่วนใหญ่ยังไม่ค่อยพอใจต่อการรับบริการจากโรงพยาบาลหรือศูนย์บริการ เนื่องจากเดินทางไม่สะดวก มีความล่าช้าในการให้บริการ และเจ้าหน้าที่ยังวาง อำนาจไม่ค่อยเอาใจใส่ โดยเฉพาะเมื่อเปรียบเทียบกับการที่รับบริการจากร้านขายยา และยังคงพบความสัมพันธ์ระหว่างระดับรูปแบบการให้บริการกับความพึงพอใจของประชาชนอีกด้วย

โคเวน (Cowen. 1989: 12) ทำการประมาณความพึงพอใจของนายจ้างและลูกจ้างซึ่งอบรมที่โรงเรียนเทคนิคในพื้นที่หุบเขา แคเนเดี้ยนเกี่ยวกับโครงการอาชีพและอุตสาหกรรมกับความสามารถ 8 ด้าน คือ ทักษะงานฝีมือ ความรู้ทางช่างเทคนิค ความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความสามารถในการติดต่อสื่อสาร ความสามารถในการอ่าน การตีความสามารถในการทำความเข้าใจและแก้ปัญหาความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และความสามารถในการแนะนำ ผลการวิจัยพบว่า นายจ้างและลูกจ้างให้ความสำคัญของความสามารถ 8 ด้าน ในลักษณะเดียวกัน ความรู้ทางช่าง ทักษะงานฝีมือและมนุษยสัมพันธ์ รับความสนใจมากเป็นพิเศษทั้งนายจ้างและลูกจ้าง

ไลแอง (Liang. 2001) ศึกษาการรับรู้และความพึงพอใจของผู้ปกครองเกี่ยวกับคุณภาพการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย: กรณีศึกษา ผู้ปกครองนักเรียนระดับปฐมวัยโรงเรียนอนุบาลในประเทศไต้หวัน ผลการศึกษาพบว่า การศึกษาของผู้ปกครอง รายได้ของครอบครัวมีอิทธิพลต่อการเรียนรับรู้เกี่ยวกับคุณภาพการจัดการศึกษาของผู้ปกครอง ผู้ปกครองที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกันมีความพึงพอใจในคุณภาพการจัดการศึกษาแตกต่างกัน การรับรู้คุณภาพการศึกษาและความพึงพอใจของผู้ปกครองเกี่ยวคุณภาพการจัดการศึกษาของผู้ปกครองนักเรียนระดับปฐมวัยมีความสัมพันธ์เชิงบวก

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) มีการดำเนินการเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โดยในแต่ละขั้นตอนประกอบด้วย ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง การสร้างเครื่องมือ การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

มีการดำเนินการ ดังนี้

การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50 – 70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างคัดเลือกมาจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ที่กำลังศึกษาอยู่ในช่วงชั้นที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร12 เลือกมาโดยใช้วิธีเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 7 คน เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน เพื่อนำมาใช้ในการทดลองใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะ การตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

โดยมีขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

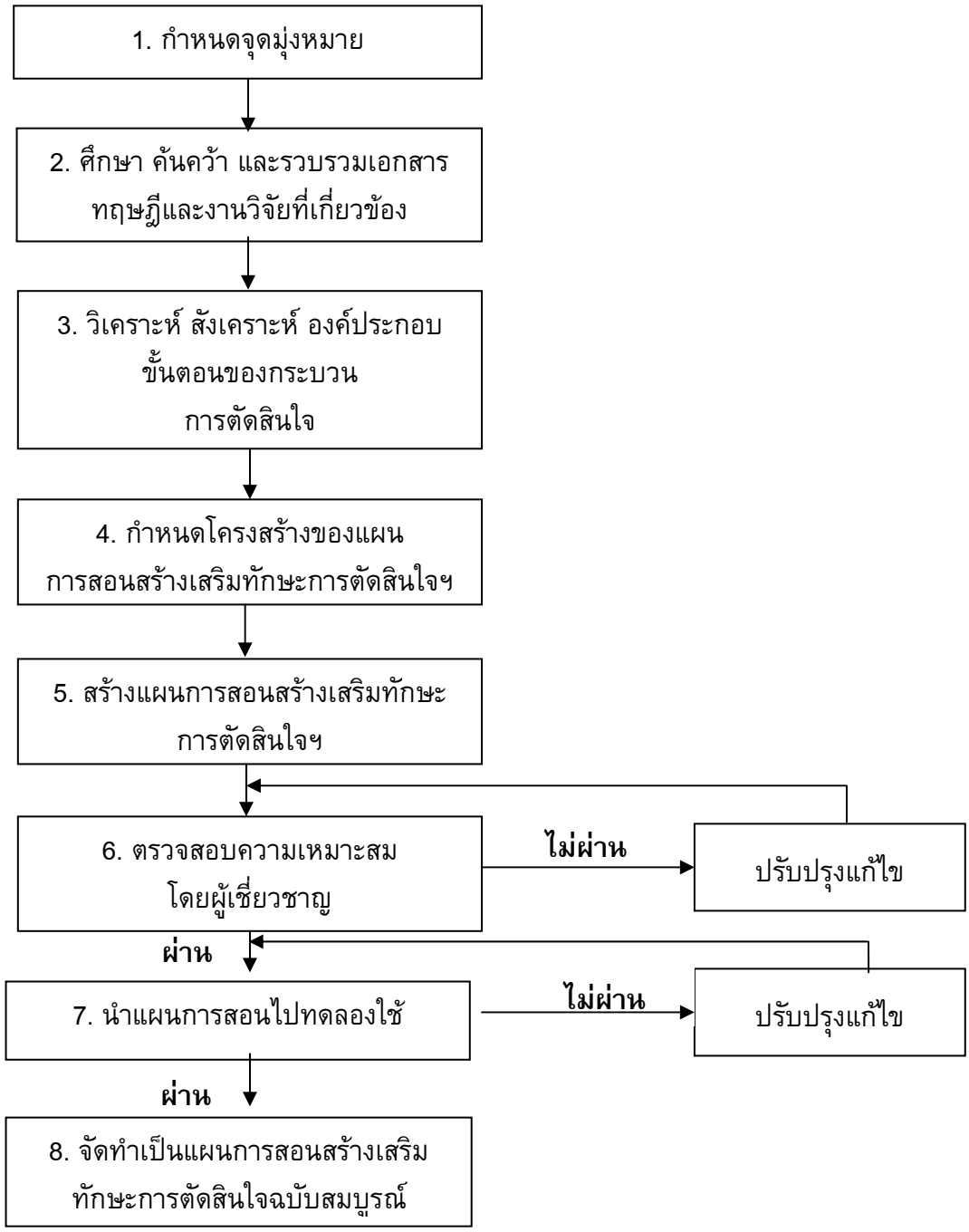
1.1 สุ่มเขตพื้นที่การศึกษา จังหวัดพิษณุโลก จาก 3 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก ได้เขตพื้นที่การศึกษา เขต 1 และ 3 เป็นกลุ่มประชากร

1.2 ในเขต 1 มีจำนวนโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จำนวน 14 โรง และในเขต 2 มีจำนวนโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จำนวน 26 โรง ได้โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จำนวน 3 โรง และมีจำนวนนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวนรวมทั้งสิ้น 25 คน แบ่งเป็นชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 5 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 3 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 17 คน

1.3 ดำเนินการคัดเลือกนักเรียนกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ โดยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 19 คน โดยใช้นักเรียนของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน เป็นกลุ่มทดลองเพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ ใช้นักเรียนของโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน เป็นกลุ่มตัวอย่าง สำหรับทำการประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมและประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และ ใช้นักเรียนของโรงเรียนวัดมหาวนาราม เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 คนเป็นกลุ่มตัวอย่างสำหรับทำการประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมและประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

2. การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีขั้นตอนดำเนินการ ดังภาพประกอบ 17



ภาพประกอบ 17 ขั้นตอนการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

จากภาพประกอบ 17 ขั้นตอนการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังมีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

1.1 เพื่อสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

1.2 เพื่อสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

2. ศึกษา ค้นคว้า และรวบรวมเอกสารทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยต่างๆที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ ความหมาย พัฒนาการและระดับความสามารถ ลักษณะทางจิตวิทยาและการเรียนรู้ สภาพปัญหา และหลักและวิธีการสอนของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นต้น เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจ ซึ่งเป็นกลวิธีการรู้คิด ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วย ความหมาย องค์ประกอบขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ แนวคิดของกลุ่มที่เน้นกระบวนการตัดสินใจถึงขั้นการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาการตัดสินใจที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.3 ศึกษาเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างและพัฒนาแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ได้แก่ การกำหนดวัตถุประสงค์ การกำหนดโครงสร้าง องค์ประกอบของแผน การกำหนดระยะเวลา การเขียนแผน การหาประสิทธิภาพ การนำแผนการสอนไปใช้ เป็นต้น เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์รูปแบบแผนการสอนที่เหมาะกับการสอนทักษะขั้นตอนการตัดสินใจนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3. วิเคราะห์ สังเคราะห์ องค์ประกอบขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ ซึ่งเป็นกลวิธีการรู้คิดและวิธีสอนสำหรับนักเรียน ช่วงชั้นที่2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ โดยการผนวกแนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เช่น หลักและวิธีสอนที่เหมาะสมสำหรับการสอนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ของ จอห์สัน (Johnson; & Johnson. 1974: 213); กัลยา สูตะบุตร. 2535; แบนดูรา (Bandura. 1993: 117-148); อรศรี แก้วเจริญ. 2537; ดารณี ธนะภูมิ. 2542; ศรีเรือน แก้วกังวาน. 2543; สิริมา สิทธิวรรณ. 2544; ศรียา นิยมธรรม; และคณะ. 2548; Luckasson; et al. 1992; Thomas. 1996: 348-350); จอยส์ และวีล (Joyce; & Weil. 1996: 334); และทิศนา แขมมณี (2545: 371, 2546: 64) องค์ประกอบขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจซึ่งเป็นกลวิธีการรู้คิด ของบิ้ท-มารม และเพื่อนร่วมงาน (Beyth-Marom; & Colleagues. 1991: 21); ทิมชุค (Tymchuk. 1985; Tymchuk; Andron; & Rahbar. 1988: 510-516) การใช้ข้อมูล 3 ประเภทประกอบกันแก้ปัญหาคิดตัดสินใจ ตามแนวคิดของ โกวิท วรพิพัฒน์ (อุ่นตา นพคุณ. 2528: 28-30; อ้างอิงจาก โกวิท วรพิพัฒน์. ม.ป.ป) แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของ รุจิร์ ภู่สาระ (2546) ให้แนวคิดเกี่ยวกับการเขียนแผนการสอน สำเริง เฉลิมเผ่า (2545)

ให้แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการที่จัดการเรียนรู้ตามความเป็นจริงของชีวิต และกิ่งฟ้า สินธุวงษ์ และ สันติ วิจักขณาลัญจ์. (2545: 35) ให้แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีขั้นตอนและวิธีการสอน ดังนี้

ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นการสอนเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนของทักษะการตัดสินใจ โดยใช้วิธีการพูดคุยกับผู้เรียนเพื่อให้นักเรียนเกิดความสนใจ ทบทวน และระลึกถึงบทเรียนที่ผ่านมา รวมถึงการให้ผู้เรียนบอกเล่าประสบการณ์เดิม เพื่อเชื่อมโยงไปสู่บทเรียนใหม่หรือการเรียนรู้ใหม่ที่เหมาะสมกับการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของผู้เรียนที่จะนำเสนอในแต่ละแผนการสอน โดยบูรณาการวิธีสอน 4 รูปแบบ ได้แก่ การสอนตรง ตัวแบบ สถานการณ์จำลอง และการเรียนแบบร่วมมือกัน

ขั้นสอน เป็นการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจซึ่งเป็นกลวิธีการรู้คิด 5 ขั้น โดยแต่ละขั้นสอนผ่านแผนการสอนที่ผสมผสานวิธีสอนแบบบูรณาการ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ระบุปัญหา เป็นการให้นักเรียนทำความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้นให้ชัดเจนว่า อะไรคือประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจ โดยนำสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวในระดับพื้นฐานที่จำเป็นในการดำเนินชีวิตประจำวันด้วยตนเองมาให้นักเรียนทำความเข้าใจและแสดงการรู้คิดของตนด้วยการตอบคำถาม อันแสดงออกถึงความเข้าใจต่อสถานการณ์หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้นนั้น โดยบูรณาการวิธีสอน

การรู้คิดของขั้นที่ 1 ระบุปัญหา ดังนี้

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงเกี่ยวกับแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการสอนให้นักเรียนมีทักษะหรือสามารถระบุปัญหาหรือเรื่องที่ต้องทำการตัดสินใจได้ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่ 1 ขั้นระบุปัญหา ที่นักเรียนจะต้องรู้ให้ได้ก่อนว่า ในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้น มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไรบ้าง และ ข้อที่ จะต้องรู้ว่ามีเรื่องใดหรือปัญหาใดที่นักเรียนจะต้องตัดสินใจ โดยครูจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ให้ดูนั้นก่อน แล้วจะให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่า ครูอาจใช้สื่อหรืออุปกรณ์ประกอบการอธิบายเพิ่มเติม หรืออาจใช้การซักถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนแต่ละคน จากนั้นครูจะให้นักเรียนตอบคำถามนั้นอีกครั้ง แต่จะให้ตอบหรือบอกเล่าทีละคน ดังนั้น นักเรียนทุกคนจึงต้องตั้งใจฟังและตั้งใจดูเรื่องราวที่ครูจะให้ดูด้วย

2. ครูนำเสนอสถานการณ์จำลองด้วยรูปแบบวีดิทัศน์ และบอกชื่อตัวละครหลักในวีดิทัศน์ให้นักเรียนได้รู้จัก จากนั้นจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถามอย่างอิสระและหรือหยุดวีดิทัศน์ที่ให้ดูเป็นช่วงๆ เพื่อตรวจสอบความเข้าใจด้วยการให้บอกเล่าเรื่องราวหรือใช้การซักถาม

3. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันหรือมีปฏิสัมพันธ์กันเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ให้ดูเพื่อให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยกันมากขึ้น ลดความวิตกกังวลและสร้างระดับการกล้าแสดงออก และให้ร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่าเรื่องราวหรือสภาพการณ์ในสถานการณ์ที่ให้ดู โดยให้ช่วยกันตอบคำถามว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และมีเรื่องใดบ้างที่จะต้องตัดสินใจ โดยครูคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนร่วมบอกเล่า และให้การเสริมแรง

4. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนระบุปัญหา ในสถานการณ์ที่ให้ดู ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกหรือขั้นตอนที่ 1 ของการทำการตัดสินใจ โดยให้นักเรียนตอบคำถามทีละคนว่าในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้นว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และมีเรื่องใดบ้างที่จะต้องตัดสินใจ โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรง เมื่อระบุเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้ตรงกับสถานการณ์ และบันทึกคำตอบลงในช่องบันทึกคำตอบขั้นระบุปัญหาของแบบบันทึกคำตอบ ในภาคผนวกของสถานการณ์

ขั้นที่ 2 กำหนดทางเลือก เป็นการให้นักเรียนแสดงการรู้คิดวิธีการหรือแนวทางอันเป็นทางเลือกหลากหลายที่มีความเป็นไปได้จริงในการนำไปปฏิบัติในสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้น โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 2 กำหนดทางเลือก ดังนี้

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือสามารถกำหนดทางเลือกหลากหลายที่มีความเป็นไปได้จริงในการนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ให้ดู และเป็นขั้นตอนที่ 2 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 1 หรือระบุปัญหาหรือเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว ซึ่งในขั้นตอนที่ 2 นี้ นักเรียนจะต้องกำหนดทางเลือกให้ได้อย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

2. ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างเรื่องที่จะต้องตัดสินใจของนักเรียนที่ได้ระบุไว้ในการเรียนครั้งก่อน และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับวิธีการหรือแนวทางหลากหลายที่จะกำหนดเป็นทางเลือกว่า จะต้องเกี่ยวข้องหรือมีความสอดคล้องกับสถานการณ์และสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู

3. ใช้ตัวแบบในรูปแบบวีดิทัศน์ นำเสนอตัวอย่างการกำหนดทางเลือกหลากหลายของสถานการณ์ที่ให้ดู เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้ และมองเห็นถึงแนวทางที่จะกำหนดทางเลือกของตนเองที่ได้จากตัวแบบแสดงตัวอย่างทางเลือกให้ดูในวีดิทัศน์ และใช้วิธีการสอนต่อ ดังนี้

3.1 เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับทางเลือกหลากหลาย ที่ตัวแบบแสดงตัวอย่างให้ดู (โดยครูคอยเอื้ออำนวยให้นักเรียนได้พูดคุยกัน)

3.2 ครูซักถามเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับคำว่า “กำหนดทางเลือก” หรือบอกทางเลือกให้ได้หลากหลายในสถานการณ์ที่ให้ดู เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนทุกคนรู้ว่าต้องกำหนดทางเลือกหรือบอกทางเลือกให้ได้หลายๆทางในสถานการณ์ที่ต้องทำการตัดสินใจ โดยครูจะให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนตอบ และให้การเสริมแรง

4. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันกำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจที่ครูคัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากเรื่องที่นักเรียนระบุไว้ในขั้นตอนที่ 1 ของสถานการณ์ที่ให้ดู เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าบอกทางเลือกของตนเองในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงความคิดของตนออกมา

5. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง โดยพูดคุยและถามนักเรียนเป็นรายบุคคลว่า นักเรียนจะทำอย่างไรได้บ้างกับเรื่องที่จะต้องตัดสินใจที่ได้บอกหรือระบุเอาไว้จากการเรียนรู้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุ โดยให้ใช้แนวทางของตนเองที่ได้จากการเรียนรู้จากกลุ่ม หรือการเรียนรู้จากตัวแบบมาปรับใช้ในการกำหนดทางเลือกด้วยตนเอง

ขั้นที่ 3 ประเมินทางเลือก เป็นการให้นักเรียนแต่ละคนแสดงการรู้คิดของตน ในการพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งผลดีและหรือผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของทางเลือกต่าง ๆที่กำหนดไว้ โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 3 ประเมินทางเลือก ดังนี้

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีความสามารถในการประเมินหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่นักเรียนได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 2 กำหนดทางเลือก ในสถานการณ์ที่ให้ดูได้ และเป็นขั้นตอนที่ 3 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 2 หรือกำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว โดยในขั้นตอนที่ 3 นี้ นักเรียนจะต้องบอกผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดกับตนเองและหรือต่อผู้อื่นของแต่ละทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ แต่ต้องบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ให้ได้อย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

2. ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกของนักเรียนแต่ละคนที่ได้กำหนดไว้เป็นทางเลือกของตนเองในการเรียนครั้งก่อน และพูดคุยเกี่ยวกับ การพิจารณาหรือบอกผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาของแต่ละทางเลือกที่กำหนดไว้ โดยให้ดูว่าแต่ละทางเลือกนั้นๆ มีผลดีและหรือผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นอย่างไรบ้าง ในสถานการณ์ที่ให้ดู

3. ใช้ตัวแบบในรูปแบบวีดิทัศน์ นำเสนอตัวอย่างการชี้ให้เห็นหรือบอกให้รู้ถึงผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาของแต่ละตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้และใช้เป็นแนวทางในการพิจารณา ผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของแต่ละทางเลือกที่ตนเองได้กำหนดไว้ และดำเนินการสอนต่อในขั้นนี้ ดังนี้

3.1 เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นตามมาของ แต่ละตัวแบบที่แสดงตัวอย่างผลดีและผลเสียของแต่ละทางเลือกที่ตัวแบบนั้นๆได้กำหนดขึ้น โดยครูคอยเอื้ออำนวยให้นักเรียนได้พูดคุยกัน

3.2 ครูซักถามทำความเข้าใจเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นที่เรียกว่า “ผลดี” และ “ผลเสีย” ทั้งนี้เพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนทุกคนรู้ว่าผลที่เกิดขึ้นอย่างไรจึงจะเรียกว่าเป็น “ผลดี” และอย่างไรจึงจะเรียกว่าเป็น “ผลเสีย” โดยครูจะให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนตอบ และให้การเสริมแรง

4. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันพิจารณาหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่คัดเลือกมาหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู (เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่กำหนดให้ในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอการประเมินทางเลือกหรือบอกถึงผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวยให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงความคิดของตนออกมา)

5. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง โดยให้นักเรียนแต่ละคนบอกหรือพิจารณาถึงผลดีและหรือผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของทางเลือก ที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ โดยใช้แนวทางของตนเองที่ได้จากการเรียนรู้จากกลุ่ม หรือการเรียนรู้จากตัวแบบมาปรับใช้ใน

การประเมินหรือบอกผลดีและหรือผลเสียของทางเลือกที่นักเรียนเลือกไว้ด้วยตนเอง และครูคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถประเมินทางเลือกได้ด้วยตนเอง

ขั้นที่ 4 จัดอันดับทางเลือก เป็นการแสดงอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ ที่มีผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่ให้ดู โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 4 ดังนี้

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีความสามารถในการจัดอันดับทางเลือกของทางเลือกหลากหลายที่นักเรียน ได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 3 ประเมินทางเลือก ในสถานการณ์ที่ให้ดูได้ และเป็นขั้นตอนที่ 4 ต่อจากเมื่อเรากำหนดทางเลือกของเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้แล้ว และในขั้นตอนที่ 4 นี้ นักเรียนจะต้องจัดอันดับทางเลือกของทางเลือกหลากหลายที่ได้กำหนดไว้ในการเรียนครั้งที่แล้ว โดยดูผลของแต่ละทางเลือกว่า ทางเลือกใดมีผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเอง ก็จัดให้ทางเลือกนั้นมีความสำคัญอยู่ในอันดับต้นๆ ของทางเลือกทั้งหลายที่กำหนดไว้

2. ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนแต่ละคนได้กำหนดไว้ พร้อมกับบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกนั้นๆ และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับการจัดอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดเอาไว้เป็นการพิจารณาหรือดูผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ ได้ด้วยตนเอง โดยหากทางเลือกใดมีผลดีทั้งต่อตนเองและผู้เกี่ยวข้องมากกว่าผลเสียและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ก็ควรจัดให้ทางเลือกนั้นมีอันดับความสำคัญเป็นอันดับแรกๆ ของทางเลือกทั้งหมดที่กำหนดไว้ และหากทางเลือกใดที่มีผลดีทั้งต่อตนเองและผู้เกี่ยวข้องและมีความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ ได้ด้วยตนเองน้อยกว่ารองๆลงมาก็จัดให้ทางเลือกนั้นมีอันดับความสำคัญรองๆลงมา เป็นต้น และเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามทำความเข้าใจได้ตลอดการพูดคุย

3. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันจัดอันดับทางเลือกของทางเลือกที่ครูได้คัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนแต่ละคนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าแสดงการจัดอันดับทางเลือกในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนนำเสนอการจัดอันดับทางเลือกของแต่ละคนในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงการจัดอันดับทางเลือกของตนออกมา

4. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนแต่ละคนทำการจัดอันดับทางเลือกที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ในขั้นตอนที่ 2 โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสียที่นักเรียนได้ประเมินหรือบอกเอาไว้แล้วในขั้นตอนที่ 3 โดยต้องคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติด้วยตนเองได้จริง โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่

จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถจัดอันดับทางเลือกได้ด้วยตนเอง

ขั้นที่ 5 เลือกทางเลือกที่ดีที่สุด เป็นการเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่งที่พิจารณาแล้วเห็นว่าให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู โดยบูรณาการวิธีสอนการรู้คิดของขั้นที่ 5 ดังนี้

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการให้นักเรียนมีทักษะหรือมีสามารถตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกจากทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนได้กำหนดไว้ในสถานการณ์ที่ให้ดู และเป็นขั้นตอนสุดท้ายหรือขั้นตอนที่ 5 ต่อจากเมื่อเรารู้ขั้นตอนที่ 4 หรือจัดอันดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ได้แล้ว ซึ่งในขั้นตอนที่ 5 นี้ นักเรียนจะต้องตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกที่ได้กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 2 โดยพิจารณาถึงผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่นักเรียนบอกไว้ ตลอดจนดูอันดับความสำคัญของแต่ละทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่ให้ดู

2. ใช้ขั้นนำเสนอบทเรียนของวิธีการสอนตรง นำเสนอตัวอย่างทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนแต่ละคนได้กำหนดไว้ พร้อมกับบอกผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือก อันดับความสำคัญของทางเลือก และพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกจากทางเลือกหลากหลายที่กำหนดไว้ โดยให้พิจารณาจากผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ อันดับความสำคัญของทางเลือกที่ได้จัดลำดับไว้ และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆได้ด้วยตนเอง และเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามทำควาเข้าใจได้ตลอดการพูดคุย

3. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดจากทางเลือกหลากหลายที่คัดเลือกหรือยกมาเป็นตัวอย่างจากทางเลือกของนักเรียนที่กำหนดไว้ของสถานการณ์ที่ให้ดู โดยให้ช่วยกันพิจารณาจากผลดีและหรือผลเสียที่ตนเองหรือผู้อื่นจะได้รับ อันดับความสำคัญของทางเลือก และความเป็นไปได้จริงที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์นั้นๆ เป็นการใช้กลุ่มนำร่องให้นักเรียนแต่ละคนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าแสดงการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกในเบื้องต้น ก่อนที่จะให้นักเรียนทำการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก จากทางเลือกหลากหลายของแต่ละคนที่ได้กำหนดไว้ ในลำดับการสอนต่อไป โดยครูจะคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น และกระตุ้นให้นักเรียนร่วมแสดงการจัดอันดับทางเลือกของตนออกมา

4. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนแต่ละคนทำการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก ของสถานการณ์ที่ให้ดู จากทางเลือกหลากหลายที่นักเรียนได้กำหนดเอาไว้ในขั้นตอนที่ 2 โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสีย อันดับความสำคัญของทางเลือกที่นักเรียนได้จัดลำดับไว้แล้ว และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติด้วยตนเองได้จริงด้วย โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูล ที่จำเป็น

ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อนักเรียนสามารถตัดสินใจเลือกทางที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือกได้ด้วยตนเอง

ขั้นสรุป เป็นการสรุปองค์ความรู้ทักษะขั้นตอนแต่ละขั้นของทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ได้รับจากการสอนแต่ละครั้ง

1. กำหนดโครงสร้างของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีขอบข่ายของเนื้อหาที่ใช้ในการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นเนื้อหาโปรแกรมทางสังคมทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวในการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียน ที่กำลังศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 อยู่ในบริบท ทางนิเวศวิทยา ระดับไมโครซึ่งเป็นระดับที่มีขอบเขตใกล้ตัวนักเรียนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน ทั้งนี้เพื่อใช้เป็นสะพานเชื่อมโยงการเรียนรู้ของนักเรียน โดยจัดโปรแกรมในลักษณะของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน

1.2 โครงสร้างของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ตามขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ 5 ขั้นตอน มีทั้งหมด 20 แผน ใช้เวลาในการสอนทั้งหมด 20 ครั้ง ดังนี้

เนื้อหา	จำนวนแผน
1. ระบุปัญหา	4
2. กำหนดทางเลือก	4
3. ประเมินทางเลือก	4
4. จัดอันดับทางเลือก	4
5. ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	4
รวมทั้งสิ้น	20

1.3 องค์ประกอบของแผนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นการบอกถึงสิ่งสำคัญที่จำเป็นต้องบรรจุในแผนการสอนสร้างเสริมทักษะ การตัดสินใจ ประกอบด้วย ชื่อทักษะ ชื่อสถานการณ์ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ระยะเวลา สื่อการสอน เนื้อหา สาระสำคัญ วิธีดำเนินการสอน การประเมินผล โดยการประยุกต์ใช้ตามแนวทางของ ฮิ้วชส์ และรัสช์ (Hughes; & Rusch. 1989: 365-372); อารีม และคณะ (Aream; et al. 1991: 387-399) อเบอรี่ และคณะ (Abery; et al. 1995: 170-179) พราเตอร์ และคนอื่นๆ (Prater, M.A. et al. 1998: 160-172) เป็นต้น ดังนี้

