

แผนบริหารการสอนประจำบทที่ 3

หัวข้อเนื้อหาประจำบท

บทที่ 3 รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษา

3.1 ความหมายของรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอน

3.1.1 รูปแบบการสอน/ รูปแบบการเรียนการสอน

3.1.2 กระบวนการเรียนการสอน

3.2 รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษา

3.2.1 การสอนสาระศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม

3.2.1.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบกระจ่างค่านิยม (value clarification process)

3.2.1.2 รูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซีก้าน (jurisprudential model)

3.2.2 การสอนสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม

3.2.2.1 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based instruction)

3.2.2.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม (service learning/ service-based instruction)

3.2.2.3 การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมทางอิเล็กทรอนิกส์ (e-service learning)

3.2.3 การสอนสาระเศรษฐศาสตร์

3.2.3.1 รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของ Alberta Learning (inquiry model of Alberta Learning)

3.2.3.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน (game-based instruction)

3.2.4 การสอนสาระประวัติศาสตร์

3.2.4.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ (historical method instruction)

3.2.4.2 กระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake และ Brown

3.2.5 การสอนสาระภูมิศาสตร์

3.2.5.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic inquiry process)

3.2.5.2 รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance (Torrance's future problem solving instructional model)

3.2.6 การสอนสังคมศึกษาแบบบูรณาการ

3.2.6.1 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (phenomenon-based instruction)

3.2.6.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ฉากทัศน์เป็นฐาน (scenario-based instruction)

3.2.6.2 รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง (storyline model)

3.2.6.3 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดสะเต็มศึกษา (STEM education)

วัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. อธิบายความหมายของรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนได้ (ด้านความรู้)
2. สรุปมโนทัศน์ของรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษาแบบต่าง ๆ ได้ (ด้านทักษะการคิด)
3. ร่วมกันออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสังคมศึกษาตามรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษาที่กำหนดได้ (ด้านทักษะกระบวนการ)
4. อภิปรายความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสังคมศึกษาตามรูปแบบและกระบวนการต่าง ๆ อย่างเหมาะสมได้ (ด้านคุณลักษณะและเจตคติ)

จำนวนชั่วโมงสอน 12 ชั่วโมง (3 สัปดาห์)

กิจกรรมการเรียนการสอนประจำบท

สัปดาห์ที่ 3 (4 ชั่วโมง)

1. กิจกรรมก่อนเรียน

ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาบทเรียนที่ 3 จากเอกสารประกอบการสอน (หัวข้อที่ 3.1-3.2.2)

2. กิจกรรมในห้องเรียน

2.1 ผู้สอนบรรยายประกอบการซักถามเรื่อง รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอน

2.2 ผู้สอนนำกรณีศึกษา/ ประเด็นปัญหาโลกปัจจุบัน มาให้ผู้เรียนทดลองเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำ และบรรยายเรื่องรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอน สารศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม

2.3 ผู้สอนนำเสนอ “สถานการณ์” ให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์/กำหนดปัญหาจากสถานการณ์ดังกล่าว แล้วผู้สอนบรรยายเรื่อง กระบวนการเรียนการสอนสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม

3. กิจกรรมหลังเรียน

ผู้เรียนตอบคำถามท้ายบทข้อที่ 1-3 เพื่อวัดประเมินผลด้านความรู้และทักษะการคิด และเพื่อทบทวนตนเอง

สัปดาห์ที่ 4 (4 ชั่วโมง)

1. กิจกรรมก่อนเรียน

ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาบทเรียนที่ 3 จากเอกสารประกอบการสอน (หัวข้อที่ 3.2.3-3.2.4)

2. กิจกรรมในห้องเรียน

2.1 ผู้เรียนแบ่งกลุ่มเล่นเกมทายหน้า เล่นเกมตั้งคำถามตามคำตอบ และเกมบอกประโยชน์ของทรัพยากร เช่น แกลบ/รำข้าว แล้วผู้สอนบรรยายเชื่อมโยงสู่เรื่อง GBL และ inquiry model of Alberta Learning

2.2 ผู้สอนนำหลักฐานทางประวัติศาสตร์ เช่น เหรียญกษาปณ์ ให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มแล้วตั้งประเด็นคำถาม และสมมติฐานของคำถามจากสิ่งที่เตรียมมาให้

2.3 ผู้เรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลการทำกิจกรรม แล้วผู้สอนบรรยายกระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์

3. กิจกรรมหลังเรียน

ผู้เรียนตอบคำถามท้ายบทข้อที่ 4-5 เพื่อวัดประเมินผลด้านความรู้และทักษะการคิด และเพื่อทบทวนตนเอง

สัปดาห์ที่ 5 (4 ชั่วโมง)

1. กิจกรรมก่อนเรียน

ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาบทเรียนที่ 3 จากเอกสารประกอบการสอน (หัวข้อที่ 3.2.5-3.2.6)

2. กิจกรรมในห้องเรียน

2.1 ผู้เรียนแบ่งกลุ่มเล่นเกมพิทักษ์แหล่งน้ำในชุมชน ระดมสมองเกี่ยวกับภาพอนาคตประเทศไทยในอีก 30 ปี โดยระบุปัญหาที่คาดว่าจะเกิดขึ้น สาเหตุ และแนวทางป้องกันปัญหาดังกล่าว

2.2 ตัวแทนกลุ่มนำเสนอผลการทำกิจกรรม แล้วผู้สอนบรรยายเรื่องรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสาระภูมิศาสตร์

2.3 ผู้สอนบรรยายเรื่อง รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษาแบบบูรณาการ และมอบหมายให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มออกแบบหน่วยการเรียนรู้โดยการสร้างเรื่อง (storyline)

2.4 ผู้เรียนร่วมกันสรุปมโนทัศน์ของรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษาแบบต่าง ๆ และอภิปรายความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสังคมศึกษาตามรูปแบบและกระบวนการต่าง ๆ อย่างเหมาะสม

3. กิจกรรมหลังเรียน

ผู้เรียนตอบคำถามท้ายบทข้อที่ 6-8 เพื่อวัดประเมินผลด้านความรู้และเพื่อทบทวนตนเอง

สื่อการเรียนการสอนประจำบท

1. แผนบริหารประจำบท
2. เอกสารประกอบการสอน
3. ไฟล์นำเสนอเนื้อหาการสอน (Power point)
4. กระดาษ A4 และอุปกรณ์วาดภาพระบายสี
5. สถานการณ์/ กรณีศึกษา/ ประเด็นปัญหาโลกปัจจุบัน
6. สื่อและอุปกรณ์เล่นเกมทายหน้า เกมตั้งคำถามตามคำตอบ และเกมบอกประโยชน์ เกมพิทักษ์แหล่งน้ำในชุมชน
7. เกรียงกษาปณ์ หรือหลักฐานทางประวัติศาสตร์อื่น ๆ

การวัดและประเมินผลประจำบท

1. ด้านความรู้ ใช้วิธีการตรวจคำตอบของคำถามท้ายบท
2. ด้านคุณลักษณะและเจตคติ ใช้วิธีการสังเกตการตอบคำถามหรือการแสดงความคิดเห็น
3. ด้านทักษะการคิดและทักษะกระบวนการ ใช้วิธีการประเมินคุณภาพงานที่มอบหมายและสังเกตพฤติกรรม

บทที่ 3

รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษา

การจัดการเรียนการสอนเป็นระบบย่อยของระบบการศึกษา ซึ่งอาจมีลักษณะเป็นระบบใหญ่ที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ๆ ของการเรียนการสอนในภาพรวม หรืออาจจะนำองค์ประกอบย่อย ๆ ของการเรียนการสอนมาจัดเป็นระบบย่อยลงไปอีก ทั้งนี้การสอนแบบใด ๆ ที่มีการจัดทำอย่างเป็นระบบตามหลักและวิธีการจัดระบบจะกลายเป็น “รูปแบบการสอน” ซึ่งมีรูปแบบการสอนที่เป็นสากลและนิยมนำมาใช้จัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาอยู่มาก

3.1 ความหมายของรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอน

3.1.1 รูปแบบการสอน/รูปแบบการเรียนการสอน (teaching model/ instructional model)

“รูปแบบ” (model) เป็นเครื่องมือทางความคิดที่บุคคลใช้ในการสืบเสาะหาคำตอบ ความรู้ความเข้าใจในปรากฏการณ์ทั้งหลาย ปกติในการศึกษาวิจัยเรื่องใด ๆ ก็ตาม ผู้ศึกษาจะต้องตั้งคำถามที่ต้องการคำตอบ ซึ่งในกระบวนการวิจัยจะมีการตั้งสมมติฐานหรือชุดของสมมติฐานขึ้นมา ซึ่งก็คือคำตอบที่คาดคะเนไว้ล่วงหน้า สมมติฐานเหล่านี้มักจะได้มาจากข้อความรู้หรือข้อค้นพบที่ผ่านมา หรืออาจจะเกิดจากประสบการณ์หรือการหยั่งรู้ (intuition) ของผู้ศึกษาวิจัย หรืออาจเกิดจากทฤษฎีหรือหลักการต่าง ๆ สมมติฐานเป็นข้อความบ่งบอกถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหรือตัวแปรต่าง ๆ ของเรื่อง/สถานการณ์ปัญหานั้น ๆ ซึ่งจะยังคงเป็นเพียงเครื่องมือในการแสวงหาคำตอบเท่านั้น จนกว่าจะได้รับการนำไปพิสูจน์ทดสอบ หากสมมติฐานเป็นจริง ข้อความนั้นก็ยังสามารถนำไปใช้ในการทำนาย หรืออธิบายปรากฏการณ์นั้น ๆ ได้ ฉะนั้น “รูปแบบ” จึงมีลักษณะเช่นเดียวกับสมมติฐาน บุคคลอาจสร้างขึ้นจากความคิด ประสบการณ์ การใช้อุปมาอุปไมย หรือจากทฤษฎีและหลักการต่าง ๆ ได้ (ทิตินา แชมมณี, 2561)

ส่วน “รูปแบบการสอน” (teaching model/ instructional model) มีลักษณะเดียวกับ “ระบบการเรียนการสอน” เนื่องจากรูปแบบการสอนเป็นลักษณะของการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบตามปรัชญา ทฤษฎี หลักการ หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยมีความครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ๆ ของระบบนั้น และได้รับการยอมรับหรือพิสูจน์ทดสอบถึงประสิทธิภาพของระบบนั้น ๆ มาแล้ว แต่นักการศึกษาโดยทั่วไปนิยมใช้คำว่า “ระบบ” ในความหมายที่เป็นระบบใหญ่ ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ของการศึกษาหรือการเรียนการสอนในภาพรวม และนิยมใช้คำว่า “รูปแบบ” กับระบบที่น้อยกว่าโดยเฉพาะกับ “วิธีสอน” (ทิตินา แชมมณี, 2561)

อย่างไรก็ดี ในด้านความหมายมีนักการศึกษาให้นิยามความหมายของ “รูปแบบการสอน” ไว้หลากหลายแง่มุม อาทิ Saylor, William, and Arthur (1981) กล่าวว่า รูปแบบการสอน หมายถึง แบบ (pattern) ของการสอนที่มีการจัดกระทำพฤติกรรมขึ้นจำนวนหนึ่งที่มีความแตกต่างกัน เพื่อจุดหมายหรือจุดเน้นที่เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่นเดียวกับ Joyce, Weil, & Colhoun (2011) กล่าวว่า รูปแบบการสอน คือแผน (plan) หรือแบบ (pattern) ที่เราสามารถใช้ในการสอนโดยตรงในห้องเรียนหรือการสอนเป็นกลุ่มย่อย หรือเพื่อจัดสื่อการเรียนการสอนซึ่งรวมถึง หนังสือ ภาพยนตร์ เทปบันทึกเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์ช่วยสอนและหลักสูตรรายวิชา ซึ่งแต่ละรูปแบบจะให้แนวทางในการออกแบบการเรียนการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ต่าง ๆ กัน รูปแบบการสอน คือ การบรรยายสิ่งแวดล้อมทางการเรียน รูปแบบการสอนก็คือ รูปแบบของการเรียนที่ช่วยนักเรียนให้ได้รับสารสนเทศ ความคิด ทักษะคุณค่า และแนวทางของการคิด แต่ ทิศนา แคมมณี (2561) นิยามว่า รูปแบบการสอน คือ สภาพลักษณะการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ซึ่งได้รับการจัดไว้อย่างเป็นระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยประกอบด้วยกระบวนการหรือขั้นตอนสำคัญในการเรียนการสอน รวมทั้งวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ ที่สามารถช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามทฤษฎี หลักการ หรือแนวคิดที่ยึดถือ รูปแบบจะต้องได้รับการพิสูจน์ ทดสอบ หรือยอมรับว่ามีประสิทธิภาพสามารถใช้เป็นแบบแผนในการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้น ๆ รูปแบบการสอนจึงจำเป็นต้องมีองค์ประกอบสำคัญดังนี้

- 1) มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานหรือเป็นหลักการของรูปแบบการสอนนั้น ๆ
- 2) มีการบรรยายหรืออธิบายสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ
- 3) มีการจัดระบบ คือ มีการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำนักเรียนไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้น ๆ
- 4) มีการอธิบายให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีสอนหรือเทคนิคการสอนต่าง ๆ อันจะช่วยให้กระบวนการเรียนการสอนนั้น ๆ เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

แต่ รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เป็นที่ยอมรับกันทั่วไปคือ Glaser's Model of Teaching ที่นิยมเรียกว่า “รูปแบบพื้นฐานการสอน” (กึ่งฟ้า สินธุวงศ์, 2550) กล่าวไว้ว่าองค์ประกอบที่เป็นปัจจัยสำคัญของรูปแบบการสอนมี 5 ประการ ดังนี้

- 1) การวิเคราะห์ลักษณะของเนื้อหาและจุดประสงค์
- 2) การวินิจฉัยพฤติกรรมก่อนเรียน การวินิจฉัยเพื่อดูความพร้อมของนักเรียนและความรู้กับประสบการณ์เดิมของนักเรียนที่มีมาก่อนซึ่งจะต้องนำมาใช้ในการเรียนรู้เรื่องที่จะสอน โดยจะต้องพิจารณาทั้งในเรื่องการรู้จัก อารมณ์ จิตใจ ความรู้สึก ทักษะภาคปฏิบัติหรือการใช้กล้ามเนื้อ

ของร่างกาย ซึ่งสามารถนำมากำหนดเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ ทั้งด้านพุทธิพิสัย ทักษะพิสัย และจิตพิสัย

3) การดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน การระบุสิ่งที่จะต้องเรียนรู้ใหม่ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนด การจัดสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ ความพยายามให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามที่กำหนด

4) สภาพการณ์บางอย่างที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งเหล่านี้ประกอบด้วย การจัดลำดับขั้นตอนของเนื้อหาและกิจกรรมการนำเสนอทเรียน สิ่งเร้าหรือการชี้แนะการเรียนรู้และการตอบสนองของนักเรียน การฝึกหัดหรือการแสดงพฤติกรรมของนักเรียน การตอบสนองต่อการแสดงพฤติกรรมเพื่อปรับปรุงแก้ไขและให้แรงเสริมเพื่อการเรียนรู้ของครู

5) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ ต้องให้สอดคล้องกับหลักการตามจุดประสงค์ที่วางไว้ในลำดับแรก โดยมีการประเมินผลอย่างเป็นระบบและวัดผลจากผลงานการเรียนรู้ของนักเรียน โดยวิธีการที่หลากหลาย

จึงอาจสรุปได้ว่า รูปแบบการสอน/รูปแบบการเรียนการสอน คือกระบวนการที่เป็นระบบซึ่งอยู่บนฐานของปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่พิสูจน์แล้วและได้รับการยอมรับ โดยองค์ประกอบที่สัมพันธ์กันเป็นระบบ ได้แก่ (1) วัตถุประสงค์ (2) ขั้นตอน/กระบวนการ (3) การประเมินผล (4) ทฤษฎี/หลักการรองรับ และ (5) แนวทางการใช้รูปแบบ นั้นเอง

3.1.2 กระบวนการเรียนการสอน (instructional process)

“กระบวนการเรียนการสอน” (instructional process) หมายถึง ลักษณะขั้นตอนที่เป็นไปตามลำดับของรูปแบบการสอนต่าง ๆ ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรม 2 ลักษณะ คือ กิจกรรมของครูและกิจกรรมของนักเรียน โดย (1) กิจกรรมของครู ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การเตรียมการสอน การจัดเตรียมสื่อ แหล่งการเรียนรู้ การจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียน การจัดกิจกรรมในห้องเรียน เป็นต้น ส่วน (2) กิจกรรมของนักเรียน ได้แก่ กิจกรรมที่นักเรียนลงมือปฏิบัติขณะมีการเรียนการสอน โดยที่ลำดับขั้นตอนนี้ได้พัฒนาจากหลักการและทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ เป็นพื้นฐาน (อรรถัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ, 2544)

Davis School District (2000) อธิบายว่ากระบวนการเรียนการสอนมีองค์ประกอบคล้ายกับ “รูปแบบการสอน” ซึ่งประกอบไปด้วย วิธีการ เนื้อหา และระบบการประเมิน อย่างไรก็ตาม รูปแบบการสอนกับกระบวนการเรียนการสอนมีความแตกต่างกันอยู่ 2 ลักษณะ คือ (1) ลักษณะที่กระบวนการเรียนการสอนเป็นส่วนย่อยของรูปแบบการสอน และ (2) ลักษณะที่รูปแบบการสอนเหมือนกับกระบวนการเรียนการสอน แต่รูปแบบการสอนไม่มีความยืดหยุ่นในการนำไปใช้และนำไปใช้

ในวงกว้างหรือใช้ได้กับเนื้อหาที่หลากหลาย อย่างไรก็ตามรูปแบบการสอนอาจมีความโน้มเอียงหรือมีเหมาะสมกับเนื้อหาบางประเภทได้

3.2 รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษา

การสอนสังคมศึกษาเป็นการจัดสถานการณ์ สภาพการณ์ และกิจกรรมเพื่อช่วยส่งเสริมให้นักเรียนได้เกิดประสบการณ์ ซึ่งเป็นผลทำให้เกิดการเรียนรู้ นอกจากนี้การสอนยังส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความงอกงามในด้านกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา รวมทั้งความสามารถด้านอื่น ๆ ที่สามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ในชีวิตไปในทางที่ดีขึ้นจนสามารถดำรงชีพได้อย่างราบรื่นเป็นประโยชน์แก่ตนเองและสังคม ซึ่งรูปแบบการสอนและกระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยพัฒนานักเรียนมีนักการศึกษาเสนอไว้อย่างหลากหลาย ในที่นี้จะขอนำเสนอรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาแต่ละสาระ ดังต่อไปนี้

3.2.1 การสอนสาระศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม

“ศีลธรรม” (morality) หมายถึง ความประพฤติที่ดีที่ชอบ ส่วน “จริยธรรม” (ethics) หมายถึง ธรรมที่เป็นข้อประพฤติปฏิบัติ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2546) คนโดยทั่วไปมักเข้าใจกันว่า “ศีลธรรม” เป็นหลักแห่งความประพฤติดีประพฤติก่อนอื่นมาจากคำสอนทางศาสนา และ “จริยธรรม” เป็นกฎเกณฑ์แห่งความประพฤติ หรือหลักการที่เป็นแนวทางแห่งความประพฤติปฏิบัติ

ในสาระการเรียนรู้สังคมศึกษาฯ การสอนศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม มีเป้าหมายสำคัญมุ่งเน้นการพัฒนาศีลธรรมและจริยธรรมของนักเรียนผ่านการสอนเนื้อหาคำสอนของแต่ละศาสนาที่นักเรียนนับถือ เพื่อให้นักเรียนสามารถประพฤติดีประพฤติก่อน และอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีสันติสุข ซึ่งมีรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยพัฒนาคุณลักษณะดังกล่าว ดังต่อไปนี้

3.2.1.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบกระจ่างค่านิยม (value clarification process)

การกระจ่างค่านิยมเป็นกระบวนการพัฒนาค่านิยมที่ช่วยให้บุคคลได้เรียนรู้ที่จะตัดสินใจ พิจารณาว่าสิ่งใดควรหรือไม่ควร เพราะเหตุใด ตั้งเป้าหมายและวางแผนในชีวิต เพื่อให้ได้มาซึ่งค่านิยมที่เป็นของตนเอง ตลอดจนพัฒนาความคิดเพื่อการดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีความหมาย (นาตยา ปิลันธนานนท์, 2542) ซึ่งเป็นแนวคิดที่เริ่มต้นจาก Rathus, Harmin, and Simon (1966) เป็นผู้ที่มิชื่อเสียงมากในการสอนจริยศึกษาตามหลักปรัชญาของกลุ่มมนุษยนิยม จากทฤษฎีของกลุ่มมนุษยนิยมนี้พวกเขาเชื่อว่าในสังคมที่ยุ่ยากซับซ้อน บุคคลควรมีเสรีภาพที่จะใช้ความคิดของตนและพิจารณาเองว่าอะไรที่เหมาะสมกับตน เนื่องจากตนเป็นบุคคลที่จะได้รับผลจากการกระทำและการ