1.3.1 รูปแบบของแผนการสอน

แผนการสอน

ชื่อทักษะ……
ชื่อสถานการณ์ ……
จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม……
ระยะเวลา ……
สื่อการสอน . ……

เนื้อหา

……
……

สาระสำคัญ

……
……

วิธีดำเนินการสอน

……
……
……

การประเมินผล

……
……
……

ภาคผนวก

……
……
……
……

1.4 สร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ ตามโครงสร้างและองค์ประกอบที่กำหนดในข้อ 2.4

1.5 ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity)

1.6 นำแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 3 ท่าน พิจารณาความถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะในเรื่องสื่อวีดิทัศน์ต้องปรับเสียงให้มีความดังระดับเดียวกัน และตัวอักษรข้อความบรรยายในวีดิทัศน์ปรับให้ตัวเล็กลง ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item -Objective Congruence: IOC) เท่ากับ 1.00

1.7 การปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญก่อนนำไปทดลองใช้ได้นำข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน มาปรับปรุงแก้ไขเรื่องระดับของเสียงและข้อความบรรยายประกอบในวีดิทัศน์ เพื่อให้ได้สื่อวีดิทัศน์ที่เหมาะสม ก่อนนำไปทดลองใช้กับนักเรียนกลุ่มทดลองใช้เครื่องมือ เพื่อปรับปรุงขั้นตอนการสอน วิธีดำเนินการสอนของแต่ละแผนให้เหมาะสม

1.8 การนำแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไปทดลองใช้ที่โรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 โดยเริ่มทดลองเมื่อวันที่ 4 กุมภาพันธ์ 2553 ถึงวันที่ 13 กุมภาพันธ์ 2553 ในเวลา 07.30 – 08.30 น.ของทุกวันๆ ละ 1 แผน ติดต่อกันเป็นเวลา 10 วัน กับนักเรียน จำนวน 7 คน เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน ซึ่งจากการทดลองใช้พบว่า วิธีการสอนในแผนที่ 1, 6, 11, และ 16 ขั้นระบุปัญหา จากเดิมกำหนดลำดับขั้นการสอนไว้ 5 กระบวนการ ปรับลดลงเหลือ 4 กระบวนการ เนื่องจากเกินเวลาที่กำหนดไปมาก และในขั้นนำของแผนการสอนที่ 1 เพิ่มเติมการกล่าวนำให้นักเรียนได้รู้ถึงเนื้อหาขั้นตอนของกระบวนการการทำการตัดสินใจทั้ง 5 ขั้นตอนก่อน และให้สัญลักษณ์ในการจดจำเนื้อหาขั้นตอนของทักษะการตัดสินด้วยการกำหนดให้นิ้วมือแต่ละนิ้วของนักเรียนเป็นสัญลักษณ์หรือตัวแทนในการจำขั้นตอนการตัดสินใจทั้ง 5 ขั้นตอน นอกจากนี้มีการปรับเปลี่ยนวิธีการนำเสนอวีดิทัศน์ในแต่ละตอน จากที่นำเสนอแต่ละตอนต่อเนื่องกันจนจบ 1 ตอน ปรับเป็นหยุดวีดิทัศน์ที่ให้ดู เป็นช่วงสั้นๆเพื่อทำการทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนเป็นระยะๆ และเพิ่มกิจกรรมผ่อนคลายให้รู้สึกสนุกในขั้นสรุปก่อนจบบทเรียน เพื่อปรับปรุงความเหมาะสมของเนื้อหาและวิธีสอนในแต่ละขั้นตอน ตลอดจนการใช้สื่อ อุปกรณ์ต่างๆ วิธีการประเมินผลให้มีความเหมาะสมมากขึ้น ได้ค่า E1 / E2 เท่ากับ 89.64 / 95.00

1.9 จัดทำเป็นแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ฉบับสมบูรณ์

3. การวิเคราะห์ข้อมูล

ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าสถิติ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence: IOC) และหาค่าประสิทธิภาพของแผนการสอน (E1/ E2)

3.1 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

3.1.1 สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1) ค่าเฉลี่ย ($\overline{X}$) (Jacobson. 1976: 78)

$$\overline{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} Xi}{n}$$

เมื่อ $\overline{X}$ แทน ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

$\sum$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด

X แทน ค่าคะแนนแต่ละตัว

i แทน จำนวนคะแนน

n แทน จำนวนข้อมูลทั้งหมด

3.1.2 ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) (Jacobson. 1976: 87)

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i^2}{n} - \left(\frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{n} \right)^2$$

เมื่อ S^2 แทน ค่าความแปรปรวน

$\sum x^2$ แทน ผลรวมของคะแนนแต่ละตัวยกกำลังสอง

$(\sum x)^2$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมดยกกำลังสอง

N แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

ใส่ $\sqrt{S^2}$ จะได้ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

3.2 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence: IOC) คำนวณจากสูตร (Osterlind ,Steven J. 1998: 263)

$$I_{ik} = \frac{(N-1)\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} + N\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} - \sum_{j=1}^{n} X_{ijk}}{2(N-1)n}$$

เมื่อ I_{ik} แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างแบบประเมินกับจุดประสงค์

i แทน ค่าระดับคะแนนที่ผู้เชี่ยวชาญตัดสิน

k แทน ค่าความสอดคล้องกับจุดประสงค์หรือทักษะที่กำหนด

N แทน จำนวนของทักษะหรือจุดประสงค์

n แทน จำนวนของผู้เชี่ยวชาญ

X_{ijk} แทน คะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญตัดสินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์

โดยกำหนดให้

+ 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความสอดคล้องตามจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

- 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความไม่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

3.3 ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ใช้สูตรการหาประสิทธิภาพของนวัตกรรม (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. 2545: 57-58)

$$E1 = \frac{\sum X}{\frac{N}{B} \times 100}$$

เมื่อ $E1$ หมายถึง ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ ได้จากคะแนนเฉลี่ยของการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจระหว่างการใช้แผนการสอสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

$\sum X$ หมายถึง ผลรวมของคะแนนการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจระหว่างการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

N หมายถึง จำนวนนักเรียน

A หมายถึง คะแนนเต็มของการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ

$$E2 = \frac{\sum Y}{\frac{N}{B} \times 100}$$

เมื่อ $E2$ หมายถึง ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ ได้จากคะแนนเฉลี่ยของการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจหลังการ ใช้แผนการสอนทักษะการตัดสินใจ

$\sum Y$ หมายถึง ผลรวมของคะแนนการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจหลังการใช้แผนการสอนทักษะการตัดสินใจ

N หมายถึง จำนวนผู้เรียน

B หมายถึง คะแนนเต็มการมีทักษะการรู้คิดตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจหลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ

2. การสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

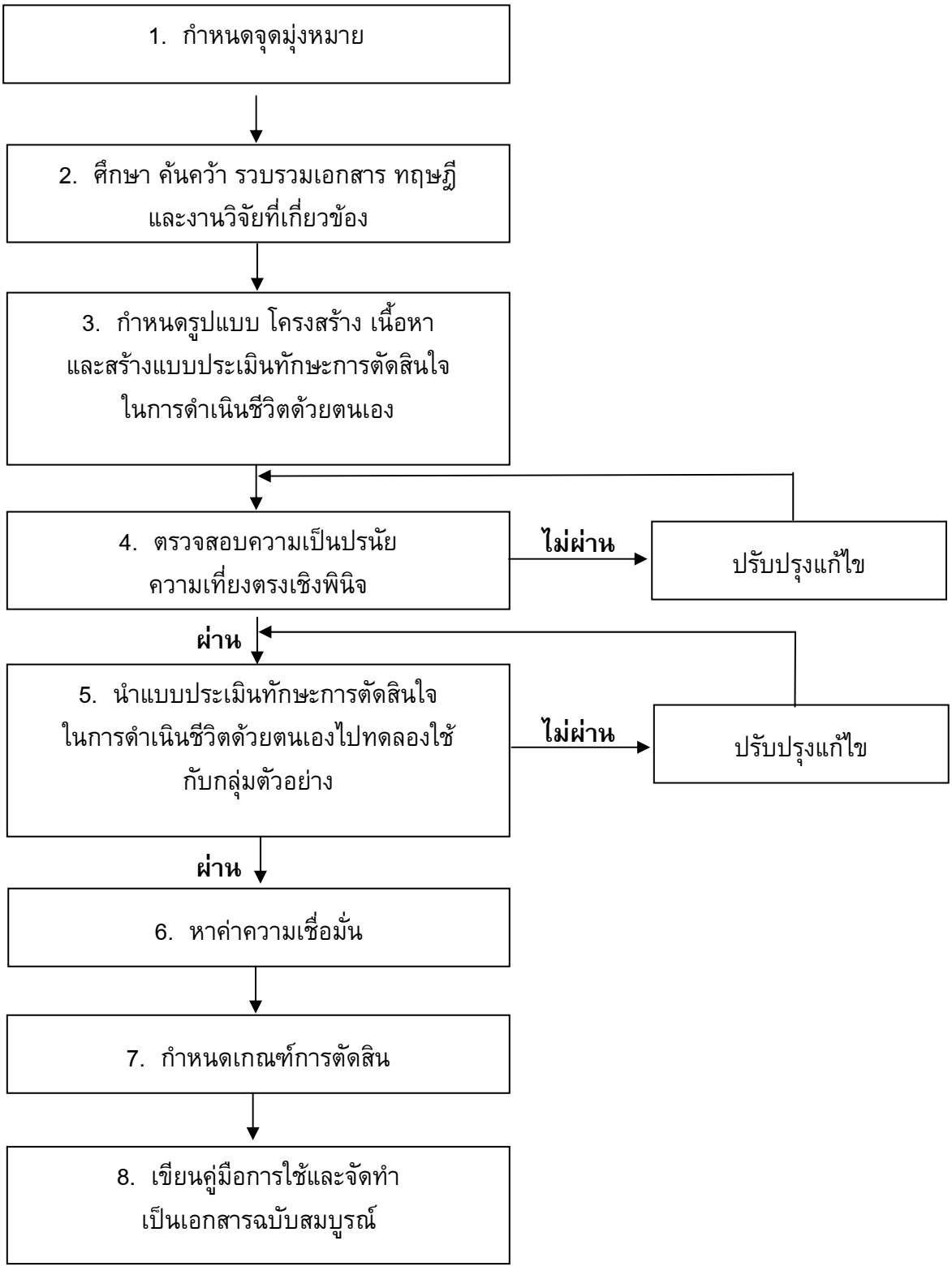
2.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาเขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างเดียวกันกับที่ใช้ในการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

2.2 การสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ในการสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีขั้นตอนในการสร้าง ดังแสดงในภาพประกอบ 18 ดังนี้



ภาพประกอบ 18 ขั้นตอนการสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

จากภาพประกอบ 18 เป็นลำดับขั้นในการสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียน ช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

1.1 เพื่อสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 เพื่อหาคุณภาพของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ศึกษาค้นคว้าและรวบรวมงานเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยต่างๆที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ ความหมาย พัฒนาการและระดับความสามารถ ลักษณะทางจิตวิทยา และการเรียนรู้ สภาพปัญหา หลักและวิธีการสอนของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นต้น (กัลยา สูตะบุตร. 2535; อรศรี แก้วเจริญ. 2537; ดารณี ธนะภูมิ. 2542; ศรีเรือน แก้วกังวาน. 2543; สิริมา สิทธิวรรณ. 2544; ศรียา นิยมธรรม และคณะ. 2548; Luckasson; et al. 1992; Thomas. 1996: 348-350) เป็นต้น เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์หาวิธีการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

2.2 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ได้แก่ ทักษะชีวิต หลักการดำเนินชีวิตให้เป็นปกติ การกำหนดจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วย ความหมาย ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แนวคิดของกลุ่มที่ศึกษากระบวนการตัดสินใจ องค์ประกอบของขั้นตอนการตัดสินใจ และการสอนเพื่อสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง เป็นต้น (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2536.; ประเสริฐ ตันสกุล; และคณะ. 2538; ขนิษฐา เทวินทรภักดี. 2539; Joyce; & Weil. 1996.; Nirje. 1967.; WHO. 1993; วนิดา ขาวมงคล เอกแสงศรี. 2546; กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. 2541, 2543;กระทรวงศึกษาธิการ. 2543; ทิศนา แขมมณี. 2545) เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาในการสอนให้เหมาะสมหรือตรงกับวิถีการดำเนินชีวิตประจำวันด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.3 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ได้แก่ แบบวัดทักษะชีวิต แบบประเมินทักษะชีวิต แบบฉบับการตัดสินใจ เป็นต้น (วัชรี ทรัพย์มี. 2539; อรพินทร์ ชูชม และคณะ. 2542.; สัมฤทธิ์ สันเต. 2547; ขวัญยืน มูลศรี. 2548) เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์รูปแบบของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในระดับพื้นฐานที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

2.4 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการวัดและประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ได้แก่ ความหมาย ลักษณะของแบบวัดหรือแบบประเมิน ภาคจิตพิสัย วิธีการวัดและแนวทางการวัดทักษะชีวิต การวัด การกำหนดโครงสร้างและรูปแบบของแบบประเมิน การเขียนข้อคำถามเชิงสถานการณ์ การหาคุณภาพแบบประเมิน การกำหนดเกณฑ์ตัดสิน และการนำแบบประเมินไปใช้ เป็นต้น (ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ. 2538, 2543ก, 2543ข, 2548.; พรรณวิภา บรรณเกียรติ. 2543 อ้างอิงจาก Taylor. 1991; วรรณ์ดี แสงประทีปทอง. 2544; พิชิต ฤทธิ์จรูญ. 2545;

ธนพัชร แก้วปฏิมา. 2547; อเนก พ.อนุกูลบุตร. 2548; อุทุมพร (ทองอุทัย) จามรมาน. 2530, 2531, 2532, 2548) เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์รูปแบบการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองในระดับพื้นฐานที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

3. กำหนดโครงสร้างและสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจ

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้นในครั้งนี้ เป็นแบบประเมินที่ใช้วัดทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแบบสรุปรวม (Summative) ซึ่งกำหนดรูปแบบและโครงสร้างของแบบประเมิน ดังนี้

3.1 กำหนดรูปแบบของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นแบบประเมินชนิดคำถามปลายเปิด เนื้อหาของข้อคำถามอยู่ในบริบททางนิเวศวิทยาระดับไมโคร ซึ่งเป็นระดับที่มีขอบเขตใกล้ตัวนักเรียนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน โดยกำหนดสถานการณ์จำลองในบริบทที่เกี่ยวข้องกับบ้านหรือครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน เป็นเรื่องราวให้นักเรียนใช้ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และมีเกณฑ์การพิจารณาสำหรับการตัดสินข้อคำตอบเพื่อให้คะแนนสำหรับผู้ตรวจ ดังนี้

2 คะแนน หมายถึง ใช้การตัดสินใจโดยใช้เหตุผล
1 คะแนน หมายถึง ใช้การตัดสินใจโดยใช้ความรู้สึกบอก
0 คะแนน หมายถึง ใช้การตัดสินใจโดยการพึ่งพาผู้อื่น

3.2 กำหนดโครงสร้างของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามเนื้อหาขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจซึ่งเป็นกลวิธีการรู้คิด 5 ขั้นตอน จำนวน 20 ข้อ คะแนนเต็ม 40 คะแนน ดังนี้

องค์ประกอบที่ต้องการวัด	จำนวนข้อ
1. ระบุปัญหา	4
2. กำหนดทางเลือก	4
3. ประเมินทางเลือก	4
4. จัดอันดับทางเลือก	4
5. การตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	4
รวมทั้งสิ้น	20

3.3 กำหนดเนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการสร้างแบบประเมิน คือ โปรแกรมทางสังคมที่มีลักษณะทั่วไป มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่กำลังศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 อยู่ในบริบททางนิเวศวิทยาระดับไมโคร ซึ่งเป็นระดับที่มี

ขอบเขตใกล้ตัวนักเรียนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน เป็นการนำเสนอสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในการดำเนินชีวิตประจำวันของเด็กที่กำลังศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 ซึ่งนำมาจากการสำรวจ สัมภาษณ์ สภาพปัญหาในการดำเนินชีวิตประจำวัน ของเด็กจากกลุ่มบุคคลที่อยู่ใกล้ตัวนักเรียนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน ได้สถานการณ์ที่ใช้เป็นสื่อหรือเรื่องราวในการสอนการทำการตัดสินใจ

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนและหลังการทดลอง เป็นแบบประเมินที่ใช้สถานการณ์ในบริบทที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน รวม 4 สถานการณ์ ดังนี้

1) สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว มี 1 เรื่อง ได้แก่ เรื่อง “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”

2) สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน มี 1 เรื่อง ได้แก่ เรื่อง“ชั่วโมงคณิตศาสตร์”

3) สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเพื่อน มี 2 เรื่อง ได้แก่ เรื่อง “แซงคิวซื้ออาหาร” และ “เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน”

โดยแต่ละสถานการณ์มีข้อคำถาม 5 ข้อ ถามเรียงตามลำดับขั้นตอนของการตัดสินใจที่สร้างขึ้น 5 ขั้นตอน

3.4 สร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่มีการพิจารณาองค์ประกอบตามขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ จำนวน 20 ข้อ คะแนนเต็ม 40 คะแนน ดังมีรายละเอียดดังนี้

1) ระบุปัญหา เป็นการประเมินความสามารถในการระบุสภาพปัญหาของสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้นให้ชัดเจนว่า อะไรคือประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจ

2) กำหนดทางเลือก เป็นการประเมินความสามารถในการบอกถึงวิธีการหรือแนวทางหลายหลาย ที่จะนำมาตอบข้อคำถามที่เป็นประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่กำหนดขึ้น

3) การประเมินทางเลือก เป็นการประเมินความสามารถในการพิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งผลดีและหรือผลเสียต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นของทางเลือกต่าง ๆที่กำหนดไว้

4) จัดอันดับทางเลือก เป็นการประเมินความสามารถในการจัดอันดับความสำคัญของทางเลือก โดยคำนึงถึงผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่กำหนดให้

5) การตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด เป็นการประเมินความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่งที่พิจารณาแล้วเห็นว่าให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่กำหนดให้

4. การตรวจสอบความเป็นปรนัย (Objectivity) และความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity)

4.1 นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้น 2 ชุด แบบคู่ขนาน โดยชุดที่ 1 ไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการคิด 1 คน ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา 1 คน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 1 คน ตรวจสอบด้านโครงสร้างและเนื้อหา ด้วยการตรวจสอบความเป็นปรนัยและความเที่ยงตรงเชิงพินิจ โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item- Objective Congruence: IOC) ได้ค่า IOC 1.00

4.2 ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำหรือข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญซึ่งผู้เชี่ยวชาญให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับวิธีการประเมินควรใช้การสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างหรือใช้การพูดคุยด้วยคำถามและให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเกณฑ์การให้คะแนนว่าไม่ควรใช้คำว่าถูกต้องจึงจะได้คะแนน แต่ให้พิจารณาตามความเหมาะสมเป็นรายกรณีไป โดยผู้เชี่ยวชาญชุดแรกแนะนำว่าแบบประเมินหลังการทดลอง (Posttest) ควรเป็นคนละฉบับกับแบบประเมินก่อนการทดลอง (Pretest) แต่สร้างขึ้นในลักษณะของแบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) ที่มีลักษณะสถานการณ์คล้ายคลึงกับแบบประเมินก่อนการทดลอง

4.3 กำหนดสถานการณ์เพื่อสร้างแบบประเมินหลังการทดลอง (Posttest) ในลักษณะของแบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ได้สถานการณ์คู่ขนานสำหรับสร้างแบบประเมินหลังการทดลองที่ใช้เป็นสื่อหรือเรื่องราวในการประเมินทักษะการตัดสินใจหลังการทดลอง 4 สถานการณ์คู่ขนาน ดังนี้

4.3.1 สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว มี 1 เรื่อง ได้แก่ เรื่อง “แม่ชวนไปเยี่ยมคุณยาย” สร้างคู่ขนานกับแบบประเมินก่อนการทดลองเรื่อง “แม่ชวนไปกินข้าวนอกบ้าน”

4.3.2 สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน มี 1 เรื่อง ได้แก่ “ชั่วโมงศิลปะ” สร้างคู่ขนานกับแบบประเมินก่อนการทดลองเรื่อง “ชั่วโมงคณิตศาสตร์”

4.3.3 สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเพื่อน มี 2 เรื่อง ได้แก่ เรื่อง “แซงคิวขึ้นรถประจำทาง” และ “เพื่อนชวนขี่จักรยายแข่งบนถนน” สร้างคู่ขนานกับแบบประเมินก่อนการทดลองเรื่อง “แซงคิวซื้ออาหาร” และ “เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน”

โดยแต่ละสถานการณ์มีคำถาม 5 ข้อ ถามเรียงตามลำดับขั้นตอนของการตัดสินใจที่สร้างขึ้น 5 ขั้นตอนเช่นเดียวกันแบบประเมินก่อนการทดลอง

4.4 นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังการทดลอง (Posttest) ซึ่งเป็นแบบประเมินคู่ขนานที่สร้างขึ้นใหม่กับแบบประเมินก่อนการทดลองชุดเดิมไปให้ผู้เชี่ยวชาญอีกชุดหนึ่ง จำนวน 5 คน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ 2 คน ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา 2 คน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัด และประเมินผล 1 คน ตรวจสอบด้านโครงสร้าง เนื้อหา ด้วยการตรวจสอบความเป็นปรนัย ความเป็นคู่ขนาน และความเที่ยงตรงเชิงพินิจ โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item- Objective Congruence: IOC) ได้ค่า IOC 1.00

4.5 ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำหรือข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งผู้เชี่ยวชาญให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับวิธีการประเมินควรใช้การพูดคุยในการถามคำถามเพื่อไม่ให้ผู้เรียนรู้สึกว่าเป็นการสอบ

5. นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ได้แก้ไขปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญแล้วทั้งสองครั้ง ซึ่งเป็นแบบประเมินชนิดคำถามปลายเปิดไปทดลองใช้กับนักเรียนของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาเขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน เพื่อวิเคราะห์ความเหมาะสมของภาษาและปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม

6. นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขความเหมาะสมของภาษาแล้วทั้ง 2 ฉบับ มาหาค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ และได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินชุดที่ 1 (Pretest) สำหรับทำการประเมินก่อนการทดลอง เท่ากับ .9303 และได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินชุดที่ 2 (Posttest) สำหรับประเมินหลังการทดลอง ซึ่งเป็นแบบประเมินคู่ขนาน เท่ากับ .8192 โดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach) เพราะสามารถใช้กับแบบประเมินที่ตรวจให้คะแนนลักษณะใดก็ได้ และได้ค่าความเชื่อมั่นของความเป็นแบบประเมินคู่ขนาน เท่ากับ .638 โดยใช้สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's Product Moment)

7. กำหนดเกณฑ์การประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้เกณฑ์การประเมินตามหลักสูตร การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน กำหนดเป็นเกณฑ์ในการแปลความหมายของคะแนนดิบที่นักเรียนทำได้ ไว้ 3 ระดับ ดังนี้

7.1 เกณฑ์การตัดสินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของแต่ละขั้นตอนมีคะแนนเต็มขั้นตอนละ 8 คะแนน กำหนดเป็นเกณฑ์ในการตัดสิน ดังนี้

7 – 8 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับสูง (ได้คะแนนร้อยละ 80 ขึ้นไป)
5 – 6 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับปานกลาง (ได้คะแนนร้อยละ 60 ขึ้นไป)
น้อยกว่า 4 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับต้องแก้ไข (ได้คะแนนน้อยกว่าร้อยละ 50)

7.2 เกณฑ์การตัดสินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของทั้งฉบับมีคะแนนเต็ม 40 คะแนน กำหนดเป็นเกณฑ์ในการตัดสิน ดังนี้

32 – 40 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับสูง (ได้คะแนนร้อยละ 80 ขึ้นไป)
24 – 31 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับปานกลาง (ได้คะแนนร้อยละ 60 ขึ้นไป)
น้อยกว่า 24 คะแนน	หมายถึง	มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ระดับต้องแก้ไข (ได้คะแนนน้อยกว่าร้อยละ 50)

8. เขียนคู่มือการใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ช่วงชั้นที่ 2 และจัดทำเป็นเอกสารฉบับสมบูรณ์ ประกอบด้วย คำอธิบายการใช้ เกณฑ์การตัดสิน แล้วดำเนินการจัดทำเป็นเอกสารฉบับสมบูรณ์

2.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. จัดเตรียมเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ติดต่อกับผู้บริหารโรงเรียนที่จะใช้เป็นกลุ่มตัวอย่างในการทดลองใช้เครื่องมือ พร้อมทั้งนัดหมาย วัน เวลา และสถานที่ ในการเก็บข้อมูล

3. ทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลจากบัณฑิตวิทยาลัย

4. นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไปประเมินนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่โรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิต 12 จำนวน 7 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมิน ตั้งแต่วันที่ 18 มกราคม 2553

5. นำผลการประเมินที่ได้มาวิเคราะห์

2.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าสถิติ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้อง ค่าความเชื่อมั่น

1. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1.1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence: IOC) คำนวณจากสูตร (Osterlind ,Steven J. 1998: 263)

$$I_{ik} = \frac{(N-1)\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} + N\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} - \sum_{j=1}^{n} X_{ijk}}{2(N-1)n}$$

เมื่อ I_{ik} แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างแบบประเมินกับจุดประสงค์

i แทน ค่าระดับคะแนนที่ผู้เชี่ยวชาญตัดสิน

k แทน ค่าความสอดคล้องกับจุดประสงค์หรือทักษะที่กำหนด

N แทน จำนวนของทักษะหรือจุดประสงค์

n แทน จำนวนของผู้เชี่ยวชาญ

X_{ijk} แทน คะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญตัดสินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์

โดยกำหนดให้

+ 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความสอดคล้องตามจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

- 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความไม่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

1.2 การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมิน โดยใช้วิธี คำนวณจากสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach) (Enanuel J. Mason; William J. Bramble. 1994: 278)

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[\frac{S_0^2 - \sum S_i^2}{S_0^2}\right]$$

เมื่อ α แทน ค่าสัมประสิทธิ์ของความเชื่อมั่น

k แทน จำนวนข้อของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

S_i^2 แทน คะแนนความแปรปรวนเป็นรายข้อ

S_0^2 แทน คะแนนความแปรปรวนของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งฉบับ

1.3 การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) โดยใช้วิธี คำนวณจากสูตรสัมประสิทธ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's Product Moment) (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2543: 122)

$$r_{tt} = \frac{N\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{\left[N\sum X^2 - \left(\sum X\right)^2\right]\left[N\sum Y^2 - \left(\sum Y\right)^2\right]}}$$

เมื่อ r_{tt} แทน ค่าความเชื่อมั่น

X และ Y แทน คะแนน 2 ชุด

N แทน จำนวนคนในกลุ่ม

3. การสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาเขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน ซึ่งเป็นกลุ่มเดียวกันกับที่ใช้ในการสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

3.2 การสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ในการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีขั้นตอนในการสร้างดังแสดงไว้ในภาพประกอบ 19 ดังนี้



ภาพประกอบ 19 ขั้นตอนการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

จากภาพประกอบ 19 เป็นขั้นตอนการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 เพื่อสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 เพื่อหาคุณภาพของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. ศึกษาค้นคว้าและรวบรวมเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 ศึกษาเอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวกับความพึงพอใจในด้านความหมาย ลักษณะ องค์ประกอบ เช่น สุชาติ จันทรวงศ์ (2549) ศึกษาความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อหลักสูตรดำน้ำเบื้องต้น ส่วนรัชนีพร นาพุทธา (2549) ศึกษาความพึงพอใจต่อการฝึกอบรมและประสิทธิภาพของการฝึกอบรม และ รัตนาภรณ์ มั่นฑะกะ (2549) ศึกษาความพึงใจ ของลูกค้าที่มีต่อศูนย์บริการลูกค้าสัมพันธ์ เป็นต้น เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาของแบบประเมินที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.2 ศึกษาเอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสร้าง และพัฒนาแบบประเมินความพึงพอใจ การประเมินด้านจิตพิสัย ได้แก่ ความหมาย ประเภทของแบบประเมิน ข้อดีและข้อเสียของวิธีการแต่ละประเภท การ กำหนดโครงสร้างและรูปแบบของแบบประเมินจิตพิสัย การเขียนข้อคำถาม และการหาคุณภาพ เป็นต้น เช่น ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ (2543) ให้แนวคิดเรื่องการวัดด้านจิตพิสัย และอุทุมพร (ทองอุไทย) จามรมาน (2548) ให้ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีและการวัดทางจิตวิทยา เป็นต้น เพื่อวิเคราะห์ และสังเคราะห์รูปแบบของแบบประเมินความพึงพอใจที่เหมาะสมกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3. กำหนดรูปแบบและโครงสร้างของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยศึกษาวิธีสร้างแบบประเมินความพึงพอใจ เช่น ศึกษาจากตำราการวัดผลการศึกษาของ สมนึก ภัททิยธนี. 2546: 37-43) เป็นต้น

3.1 กำหนดรูปแบบของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า แบ่งออกเป็น 3 ระดับ จำนวน 15 ข้อ ประยุกต์ขึ้นจากวิธีของ ลิเคิร์ท (Likert) ดังนี้

3	หมายถึง	พึงพอใจในระดับมาก
2	หมายถึง	พึงพอใจในระดับปานกลาง
1	หมายถึง	พึงพอใจในระดับน้อย

3.2 กำหนดโครงสร้างของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินระดับความรู้สึกชื่นชอบของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง จำนวนทั้งหมด 15 ข้อ โดยแบ่งตามองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ

1) ด้านครูผู้สอน	มีจำนวน 5 ข้อ
2) ด้านเนื้อหา	มีจำนวน 5 ข้อ
3) ด้านวิธีการสอน	มีจำนวน 5 ข้อ

4. สร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาตามรูปแบบและโครงสร้างที่กำหนด

5. ตรวจสอบความเป็นปรนัย (Objectivity) และความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยนำแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ชุดเดียวกับที่ตรวจสอบแบบประเมินก่อนเรียน เพื่อทำการตรวจสอบความเป็นปรนัย และความเที่ยงตรงด้านโครงสร้างและเนื้อหา และนำมาปรับปรุงแก้ไข ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item Objective Congruence: IOC) เท่ากับ 1.00

6. ทดลองใช้ (Try out) และตรวจสอบหาความเชื่อมั่น การหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient)

6.1 การทดลองใช้ นำแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่ปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียน ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ตั้งตรงจิตร 12 เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 3 จำนวน 7 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน หลังสิ้นสุดการสอนและทำการประเมินหลังเรียน (Posttest) แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขเรื่องของภาษาที่ใช้ถาม เพิ่มการยกตัวอย่างลักษณะของเรื่องที่ถามให้เข้าใจก่อนแล้วจึงให้บอกความรู้สึกของตน วิธีการถามอย่างผ่อนคลาย เช่น ใช้การพูดคุย การนั่งในระดับเดียวกัน เป็นต้น

6.2 ตรวจสอบความเชื่อมั่น นำคะแนนที่ได้จากแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ไปตรวจสอบหาค่าความเชื่อมั่น โดยใช้วิธีครอนบัค (Cronbach) หาค่าสัมประสิทธ์แอลฟา ($\propto$ Coefficient) ได้ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ .9322

7. เกณฑ์การตัดสินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของทั้งฉบับ มีคะแนนเต็ม 45 คะแนน กำหนดเป็นเกณฑ์ในการตัดสินดังนี้

36 – 45 คะแนน	หมายถึง	มีความพึงพอใจ ระดับมาก (ได้คะแนนร้อยละ 80 ขึ้นไป)
27 – 35 คะแนน	หมายถึง	มีความพึงพอใจ ระดับปานกลาง (ได้คะแนนร้อยละ 60 ขึ้นไป)
น้อยกว่า 35 คะแนน	หมายถึง	มีความพึงพอใจ ระดับน้อย (ได้คะแนนน้อยกว่าร้อยละ 50)

8. เขียนคู่มือการใช้แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยนำข้อมูลทั้งหมดมาเขียนเป็นคู่มือการใช้แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ฉบับสมบูรณ์ ประกอบด้วย คำอธิบายการใช้แบบประเมินความพึงพอใจ เกณฑ์การตัดสิน แล้วดำเนินการจัดทำเป็นเอกสารฉบับสมบูรณ์

3.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บทันทีหลังสิ้นสุดการทดลองใช้แผนการสอน และทำการประเมินหลังการทดลองแล้วในวันที่ 13 กุมภาพันธ์ 2553

3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าสถิติ ได้แก่ ดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ค่าเฉลี่ย ($\overline{X}$) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) การค่าความเชื่อมั่น

1. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่

1.1 สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1.1 ค่ามัธยฐาน (Median) คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543: 145)

$$Mdn = \frac{N+1}{2}$$

เมื่อ N แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

1.1.2 ค่าพิสัยควอไทล์ คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543: 152)

$$IQR = Q_3 - Q_{1_1}$$

เมื่อ IQR แทน ค่าพิสัยควอไทล์

Q_3 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¾ หรือ 75%

Q_1 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¼ หรือ 25%

1.2 สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบค่ามัธยฐานของข้อมูล ใช้สถิติทดสอบ Nonparametric แบบ The Sign Test for Median: One Sample. คำนวณจากสูตร

$$P-\text{value} = P\left[Q_+ \le t | P = ½\right] \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

หรือ $$P-\text{value} = P\left[Q_- \le t | P = ½\right] \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

เมื่อ $P\left[X \le M_0\right] = P\left[X \ge M_0\right] = ½$

$H_0 : M = M_0$

$H_a : M < M_0$; หรือ $H_a : M > M_0$; หรือ $H_a : M \neq M_0$

$P-\text{value}$ แทน ค่าความน่าจะเป็นซึ่งคำนวณได้ที่จะปฏิเสธ $H_0 : M = M_0$

M แทน ค่ามัธยฐานที่คำนวณได้

M_0 แทน ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ที่กำหนดไว้

X แทน จำนวนของค่าสังเกต (X) ที่มีค่ามากกว่าหรือน้อยกว่า M_0 เมื่อ

(1) $H_a : M < M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xมากกว่า M_0 (Q_+) และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น +

(2) $H_a : M > M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xน้อยกว่า M_0 (Q_- และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น -

(3) $H_a : M \neq M_0$;จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xน้อยกว่า M_0 (Q_-) โดยคิด $P-\text{value}$ X2 และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น -

1.3 สถิติวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ

1.3.1 ความเป็นปรนัย (Objectivity) และค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence: IOC) คำนวณจากสูตร (Osterlind ,Steven J. 1998: 263)

$$I_{ik} = \frac{(N-1)\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} + N\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} - \sum_{j=1}^{n} X_{ijk}}{2(N-1)n}$$

เมื่อ I_{ik} แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างแบบประเมินกับจุดประสงค์

i แทน ค่าระดับคะแนนที่ผู้เชี่ยวชาญตัดสิน

k แทน ค่าความสอดคล้องกับจุดประสงค์หรือทักษะที่กำหนด

N แทน จำนวนของทักษะหรือจุดประสงค์

n แทน จำนวนของผู้เชี่ยวชาญ

X_{ijk} แทน คะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญตัดสินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์

โดยกำหนดให้

+ 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความสอดคล้องตามจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

- 1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อความไม่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเนื้อหา

1.3.2 การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α Coefficient) ของ ครอนบัค (Cronbach) (Enanuel, J. Mason.; & William, J. Bramble. 1994: 278)

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[\frac{S_0^2 - \sum S_i^2}{S_0^2}\right]$$

เมื่อ α แทน ค่าสัมประสิทธิ์ของความเชื่อมั่น

k แทน จำนวนข้อของแบบประเมินความพึงพอใจ

S_i^2 แทน คะแนนความแปรปรวนเป็นรายข้อ

S_0^2 แทน คะแนนความแปรปรวนของแบบประเมินความพึงพอใจทั้งฉบับ

ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

มีการดำเนินการดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน

2. แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ซึ่งดำเนินการทดลองตามแบบแผนการทดลองแบบ One Group Pretest-Posttest Design (ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. 2538: 120) ดังนี้

กลุ่ม	ประเมินก่อน	ทดลอง	ประเมินหลัง
E	T1	X	T2

เมื่อ E แทน นักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้

X แทน การสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้แผนการจัดกิจกรรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้น

T1 แทน การประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนก่อนดำเนินการทดลองโดยใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนเรียน ชุดที่ 1

T2 แทน การประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน โดยใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังเรียน ชุดที่ 2 และประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน โดยใช้แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้นหลังการทดลอง

3. ขั้นตอนการทดลอง

ดำเนินการทดลองใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ในโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 จำนวน 6 คน จำนวนทั้งหมด 20 แผน แผนละ 1 ครั้ง ครั้งละ 60 นาที โดยมีขั้นตอนการทดลอง แบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

3.1 ระยะก่อนการทดลอง มีการดำเนินการดังนี้

3.1.1 ดำเนินการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) เมื่อวันที่ 26 มกราคม 2553 โดยมีขั้นตอนดังนี้

1) อธิบายขั้นตอนวิธีการดำเนินการประเมินให้นักเรียนเข้าใจ

2) ทำการประเมินตามขั้นตอนของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วย

3.1.2 อธิบายขั้นตอนวิธีดำเนินการทดลองการฝึกทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนเข้าใจ

3.2 ระยะดำเนินการทดลอง

เริ่มดำเนินการทดลอง เมื่อวันที่ 18 กุมภาพันธ์ 2553 และสิ้นสุดการทดลองเมื่อวันที่ 10 มีนาคม 2553 ในระหว่างเวลา 12.15 – 13.15 น. ของทุกวันติดต่อกัน โดยทำการสอนวันละ 1 ครั้งๆละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 20 ครั้ง ดังนี้

สถานการณ์ / ครั้งที่	เนื้อหาการสอน	เวลา (นาที)
สถานการณ์ “ แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”		
ครั้งที่ 1	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 2	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 3	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 4	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 5	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์ “ ชั่วโมงคณิตศาสตร์”		
ครั้งที่ 6	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 7	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 8	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 9	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 10	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์ “ แซงคิวซื้ออาหาร”		
ครั้งที่ 11	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 12	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 13	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 14	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 15	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์” เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน”		60
ครั้งที่ 16	ระบุปัญหา	
ครั้งที่ 17	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 18	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 19	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 20	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60

3.3 ระยะหลังการทดลอง เมื่อสิ้นสุดการทดลองแล้ว

3.3.1 ประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ด้วยแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ชุดที่ 2 (Posttest) ซึ่งเป็นแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบคู่ขนาน

3.3.2 ประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิต

ด้วยตนเองด้วย ด้วยแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจที่สร้างขึ้น

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยสถิติค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (IQR) และสถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample.

4.2 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยวิธีทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

4.3 ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยสถิติ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (IQR) และสถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample.

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 ค่ามัธยฐาน (Median) คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543:145)

$$Mdn = \frac{N+1}{2}$$

เมื่อ N แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

1.2 ค่าพิสัยควอไทล์ คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543: 152)

$$IQR = Q_3 - Q_1$$

เมื่อ IQR แทน ค่าพิสัยควอไทล์

Q_3 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¾ หรือ 75%

Q_1 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¼ หรือ 25%

1.3 สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบค่ามัธยฐานของข้อมูล ใช้สถิติทดสอบ Nonparametric แบบ The Sign Test for Median: One Sample. คำนวณจากสูตร (Jacobson. 1976: 78)

$$P-\text{value}=P\left[Q_{+}\leq t|P=½\right].....(1)$$

หรือ $$P-\text{value}=P\left[Q_{-}\leq t|P=½\right].....(2)$$

เมื่อ $P\left[X\leq M_0\right]=P\left[X\geq M_0\right]=½$

$H_0 : M=M_0$

$H_a : M<M_0$; หรือ $H_a : M>M_0$; หรือ $H_a : M\neq M_0$

$P-\text{value}$ แทน ค่าความน่าจะเป็นซึ่งคำนวณได้ที่จะปฏิเสธ $H_0 : M=M_0$

M แทน ค่ามัธยฐานที่คำนวณได้

M_0 แทน ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ที่กำหนดไว้

X แทน จำนวนของค่าสังเกต(X)ที่มีค่ามากกว่าหรือน้อยกว่า M_0

เมื่อ

(1) $H_a : M<M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xมากกว่า M_0 (Q_+) และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น +

(2) $H_a : M>M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xน้อยกว่า M_0 (Q_- และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น -

(3) $H_a : M\neq M_0$;จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xน้อยกว่า M_0 (Q_-) โดยคิด $P-\text{value}$ X2 และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น -

$$\overline{X}=\frac{\sum_{i=1}^{n}Xi}{n}$$

เมื่อ $\overline{X}$ แทน ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

$\sum$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด

X แทน ค่าคะแนนแต่ละตัว

i แทน จำนวนคะแนน

n แทน จำนวนข้อมูลทั้งหมด

ใส่ $\sqrt{S^2}$ จะได้ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. สถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐาน ได้แก่

2.1 สถิติที่ใช้เปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อนและหลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดย The Wilcoxon Matched-Pairs Signed - Ranks Test (Conover, W.J. 1971: 206-207)

$$|Di| = |Yi - Xi|$$

เมื่อ $||$ แทน ค่าสัมบูรณ์

Di แทน ค่าความแตกต่างของคะแนนแต่ละคู่

Xi แทน คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนการใช้แผนการสอนตามแผนการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

Yi แทน คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังการใช้แผนการสอนตามแผนการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

มีการดำเนินการดังนี้

1. การปรับปรุงโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ในการประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นการนำโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่ได้ปรับปรุงแล้วจากการทดลองใช้ในครั้งที่ 1 มาทดลองใหม่อีกเป็นครั้งที่ 2 เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาช่วงชั้นที่ 2 ทั้งนี้เพื่อปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยมีการปรับปรุงในเรื่องต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1.1 รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆที่เกิดขึ้นระหว่างดำเนินการทดลองทั้งหมดในทุกภาคส่วน ได้แก่

1.1.1 การจดบันทึกคำตอบแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองระหว่างเรียน และหลังเรียน จากที่ผู้วิจัยทำการประเมินและจดบันทึกเอง ควรให้มีผู้ช่วยนักวิจัยหรือครูช่วยทำการประเมินและบันทึกคำตอบลงในแบบบันทึก

1.1.2 แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ปรับลดขั้นตอนการสอนจาก 5 ขั้น เหลือ 4 ขั้น และนำขั้นที่ตัดออกไปรวมไว้กับขั้นสรุปเพื่อไม่ให้บทเรียนมีความซ้ำซ้อนกัน

1.1.3 แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทำการปรับแก้ภาษาที่ใช้ถามให้เป็นคำที่เข้าใจง่าย เช่น ครูจะชี้แจงให้นักเรียนรู้ก่อน เปลี่ยนเป็นครูจะอธิบายกับนักเรียน การเขียนข้อกระทงที่ใช้ถามได้ปรับเปลี่ยนคำพูดให้เข้าใจง่ายขึ้น

1.2 ทำการปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ตามลักษณะของปัญหาและอุปสรรคที่พบ

1.3 นำโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ปรับปรุงแล้ว ไปให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และนักจิตวิทยาจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) อีกครั้ง ได้ค่า IOC เท่ากับ 1.00

1.4 ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2. การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 2

2.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรเป็นนักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดมหาวนาราม เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 คน

2.2 แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ซึ่งดำเนินการทดลองตามแบบแผนการทดลองแบบ One Group Pretest-Posttest Design (ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ. 2538: 120) ดังนี้

กลุ่ม	ประเมินก่อน	ทดลอง	ประเมินหลัง
E	T1	X	T2

เมื่อ E แทน นักเรียนระดับช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

X แทน การสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้แผนการจัดกิจกรรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้น

T1 แทน การประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนก่อนดำเนินการทดลองโดยใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ที่สร้างขึ้น ชุดที่ 1

T2 แทน การประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนโดยใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองแบบคู่ขนาน ชุดที่ 2 และประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน โดยใช้แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่สร้างขึ้นหลังการทดลอง

2.3 ขั้นตอนการทดลอง

ดำเนินการทดลองใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ในโรงเรียนวัดมหาวนาราม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เขต 1 จังหวัดพิษณุโลก ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 จำนวน 6 คน จำนวนทั้งหมด 20 แผน แผนละ 1 ครั้ง ครั้งละ 60 นาที โดยมีขั้นตอนการทดลอง แบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

2.3.1 ระยะก่อนการทดลอง มีการดำเนินการดังนี้

1) ดำเนินการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองนักเรียนโรงเรียนวัดมหานาราม เมื่อวันที่ 26 มกราคม 2553 โดยมีขั้นตอนดังนี้

- อธิบายขั้นตอนวิธีการดำเนินการประเมินให้นักเรียนเข้าใจ

- ทำการประเมินตามขั้นตอนของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วย

2) อธิบายขั้นตอนวิธีดำเนินการทดลองการฝึกทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนเข้าใจ

2.3.2 ระยะดำเนินการทดลอง

เริ่มดำเนินการทดลอง เมื่อวันที่ 23 กุมภาพันธ์ 2553 และสิ้นสุดการทดลอง เมื่อ วันที่ 20 มีนาคม 2553 ในระหว่างเวลา 11.00 – 12.00 น. ของทุกวันติดต่อกัน โดยทำการสอนวันละ 1 ครั้งๆละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 20 ครั้ง ดังนี้

สถานการณ์ / ครั้งที่	เนื้อหาการสอน	เวลา (นาที)
สถานการณ์ “ แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”		
ครั้งที่ 1	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 2	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 3	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 4	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 5	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์ “ ชั่วโมงคณิตศาสตร์”		
ครั้งที่ 6	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 7	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 8	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 9	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 10	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์ “ แซงคิวซื้ออาหาร”		
ครั้งที่ 11	ระบุปัญหา	60
ครั้งที่ 12	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 13	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 14	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 15	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60
สถานการณ์” เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน”		
ครั้งที่ 16	ระบุปัญหา	
ครั้งที่ 17	กำหนดทางเลือก	60
ครั้งที่ 18	ประเมินทางเลือก	60
ครั้งที่ 19	จัดอันดับทางเลือก	60
ครั้งที่ 20	ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด	60

2.3.3 ระยะหลังการทดลอง เมื่อสิ้นสุดการทดลองแล้ว

1) ประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วยแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ชุดที่ 2 (Posttest) ซึ่งเป็นแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบคู่ขนาน

2) ประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วย ด้วยแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจที่สร้างขึ้น

2.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

2.4.1 ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยสถิติ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (IQR) และสถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample.

2.4.2 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยวิธีทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

2.4.3 ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยสถิติ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (IQR) และสถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample.

2.4.4 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ของการทดลองครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรม โดยใช้สถิติทดสอบ The Mann-Whitney U Test (Guilford, J.P.; & Benjamin Fruchter. 1978: 219)

2.4.5 เปรียบเทียบความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการทดลองครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรม โดยใช้สถิติทดสอบ The Mann-Whitney U Test (Guilford; & Benjamin Fruchter. 1978: 219)

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 ค่ามัธยฐาน (Median) คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543: 145)

$$Mdn = \frac{N+1}{2}$$

เมื่อ N แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

1.2 ค่าพิสัยควอไทล์ คำนวณจากสูตร (ยุทธพงษ์ กัยวรรณ์. 2543: 152)

$$IQR = Q_3 - Q_{1_1}$$

เมื่อ IQR แทน ค่าพิสัยควอไทล์

Q_3 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¾ หรือ 75%

Q_1 แทน ค่าที่ตำแหน่ง ¼ หรือ 25%

1.3 สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบค่ามัธยฐานของข้อมูล ใช้สถิติทดสอบ Nonparametric แบบ The Sign Test for Median: One Sample. คำนวณจากสูตร (Jacobson. 1976: 78)

$$P-\text{value} = P\left[Q_+ \le t | P = ½\right] \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

หรือ $P-\text{value} = P\left[Q_- \le t | P = ½\right] \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$

เมื่อ $P\left[X \le M_0\right] = P\left[X \ge M_0\right] = ½$

$H_0 : M = M_0$

$H_a : M < M_0$; หรือ $H_a : M > M_0$; หรือ $H_a : M \ne M_0$

$P-\text{value}$ แทน ค่าความน่าจะเป็นซึ่งคำนวณได้ที่จะปฏิเสธ $H_0 : M = M_0$

M แทน ค่ามัธยฐานที่คำนวณได้

M_0 แทน ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ที่กำหนดไว้

X แทน จำนวนของค่าสังเกต (X) ที่มีค่ามากกว่าหรือน้อยกว่า M_0

เมื่อ

(1) $H_a : M \langle M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xมากกว่า M_0 (Q_+) และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น +

(2) $H_a : M \rangle M_0$; จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่ Xน้อยกว่า M_0 (Q_- และหาก X- M_0 =0 จะให้ เป็น –

(3) $H_a : M \neq M_0$;จะใช้ค่า t ซึ่งนับจากที่Xน้อยกว่า M_0 (Q_-) โดยคิด P — value X2 และหาก X- M_0 =0 จะให้เป็น -

$$\overline{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} Xi}{n}$$

เมื่อ $\overline{X}$ แทน ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

$\sum$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด

X แทน ค่าคะแนนแต่ละตัว

i แทน จำนวนคะแนน

n แทน จำนวนข้อมูลทั้งหมด

ใส่ $\sqrt{S^2}$ จะได้ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. สถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐาน ได้แก่

2.1 สถิติที่ใช้เปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อนและหลังการใช้แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดย The Wilcoxon Matched-Pairs Signed - Ranks Test (Conover. 1971: 206-207)

$$|Di| = |Yi - Xi|$$

เมื่อ $| |$ แทน ค่าสัมบูรณ์

Di แทน ค่าความแตกต่างของคะแนนแต่ละคู่

Xi แทน คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนการใช้แผนการสอนตามแผนการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

Yi แทน คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังการใช้แผนการสอนตามแผนการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

2.2 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และเปรียบเทียบคะแนนความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ของการทดลองครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 เพื่อหาค่าความต่างของค่ามัธยฐานของครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ใช้สถิติทดสอบ The Mann-Whitney U Test (Guilford, J.P.; & Benjamin Fruchter. 1978: 219)

$$Ui = NaNb + \frac{Ni(Ni+1)}{2} - Ri$$

เมื่อ U_i = ค่าทดสอบ U

N_a = จำนวนกลุ่มตัวอย่างการทดลองที่ 1

N_b = จำนวนกลุ่มตัวอย่างการทดลองที่ 2

N_i = จำนวนกลุ่มตัวอย่างการทดลองที่ 1 หรือ 2

R_i = ผลรวมของอันดับของข้อมูลกลุ่มทดลองที่ 1 หรือ 2

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลนำเสนอตามลำดับขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การสร้างโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 ลักษณะและโครงสร้างของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีลักษณะเป็นแผนการสอนสร้างเสริมทักษะขั้นตอนการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้สถานการณ์จำลอง 4 สถานการณ์ คือ 1) แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน 2) ชั่วโมงคณิตศาสตร์ 3) แซงคิวซื้ออาหาร และ 4) เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน และบูรณาการวิธีการสอน 4 รูปแบบ ได้แก่ การสอนตรง สถานการณ์จำลองรูปแบบวีดิทัศน์ ตัวแบบ และการเรียนแบบร่วมมือกัน ในการสร้างเสริมทักษะขั้นตอนการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ที่ประกอบด้วยทักษะขั้นตอน 5 ขั้นตอนตามลำดับ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ความสามารถในการระบุปัญหา มีจำนวน 4 แผน ใน 4 สถานการณ์ๆ ละ 1 แผน คือ แผนที่ 1, 6, 11 และ 16 โดยให้นักเรียนบอกเล่าได้ว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และเรื่องหรือประเด็นหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจนั้นคืออะไร

ขั้นตอนที่ 2 ความสามารถในการกำหนดทางเลือก มีจำนวน 4 แผน ใน 4 สถานการณ์ ๆ ละ 1 แผน คือ แผนที่ 2, 7, 12 และ 17 โดยให้นักเรียนบอกหรือกำหนดทางเลือกของเรื่องหรือประเด็นหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจนั้นอย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

ขั้นตอนที่ 3 ความสามารถในการประเมินทางเลือก มีจำนวน 4 แผน ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 แผน คือ แผนที่ 3, 8, 13 และ 18 โดยให้นักเรียนบอกถึงผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่บอกหรือกำหนดไว้ในขั้นตอนที่

ขั้นตอนที่ 4 ความสามารถในการจัดอันดับทางเลือก มีจำนวน 4 แผน ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 แผน คือ แผนที่ 4, 9, 14 และ 19 โดยให้นักเรียนจัดลำดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำมาแก้ไขในสถานการณ์ที่กำหนดให้

ขั้นตอนที่ 5 ความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก มีจำนวน 4 แผน ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 แผน คือ แผนที่ 5, 10, 15 และ 20 โดยให้พิจารณา

ทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติได้จริงในสถานการณ์ที่กำหนดให้

1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ ดังต่อไปนี้

1.2.1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) ของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 1

ตาราง 1 ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกเป็นรายแผน

แผนการสอนที่	แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขั้นตอนที่					ความหมาย
	1 ระบุปัญหา	2 กำหนดทางเลือก	3 ประเมินทางเลือก	4 จัดอันดับทางเลือก	5 ตัดสินใจเลือก 1 ทางเลือก	
1	1.0					ใช้ได้
2		1.0				ใช้ได้
3			1.0			ใช้ได้
4				1.0		ใช้ได้
5					1.0	ใช้ได้
6	1.0					ใช้ได้
7		1.0				ใช้ได้
8			1.0			ใช้ได้
9				1.0		ใช้ได้
10					1.0	ใช้ได้
11	1.0					ใช้ได้
12		1.0				ใช้ได้

ตาราง 1 (ต่อ)

แผนการสอนที่	แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา	2 กำหนดทางเลือก	3 ประเมินทางเลือก	4 จัดอันดับทางเลือก	5 ตัดสินใจเลือก 1 ทางเลือก	ความหมาย
13			1.0			ใช้ได้
14				1.0		ใช้ได้
15					1.0	ใช้ได้
16	1.0					ใช้ได้
17		1.0				ใช้ได้
18			1.0			ใช้ได้
19				1.0		ใช้ได้
20					1.0	ใช้ได้

จากตาราง 1 แสดงค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทั้ง 5 ขั้นตอน แต่ละแผนการสอนมีความเหมาะสมของแต่ละขั้นตอนทุกขั้น

1.2.2 การศึกษาประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 2

ตาราง 2 ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (E1 / E2)

คนที่	คะแนนระหว่างเรียน (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)	คะแนนหลังเรียน (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)
1	35	38
2	34	38
3	34	34
4	37	40
5	37	40
6	34	36
7	40	40
รวม	251	266
เฉลี่ย	35.86	38.00
ร้อยละ	89.64	95.00
E1 = 89.64 E2 = 95.00		
E1 / E2 = 89.64 / 95.00		

จากตาราง 2 แสดงถึงประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่มีค่า E1 / E2 เท่ากับ 89.64 / 95.00 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80 / 80

ผลการศึกษาสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ว่า ประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นไปตามเกณฑ์ 80 / 80

2. แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.1 ลักษณะและโครงสร้างของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีลักษณะเป็นแบบประเมินคู่ขนาน(Parallel Test) ประกอบด้วย แบบประเมินก่อนเรียน (Pretest) 1 ชุด ใช้สถานการณ์จำลอง 4 สถานการณ์ คือ 1) แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน 2) ชั่วโมงคณิตศาสตร์ 3) แซงคิวซื้ออาหาร และ 4) เพื่อนชวนวิ่งข้ามถนน และแบบประเมินหลังเรียน (Posttest) แบบคู่ขนาน 1 ชุด ใช้สถานการณ์จำลองที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับแบบประเมินก่อนเรียน 4 สถานการณ์ คือ 1) แม่ชวนไปเยี่ยมคุณยาย