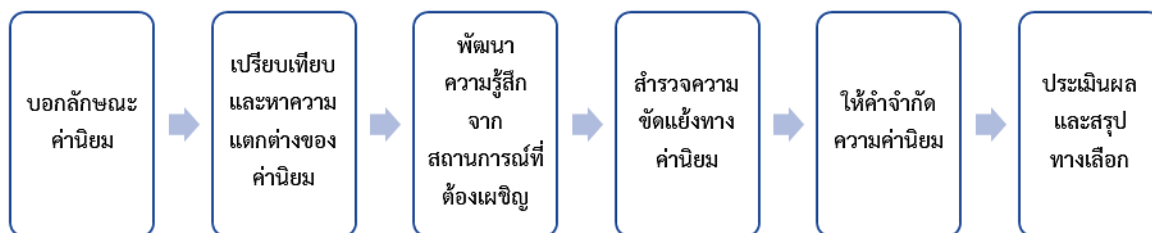
ตัดสินใจต่าง ๆ บุคคลควรจะต้องตัดสินใจเลือกกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองและยอมรับผลที่เกิดจากการเลือกนั้น ด้วยเหตุนี้กลุ่มมนุษยนิยมทั้งหลายจึงเห็นว่าการสอนจริยศึกษานั้นไม่ควรเน้นที่จะสอนว่าอะไรคือสิ่งที่บุคคลควรทำ แต่ควรสอนวิธีการที่จะช่วยให้บุคคลได้คิดพิจารณาและตัดสินใจด้วยตนเอง (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2561) ดังนั้น Rath, Harmin, and Simon (1966) จึงได้เสนอกระบวนการพัฒนาค่านิยมประกอบด้วย 3 กระบวนการ ซึ่งในกระบวนการเหล่านี้ประกอบด้วย 7 ขั้นตอนดังนี้

กระบวนการที่ 1 กระบวนการเลือก ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 เลือกอย่างอิสระ ขั้นที่ 2 เลือกจากทางเลือกหลายทางเลือก และขั้นที่ 3 เลือกหลังจากได้พิจารณาไตร่ตรองถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาของทางเลือกแต่ละทาง

กระบวนการที่ 2 กระบวนการเห็นคุณค่า ประกอบด้วย ขั้นที่ 4 ชอบและยินดีกับทางเลือกที่เลือกแล้ว และขั้นที่ 5 เต็มใจเปิดเผยทางเลือกของตนให้ผู้อื่นทราบ

กระบวนการที่ 3 กระบวนการกระทำ ประกอบด้วย ขั้นที่ 6 ทำบางอย่างตามทางเลือกที่เลือกแล้ว และขั้นที่ 7 ทำซ้ำบ่อย ๆ จนกลายเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต

อย่างไรก็ดี แนวคิดของการกระจ่ายค่านิยมของ Rath, Harmin and Simon (1966) ยังไม่มีขั้นตอนหรือบทบาทของครูและนักเรียนชัดเจนนัก จึงมีนักการศึกษาหลายท่านเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการนำไปปรับใช้ในกระบวนการเรียนการสอน อาทิ Fraenkel (1973) ได้เสนอวิธีของกระบวนการกระจ่ายค่านิยมในแต่ละบุคคลไว้ 6 ขั้นตอน ดังภาพที่ 20



ภาพที่ 20 กระบวนการเรียนการสอนแบบกระจ่ายค่านิยมตามแนวคิดของ Fraenkel

1) **ขั้นการบอกลักษณะค่านิยม:** เป็นการให้นักเรียนบอกค่านิยมของตนเองและของผู้อื่นได้ มีวิธีการจัดการเรียนการสอนดังนี้

1.1) ครูตั้งคำถามนักเรียนถึงพฤติกรรมของบุคคลที่ปรากฏในสื่อการเรียนการสอนจากนั้นสังเกตการบรรยายของนักเรียนว่าถูกต้อง หรือสมบูรณ์เพียงใด

1.2) ครูกระตุ้นให้นักเรียนใช้เหตุผลสนับสนุนการบรรยายว่า ทำไมบุคคลในสื่อจึงกระทำอย่างนั้น

1.3) ให้นักเรียนช่วยกันเลือกค่านิยมที่เหมาะสม และถ้านักเรียนยังจับประเด็นไม่ได้ ครูสามารถแนะแนวทางได้

1.4) ให้นักเรียนให้เหตุผลในการพิจารณาเลือกค่านิยมที่เหมาะสม และยอมรับค่านิยมนั้นเป็นของตนเอง

2) **ขั้นการเปรียบเทียบและหาความแตกต่างของค่านิยม:** วิธีนี้มุ่งให้นักเรียนได้ใช้เหตุผลในการพิจารณาค่านิยมของตนเอง และบุคคลอื่น ซึ่งมีขั้นตอนใหญ่ ๆ 2 ขั้นตอนย่อย คือ

2.1) ขั้นหาข้อมูลเบื้องต้น ให้นักเรียนดูสถานการณ์ หรือสัมภาษณ์บุคคลแล้ว บันทึกลงในตาราง จากนั้นทำตามวิธีการจัดการเรียนการสอนต่อไปนี้

2.1.1) ครูทำหน้าที่กระตุ้นนักเรียนให้บรรยายพฤติกรรมของบุคคลลงในแผนภูมิ

2.1.2) ครูกระตุ้นให้นักเรียนหาเหตุผลการกระทำของบุคคลว่ากระทำพฤติกรรมนั้น ๆ เพราะอะไร และให้บันทึกพฤติกรรมและเหตุผลในการกระทำลงในแผนภูมิ หรือสมุดบันทึก

2.1.3) ให้นักเรียนอธิบายและบันทึกค่านิยมของบุคคลจากพฤติกรรมที่แสดงออก

2.1.4) ให้นักเรียนอธิบายเหตุผลในแต่ละบุคคลว่าเกิดขึ้นเพราะอะไร

2.2) ขั้นนำข้อมูลเบื้องต้นมาหาข้อสรุป

2.2.1) ให้นักเรียนหาความแตกต่างและความเหมือนของค่านิยมจากสถานการณ์ที่กำหนดแล้วสรุป

2.2.2) ให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายโดยใช้เหตุผลมาสนับสนุนเพื่อสรุปทางเลือกค่านิยมที่เหมาะสม

3) **การพัฒนาความรู้สึกจากสถานการณ์ที่ต้องเผชิญ:** ขั้นตอนนี้มุ่งเพิ่มพูนประสบการณ์ของนักเรียน และให้ตระหนักถึงความสำคัญของค่านิยม ตลอดจนสามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนนักเรียนได้ ดังนี้

3.1) ครูกำหนดสถานการณ์ และตั้งคำถามให้นักเรียนอภิปรายเหตุการณ์ที่ปรากฏจากสื่อการเรียนการสอน

3.2) ครูให้นักเรียนใช้เหตุผลประกอบการพิจารณาความรู้สึกของบุคคลในเรื่องว่ารู้สึกอย่างไร

3.3) ครูใช้คำถามกระตุ้นให้นักเรียนอธิบายเหตุการณ์ที่คล้ายกับสถานการณ์ในสื่อ ที่เคยเกิดขึ้นกับตนเองในอดีต พร้อมทั้งอธิบายความรู้สึกของนักเรียนขณะที่อยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ

3.4) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายเพื่อหาข้อสรุปทางเลือกสถานการณ์ที่เหมาะสม

4) การสำรวจความขัดแย้งทางค่านิยม: นักเรียนสามารถทำความเข้าใจว่าค่านิยมมีมากมายหลายอย่าง และในแต่ละค่านิยมจะเกิดจากสถานการณ์ที่ต่างต่างกัน

4.1) ครูกำหนดสถานการณ์จากสื่อ แล้วให้นักเรียนอธิบายว่าเกิดเหตุการณ์อะไร และบุคคลในเรื่องทำอะไร

4.2) นักเรียนเสนอทางเลือกกว่า ควรจะอย่างไร

4.3) นักเรียนเสนอทางเลือกหลาย ๆ ทางและครูกระตุ้นให้นักเรียนสำรวจทางเลือกต่าง ๆ ว่าเหมาะสมหรือไม่หาวิทยาลัย

4.4) นักเรียนนำทางเลือกจากข้อ 4.3 มาตัดสินใจว่าควรจะทำอย่างไรและให้อธิบายเหตุผลของการตัดสินใจ

4.5) นักเรียนเลือกพฤติกรรมในอดีตของตนเองที่สอดคล้องกับเหตุการณ์ที่ตนตัดสินใจเลือกและนำมาพิจารณาว่าการกระทำนั้น ๆ ดีหรือไม่ดี โดยนักเรียนคนอื่นไม่สามารถเสนอแนะคำตอบหรือตัดสินใจการกระทำของเพื่อนนักเรียน

4.6) นักเรียนบอกเหตุผลการตัดสินใจการกระทำในข้อที่แล้ว โดยครูตั้งคำถามถามนักเรียนว่าใช้เกณฑ์อะไรในการตัดสินใจการกระทำนั้น

4.7) นักเรียนอธิบายเหตุผลการเลือกปฏิบัติ โดยครูตั้งคำถามนำความคิดเพื่อเชื่อมโยงความคิดของนักเรียนให้สอดคล้องกับทางเลือกของตนที่ได้เลือกไว้

5) การให้คำจำกัดความค่านิยม: ขั้นตอนนี้เน้นกระบวนการอภิปรายเพื่อหาคำจำกัดความ โดยครูให้คำที่เกี่ยวกับค่านิยมนั้น ๆ หลายคำ แล้วให้นักเรียนบอกคำจำกัดความของค่านิยมที่เป็นคำจำกัดความของตนเอง

6) การประเมินผลและสรุปทางเลือก: นักเรียนใช้ความคิด ความรู้ การกระทำ การเมือง พฤติกรรม เป็นเกณฑ์ในการประเมินค่านิยมนั้น ๆ ว่าเหมาะสมหรือไม่

6.1) นักเรียนอธิบายลักษณะ ความสำคัญ ยกตัวอย่างค่านิยมที่เหมาะสม โดยครูช่วยจดยกรายการที่นักเรียนตอบลงบนกระดาน

6.2) นักเรียนเสนอความเป็นไปได้ของผลที่เกิดจากการกระทำนั้น หลังจากนั้นครูเสนอแนะผลของการกระทำที่เหมาะสม แล้วถ่ายทอดให้นักเรียนคนอื่น ๆ ทราบ

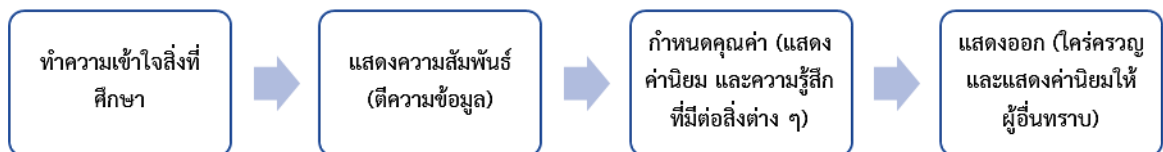
6.3) นักเรียนบอกเหตุผล แล้วนำเสนอผลของการแสดงพฤติกรรมนั้น ๆ โดยครูช่วยจัดแนวความคิดของนักเรียนลงบนกระดาน

6.4) นักเรียนประเมินค่านิยม โดยหาเหตุผลสนับสนุนผลของการกระทำ

6.5) นักเรียนหาเกณฑ์มาตัดสินพฤติกรรมที่แสดงออกในสถานการณ์นั้น

6.6) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนได้อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อหาความกระจ่างในการตัดสินใจในค่านิยมของตนเอง

6.7) นักเรียนอภิปรายและยกเหตุผลสนับสนุนความคิดของตนเอง
นาตยา ปิรันธนานนท์ (2542) ได้เสนอขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาการเรียนการสอนด้วยกระบวนการกระจ่างค่านิยมประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ดังภาพที่ 21



ภาพที่ 21 กระบวนการเรียนการสอนแบบกระจ่างค่านิยมตามแนวคิดของนาตยา ปิรันธนานนท์

1) **ขั้นทำความเข้าใจ:** นักเรียนทำความเข้าใจต่อสิ่งที่กำลังศึกษา ซึ่งอาจมาในรูปของวัสดุสารหรือสื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ เพื่อให้ นักเรียนมีความเข้าใจในสาระ และความคิดที่ปรากฏอยู่ในสื่อ โดยสามารถระบุประเด็นของปัญหา รายละเอียด อธิบายความหมายของ คำหรือข้อความที่ปรากฏอยู่ในสื่อ

2) **ขั้นแสดงความสัมพันธ์:** เน้นความเข้าใจและการตีความข้อมูล ความรู้ ในลักษณะของมโนทัศน์ (concept) โดยให้นักเรียนพยายามสร้างความสัมพันธ์ระหว่างความรู้และความคิดที่นักเรียนได้จาก ขั้นที่ 1 และจากเรื่องที่นักเรียนศึกษา โดยพิจารณาประเด็นสำคัญของเรื่อง โดยบอกมโนทัศน์ที่ได้จากเรื่องนั้น พิจารณาข้อมูล ความรู้ สรุป ทบทวน ความเข้าใจที่ได้ โดยให้สัมพันธ์กับเรื่องที่นักเรียนศึกษา วิเคราะห์และวิจารณ์คำหรือข้อความที่เขียนขึ้นใหม่

3) **ขั้นกำหนดคุณค่า:** นักเรียนได้แสดงค่านิยม และความรู้สึกที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ไม่ว่าจะสิ่งนั้นจะเป็นสภาพการณ์ ปัญหา หรือวัตถุสิ่งของ ที่สามารถประเมินคุณค่าได้ จากการศึกษาจากเรื่องนั้น หรือประเมินสิ่งที่ตนเองได้กระทำในขั้นที่ 2 ได้แก่ (1) แสดงความชอบ หรือความพึงพอใจ ด้วยการจัดอันดับคุณภาพ หรือใช้ถ้อยคำที่แสดงลักษณะการประเมินคุณภาพ (2) พิจารณาผลที่จะเกิดขึ้นจากการตัดสินใจ หรือจากการกระทำนั้น (3) กำหนดเกณฑ์ประเมินจัดอันดับคุณภาพ หรือตัดสินใจในสิ่งต่าง ๆ (4) ครูให้ข้อเสนอแนะว่า ควรหรือไม่ควร ทำอะไร ทำอย่างไร เป็นต้น และ (5) แสดงอารมณ์ ความรู้สึกส่วนตัว เช่น กังวลใจ เกลียด กลัว สนุกสนาน มีความสุข มีความรัก ตื่นเต้น เป็นต้น

4) **ขั้นแสดงออก:** นักเรียนแสดงค่านิยมออกมาให้ผู้อื่นทราบ การจะให้นักเรียนได้แสดงออกตามค่านิยมภายในจิตใจของเขาได้นั้น ต้องอาศัยกิจกรรมและสื่อที่เป็นแบบฝึกปฏิบัติ (value sheet) ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่นักเรียนกำลังศึกษา หรือสอดคล้องกับประสบการณ์ของนักเรียนจริง ๆ การให้นักเรียนแสดงค่านิยมและความเชื่อของเขาออกให้ผู้อื่นทราบ ทำให้นักเรียนได้

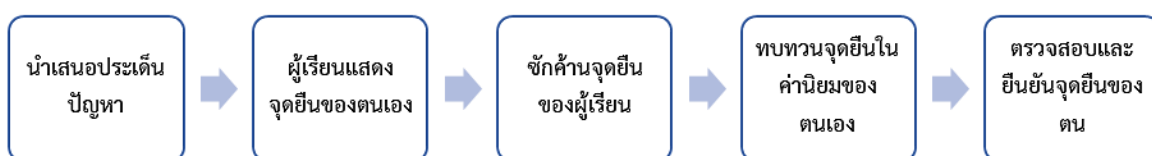
ตรวจสอบ และจัดสภาพความเชื่อของเขาเสียใหม่ ปิดโอกาสให้นักเรียนได้ตรวจสอบความเชื่อมั่น และผลจากพฤติกรรมที่เขาเห็นคุณค่าพฤติกรรม ครูพิจารณาว่านักเรียนได้แสวงหาความรู้ ความคิด การกระทำ และการแลกเปลี่ยนความรู้สึกต่อกันมาใช้อย่างไร โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาต่าง ๆ เช่น การยึดมั่นในตัวเอง การคำนึงถึงผลกระทบต่อสังคม และลักษณะความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ เป็นต้น

แม้แนวทางการกระจำง่าในค่านิยมจะมีกระบวนการที่หลากหลาย แต่ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการกระจำง่าในค่านิยม คือขั้นตอนการพัฒนาให้นักเรียนเกิดค่านิยมที่ถูกต้อง โดยให้นักเรียนมีโอกาสเลือกค่านิยมได้อย่างเสรี ซึ่งค่านิยมเป็นสิ่งที่บุคคลยึดถือมีคุณค่ามีความสำคัญควรแก่การเทิดทูนรักษาไว้เป็นสิ่งที่บุคคลกระทำอยู่เป็นประจำ เป็นกิจวัตร เป็นสิ่งที่บุคคลภาคภูมิใจการยอมรับและเต็มใจ ต้องการที่จะแสดงออกและมีการสนับสนุนอย่างเปิดเผย และนักเรียนมีโอกาสได้เลือกจากสิ่งที่ให้เลือกร้อยอย่างหลากหลายและนำสิ่งที่เลือกมาผ่านกระบวนการคิด การพิจารณา ไตร่ตรองถึงข้อดีข้อเสียและตัดสินใจด้วยตนเองอย่างรอบคอบ

3.2.1.2 รูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำน (jurisprudential model)

Joyce and Weil (1996) พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำน (jurisprudential model / jurisprudential inquiry model) ขึ้นตามแนวคิดของ Oliver และ Shaver เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งให้นักเรียนคิดอย่างมีเหตุผลและเป็นระบบเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ในสังคมปัจจุบัน โดยให้นักเรียนกำหนด/ตั้งปัญหาขึ้นมา แล้ววิเคราะห์หาหนทางที่จะเป็นไปได้ต่าง ๆ โดยวิธีนี้จะช่วยให้เกิดกระบวนการคิดทบทวนถึงคำตอบในมุมมองในเรื่องต่าง ๆ เช่น กฎหมาย จริยธรรม และคำถามเกี่ยวกับสังคม เป็นต้น ทั้งนี้ควรเข้าใจในปัญหาต่าง ๆ ในสังคม และแบ่งปันแผนการหรือนโยบายต่าง ๆ ในการแก้ไขปัญหานั้น โดยใช้เครื่องมือต่าง ๆ ในการวิเคราะห์และอภิปรายปัญหาที่ซับซ้อน รวมถึงประเด็นการโต้แย้ง (controversial) ยกแก่การตัดสินใจ นักเรียนจะสามารถหาจุดยืน (position) ของตัวเองได้ และยังสามารถให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการค้นหาคำตอบของปัญหาด้วยตัวเอง เรียนรู้กระบวนการตัดสินใจอย่างชาญฉลาด รวมทั้งวิธีการในการทำความเข้าใจความกระจำง่าในความคิดของตน สามารถเปลี่ยนความคิดไปในทางที่เหมาะสมและอยู่บนพื้นฐานของความถูกต้อง (Joyce, Weil, & Colhoun, 2011; ทิศนา แคมมณี, 2553)

รูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำนมีกระบวนการเรียนการสอนแบ่งเป็น 5 ขั้นตอนดังภาพที่ 22 (ทิศนา แคมมณี, 2561)



ภาพที่ 22 กระบวนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำน

1) **ชั้นนำเสนอประเด็นปัญหา:** ประเด็นปัญหาที่นำเสนอควรเป็นประเด็นที่มีทางออกให้คิดได้หลายคำตอบ ควรเป็นประโยคที่มีคำว่า “ควรจะมี..” เช่น ควรจะมีกฎหมายให้มีการทำแท้งได้อย่างเสรีหรือไม่ ควรจะมีการจดทะเบียนโสเภณีหรือไม่ ควรออกกฎหมายห้ามคนสูบบุหรี่หรือไม่ ควรอนุญาตให้นักเรียนประกวดนางงามหรือไม่ อย่างไรก็ตามควรหลีกเลี่ยงประเด็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อทางศาสนาที่แตกต่างกัน

วิธีการนำเสนออาจกระทำได้หลายวิธี เช่น การอ่านเรื่องให้ฟัง การให้ดูภาพยนตร์ การเล่าประวัติความเป็นมา ครูต้องระลึกร่วมว่าการนำเสนอปัญหานั้นต้องทำให้นักเรียนได้รู้ข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้องกับปัญหา รู้ว่าใครทำอะไร เมื่อใด เพราะเหตุใด และมีแง่มุมของปัญหาที่ขัดแย้งกันอย่างไร ทำให้นักเรียนประมวลข้อเท็จจริงจากกรณีปัญหาและวิเคราะห์หาค่านิยมที่เกี่ยวข้องกัน