2) ชั่วโมงศิลปะ 3) แซงคิวขึ้นรถประจำทาง และ 4) เพื่อนชวนขี่จักรยานแข่งบนถนน โดยแบบประเมินทั้ง 2 ชุด เป็นเรื่องราวที่ใช้ประเมินการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วยทักษะขั้นตอน 5 ขั้นตอนตามลำดับ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ความสามารถในการระบุปัญหา มีจำนวน 4 ข้อ ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 ข้อ คือ ข้อที่ 1, 6, 11 และ 16 โดยให้นักเรียนบอกเล่าได้ว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และเรื่องหรือประเด็นหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจนั้นคืออะไร

ขั้นตอนที่ 2 ความสามารถในการกำหนดทางเลือก มีจำนวน 4 ข้อ ใน 4 สถานการณ์ๆ ละ 1 ข้อ คือ ข้อที่ 2, 7, 12 และ 17 โดยให้นักเรียนบอกหรือกำหนดทางเลือกของ เรื่องหรือประเด็นหรือปัญหาที่จะต้องทำการตัดสินใจนั้นอย่างน้อย 2 ทางเลือกขึ้นไป

ขั้นตอนที่ 3 ความสามารถในการประเมินทางเลือก มีจำนวน 4 ข้อ ใน 4 สถานการณ์ๆ ละ 1 ข้อ คือ ข้อที่ 3, 8, 13 และ 18 โดยให้นักเรียนบอกถึงผลดีและหรือผลเสียของแต่ละทางเลือกที่บอกหรือกำหนดไว้ในขั้นตอนที่

ขั้นตอนที่ 4 ความสามารถในการจัดอันดับทางเลือก มีจำนวน 4 ข้อ ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 ข้อ คือ ข้อที่ 4, 9, 14 และ 19 โดยให้นักเรียนจัดลำดับความสำคัญของทางเลือกที่กำหนดไว้ โดยให้พิจารณาจากทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และคำนึงถึงความเป็นไปได้ที่จะนำมาแก้ไขในสถานการณ์ที่กำหนดให้

ขั้นตอนที่ 5 ความสามารถในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก มีจำนวน 4 ข้อ ใน 4 สถานการณ์ๆละ 1 ข้อ คือ ข้อที่ 5, 10, 15 และ 20 โดยให้พิจารณาทางเลือกที่ให้ผลดีต่อตนเองและหรือต่อผู้อื่นมากกว่าผลเสีย และมีความเป็นไปได้ที่จะนำไปปฏิบัติ ได้จริงในสถานการณ์ที่กำหนดให้

2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนเรียน (Pretest) และหลังเรียน (Posttest) แบบคู่ขนาน (Parallel) มีผลการวิเคราะห์ ดังต่อไปนี้

2.2.1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) ประกอบด้วย

1) การหาค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อนเรียน (Pretest) มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 3

ตาราง 3 ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนเรียน (Pretest) จำแนกเป็นรายข้อ

ข้อที่	แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขั้นตอนที่					ความหมาย
	1 ระบุปัญหา	2 กำหนดทางเลือก	3 ประเมินทางเลือก	4 จัดอันดับทางเลือก	5 ตัดสินใจเลือก 1 ทางเลือก	
1	1.0					ใช้ได้
2		1.0				ใช้ได้
3			1.0			ใช้ได้
4				1.0		ใช้ได้
5					1.0	ใช้ได้
6	1.0					ใช้ได้
7		1.0				ใช้ได้
8			1.0			ใช้ได้
9				1.0		ใช้ได้
10					1.0	ใช้ได้
11	1.0					ใช้ได้
12		1.0				ใช้ได้
13			1.0			ใช้ได้
14				1.0		ใช้ได้
15					1.0	ใช้ได้
16	1.0					ใช้ได้
17		1.0				ใช้ได้
18			1.0			ใช้ได้
19				1.0		ใช้ได้
20					1.0	ใช้ได้

จากตาราง 3 แสดงค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อนเรียน (Pretest) ทั้ง 5 ขั้นตอน แต่ละข้อมีความเหมาะสมทุกข้อ

2) การหาค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินหลังเรียน(Posttest) แบบคู่ขนาน (Parallel) มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 4

ตาราง 4 ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินหลังเรียน (Posttest) แบบคู่ขนาน (Parallel) จำแนกเป็นรายข้อ

ข้อที่	แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขั้นตอนที่					ความหมาย
	1 ระบุปัญหา	2 กำหนดทางเลือก	3 ประเมินทางเลือก	4 จัดอันดับทางเลือก	5 ตัดสินใจเลือก 1 ทางเลือก	
1	1.0					ใช้ได้
2		1.0				ใช้ได้
3			1.0			ใช้ได้
4				1.0		ใช้ได้
5					1.0	ใช้ได้
6	1.0					ใช้ได้
7		1.0				ใช้ได้
8			1.0			ใช้ได้
9				1.0		ใช้ได้
10					1.0	ใช้ได้
11	1.0					ใช้ได้
12		1.0				ใช้ได้
13			1.0			ใช้ได้
14				1.0		ใช้ได้
15					1.0	ใช้ได้
16	1.0					ใช้ได้

ตาราง 4 (ต่อ)

ข้อที่	แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองขั้นตอนที่					ความหมาย
	1 ระบุปัญหา	2 กำหนดทางเลือก	3 ประเมินทางเลือก	4 จัดอันดับทางเลือก	5 ตัดสินใจเลือก 1 ทางเลือก	
17		1.0				ใช้ได้
18			1.0			ใช้ได้
19				1.0		ใช้ได้
20					1.0	ใช้ได้

จากตาราง 4 แสดงค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) สำหรับการประเมินหลังเรียน (Posttest) จำแนกเป็นรายข้อ ทั้ง 5 ขั้นตอน แต่ละข้อมีความเหมาะสมทุกข้อ

2.2.2 ค่าความเชื่อมั่น

1) ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนเรียน (pretest) นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนเรียน (pretest) ที่สร้างขึ้นไปทดสอบเพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทั้งฉบับโดยวิธีครอนบัค (Cronbach) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .9303

2) ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังเรียน (posttest) นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังเรียน (posttest) ที่สร้างขึ้นไปทดสอบเพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทั้งฉบับโดยวิธีครอนบัค (Cronbach) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .8129

3) ค่าความสัมพันธ์ของคะแนนจากแบบประเมินคู่ขนาน ใช้การวิเคราะห์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson’ s Product Moment) ในการพิจารณาความเชื่อมั่นของแบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) พบว่า มีค่าเท่ากับ .638 ซึ่งมากกว่า .20 แสดงว่า แบบประเมินคู่ขนานที่ใช้ก่อน และหลังเรียนมีความเชื่อมั่นเป็นไปตามเกณฑ์

ผลการศึกษาสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ว่า ความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั้งก่อนเรียนและหลังเรียนมีค่าความเชื่อมั่นไม่ต่ำกว่า .80

3. แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.1 ลักษณะและโครงสร้างของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีลักษณะเป็นแบบประเมินความชื่นชอบของนักเรียนที่มีต่อแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีองค์ประกอบ 3 ด้าน ดังนี้

3.1.1 ด้านครูผู้สอน มีจำนวน 5 ข้อ ได้แก่ 1) การอธิบายและยกตัวอย่างเพื่อให้นักเรียนเข้าใจ 2) การให้คำแนะนำและช่วยเหลือนักเรียน 3) การให้เวลาในการรอคอยคำตอบของนักเรียน 4) การยอมรับความคิดเห็นหรือคำตอบของนักเรียน และ 5) การให้ความสำคัญกับนักเรียนทุกๆคนเหมือนกัน

3.1.2 ด้านเนื้อหา มีจำนวน 5 ข้อ ได้แก่ 1) ทักษะการตัดสินใจมีการเรียงลำดับขั้นตอนที่เข้าใจได้ง่าย 2) เนื้อหาของสถานการณ์จำลองเป็นเรื่องราวที่มีในการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียน 3) เนื้อหาของแต่ละขั้นตอนการตัดสินใจ เป็นเรื่องที่นักเรียนเข้าใจได้ง่าย 4) เนื้อหาของสถานการณ์จำลองน่าสนใจและเป็นเรื่องที่ชวนนักเรียนให้ใช้การคิด และ 5) ทักษะขั้นตอนของการทำการตัดสินใจสามารถใช้เป็นแนวทางในการทำการตัดสินใจในเรื่องที่คล้ายคลึงกันได้

3.1.3 ด้านวิธีการสอน มีจำนวน 5 ข้อ ประกอบด้วย 1) การที่ครูบอกเรื่องที่นักเรียนจำเป็นต้องรู้ก่อนเริ่มบทเรียนของแต่ละครั้งว่า จะต้องทำอะไร และทำอย่างไรบ้าง ให้นักเรียนได้รู้ก่อนช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนได้เร็วขึ้น 2) การใช้ตัวแบบแสดงตัวอย่างทางเลือก และบอกถึงผลดีและผลเสียของทางเลือกนั้นๆ ช่วยให้นักเรียนมีแนวทางในการคิดทางเลือกของตนเองได้ 3) การใช้วีดิทัศน์นำเสนอเรื่องราวของสถานการณ์จำลองช่วยให้นักเรียนเรียนรู้เรื่องราวนั้น 4) การให้นักเรียนร่วมมือกันหรือร่วมด้วยช่วยกันคิดหาคำตอบ ช่วยให้นักเรียนกล้าแสดงออก และทำให้สภาพการเรียนเป็นที่สนุกสนาน และ 5) การพูดหรือบอกให้นักเรียนตอบ การอธิบายเพิ่มเติมและชี้แนะแนวทาง หรือให้คำชมเชยเมื่อนักเรียนตอบ ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกดีและมีกำลังใจในการคิดหาคำตอบมากขึ้น

3.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ ดังต่อไปนี้

3.2.1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) ของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 5

ตาราง 5 ค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำแนกเป็นรายข้อ

ข้อที่	แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้านที่			ความหมาย
	1 ครูผู้สอน	2 เนื้อหา	3 วิธีการสอน	
1	0.6			ใช้ได้
2	0.6			ใช้ได้
3	0.6			ใช้ได้
4	0.6			ใช้ได้
5	0.6			ใช้ได้
6		0.6		ใช้ได้
7		0.6		ใช้ได้
8		0.6		ใช้ได้
9		0.6		ใช้ได้
10		0.6		ใช้ได้
11			1.0	ใช้ได้
12			1.0	ใช้ได้
13			1.0	ใช้ได้
14			1.0	ใช้ได้
15			1.0	ใช้ได้

จากตาราง 5 แสดงว่าค่าดัชนีความสอดคล้องความเที่ยงตรงเชิงพินิจของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทั้ง 15 ข้อ แต่ละข้อมีความเหมาะสม

3.2.2 ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นำแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่สร้างขึ้นไปทดสอบเพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของ แบบประเมินทั้งฉบับ โดยวิธี ครอนบัค (Cronbach) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .932

ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การดำเนินการทดลองครั้งที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีดังต่อไปนี้

1. ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1

ผลการศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1 มีดังนี้

1.1 การศึกษาระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 6 – 7

ตาราง 6 คะแนนมัธยฐาน พิสัยควอไทล์ และระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1

คนที่	คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 5 ขั้นตอน						ระดับทักษะการตัดสินใจ
	1 ระบุปัญหา (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**2 กำหนดทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**3 ประเมินทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**4 จัดอันดับทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**5 ตัดสินใจเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**รวม 40 คะแนน**	
1	8	8	8	8	8	40	สูง
2	8	8	8	8	8	40	สูง
3	8	8	8	8	8	40	สูง
4	8	8	8	8	8	40	สูง
5	8	8	8	8	8	40	สูง
6	7	7	7	7	8	36	สูง
Mdn	8	8	8	8	8	40	
IQR	.25	.25	.25	.25	0	1	
ระดับ	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง

จากตาราง 6 พบว่า คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของครั้งที่ 1 อยู่ระหว่าง 32-40 คะแนน ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 40 และ มีค่าพิสัยควอไทล์ เท่ากับ 1 มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง

ตาราง 7 เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 กับเกณฑ์ระดับสูง โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample

คนที่	คะแนนที่ได้ (เต็ม 40 คะแนน)	ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง	เครื่องหมาย		t	P-value
			Q+	Q-		
1	40	32-40	+		0	0.0156
2	40		+			
3	40		+			
4	40		+			
5	40		+			
6	36		+			
Mdn	40	$\geq_{32}$	6	0		
IQR	1					

จากตาราง 7 พบว่า ค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง (32-40 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับสูง

1.2 การเปรียบเทียบทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 8

ตาราง 8 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1

นักเรียนคนที่	คะแนน (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)		ผลต่างของคะแนน D= Y - X	อันดับที่ความแตกต่าง	อันดับตามเครื่องหมาย	
	ก่อนทดลอง (X)	หลังทดลอง (Y)			บวก	ลบ
1	11	40	29	2	+2	-
2	0	40	40	6	+6	-
3	8	40	32	3	+3	-
4	1	40	39	5	+5	-
5	1	36	35	4	+4	-
6	19	40	21	1	+1	-
T = 0 ∗ความน่าจะเป็นในการยอมรับ = 0.028					T+ =21	T- = 0

∗ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 8 แสดงว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 4 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

2. ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1

ผลการศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีผลการวิเคราะห์แยกเป็นรายด้าน ดังตาราง 9 – 10

ตาราง 9 ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1

คนที่	ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ				ระดับความพึงพอใจ
	1 ครูผู้สอน (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	**2 เนื้อหา** (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	**3 วิธีการสอน** (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	**รวม 45 คะแนน**	
1	14	14	15	43	มาก
2	14	15	14	43	มาก
3	15	15	15	45	มาก
4	15	15	15	45	มาก
5	14	15	15	44	มาก
6	15	15	15	45	มาก
Mdn	14.5	15	15	44.5	
IQR	1	.25	.25	2	
ระดับ	มาก	มาก	มาก	มาก	มาก

จากตาราง 9 พบว่า ความพึงพอใจด้านครูผู้สอนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 อยู่ในระดับมาก

ตาราง 10 เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 กับเกณฑ์ระดับมาก โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample

คนที่	คะแนนที่ได้ (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)	ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับมาก	เครื่องหมาย		t	P-value
			Q+	Q-		
1	43	36-45	+		0	0.0156
2	43		+			
3	45		+			
4	45		+			
5	44		+			
6	45		+			
Mdn	44.5	≥36	6	0		
IQR	2					

จากตาราง 10 พบว่า ค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับมาก (36-45 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับมาก

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การดำเนินการทดลองครั้งที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีดังต่อไปนี้

1. ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 2

ผลการศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 2 มีดังนี้

1.1 การศึกษาระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 11-12

ตาราง 11 คะแนนมัธยฐาน พิสัยควอไทล์ และระดับทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2

คนที่	คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 5 ขั้นตอน						ระดับทักษะการตัดสินใจ
	1 ระบุปัญหา (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**2 กำหนดทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**3 ประเมินทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**4 จัดอันดับทางเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**5 ตัดสินใจเลือก** (คะแนนเต็ม 8 คะแนน)	**รวม 40 คะแนน**	
1	6	8	8	7	6	35	สูง
2	8	8	8	8	8	40	สูง
3	7	8	8	8	8	39	สูง
4	8	8	8	8	8	40	สูง
5	8	8	8	8	8	40	สูง
6	7	4	4	5	8	28	ปานกลาง
Mdn	7.5	8	8	8	8	40	
IQR	1.25	1	1	1.50	.50	6.75	
ระดับ	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง	สูง

จากตาราง 11 พบว่า คะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของครั้งที่ 1 อยู่ระหว่าง 32-40 คะแนน ค่ามัธยฐานเท่ากับ 40 และมีค่าพิสัยควอไทล์เท่ากับ 6.75 มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง

ตาราง 12 เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 กับเกณฑ์ระดับสูง โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample

คนที่	**คะแนนที่ได้** (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)	**ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง**	**เครื่องหมาย**		**t**	**P-value**
			Q+	**Q-**		
1	40	32-40	+		0	0.0156
2	40		+			
3	40		+			
4	40		+			
5	40		+			
6	36		+			
Mdn	40	≥32	6	0		
IQR	1					

จากตาราง 12 พบว่า ค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง (32-40 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับสูง

1.2 การเปรียบเทียบทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 13

ตาราง 13 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2

นักเรียนคนที่	คะแนน (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)		ผลต่างของคะแนน D= Y - X	อันดับที่ความแตกต่าง	อันดับตามเครื่องหมาย	
	ก่อนทดลอง (X)	หลังทดลอง (Y)			บวก	ลบ
1	11	40	29	2	+2	-
2	0	40	40	6	+6	-
3	8	40	32	3	+3	-
4	1	40	39	5	+5	-
5	1	36	35	4	+4	-
6	19	40	21	1	+1	-
T = 0 * ความน่าจะเป็นในการยอมรับ = 0.028					T+ =21	T- = 0

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 13 แสดงว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาก่อน และหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 4 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

2. ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2

ผลการศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีผลการวิเคราะห์แยกเป็นรายด้าน ดังตาราง 14 – 15

ตาราง 14 ความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2

คนที่	ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจ 3 ด้าน				ระดับความพึงพอใจ
	1 ครูผู้สอน (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	2 เนื้อหา (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	3 วิธีการสอน (คะแนนเต็ม 15 คะแนน)	รวม 45 คะแนน	
1	15	15	15	45	มาก
2	15	15	15	45	มาก
3	15	15	15	45	มาก
4	15	15	15	45	มาก
5	15	15	15	45	มาก
6	15	15	15	45	มาก
Mdn	15	15	15	45	
IQR	0	0	0	0	
ระดับ	มาก	มาก	มาก	มาก	มาก

จากตาราง 14 พบว่าความพึงพอใจด้านครูผู้สอนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 อยู่ในระดับมาก

ตาราง 15 เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนความพึงพอใจของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 กับเกณฑ์ระดับมาก โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample

คนที่	คะแนนที่ได้ (เต็ม 40 คะแนน)	ค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับมาก	เครื่องหมาย		t	P-value
			Q+	Q-		
1	45	36-45	+		0	0.0156
2	45		+			
3	45		+			
4	45		+			
5	45		+			
6	45		+			
Mdn	45	≥36	6	0		
IQR	0					

จากตาราง 15 พบว่า ค่ามัธยฐานคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับมาก (36-45 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับมาก

3. การเปรียบเทียบทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2

ผลการเปรียบเทียบทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 16

ตาราง 16 การเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2

ครั้งที่	จำนวนคน	ค่าเฉลี่ยของอันดับ	ค่า U
1	6	7.58	11.500
2	6	5.42	
ความน่าจะเป็นในการยอมรับ = 0.216			

จากตาราง 16 พบว่า ค่าเฉลี่ยของอันดับคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังเรียนของครั้งที่ 1 มีค่าเท่ากับ 7.58 และของครั้งที่ 2 มีค่าเท่ากับ 5.47 และมีค่า U เท่ากับ 11.500 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าความน่าจะเป็นในการยอมรับสมมติฐานเท่ากับ .216 แสดงว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการทดลองครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกัน

4. การเปรียบเทียบความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2

ผลการเปรียบเทียบความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 มีผลการวิเคราะห์ดังตาราง 17

ตาราง 17 การเปรียบเทียบความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ครั้งที่	จำนวนคน	ค่าเฉลี่ยของอันดับ	ค่า U
1	6	5.33	11.000
2	6	7.67	
ความน่าจะเป็นในการยอมรับ = 0.180			

จากตาราง 17 พบว่า ค่าเฉลี่ยของอันดับคะแนนความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1 มีค่าเท่ากับ 5.33 และครั้งที่ 2 มีค่าเท่ากับ 7.67 และมีค่า U เท่ากับ 11.000 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าความน่าจะเป็นในการยอมรับสมมติฐานเท่ากับ .180 แสดงว่า ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการทดลองครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกัน

สรุปผลการประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจากคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ซึ่งพบว่า มีค่าความน่าจะเป็นในการยอมรับสมมติฐานของทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งสองครั้งอยู่ในระดับสูงและอยู่ในระดับสูงขึ้นไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าความน่าจะเป็นในการยอมรับสมมติฐานของ ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งสองครั้ง อยู่ในระดับมากไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงสรุปได้ว่า โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดี สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 6 ที่ว่า ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับดี

บทที่ 5
สรุป อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีสรุป อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ ดังนี้

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อสร้างโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1.1 สร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินความพึงพอใจก่อนการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 สร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2. เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

2.1 ศึกษาทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.2 ศึกษาความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3. เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

สมมติฐานการวิจัย

1. แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80

2. ความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ไม่ต่ำกว่า .80

3. ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับสูง

4. ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

5. ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับมาก

6. ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับดี

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ มีการดำเนินการเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

กลุ่มตัวอย่างคัดเลือกมาจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย ที่กำลังศึกษาอยู่ในช่วงชั้นที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนพิณพลราษฎร์ ตั้งตรงจิตร12 เลือกมาโดยใช้วิธีเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 7 คน เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน นำมาใช้เพื่อการวิเคราะห์คุณภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในเรื่องประสิทธิภาพของแผนการสอนโดยใช้สูตรการหาประสิทธิภาพของนวัตกรรม (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ 2545: 57-58) และความเชื่อมั่นของแบบประเมิน โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์อัลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach)

ขั้นตอนที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดศรีวิสุทธาราม (วิไลราษฎร์อุปถัมภ์) เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียน

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 4 คน ใช้สำหรับหาประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง โดยเมื่อสิ้นสุดการสอนแล้วทำการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และประเมินความพึงพอใจ แล้ววิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติหา ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยควอไทล์ The Sign Test for Median: One Sample และวิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched – Pairs Signed-Ranks Test ตามลำดับ

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เป็นการนำโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่ได้ปรับปรุงแล้วจากการทดลองใช้ในครั้งที่ 1 มาทดลองใหม่อีกเป็นครั้งที่ 2 เพื่อประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาช่วงชั้นที่ 2 ทั้งนี้ เพื่อปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50-70 ทดสอบโดยใช้แบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน ไม่มีความพิการซ้อน และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ทางด้านร่างกาย กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนวัดมหานาราม เขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 1 จำนวน 6 คน ประกอบด้วย นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 คน และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 คน เมื่อสิ้นสุดการสอนแล้วทำการทดสอบ ทำการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และประเมินความพึงพอใจ แล้ววิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ ได้แก่ ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยควอไทล์ The Sign Test for Median: One Sample วิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test และ The Mann - Whitney U Test for Independent Samples ตามลำดับ

สรุปผลการวิจัย

1. การพัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย (1) แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง (2) แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และ (3) แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มีรายละเอียด ดังนี้

1.1 แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่สร้างขึ้นเมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67 – 1.00 และมีประสิทธิภาพของ E1/E2 เท่ากับ 89.64 / 95.00 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 1 ที่ว่า แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจใน

การดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80

1.2 แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นแบบประเมินคู่ขนาน (Parallel Test) ประกอบด้วยแบบประเมินก่อนเรียน (Pretest) 1 ชุด และแบบประเมินหลังเรียน (Posttest) 1 ชุด ที่มีความเป็นคู่ขนานกัน ทั้ง 2 ชุด มีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิด 20 ข้อคำถามใน 4 สถานการณ์ๆละ 5 ข้อ และมีเกณฑ์สำหรับการพิจารณาคำตอบใน 3 ทางเลือก คือ ตัดสินใจโดยใช้เหตุผลได้ 2 คะแนน ตัดสินใจโดยใช้ความรู้สึกบอกได้ 1 คะแนน และตัดสินใจโดยการพึ่งพาผู้อื่นไม่ได้คะแนน จากการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงพินิจ ปรากฏว่า แบบประเมินทั้งสองชุดมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 และมีค่าความเชื่อมั่น ของแบบประเมินชุดที่ 1 เท่ากับ 0.9303 และของแบบประเมินชุดที่ 2 เท่ากับ 0.8129 โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์อัลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach) สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่ว่า ความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีค่าความเชื่อมั่นไม่ต่ำกว่า .80 และมีค่าของความเป็นแบบประเมินคู่ขนาน เท่ากับ .638 โดยวิธีหาสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson’s Product Moment)

1.3 แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ .9322 โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์อัลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach)

2. ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

2.1 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีคะแนนอยู่ระหว่าง 36 ถึง 40 คะแนน ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 40 ค่าพิสัยควอไทล์เท่ากับ 1 มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง (32-40) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่3 ที่ว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง อยู่ในระดับสูง

2.2 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีค่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้สถิติ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test. โดยหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะการตัดสินใจ

ในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 4 ที่ว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

2.3 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 มีคะแนนอยู่ระหว่าง 43 ถึง 45 คะแนน ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 44.5 ค่าพิสัยควอไทล์ เท่ากับ 2 มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับมาก (36-45) อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 5 ที่ว่า ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก

3. ความเหมาะสมโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

3.1 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีคะแนนอยู่ระหว่าง 36 ถึง 40 คะแนน ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 40 ค่าพิสัยควอไทล์ เท่ากับ 1 มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับสูง (32-40) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 3 ที่ว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง

3.2 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนและหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีค่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test. โดยหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง นักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 4 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสูงขึ้น

3.3 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 2 มีคะแนนอยู่ระหว่าง 45 ถึง 45 คะแนน ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 45 ค่าพิสัยควอไทล์ เท่ากับ 0 มีค่าแตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์

ระดับมาก (36-45) อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 5 ที่ว่า ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก

3.4 ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Mann-Whitney U Test และอยู่ในระดับสูง

3.5 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยใช้ The Mann-Whitney U Test และอยู่ในระดับมาก ผลการเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกัน และอยู่ในระดับสูงทั้งสองครั้ง และคะแนนความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ก็ไม่แตกต่างกัน และอยู่ในระดับมากทั้งสองครั้ง จึงสรุปได้ว่า โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อยู่ในระดับดี สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 6 ที่ว่า ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอยู่ในระดับดี แสดงว่า โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองมีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้ได้อย่างดี

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเพื่อ พัฒนาโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่าผลการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ทุกประเด็น และมีประเด็นที่นำมาอภิปรายผลอยู่ 3 ประเด็นคือ 1) การสร้างโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจใน การดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง 2) ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และ 3) ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. การสร้างโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.1 การสร้างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เมื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขจากคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญเรียบร้อยแล้ว มีค่าเท่ากับ 1.00 โดยเป็นค่าที่ยอมรับได้ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่าค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องจากผู้เชี่ยวชาญควรมีค่าตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป (Steven J. Osterlind. 1998: 263; ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. 2543ข: 249) แสดงว่าแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถสอนได้ตรงตามนิยามเชิงปฏิบัติการที่กำหนดไว้

เมื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง พบว่า แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีระดับประสิทธิภาพ E1/E2 ที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างน่าพึงพอใจ เท่ากับ 89.64 / 95.00 สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 ที่ว่า แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80โดยเป็นค่าที่ยอมรับได้ว่ามีประสิทธิผลช่วยให้ผู้เรียนเกิดประสบการณ์เรียนรู้ได้จริง ซึ่งหมายความว่า เมื่อผู้เรียนได้เรียนตามแผนการสอนที่สร้างขึ้นแล้ว ผู้เรียนจะสามารถทำคะแนนระหว่างเรียนได้ผลเฉลี่ยร้อยละ 80 และทำคะแนนหลังเรียนได้ผลเฉลี่ยร้อยละ 80 (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. 2545: 58) สอดคล้องกับงานวิจัยของ ประภัสสร ปรีเอี่ยม (2539) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของแบบฝึกการช่วยเหลือตนเองด้าน การแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งาน ของเด็กกลุ่มอาการดาวน์ อายุ 6-9 ปี จำนวน 16 คน ซึ่งมีค่า E1/E2 เท่ากับ 89.46/ 81.36 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด (80/80) พบว่า หลังการใช้แบบฝึกที่สร้างขึ้น คะแนนความสามารถในการช่วยเหลือตนเองด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคลโดยใช้หลักการวิเคราะห์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง จึงถือได้ว่าแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นผ่านเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนด จึงสามารถนำไปใช้ในการวิจัยได้เป็นอย่างดี

1.2 การสร้างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เมื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งสองชุด ซึ่งเป็นแบบประเมินก่อนและหลังการทดลองแบบคู่ขนาน พบว่าเมื่อทำการปรับปรุงแก้ไขเรียบร้อยแล้วแบบประเมิน

ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองทั้งสองชุด มีค่าดัชนีความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญเท่ากับ 1.00 แสดงว่า แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจสูงและใช้ได้ ซึ่งสอดคล้องกับ ล้วน สายยศ; และ อังคณา สายยศ (2543ข: 249) ที่กล่าวว่า ค่าดัชนีความสอดคล้องจะต้องมีค่ามากกว่าหรือเท่ากับ .50 แสดงว่าแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถประเมินได้ตรงตามนิยามเชิงปฏิบัติการที่กำหนดไว้

เมื่อวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมิน พบว่าแบบประเมินชุดที่ 1 (แบบประเมินก่อนการทดลอง) มีค่าเท่ากับ 0.9303 ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินชุดที่ 2 (แบบประเมินหลังการทดลอง) มีค่าเท่ากับ 0.8129 ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า แบบทดสอบทั่วไปที่ใช้ในการทำวิจัย ควรมีความเชื่อมั่น .80 ไม่ถือว่าสูงมากนัก (Nunnally. 1967: 226) สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2 ที่ว่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ไม่ต่ำกว่า .80 และพบค่าความเชื่อมั่นของความเป็นแบบประเมินคู่ขนาน เท่ากับ .638 ซึ่งมากกว่า .20 แสดงว่า แบบประเมินคู่ขนานที่ใช้ก่อน และหลังเรียนมีค่าความเชื่อมั่นของความเป็นคู่ขนานตามเกณฑ์ จึงมีความเหมาะสมใช้ประเมินในเรื่องเดียวกันได้

จึงกล่าวได้ว่าโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีคุณภาพดีและเหมาะสม สอดคล้องกับงานวิจัยของ ศุภลักษณ์ ศุภศรี (2548: 97) ที่สร้างโปรแกรมฝึกทักษะการตัดสินใจทางการบริหารการพยาบาลของผู้บริหารหอผู้ป่วยต่อคุณภาพของหอผู้ป่วย โรงพยาบาลอ่างทอง ที่มีค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทักษะการตัดสินใจของผู้บริหารหอผู้ป่วย เท่ากับ .87 โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์อัลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach)

1.3 การสร้างแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เมื่อวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์อัลฟา ($\alpha - Coefficient$) ของครอนบัค (Cronbach) มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ .9322 ซึ่งถือว่ามีค่าความเชื่อมั่นสูง สามารถนำไปใช้ได้ และเป็นไปตามแนวคิด ที่ว่า แบบทดสอบที่ดีจะต้องมีค่าความเชื่อมั่นสูง หรือตั้งแต่ .50 ขึ้นไป (Sekaran, Uma. 1992: 287; พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2543: 125-126; กัลยา วานิชย์บัญชา. 2546: 449; ศิริชัย กาญจณวสี. 2545. 153) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ รัตนาภรณ์ มั่นฑะกะ (2549: 30) ที่หาค่าความเชื่อมั่นขอแบบสอบถามความพึงพอใจต่อศูนย์บริการลูกค้าสัมพันธ์ (Call Center) ของฮัทช์ในกรุงเทพมหานคร มีค่าเท่ากับ 0.96 งานวิจัยของรัชนีพร นาพุทธา (2549: 59) ที่หาความเชื่อมั่นของแบบสอบถามความพึงพอใจต่อการฝึกอบรมของ

พนักงาน บริษัท ปูนซีเมนต์ไทย (ท่าหลวง) จำกัด ประจำปี 2548 มีค่าเท่ากับ 0.83 และงานวิจัยของ สุชาติ จันทรวงศ์ (2549: 30) ที่หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อหลักสูตรการดำน้ำเบื้องต้น จากชมรมกีฬาทางน้ำ ศูนย์กีฬากรมการทหารช่าง กองทัพบก มีค่าเท่ากับ 0.94 จึงถือได้ว่าแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สามารถนำไปใช้ในการวิจัยได้อย่างดี

2. ประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

การประเมินประสิทธิผลของโปรแกรม พิจารณาจาก

2.1 คะแนนการประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

จากการวิจัยครั้งนี้พบว่า หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง และสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วยแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองตามกระบวนการตัดสินใจ 5 ขั้นตอน ผู้วิจัยได้บูรณาการวิธีการสอน 4 รูปแบบการสอนกระบวนการตัดสินใจเพื่อสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ประกอบด้วย 1) การสอนตรงที่ให้นักเรียนได้รู้รายละเอียดเกี่ยวกับวิธีการสอนของครูและวิธีการเรียนของนักเรียนที่นักเรียนและครูจะต้องปฏิบัติในแต่ละครั้ง รวมถึงเนื้อหาของบทเรียนใหม่ที่เชื่อมโยงกับบทเรียนในครั้งก่อน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ มีส (Meese. 2001: 201-214); โรสเซนไชน์ และ สตีเฟ่น (Ormrod. 2006: 447-448; citing Rosenshine; & Stevein. 1986) ที่นำเสนอในทำนองเดียวกันว่า การที่นักเรียนได้ทราบถึงกระบวนการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง เท่ากับเป็นการเตรียมความพร้อมของนักเรียนเพื่อให้มีสมาธิก่อนเรียน สอดคล้องกับแนวคิดของ สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ (2545: 45) ที่นำเสนอว่าเป็นการให้ความรู้เบื้องต้นแก่ผู้เรียน เพื่อให้มีพฤติกรรมตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ให้รู้ว่าจะต้องปฏิบัติตนอย่างไรในขณะเรียน และจะได้รับประโยชน์อะไรเมื่อเรียนจบบทเรียนนั้นๆแล้ว สอดคล้องกับแนวคิดของ กิ่งฟ้า สินธุวงษ์ และ สันติ วิจักขณาลัญจ์ (2545: เอกสารประกอบการอบรม) ที่นำเสนอว่า การที่ผู้เรียนรู้ว่าต้องมีหน้าที่อย่างไรบ้าง เป็นการชี้บ่งเรื่องที่จะเรียนในแต่ละครั้งให้มีความกระจ่างชัดขึ้น และยังเป็นการเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนมาแล้วกับ สิ่งที่จะเรียนต่อไปให้สัมพันธ์กันด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยของ เดอรัก โรส และเบอสักค์ (Durlak.; Rose.; & Bursack. 1994: Abstract) ที่ใช้วิธีการสอนตรงกับนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ในการสอนทักษะการเรียกร้องสิทธิในตนเอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สามารถระบุความสนใจและความสามารถในกิจกรรมที่เกี่ยวข้องได้ และยังสามารถประยุกต์ ใช้ทักษะความเป็นผู้นำ และการเรียกร้องสิทธิในตนเองกับสถานการณ์อื่นได้ การสอนตรงจึงช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รู้ว่า

ตนกำลังจะเรียนเรื่องใดในแต่ละครั้ง ซึ่งช่วยลดความวิตกกังวลและมีความพร้อมที่จะเรียนในเรื่องนั้นๆ ในแต่ละครั้งได้อย่างตั้งใจ 2) การใช้สถานการณ์จำลองรูปแบบวีดิทัศน์นำเสนอสถานการณ์ปัญหาที่กำหนดขึ้นใช้เป็นสื่อในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้นักเรียนดู ทำให้นักเรียนเข้าใจสภาพการณ์ เหตุการณ์หรือเรื่องราวของสถานการณ์นั้นได้รวดเร็วและสามารถดูเรื่องราวนั้นซ้ำๆได้หลายครั้ง จนสามารถบอกเล่าได้ว่าสถานการณ์ที่ให้ดูนั้น มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไรได้อย่างถูกต้อง สอดคล้องกับแนวคิดของ สุภา กิจจาทร (2519:197) ที่นำเสนอว่า เป็นการบอกเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นหรือแสดงกรณีตัวอย่าง สอดคล้องกับแนวคิดของ ครุคแชงค์ (Cruichank. 1972: 17-19) ที่นำเสนอว่า สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมมนุษย์ซึ่งแสดงออกภายใต้สถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งได้ สอดคล้องกับแนวคิดของ สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา (2525: 17) ที่นำเสนอว่า สามารถรวมเอาพฤติกรรมที่จะชี้ความสามารถและความจำของผู้เรียนไว้ด้วยกัน คือ ผู้เรียนจะพัฒนาทั้งความจำและขีดความสามารถและจูงใจให้ผู้เรียนทำกิจกรรมได้นาน สามารถดึงความสนใจของผู้เรียนไว้ได้ทั้ง การทำแบบฝึกหัดและในการเรียนเนื้อหาหลายอย่าง ตลอดจนสามารถชักจูงผู้เรียนให้เข้าสู่พฤติกรรมที่ต้องการได้ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ เชอร์รี่ (Cherry. 1972: Abstract) ที่ศึกษาการจัด รูปแบบพฤติกรรมเพื่อการอบรมครูใหม่ โดยใช้สถานการณ์จำลอง 20 ปัญหา พร้อมทั้งวิธีการแก้ปัญหา ผลการวิจัยพบว่าช่วยให้ครูใหม่เข้าใจเหตุการณ์ในโรงเรียนได้ดีขึ้น และสามารถทราบปัญหาในห้องเรียนและหาวิธีการแก้ปัญหาล่วงหน้าได้เมื่อออกไปเป็นครู ซึ่งเมื่อนักเรียนสามารถบอกเล่าเรื่องราวของสถานการณ์ได้ถูกต้อง นักเรียนก็จะสามารถระบุปัญหาของสถานการณ์ที่กำหนดให้ได้ นอกจากนี้ยังใช้สถานการณ์จำลองรูปแบบวีดิทัศน์ในการนำเสนอตัวแบบด้วย 3) การใช้ตัวแบบแสดงตัวอย่างกำหนดทางเลือกและประเมินทางเลือก ซึ่งเป็นทักษะขั้นตอนที่ 2 และ 3 ของการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองด้วยรูปแบบวีดิทัศน์ ทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้ใช้เป็นแนวทางในการคิดค้นทางเลือกและประเมินทางเลือกที่เกิดจากการคิดค้นของตนเองได้อย่างมีเหตุผล ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของแบนดูรา (กานดา จรดล. 2542: 22-25; อ้างอิงจาก Bandura. 1977; citing Bandura. 1977, 1986.; Hill. 1997; Hergenhahn; & Olson. 1997) ที่ว่า การเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบต่างๆ ที่อยู่ในสังคมสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ รวมทั้งได้เรียนรู้ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเองที่ไม่ใช่ได้จากการเลียนแบบจากตัวแบบเท่านั้น แต่ยังได้เรียนรู้ผ่านกระบวนการของการใช้ปัญญาที่ซับซ้อนของตนเอง นั่นคือ ทำให้นักเรียนเกิดกระบวนการตั้งใจ เพราะถ้านักเรียนไม่มีความตั้งใจก็ไม่สามารถเรียนรู้ได้มากจากการสังเกต และจากการตั้งใจสังเกตดูตัวแบบจึงทำให้นักเรียนสามารถเก็บจำลักษณะของตัวแบบที่ได้เรียนรู้จากสังเกตไว้ในความคิดของตนเอง และแสดงออกด้วยการกระทำที่ถ้าการกระทำนั้นเป็นที่ยอมรับของสังคม ก็จะเป็นแรงจูงใจให้สามารถแสดงพฤติกรรมนั้นๆ อีกในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกัน และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ เจมส์ และวิลเลี่ยม (James; & William. 1980: Abstract) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเพิ่มทักษะทางสังคมให้แก่นักเรียนโดยใช้อุปกรณ์ในการเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์โดยผ่านสื่อวีดิทัศน์ ภาพยนตร์จากแผ่นฟิล์ม และใช้วิธีการเสริมแรง เช่น ให้คำชมแก่เด็ก

ให้ข้อมูลป้อนกลับ ผลการศึกษาพบว่า สามารถเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้แก่เด็กได้ทั้งในสถานการณ์ห้องเรียน การอยู่ร่วมกันในสภาพการณ์ที่จัดขึ้นและที่บ้าน สอดคล้องกับงานวิจัยของวิศสุนี แทนประเสริฐสุข (2528: บทคัดย่อ) ที่ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบภาพยนตร์ในการเพิ่มพฤติกรรมการตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมปีที่1 โดยในภาพยนตร์ได้ถ่ายทำให้มีตัวแบบแสดงพฤติกรรม เช่น ยกมือเพื่อตอบหรือถามคำถามเมื่อมีปัญหาสงสัยไม่เข้าใจบทเรียน เป็นต้น ผลการศึกษาพบว่า สามารถเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนได้ และพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนยังคงสืบเนื่องจนถึงระยะติดตามผล และสอดคล้องกับงานวิจัยของ ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์ (2523: บทคัดย่อ) ที่ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ ผลการศึกษาพบว่า เด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ที่เข้ารับการทดลองมีพฤติกรรมการถามและตอบคำถามเพิ่มขึ้น แสดงว่าการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกช่วยเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบตอบคำถามของผู้รับการทดลองได้ ดังนั้น การให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้เรียนรู้ด้วยการสังเกตตัวแบบแสดงตัวอย่างกำหนดทางเลือกและประเมินทางเลือก ก็สามารถทำการกำหนดทางเลือกและประเมินทางเลือกได้ด้วยตนเอง และ 4) ใช้การเรียนแบบร่วมมือ ทำให้นักเรียนได้มีโอกาสพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน มีความ คุ้นเคยกันและร่วมด้วยช่วยกันแสดงความคิดเห็นต่อสถานการณ์ที่กำหนดตามลำดับทักษะขั้นตอนการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และยังได้กลุ่มช่วยนำร่องให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกิดความมั่นใจและกล้าแสดงออกซึ่งทักษะขั้นตอนต่าง ๆของกระบวนการตัดสินใจ ก่อนต้องฝึกคิดเองเป็นรายบุคคล สอดคล้องกับแนวคิดของ กันเตอร์และคนอื่นๆ (Gunter; & Others. 1995: 223-224) ที่นำเสนอว่า สามารถส่งเสริมการเรียนรู้ให้ประสบผล สำเร็จได้ด้วยสภาพการณ์ที่ดีทั้งด้านจิตใจและสติปัญญา และยังช่วยให้เกิดการเรียนรู้ทางด้านเนื้อหาสาระต่าง ๆได้กว้างขึ้นและลึกซึ้งขึ้น รวมทั้งได้ฝึกฝนทักษะกระบวนการต่าง ๆด้วย สอดคล้องกับแนวคิดของ ทิศนา แขมมณี (2545: 202) ที่นำเสนอว่า สามารถส่งผลให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาสาระต่าง ๆด้วยตนเอง และด้วยความร่วมมือและความช่วยเหลือจากเพื่อน ๆ นอกจากนี้ยังช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมต่าง ๆ เช่น ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทักษะการแสวงหาความรู้ ทักษะการคิด การแก้ปัญหาและอื่น ๆ สอดคล้องกับงานวิจัยของโรเบิร์ต สเลวินส์; สเปนเซอร์ เคแกน และเดวิดและโรเจอร์ (กิดานันท์ มลิทอง. 2543: 131; อ้างอิงจาก Robert Slavins; Spencer Kagan; David; & Roger Johnson) ที่พบว่า การเรียนแบบร่วมมือไม่เพียงแต่ช่วยให้มีความทรงจำที่ดีขึ้นในสิ่งที่เรียนเท่านั้น แต่ยังช่วยส่งเสริมทักษะการคิดและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลให้ดีขึ้นด้วย ดังนั้น วิธีการสอนทั้ง 4 รูปแบบที่ผู้วิจัยบูรณาการขึ้นสำหรับการสอนกระบวนการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จึงเป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพที่ส่งผลให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูงและสูงขึ้น สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 3 และข้อที่ 4 ตามลำดับ

2.2 ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความพึงพอใจต่อ การใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก ซึ่งเป็นผล

เนื่องมาจากในระหว่างการสอน ผู้วิจัยเปิดโอกาสและให้เวลากับนักเรียนในการคิดและร่วมแสดงความคิดของตนอย่างเต็มที่และเป็นอิสระ โดยผู้วิจัยเป็นเพียงผู้เอื้ออำนวยความสะดวกต่างๆ ให้กับนักเรียน ซึ่งถ้านักเรียนมีข้อสงสัยหรือปัญหาใดผู้วิจัยก็จะเข้าไปช่วยตามที่ต้องการ มีการใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้คิด รวมทั้งให้กำลังใจด้วยคำพูดอย่างเหมาะสม ทำให้นักเรียนกล้าที่จะแสดงการรู้คิดของตนออกมา ส่งผลให้เกิดความพึงพอใจ อยากมีส่วนร่วม กระตือรือร้น และมารอก่อนเวลาทุกครั้ง นอกจากนี้ในระหว่างการทำการเรียนการสอนก็ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ซึ่งสังเกตได้จากการยกมือเพื่อขอตอบหรือการพยายามตอบเมื่อครูถามหรือเมื่อให้นำเสนอความคิดเห็นออกมามีความสนุกสนานทุกครั้งเมื่อได้ร่วมด้วยช่วยกันตอบ สอดคล้องกับหลักการสอนที่ดีที่เหมาะสำหรับการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ คือต้องให้เวลามากพอสมควรในการคิดและการกระทำ ส่งเสริมให้ทำงานเป็นกลุ่มและเปิดโอกาสให้ได้แสดงความคิดเห็น และยอมรับความคิดซึ่งกันและกัน เป็นการเรียนที่นักเรียนมีความสุข สนใจ และกระตือรือร้นในการเรียนและ การฝึกปฏิบัติ ครูสวมบทบาทผู้อำนวยความสะดวกมากกว่าสอน รวมทั้งการเสริมแรงก็เป็นส่วนสำคัญ เพราะเด็กกลุ่มนี้มีการรับรู้ได้เร็วโดยเฉพาะการแสดงออกทางอารมณ์ (ประกฤติ พูลพัฒน์. 2534: 124.; ดารณี ธนะภูมิ. 2542: 40-58.; อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. 2542:)

3. ความเหมาะสมของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

จากการวิจัยครั้งนี้พบว่า โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ซึ่งประกอบด้วย แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง และแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับดี ทั้งนี้นอกจากเครื่องมือวิจัยผ่านการตรวจสอบหาค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจจากผู้เชี่ยวชาญ และหาค่าความเชื่อมั่นโดยวิธีทางสถิติ และมีการปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้มีความเหมาะสมกับการดำเนินการต่อไปแล้ว ผู้วิจัยยังค้นพบอีกว่าเมื่อนำแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองที่ได้ทำการปรับปรุงแก้ไขหลังจากการทดลองครั้งที่ 1 เรียบร้อยแล้วไปใช้ในครั้งที่ 2 พบว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาครั้งที่ 2 ก็ยังอยู่ในระดับสูงและสูงขึ้นเช่นเดียวกับครั้งที่ 1 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 3 และ 4 ที่ว่าทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองอยู่ในระดับสูงและสูงขึ้นตามลำดับ และจากการเปรียบเทียบคะแนนทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองครั้งที่ 1 กับ ครั้งที่ 2 ด้วยโดยวิธีการทดสอบแบบ The Mann - Whitney U Test for Independent Samples พบว่า ทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาพิเศษครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่

ระดับ .05 นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ครั้งที่ 1 กับ ครั้งที่ 2 โดยวิธีการทดสอบแบบ The Mann - Whitney U Test for Independent Samples พบว่าความพึงพอใจมีต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครั้งที่ 1 และ ครั้งที่ 2 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และมีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 5 ที่ว่า ความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หลังการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตมีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก ซึ่งจากผลดังกล่าวนั้นเอง แสดงว่า โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้แน่นอน

ข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยครั้งนี้สามารถสรุปเป็นข้อเสนอแนะในการนำไปใช้ในการวิจัยครั้งต่อไปนี้

1. ข้อเสนอแนะของการนำไปใช้

1.1 ผู้ที่จะนำแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองไปใช้ควรได้รับการอบรมเกี่ยวกับการใช้สื่อวีดิทัศน์ก่อนนำไปใช้จริงกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และต้องดำเนินการตามลำดับขั้นของการสอนทีละขั้น รวมทั้งต้องสอนตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการตัดสินใจ จึงให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับผู้เรียน

1.2 ในการเรียนการสอน ครูควรใช้วิธีการหลากหลายในการดึงความสนใจหรือกระตุ้นเตือนให้นักเรียนมีใจจดจ่ออยู่กับการเรียนและการสอนอย่างต่อเนื่อง และให้มีบรรยากาศที่ผ่อนคลาย โดยอาจใช้วิธีการพูดคุยเล่นกับนักเรียน ใช้กิจกรรมเสริม แทนการหยุดพักที่จะปล่อยให้นักเรียนอยู่อย่างอิสระนานๆ

1.3 เวลาในการสอนต่อครั้งสามารถยืดหยุ่นได้ตามความเหมาะสม ความต้องการหรือความจำเป็นของผู้เรียน

1.4 ผู้บริหาร ครู เจ้าหน้าที่ และผู้เกี่ยวข้องทุกคนในโรงเรียน ควรมีเจตคติที่ดีต่อเด็กกลุ่มนี้ และควรมีความคาดหวัง มีความเชื่อ และเชื่อมั่นในเด็กกลุ่มนี้ว่าสามารถเรียนรู้ได้

1.5 ครูผู้สอนควรศึกษาหารูปแบบวิธีการสอนหลากหลายที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และเอื้อต่อระยะเวลาที่ให้เด็กปฏิบัติที่เหมาะสม ทั้งนี้เพื่อให้เด็กกลุ่มนี้สามารถเรียนได้อย่างมีความสุข

1.6 โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วมควรเห็นความสำคัญของเด็กกลุ่มนี้ในด้านการศึกษา สิทธิ และประโยชน์ที่ควรจะได้รับจากโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติ โดยเฉพาะการใส่ใจดูแลให้เด็กกลุ่มนี้ได้เรียนอยู่ในห้องเรียน และจัดกิจกรรมให้สามารถเรียนรู้วิชาการต่างๆ ในหลักสูตรร่วมกับเด็กปกติได้อย่างเต็มศักยภาพที่เขามีอยู่

1.7 โรงเรียนควรมีแผนการประชุมเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนเด็กกลุ่มนี้เป็นระยะๆ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องทุกคนในโรงเรียนได้มีความรู้เกี่ยวกับเด็กอย่างใกล้ชิดโดยทั่วถึงกันและร่วมมือกันในการแก้ไขอุปสรรคปัญหาต่างๆที่พบในแต่ละครั้งด้วยกัน

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรทำการศึกษาเกี่ยวกับการกล้าแสดงออกในเรื่องที่ทำการตัดสินใจเชื่อมต่อจากการศึกษานี้

2.2 ควรทำการศึกษาการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในสถานการณ์เสี่ยงหรือสถานการณ์ที่ต้องเผชิญกับเรื่องฉุกเฉิน หรือถูกกระทำความรุนแรง ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.3 ควรทำการศึกษาการสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับช่วงชั้นอื่นๆให้กว้างขวางมากขึ้น

2.4 ควรทำการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่ใหญ่ขึ้น เพื่อทำให้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สามารถนำไปใช้ได้อย่างกว้างขวาง

2.5 ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเจตคติของครูในโรงเรียนเรียนร่วมที่มีต่อการเรียนการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กนกรัตน์ พงษ์สมุทร. (2537*). การศึกษาเปรียบเทียบผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มกับการใช้สถานการณ์จำลองที่มีต่อการปรับตัวกับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนพรตพิทยพยัต กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กระทรวงสาธารณสุข. (2541). *คู่มือการสอนทักษะชีวิตเพื่อการป้องกันเอดส์*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: กระทรวงสาธารณสุข.

กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). *การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ตามหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กรมสามัญศึกษา, กระทรวงศึกษาธิการ. (2540). *หลักสูตรสำหรับเด็กกลุ่มพิเศษ (กลุ่ม ก.)*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

----------. (2544). *หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กรมสุขภาพจิตและกรมอนามัย. (2540). *คู่มือผู้บริหาร ทักษะชีวิตในโรงเรียน*. พิมพ์ครั้งที่ 2. นนทบุรี: กรมฯ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2543). *แนวการจัดกระบวนการเรียนรู้ทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาพฤติกรรมสุขภาพของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ชั้นปีที่ 7-9)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

กัลยา สูตะบุตร. (2535, กันยายน - ธันวาคม). การแบ่งประเภทของภาวะปัญญาอ่อน ICD 10: *วารสารราชานุกูล*. 8(24): 27.

กัลยา วานิชย์บัญชา. (2551). *การวิเคราะห์สถิติขั้นสูงด้วย SPSS Windows*. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: ธรรมสาร.

กานดา จรดล. (2542). *ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของแบนดูราที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนสำหรับครูประถม*. วิทยานิพนธ์. ค.ด. (หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

กำไลรัตน์ เย็นสุจิตร. (2540, พฤษภาคม-สิงหาคม). "การพัฒนาทักษะชีวิต" *สุขศึกษา*. 20(76): 69-79.

กิดานันท์ มลิทอง. (2543). *เทคโนโลยีการศึกษาและนวัตกรรม*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กิติมา ปรีดีดิลก. (2529). *ทฤษฎีบริหารองค์การ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์อักษรการพิมพ์.

กิติมา สุรสนธิ. (2548). *ความรู้ทางการสื่อสาร*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: คณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

กิ่งฟ้า สินธุวงษ์. (2546). เอกสารประกอบการอบรมสัมมนาอาจารย์ใหม่ เรื่อง *การจัดการเรียนการสอน. เผยแพร่ทาง vdo*.kku.ac.th/mediacenter/mediacenter-uploads/libs/html/1043/kingfa005.pdf.

กิ่งฟ้า สินธุวงษ์; และ สันติ วิจักขณาลัญจ์. (2545). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา. ใน ไพศาล สุวรรณน้อย *คู่มือการพัฒนาการเรียนการสอน*ฝ่ายวิชาการ มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ขอนแก่น: โรงพิมพ์คลังนานาธรรมวิทยา.

กวี วงศ์พุฒ. (2539). *ภาวะผู้นำ*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาชีพบัญชี.

กวี ศิริโภคาภิรมย์. (2544). *การตัดสินใจส่งเด็กไปปกครองเข้าศึกษาต่อในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา ในจังหวัดชลบุรี*. รายงานการวิจัย. ลพบุรี: สถาบันราชภัฏเทพสตรี. ถ่ายเอกสาร.

เกรียงศักดิ์ เจริญวงค์ศักดิ์. (2545). *การคิดเชิงสร้างสรรค์*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: ซัคเซส มีเดีย จำกัด.

คำหมาน คนไค. (2545). *149 แบบฝึกคิดภาคปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: บริษัทพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

คณะอนุกรรมการพิจารณาส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และการจัดการศึกษาพิเศษ และการจัดการศึกษาพิเศษโดยครอบครัว, กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). *ถาม-ตอบ ปัญหาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ.

คมเพชร ฉัตรศุภกุล. (2521). *กิจกรรมกลุ่มในโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

จงจิต ไชยวงค์. (2550). *การพัฒนาทักษะการสื่อสารของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยระบบแลกเปลี่ยนรูปภาพเพื่อการสื่อสาร*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

จรรยา สืบเหลา. (2533). *รายงานการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนสื่อความหมาย กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กรณีตัวอย่าง*. สืบค้นเมื่อ 20 พฤษภาคม 2553, จาก http://www.kunkroo.com/kkwebboard/view.php?No=484

จอมพล พิเศษกุล. (2537). *ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของข้าราชการตำรวจและลูกจ้างกองพลาธิการ*. วิทยานิพนธ์ สค.ม. (อาชญาวิทยาและงานยุติธรรม). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล. ถ่ายเอกสาร.

จันทร์ ชุ่มเมืองปัก. (2514, ตุลาคม). การตัดสินใจของคนคิดเป็น. *การศึกษาเอกชน*. 1: 24.