2) **ขั้นให้นักเรียนแสดงจุดยืนของตนเอง:** นักเรียนเลือกจุดยืนของตนเองว่าจะเข้ากับฝ่ายใดและบอกเหตุผลของการเลือกนั้น

3) **ขั้นซักค้านจุดยืนของนักเรียน:** ครูใช้คำถามที่มีลักษณะดังต่อไปนี้

3.1) ถ้ามีจุดยืนอื่น ๆ ให้เลือกอีก นักเรียนยังยืนยันที่จะเลือกจุดยืนเดิมหรือไม่ เพราะอะไร

3.2) หากสถานการณ์แปรเปลี่ยนไปนักเรียนยังจะยืนยันที่จะเลือกจุดยืนเดิมนี้อีกหรือไม่ เพราะอะไร

3.3) ถ้านักเรียนต้องเผชิญกับสถานการณ์อื่น ๆ จะยังยืนยันจุดยืนนี้หรือไม่

3.4) นักเรียนมีเหตุผลอะไรที่ยึดมั่นกับจุดยืนนั้น จุดยืนนั้นเหมาะสมกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหานั้นหรือไม่

3.5) เหตุผลที่ยึดมั่นกับจุดยืนนั้นเป็นเหตุผลที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เป็นอยู่หรือไม่

3.6) นักเรียนมีข้อมูลเพียงพอที่จะสนับสนุนจุดยืนนั้นหรือไม่

3.7) ข้อมูลที่นักเรียนใช้เป็นพื้นฐานของจุดยืนนั้นถูกต้องหรือไม่

3.8) ถ้ายึดจุดยืนนี้แล้วผลที่เกิดขึ้นตามมาคืออะไร

3.9) เมื่อรู้ผลที่เกิดขึ้นตามมาแล้ว นักเรียนยังยืนยันที่จะยึดถือจุดยืนนี้อีกหรือไม่

4) **ขั้นทบทวนจุดยืนในค่านิยมของตนเอง:** ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนพิจารณาปรับเปลี่ยน หรือยืนยันในค่านิยมที่ยึดถือ

5) **ขั้นตรวจสอบและยืนยันจุดยืนของตน:** นักเรียนตรวจสอบจุดยืนแล้ว ยืนยันจุดยืนใหม่หรือเก่าของตนอีกครั้ง และนักเรียนพยายามหาข้อเท็จจริงต่าง ๆ มาสนับสนุนค่านิยมของตนเพื่อยืนยันว่าสิ่งที่ตนยึดถืออยู่นั้นเป็นค่านิยมที่แท้จริงของตน

จะเห็นว่า การจัดการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำเป็นวิธีการที่จำลองกระบวนการซักค้ำอันเป็นกระบวนการที่ใช้พิจารณาคติที่ใช้กันในศาล เพื่อให้นักเรียนรู้จักตัดสินใจในประเด็นปัญหาขัดแย้งต่าง ๆ ซึ่งมีความสลับซับซ้อนและมีส่วนเกี่ยวข้องกับเรื่องค่านิยมที่แตกต่างกัน สามารถเลือกทางที่เป็นประโยชน์มากที่สุด โดยมีผลกระทบในทางลบต่อสิ่งอื่น ๆ น้อยที่สุด โดยการฝึกให้วิเคราะห์ปัญหา ประมวลข้อมูล ตัดสินใจเลือกทางเลือกอย่างมีเหตุผล และยืนยันการตัดสินใจของตนได้อย่างมั่นใจ ทั้งนี้ครูควรชี้แนะโดยปราศจากความอคติลำเอียง และต้องไม่ตัดสินจุดยืนหรือค่านิยมของนักเรียนว่าใครถูกใครผิด แต่มุ่งเน้นจัดการเรียนรู้ให้นักเรียนได้ถกเถียงหรือแสดงค่านิยมของตนอย่างมีเหตุและผล และเปิดใจยอมรับในความคิดเห็นหรือค่านิยมที่แตกต่างจากตนเอง

3.2.2 การสอนสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม

สาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิตมีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับความเป็นพลเมืองดี โดยมีจุดประสงค์เพื่อให้เข้าใจความแตกต่างและความหลากหลายทางวัฒนธรรม ปลูกฝังค่านิยม ความเชื่อตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข เพื่อให้มีสิทธิเสรีภาพและเป็นพลเมืองที่ดีของสังคม ประเทศชาติและโลก (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยพัฒนานักเรียนทุกคนให้มีจิตสำนึกความเป็นพลเมืองไทย ให้ความรู้ ทักษะพื้นฐาน และเจตคติที่ดีเกี่ยวกับประชาธิปไตย มีดังต่อไปนี้

3.2.2.1 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based instruction)

หลังจาก John Dewey นักการศึกษาชาวอเมริกันคิดค้นวิธีสอนแบบแก้ปัญหาและเสนอแนวคิดที่ว่า “การเรียนรู้เกิดจากการปฏิบัติหรือได้ลงมือกระทำด้วยตนเอง” (learning by doing) นำไปสู่แนวคิดของการสอนในรูปแบบต่าง ๆ ดังที่ใช้กันอยู่ในปัจจุบัน ซึ่งกระบวนการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based instruction) ก็มีรากฐานมาจากแนวคิดของ Dewey เช่นเดียวกัน

แนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based instruction/ problem-based learning - PBL) มีการพัฒนาขึ้นครั้งแรกโดยคณะวิทยาศาสตร์สุขภาพ (Faculty of Health Sciences) ของมหาวิทยาลัย McMaster ที่ประเทศแคนาดา ซึ่งถูกนำมาใช้ในกระบวนการติว (tutorial process) ให้กับนักศึกษาแพทย์ฝึกหัด วิธีการดังกล่าวต่อมาได้กลายเป็นรูปแบบการเรียนรู้ (learning model) ที่ทำให้นักศึกษาแพทย์ฝึกหัด วิธีการดังกล่าวต่อมาได้กลายเป็น

การจัดการเรียนรู้ โดยเริ่มจากปลายปี ค.ศ. 1950 มหาวิทยาลัย Case Western Reserve ได้นำมาใช้เป็นแห่งแรกและได้จัดตั้งห้องทดลองพหุวิทยาการ (multidisciplinary laboratory) เพื่อทำเป็นห้องปฏิบัติการสำหรับทดลองรูปแบบการสอนใหม่ ๆ รูปแบบการสอนที่มหาวิทยาลัย Case Western Reserve พัฒนาขึ้นมานั้นได้กลายมาเป็นพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนหลายแห่งในสหรัฐอเมริกา ทั้งในระดับมัธยมศึกษา ระดับอุดมศึกษา และบัณฑิตวิทยาลัย (ไพศาล สุวรรณน้อย, 2558)

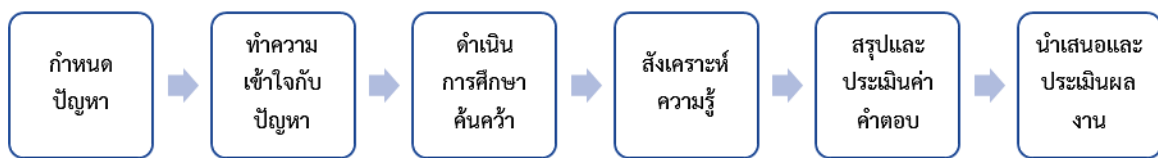
การจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน คือ การเรียนที่ใช้ปัญหาเป็นหลักในการเรียนที่เป็นผลมาจากกระบวนการทำงานที่มุ่งเข้าใจปัญหาและการแก้ปัญหา ใช้ปัญหาเป็นจุดรวมหรือเป็นสิ่งกระตุ้นเพื่อประยุกต์ใช้การแก้ปัญหาหรือทักษะการใช้เหตุผล และเพื่อค้นหาความรู้ต่าง ๆ ที่ต้องการทำความเข้าใจกลไกการทำงานที่รับผิดชอบต่อปัญหาและวิธีการแก้ปัญหา วิธีการเรียนการสอนที่ใช้ปัญหาเป็นฐานเกิดขึ้นตามแนวคิดทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) เป็นการเรียนที่ใช้ปัญหาในชีวิตจริงเป็นบริบทสำหรับนักเรียนได้เรียนรู้และสร้างองค์ความรู้ใหม่ เป็นการเรียนที่เกิดจากการทำงานที่นักเรียนมีความเข้าใจในกระบวนการแก้ปัญหาเพื่อให้เกิดการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Barrow & Tamblyn, 1980)

ทั้งนี้ กรมวิชาการ (2550) ได้อธิบายลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐานไว้ว่า

- 1) ต้องมีสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และเริ่มการจัดกระบวนการเรียนรู้ด้วยการใช้ปัญหาเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดกระบวนการเรียนรู้
- 2) ปัญหาที่นำมาใช้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ควรเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นพบเห็นได้ในชีวิตจริงของนักเรียนหรือมีโอกาสที่เกิดขึ้นจริง
- 3) นักเรียนเรียนรู้โดยการนำตนเอง ค้นหาแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง ดังนั้นนักเรียนจึงต้องวางแผนการเรียนรู้ด้วยตนเอง บริหารเวลา คัดเลือกวิธีการเรียนรู้และประสบการณ์เรียนรู้ รวมทั้งประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง
- 4) นักเรียนเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย เพื่อประโยชน์ในการค้นหาความรู้ ข้อมูลร่วมกัน เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาด้วยเหตุและผล ฝึกให้นักเรียนรับส่งข้อมูล เรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล และฝึกการจัดระบบตนเองเพื่อพัฒนาความสามารถในการทำงานเป็นทีม ความรู้คำตอบที่ได้มีความหลากหลายองค์ความรู้จะผ่านการวิเคราะห์โดยนักเรียน มีการสังเคราะห์และตัดสินใจร่วมกัน การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานนอกจากจัดการเรียนรู้เป็นกลุ่มแล้ว ยังสามารถจัดการเรียนรู้เป็นรายบุคคลได้ แต่อาจทำให้นักเรียนขาดทักษะในการทำงานเป็นทีม
- 5) การเรียนรู้มีลักษณะการบูรณาการความรู้ และบูรณาการทักษะกระบวนการต่าง ๆ เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้และคำตอบที่กระจ่างชัด

6) การประเมินผลเป็นการประเมินผลจากสภาพจริง โดยพิจารณาจากการปฏิบัติงานความก้าวหน้าของนักเรียน

นักการศึกษาเสนอแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐานไว้อย่างหลากหลาย เช่น แบบ 7 ขั้นตอน แบบ 9 ขั้นตอน แบบ 11 ขั้นตอน เป็นต้น แต่ในที่นี้จะขอเสนอขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาตามที่ กรมวิชาการ (2550) เสนอไว้ 6 ขั้นตอน ดังภาพที่ 23



ภาพที่ 23 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานตามแนวคิดของกรมวิชาการ

- 1) **ขั้นกำหนดปัญหา:** เป็นขั้นตอนที่ครูจัดสถานการณ์ต่าง ๆ ให้นักเรียนเกิดความสนใจ กระตุ้นให้อยากแสวงหาความรู้และหาคำตอบ และมองเห็นปัญหาร่วมกัน
- 2) **ขั้นการทำความเข้าใจกับปัญหา:** เป็นขั้นตอนที่นักเรียนทำความเข้าใจปัญหาที่ต้องการเรียนรู้ จนสามารถอธิบายสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกัปัญหาได้
- 3) **ขั้นดำเนินการศึกษาค้นคว้า:** นักเรียนดำเนินการศึกษาค้นคว้าข้อมูลด้วยวิธีการที่หลากหลาย
- 4) **ขั้นสังเคราะห์ความรู้:** เป็นขั้นตอนที่นักเรียนจะนำความรู้ที่ศึกษามาได้มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ อภิปรายผล
- 5) **ขั้นสรุปและประเมินค่าคำตอบ:** นักเรียนประเมินว่าข้อมูลที่หามาได้นั้นมีความเหมาะสมหรือไม่ และสรุปองค์ความรู้ในภาพรวมของปัญหา
- 6) **ขั้นนำเสนอและประเมินผลงาน:** นักเรียนนำข้อมูลที่ได้มาจัดระบบองค์ความรู้ และนำเสนอเป็นผลงานในรูปแบบที่หลากหลาย นักเรียนทุกกลุ่มรวมทั้งผู้เกี่ยวข้องกัปัญหาร่วมกันประเมินผลงาน

แนวคิดการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐาน มีหลักการ 3 ประการคือ (1) **ความรู้เดิม** (prior knowledge) การเรียนสิ่งใหม่เป็นผลมาจากเรียนที่ผ่านมา ความรู้เดิมของนักเรียนจึงมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้เพื่อความเข้าใจและสร้างความรู้ใหม่ ดังนั้นจึงมีความจำเป็นที่จะต้องกระตุ้นความรู้เดิมของนักเรียน (2) **การเสริมความรู้ใหม่** (encoding specificity) ประสบการณ์ที่จัดให้นักเรียนเกิด การเรียนรู้จะช่วยให้นักเรียนเข้าใจความรู้ใหม่มากขึ้น ถ้ายังมีความคล้ายคลึงกันระหว่างสิ่งที่เรียนมา และสิ่งที่จะนำไปประยุกต์ใช้มากเท่าไรก็จะยิ่งเรียนรู้ได้ดีมากขึ้นเท่านั้น และ (3) **การต่อ**

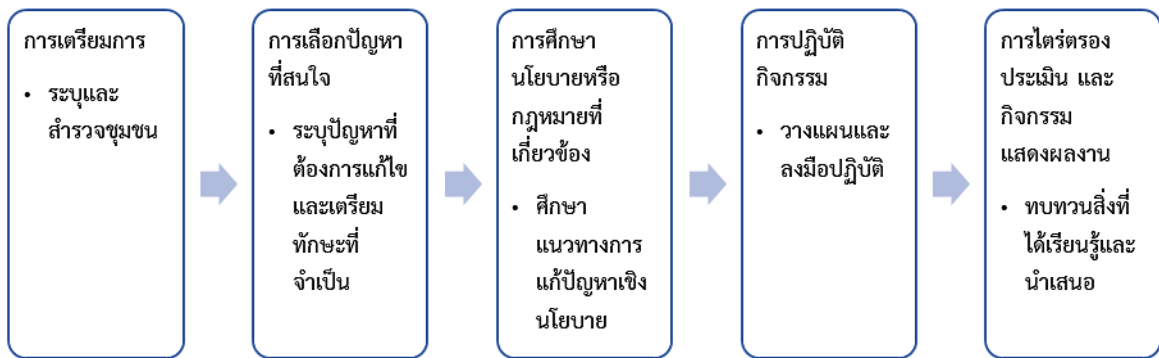
เติมความเข้าใจให้สมบูรณ์ (elaboration of knowledge) ความเข้าใจ ข้อมูลต่าง ๆ จะสมบูรณ์ได้ ถ้าหากมีการต่อเติมความเข้าใจด้วยการตอบคำถาม การอภิปรายกับผู้อื่น ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยทำให้เข้าใจและจดจำได้ง่าย (Schmidit, 1983)

ฉะนั้นกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานที่มีแนวคิดพื้นฐานมาจากกระบวนการสร้างความรู้ใหม่จึงอาศัยความรู้เดิมของนักเรียนที่ได้จากการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ผ่านการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง จนได้ความรู้หรือข้อค้นพบใหม่ที่สามารถนำมาแก้ไขปัญหาหรือการกระทำต่าง ๆ ได้ โดยมีครูเป็นเพียงผู้ชี้แนะแนวทางให้เท่านั้น

3.2.2.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม (service learning/ service-based instruction)

การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม (service learning) เป็นที่รู้จักในประเทศสหรัฐอเมริกา ออสเตรเลีย ทวีปแอฟริกา และเอเชีย เป็นรูปแบบของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่ออกแบบมาเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้และพัฒนา นักเรียน โดยให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับบุคคลและความต้องการของชุมชน ซึ่งมีพื้นฐานแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ชุมชนเป็นฐาน (community-based learning) อันเป็นกลยุทธ์หรือรูปแบบการสอนที่บูรณาการเนื้อหาตามหลักสูตรให้เชื่อมโยงกับชุมชนโดยใช้การปฏิบัติงานเป็นฐาน ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติงานจากสถานการณ์จริงในชุมชน ภายใต้การมีส่วนร่วมระหว่างครู นักเรียน และกลุ่มคนในชุมชน เช่น การไปศึกษาเรื่องประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม การทำมาหากิน หัตถกรรม การศึกษาพยาบาลแบบพื้นบ้านจากบุคคล และองค์กรในชุมชนนอกเหนือไปจากการเรียนรู้ในห้องเรียน กระบวนการสำคัญของการเรียนรู้ใช้การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งจะช่วยให้เกิดความรู้ในเนื้อหาตามหลักสูตรและเข้าใจชุมชนมากขึ้น โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้และพัฒนา นักเรียนด้านความรู้และทักษะอย่างหลากหลาย เช่น การคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ การคิดเชิงวิพากษ์ มีคุณธรรมจริยธรรม เจตคติที่พึงประสงค์ ตระหนักในความรับผิดชอบในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน รวมทั้งเพื่อตอบสนองความต้องการที่แท้จริงของชุมชน ชุมชนและนักเรียนจะได้รับประโยชน์ร่วมกัน ทั้งโดยการบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและตามเป้าหมายที่กำหนดโดยชุมชน และสร้างการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในเชิงบวก อันเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชนอย่างยั่งยืน (วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์, 2561)

Close up Foundation และ Constitutional Rights Foundation Chicago ในเมืองลอสแอนเจลลิส พัฒนาโครงการสอนสังคมศึกษากับการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคม (Active Citizenship Today: ACT) โดยขั้นตอนของกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบบริการสังคมที่ส่งเสริมความเป็นพลเมืองดี มีดังต่อไปนี้ (CRFC, 1997)



ภาพที่ 24 กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมที่ส่งเสริม
ความเป็นพลเมืองดีของ CRFC

1) การเตรียมการ:

- 1.1) การระบุชุมชนของนักเรียน
- 1.2) การสำรวจชุมชน สภาพ และปัญหาของชุมชน

2) การเลือกปัญหาที่สนใจและสอดคล้องกับจุดประสงค์รายวิชา:

- 2.1) การสำรวจปัญหาที่เลือกในรายละเอียด
- 2.2) การเตรียมทักษะที่จำเป็นที่ต้องใช้ในการดำเนินการ

3) การศึกษานโยบายหรือกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่สนใจ:

- 3.1) ศึกษาต้นนโยบายหรือกฎหมาย
- 3.2) ผลกระทบจากนโยบายหรือกฎหมายนั้น
- 3.3) นำเสนอนโยบายเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

4) การปฏิบัติกิจกรรม:

- 4.1) วางแผนปฏิบัติการ
- 4.2) ลงมือกระทำกิจกรรมตามแผนปฏิบัติการที่กำหนดไว้

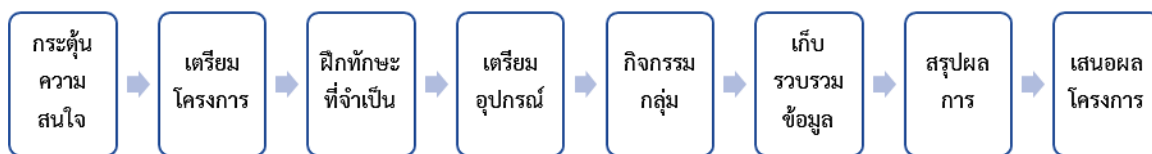
5) การได้ตรง ประเมิน และกิจกรรมแสดงผลงาน:

- 5.1) กำหนดกิจกรรมและเวลาในการได้ตรง
- 5.2) ทำการพิจารณาได้ตรงในแต่ละขั้นตอนด้วยการเขียนบันทึก
- 5.3) ประเมินผลในแต่ละขั้นตอน
- 5.4) สรุปและนำเสนอกิจกรรมการบริการสังคมและบทเรียนที่เรียนรู้

และประชาสัมพันธ์นำผลงานออกแสดง

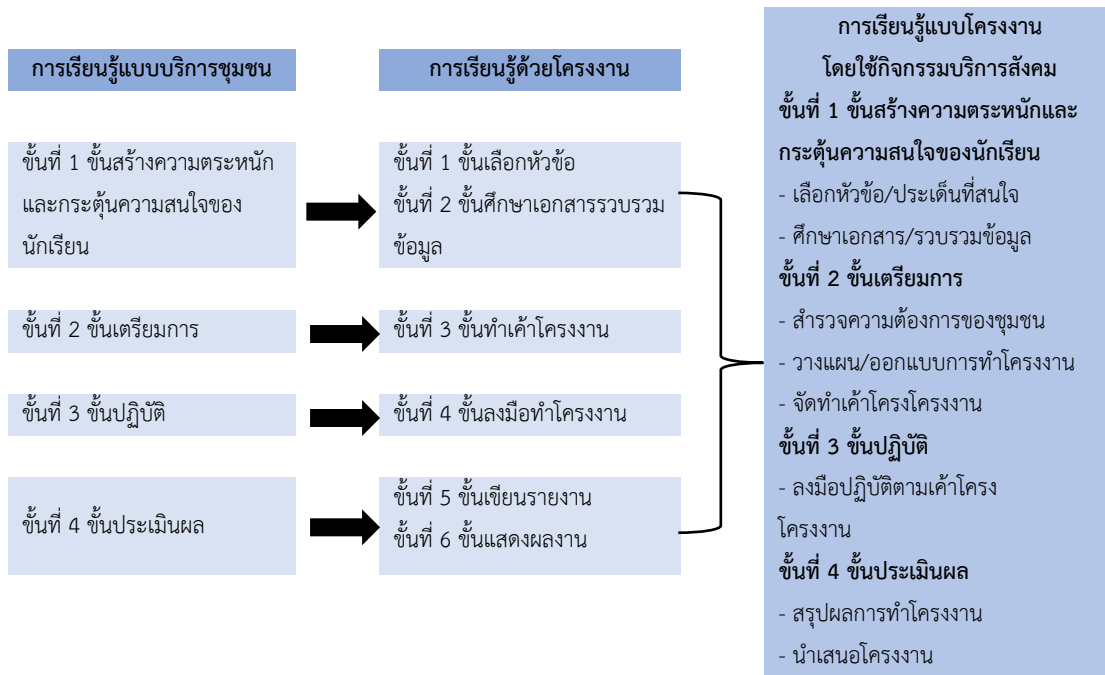
นอกจากนี้กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมส่วนใหญ่ยังนิยมนำวิธีการสอนแบบโครงการ (project) มาใช้ โดยนักเรียนจะทำโครงการเพื่อทำการศึกษาให้เกิดความเข้าใจในปัญหาให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยที่นักเรียนจะตั้งคำถาม แสดง

ความสามารถในหาทางแก้ปัญหา เสนอกระบวนการแก้ปัญหา และทดลองแก้และนำเสนอข้อค้นพบ
 โครงการบางโครงการใช้เวลาประมาณโครงการละ 3-4 สัปดาห์ แต่บางโครงการก็ใช้เพียงสัปดาห์เดียว
 โดยมีกระบวนการสำคัญดังนี้ (Booth, 1987)



ภาพที่ 25 กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมโดยใช้วิธีสอนแบบโครงการ

- 1) **ขั้นกระตุ้นความสนใจ:** เป็นการอภิปรายเบื้องต้นและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เกี่ยวกับโครงการที่จะทำรายละเอียดเป็นอย่างไรบ้าง
- 2) **ขั้นเตรียมโครงการ:** เป็นการอภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับโครงการว่าจะใช้เวลาเท่าไร รายละเอียดของการทำงานมีอะไรบ้าง
- 3) **ขั้นฝึกทักษะที่จำเป็น:** ในบางโครงการต้องการทักษะที่จำเป็น จึงต้องมีการฝึกทักษะเหล่านั้นก่อน เช่น การเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์
- 4) **ขั้นเตรียมอุปกรณ์:** เป็นการเตรียมอุปกรณ์ที่จำเป็นต้องใช้ในการทำกิจกรรม
- 5) **ขั้นกิจกรรมกลุ่ม:** เป็นการลงมือกระทำกิจกรรมที่ได้วางแผนไว้
- 6) **ขั้นเก็บรวบรวมข้อมูล:** เป็นการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้จากการลงมือทำกิจกรรมตามโครงการที่วางแผนไว้
- 7) **ขั้นสรุปผลการดำเนินการ:** เป็นการจัดการข้อมูลต่าง ๆ และสรุปผลของการดำเนินการ และเตรียมการที่จะนำเสนอเป็นรายงานขั้นสุดท้าย
- 8) **ขั้นเสนอผลโครงการ:** เป็นการนำเสนอผลงานของโครงการที่ทำสำเร็จ แนวคิดของ Booth สอดคล้องกับ ภาสุดา ภาคาผล และมนังค์ อังควาณิช (2560) ที่กล่าวว่าการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานและการบริการสังคมมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน โดยสามารถแสดงถึงหลักการในการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานโดยใช้กิจกรรมบริการสังคมมีขั้นตอนหรือวิธีการจัดการเรียนรู้ดังแผนภาพ



ภาพที่ 26 กระบวนการเรียนการสอนแบบโครงงานโดยใช้กิจกรรมบริการสังคม

อนึ่ง การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบบริการสังคมในประเทศไทยพบว่า นักวิชาการ/นักวิจัยส่วนใหญ่เลือกจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของ Center for Service Learning and Civic Engagement แห่งมหาวิทยาลัยชินชินนาติ (2014) ที่เสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ 4 ขั้นตอน ที่เรียกรย่อว่า PARC (ชีรวฒน์ นิเจนตร, 2561) ดังนี้



ภาพที่ 27 กระบวนการจัดการเรียนการสอน PARC

1) **ขั้นเตรียมการ (P-preparation)** นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการสำรวจหรือวิเคราะห์สภาพปัญหาหรือความต้องการของชุมชน นำมาพิจารณาเลือกปัญหาที่จะดำเนินการศึกษาสาเหตุของปัญหาร่วมกันระหว่างนักเรียน อาจารย์ครูและชุมชน ครูมีหน้าที่กระตุ้นให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายหาแนวทางแก้ไขปัญหอย่างสร้างสรรค์ร่วมกันวางแผนกำหนดโครงการและกิจกรรมที่จะดำเนินการในชุมชน เป็นการปลูกฝังความเป็นพลเมืองดี มีความรับผิดชอบต่อสังคม และช่วยให้

นักเรียนได้พัฒนาศักยภาพทางสติปัญญาและอารมณ์ รวมทั้งองค์ความรู้ในรายวิชาที่เรียน ส่วนชุมชนก็ได้มีโอกาสเรียนรู้วิทยาการใหม่ควบคู่ไปกับการถ่ายทอดภูมิปัญญาท้องถิ่น

2) ชั้นลงมือปฏิบัติ (A-action) โดยนำแผนที่กำหนดไว้ไปดำเนินการร่วมกันกับทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ในการปฏิบัติจะต้องนำทฤษฎีและทักษะที่ได้เรียนรู้จากในห้องเรียนมาปรับใช้ให้เหมาะสม ชุมชนก็ต้องให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ครูเป็นฝ่ายสนับสนุนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด มีการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้รับบริการ การประเมินความพึงพอใจและผลการแก้ปัญหาแก่ชุมชน เพื่อนำไปสะท้อนผลและสรุปทเรียนในขั้นต่อไป

3) ชั้นการสะท้อนคิด (R-reflection) เป็นขั้นตอนที่ให้นักเรียนนำผลการบริการหรือรับใช้ชุมชนมาร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้จากการเรียนรู้ร่วมกันในชั้นเรียน อาจนำเสนอด้วยการบรรยาย จัดทำโปสเตอร์หรือสื่อวีดิทัศน์ การจัดนิทรรศการ สะท้อนผลการปฏิบัติจากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ สังเกต สอบถาม โดยครูคอยเสนอแนะและกระตุ้นให้นักเรียนแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และตระหนักในบทบาทหน้าที่ของพลเมืองดี

4) ชั้นการแสดงความชื่นชมยินดี (C-celebration) เป็นการเสริมประสบการณ์ให้นักเรียนด้วยการจัดประกวดโครงการบริการสังคม มีการประเมินผลกระทบจากการทำโครงการ และการมอบรางวัลเชิดชูเกียรติ การแสดงความชื่นชมยินดี จะให้ชุมชนเข้ามามีส่วนในการประเมินและร่วมฉลองความสำเร็จด้วย ซึ่งทำให้เกิดเครือข่ายการเรียนรู้ที่กว้างขวางมากขึ้น

อนึ่ง Levin-Goldberg (2009) ได้รวบรวมหลักการจัดการเรียนรู้ผ่านบริการสังคมที่ช่วยส่งเสริมความยึดมั่นผูกพันในความเป็นพลเมืองที่เป็นจุดมุ่งหมายสำคัญของสาระหน้าที่พลเมืองฯ ไว้ดังนี้

1) เคารพเสียงของนักเรียน (students voice): นักเรียนต้องการให้มีคนรับฟังความคิดเห็นและเคารพการตัดสินใจของพวกเขา เพราะนักเรียนย่อมต้องการทราบว่าสิ่งที่พวกเขาคิดและจะตัดสินใจกระทำนั้นจะสามารถสร้างความเปลี่ยนแปลงได้หรือไม่ ดัชนีวิจัยของ Billig (2007) ที่ศึกษาพบว่า การเปิดโอกาสให้นักเรียนคิดและตัดสินใจเกี่ยวกับการกระทำของตนเองมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมความเป็นพลเมือง (Civic behavior) ในระดับสูง

2) แก้ปัญหาร่วมกัน (collective problem-solving): เมื่อนักเรียนหาหรือค้นเกี่ยวกับปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ แล้ว ต้องเปิดโอกาสให้พวกเขาสำรวจแนวทางการแก้ปัญหาที่เป็นไปได้ หรือแนวทางการช่วยเหลือแก้ไขสถานการณ์ โดยการรับฟังความคิดเห็นและวิธีการแก้ไขจากมุมมองที่หลากหลายของผู้อื่น ซึ่งกระบวนการนี้ยังช่วยเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการสื่อสารของนักเรียน และปลูกฝังความเห็นอกเห็นใจและความอดทนด้วย

3) เวลาที่เพียงพอ (adequate time): นักเรียนจำเป็นต้องได้เวลาเพียงพอสำหรับการทำโครงการบริการสังคม ทั้งการสำรวจ ออกแบบ ดำเนินการแก้ปัญหา และ

สะท้อนผลโครงการ ทั้งนี้เพื่อส่งเสริมความยึดมั่นผูกพันในความเป็นพลเมืองอย่างยั่งยืน โครงการงานบริการสังคมควรมีระยะเวลาอย่างน้อยหนึ่งภาคการศึกษา

4) สะท้อนผล (reflection): งานวิจัยหลายเรื่องค้นพบว่าการสะท้อนผลการดำเนินโครงการอย่างต่อเนื่อง (ongoing reflection) ของนักเรียนเป็นตัวแปรหนึ่งที่มีศักยภาพทำนายความยึดมั่นผูกพันในความเป็นพลเมือง ทั้งนี้การสะท้อนผลโครงการงานบริการสังคมอย่างต่อเนื่องหมายถึงการที่นักเรียนหยุดเพื่อพิจารณาทบทวนสิ่งที่พวกเขาได้กระทำมา กำลังกระทำอยู่ และจะกระทำหลังเสร็จสิ้นโครงการ ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนสามารถประเมินตนเองเกี่ยวกับการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม

5) เป้าหมายที่มีความหมาย (meaningful goals): ไม่ควรกำหนดเป้าหมายของโครงการเพียงเพื่อให้แก้ไขปัญหาหรือเพื่อประโยชน์ที่สังคมจะได้รับจากการกระทำของนักเรียน แต่ควรกำหนดเป้าหมายเพื่อสร้างสิ่งที่มีคุณค่าแก่ทั้งสังคมและตัวนักเรียนเอง ดังงานวิจัยหลายเรื่องค้นพบว่านักเรียนจะมีแรงจูงใจและมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากขึ้นหากพวกเขาารู้สึกว่าสิ่งที่กระทำนั้นเกี่ยวข้องและมีคุณค่า/ความหมายต่อตนเอง ซึ่งวิธีการหนึ่งที่จะช่วยทำให้นักเรียนเห็นคุณค่า/ความหมายของโครงการบริการสังคมคือการให้พวกเขาเป็นผู้กำหนดเป้าหมายและวิธีการดำเนินโครงการของพวกเขาเอง โดยครูเพียงคอยอำนวยความสะดวกช่วยเหลือเพื่อให้พวกเขาบรรลุเป้าหมายนั้น ๆ

สรุปได้ว่า การบริการสังคมเป็นประสบการณ์ด้านการศึกษา โดยที่นักเรียนเรียนรู้และพัฒนาตนเอง อาศัยการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในประสบการณ์การใช้ที่มีการจัดเตรียมอย่างดี เพื่อตอบสนองความต้องการที่แท้จริงของชุมชนและมีความเชื่อมโยงความร่วมมือทั้งของโรงเรียนและชุมชน รวมถึงการบูรณาการเข้าในหลักสูตรวิชาการของนักเรียน และมีการจัดเวลาที่แน่นอนเพื่อให้นักเรียนสามารถคิด พูด และเขียนเกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนได้กระทำและเห็นระหว่างที่ลงมือทำกิจกรรม นอกจากนี้ยังให้โอกาสนักเรียนในการประยุกต์ใช้ทักษะและความรู้ใหม่ ๆ ที่ได้เรียนรู้แล้วในสถานการณ์จริงในชุมชนของเขา และส่งเสริมการเรียนรู้ในโรงเรียน โดยให้นักเรียนเรียนรู้ นอกเหนือไปจากการเรียนรู้ในห้องเรียน และช่วยให้มีพัฒนาการของความสัมพันธ์ในการสนใจผู้อื่นด้วย

3.2.2.3 การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมทางอิเล็กทรอนิกส์ (e-service learning)

การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคมทางอิเล็กทรอนิกส์เป็นแนวคิดที่พัฒนาต่อยอดจากการเรียนรู้โดยบริการสังคมที่เป็นการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนานักเรียน โดยเฉพาะการพัฒนาความเป็นพลเมือง การมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม และส่งเสริมความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างสถานศึกษากับชุมชน แต่กลับถูกนำไปใช้น้อยลงเมื่อต้องจัดการเรียนรู้แบบออนไลน์

โดย Waldner, McGorry, and Widener (2012) สังเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนรู้โดยบริการสังคมแบบอิเล็กทรอนิกส์ (e-service learning) แบ่งเป็น 4 รูปแบบดังนี้

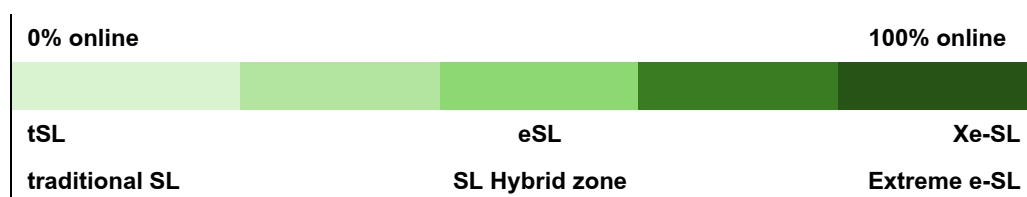
รูปแบบที่ 1 (e-service learning hybrid type I) สอนแบบออนไลน์ บริการสังคมแบบออนไลน์ ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบออนไลน์ จากนั้นให้นักเรียนดำเนินกิจกรรมนอกสถานที่เพื่อบริการสังคมในชุมชนที่เป็นเครือข่ายสัมพันธ์กับสถานศึกษา ทั้งนี้การทบทวนหรือสะท้อนคิดของนักเรียน และการสำรวจความพึงพอใจของชุมชนที่มีต่อการบริการจะเกิดขึ้นทางออนไลน์

รูปแบบที่ 2 (e-service learning hybrid type II) สอนแบบออนไลน์ บริการสังคมแบบออนไลน์ ครูจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนปกติ จากนั้นให้นักเรียนจัดโครงการบริการผ่านทางเครือข่ายออนไลน์ ซึ่งปกติจะมีการสร้างแหล่งข้อมูลออนไลน์เป็นองค์ประกอบหนึ่งของการบริการ เมื่อจัดโครงการบริการแล้วจึงให้นักเรียนกลับมาทบทวนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการบริการในห้องเรียนอีกครั้ง

รูปแบบที่ 3 (e-service learning hybrid type III) สอนทั้งแบบออนไลน์และออนไลน์ บริการสังคมทั้งแบบออนไลน์และออนไลน์ ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนร่วมกับการเรียนรู้แบบออนไลน์ เช่นเดียวกับการบริการสังคมที่ให้นักเรียนได้ออกแบบโครงการผ่านเครือข่ายออนไลน์และลงบริการในพื้นที่จริง สลับกันไปเช่นนี้ตามความเหมาะสมหรือบริบทที่เกี่ยวข้อง

รูปแบบที่ 4 (extreme e-service learning หรือ Xe-SL) สอนและ บริการสังคมแบบออนไลน์ ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบออนไลน์ จากนั้นให้นักเรียนจัดโครงการบริการสังคมผ่านเครือข่ายออนไลน์เช่นกัน ไม่มีขั้นตอนใดที่ให้นักเรียนออกนอกสถานที่หรือลงพื้นที่เลย

การเรียนรู้โดยบริการสังคมแบบอิเล็กทรอนิกส์ เป็นการนำแนวคิดการเรียนรูแบบใช้เทคโนโลยีเป็นฐานเข้ามาใช้ร่วมกับแนวคิดการเรียนรูผ่านการบริการสังคม เพื่อจัดเรียนการสอนให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมบริการชุมชน ใคร่ครวญถึงประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้น และเกิดผลลัพธ์การเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งการนำเทคโนโลยีอิเล็กทรอนิกส์มาใช้นั้นมีระดับของการผสมผสานดังภาพ



ภาพที่ 28 ระดับของการผสมผสานอิเล็กทรอนิกส์ของการเรียนรู้โดยบริการสังคม

การจัดการเรียนรู้โดยบริการสังคมแบบอิเล็กทรอนิกส์ ครูจึงต้องนำเทคโนโลยีดิจิทัลต่าง ๆ มาใช้จัดการเรียนรู้ทั้งแบบประสานเวลา (synchronous) และ/หรือไม่ประสานเวลา (asynchronous) อย่างเชื่อมโยงกัน

3.2.3 การสอนสาระเศรษฐศาสตร์

สาระเศรษฐศาสตร์ในวิชาสังคมศึกษา มีเนื้อหาสาระในการศึกษาถึงพฤติกรรมของมนุษย์ในการนำทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดมาทำให้เกิดประโยชน์สูงสุด โดยผลิตเป็นสินค้าและบริการ เพื่อสนองความต้องการของมนุษย์ที่มีอยู่อย่างไม่จำกัดและเกิดประโยชน์สูงสุด (วิภาดา พินลา และ วิภาพรรณ พินลา, 2563) ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนมโนทัศน์ทางเศรษฐศาสตร์ในวิชาสังคมศึกษาจึงมีเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนรู้จักการใช้ชีวิตแบบมีเหตุและผล ตลอดจนเข้าใจและสามารถบริหารจัดการทรัพยากรในการผลิตและบริโภค สามารถใช้ทรัพยากรที่มีอยู่จำกัดได้อย่างมีประสิทธิภาพและคุ้มค่า รวมทั้งเข้าใจหลักการของเศรษฐกิจพอเพียงเพื่อการดำรงชีวิตอย่างมีดุลยภาพ ทั้งนี้มีนักการศึกษาเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสอนมโนทัศน์ทางเศรษฐศาสตร์ไว้อย่างหลากหลาย ซึ่งจะขอยกตัวอย่างรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่น่าสนใจดังต่อไปนี้

3.2.3.1 รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของ Alberta Learning (inquiry model of Alberta Learning)

รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง (inquiry model of Alberta Learning) เป็นรูปแบบการสอนสืบสอบ (inquiry-based learning) รูปแบบหนึ่งที่เผยแพร่ในเอกสาร Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning เมื่อปีค.ศ.2004 โดยอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง (Alberta Learning) หน่วยงานจากสาขาทรัพยากรการเรียนรู้และการสอน (learning and teaching resource branch) กระทรวงศึกษาธิการ ประจำมลรัฐอัลเบอร์ตา ประเทศแคนาดา โดยมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงวิธีการเรียนรู้ให้ทันสมัย และมีพื้นฐานจากเอกสารฉบับเดิมที่ชื่อว่า Focus on research: A guide to developing students' research skills ในปีค.ศ.1990 ที่เน้นความสำคัญของทักษะการวิจัยและค้นคว้าความรู้ของนักเรียน (Alberta Learning, 2004)

ทั้งนี้รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบ (inquiry model) เป็นการดำเนินการเรียนการสอนโดยครูกระตุ้นให้นักเรียนเกิดคำถาม เกิดความคิดและลงมือเสาะแสวงหาความรู้ เพื่อนำมาประมวลหาคำตอบหรือข้อสรุปด้วยตนเอง โดยที่ครูช่วยอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ให้แก่นักเรียน เช่น ในด้านการสืบค้นหาแหล่งเรียนรู้การศึกษาข้อมูล การวิเคราะห์ การสรุปข้อมูล การอภิปรายโต้แย้งทางวิชาการและการทำงานร่วมกับผู้อื่น เป็นต้น (ทิศนา แหมมณี, 2561) แต่รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง (inquiry model

of Alberta Learning) หมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำคัญของการค้นคว้า (research) ซึ่งเป็นความสามารถในการสำรวจตรวจสอบด้วยตนเองอย่างเป็นระบบ และมีลักษณะสำคัญที่เน้นการสะท้อนกระบวนการอย่างบูรณาการในทุกขั้นตอน (Alberta Learning, 2004) ฉะนั้นรูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง จึงเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ให้นักเรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) ผ่านการตั้งคำถาม ค้นคว้า แสวงหาคำตอบอย่างเป็นระบบและนำมาสร้างเป็นข้อสรุปด้วยเอง โดยมีการบูรณาการสะท้อนกระบวนการในทุกขั้นตอน

กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ (Alberta Learning, 2004)



ภาพที่ 29 รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนิ่ง

1) **ขั้นการวางแผน** (planning phase): ขั้นตอนนี้มีเป้าหมายในการพัฒนาทักษะสำคัญเพื่อการเรียนรู้ (learning to learn skills) ของนักเรียนโดยครูกระตุ้นความสงสัยของนักเรียนด้วยปัญหาหรือสถานการณ์ที่น่าสนใจ และเปิดโอกาสให้นักเรียนฝึกตั้งคำถามที่ใช้ในการสำรวจเพื่อหาคำตอบ จากนั้นกำหนดวิธีการหาข้อมูล ระบุวิธีการนำเสนอ และเสนอแนะเกณฑ์ในการประเมินผลงานที่นักเรียนเป็นผู้สร้างขึ้นเอง

2) **ขั้นการทบทวน** (retrieving phase): ขั้นตอนนี้ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนคิดทบทวนข้อความรู้ในส่วนที่นักเรียนมีอยู่และส่วนที่ควรค้นหาเพิ่มเติมตามประเด็นที่สนใจเพื่อใช้ในการศึกษาที่อาจเกิดขึ้น เนื่องจากข้อมูลมีปริมาณมาก ๆ คือปัญหาการละทิ้งความสนใจและยุติการสืบค้นไปในที่สุด เนื่องจากไม่ทราบวิธีการจัดการกับข้อมูลครูควรให้คำแนะนำและให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการคัดเลือกข้อมูล

3) **ขั้นกระบวนการ** (processing phase): ขั้นตอนนี้เริ่มต้นจากการให้นักเรียนตั้งสมมติฐานเพื่อกำหนดประเด็นสำคัญในการสืบสอบ ให้พิจารณาจากคำถามที่นักเรียนเป็นผู้กำหนดและการทบทวนข้อมูลต่าง ๆ จากนั้นลงมือสำรวจตรวจสอบตามแผนการหาข้อมูล

4) **ขั้นการสร้าง** (creating phase): ขั้นตอนนี้ให้นักเรียนนำข้อมูลมาจัดกระทำ พร้อมทั้งสรุปข้อความรู้ด้วยภาษาของตนเองเพื่อเตรียมการนำเสนอ

5) **ขั้นการแลกเปลี่ยน** (sharing phase): ขั้นตอนนี้ให้นักเรียนนำเสนอความรู้ที่ค้นพบ และใช้หลักฐานที่ได้จากการสืบสอบด้วยตนเองมาสนับสนุนข้อความรู้ โดยที่ครูควรให้คำปรึกษาในการเลือกรูปแบบเพื่อเตรียมนำเสนอและควรย้ำเตือนผู้นำเสนอให้คำนึงถึงผู้ฟัง

6) **ขั้นการประเมินผล** (evaluating phase): ขั้นตอนนี้ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินกระบวนการทำงานและผลงาน เพื่อสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยที่ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถาม และได้ใช้เวลาในการทำความเข้าใจถึงเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมิน เพื่อพิจารณากระบวนการในการสืบสอบของนักเรียน และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในแต่ละขั้นตอน

ทั้งนี้แต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นจะเน้นการสะท้อนกระบวนการ (reflecting on the process) เป็นการบูรณาการเข้ากับทุกขั้นตอนในรูปแบบการสืบสอบ ได้แก่ การวางแผน การทบทวน การสร้าง การแลกเปลี่ยน และการประเมินผลรวมทั้งการเชื่อมโยงการรู้คิด (metacognition) เข้ากับผลการเรียนรู้ด้านเจตคติและความรู้โดยให้ปรากฏให้เห็นเด่นชัด

จะเห็นว่ารูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนี้มีลักษณะคล้ายกับการเรียนรู้แบบสืบสอบทั่วไป แต่มีลักษณะสำคัญที่มีความแตกต่างกันตรงที่รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของอัลเบอร์ตาเลิร์นนี้เน้นที่การสะท้อนกระบวนการรวมทั้งการเชื่อมโยงการรู้คิด (metacognition) เพิ่มเติมขึ้นมาเพื่อเป็นแนวทางอย่างชัดเจนให้ครูปฏิบัติตามถ้านักเรียนมีการรู้คิดนักเรียนจะทราบเกี่ยวกับกระบวนการคิดของตนเองและคิดทบทวนถึงความเหมาะสมของขั้นตอนและวิธีการที่ใช้ในการปฏิบัติงาน

3.2.3.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน (game-based instruction)

เกมที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนนั้นสามารถแบ่งออกเป็น 8 ประเภท ดังนี้ (เยาวพา เดชะคุปต์, 2546)

1) การเล่นเป็นนิยายและการเล่นเลียนแบบ (story play) ได้แก่ การเล่นที่มีนิยายประกอบเด็กแสดงท่าทางตามนิยาย

2) การเล่นเกมเบ็ดเตล็ด (low organization) เป็นการเล่นที่มีกติกาเล็ก ๆ น้อย ๆ ส่งเสริมให้เด็กมีทักษะทางการเคลื่อนไหว

3) เกมการเล่นที่ส่งเสริมสมรรถภาพตนเอง (self-testing) เป็นการเล่นที่ส่งเสริมให้เด็กมีความแข็งแรงของอวัยวะส่วนต่าง ๆ

4) เกมที่นำไปสู่กีฬา (lead-up games) เป็นเกมที่ทำให้เกิดทักษะในการเล่นกีฬา

5) เกมการเคลื่อนไหวและการประกอบเพลง (motion song and singing games) ได้แก่ การร้องเพลงที่มีท่าทางประกอบหรือร้องเพลงแล้วเล่นเกมไปด้วย

6) เกมนันทนาการ (recreation games) เป็นการเล่นเพื่อความเพลิดเพลินใช้เวลาผ่อนคลายความตึงเครียด

7) เกมที่เล่นเป็นกลุ่ม (group games) เป็นเกมที่เล่นกันเป็นกลุ่มง่ายๆ เพื่อส่งเสริมทางด้านสังคมของเด็ก

8) เกมการศึกษา (didactic games/ education games) เป็นการเล่นเพื่อส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้พื้นฐานทางการศึกษา โดยมุ่งให้เด็กใช้สติปัญญา สังเกต คิดหาเหตุผล และแก้ปัญหา ซึ่งการใช้เกมการศึกษานี้เป็นหนึ่งในรูปแบบการสอนมโนทัศน์ทางเศรษฐศาสตร์ที่สิริวรรณ ศรีพหล (2552) เสนอแนะไว้โดยกล่าวว่าเป็นกิจกรรมที่มีผู้ตัดสินใจที่เป็นอิสระ 2 คนขึ้นไป เพื่อที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ในบริบทที่จำกัดให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากที่สุด

อย่างไรก็ดี การใช้ “เกมการศึกษา” ในการจัดการเรียนการสอนแบ่งได้ 2 ลักษณะ คือ (1) การใช้เกมเป็น “สื่อการเรียนการสอน” (instructional materials/ media) เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจบทเรียนหรือเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น แล้วบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ และ (2) การใช้เกมเป็น “กระบวนการเรียนการสอน” (instructional process) โดยมุ่งเน้นให้นักเรียนเกิด การเรียนรู้จากการเล่นเกมด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น การใช้ “เกมเศรษฐี” การสอนมโนทัศน์ทาง เศรษฐศาสตร์ โดยนักเรียนจะได้เล่นเกมเศรษฐีด้วยตนเองภายใต้กฎหรือกติกาที่กำหนด ได้คิด วิเคราะห์พฤติกรรม และเกิดความสุขสนุกรานในการเรียน ซึ่งครูจะคอยส่งเสริมให้นักเรียนฝึกการคิด การแก้ปัญหา และการค้นพบความรู้จากเนื้อหาที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว ตลอดจนจัดสิ่งแวดล้อมและ บรรยากาศที่ปลุกเร้า จูงใจ และเสริมแรงให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ ทักษะการคิดตัดสินใจ และการแก้ปัญหา

ฉะนั้น แนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน (game-based instruction) มีหลักการที่ควรคำนึงถึงดังนี้

1) **แบบฝึกหัด (practice)** เกมจะต้องแฝงแบบทดสอบเพื่อให้นักเรียน เรียนรู้และทดสอบได้ระหว่างการเรียนรู้

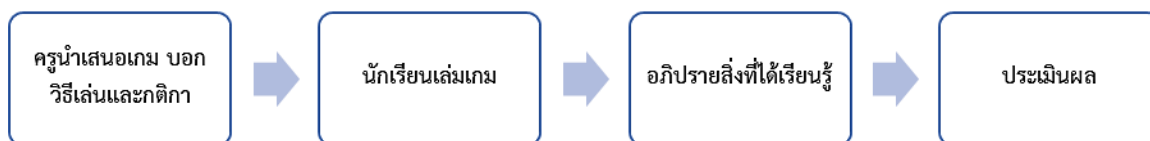
2) **เน้นการเรียนรู้ขณะปฏิบัติ (learning by doing)** เกมจะต้องมีการเน้น ให้นักเรียนเรียนรู้ไปด้วยระหว่างปฏิบัติ ซึ่งสามารถช่วยให้นักเรียนรู้จดจำ และมีความเข้าใจในสิ่งที่ทำ มากขึ้น

3) **สอดแทรกการเรียนรู้จากความผิดพลาด (learning by mistakes)** เกมที่ดีควรสอดแทรกให้นักเรียนรู้จักคิดถึงแม้ว่าความคิดนั้นจะเป็นความคิดที่ผิด แต่ความผิดพลาด นั้นจะช่วยให้นักเรียนจดจำความผิดพลาดที่เกิดขึ้น เพื่อให้นักเรียนพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายได้ตรง จุด

4) **มีเป้าหมายการเรียนรู้ที่ชัดเจน (learning goal)** ต้องมีเป้าหมายในการ เรียนรู้ที่ชัดเจน

5) **แฝงไปด้วยประเด็นหลัก (learning point)** เกมการเรียนรู้ของกำหนด จุดสำคัญของการเรียนรู้ เพื่อให้นักเรียนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ได้อย่างตรงจุด

ทศนา แคมมณี (2561) ได้เสนอขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐานไว้ 4 ขั้นตอน ดังนี้



ภาพที่ 30 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้เกมเป็นฐานของทศนา แคมมณี

- 1) ครูนำเสนอเกม ชี้แจงวิธีการเล่น และกติกาการเล่น
- 2) นักเรียนเล่นเกมตามกติกา
- 3) ครูและนักเรียนอภิปรายเกี่ยวกับผลการเล่นและวิธีการหรือพฤติกรรมการเล่น
- 4) ครูประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน

อนึ่ง แม้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน สามารถช่วยให้นักเรียนได้รับความสนุกสนานและผ่อนคลาย นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และร่วมกิจกรรมสูง ทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและเรียนรู้วิธีการทำงานเป็นกลุ่ม แต่ก็ยังเป็นกระบวนการที่ใช้เวลามาก มีค่าใช้จ่ายสูง ครูต้องมีทักษะมากพอในการทำการสอน ต้องมีการอภิปรายที่มีประสิทธิภาพ และสามารถควบคุมชั้นเรียนได้เป็นอย่างดี

3.2.4 การสอนสาระประวัติศาสตร์

ธรรมชาติในการศึกษาประวัติศาสตร์นั้นนักเรียนจะต้องได้รับการเรียนรู้จากหลักฐานทางประวัติศาสตร์ ด้วยการตั้งประเด็นคำถามเกี่ยวกับหลักฐานทางประวัติศาสตร์ เพื่อนำไปสู่การสืบค้นข้อมูลตามประเด็นที่ได้มีการตั้งไว้ รวมทั้งการศึกษาและวิเคราะห์หลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่มีอยู่อย่างหลากหลาย ด้วยเหตุดังกล่าวนี้ในการศึกษาประวัติศาสตร์จึงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่นักเรียนจะต้องศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์ต่าง ๆ อันจะนำไปสู่การตีความและได้รับการพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์ในลำดับต่อไป (Husbands, 1996) ซึ่งรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ที่มุ่งเน้นการศึกษาด้วยวิธีการตั้งประเด็นคำถามเกี่ยวกับหลักฐานทางประวัติศาสตร์ การสืบค้นข้อมูลตามประเด็นคำถามที่ตั้งไว้ รวมทั้งการศึกษาและวิเคราะห์หลักฐานทางประวัติศาสตร์ มีดังนี้

3.2.4.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ (historical method instruction)

วิธีการทางประวัติศาสตร์เกิดขึ้นมายาวนานกว่า 2,500 ปี Thucydides ผู้เขียนประวัติศาสตร์ของสงครามเพโลพอนนีเซียนในศตวรรษที่ 5 ก่อนคริสตกาลที่ได้บอกแก่ผู้อ่านอย่างตระหนักในหน้าที่ถึงวิธีการรวบรวมข้อมูล วิธีตรวจสอบและแยกแยะข้อเท็จจริงออกจากนวนิยาย (Gottschalk, 1950) ไปจนถึงสมัยของ Leopold Von Ranke (ค.ศ. 1795-1886) ครูสอนประวัติศาสตร์ระดับมัธยมชาวเยอรมันผู้ได้รับการยกย่องในฐานะผู้ให้กำเนิดวิธีการวัดคุณค่าหลักฐานทางประวัติศาสตร์ ซึ่งเป็นพื้นฐานหลักของวิธีการทางประวัติศาสตร์ที่เป็นที่รู้จักกันดีในปัจจุบัน สิ่งสำคัญที่เขาได้ให้แก่วงการประวัติศาสตร์ คือ ความพยายามที่จะถ่ายภาพในอดีตออกมาให้เราเห็นในปัจจุบัน โดยรักษาความแน่นอนไว้ให้มากที่สุด (อานันท์ กาญจนพันธุ์, 2543: อ้างถึงใน ชัยรัตน์ โตศิลา และวลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา, 2555)

ทั้งนี้ “วิธีการทางประวัติศาสตร์” หมายถึง การดำเนินการโดยใช้กระบวนการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์ โดยเน้นที่กระบวนการสืบสอบ สืบค้นข้อมูลและหลักฐานทางประวัติศาสตร์ บันทึกและเก็บรวบรวมข้อมูล แล้วแปลความ ตีความข้อมูล วิเคราะห์ สังเคราะห์ และวิพากษ์วิจารณ์ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2555) จึงเป็นทักษะกระบวนการที่ใช้ในการรวบรวม แยกแยะ จัดระบบ วิเคราะห์ วิพากษ์ และการใช้ข้อมูลสารสนเทศเพื่อการเรียนอดีต เข้าใจปัจจุบัน และมองสู่อนาคตให้ได้มาซึ่งความรู้ทางประวัติศาสตร์ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2558)

กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ (historical method instruction) มีขั้นตอนดังนี้ (ลาวัญญ์ วิทยาวุฒิกุล และคณะ, 2543; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551)



ภาพที่ 31 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์

1) **ขั้นการกำหนดประเด็น /ปัญหา /เรื่องที่จะศึกษา** (formulating the problem): นักเรียนต้องกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนว่าจะศึกษาอะไร สมัยไหน เพราะเหตุใด กล่าวคือ จะต้องมีการคิดถึงสมมติฐานหลักและตั้งคำถามประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งในการตั้งคำถามที่ดีจะนำไปสู่การแสวงหาคำตอบด้วยเหตุผล ในการกำหนดประเด็นปัญหานั้นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้ศึกษาก็คือ เขาจะต้องถามและตอบปัญหาดังต่อไปนี้

“อะไร” จะศึกษากิจกรรมของมนุษย์ในด้านใด อาจเป็น ด้านเศรษฐกิจ การเมือง การปฏิสัมพันธ์กันในสังคม หรืออื่นใดก็ตาม คำถามนี้เป็นปัญหาในด้านกิจกรรม

“ที่ไหน” ผู้ศึกษาจะต้องระบุสถานที่หรือดินแดนที่สนใจจะศึกษาค้นคว้า เช่น ประเทศของข้าพเจ้าเอง จังหวัดของข้าพเจ้า หรือสถานที่อื่นใดที่สนใจจะศึกษาคำถามนี้เป็น ปัญหาเกี่ยวกับภูมิศาสตร์

“ใคร” ใครที่ผู้ศึกษาสนใจ โดยอาจจะเป็นชาวจีน ชาวไทย บรรพบุรุษของ ข้าพเจ้า คำถามนี้เป็นปัญหาเกี่ยวกับด้านชีวประวัติ

“เมื่อไร” สมัยหรือยุคใดที่ข้าพเจ้าสนใจจะศึกษา เช่น ก่อนประวัติศาสตร์ สมัยประชาธิปไตย ยุคมืด ปลายคริสต์ศตวรรษที่ 20 คำถามนี้เป็นปัญหาเกี่ยวกับเวลา

ถ้าผู้ศึกษาสามารถระบุขอบเขตของปัญหาหรือประเด็นที่จะศึกษาให้ชัดเจน มากขึ้นเพียงใดก็จะเป็นการช่วยให้สามารถศึกษาค้นคว้าในขั้นตอนที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ในทางการสอนสังคมศึกษานั้นโดยทั่วไปสามารถแบ่งการได้มาซึ่งหัวข้อหรือประเด็นในการศึกษาได้ เป็น 2 ประเภท คือ ครูกำหนดหัวข้อหรือประเด็นให้นักเรียน หรือครูกำหนดแต่ขอบข่ายกว้าง ๆ แล้ว ให้นักเรียนเสนอหัวข้อที่สนใจ แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นหัวข้อหรือประเด็นที่จะศึกษาจะต้องอยู่ในขอบข่ายของ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครูจะต้องพิจารณาความยากง่ายของหัวข้อหรือประเด็นที่จะศึกษาให้เหมาะสมกับนักเรียน และมี หลักฐานหรือแหล่งข้อมูลที่เพียงพอต่อการศึกษา ค้นคว้า

2) ขั้นตอนการสืบค้น รวบรวม และจัดระบบหลักฐานหรือข้อมูลต่าง ๆ

(systematic data collection): หลังจากที่ได้กำหนดประเด็นหรือได้หัวข้อแล้วนั้น ขั้นตอนต่อไปก็คือ ต้องหาข้อมูลเพื่อจะได้ทราบสถานภาพความก้าวหน้าหรือเนื้อหาในหัวข้อนั้น ๆ การอ่านหนังสือ จำนวนมากและดูบรรณานุกรมหรืออ้างอิงในหนังสือนั้นจะช่วยให้อ่านหนังสือที่สร้างเครือข่ายทางความรู้ใน ประเด็นที่จะศึกษาได้อย่างง่ายดาย นักเรียนต้องเก็บรวบรวมหลักฐานที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ต้องการ ศึกษาที่มีอยู่หลากหลายประเภท ทั้งหลักฐานชั้นต้น (primary source) และหลักฐานชั้นรอง (secondary source) ให้ได้มากที่สุด โดยหลักฐานชั้นต้น (primary source) คือหลักฐานที่ถูกสร้างขึ้นจากผู้ที่อยู่ในเหตุการณ์ มีความใกล้ชิด หรือร่วมสมัยกับเหตุการณ์ ปรัชญาการณนั้น ส่วนหลักฐาน ชั้นรอง (secondary source) คือ หลักฐานซึ่งเกิดจากผู้ที่ไม่ได้อยู่ในเหตุการณ์ ไม่มีความใกล้ชิดหรือ ร่วมสมัยกับเหตุการณ์หรือปรัชญาการณนั้น หลักฐานชั้นรองนี้ยังหมายรวมถึงเอกสารและงานวิจัย ด้วยถึงแม้ว่างานวิจัยนั้นจะถูกสร้างขึ้นมาบนฐานของการวิเคราะห์ตีความจากหลักฐานชั้นต้นก็ตาม

3) ขั้นตอนการวิเคราะห์ วิพากษ์และตีความหลักฐาน (textual analysis

and historical criticism): ขั้นตอนนี้ หมายถึง การตรวจสอบหลักฐานด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อประเมิน คุณค่าของหลักฐานว่าน่าเชื่อถือเพียงใด โดยแบ่งเป็น 2 วิธี คือ

3.1) การวิพากษ์ภายนอก (external criticism) เป็นกรรมวิธีในการตรวจสอบประวัติศาสตร์ความเป็นมาที่แท้จริงของข้อมูล โดยจะทำการตรวจสอบเวลา สถานที่ ชื่อผู้แต่งหรือผู้เขียน ความมุ่งหมายของผู้เขียน และจะต้องหาคำตอบว่าข้อมูลหรือหลักฐานนั้น ถูกทำขึ้นเมื่อไร ที่ไหน เพราะเหตุใด และโดยใคร