จันทร์เพ็ญ เหล่านรเศรษฐ์. (2544). *ผลการฝึกโดยใช้การวิเคราะห์งาน เพื่อพัฒนาทักษะการทำความสะอาดเสื้อผ้าของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับเชาวน์ปัญญา 35 - 50.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

จันทวิส พันธุ์สุข. (2533). *ผลของการใช้สถานการณ์จำลองต่อความสนใจอาชีพอิสระของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านปงแดง จังหวัดมุกดาหาร.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

จันภวลักษณ์ สุรางคุปกุล. (2541). *ผลของสถานการณ์จำลองเพื่อพัฒนาพฤติกรรมประชาธิปไตยด้านสามัคคีธรรมของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 2 วิทยาลัยคริสเตียน จังหวัดนครปฐม* . สารนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

จิตรา ทองเกิด. (2540). ทักษะชีวิตในโรงเรียน. ใน *การประชุมวิชาการสุขศึกษาแห่งชาติ ครั้งที่ 8.* กรุงเทพฯ: ภาควิชาสุขศึกษาและพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

จินตนา พุ่มเพชร. (2545). *ผลของการฝึกอบรมผ่านเว็บเรื่อง กระบวนการตัดสินใจต่อความสามารถในการแก้ปัญหาทางการบริหารของพยาบาลวิชาชีพ โรงพยาบาลอนันทมหิดล.* วิทยานิพนธ์ พย.ม. (การบริหารการพยาบาล). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

จิราภรณ์ ศิริทวี. (2540). *เทคนิคการจัดกิจกรรมให้นักเรียนสร้างองค์ความรู้.* เอกสารประกอบการบรรยาย. กรุงเทพฯ: โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

จีรศักดิ์ นามสกุล. (2006). *วิธีสอนโดยใช้กรณีตัวอย่าง.* สืบค้นเมื่อ 10 เมษายน 2553, จาก Jerasuk.multiply.com/reviews/item/5

ฉัตยาพร เสมอใจ. (2547). *การจัดการและการตลาดบริการ = service marketing and Management*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น,

ชมพูนุท พรสิบ. (2549). *ความพึงพอใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรมลีลาศที่มีต่อการจัดการของสำนักงานพัฒนาการกีฬาและนันทนาการ กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬา.* ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การจัดการนันทนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ชวาลา เธียรธนู; และกัลยา สูตะบุตร. (2538). *ความรู้เรื่องปัญญาอ่อน.* กรุงเทพฯ: โรงพยาบาลราชานุกูล.

ชัยยงค์ พรหมวงศ์. (2518, กันยายน). *การปรับปรุงการสอนในระดับมหาวิทยาลัยด้านระบบสื่อการสอน.* กรุงเทพฯ: ศรีนครินทรวิโรฒ.

ชาติ แจ่มนุช. (2545). *สอนอย่างไรให้คิดเป็น*. กรุงเทพฯ: อัมรินทร์การพิมพ์.

ชาญชัย ศรีไสยเพชร. (2525). *ทักษะและเทคนิคการสอน*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์พิทักษ์อักษร.

เชิดชัย ศรีรัตน์. (2548). *ความพึงพอใจของผู้ชมมวยไทยต่อการจัดการในสนามมวยสถานีโทรทัศน์กองทัพบก ช่อง 7*. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การจัดการนันทนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ไชย ณ พล. (2543). *ศาสตร์แห่งการตัดสินใจ.* กรุงเทพฯ: เคล็ดไทย.

ดนัย จันทร์เจ้าฉาย. (2547). *ตัดสินใจเพื่อชัยชนะ*. กรุงเทพฯ: ดีเอ็มจี.

ดวงเดือน เทศวานิช. (2530). *หลักการสอนทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอนคณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูพระนคร.

ดวงรัตน์ กวดกิจการ. (2544). *ผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อกระบวนการตัดสินใจเลือกศึกษาต่อในระดับอาชีวศึกษาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนคุระบุรีพิทยาจังหวัดพังงา*. สารนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ดารณี ธนะภูมิ. (2542). *การสอนเด็กปัญญาอ่อน.* กรุงเทพฯ: สมใจการพิมพ์.

----------. (2542). *สาระน่ารู้เกี่ยวกับบุคคลปัญญาอ่อน*. กรุงเทพฯ: กองโรงพยาบาลราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.

ติน ปรัชญพฤทธิ์. (2542). *ศัพท์รัฐประศาสนศาสตร์*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ทรายทอง ตั้งวงศ์ถาวรกิจ. (2537). *การเปรียบเทียบผลการใช้สถานการณ์จำลองและการใช้เทคนิคแม่แบบที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดธาตุทอง (เรือนขาวสะอาด) กรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ กศ. ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทวีศักดิ์ ญาณประทีป; และคณะ. (2530). *พจนานุกรมเฉลิมพระเกียรติ 2530*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช.

ทวีศิลป์ วิษณุโยธิน. (2550). *ภาวะปัญญาอ่อน.* สืบค้นเมื่อ 10 กันยายน 2551, จาก www.dailynews.co.th/web/html/popup_news/popup_news_textmark.aspx?ColumnId

ทองคูณ หงส์พันธ์. (2543). กระบวนการเรียนรู้กับการพัฒนาทักษะชีวิต. สืบค้นเมื่อ 20 มกราคม 2551, จาก http://www.rajabhat.ac.th/edunews/skill.ppt.

ทิพวัลย์ ศรีจันทร์, และคณะ. (2546). *การคิดและการตัดสินใจ.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ทิศนา แขมมณี. (2519, กรกฎาคม-สิงหาคม). *การใช้บทบาทสมมติในการเรียน.* ครุศาสตร์, 6(2): 41-48.

----------. (2522). *กลุ่มสัมพันธ์: ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ*. เล่ม 1. กรุงเทพฯ: บูรพาศิลป์การพิมพ์.

----------. (2540 ข, กรกฎาคม – ตุลาคม). *“การเรียนรู้เพื่อพัฒนากระบวนการคิด”.* ครุศาสตร์. 26(1): 35–60.

ทิศนา แขมมณี. (2543*). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------. (2544). *วิทยาการด้านการคิด.* กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

----------. (2545ก). *กระบวนการเรียนรู้ ความหมาย แนวทางการพัฒนาและปัญหาข้องใจ.* กรุงเทพฯ: บริษัทพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

----------. (2545ข). *ศาสตร์การสอน*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------. (2546). *รูปแบบการเรียนการสอนทางเลือกที่หลากหลาย*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

----------. (2547). *เอกสารประกอบการประชุมเชิงปฏิบัติการ: การจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะการคิด เรื่อง การบูรณาการทักษะการคิดหลากหลายในการเรียนการสอนเนื้อหาสาระ.* ถ่ายเอกสาร.

ทิศนา เทียนเสม. (2515). *กลุ่มสัมพันธ์เพื่อการทำงานและการจัดการเรียนการสอน.*กรุงเทพฯ: นิชินแอดเวอไทซิ่งกรุ๊ฟ.

เธียรชัย เอี่ยมวรเมธ. (2544). *พจนานุกรมไทย ฉบับใหม่*. กรุงเทพฯ: รวมสาส์น.

นุจิอาภา ขจรบุญ. (2551). *ผลของโปรแกรมการป้องกันปัญหาการติดเกมคอมพิวเตอร์ โดยใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบทีมสัมฤทธิ์ ที่มีต่อนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

บุญเดิม พันธอบ. (2527). *เอกสารประกอบการสอนวิชาสังคม 331 จิตวิทยาสังคม.* ชลบุรี: ภาควิชาสังคมวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ บางแสน.

บุญทัน อยู่ชมบุญ. (2533). *หลักการสอน*. เชียงราย: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูเชียงราย.

บุญสิริ สุวรรณเพ็ชร์. (2538). *พจนานุกรมจิตวิทยา*. กรุงเทพฯ: เอส พี บุคส์.

เบญจา ชลธาร์นนท์. (2544). การจัดการศึกษาในรูปแบบโรงเรียนเฉพาะทาง. สืบค้นเมื่อ 4 พฤษภาคม 2552, จาก www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2548/00166927.PDF.

ปฏิญญา บุญเลิศ. (2551). *ความพึงพอใจในการจัดการเรียนการสอนของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 2 และชั้นปีที่ 3 โรงเรียนพณิชยการเพชรบุรี จังหวัดเพชรบุรี.* สารนิพนธ์ กศ.ม. (ธุรกิจศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประกฤติ พูลพัฒน์. (2534). *ปัญญาอ่อนเรียนได้*. กรุงเทพฯ: แสวงสุทธิการพิมพ์.

ประจวบ สุขสมบูรณ์. (2543). *การสืบสอบแบบการตัดสินใจของอธิการบดีสถาบันราชภัฏ.* วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การอุดมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์. (2524*). ผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียน ของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

ประพินท์ สังข. (2551*). ผลการใช้เทคนิคการเรียนการสอนแบบร่วมมือโดยใช้กรณีตัวอย่าง เพื่อฝึกทักษะการอ่านคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4.* สืบค้นเมื่อ 4 พฤษภาคม 2553, จาก http://www.sansai.ac.th/2551/teacher_sansai/prapin/abstract_prapin.doc.

ประไพ สมปราชญานันท์. (2545*). ผลของการใช้สถานการณ์จำลองที่มีต่อการพึ่งตนเองด้านการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสตรีมหาพฤฒาราม ในพระบรมราชินูปถัมภ์ กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประภา ตุลานนท์. (2540). *ความพึงพอใจต่อสภาพการเรียนการสอน ของนักศึกษาของทางไกลสายสามัญ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในอำเภอชายแดน ของจังหวัดสระแก้ว.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาผู้ใหญ่). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประภัสสร ปรีเอี่ยม. (2539). *การศึกษาประสิทธิภาพของแบบฝึกการช่วยเหลือตนเอง ด้านการแต่งกายเป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการวิเคราะห์งาน ของเด็กกลุ่มอาการดาวน์.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถ่ายเอกสาร.

ประเสริฐ ตันสกุล; และคนอื่นๆ. (2538, กันยายน). *ยุทธศาสตร์ทักษะชีวิตเพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพเยาวชน*. เอกสารประกอบการสัมมนา เรื่องยุทธศาสตร์ทักษะชีวิตเพื่อป้องกันพฤติกรรมเบี่ยงเบน ณ โรงแรมเอเชีย. อัดสำเนา.

ปราโมทย์ บุญเลิศ. (2545). *การศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความผูกพันต่อองค์การของข้าราชการสังกัดกรมอุตุนิยมวิทยา*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ปรีชา หมั่นคง. (2547). *ความพึงพอใจของนิสิตปัณฑิตศึกษา หลักสูตรปริญญาทางการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษา.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ปรีมา มัลลิกะมาส; และคณะ. (2544). *พจนานุกรมภาษาอังกฤษออกฟอร์ด - ริเวอร์บุคส์.* กรุงเทพฯ: สิริวัฒนาอินเตอร์ปริ๊น.

ปิยะดา สีทองคำ. (2549). *ความพึงพอใจของผู้ใช้บริการที่มีต่อการจัดกิจกรรมธุรกิจนันทนาการของบริษัทในเครือเมเจอร์ซีนีเพล็กซ์ กรุ๊ป จำกัด (มหาชน) เขตกรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การจัดการนันทนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ผกา สัตยธรรม. (2524). *เทคนิคการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ.* กรุงเทพฯ: สาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ผดุง อารยะวิญญู. (2538*). การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.* พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

----------. (2551). การเรียนรวม. กรุงเทพฯ: เจ.เอ็น.ที.

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2527). *การปรับพฤติกรรมเบื้องต้น = Introduction to behavior modification*. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

----------. (2530). *สุขภาพจิตเบื้องต้น.* กรุงเทพฯ: บัณฑิตการพิมพ์.

----------. (2536). *การปรับพฤติกรรมเบื้องต้น = Introduction to behavior modification*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

พิกุล เลียวสิริพงศ์. (2533). *การสร้างชุดการสอนแบบบูรณาการวิชาภาษาไทยสำหรับเด็กปัญญาอ่อน ระดับพอเรียนได้ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน). เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

พิทยา โพธิ์ทอง. (2549). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจทางการเรียนเรื่องมาสร้างโลกสีเขียวกันเถอะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยการใช้เกมและเพลงประกอบการสอน*. สารนิพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พิมพันธ์ เดชะคุปต์. (2544). *การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ: แนวคิด วิธีและเทคนิคการสอน 2*. กรุงเทพฯ: บริษัท เดอะมาสเตอร์กรุ๊ปแมนเนจเม้นท์.

พิสมัย วิสัย. (2549). *ผลของการฝึกทักษะการดูแลตนเองในด้านการทำความสะอาดเสื้อผ้าด้วยมือโดยใช้เทคนิคการสอนเชิงพฤติกรรม สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โรงเรียนกาวิละอนุกูล.* สืบค้นเมื่อ 5 พฤษภาคม 2553, จาก edsp005ojc_abs.pdf

พุทธชาด เพชรสถิต. (2534). *การเปรียบเทียบผลการใช้สถานการณ์จำลองและอภิปรายกลุ่มที่มีต่อพฤติกรรมการแก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดธรรมมงคล กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2543*). วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์.* พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

เพราพรรณ เปลี่ยนภู่. (2542). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี.

ไพฑูรย์ โพธิสาร. (2547). มาตรวัดลิเคอร์ท. ใน *สารานุกรมศึกษาศาสตร์ เฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระนางเจ้าสิริกิติ์ พระบรมราชินีนาถ ในงานมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๖ รอบ.* กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ไพนรินทร์ ไพธรรมโชติวัฒน์. (2551). *ประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการทำงาน*. ออนไลน์: สืบค้นเมื่อ 1 กันยายน 2551.

มาริสา หะสาเมาะ. (2540). *ประสิทธิผลของการจัดโครงการป้องกันการใช้ยาและสารเสพติดสำหรับนักเรียนวัยรุ่นในเขตกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ พย.ม. (พยาบาล) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล. ถ่ายเอกสาร.

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2539). *เอกการสอนชุดวิชา การแนะแนวกับคุณภาพชีวิต.* นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

มันทนี ยมจินดา. (2541). การรับรู้และการตัดสินใจ. สืบค้นเมื่อ 3 ธันวาคม 2552, จาก *freedownloadbooks.net/โหลดโปรแกรมแปรภาษาไทยมีนนิ้ง-doc.html.*

มัณฑนา คุปตะพันธ์. (2538). *พฤติกรรมการตัดสินใจของผู้บริหารสตรี โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ยุดา รักไทย; และธนิกานต์ มาฆะศิรานนท์. (2542). *เทคนิคการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ Expernet.

ยุพาวรรณ วรรณวาณิชย์. (2537). *การจัดการการตลาดบริการ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แสงดาว.

รัตนาภรณ์ มั่นฑะกะ. (2549). *ความพึงพอใจของลูกค้าที่มีต่อศูนย์บริการลูกค้าสัมพันธ์ (Call Center) ของฮัทช์ในกรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์ บธ.ม. (วิชาการตลาด). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

รศนา อัชชะกิจ. (2537). *กระบวนการแก้ปัญหา และตัดสินใจเชิงวิทยาศาสตร์.* พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ระวิพร ธรรมสอน. (2548). *ผลของการเสริมแรงพฤติกรรมแบบดีอาร์ไอต่อการลดพฤติกรรมแย่งสิ่งของของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา*. ปริญญา ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาพิเศษ). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.

รุจิร์ ภู่สาระ. (2546). *การเขียนแผนการจัดการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: บุ๊คพอยท์.

ล้วน สายยศ; และอังคณา สายยศ. (2538). *เทคนิคการวิจัยทางการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

----------. (2543ก). *เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

----------. (2543ข). *การวัดด้านจิตพิสัย*. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

----------. (2548). *เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้.* กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

วนิดา ขาวมงคล. (ม.ป.ป.). *ทักษะชีวิตและการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ครั้งที่ 1*. กรุงเทพฯ: สำนักพัฒนาสุขภาพจิต.

วรภา ชัยเลิศวนิชกุล. (2538, มกราคม - มิถุนายน). การแก้ปัญหาและตัดสินใจ. *ข่าวสารกองบริการการศึกษา*. 6(53): 27 – 28.

วรรณา เลิศชยันตี. (2528). *ผลการสอนโดยใช้เกมสถานการณ์จำลองที่มีต่อแนวคิดแก้ปัญหาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1*. ปริญญานิพนธ์ (กศ.ม.). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วริญญา อรรถยุกติ. (2543). *การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของวัยรุ่นชายที่ติดยาเสพติด และที่ไม่ติดยาเสพติดในกรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วราภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์. (2537). *ผลของการใช้สถานการณ์จำลองที่มีต่อความวิตกกังวลในการฝึกปฏิบัติงานบนหอผู้ป่วยจิตเวชของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 3 วิทยาลัยพยาบาลเกื้อการุณย์ สำนักการแพทย์ กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วิมลรัตน์ ชัยสิทธิ์. (2522). *การแสดงบทบาทสมมติในการสอนกลุ่มบูรณาการสำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

วิศสุณีย์ แทนประเสริฐสุข. (2528). *ผลของการใช้ตัวแบบภาพยนต์ต่อพฤติกรรมการตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมปีที่หนึ่ง สถานแรกรับเด็กหญิงพญาไท*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

วัชรีพร จับเกตุ. (2534). *ผลของสถานการณ์จำลองที่มีต่อความเสียสละของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอินทรัมพรรย์อนุสรณ์ จังหวัดสมุทรปราการ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วัฒนา สง่างาม. (2549). *กระบวนการคิดของมนุษย์*. สืบค้นเมื่อ 25 มกราคม 2553, จาก freedownloadbooks.net/กระบวนการคิดของมนุษย์-pdf.html

วีระพล สุวรรณอนันต์. (2534). *กระบวนการตัดสินใจ*. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: ไทยพรีเมียร์พริ้นติ้ง.

วารี ถิระจิตร. (2530). *การพัฒนาการสอนสังคมศึกษาในระดับประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------. (2545). *การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิฑูรย์ ตันศิริคงคล. (2542). *AHP กระบวนการตัดสินใจ ที่ได้รับความนิยมมากที่สุดในโลก*. กรุงเทพฯ: กราฟฟิค แอนด์ ปริ้นติ้ง เซ็นเตอร์.

วินัย ดำสุวรรณ. (2529). *ความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์กับความสามารถในการแก้ปัญหาและนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่หก*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

วุฒิชัย จำนงค์. (2523). *พฤติกรรมการตัดสินใจ*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

วุฒิชัย ประสารสอย. (2543). *บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนนวัตกรรมเพื่อการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด วี.เจ. พริ้นติ้ง.

ศรียา นิยมธรรม. (2532). *การเรียนร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: บริษัท ต้นอ้อ จำกัด.

ศรียา นิยมธรรม; และคณะ. (2548). *เทคโนโลยีสำหรับเด็ก ที่มีความต้องการพิเศษ 1*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แว่นแก้ว.

ศรีเรือน แก้วกังวาน. (2543). *จิตวิทยาเด็กพิเศษแนวคิดสมัยใหม่*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา คณะศิลปะศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีสมร กสิวัฒน์. (2547). เปลี่ยนภาระเป็นพลังปัญญาอ่อนกับวิถีชีวิตอิสระที่เป็นไปได้. *วารสารฉบับพิเศษเฉลิมพระเกียรติ 72 พรรษา สมเด็จพระนางเจ้าสิริกิติ์ พระบรมราชินีนาถ*. มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทย ในพระบรมราชินูปถัมภ์. 12 สิงหาคม 2547.

ศิริกาญจน์ โกสุมภ์; และดารณี คำวัจนัง. (2546). *สอนเด็กให้คิดเป็น*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: บริษัท เทธีทิปส์ จำกัด.

ศิริวรรณ เสรีรัตน์; และปริญ ลักษิตานนท์. (2541). *การบริหารการตลาดยุคใหม่*. กรุงเทพฯ: บริษัทธีระฟิล์มและไซเท็กซ์ จำกัด.

ศิวฤทธิ์ พงศกรรังศิลป์. (2547). *หลักการตลาด = Principles of marketing*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ท้อป.

ศุภลักษณ์ ศุภศรี. (2548). *ผลของโปรแกรมฝึกทักษะการตัดสินใจของการบริหารการพยาบาลของผู้บริหารหอผู้ป่วยต่อคุณภาพของหอผู้ป่วย โรงพยาบาลอ่างทอง*. วิทยานิพนธ์ พย.ม. (การบริหารการพยาบาล). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

ศุภมาศ เพชรสมบัติ. (2540). *ผลของสถานการณ์จำลองควบคู่กับการเสริมแรงที่มีต่อพฤติกรรมประชาธิปไตยด้านคารวะธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านหันทราย อำเภออรัญประเทศ จังหวัดสระแก้ว*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ศุภานันท์ บัวแก้ว. (2549). *การศึกษาทักษะการดำรงชีวิตภายในบ้านของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลาง จากการสอนแบบกำหนดเวลา การกระตุ้นเตือนล่าช้าแบบคงที่* (ซีทีดี) วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ. (2538). *แนวการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้*. กรุงเทพฯ: คุรุสภาลาดพร้าว.

ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2546). *คู่มือการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนในชั้นเรียนรวม (ระดับช่วงชั้นที่ ๑ - ๒) เล่ม ๑*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.

สกล วรเจริญศรี. (2550). *การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สนอง อินละคร. (2543). *แผนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง เขตการศึกษา 10*. อุบลราชธานี: อุบลกิจออฟเซทการพิมพ์.

สถาบันวิจัยสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2528). การประชุมสมัชชาวิชาการเรื่อง ทิศทางการพัฒนาสังคมเพื่อการพึ่งตนเองกับงานพัฒนาเอกชน. *จุลสารทางเลือกการพัฒนา*. 3 (3-4): 3.

สภาคนพิการทุกประเภทแห่งประเทศไทย. (2542, มกราคม). ปฏิญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการไทย. *จดหมายข่าวสภาคนพิการทุกประเภทแห่งประเทศไทย*. 6 - 7.

สมเจตน์ ไวยาการณ์. (2530). *รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการใช้เหตุผล*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สมบูรณ์ เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา. (2525). *การเปรียบเทียบผลการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนหน่วย "การทำมาหากิน" ด้วยการสอนแบบใช้และไม่ใช้สถานการณ์จำลอง*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สมพงษ์ จิตระดับ. (2527, มีนาคม). การสอนจริยศึกษาด้วยสถานการณ์จำลอง. *ประชากรศึกษา*. 34 (6): 15-21.

สมพงษ์ สิงหะพล. (2541, พฤศจิกายน). เทคนิคการสอนของการเรียนแบบร่วมมือ. *วารสารวิชาการ*. 2: 18-19.

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2526). *การปรับพฤติกรรม = Behavior modification*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2539). ทฤษฎีเทคนิคการปรับพฤติกรรม. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมัต อาบสุวรรณ์. (2538). *การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณด้านการตัดสินใจ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (ประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). *รายงานผลการดำเนินงานการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในโรงเรียนแกนนำ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2545). *การเรียนรวม: แนวคิดใหม่ในการจัดการศึกษา*. กรุงเทพฯ: กลุ่มส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพการศึกษาพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานคณะกรรมการศึกษาเอกชน, กระทรวงศึกษาธิการ. (2541). *การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิด ๕ ทฤษฎี*. กรุงเทพฯ: หจก.ไอเดีย สแควร์.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2540). *ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อพัฒนากระบวนการคิด: ต้นแบบการเรียนรู้ทางด้านหลักทฤษฎีและแนวปฏิบัติ*. โครงการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

สำนักนโยบายและแผน. (2541). *คู่มือการสอนทักษะชีวิตเพื่อป้องกันเอดส์*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: กระทรวงสาธารณสุข.

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ (2552). สืบค้นเมื่อ 4 พฤษภาคม 2552, จาก www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2548/00166927. PDF

สำเริง เวชสุนทร. (2533, ธันวาคม). กิจกรรมสถานการณ์จำลองในวิทยาลัยครู. *ครุปริทัศน์*. 5(2): 18-22.

สิริมา สิทธิวรรณ. (2544). *ปัญหาการเรียนรวมของเด็กปัญญาอ่อนในชั้นปกติ*. กรุงเทพฯ: โรงพยาบาลราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. ถ่ายเอกสาร.

สุกิจ ศรีพรหม. (2541, กันยายน). ชุดการสอนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. *วารสารวิชาการ*. 1(9): 68–72.

สุขดี ตั้งทรงสวัสดิ์. (2533). *การเปรียบเทียบผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการบ้านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนนาสาร อำเภอบ้านนาสาร จังหวัดสุราษฎร์ธานี*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุคนธ์ สินธพานนท์. (2550). *สุดยอดวิธีสอนสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม นำไปสู่. การจัดการเรียนรู้ของครูยุคใหม่*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

สุชาติ จันทรวงศ์. (2549). *ศึกษาความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อหลักสูตรดำน้ำเบื้องต้น จากชมรมกีฬาทางน้ำ ศูนย์กีฬากรมการทหารช่าง กองทัพบก*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุดารัตน์ ดวงสุดาวงศ์. (2551). *ปัจจัยที่ส่งเสริมการพัฒนาการคิด*. สืบค้นเมื่อ 4 มีนาคม 2552, จาก www.thaigoodview.com/library/teachershow/... /P5N1.htm.

สุดาเรศ แจ่มเดชะศักดิ์. (2543). *การพัฒนาโปรแกรมสิ่งแวดล้อมศึกษาสำหรับเด็กวัยอนุบาลโดยใช้แนวการสอนแบบผูกเป็นเรื่องเป็นราว*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สุโท เจริญสุข. (2515). *หลักจิตวิทยาและพัฒนาการมนุษย์*. พระนคร: แพร่พิทยา.

สุนทร โคตรบรรเทา. (2547). *การตัดสินใจในองค์การการศึกษา: แนวคิดรวบยอด หลักการ ทฤษฎี แนวปฏิบัติ และงานวิจัย*. ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเชีย.

สุนทรี ชูโต. (2523). *การใช้ตัวแบบภาพยนตร์เพื่อลดความกลัวของเด็กวัยรุ่นไทย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. (จิตวิทยา). บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุนันทา สุนทรประเสริฐ. (2547). *การสร้างสื่อการสอนและนวัตกรรมการเรียนรู้สู่การพัฒนาเรียน.* ราชบุรี: กรุงเทพฯ: บริษัทธรรมรักษ์การพิมพ์ จำกัด.

สุปรียา ตันสกุล. (2540, มกราคม–เมษายน). การเสนอตัวแบบ. ใน *วารสารสุขศึกษา.* (20)7: 55.

สุพิน บุญชูวงศ์. (2531). *หลักการสอนตรงตามหลักสูตรสภาการฝึกหัดครู พุทธศักราช 2530*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะวิชาครุศาสตร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต.

สุภา กิจจาทร. (2519). การใช้สถานการณ์จำลอง. *ใน เอกสารประชุมปฏิบัติการเกี่ยวกับการสอนแบบจุลภาค*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ตำรวจ.

สุภาพร ศรีหรั่ง. (2549). *การศึกษาความเข้าใจในการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้จากการจัดกิจกรรมเล่านิทาน*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุรางค์ โคว์ตระกูล. (2541*). จิตวิทยาการศึกษา.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (มิถุนายน, 2531). การทดลองการพัฒนาคุณภาพการสอนที่แคลิฟอร์เนีย. *สารพัฒนาหลักสูตร.* 75: 14 - 18.

----------. (2541, มกราคม). การสอนเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์. *วารสารวิชาการ.* 38 - 39.

สุวรรณา วลัยอักษรลิขิต. (2547). *ความพึงพอใจของผู้ปกครองที่มีต่อการจัดการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียนเปรมฤทัย จังหวัดพระนครศรีอยุธยา*. สารนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุวัฒนา ใบเจริญ. (2540). *ความพึงพอใจของลูกค้าต่อการให้บริการของธนาคารออมสินสาขาขอนแก่น (ภาคค่ำ).* วิทยานิพนธ์ บธ.ม. (การตลาด). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.