3.2) การวิพากษ์ภายใน (internal criticism) เป็นกรรมวิธีที่มุ่งจะตรวจสอบสืบหาความหมาย ความน่าเชื่อถือได้ในเนื้อหาของข้อมูลโดยอาศัยหลักฐานเกี่ยวกับผู้เขียน เวลา สถานที่ พยายามค้นหาความหมายของศัพท์ที่ผู้เขียนใช้ว่าหมายถึงอะไร ข้อความน่าเชื่อถือเพียงใด ผู้เขียนมีเหตุจูงใจอะไร มีวิธีการดำเนินงานอ้างหลักฐานถูกต้องหรือไม่

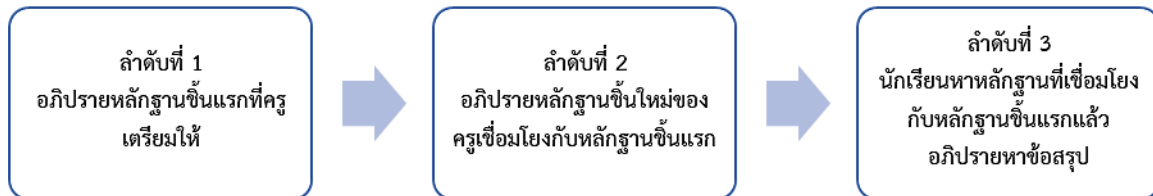
4) ขั้นการสังเคราะห์และผูกเรื่องจากหลักฐาน (synthesis / historical emplotment): เป็นขั้นตอนของการนำเอาข้อมูลและข้อเท็จจริงในอดีตที่ผ่านขั้นตอนของการวิเคราะห์และตีความจากหลักฐานต่าง ๆ มาผสมผสานสร้างความสัมพันธ์ระหว่างข้อเท็จจริงต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อที่จะอธิบายประเด็นปัญหาหรือสมมติฐานที่ตั้งไว้ ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนของการตอบปัญหาโดยสามารถอธิบายได้ว่าอะไรได้เกิดขึ้น อย่างไร และทำไม ทั้งนี้ทั้งนั้นต้องใช้หลักเหตุผลในการผูกเรื่องให้มีความสมมูลและความต่อเนื่องอย่างกลมกลืน

5) ขั้นการนำเสนอ (presentation): นักเรียนจะต้องจัดระเบียบข้อเท็จจริงต่าง ๆ แล้วนำเสนอประเด็นทางประวัติศาสตร์นั้นให้น่าสนใจ มีความต่อเนื่อง และมีความเป็นจริงมากที่สุด การนำเสนอข้อเท็จจริงดังกล่าวนี้อาจอยู่ในรูปการเขียนหรือการบอกเล่า ซึ่งต้องอาศัยทักษะทางภาษา ตลอดจนการอ้างอิงหลักฐานอย่างมีเหตุผลซึ่งจะทำให้เป็นผลงานประวัติศาสตร์ที่มีคุณค่าและมีความหมายสำหรับการประยุกต์ขั้นตอนนี้ไปใช้ในโรงเรียนนั้น ในกรณีที่ใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์อย่างเต็มรูปแบบหรือเกือบจะทั้งหมด การนำเสนออาจใช้การเสนอรายงานขนาดสั้น (short paper) รายงานรูปเล่มแล้วบรรยายให้เพื่อนในชั้นเรียนได้รับทราบผลการศึกษา หรืออาจใช้การจัดบอร์ดนิทรรศการนำเสนอสาระความรู้ที่ได้จากการศึกษา

อนึ่ง ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้นครูอาจประยุกต์ใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์โดยนำมาใช้เพียงบางขั้นหรืออาจจะใช้ทุกขั้นตอนก็ได้ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับ ความเหมาะสมของเรื่องหรือประเด็นที่จะศึกษา วิทยุคของนักเรียน เวลา และคุณค่าที่นักเรียนจะได้รับในการใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ในเรื่องหรือประเด็นที่ศึกษา โดยจะต้องคำนึงอยู่เสมอว่า ไม่สามารถไปใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ในทุกประเด็นหรือหัวข้อทางประวัติศาสตร์ได้ และการให้นักเรียนไปศึกษาค้นคว้าโดยใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ ครูจะต้องให้คำแนะนำเกี่ยวกับแหล่งข้อมูลในประเด็นที่จะศึกษาค่อนข้างมาก และติดตามการค้นคว้ารวบรวมหลักฐานและการตีความ ทั้งนี้เพื่อไม่ให้นักเรียนหลงประเด็นหรือใช้หลักฐานที่ผิดพลาด

3.2.4.2 กระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake และ Brown

Drake และ Brown เป็นนักการศึกษาประวัติศาสตร์ของอเมริกาได้เป็นผู้เสนอไว้แนวทางการจัดการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามวิธีการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์อย่างเป็นระบบโดยเรียงลำดับการพิจารณาเป็น 1 - 2 และ 3 ขั้นตอน (The systematic approach of 1st-/ 2nd-and 3rd- order documents) (Drake & Brown, 2003) ซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้



ภาพที่ 32 กระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake และ Brown

1) การพิจารณาหลักฐานประวัติศาสตร์ลำดับที่ 1 (first-order documents) ครูจัดเตรียมหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่สำคัญซึ่งมีความสัมพันธ์กับประเด็นทางประวัติศาสตร์ที่ศึกษา จำนวน 1 ชิ้น และใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์ดังกล่าวเป็นศูนย์กลางในการจัดการเรียนการสอน โดยครูจะเป็นผู้นำในการอภิปรายหลักฐานดังกล่าว

2) การพิจารณาหลักฐานประวัติศาสตร์ลำดับที่ 2 (second-order documents) ครูจัดเตรียมหลักฐานทางประวัติศาสตร์จำนวนที่เพิ่มมากขึ้น โดยให้นักเรียนได้อภิปรายหลักฐานทางประวัติศาสตร์ดังกล่าวที่สัมพันธ์กับประเด็นทางประวัติศาสตร์เพื่อนำมาสนับสนุนหรือท้าทายแนวคิดที่เป็นข้อค้นพบจากหลักฐานในขั้นตอนที่ 1

3) การพิจารณาหลักฐานประวัติศาสตร์ลำดับที่ 3 (third-order documents)นักเรียนเป็นผู้จัดเตรียมหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่มีความสัมพันธ์กับหลักฐานทางประวัติศาสตร์ในขั้นตอนที่ 1 ด้วยตนเอง โดยครูจะเป็นผู้อธิบายถึงแหล่งข้อมูลของหลักฐานขั้นต้นที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับหัวข้อ/ประเด็นหรือแนวคิดทางประวัติศาสตร์เพื่อนำมาอภิปรายซึ่งจะนำไปสู่ข้อสรุปในชั้นเรียน

ขั้นตอนของวิธีการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์อย่างเป็นระบบโดยเรียงลำดับการพิจารณาเป็น 1 - 2 และ 3 ตามที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ทำให้เห็นได้ว่าขั้นตอนดังกล่าวเป็นขั้นตอนที่เป็นหลักสำคัญในการสอนประวัติศาสตร์ และมีความจำเป็นที่จะต้องนำมาใช้ในการเรียนการสอนประวัติศาสตร์เนื่องจากกระบวนการของวิธีการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์อย่างเป็นระบบโดยเรียงลำดับการพิจารณาเป็น 1 - 2 และ 3 ดังกล่าวมุ่งเน้นให้เห็นถึงความสำคัญของการใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์เพื่อนำมาเป็นหลักสำคัญในการสอนเนื้อหาสาระทางประวัติศาสตร์ ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าในแต่ละขั้นตอนนั้นจะเน้นการใช้ทักษะการคิดต่าง ๆ เช่น ทักษะการสืบค้น ทักษะการ

วิเคราะห์ ทักษะการเปรียบเทียบ และทักษะการตีความหลักฐานเข้ามาเกี่ยวข้องในการศึกษา อันจะนำไปสู่การอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ทางประวัติศาสตร์ จากแนวทางดังกล่าวจึงเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่าวิธีการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์อย่างเป็นระบบโดยเรียงลำดับการพิจารณาเป็น 1 - 2 และ 3 นั้นจะเป็นแนวทางหนึ่งที่จะช่วยส่งเสริมให้นักเรียนมีทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์ได้ (Weinberg, 2001)

อนึ่ง การที่กระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake and Brown จะบรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ Joan (2001: อ้างถึงในชัยรัตน์ โตศิลา และวลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา, 2555) เสนอแนะว่าครูควรเลือกหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่มีอายุเหมาะสม ควรมีความมั่นใจในการเลือกหลักฐานที่สามารถอ่านได้และมีการเรียบเรียงอย่างเหมาะสม ควรมีพื้นความรู้ในการช่วยนักเรียนแปลความหมายจากหลักฐานทางประวัติศาสตร์ ควรจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่มในการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์ และควรสร้างเป้าหมายและแรงจูงใจในการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์

3.2.5 การสอนสาระภูมิศาสตร์

ภูมิศาสตร์เป็นวิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างสถานที่ พื้นที่ ลักษณะภูมิประเทศ และปรากฏการณ์ทางธรรมชาติกับพฤติกรรมของมนุษย์บนภูมิภาคต่าง ๆ ทั่วโลก รวมถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นต่อสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติและการดำรงชีวิตของมนุษย์ ซึ่งจากขอบข่ายดังกล่าวการจัดการเรียนการสอนวิชาภูมิศาสตร์ให้แก่นักเรียนในโรงเรียนจึงมีวัตถุประสงค์สำคัญคือ เพื่อพัฒนานักเรียนให้มีความรู้ทางภูมิศาสตร์ มีทักษะทางภูมิศาสตร์ และมีเจตคติทางภูมิศาสตร์ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2560; สิริวรรณ ศรีพหล, 2552) ซึ่งส่วนสำคัญที่จะทำให้เกิดความฉลาดรู้ภูมิศาสตร์ (Geo-literacy) ฉะนั้นการจัดการเรียนการสอนภูมิศาสตร์ที่เหมาะสมจึงควรเป็นกิจกรรมที่เน้นความฉลาดรู้ภูมิศาสตร์ ส่งเสริมนักเรียนให้เกิดการคิดอย่างเป็นระบบ เข้าใจ และมีความรู้อย่างถูกต้องและชัดเจน ส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาทักษะการสังเกต ทักษะการแปลความข้อมูลทางภูมิศาสตร์ การใช้เทคโนโลยีและการสถิติพื้นฐานเพื่อนำมาสู่ข้อสรุปที่เป็นองค์ความรู้ซึ่งถือเป็นการเรียนรู้ที่มีความหมายสำหรับนักเรียน (วัลลภา อินทรงค์, 2564) ซึ่งรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยส่งเสริมทักษะและกระบวนการทางภูมิศาสตร์ดังกล่าว มีดังนี้

3.2.5.1 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic inquiry process)

กระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic inquiry process) เป็นกระบวนการในการพัฒนาความสามารถทักษะที่จำเป็นในการคิดและหาเหตุผลทางภูมิศาสตร์ ซึ่งมี 5 ขั้นตอนดังนี้ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2560)



ภาพที่ 33 กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์

1) **ขั้นการตั้งคำถามเชิงภูมิศาสตร์:** เป็นการระบุประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้ศึกษานำมาพิจารณาประกอบการหาคำตอบเพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการศึกษา โดยจะต้องอยู่ในรูปแบบประโยคคำถามที่กระชับ ชัดเจน และตรงประเด็น เช่น “ปัจจัยอะไรบ้างที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงลักษณะของแม่น้ำ”

2) **ขั้นการรวบรวมข้อมูล:** เป็นขั้นตอนสำคัญขั้นตอนหนึ่งของกระบวนการทางภูมิศาสตร์ที่การรับข้อมูลภูมิศาสตร์มารวบรวมเป็นข้อเท็จจริง และข้อมูลที่เป็นประโยชน์และคาดว่าน่าจะนำไปใช้ประกอบการศึกษา การรวบรวมข้อมูลจะต้องอาศัยความรู้และเทคนิคต่าง ๆ เช่น ประเภทของข้อมูลการออกแบบบันทึกข้อมูลการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล วิธีการแจกจ่ายข้อมูล การออกแบบสอบถาม และการบันทึกการสังเกต เป็นต้น

3) **ขั้นการจัดการข้อมูล:** เป็นการจัดระเบียบข้อมูลที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการศึกษา นอกจากนี้ยังเป็นการตรวจสอบความครบถ้วนและความถูกต้องเพื่อความสะดวกในการวิเคราะห์ข้อมูล

4) **ขั้นการวิเคราะห์และแปลผลข้อมูล:** เป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการทางภูมิศาสตร์เมื่อข้อมูลผ่านกระบวนการจัดการแล้วก็จะง่ายต่อการอธิบาย วิเคราะห์ และแปลผลข้อมูลดังกล่าวด้วยสถิติขั้นพื้นฐาน

5) **ขั้นการสรุปเพื่อตอบคำถาม:** เป็นการใช้ข้อมูลเพื่อตอบคำถามเชิงภูมิศาสตร์มาสรุปเนื้อหาให้ตรงคำถามของการศึกษาตามที่ระบุไว้ในขั้นต้น นอกจากนี้นักเรียนต้องวิจารณ์ผลลัพธ์ที่ได้เพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการศึกษา โดยจะต้องรายงานผลที่ได้ในแต่ละกระบวนการอย่างละเอียด ถูกต้อง และชัดเจน ตามวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้กำหนดไว้ ซึ่งอาจจะต้องอ้างอิงกรอบแนวความคิด และทฤษฎีต่าง ๆ ด้วย

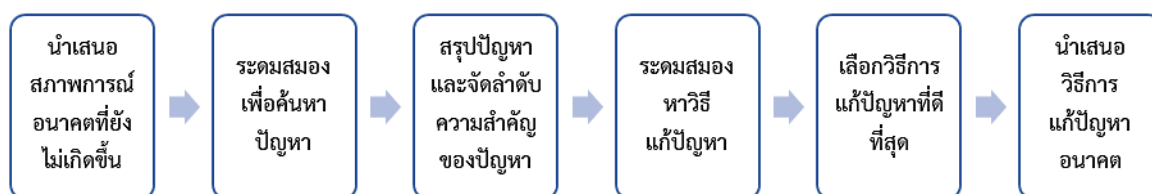
ฉะนั้น การเรียนการสอนภูมิศาสตร์ตามกระบวนการเรียนรู้ทางภูมิศาสตร์นักเรียนจำเป็นต้องมีความสามารถทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ ความเข้าใจระบบธรรมชาติและมนุษย์ผ่านปฏิสัมพันธ์ การให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์ผ่านการเชื่อมโยง และการตัดสินใจอย่างเป็นระบบตามนัยยะรวมถึงทักษะทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ การสังเกต การแปลข้อมูล การใช้เทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ การคิดเชิงพื้นที่ (spatial thinking) การคิดแบบองค์รวม (holistic thinking) การใช้เทคโนโลยี และการใช้สถิติพื้นฐานเข้ามาร่วมด้วย จึงจะสามารถสรุปคำตอบเกี่ยวกับทำเลที่ตั้งและความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ บนพื้นผิวโลก จนเกิดความเข้าใจการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมได้อย่างถูกต้อง แล้วสามารถดำรงตนอยู่ในวิถีของการเป็นพลเมืองโลกที่ดี

3.2.5.2 รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิด

ของ Torrance (Torrance's future problem solving instructional model)

รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance พัฒนามาจากเทคนิคการคิดแก้ปัญหาอนาคตของ Paul Torrance ที่ได้นำองค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์ 3 องค์ประกอบ คือ การคิดคล่องแคล่ว (fluency) การคิดยืดหยุ่น (flexibility) และการคิดริเริ่ม (originality) มาใช้ประกอบกันในกระบวนการคิดแก้ปัญหา และการใช้ประโยชน์จากกลุ่มซึ่งมีความคิดหลากหลาย โดยเน้นการใช้เทคนิคระดมสมอง (brainstorming) เกือบทุกขั้นตอน (ทิตานา แชมมณี, 2561) เทคนิคนี้สามารถนำมาใช้ส่งเสริมและพัฒนาทักษะการคิดแบบต่าง ๆ รวมทั้งการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ จนเป็นที่รู้จักกันอย่างแพร่หลายจนถึงปัจจุบันในหลายประเทศ โดยสาเหตุเกิดจากเด็กและเยาวชนส่วนใหญ่ขาดทักษะความคิดสร้างสรรค์และใส่ใจต่ออนาคตน้อยลง โดยที่เด็ก ๆ เหล่านี้เป็นผู้รับผลกระทบที่เกิดขึ้นจากปัญหาต่าง ๆ ที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคตโดยตรง จึงทำให้มีการจัดโครงการแก้ปัญหาอนาคตขึ้นทั้งในสหรัฐอเมริกาและในประเทศแถบเอเชียหลายประเทศ โครงการดังกล่าวประสบความสำเร็จและบรรลุวัตถุประสงค์เป็นอย่างดีในหลายประเทศ ดังนั้นการแก้ปัญหาอนาคตจึงมีความสำคัญทั้งการเรียนรู้ภูมิศาสตร์ โดยการรู้จักแก้ปัญหาทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และเมื่อเกิดเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ด้านสิ่งแวดล้อม นักเรียนก็จะสามารถแก้ไขปัญหาได้โดยมีการคิดหาแนวทางหรือวิธีการในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กระบวนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance มี 6 ขั้นตอน ดังนี้ (ทิตานา แชมมณี, 2561)



ภาพที่ 34 รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance

1) **ขั้นการนำเสนอสถานการณ์อนาคตเข้าสู่ระบบการคิด:** การนำเสนอสถานการณ์อนาคตที่ยังไม่เกิดขึ้น ทำให้นักเรียนใช้กระบวนการคิดและจินตนาการ ในการทำนายสถานการณ์อนาคตจากข้อมูล ข้อเท็จจริง และประสบการณ์ของตน

2) **ขั้นการระดมสมองเพื่อค้นหาปัญหา:** จากสถานการณ์อนาคตในขั้นที่ 1 นักเรียนช่วยกันวิเคราะห์ว่าอาจจะเกิดปัญหาอะไรขึ้นบ้างในอนาคต

3) **ขั้นการสรุปปัญหาและจัดลำดับความสำคัญของปัญหา:** นักเรียนนำปัญหาที่วิเคราะห์ได้มาจัดกลุ่ม หรือจัดความสัมพันธ์เพื่อกำหนดว่าอะไรเป็นปัญหาหลัก อะไรเป็นปัญหารองและจัดลำดับความสำคัญของปัญหา

4) **ขั้นการระดมสมองหาวิธีแก้ปัญห:** นักเรียนร่วมกันคิดวิธีแก้ปัญห โดยพยายามคิดให้ได้ทางเลือกที่แปลกใหม่ จำนวนมาก

5) **ขั้นการเลือกวิธีการแก้ปัญหที่ดีที่สุด:** เสนอเกณฑ์หลาย ๆ เกณฑ์ที่จะใช้ในการเลือกวิธีการแก้ปัญห แล้วตัดสินใจเลือกเกณฑ์ที่มีความเหมาะสมและมีความเป็นไปได้ในแต่ละสภาพการณ์ ต่อไปจึงนำเกณฑ์ที่คัดเลือกไว้ มาใช้ในการเลือกวิธีการแก้ปัญหที่ดีที่สุด โดยพิจารณาถึงน้ำหนักความสำคัญของเกณฑ์แต่ละข้อด้วย

6) **ขั้นการนำเสนอวิธีการแก้ปัญหอนาคต:** นักเรียนนำวิธีการแก้ปัญหอนาคตที่ได้มาเรียบเรียง อธิบายรายละเอียดเพิ่มเติมข้อมูลที่จำเป็น คิดวิธีการนำเสนอที่เหมาะสม และนำเสนออย่างเป็นระบบน่าเชื่อถือ

จะเห็นว่า รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหอนาคตตามแนวคิดของ Torrance จะช่วยทำให้นักเรียนเกิดการพัฒนาทักษะการคิดแก้ปัญห ตระหนักรู้ในปัญหาสิ่งแวดล้อมที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคต สามารถใช้ทักษะการคิดแก้ปัญหมาใช้คิดแก้ปัญหปัจจุบัน พิจารณาสาเหตุของปัญหาสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้น รวมถึงแนวทางในการแก้ไขปัญหต่าง ๆ อย่างมีเหตุผล และเป็นวิธีการแก้ไขปัญหที่ดีที่สุด ตลอดจนสามารถสื่อความ อธิบายหรือนำเสนอวิธีการในการแก้ไขปัญหในแง่มุมต่าง ๆ ให้ผู้อื่นเข้าใจได้ชัดเจน และสามารถป้องกันปัญหที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้

3.2.6 การสอนสังคมศึกษาแบบบูรณาการ

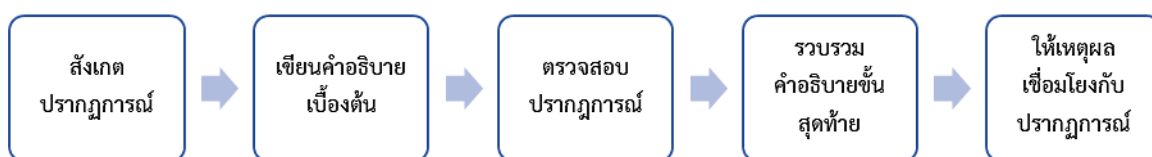
สังคมศึกษาเป็นการศึกษาเชิงบูรณาการสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ เพื่อส่งเสริมสมรรถนะการเป็นพลเมืองดี ในการเรียนรู้สังคมศึกษาจัดให้มีการศึกษาสาระที่นำมาร่วมอย่างเป็นระบบจากมานุษยวิทยา โบราณคดี เศรษฐศาสตร์ ภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ กฎหมาย ปรัชญา รัฐศาสตร์ จิตวิทยา ศาสนา และสังคมวิทยา ความมุ่งหมายเบื้องต้นของสังคมศึกษาคือ ช่วยให้การเยาวชนพัฒนาความสามารถที่จะตัดสินใจบนพื้นฐานข้อมูลความรู้ และการใช้เหตุผลเพื่อประโยชน์ของส่วนรวมในฐานะพลเมืองดีของสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมและความเป็นประชาธิปไตยในโลกเสรี (NCSS, 1994) ดังนั้นการสอนสังคมศึกษาจึงควรเป็นการบูรณาการความรู้และทักษะในศาสตร์สาขาต่าง ๆ ในการใช้ศึกษาแนวคิดในสังคมโลก เพื่อให้สามารถมองเห็นสิ่งต่าง ๆ จากหลายมุมมองและรับรู้ถึงความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ระหว่างผู้คน วัฒนธรรม และปรากฏการณ์ที่หลากหลาย ทั้งนี้การบูรณาการยังช่วยให้นักเรียนเรียนรู้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น คิดให้กว้าง

ขึ้น และพัฒนาความเข้าใจที่มีความหมายมากขึ้น โดยรูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนที่มุ่งเน้น การบูรณาการและเหมาะสมกับธรรมชาติเนื้อหาวิชาสังคมศึกษา มีดังต่อไปนี้

3.2.6.1 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์ เป็นฐาน (phenomenon-based instruction)

แนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน (phenomenon-based learning-PhenoBL) มีจุดเริ่มต้นจากประเทศฟินแลนด์ที่ทำการทดลองและพัฒนาแนวคิดดังกล่าวมา ตั้งแต่ปีค.ศ.1980 และใช้อย่างเป็นทางการในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานฉบับใหม่ของประเทศเมื่อปีค.ศ.2014 ซึ่งมีลักษณะเป็นการจัดการเรียนรู้แบบพหุวิทยาการ (multidisciplinary learning modules-MLs) และเรียนรู้แบบโครงการ โดยให้นักเรียนได้ศึกษาปรากฏการณ์ตามสภาพจริง (authentic phenomena) แบบองค์รวม ซึ่งเป็นการทำความเข้าใจประเด็นต่าง ๆ ในชีวิตจริงว่า ไม่ได้เกี่ยวข้องกับเนื้อหาวิชาใดวิชาหนึ่งเท่านั้น แต่ช่วยให้นักเรียนมีประสบการณ์ที่กว้างขวางมีการ กระตุ้นการเรียนรู้ และสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมาย มุ่งเน้นความสุขในการเรียนรู้ของนักเรียนผ่าน กระบวนการที่ให้นักเรียนได้พัฒนาการคิด ได้แสดงออกทางอารมณ์ความรู้สึก ได้รับประสบการณ์จาก การเรียนรู้ ตลอดจนการสร้างสรรค์ชิ้นงานเพื่อพัฒนาทักษะหลัก (core skills) และทักษะอารมณ์ สังคม (soft skills) ในการเรียนรู้และทำงานร่วมกันกับผู้อื่น โดยนักเรียนเป็นผู้มีบทบาทหลักในการ เรียนรู้ผ่านการลงมือกระทำเพื่อสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ และเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ตลอดชีวิต (Symeonidis & Schwarz, 2016)

กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็น ฐานมี 5 ขั้นตอนดังนี้ (Islakhiyah, Sutopo, & Yuliati, 2018)



ภาพที่ 35 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานของ Islakhiyah, Sutopo และ Yuliati

1) **ขั้นสังเกตปรากฏการณ์** (observe the phenomenon): ขั้นการ สังเกตปรากฏการณ์มีจุดมุ่งหมายเพื่อกระตุ้นความอยากรู้ของนักเรียน ทำให้นักเรียนเข้าใจแนวคิดที่เป็นนามธรรมได้ง่ายขึ้น โดยครูเสนอปรากฏการณ์ให้นักเรียนสังเกตเพื่อกระตุ้นความสนใจ และช่วย นักเรียนในการสร้างคำอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้น

2) **ขั้นเขียนคำอธิบายเบื้องต้น** (compose an initial explanation): เป็นการสร้างคำอธิบายข้อสรุปชั่วคราว ทำให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงแนวคิดที่ได้เรียนรู้ผ่าน

กิจกรรมขั้นสังเกตปรากฏการณ์ ซึ่งนักเรียนจะสร้างคำอธิบายเกี่ยวกับกระบวนการหรือสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับปรากฏการณ์จากทฤษฎีหรือประสบการณ์เดิม

3) **ขั้นตรวจสอบ** (investigation): เป็นการดำเนินการเพื่อตรวจสอบปรากฏการณ์และสรุปผล โดยนักเรียนทำการสำรวจเพื่อระบุกระบวนการที่เกิดขึ้น ตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับปรากฏการณ์ร่วมกัน

4) **ขั้นรวบรวมคำอธิบายขั้นสุดท้าย** (compile the final explanation): ขั้นนี้มีวัตถุประสงค์ฝึกการใช้เหตุผลโดยการรวบรวมคำอธิบายและโต้แย้งด้วยหลักฐาน ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนแนวคิดเพื่อเป็นการปรับปรุงแนวคิดหรือคำอธิบาย โดยนักเรียนจะประเมินคำอธิบายเบื้องต้นของสมาชิกในกลุ่มและนำมาสร้างคำอธิบายสุดท้ายของปรากฏการณ์ร่วมกัน

5) **ขั้นให้เหตุผล** (giving reasons): ขั้นนี้ฝึกให้นักเรียนโต้แย้งอย่างมีเหตุผล นักเรียนเรียนรู้ที่จะวิพากษ์วิจารณ์และประเมินข้อมูลหลักฐาน โดยให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับคำอธิบายที่สร้างขึ้นพร้อมกับให้เหตุผลแสดงความสัมพันธ์กับปรากฏการณ์

ทั้งนี้ลักษณะสำคัญของการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานเป็นวิธีการเรียนรู้แบบหยั่งลึก ได้ประยุกต์ใช้ข้อมูลความรู้และทักษะข้ามสาระวิชาให้เชื่อมโยงสถานการณ์หรือปรากฏการณ์ ใช้ในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจริงนอกห้องเรียน ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่แท้จริงจากการใช้กระบวนการทางปัญญา (cognitive process) หรือกระบวนการคิด (thinking process) ในชีวิตจริง นอกจากนี้ยังเป็นการเรียนรู้ที่มีความยืดหยุ่น ครูสามารถเลือกสถานการณ์ที่น่าสนใจและเหมาะสมกับนักเรียนได้เหมาะสมกับบริบท อีกทั้งได้เรียนรู้ไปพร้อมกับนักเรียนจากคำถามหรือข้อสงสัยของนักเรียนจากการสังเกตปรากฏการณ์ด้วย

3.2.6.2 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ฉากทัศน์เป็นฐาน (scenario-based instruction)

แนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐาน (scenario-based learning) เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ผ่านการกำหนดฉากหรือเรื่องราวที่เชื่อมโยงกับโลกแห่งความเป็นจริง (real world) หรือใกล้เคียงกับชีวิตจริงภายใต้พื้นที่ที่ปลอดภัย ผ่านกระบวนการที่มุ่งใจให้นักเรียนใช้ทักษะอันหลากหลาย เพื่อสร้างให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากการค้นพบด้วยตนเอง (กมลชนก สกนธวัฒน์, 2562) แนวคิดนี้ได้รับความนิยมในสถานศึกษาซึ่งมุ่งเน้นการจัดการเรียนการสอนด้านวิชาชีพ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้ก้าวสู่ความเป็นมืออาชีพในอนาคต (Errington, 2011; Naidu, 2010; Sorin, 2013) ซึ่งเกิดขึ้นจากบริบทของการจัดการเรียนการสอนระดับอุดมศึกษา ซึ่งพบประเด็นสำคัญคือช่องว่างระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีกับการนำไปใช้ในการปฏิบัติทางวิชาชีพ ด้วยเหตุนี้การเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานจึงถูกพัฒนาเป็นแนวทางที่จำลองเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในวิชาชีพมาจัดวางเป็นสถานการณ์การเรียนรู้ในชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกการวิเคราะห์และแก้ไขปัญหาในบริบทที่มี

ความใกล้เคียงกับสถานการณ์ที่อาจต้องเผชิญในอนาคต อันนำไปสู่การเสริมสร้างความเชี่ยวชาญและความพร้อมก่อนเข้าสู่การปฏิบัติงานจริงในวิชาชีพนั้น ๆ ต่อมาแนวคิดนี้ได้ถูกประยุกต์ใช้กว้างขวางขึ้น โดยมีได้จำกัดเพียงการส่งเสริมทักษะเพื่อการประกอบอาชีพเท่านั้น แต่ยังมีมุ่งเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนในการเชื่อมโยงองค์ความรู้ไปสู่การปฏิบัติในชีวิตจริงได้อีกด้วย

แนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานมีนักการศึกษาเสนอแนวคิดเกี่ยวกับหลักการสำคัญไว้ดังนี้

1) การเรียนรู้มุ่งเน้นการเปลี่ยนโอนความรู้ในเชิงของเนื้อหาไปสู่การปฏิบัติ (to deliver substantive subject content) ผ่านกระบวนการทางการคิด (cognitive motivation) และมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีเอกลักษณ์ทางวิชาชีพ (develop their professional identity) โดยผู้สอนกำหนดฉากทัศน์ที่ไม่สมบูรณ์เพื่อให้ผู้เรียนร่วมกันค้นพบทางเลือกในการแก้ไขปัญหาและการตัดสินใจผ่านฉากทัศน์นั้น ทั้งนี้ แม้ฉากทัศน์ที่ออกแบบจะไม่ใช่วิจิตจริงโดยตรง แต่ได้รับการออกแบบให้เสมือนจริงหรือใกล้เคียงความจริง (near world) เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้อย่างปลอดภัยภายในชั้นเรียน (Errington, 2011)

2) เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสวมบทบาทความเป็นผู้อื่น และใช้วิธีการของตนเองเพื่อสำรวจฉากทัศน์ โดยกระบวนการดังกล่าวยังเป็นการเชิญชวนให้ผู้เรียนค้นพบสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง (Errington, 2011 cited in Smith, 2018)

3) การเรียนรู้มุ่งเน้นการลงมือปฏิบัติผ่านฉากที่ครูออกแบบซึ่งต้องมีลักษณะใกล้เคียงกับชีวิตจริง (near-life) นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการปฏิบัติภารกิจในฉากทัศน์ เปิดโอกาสให้คิดแก้ปัญหาผ่านทางเลือกอันหลากหลายมาสู่การตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุดและมีส่วนร่วมในฉากทัศน์ที่มีความสัมพันธ์กับวัฒนธรรมของการเป็นมืออาชีพที่แท้จริง (Sorin, 2013)

ขั้นตอนการออกแบบฉากทัศน์

ในการออกแบบฉากทัศน์ให้สอดคล้องกับหลักการข้างต้น กมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) เสนอขั้นตอนการออกแบบไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดผลการเรียนรู้: ระบุผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับนักเรียน จากนั้นลำดับผลการเรียนรู้จากระดับพื้นฐานไปสู่ระดับที่ยากขึ้น

ขั้นที่ 2 กำหนดเหตุการณ์: กำหนดเหตุการณ์ที่อ้างอิงจากสถานการณ์จริง ที่ช่วยให้นักเรียนเกิดการบรรลุตามผลการเรียนรู้ที่กำหนด

ขั้นที่ 3 พัฒนาฉากทัศน์: การนำเหตุการณ์มาสร้างเป็นกระดานเรื่องราว ประกอบด้วย องค์ประกอบของฉากทัศน์ ได้แก่ 1) เรื่องเล่า (story line) 2) จุดท้าทายหรือจุดขัดแย้ง (challenge) 3) บทบาทและการแสดงบทบาทสมมติ (role and role playing) 4) ตัวเลือก (choices) 5) คำถาม (focus questions) และ 6) ภาวะวิกฤต (climax scene)

ขั้นที่ 4 พัฒนาเครื่องมือ: ออกแบบเครื่องมือที่ให้นักเรียนใช้ประกอบการแสดงบทบาทในฉากทัศน์ และกำหนดเครื่องมือในการประเมินผล

อย่างไรก็ดี กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานยังไม่มีขั้นตอนที่ชัดเจน จากการศึกษาวิจัยของกมลชนก สกนธวัฒน์ (2562) จึงเสนอขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานไว้ดังนี้



ภาพที่ 36 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานตามแนวคิดของกมลชนก สกนธวัฒน์

ขั้นที่ 1 ขั้นรับประสบการณ์: นักเรียนได้รับการนำเสนอฉากทัศน์ ได้แก่ เรื่องเล่า (story line) บทบาท (role) ที่นักเรียนจะต้องปฏิบัติในฉากทัศน์ผ่านสื่อต่าง ๆ อาทิ สไลด์ ข้อความ คำบรรยาย ข่าว วิดีทัศน์ กรณียศึกษาแบบโต้ตอบหรืออีเมล เป็นต้น รวมถึงข้อมูลสนับสนุนประกอบที่ช่วยให้ฉากมีความสมจริงยิ่งขึ้น

ขั้นที่ 2 ขั้นแสดงบทบาทสมมติ: นักเรียนทำความเข้าใจต่อบทบาทและแสดงบทบาทผ่านฉากทัศน์ประกอบด้วย ฉากซึ่งเป็นจุดท้าทายหรือจุดขัดแย้ง (challenge) คำถาม (focus questions) และตัวเลือก (choices) ที่กระตุ้นให้เกิดการตัดสินใจตามความสามารถของตนเอง

ขั้นที่ 3 ขั้นเผชิญภาวะวิกฤต: นักเรียนได้รับการนำเสนอภาวะวิกฤตประกอบด้วยฉากคำถามและตัวเลือกที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้จากผลกระทบที่เกิดจากการตัดสินใจในฉากทัศน์

ขั้นที่ 4 ขั้นสะท้อนผล: นักเรียนนำเสนอผลจากการตัดสินใจและสิ่งที่ได้เรียนรู้ผ่านการแลกเปลี่ยนในชั้นเรียน

จะเห็นว่าแนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานเป็นแนวคิดการเรียนรู้ที่อิงทฤษฎีการเรียนรู้ตามบริบท มีหลักการที่มุ่งเน้นการเรียนรู้จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติภายใต้ฉากทัศน์ที่เชื่อมโยงกับโลกแห่งความเป็นจริง เสมือนจริงหรือใกล้เคียงความเป็นจริง ประกอบด้วยเรื่องเล่า จุดท้าทายหรือจุดขัดแย้ง บทบาทและการแสดงบทบาทสมมติ ตัวเลือก คำถาม และภาวะวิกฤตที่จูงใจให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะอันหลากหลายและเรียนรู้ผ่านความผิดพลาดด้วยตนเองโดยไม่ถูกตัดสินว่าถูกหรือผิด แนวคิดการเรียนรู้ฉากทัศน์เป็นฐานจึงเป็นแนวคิดในการเรียนรู้ที่ไม่ยึดติดกับเนื้อหาสาระใดเฉพาะ ครูผู้สอนสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับอย่างยืดหยุ่นและเหมาะสมกับการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ

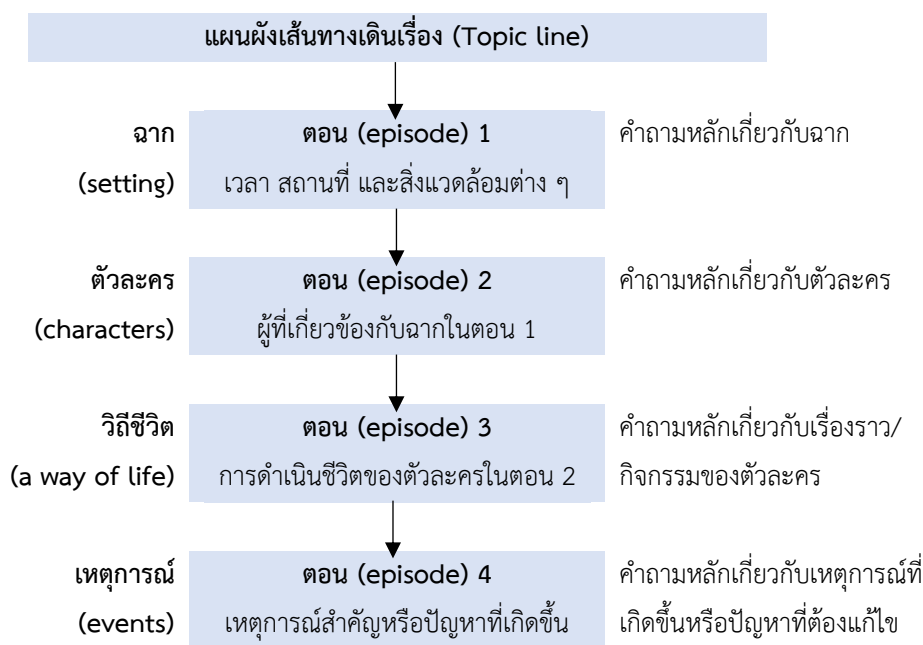
3.2.6.3 รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง (storyline model)

การจัดการเรียนการสอนโดยใช้วิธีสร้างเรื่อง (storyline approach) พัฒนาขึ้นโดย Steve Bell และ Sally Harkness จากสกอตแลนด์ ที่มีความเชื่อว่าการเรียนรู้ที่ดีควรมีลักษณะบูรณาการหรือเป็นสหวิทยาการ คือเป็นการเรียนรู้ที่ผสมผสานศาสตร์หลาย ๆ อย่างเข้าด้วยกันเพื่อประโยชน์สูงสุดในการประยุกต์ใช้ในการทำงานและการดำเนินชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ที่ดีเป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นผ่านทางประสบการณ์ตรงหรือการกระทำหรือการมีส่วนร่วมของนักเรียนเองความคงทนของผลการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับวิธีการเรียนรู้หรือวิธีการที่ได้ความรู้มา และนักเรียนสามารถเรียนรู้คุณค่าและสร้างผลงานที่ดีได้หากมีโอกาสได้ลงมือกระทำ ซึ่งนอกจากความเชื่อดังกล่าวแล้วการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการสร้างเรื่องนี้ยังใช้หลักการเรียนรู้และการสอนอีกหลายประการ เช่น การเรียนรู้จากสิ่งใกล้ตัวไปสู่วิถีชีวิตจริง การสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และการเรียนการสอนโดยยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลาง (อรทัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ, 2544)

จากฐานความเชื่อและหลักการดังกล่าว Steve ได้พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่มีลักษณะบูรณาการเนื้อหาหลักสูตรและทักษะการเรียนจากหลายสาขาวิชาเข้าด้วยกัน โดยให้นักเรียนได้สร้างสรรค์เรื่องขึ้นด้วยตนเอง และครูทำหน้าที่วางเส้นทางเดินเรื่องให้ โดยการดำเนินเรื่องแบ่งเป็นตอน ๆ (episode) แต่ละตอนประกอบด้วยกิจกรรมย่อยที่เชื่อมโยงกันด้วยคำถามหลัก (key question) ลักษณะของคำถามหลักที่เชื่อมโยงเรื่องราวให้ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องมี 4 คำถาม ได้แก่ ที่ไหน ใคร ทำอะไร/อย่างไร และมีเหตุการณ์อะไรเกิดขึ้น ครูจะใช้คำถามหลักเหล่านี้เปิดประเด็นให้นักเรียนคิดร้อยเรียงเรื่องราวด้วยตนเอง รวมทั้งสร้างสรรค์ชิ้นงานประกอบกันไป การเรียนการสอนด้วยวิธีการดังกล่าวจึงช่วยให้นักเรียนมีโอกาสได้ใช้ประสบการณ์และความคิดของตนเองอย่างเต็มที่และมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนความรู้ความคิดการอภิปรายร่วมกันและเกิดการเรียนรู้อย่างกว้างขวาง (ทีศนา แชมมณี, 2561)

การเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง จำเป็นต้องมีการวางแผนและจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ล่วงหน้าโดยดำเนินการ 3 ขั้นตอนดังนี้ (ทีศนา แชมมณี, 2561)