สุวิทย์ มูลคำ; และอรทัย มูลคำ. (2545). *วิธีการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนากระบวนการคิด*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.

เสถียร เหลืองอร่าม. (2522). *ทฤษฎีการบริหารองค์การ*. กรุงเทพฯ: ธนการพิมพ์.

แสงเพชร เจริญราษฎร์. (2546). *การสร้างชุดการสอนอ่านคำศัพท์ภาษาไทยแบบ WBI สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเรียนได้ ในศูนย์การศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏนครราชสีมา*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

แสวง รัตนมงคลมาศ. (2536). *การตัดสินใจทางสังคม การระดมมวลชนและการมีส่วนร่วม.* เอกสารประกอบการเรียนวิชา พค.701. กรุงเทพฯ: คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

องค์กรสหประชาชาติ. (ม.ป.ป.). *คู่มือองค์กรช่วยเหลือตนเองของคนพิการ.* แปลโดย ต่อพงษ์กุล ครรชิต. ถ่ายเอกสาร.

อภิญญา วรรณประพันธ์. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล ความเชื่ออำนาจในตน ความมีอิสระในการทำงานกับความสามารถในการตัดสินใจทางการบริหาร ของพยาบาลหัวหน้าเวรบ่ายและเวรดึก โรงพยาบาลสังกัดกระทรวงกลาโหม.* วิทยานิพนธ์ พศ.ม. (การบริหารการพยาบาล). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

อมรา รสสุข. (2529). *การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากเกมสถานการณ์จำลองและเกมจำลองสถานการณ์ในกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกับต่ำ.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

อริยา คูหา. (2544). ความคิดสร้างสรรค์สาระสำคัญและงานวิจัย. *วารสารครุศาสตร์.* 2(1): 39-52.

อรรถวุฒิ ตัญธนาวิทย์. (2544). *ประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของข้าราชการ.* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

อรศรี แก้วเจริญ. (2537). *จิตวิทยาเด็กพิเศษ.* เอกสารประกอบการสอน. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.

อรษา เณรตาก้อง. (2535). *การเปรียบเทียบผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีกับการให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้าที่มีต่อความสามารถในการแต่งประโยคภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านอ้อกระทิง อำเภอกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถ่ายเอกสาร.

อรุณี อารี. (2539). *การตัดสินใจของนักศึกษาในการเรียนต่อระดับมัธยมศึกษาตอนต้นการศึกษานอกโรงเรียนจังหวัดนครราชสีมา.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การศึกษาผู้ใหญ่). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

อัจฉรา ฉายวิวัฒน์. (2551). *การพัฒนาหลักสูตรเสริมด้านทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6.* วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (บริหารการศึกษา). นครราชสีมา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล ถ่ายเอกสาร.

อัจฉราพร ทรัพย์แก้ว. (2536). *การศึกษาผลของการมีส่วนร่วมในกระบวนการปฏิสัมพันธ์กลุ่มต่อการพัฒนาทักษะด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณในห้องเรียนแบบร่วมมือ วิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

อัญชลี แจ่มเจริญ. (2522, พฤษภาคม). สถานการณ์จำลองกับการเรียนการสอน *มิตรครู.* 21(19): 5 – 9.

อัญชลี พัชรพิสุทธิ์. (2551). *ความพึงพอใจของผู้ปกครองต่อการจัดการศึกษา โรงเรียนเซนต์โยเซฟ เพชรบุรี* . สารนิพนธ์ กศ.ม. (ธุรกิจการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อุทุมพร (ทองอุทัย) จามรมาน. (2530). *แบบสอบถาม: การสร้างและการใช้.* กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------. (2531). *การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณลักษณะ.* กรุงเทพฯ: ฟันนี่พับบลิชชิ่ง.

----------. (2532). *การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะผู้เรียน.* กรุงเทพฯ: ฟันนี่พับบลิชชิ่ง.

----------. (2548). *ทฎษฎีและการวัดลักษณะทางจิตวิทยา.* กรุงเทพฯ: ฟันนี่พับบลิชชิ่ง.

อุรชา ประภาวดี. (2550). *การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 วิชาคอมพิวเตอร์ จากการใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน 3 รูปแบบและการสอนปกติ.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. ถ่ายเอกสาร.

อำไพ สุจริตกุล. (2531). *การพัฒนาหลักการและวิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กตามวิถีชีวิตไทย รายงานการวิจัย.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

อุ่นตา นพคุณ. (2529). *คิดเป็นเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์.* กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุ่นเรือน อำไพพัสตร์. (2542). *จิตวิทยาการสอนเพื่อพัฒนาบุคคลพิเศษด้านสติปัญญา.* กรุงเทพฯ: คุรุสภาลาดพร้าว.

อุบลศรี อุบลสวัสดิ์. (2526). *การศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนด้านความรู้ความเข้าใจจากหนังสือการ์ตูน ซึ่งนักเรียนมีส่วนร่วมในการประกอบภาพเองโดยมีการให้ผลป้อนกลับพร้อมการอธิบายและไม่มีการอธิบายกับไม่มีผลป้อนกลับ.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (เทคโนโลยีการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อุษณีย์ โพธิสุข. (2542). *ฝึกลูกให้เป็นนักคิด.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บริษัทแฟมิลี่ไดเรค จำกัด.

อุษณีย์ ลลิตผสาน. (2551*). การวิจัยและพัฒนาแบบฝึกทักษะการตัดสินใจที่มีต่อประสิทธิภาพการบริหารเวลา และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย: การประยุกต์ใช้ทฤษฎีเกม.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

อ้อมใจ บุญหล้า. (2541*). การศึกษาความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีแบบการคิด และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์แตกต่างกัน.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.

อเนก พ.อนุกูลบุตร. (2548, กุมภาพันธ์). การวัดภาคจิตพิสัย. *วารสารวงการครู.* 106–109.

Abery, B.H. (1994). *A Conceptual Framework for Enhancing Self - Determination*. In M. Hayden; & B. Abery (Eds.), Challenges for a Service System in Transition. Baltimore: Brookes.

----------. (2001, July). *The Self-Determination of Young Adults with Deafblindness: Preliminary Results from a Multivariate Study. Plenary Session, Deafblind International.* 5th ed. European Conference on Deafblindness, Noordwijkerhout, The Netherlands.

Abery, B; McGrew, K.S; & J. Smith. (1995). *Self-Determination Skills, Attitudes, and Knowledge scale*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Abery, B; & R. Stancliffe. (1996). The Ecology of Self-Determination. In D.J. Sands; & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination Across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore, MD: P. H. Brookes Publishing Co. 111 - 146.

Adelman, H.S; et al. (1985). Competence of Minors to Understand, Evaluate and Communicate about Their Psychoeducational Problems. *Professional Psychology: Research and Practice*. 16: 426 - 434.

Agran, M. (1997). Self-Reinforcement. In M. Agran (Ed.), *Student Directed Learning: Teaching Self-Determination Skills*. Pacific Grove, CA: Brook/Cole.

Agran, M; et al. (2002). Increasing the Problem-Solving Skill of Students with Severe Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education.* 23: 279 - 288.

Agran, M; Cain, H.M; & M.D. Cavin. (2002). Enhancing the Involvement of Rehabilitation Counselors in the Transition Process. *Career Development for Exceptional Individuals.* 25: 141-155.

Agran, M; & C. Hughes. (1999). Problem Solving. In Agran, M. Student Directed Learning: *Teaching Self-Determination Skills*. 171 - 198.

Agran, M; & C. Hughes. (2005). Introduction to the Special Issue on Self- Determination: How far have we come? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities.* 30: 105 - 107

Agran, M; Hughes, C; & B. Washington. (2006). *Student-Centered Educational Programming: What do Students say?* Manuscript in preparation.

Albano, Charles. (1987). *The Effects of An Experimental Training Program on The Creative Thinking Abilities of Adults*. Doctor 's Thesis. Temple University.

Allport, G.W. (1968). *An Autobiography. In The Person in Psychology.* Boston: Beacon.

Anderson, R.T. (1979 , December). Charge … A Simulation Game Designed to Teach Group Member Role Prospective Teach … Found to be Effective. *Research in Education*. 12 (36): 181.

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority, *Developmental Psychology Monograph*, 4: 1–103.

----------. (1977). What Research is Teaching Us About the Differences Between Authoritative and Authoritarian Child-rearing Styles. In D. E. Hanachek (Ed.), *Human Dynamics in Psychology and Eeducation.* 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. New York: Prentice–Hall.

----------. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

----------. (1993). *A* . Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*. 28(2): 117-148.

Bandura, A; & D. Cervone. (1983). Self-Evaluative and Self-efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Gold Systems. *Journal of Personality and Social Psychology.* 45: 1017 - 1018.

Bandura, A; & R. Walters. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A; Grusec, J.E; & F.L. Menlove. (1966). Observational Learning as a Function of Symbolization and Incentive Set. *Child Development, 37*, 499-506. Reprinted in, R.D. Parke (Ed.), *Readings in Social Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Printice –Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*. 28(2): 117 - 148.

Baron, J; & R.V. Brown. (1991). Introduction. In J. Baron; & R.V. Brown. (Eds.). *Teaching Decision Making to Adolescents*. pp. 7-18. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bates, Donald L. (1980). *Strategy and Policy: Analysis, Formulation and Implementation / Donald L. Bates, David L. Eldredge*. Imprint Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.

Bender, Cornelia Johanna Getruida. (2002). *A Life Skills Programme for Learners in the Senior Phase: A Social Work Perspective*. Retrieved January 31, 2006, from http://www. upetd. up. ac. za/thesis/available/etd-11222002-110633/

Benjamin, C. (1996b). *Problem Solving on the Job.* Upper Saddle River, NJ: Globe Fearon Educational Publisher.

Bertone, Lisa; et al. (1999). *Improving Prosocial Behavior through Social Skill Instruction*. Retrived December 20, 2007, from http://www. eric. ed. gov/ERIC

Beyer, Barry K. (1987). *Practical Strategies for Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon,

Beyth - Marom, R; et al. (1991). Teaching Decision Making to Adolescent: A Critical Review. J. Baon & R. V. Brown(Eds.). *Teaching Decision Making to Adolescents*. pp. 19-59. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beyth – Marom; et al. (1991). Teaching Decision Making to Adolescents: A Critical Review. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.). *Teaching Decision Making to Adolescents (pp. 19-59).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blissent, Donnel Cinda. (1978, October). A Study of Perception of the Twelfth Grade Students Form 9 Selected High School Regarding the Availability and Desirability of Vocational Education Programs and Careers. *Dissercation Abstracts*. 39: 2212.

Beyth-Marom, R; & Colleagues. (1991). Teaching Decision Making to Adolescent: A Critical Review.J. Baon &; R.V. Brown (Eds.). *Teaching Decision Making to Adolescents*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates**.**

Biestek, F.P.; & Gehrig, D.C. (1978). *Client Self-Determination: A Fifty Year History*. Chicago: Loyola Press.

Bloom S. Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objective Hand Book: Cognitive Domain*. New York: David Mac Kay Company.

Bourne, L.E. Jr; Bruce R. Ekstran; & Roger L. Dominoski. (1971). *The Psychology of Thinking.* New Jersey: Prentice – Hall.

Borich, Gary D. (1988*). Effective Teaching Methods*. Columbus: Merrill.

Bornstein, M.R., Bellack, A.S.; & Hersen, M. (1977). Social Skills Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*. 10: 183-195.

Bourne, L.E. Jr., Bruce R. Ekstran; & Roger L. Dominoski. (1971). *The Psychology of Thinking.* New Jersey: Prentice – Hall.

Boyd, Sandra Lynn; Lillig, Kathleen Ann; Lyon, Michelle Renee. (2007). *Increasing Student Participation and Advocacy of Primary Students through Role Play, Teacher Modeling, and Direct Instruction of Communication Skills*. Retrieved December 20, 2007, from http://www.eric.ed.gov/ERIC.

Bransford, J.D; & B.S. Stein. (1993). *The IDEAL Problem Solver.* 2nd ed. New York: Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*. 32: 513-530.

----------. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

----------. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development.* 6: 87-251. Greenwich, CT: JAI.

Browder, D.M., Cooper, K.J; & L. Lim. (1998). Teaching Adults with Severe Disabilities to Express their Choice of Settings for Leisure Activities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.* 33: 228-238.

Bugelski, B. R. (1964). *The Psychology of Learning Applied to Teaching Indianapolis*. Indiana, USA: The Bobbs-Merrill Company.

Bullock, C.C; & M.J. Mahon. (1992). Therapeutic Recreation Journal (TRJ). *Journal Article* . 26(1): 9-26.

Cea, C.D; & C.B. Fisher. (2003). Health-Care Decisions Made by Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*. 41: 78 - 87.

Chadsey-Rusch,J. (1986). Identifying and Teaching Valued Social Behaviors. In F. R. Rusch (Ed.). *Competitive Employment Issues and Strategies*. Baltimore: b Paul H. Brookes Publishing Co.

Cherry, K.H. (1972 , February). Simulation in High School Social Studies: Student Cognitive Retaintion and Pupil Teaching Affective Perception. *Dissertation Abstracts International*. 34 (18): 5087.

Cook, S; & N. Slack. (1984). *Making Management Decision*. London: Prentice-Hall International.

Cowan William, Earl. (1989). *Assessing Employer - Employee satisfaction with Training at Canadian Valley b Area*. Canada: Oklahoma University.

Cruickshank, Donald R. (1972, July). The Notions of Simulation and frames: A Preliminary Inquiry. *Educational Technology*. 33(1): 17-19.

Deci, E.L. (1992). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L; & Ryan, R.M. (1985*). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deleo, Catherine Ann, Zmay. (1983, November). Interrelationships Between Job Satisfaction and Leisure Satisfaction for Municipal Recreation Directors in New England. *Dissertation Abstracts International*. 43: 3688 - A.

Department of Mental Retardation. (2003). Nursing Standard. Retrieved February 20, 2008, from.http://www.dmr.state.ct.us/Publication/Centralofc/hcs.html.

Dunst, C.J; & C.M. Trivette. (1992). *Measuring Family Functioning as an Outcome of Social Action Programs: A Framework and Relevant Indicators*. Position Paper Prepared for the Pew Charitable Trusts, Philadelphia.

Durlak, C.M., Rose, E; & W.D. Bursack. (1994). Preparing High School Students withLearning Disabilities for the Transition to Postsecondary Education: Teaching the Skills of Self-Determination. *Journal of Learning Disabilities* . 27: 51 - 59.

D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-Solving Therapy.* New York: Springer.

D'Zurilla, T.J; & M.R. Goldfried. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology,* 78, 107-126.

Elizabeth, Taylor T. (2001). *The Impact of the Going for the Goal Program on Life Skills Development in Adolescence*. New Brunswick: University of New Brunswick. Retrieved September 15, 2005, from http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit.

Field, S; & A. Hoffman. (1994). Development of a Model for Self-Determination. *Career Development for Exceptional Individuals.* 17(2): 159-169.

----------. (1996). *Steps to Self-determination*. Austin, TX: ProEd.

Fitzgerald, Michael R; & Robert F. Durant. (1980). Citizen Evalution and Urban Management: Service Delivery in an Era of protest. *Public Administration Review*. 40: 585 – 594.

Foxx, R.M; & R.G. Bittle. (1989). *Thinking it through: Teaching a Problem-Solving* Strategy for Community Living. Champaign, IL: Research Press.

Gagne, R. H. (1985). The Condition of Learning and Theory of Instruction. 4th ed. New York: Holt Rinehart & Winston.

Garbarino, J. (1992). *Towards a Sustainable Society: An Economic, Social and Environmental Agenda for our Children's Future*. Chicago: The Noble Press.

----------. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Garbarino, J. (2001). An Ecological Perspective on the Effects of Violence on Children. *Journal of Community Psychology*. 29: 361-378.

Gersten, R.M; et al. (1984). Entry IQ and Yearly Academic Growth of Chilgren in Direct Instruction Programs: A Longitudinal Study of Low SES Children. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 6(2). 109-121.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Guilford, J. P. ; & Hoepfiner ,R . (1971). The Analysis of Intelligence. New York: McGraw – Hill.

Good ,Carter V. (1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill. Book Company.

Gunter, M.A; & others. (1995). *Instruction: A Model Approach*. Bostob: Bacon.

Haring, N.G; & Linda, Mccoemick. (1990). *Exceptional Children and Youth*. Melboune: Merri Publishing Company.

Hartup, W.W. (1983). The Peer System. In E. M. Hetherington (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (4th ed. , Vol. 4, pp. 103-196). New York: Wiley.

Hendricks, Patricia A. (1996). *Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Mode*l. Iowa: Iowa State University. Retrieved August 24, 2005, fromhttp://www. extension.iastate.eud/4H/lifeskills/homepage.html

Hilgard, E.R. (1962). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt, Brace and Word.

In - Joung Wang. (1986). Delivery System of Public Health Services in Rural Areas: The Korean Case. *Delivery of Public Services in Asian Countries: cases in Development Administration*. Bangkok: Thammasart University Press.

James; & William, H. (1980). *Developing Prosocial Behavior in the Classroom*. New York: McGraw – Hill.

Johnson, D.W; & R.T. Johnson. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*. 44, 213-240.

Johnson, D.W; & R.T. Johnson. (1980). *Integrating students into the ... perception of need for training in mainstreaming. Exceptional. Children, 45256-7 1....*doi.wiley.com/10. 1111/j.1467-8578.1984.tb00203.

Joyce, B; & M. Weil. (1996). *Model of Teaching. 5th ed*. London: Allyn and Bacon.

Khemka. I., Hickson, L; & G. Reynolds. (2005). Evaluation of a Decision-Making Curriculum Designed to Empower Women with Mental Retardation to Resist Abuse. *American Journal of Mental Retardation.* 110: 193 - 204. .

Kalish. Harry I. (1981). *Form Behavioral Science to Behavior Modification.* New York: Mc Graw–Hill.

Kauffman, M.J; & J.A. Cottlieb. (1975). Mainstreaming: Toward and Esplication of The Construct. *Focus on Exceptional Children*. Bostob: The Council for Exceptional Children.

Kemp, Jerrold E. (1998). *Design Effective Instruction.* Second Edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Khemka, I. (2000). Increasing Independent Decision-Making Skills of Women with Mental Retardation in Simulated Interpersonal Situations of Abuse. *American Journal of Mental Retardation.* 105, 387-401.

Khemka, I; & L. Hickson. (2000). Decision Making by Adults with Mental Retardation in Simulated Situations of Abuse. *Mental Retardation,* 38, 15-26.

Khemka, I., Hickson, L; & G. Reynolds. (2005). Evaluation of a Decision-Making Curriculum Designed to Empower Women with Mental Retardation to Resist Abuse. *American Journal of Mental Retardation.* 110, 193-204.

Langer, E.J. (1989*). Mindfulness*. New York: Merloyd Lawrence.

Lehmann, J.P., Davies, T.G; & K.M. Laurin. (2000). Listening to Student Voices about Postsecondary Education. *Teaching Exceptional Children*. 32(5): 60 - 65.

Lehtinen, Erno and Others. (2003). Computer Supported Collaborative Learning: A Review, *Cooperation Learning*. Retrieved April 20, 2010, from http://www.kas.utu.f1/ papers/clnet/clnetreport.html).

Lerner, R.M; & G.B. Spanier. (1978). A dynamic Interactional View of Child and Family Development. In R. M. Lerner & G. B. Spanier (Eds), *Child Influences on Marital and Family Interaction: A Lif e- Span Perspective*. New York: Academic Press.

Liang, Pi-Ming. (2001). *Patent's Perceived Quality of and Satisfaction with Early Childhood Programs: A Study of Taiwaness Parents Who have a Child Enrolled in Kindergarten* (Online) Thesis PH. D. The Pensinvania State University Aoilible: http://www.lib. uml.com. (Online).

Locke, E.A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand-McNally.

Luckasson, R; et al. (1992). *Mental Retardation- Workbook*. Washington' DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).

Luckasson, R; et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (10th ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Lunenburg, F.C; & A.C. Omstien. (2000). *Educational Administration: Concept and Practice*. 3rd ed. Belmont: Wardworth.

Lumley, V.A; & R.G. Miltenberger. (1997). Sexual Abuse Prevention for Persons with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 101: 459-472.

Martella, R.C., Agran, M; & N.E. Marchad-Martwlla. (1992). Problem Solving to Prevent Accidents in Supported Employment. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 25: 637-645.

Martin, J.E., & L.H. Marshall. (1995). Choice Making: Description of Model Project. In Agran, M. *Student directed learning: Teaching self-determination*

Marzano, R.J. (2000). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mercer, C.D; & M.E. Snell. (1977). *Learning Theory Research in Mental Retardation: Implications for Teaching*. Columbus, OH: Merrill. *for Persons with Severe Disabilities,* 30, 163-167.

Messe, Ruth LYn. (2001). Teaching *Learners with Mild Disabilities: Integrating Research And Pratice*. Second Edition. California: Wadsworth.

Murphy, H. J. (1976). The Contribution of Role Playing to the Social Perspective- Taking Level and Moral Reasoning Level of Elementary School Pupils. *Dissertation Abstracts International*. 37(4): 119-A.

National Institute for Direct Instruction. (2007). *What is Direct Instruction (DI)?.* Retrieved December 17, 2007, from http://www.nifdi.org/.

Nelson-Jones, Richard. (1997). *Life Skills Helping: A Textbook of Practical Counseling and Helping Skills*. 3rd ed. Sydney: Holt, Rinehart and Winston.

Nickerson, R., Perkins D; & E. Smith. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nirje, B. (1969). *The Normalization Principle and Its Human Management Implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), Changing Patterns for the Mentally Retarded*. (pp. 227 - 254). Washinton, DC: President's Committee on Mental Retardation.

----------. (1972). The Right to Self-Determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: The Principle of Normalization* (pp. 176-193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Ormrod, Jeanne. (2006). *Educational Psychology Developing Learners*. New Jersey: Pearson Education, Inc. Pace, G. ; et al (1985). Assessment of Stimulus Preference and Reinforcer Value with Profoundly Retarded Individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 18: 249 - 255.

Osers News. (1987, Summer). *Down Syndrome News*. Vol. 1, No. 2.

Perske, R. (1972). The Dignity of Risk. In W. Wolfensberger (Ed.). *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Piajet, J. (1964). Piaget's Theory in P. H. Mussen (Ed.) *Carnichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.

Piaget, J. (1969). *T*he Intellectual Development of The Adolescence. In *Adolescence: Psycho-Social Perspectives.* Ddited by Caplan, G; & S. Lebovici. New York: Basic Book.

Patterson, D.P. (August,1984). The Effects of Certain Verbal Persuasio Procedures on Self-Efficacy. *Dissertation Abstracts International*. 45: 727 - b.

Patterson, John. (1980). *Teaching Personalized Decision Making.* 148: Santa Clara Country K – 12 Career Education Consortium, San Jose.

Powell, A. (1983). Misconceptions in Mathematics and Imagery. In *Proceedings of the International Seminar Misconceptions in Science and Mathematics*, pp 20. Edited by Joseph D. Novak. Ithaca, New York: Cornell University,

Rosenshine, B. (1979). *Content, Time, and Direct Instruction*. In Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications, edited by P. Peterson and H. Walburg. Berkeley, CA: McCutchan.

Schalock, R.L; et al. (2005). Cross-Cultural Study of Quality of Life Indicators. *American Journal of Mental Retardation, 110*(4), 298 - 311.

Shaftel, F. ; & Shaftel G. (1967). *Role playing for social values: Decision making in the social lstudies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.

Sharan, Shlomo. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relation. *Review of Educational Research.* 50(2): 241-271.

Shay, Cary. (1980, November). Simulation in the Classroom: An Appraisal. *Education Technology*. 34(2): 26 – 31.

Simpson, J.A; & Weiner, E.S.C. (1989). *The Oxford English Dictionary*. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press.

Simon, Heabert A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York: Harper & Row.

Snowman, Jack. (1993). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

Slavin, Robert E. (1987). *Cooperative Learning*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Steven J. Osterlind. (1998). *Constructing Test Items: Multiple – Choice. Constructed – Response, Performance, and Other Formats*. 2nd Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stromsness, M.M. (1993). Sexually Abused Women with Mental Retardation: Hidden Victims Absent Resources. In M. Willmuth & L. Holcomb. (Eds.), *Women with Disabilities*. New York: Harrington Park Press.

Suto, W.M.I; et al. (2005a). Capacity to Make Financial Decisions among People with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research.* 49: 199-209.

----------. (2005b). The Relationship among Three Factors Affecting The Financial Decision-Making Ability of Adults with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49: 210 - 217.

Thelen, M.H; et al. (1979,January). Therapeutic Videotape and film Modeling: A Review in *Psychological Bulletin*. 86 (1): 701–720.

Thomas, Glen. (1996). *Teaching students with mental retardation: A life goal curriculum planning approach*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Tymchuk, A.J. (1985). *Effective Decision Making for the Developmentally Disabled.* Portland, OR: EDNICK Communications.

Tymchuk, A.J., Yokota, A; & B. Rahbar. (1990). Decision-Making Abilities of Mothers with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities.* 11: 97 - 109.

UNICEF. (2001). What is the Life Skills Approach?. *Explore Ideas Articles, Opinions, and Research about Teaching and Learning*. Retrieved July 17,2005, from http://www.unicef.org/teachers/teacher/lifeskill/htm.

Wehmeyer, M.L., Agran, M; & C. Hughes. (1998). *Teaching Self-Determination to Students with Disabilities: Basic Skills for Successful Transition.* Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M.L., Agran, M; & C. Hughes. (2000). A National Survey of Teacher's Promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *Journal of Special Education*. 34: 58-68.

Wehmeyer, Michael L., Agran; Martin; & Hughes. (2003). *Teaching Self-Determination to Students with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Wehmeyer, Michael L.M. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: The Guilford Press.

Wehmeyer, M.L; et al. (2003). *Theory in self- determination: Foundations for Education Practice.* Illinois: Charlrs C Thomas.

Wehmeyer, M.L; & M. Schwartz. (1997). *Self- Determination and Positive Adults Outcomes: A Follow - Up Study of Youth with Mental Retardation*. *Exceptional Children*. 63: 245-255.

Wolman, B.B. (1989). *Dictionary of Behavioral Science. 2nd ed*. New York: Academic Press,.

World Health Organization (WHO). (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in School: Guidelines and Training*. Workshops to facilitate the Development of Life Skills Education Department of Health, London, UK.

----------. (1997). *Life Skills Education For Children and Adolescents in school*. Geneva: World Health Organization.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

รายนามผู้เชี่ยวชาญการตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

รายนามผู้เชี่ยวชาญการตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองก่อนการทดลอง และแบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

1. รองศาสตราจารย์ชูศรี วงศ์รัตนะ
   อาจารย์ประจำภาควิชาการวัดผลและวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
   มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
   วุฒิการศึกษา
   คม. การวิจัยทางการศึกษา
   จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. ดร.นิยะดา จิตต์จรัส
   อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะมนุษยศาสตร์
   มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
   วุฒิการศึกษา
   ค.บ. (เกียรตินิยมอันดับ 2) ประถมศึกษา (การสอนวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์)
   จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
   ค.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว)
   จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
   Ph.D. Educational Psychology (Measurement)
   จาก University of Minnesota (Minneapolis), U.S.A.

3. อาจารย์ สุเมตตา คงสง
   โรงเรียนบ้านไชยภักดี ตำบลอ่าวตง อำเภอวังวิเศษ จังหวัดตรัง
   วุฒิการศึกษา
   ค.บ. (การศึกษาปฐมวัย)
   จาก สถาบันราชภัฏยะลา
   ค.ม. (การศึกษาพิเศษ)
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รายนามผู้เชี่ยวชาญการตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองหลังการทดลองและความเป็นคู่ขนาน

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวิมล ใจงาม
   อาจารย์ประจำสาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์
   มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก
   วุฒิการศึกษา
   กศ.ม. การศึกษาพิเศษ
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
   ค.ด. อุดมศึกษา
   จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุขแก้ว คำสอน
   อาจารย์ประจำสาขาวัดผลและประเมินผล คณะครุศาสตร์
   มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จังหวัดพิษณุโลก
   วุฒิการศึกษา
   ค.ม. การวัดผลการศึกษา
   จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
   กศ.ด. การทดสอบและวัดผลการศึกษา
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สลักจิตร ตรีรณโอภาส
   อาจารย์ประจำสาขาจิตวิทยา คณะครุศาสตร์
   มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก
   วุฒิการศึกษา
   กศ.บ. วิชาการแนะแนว
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก
   กศ.ม. จิตวิทยาการแนะแนว
   จาก มหาวิทยาลัยนเรศวร

4. อาจารย์ ดร.สุวพัชร์ ช่างพินิจ
   อาจารย์ประจำสาขาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์
   มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จังหวัดพิษณุโลก
   วุฒิการศึกษา
   ศศ.ม ภาษาอังกฤษ
   จาก มหาวิทยาลัยนเรศวร
   M.Ed. (Special Education)
   จาก The University of New Castle, Australia
   D.Ed. (Special Education)
   จาก The University of Melbourne, Australia

5. อาจารย์อุบล พงษ์พัฒน์
   ครูชำนาญการพิเศษ โรงเรียนวัดราษฎร์สโมสร อำเภอบางกระทุ่ม จังหวัดพิษณุโลก
   วุฒิการศึกษา
   กศ.ม จิตวิทยาการแนะแนว
   จาก มหาวิทยาลัยนเรศวร

รายนามผู้เชี่ยวชาญการตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

แผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

1. อาจารย์ ดร. อภินวงค์ กู้ตลาด
   อาจารย์ประจำโปรแกรมวิชาการศึกษาพิเศษ
   คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
   วุฒิการศึกษา
   M.Ed. (Special Education)
   จาก University of Hartford. U.S.A.
   M.S. (K-12 Educational Administration).
   จาก University of Wisconsin-Madison, WI. U.S.A.
   Ph.D. ((K-12 Educational Administration and Learning and Diversity).
   จาก University of Wisconsin- Madison, WI. U.S.A.

2. อาจารย์สุจิตรา ศรีสุโร
   อดีตผู้อำนวยการโรงเรียนราชานุกูล สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต
   กระทรวงสาธารณสุข
   วุฒิการศึกษา
   กศ.ม. การศึกษาพิเศษ (เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา)
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

3. อาจารย์สุจิตรา สุขเกษม
   นักวิชาการศึกษาพิเศษชำนาญการ สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต
   กระทรวสาธารณสุข กลุ่มงานการศึกษาพิเศษ
   วุฒิการศึกษา
   กศ.ม. การศึกษาพิเศษ (เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา)
   จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ภาคผนวก ข

ตัวอย่างแบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ก่อนและหลังการทดลองแบบคู่ขนาน

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ก่อนและหลังการทดลองแบบคู่ขนาน

คำชี้แจง

1. แบบประเมินชุดนี้เป็นแบบประเมินชนิดคำถามปลายเปิด
2. แบบทดสอบชุดนี้ประกอบด้วยสถานการณ์ปัญหา 4 สถานการณ์ แต่ละสถานการณ์ใช้ตอบคำถาม 5 ข้อ รวมทั้งหมด 20 ข้อ
3. ผู้ประเมินอ่านสถานการณ์ปัญหาให้นักเรียนฟังทีละสถานการณ์ แล้วอ่านข้อคำถามของสถานการณ์นั้นให้นักเรียนฟังทีละข้อ จนครบทั้ง 20 ข้อ โดยผู้ทำการประเมินใช้วิธีการพูดคุยซักถามและหรือสัมภาษณ์ และเป็นผู้บันทึกคำตอบของนักเรียนลงในช่องคำตอบของแบบประเมิน เช่น

สถานการณ์ที่ A: นิดอยากได้ตุ๊กตาหมีตัวใหญ่ จึงขอให้แม่ซื้อให้ แต่ตุ๊กตาหมีมีราคาแพง แม่จึงบอกว่า ถ้านิดอยากได้ก็ต้องแบ่งเงินค่าขนมที่แม่ให้ทุกวันเก็บออมไว้ จนกว่าจะพอซื้อตุ๊กตาหมีได้เอง

จากสถานการณ์ที่ A ให้ตอบคำถามข้อ 1 ถึง 5 เช่น

ข้อ 1. จากสถานการณ์ที่ A มีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ ไม่ตอบ

☑ ตอบได้ จะแบ่งเงินเก็บออมไว้ซื้อตุ๊กตาหมีอย่างไรดี

ข้อ 2. ถ้านักเรียนอยากได้ตุ๊กตาหมีตัวใหญ่ และขอให้แม่ซื้อให้ แต่ตุ๊กตาหมีมีราคาแพง แม่จึงบอกว่า ถ้าอยากได้ต้องแบ่งเงินค่าขนมที่แม่ให้ทุกวันเก็บออมไว้ จนกว่าจะพอซื้อตุ๊กตาหมีได้เอง เหมือนกับนิด นักเรียนจะมีทางให้เลือกทำได้อย่างไรบ้าง

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ ไม่ตอบ

☑ ตอบได้ 2 ทางเลือก

ทางเลือกที่ 1 คือ แบ่งเงินค่าขนมครึ่งหนึ่งเก็บออมไว้เองทุกวันจนกว่าจะพอซื้อตุ๊กตาหมีได้

ทางเลือกที่ 2 คือ ให้แม่หักเงินค่าขนมเก็บไว้ให้

ทางเลือกอื่นๆ (ถ้ามี) คือ .....

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง ก่อนการทดลอง

สถานการณ์ที่ 1: ขณะที่นิดกำลังดูการ์ตูนทีวีอยู่อย่างสนุกสนาน แม่ได้มาชวนนิดออกไปกินข้าวกับแม่นอกบ้าน นิดอยากไปกินข้าวนอกบ้านกับแม่ แต่การ์ตูนทีวีก็กำลังสนุกมากและนิดก็อยากจะดูมันจนจบด้วย แม่จึงพูดว่า “ถ้าจะออกไปกินข้าวนอกบ้านกับแม่ ก็จะต้องออกไปพร้อมกับแม่ในตอนนี้”

จากสถานการณ์ที่ 1 ให้ตอบคำถามข้อ 1 ถึง 5

ข้อ 1. จากสถานการณ์ที่ 1 มีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

☐ ตอบได้ คือ .....

.....

ข้อ 2. ถ้านักเรียนกำลังดูการ์ตูนทีวีอยู่อย่างสนุกสนาน แล้วแม่มาชวนไปกินข้าวนอกบ้าน และนักเรียนก็อยากจะไปกินข้าวนอกบ้านกับแม่ด้วย แต่การ์ตูนทีวีที่นักเรียนกำลังดูอยู่ก็กำลังสนุกและนักเรียนก็อยากจะดูมันจนจบด้วยเหมือนกับนิด นักเรียนจะทำอย่างไรได้บ้าง (โดยเมื่อนักเรียนตอบแล้วครูจะถามต่อไปเรื่อยๆว่า “นอกจาก ..... นี้แล้ว จะทำอย่างไรได้อีก” จนนักเรียนหมดคำตอบหรือไม่ตอบแล้ว)

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

☐ ตอบได้ ..... ทางเลือก

ทางเลือกที่ 1 คือ .....

ทางเลือกที่ 2 คือ .....

ทางเลือกอื่นๆ (ถ้ามี) คือ .....

แบบประเมินทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

หลังการทดลอง (แบบคู่ขนาน)

สถานการณ์ที่ 1: ขณะที่นิดกำลังเล่นขายของอยู่กับเพื่อนๆอย่างสนุกสนาน แม่ได้มาชวนนิดไปเยี่ยมคุณยาย ซึ่งป่วยอยู่ที่โรงพยาบาล นิดอยากไปเยี่ยมคุณยายกับแม่ แต่ก็ยังรู้สึกสนุกกับการเล่นขายของอยู่กับเพื่อนๆ แม่จึงพูดว่า “ถ้าอยากไปเยี่ยมคุณยายกับแม่ ก็จะต้องออกไปพร้อมกับแม่ในตอนนี้”

จากสถานการณ์ที่ 1 ให้ตอบคำถามข้อ 1 ถึง 5

ข้อ 1. จากสถานการณ์ที่ 1 มีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

☐ ตอบได้ คือ .....

.....

ข้อ 2. ถ้านักเรียนกำลังเล่นขายของกับเพื่อนอยู่อย่างสนุกสนาน แล้วแม่มาชวนไปเยี่ยมคุณยายที่โรงพยาบาล และนักเรียนก็อยากจะไปเยี่ยมคุณยายที่โรงพยาบาลกับแม่ด้วย แต่การเล่นขายของกับเพื่อนๆก็กำลังสนุกและนักเรียนก็ยังรู้สึกสนุกกับการเล่นขายของอยู่กับเพื่อนๆ นักเรียนจะทำอย่างไรได้บ้าง (โดยเมื่อนักเรียนตอบแล้วครูจะถามต่อไปเรื่อยๆว่า “นอกจาก ..... นี้แล้วจะทำอย่างไรได้อีก” จนนักเรียนหมดคำตอบหรือไม่ตอบแล้ว)

คำตอบ ☐ ตอบไม่ได้/ไม่ตอบ

☐ ตอบได้ ..... ทางเลือก

ทางเลือกที่ 1 คือ .....

ทางเลือกที่ 2 คือ .....

ทางเลือกอื่นๆ (ถ้ามี) คือ .....

ภาคผนวก ค

ตัวอย่างแบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรม
สร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

คำชี้แจง ให้ครูดำเนินการสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายข้อ และให้นักเรียนแสดงความรู้สึกโดยใช้ใบหน้าที่กำหนดให้เป็นเกณฑ์บอกถึงความพึงพอใจ และให้ครูเขียนเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องให้ตรงกับความรู้สึกที่เป็นจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยพิจารณาใบหน้าตามเกณฑ์ต่อไปนี้

☺ หมายถึง รู้สึกพึงพอใจในระดับมาก

😐 หมายถึง รู้สึกพึงพอใจในระดับปานกลาง

☹ หมายถึง รู้สึกพึงพอใจในระดับน้อย

ตัวอย่าง

ข้อที่	ข้อความ	ระดับความพึงพอใจ		
	ด้านครูผู้สอน	☺ (3)	😐 (2)	☹ (1)
A	การอธิบายความเพื่อให้ความรู้ของครู	✓		
B	การให้คำแนะนำเรื่อง....ของครู		✓	

การแปลความจากตัวอย่าง

ข้อ A ครูผู้สอนมีการอธิบายความเพื่อให้ความรู้ อยู่ในระดับมาก แสดงว่า ผู้เรียนมีความพึงพอใจมากในด้านการอธิบายความเพื่อให้ความรู้ของครูผู้สอน

ข้อ B ครูผู้สอนให้คำแนะนำเกี่ยวกับเรื่อง..... อยู่ในระดับปานกลาง แสดงว่า ผู้เรียนมีความพึงพอใจปานกลางในด้านการให้คำแนะนำเรื่อง....จากครูผู้สอน

ปณิชกา จีรพรชัย
(นางสาวปณิชกา จีรพรชัย)
นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

แบบประเมินความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรม
สร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง

ข้อ	ข้อความ	ระดับความพึงพอใจ		
		☺ (3)	😐 (2)	☹ (1)
0	**<u>ด้านครูผู้สอน</u>** เวลาที่ครูอธิบายและยกตัวอย่างให้ฟัง นักเรียนรู้สึกอย่างไร			
00	**<u>ด้านเนื้อหา</u>** ขั้นตอนการทำการตัดสินใจ 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา ขั้นตอนที่ 2 กำหนดทางเลือก ขั้นตอนที่ 3 ประเมินทางเลือก ขั้นตอนที่4 จัดอันดับทางเลือก และ ขั้นตอนที่ 5 ตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดเพียง 1 ทางเลือก มีการเรียงลำดับขั้นตอนที่สามารถทำการตัดสินใจได้ง่ายขึ้น			
000	**<u>ด้านวิธีการสอน</u>** ตัวแบบในวีดิทัศน์ช่วยให้นักเรียนมีแนวทางในการคิดและเรียนรู้ได้เร็วขึ้น			

ภาคผนวก ง

ตัวอย่างแผนการสอนสร้างเสริมทักษะการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง
สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แผนการจัดกิจกรรมที่ 00

ชื่อทักษะ ระบุปัญหา

ชื่อสถานการณ์ แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม นักเรียนสามารถระบุเรื่อง และหรือบอกเล่าเรื่องราวที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ที่กำหนดให้ได้

ระยะเวลา 60 นาที

สื่อการสอน สถานการณ์จำลองรูปแบบวีดิทัศน์ เครื่องฉายวีดิทัศน์ แบบบันทึกคำตอบ เครื่องเขียน เป็นต้น

เนื้อหา

ระบุปัญหา เป็นการทำความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” (ดูในภาคผนวกของสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”) และระบุถึงประเด็นหรือเรื่อง และหรือบอกเล่าเรื่องราวพื้นฐานของสภาพการณ์ เหตุการณ์ ได้ว่าอะไรคือประเด็นหรือเรื่อง และหรือเรื่องราวที่ต้องทำการตัดสินใจในสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”

สาระสำคัญ

การทำความเข้าใจเรื่องราวหรือระบุปัญหาได้ถูกต้อง เป็นสิ่งสำคัญของกระบวนการตัดสินใจ

วิธีดำเนินการสอน (60 นาที)

ขั้นนำ (10 นาที)

1. ครูให้นักเรียนแนะนำตัวเอง โดยให้บอกชื่อจริง นามสกุล ชื่อเล่น และชั้นเรียน

2. ครูพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อหาที่จะนำมาสอนให้นักเรียนทำการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเอง มี 5 ทักษะ โดยครูจะสอนให้นักเรียนมีความสามารถหรือมีทักษะไปตามลำดับขั้นตอน ใน 5 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 ทักษะระบุปัญหา ขั้นตอนที่ 2 ทักษะกำหนดทางเลือก ขั้นตอนที่ 3 ทักษะประเมินทางเลือก ขั้นตอนที่ 4 ทักษะจัดอันดับทางเลือก และขั้นตอนที่ 5 ทักษะตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด 1 ทางเลือก (โดยครูพูดพร้อมกับใช้นิ้วชี้ของมือข้างที่ถนัด ชี้ไปที่แต่ละนิ้วของมืออีกข้างหนึ่งไปด้วย เริ่มจากนิ้วหัวแม่มือเป็นสัญลักษณ์แทน

ขั้นตอนที่ 1 เรียงตามลำดับไปจนถึงนิ้วก้อยเป็นสัญลักษณ์ แทนขั้นตอนที่ 5 ซึ่งนักเรียนจะมองตามนิ้วมือที่ครูชี้ไปด้วย เป็นการให้สัญลักษณ์แก่นักเรียนในการจดจำลำดับขั้นตอนของการตัดสินใจ) แต่ครูจะสอนให้นักเรียนมีทักษะการตัดสินใจทีละทักษะหรือทีละขั้นตอน โดยครูได้จำลองสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตประจำวันของนักเรียนในปัจจุบัน ทั้งที่บ้าน โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน มาใช้เป็นสื่อในการสอนทักษะขั้นตอนต่าง ๆของการตัดสินใจในการดำเนินชีวิตด้วยตนเองให้กับนักเรียน และสถานการณ์แรกที่จะใช้สอนนักเรียนให้มีทักษะขั้นตอนของการตัดสินใจก็จะเป็นเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับทางบ้านหรือครอบครัว

3. ครูพูดคุยกับนักเรียนเกี่ยวกับการกินอาหารนอกบ้าน เช่น ชอบกินอาหารนอกบ้านไหม ทำไมถึงชอบกินอาหารนอกบ้าน อาหารอะไรบ้างที่ชอบกิน เป็นต้น และถ้าแม่พานักเรียนไปกินอาหารที่ร้านอาหารร้านหนึ่ง แล้วนักเรียนพบว่าที่ร้านนั้นไม่มีอาหารที่นักเรียนชอบกินเลย แต่ก็ต้องกินอาหารที่ร้านนั้นกับแม่ ปัญหาของนักเรียนคืออะไร โดยให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันบอกถึงปัญหา เพื่อนำเข้าสู่บทเรียนขั้นตอนที่ 1 ทักษะระบุปัญหา สถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”

ขั้นสอน (45 นาที)

1. ใช้ขั้นนำของวิธีการสอนตรง ชี้แจงเกี่ยวกับแผนการสอนในวันนี้ว่าต้องการสอนให้นักเรียนมีทักษะหรือสามารถระบุปัญหาหรือเรื่องที่ต้องทำการตัดสินใจได้ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่ 1 ขั้นระบุปัญหา (ครูพูดพร้อมชี้ไปที่นิ้วหัวแม่มือของมือที่ยกชูขึ้นให้นักเรียนดู และเน้นย้ำโดยใช้นิ้วที่ชี้ตีเบา ๆไปที่นิ้วหัวแม่มือของมือที่ยกชูขึ้นไปด้วย เพื่อให้นักเรียนจดจำนิ้วหัวแม่มือว่าเป็นสัญลักษณ์ของขั้นตอนที่ 1) ซึ่งในขั้นตอนที่ 1 นี้ มี 2 ข้อ ที่นักเรียนจะต้องรู้ คือ ข้อที่ 1 (ครูพูดพร้อมชี้ไปที่ข้อของนิ้วหัวแม่มือข้อที่ 1) ให้ได้ก่อนว่า ในสถานการณ์ที่ให้ดูนั้น มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไรบ้าง และ ข้อที่ 2 (ครูพูดพร้อมชี้ไปที่ข้อของนิ้วหัวแม่มือข้อที่ 2) จะต้องรู้ว่ามีเรื่องใดบ้างที่จะต้องตัดสินใจ โดยครูจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ให้ดูนั้นก่อน แล้วจะให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่าเกี่ยวกับสภาพการณ์ เหตุการณ์หรือเรื่องราวที่ให้ดูว่ามีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไรบ้าง (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 1) และบอกได้ว่ามีเรื่องใดบ้างที่จะต้องตัดสินใจ (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 2) ซึ่งถ้าใครไม่เข้าใจหรือสงสัยและอยากจะถามอะไรก็ให้นักเรียนยกมือขึ้นแล้วซักถามครูได้ทีละคน ครูอาจใช้สื่อหรืออุปกรณ์ประกอบการอธิบายเพิ่มเติม หรืออาจใช้การซักถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนแต่ละคน จากนั้นครูจะให้นักเรียนตอบคำถามนั้นอีกครั้ง แต่จะให้ตอบหรือบอกเล่าทีละคน ดังนั้นนักเรียนทุกคนจึงต้องตั้งใจฟังและตั้งใจดูเรื่องราวที่ครูจะให้ดูด้วย

2. ครูนำเสนอสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ด้วยรูปแบบวีดิทัศน์ และบอกชื่อตัวละครหลักในวีดิทัศน์ให้นักเรียนได้รู้จัก (ดูบทวีดิทัศน์ ตอนที่ 1 ในภาคผนวกสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”) จากนั้นจะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถามอย่างอิสระและหรือหยุดวีดิทัศน์ที่ให้ดูเป็นช่วง ๆเพื่อตรวจสอบความเข้าใจด้วยการให้บอกเล่าเรื่องราวหรือใช้การซักถาม

3. ใช้การเรียนแบบร่วมมือกัน เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดคุยกันหรือมีปฏิสัมพันธ์กัน

เกี่ยวกับสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” (เพื่อให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยกันมากขึ้น ลดความวิตกกังวลและสร้างระดับการกล้าแสดงออก) และให้ร่วมด้วยช่วยกันบอกเล่าเรื่องราวหรือสภาพการณ์ ในสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” โดยให้ช่วยกันตอบคำถาม ดังนี้

3.1 มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 1)

3.2 มีเรื่องใดบ้างที่นิดต้องตัดสินใจ (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 2)

โดยครูจะทำการเปิดวีดิทัศน์สถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ให้นักเรียนดูอีกครั้ง แต่จะหยุดเป็นช่วงๆเพื่อถามคำถาม ในข้อ 3.1 และ 3.2 และให้นักเรียนร่วมด้วยช่วยกันตอบ ตัวอย่างเช่น พอจบช่วงที่นิดกำลังนั่งดูการ์ตูนอยู่ก็จะหยุดวีดิทัศน์ไว้ แล้วซักถามนักเรียนว่า มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง เป็นต้น เมื่อเห็นว่านักเรียนรู้หรือเข้าใจเรื่องราวของสถานการณ์ในช่วงของที่เปิดให้ดูทั่วกันทุกคนแล้ว จึงเปิดและหยุดให้ดูในช่วงต่อๆไปและปฏิบัติเช่นเดียวกันกับที่ยกตัวอย่าง (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 1) เมื่อสถานการณ์ที่ให้ดูจบลง จะซักถามนักเรียนอีกครั้งว่า ในสถานการณ์ที่ให้ดูนิดกำลังทำอะไรอยู่และแม่มาทำอะไร ดังนั้นมีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 2) โดยครูคอยเอื้ออำนวย ให้ข้อมูลที่จำเป็น กระตุ้นให้นักเรียนร่วมบอกเล่า และให้การเสริมแรง

4. ใช้ขั้นนำเสนอแบบฝึกหัดของวิธีการสอนตรง ให้นักเรียนระบุปัญหาในสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกหรือขั้นตอนที่ 1 ของการทำการตัดสินใจ โดยให้นักเรียนตอบคำทีละคนว่าในสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ที่ให้ดูนั้น มีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 1) และมีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ (ตอบได้รู้ขั้นตอนที่ 1 ข้อที่ 2) โดยครูจะคอยทบทวนสถานการณ์ที่ให้ดู ให้ข้อมูลที่จำเป็น ซักถามทำความเข้าใจ กระตุ้นให้นักเรียนตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไข และเสริมแรงเมื่อระบุเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจได้ตรงกับสถานการณ์ และบันทึกคำตอบลงในช่องบันทึกคำตอบขั้นระบุปัญหาของแบบบันทึกคำตอบ ในภาคผนวกของสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”) ซึ่งถ้านักเรียนบอกเล่าเรื่องราวและหรือระบุปัญหา ของสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ได้ แสดงว่านักเรียนมีทักษะการตัดสินใจในขั้นตอนที่ 1 การระบุปัญหา (หมายเหตุ การบันทึกคำตอบของนักเรียนรายบุคคลนี้ต้องจัดให้มีผู้ช่วยในการช่วยถามและบันทึกคำตอบของนักเรียนด้วย)

ขั้นสรุป (5 นาที)

1. ครูและนักเรียนร่วมพูดคุยกัน เพื่อสรุปผลการเรียนรู้ขั้นระบุปัญหาในสถานการณ์ที่ต้องทำการตัดสินใจ ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกหรือขั้นตอนที่ 1 ของการทำการตัดสินใจในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง โดยนำแบบอย่างหรือความรู้ที่ได้จากสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน” ไปประยุกต์ใช้ในการระบุเรื่องที่จะต้องทำการตัดสินใจด้วยตนเองในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกัน

2. ครูให้นักเรียนคว่ำมือขวาลงในกระดาษแล้วใช้ดินสอขีดตามรูปมือและทำจุดให้ตรงกับแต่ละข้อของแต่ละนิ้วของนักเรียนแต่ละคน และให้นักเรียนดูภาพมือของตนเอง (สร้างความสนุกสนาน) และให้ทำเส้นปะข้อนิ้วเฉพาะนิ้วหัวแม่มือที่ให้เป็นสัญลักษณ์ในการจดจำขั้นตอนที่ 1 (ระบุปัญหา) และให้เขียน เลข 1 และ เลข 2 ลงไปที่ข้อนิ้วของนิ้วหัวแม่มือ โดยข้อนิ้วที่ 1 เขียน

เลข 1 และข้อนิ้วที่ 2 เขียนเลข 2 เป็นการให้สัญลักษณ์ในการจดจำเรื่องต้องรู้ให้ได้ก่อนในขั้นตอนที่ 1 ว่ามี 2 ข้อ และเมื่อทำเสร็จแล้วให้นำส่งคืนครู

การประเมินผล

1. ความสนใจในการดูวีดิทัศน์ได้ต่อเนื่อง

2. การพูดคุย การซักถาม และการตอบคำถามของนักเรียน

3. การพูดคุยกันหรือปฏิสัมพันธ์กันของนักเรียน

4. การมีส่วนร่วมในการร่วมด้วยช่วยกันบอกได้ว่ามีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และบอกได้ว่าเรื่องที่นิดจะต้องตัดสินใจคืออะไร

5. การระบุได้ว่ามีใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไรบ้าง และระบุได้ว่าเรื่องที่นิดจะต้องตัดสินใจมีเรื่องใดบ้างด้วยตนเอง

เกณฑ์การประเมิน

2 คะแนน หมายถึง รู้จักใช้เหตุผลในการระบุประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหา และหรือบอกเล่าเรื่องราวที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ ที่กำหนดขึ้นได้อย่างครบถ้วน

1 คะแนน หมายถึง

1) ใช้ความรู้สึก ความเคยชิน หรือการคาดเดาเป็นตัวระบุประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหา และหรือเรื่องราวที่ต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ ที่กำหนดขึ้น

2) รู้จักใช้เหตุผลในการระบุประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหา และหรือเรื่องราวที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ ที่กำหนดขึ้นได้เพียงบางส่วน

0 คะแนน หมายถึง

1) ไม่สามารถระบุประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหา และหรือเรื่องราวที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ ที่กำหนดขึ้นได้เลย

2) พึ่งพาผู้อื่น โดยคล้อยตามคำแนะนำ ความคิดเห็นหรือการตัดสินใจของผู้อื่นในการระบุประเด็นหรือเรื่องหรือปัญหา และหรือเรื่องราวที่จะต้องทำการตัดสินใจในสภาพการณ์ เหตุการณ์ ที่กำหนดขึ้น

3) อื่นๆนอกเหนือจากการใช้เหตุผลตามหลักการ และความรู้สึก ความเคยชิน หรือการคาดเดาของตนเอง

แบบบันทึกคำตอบสถานการณ์ “แม่ชวนกินข้าวนอกบ้าน”

ชื่อ ..... นามสกุล .....
ชื่อเล่น ..... ชั้น ..... โรงเรียน .....

ขณะที่นิดกำลังดูการ์ตูนทีวีอยู่อย่างสนุกสนาน แม่ได้มาชวนนิดออกไปกินข้าวกับแม่นอกบ้าน นิดอยากไปกินข้าวนอกบ้านกับแม่ แต่การ์ตูนทีวีที่ดูอยู่ก็กำลังสนุกมากและนิดก็อยากจะดูมันจนจบด้วย แม่จึงพูดว่า “ถ้าจะออกไปกินข้าวนอกบ้านกับแม่ ก็จะต้องออกไปพร้อมกับแม่ในตอนนี้” ดังนั้นมีเรื่องใดบ้างที่นิดจะต้องตัดสินใจ

ข้อ1) ขั้นตอนที่ 1 ระบุปัญหา

ข้อที่ 1.

ใคร : ..... : .....
ทำอะไร : ..... : .....
ที่ไหน : ..... : .....
เมื่อไร : ..... : .....
อย่างไร : ..... : .....

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ-ชื่อสกุล	นางสาวปณิชกา จีรพรชัย
วัน เดือน ปีเกิด	3 พฤษภาคม 2499
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	222 / 137 หมู่ 4 บ้านสวนรัชธานี แขวงตลาดบางเขน เขตหลักสี่ กรุงเทพฯ 10210
ตำแหน่งหน้าที่การทำงานในปัจจุบัน	อาจารย์ประจำสาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
สถานที่ทำงาน	คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม อำเภอเมือง จังหวัดพิษณุโลก

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2519	ประกาศนียบัตรการศึกษาชั้นต้น (ป.กศ. ต้น) จาก วิทยาลัยครูจันทรเกษม
พ.ศ. 2524	ประกาศนียบัตรการศึกษาชั้นสูง (ป.กศ. สูง) วิชาเอกคหกรรมศาสตร์ จาก วิทยาลัยครูสวนสุนันทา
พ.ศ. 2527	ครุศาสตรบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ จาก วิทยาลัยครูสวนดุสิต
พ.ศ. 2536	ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2536	Certificate of Science จาก SEAMEO RECSAM, MALAYSIA
พ.ศ. 2543	Graduate Diploma of Science จาก EDITH COWAN UNIVERSITY, AUSTRALIA
พ.ศ. 2553	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