1) **ขั้นการกำหนดเส้นทางเดินเรื่องให้เหมาะสม:** ครูจำเป็นต้องวิเคราะห์จุดมุ่งหมายและเนื้อหาสาระของหลักสูตร และเลือกหัวข้อเรื่องให้สอดคล้องกับเนื้อหาสาระของหลักสูตรที่ต้องการจะให้นักเรียนได้เรียนรู้ และจัดแผนการจัดการเรียนรู้ในรายละเอียด เส้นทางเดินเรื่อง ประกอบด้วย 4 องค์/ตอนด้วยกัน คือ ฉาก ตัวละคร วิถีชีวิต และเหตุการณ์ ในแต่ละองค์ ครูจะต้องกำหนดประเด็นหลักขึ้นมาแล้วตั้งเป็นคำถามนำให้นักเรียนศึกษาหาคำตอบ ซึ่งคำถามเหล่านี้จะโยงไปยังคำตอบที่สัมพันธ์กับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ที่ประสงค์จะบูรณาการเข้าด้วยกัน ดังตัวอย่างเส้นทางเดินเรื่องของ วลัย พานิช (2543) ต่อไปนี้



ภาพที่ 37 เส้นทางเดินเรื่อง

(วลัย พานิช, 2543)

2) **ขั้นการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน:** ครูดำเนินการตามแผนการจัดการเรียนรู้ไปตามลำดับ การเรียนการสอนแบบนี้ อาจใช้เวลาเพียงไม่กี่คาบหรือต่อเนื่องกันเป็นภาคเรียนก็ได้ แล้วแต่หัวเรื่องและการบูรณาการว่าสามารถทำได้ครอบคลุมเพียงใด แต่ไม่ควรใช้เวลาเกิน 1 ภาคเรียน เพราะนักเรียนอาจเกิดความเบื่อหน่าย ในการเริ่มกิจกรรมใหม่ ครูควรเชื่อมโยงกับเรื่องที่ค้างไว้เดิมให้สานต่อกันเสมอ และควรให้นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดของแต่ละกิจกรรม ก่อนจะขึ้นกิจกรรมใหม่ นอกจากนั้นควรกระตุ้นให้นักเรียนศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งความรู้ที่หลากหลาย เปิดโอกาสให้นักเรียนชื่นชมผลงานของกันและกัน และได้ปรับปรุงพัฒนางานของตน

ทั้งนี้ พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข (2545) ได้อธิบายการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยสร้างเรื่องไว้ 3 ขั้นตอนดังนี้

2.1) **ขั้นนำ:** ครูกระตุ้นให้นักเรียนอยากเรียน เกิดความอยากรู้อยากเห็น ต้องการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนการสอน โดยครูใช้คำถามนำเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความคิดและสามารถนำไปใช้ในกิจกรรมขั้นต่อไปได้

2.2) **ขั้นกิจกรรม:** เป็นขั้นที่ครูจะนำเสนอรูปแบบโครงสร้างทางภาษา คำศัพท์ เนื้อหาและข้อมูลเพื่อประกอบเป็นเนื้อหาเสริมที่จะสามารถนำไปใช้ในกิจกรรมนั้น ๆ และให้นักเรียนฝึกใช้ให้เกิดทักษะการพูดที่สอดคล้องกับกิจกรรมที่เกิดขึ้นตามคำถามนำ เพื่อให้นักเรียนสามารถตอบคำถามนำที่ให้มาได้ จากนั้นครูจึงเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเรื่องและให้นักเรียนทำกิจกรรมที่ตอบคำถามนำซึ่งสอดคล้องกับเหตุการณ์ที่เล่ามาได้ ขั้นตอนนี้จะเป็นส่วนช่วยให้นักเรียนได้

มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนตามองค์ประกอบเส้นเรื่อง ทำให้เกิดประสบการณ์การเรียนรู้ และนำไปสู่พฤติกรรมที่คาดหวัง

2.3) ชั้นสรุป: ครูจัดกิจกรรมให้นักเรียนทำเพื่อสรุปความรู้ที่ได้เรียนมา ในบทเรียนนั้น ๆ ในกระบวนการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยสร้างเรื่องนั้น ครูสามารถเลือกใช้กิจกรรมได้หลากหลาย เช่น เกม การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ การนำเสนองานหน้าชั้นเรียน การทำโปสเตอร์ การจัดบอร์ด แฟ้มสะสมงาน การทำหนังสือเล่มเล็ก เป็นต้น

นอกจากนี้ วลัย พานิช (2544) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการเรียนการสอนแบบการสร้างเรื่อง (storyline) ไว้ว่าการจัดกิจกรรมให้นักเรียนได้ตอบคำถามหลักควรเป็นกิจกรรมที่เน้นให้นักเรียนได้ลงมือคิดและลงมือปฏิบัติ กิจกรรมที่จัดนั้นต้องเป็นกิจกรรมที่เสริมแรงและสร้างแรงจูงใจ (motivation) ให้นักเรียนมีบทบาท (active) มากกว่าเป็นผู้รับอย่างเดียว (passive) เช่น ต้องมีการให้แก้ปัญหา ให้สืบค้นหาหลักฐานความจริง มีการแสดงความคิดเห็นให้นักเรียนเห็นความสำคัญของการเรียนรู้เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลงมือทำจริงด้วยตนเอง เป็นต้น รวมทั้งจัดลักษณะชั้นเรียนให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน เช่น เป็นกลุ่มย่อยขนาดเล็ก ทั้งชั้นเรียน รายบุคคล หรือเป็นคู่ เป็นต้น อนึ่ง การจัดห้องเรียนก็ควรคำนึงถึงชนิดหรือประเภทของกิจกรรม เวลาในการทำงาน ความสมดุลเรื่องของความรู้ความสามารถ อาจเปิดโอกาสให้นักเรียนเลือกกลุ่มของตนเอง แต่เน้นการร่วมมือกันทำงาน (cooperation) และทำงานร่วมกันเป็นทีม (team work)

3) ชั้นการประเมิน: ครูใช้การประเมินผลตามสภาพที่แท้จริง (authentic assessment) คือการประเมินจากการสังเกต การบันทึก และการรวบรวมข้อมูลจากผลงานและการแสดงออกของนักเรียน การประเมินจะไม่เน้นเฉพาะทักษะพื้นฐานเท่านั้น แต่จะรวมถึงทักษะการคิด การทำงาน การร่วมมือ การแก้ปัญหา และอื่น ๆ การประเมินให้ความสำคัญในการประสบผลสำเร็จในการทำงานของนักเรียนแต่ละคน มากกว่าการประเมินผลการเรียนที่มุ่งให้คะแนนผลผลิต และจัดลำดับที่เปรียบเทียบกับกลุ่ม

จะเห็นว่า รูปแบบการเรียนการสอนโดยสร้างเรื่องมีหลักการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการและเป็นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นสำคัญ โดยมีการผูกเรื่องแต่ละตอนให้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและเรียงลำดับเหตุการณ์ที่ลักษณะเป็นการกำหนดเส้นทางการเดินเรื่อง เพื่อนำไปสู่แนวคิดสำคัญ โดยมีการลำดับขั้นตอนและเรื่องราวอย่างต่อเนื่อง มีการใช้คำถามหลักเป็นตัวนำสู่การให้นักเรียนทำกิจกรรมอย่างหลากหลาย เพื่อสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และเป็นตัวเชื่อมโยงเรื่องราวแต่ละส่วนเข้าด้วยกัน (ดูตัวอย่างการออกแบบการเรียนการสอนโดยสร้างเรื่องในภาคผนวก ง.)

3.2.6.4 กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดสะเต็มศึกษา (STEM education)

สะเต็มศึกษา (STEM education) เป็นการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์ที่บูรณาการความรู้ 4 วิชาเข้าด้วยกัน คือ วิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และ คณิตศาสตร์ (Science-Technology-Engineering-Mathematics: STEM) เน้นการนำความรู้ไปใช้แก้ปัญหาในชีวิตจริงรวมถึงการพัฒนา “กระบวนการ” หรือ “นวัตกรรม” นอกจากนี้ยังสามารถนำสะเต็มศึกษามาประยุกต์ใช้ในการสอนสังคมศึกษาในสาระภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และ เศรษฐศาสตร์ได้เป็นอย่างดี เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการทำงานเป็นทีมทักษะการสื่อสาร การนำเสนอทักษะการใช้เครื่องมือ เทคโนโลยีความคิดสร้างสรรค์และนำไปสู่การสร้างนวัตกรรมในการดำรงชีวิต โดยนำแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้โครงงานเป็นฐาน (project-based learning) มาเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้แบบสะเต็มศึกษา ดังตัวอย่าง (กนก จันทร์ทอง, 2560)

ตาราง 3 ตัวอย่างโครงงานสำหรับจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาโดยบูรณาการแบบสะเต็มศึกษา

| สาระ | ตัวอย่างโครงการ | การบูรณาการสังคมศึกษา (S) กับสะเต็มศึกษา (STEM) |
|--|---------------------------|--|
| ศาสนา ศีลธรรม และ จริยธรรม | โครงงานคำสอนของพ่อออนไลน์ | S - คำสอนของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9 S - จำแนก วิเคราะห์เหตุ-ผล จัดหมวดหมู่ของคำสอนของพ่อ T - สืบค้นด้วยอินเทอร์เน็ต/การเปิดเว็บไซต์/การนำเสนอผลงาน E - ออกแบบ/พัฒนาเว็บไซต์เพื่อการเผยแพร่ M - สรุปจำนวน ประเภทของคำสอน และเก็บสถิติผู้เข้าชมเว็บไซต์ Product/Innovation: เว็บไซต์คำสอนของพ่อ |
| หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม | โครงงานเรือนจำอัจฉริยะ | S - การประกอบอาชญากรรมและการลงโทษผู้ต้องขังในเรือนจำ S - วิเคราะห์ประเภท สาเหตุของอาชญากรรม นักโทษ และผลกระทบต่อสังคม T - สืบค้นด้วยอินเทอร์เน็ต การนำเสนอผลงาน E - ออกแบบระบบเรือนจำที่มีประสิทธิภาพ สามารถพัฒนาผู้ต้องขังให้เป็นคนดี M - การวัด การคำนวณแบบ สรุปจำนวน ประเภทของผู้ต้องขังจำนวน/ประเภทเรือนจำ Product/Innovation: รูปแบบเรือนจำอัจฉริยะ (พัฒนาผู้ต้องขังให้เป็นคนดีก่อนกลับสู่สังคม) |

| สาระ | ตัวอย่างโครงการ | การบูรณาการสังคมศึกษา (S) กับสะเต็มศึกษา (STEM) |
|---------------|--|--|
| เศรษฐศาสตร์ | โครงการ รูปแบบ เศรษฐกิจ พอเพียงสำหรับ ครอบครัวเดี่ยว | S - หลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงและการเกษตรทฤษฎีใหม่ S - วิเคราะห์พื้นที่เพาะปลูก ผลผลิต การตลาดและปัญหาการผลิต T - สืบค้นด้วยอินเทอร์เน็ต/การนำเสนอผลงาน E - ออกแบบการจัดพื้นที่ตามหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงแบบ 3 มิติ M - การวัด การสร้างแบบ คำนวณต้นทุน/กำไร การออม Product/Innovation: แบบจำลองเศรษฐกิจพอเพียงสำหรับครอบครัวเดี่ยว |
| ประวัติศาสตร์ | โครงการ รูปแบบการ ปกครองสมัย สุโขทัย | S - หลักการปกครองในสมัยสุโขทัย S - วิเคราะห์การใช้อำนาจในการปกครองหลักฐานทางประวัติศาสตร์ T - สืบค้นด้วยอินเทอร์เน็ต/การนำเสนอผลงาน E - ออกแบบรูปแบบการปกครองสมัยสุโขทัยแบบ 3 มิติ M - การวัด เรขาคณิต การวิเคราะห์ต้นทุน/กำไร Product/Innovation: แบบจำลองการปกครองสมัยสุโขทัย |
| ภูมิศาสตร์ | โครงการเครื่อง เทียบเวลาโลก | S - หลักการของเวลาโลก GMT S - วิเคราะห์ความแตกต่างของเวลา/พื้นที่/การหมุนของโลก T - สืบค้นด้วยอินเทอร์เน็ต/การนำเสนอผลงาน E - การออกแบบเครื่องเทียบเวลาโลก M - การวัด เรขาคณิต การคำนวณเวลาโลก การเทียบเวลา Product/Innovation: เครื่องเทียบเวลาโลก |

นอกจากยังมีเพิ่มความสำคัญขององค์ประกอบด้านความคิดสร้างสรรค์เข้าไปในแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบสะเต็มศึกษา เกิดเป็นการจัดการเรียนรู้แบบสะเต็มศึกษา (STEAM education) โดยเพิ่มวิชาศิลปะ (Arts) เข้ามาด้วย และเมื่อนำมาบูรณาการกับการสอนสังคมศึกษาย่อมจะส่งเสริมให้นักเรียนได้แสดงออกทางความคิดอย่างมีจินตนาการ ส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ และการสร้างนวัตกรรมอย่างมีคุณภาพ ทั้งยังช่วยเสริมสร้างการออกแบบ วางแผน การแก้ปัญหา และการใช้องค์ความรู้จากศาสตร์ต่าง ๆ มาสร้างสรรค์ผลงานภายใต้ข้อจำกัดหรือเงื่อนไข ที่กำหนด กระบวนการออกแบบทางวิศวกรรม (engineering design process) เป็นการนำเอาองค์ความรู้

โดยเฉพาะวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้เพื่อสร้างสรรค์ผลงานและเชื่อมโยงกับโลกความเป็นจริง

บทสรุป

รูปแบบ (model) เป็นสมมติฐานบุคคลอาจสร้างขึ้นจากความคิด ประสบการณ์ การใช้อุปมาอุปไมย หรือจากทฤษฎีและหลักการต่าง ๆ “รูปแบบการสอน” (teaching model/instructional model) มีลักษณะเดียวกับ “ระบบการเรียนการสอน” เนื่องจากเป็นสภาพลักษณะการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ (1) วัตถุประสงค์ (2) ขั้นตอน/กระบวนการ (3) การประเมินผล (4) ทฤษฎี/หลักการรองรับ และ (5) แนวทางการใช้รูปแบบ ทั้งนี้รูปแบบการสอนจะต้องได้รับการพิสูจน์ ทดสอบ หรือยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้น ๆ อย่างไรก็ตามรูปแบบการสอนอาจมีความโน้มเอียงหรือมีเหมาะสมกับเนื้อหาบางประเภทได้

ส่วน “กระบวนการเรียนการสอน” (instructional process) มี 2 ลักษณะ ได้แก่ (1) ลักษณะที่กระบวนการเรียนการสอนเป็นส่วนย่อยของรูปแบบการสอน และ (2) ลักษณะที่รูปแบบการสอนเหมือนกับกระบวนการเรียนการสอน แต่รูปแบบการสอนไม่มีความยืดหยุ่นในการนำไปใช้และนำไปใช้ในวงกว้างหรือใช้ได้กับเนื้อหาที่หลากหลาย

รูปแบบและกระบวนการเรียนการสอนสังคมศึกษามีอยู่อย่างหลากหลาย ครูสาระศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม สามารถใช้กระบวนการเรียนการสอนแบบกระจ่างค่านิยม (value clarification process) และรูปแบบการเรียนการสอนแบบเสนาชาชัคค่าน (jurisprudential model) ครูสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม สามารถใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based instruction) และกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม (service learning/ service-based instruction) ครูสาระเศรษฐศาสตร์ สามารถใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของ Alberta Learning (inquiry model of Alberta Learning) และกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน (game-based instruction) ครูสาระประวัติศาสตร์สามารถใช้กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ (historical method instruction) และกระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake และ Brown ครูสาระภูมิศาสตร์สามารถใช้กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic inquiry process) และรูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance (Torrance’s future problem solving instructional model) หรือครูที่ต้องการสอนสังคมศึกษาแบบบูรณาการสามารถใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็น

ฐาน (phenomenon-based instruction) แบบใช้ฉากทัศน์เป็นฐาน (scenario-based instruction) รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง (storyline model) และกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดสะเต็มศึกษา (STEM education) หรือสะเต็มศึกษา (STEAM education) ก็ได้

อย่างไรก็ดี รูปแบบหรือกระบวนการเรียนการสอนหนึ่งใด ไม่จำเพาะแต่จะใช้จัดการเรียนการสอนเนื้อหาสาระใดสาระหนึ่งเท่านั้น ครูสังคมศึกษาสามารถประยุกต์ใช้รูปแบบหรือกระบวนการเรียนการสอนต่าง ๆ กับการสอนเนื้อหาสาระสังคมศึกษาได้อย่างหลากหลายขึ้นอยู่กับองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้คือ ครู นักเรียน จุดมุ่งหมายของกิจกรรมการเรียนการสอน และบริบท/สภาพแวดล้อมทางการเรียน

คำถามทบทวน

1. รูปแบบการเรียนการสอนและกระบวนการเรียนการสอนเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร
2. การจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนแบบกระจำจ่านิยมและรูปแบบการเรียนการสอนแบบเสวนาซักค้ำน จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสาระศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรมได้หรือไม่ อย่างไร
3. กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานและกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคมได้หรือไม่ อย่างไร
4. รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบของ Alberta Learning และกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสาระเศรษฐศาสตร์ได้หรือไม่ อย่างไร
5. กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ และกระบวนการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ตามแนวคิดของ Drake และ Brown จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสาระประวัติศาสตร์ได้หรือไม่ อย่างไร
6. กระบวนการเรียนการสอนแบบใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ และรูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของ Torrance จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสาระภูมิศาสตร์ได้หรือไม่ อย่างไร
7. กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนรู้แบบใช้ปรากฏการณ์เป็นฐาน รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง และกระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดสะเต็มศึกษาและสเต็มศึกษา จะช่วยพัฒนานักเรียนให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการสอนสังคมศึกษาได้หรือไม่ อย่างไร
8. รูปแบบการเรียนการสอนหรือกระบวนการเรียนการสอนใดบ้างที่สามารถนำไปใช้พัฒนา/เสริมสร้างทักษะในศตวรรษที่ 21 ให้แก่นักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถดำเนินการได้

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กมลชนก สกนธวัฒน์. (2562). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ทางเศรษฐศาสตร์โดยใช้แนวคิดการเรียนรู้แบบฉากทัศน์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้การเงินของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กนก จันทร์ทอง. (2560). การสอนสังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21. วารสารวิทยบริการ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 28(2), 227-241.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กรมวิชาการ. (2550). การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- กิ่งฟ้า สินธุวงศ์. (2550). การสอนเพื่อพัฒนาการคิดและการเรียนรู้. ขอนแก่น: โรงพิมพ์แห่งมหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- ชัยรัตน์ โตศิลา และวลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา. (2555). กระบวนการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, 10(1), 63-74.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2561). 80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นนักเรียนเป็นสำคัญ. (พิมพ์ครั้งที่ 8). นนทบุรี: พี บาลานซ์ดีไซด์แอนพริ้นติ้ง.
- ชีรวัดน์ นิจนตร. (2561). การเรียนรู้ด้วยการบริการสังคม: ทางเลือกหนึ่งในการรับใช้สังคมของมหาวิทยาลัย. วารสารราชภัฏสุราษฎร์ธานี, 5(1), 1-32.
- ทิตนา แคมมณี. (2561). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. (พิมพ์ครั้งที่ 21). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นัตยา ปิลันธนานนท์. (2542). บทบาทของทฤษฎีการกระจายค่านิยมกับการศึกษา. ในไพฑูริย์ สันลารัตน์, ความรู้คู่คุณธรรม รวมบทความเกี่ยวกับคุณธรรม จริยธรรมและการศึกษา, หน้า 167-180. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข. (2545). การจัดการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นสำคัญ. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป.
- ไพศาล สุวรรณน้อย. (2558). การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน. เอกสารประกอบการบรรยายโครงการพัฒนาการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยขอนแก่น. สืบค้นเมื่อ 1 ก.ค. 65 จาก <https://ph.kku.ac.th/thai/images/file/km/pbl-he-58-1.pdf>
- ภาสุมดา ภาคาผล และมนังค์ อังควาณิช. (2560). การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานโดยใช้กิจกรรมบริการสังคมเพื่อสร้างความเป็นพลเมืองในวิถีประชาธิปไตย. วารสาร Veridian E-

Journal, Silpakorn University ฉบับภาษาไทย มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ, 10(3), 975-990.

- เยาวพา เดชะคุปต์. (2546). *เกมและการละเล่นสำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: แม็ค.
- วัลลภา อินทรงค์. (2564). แนวทางการพัฒนาสมรรถนะการสอนภูมิศาสตร์สำหรับครูสังคมศึกษา. *วารสารนวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์, 7(1), 1-12.*
- วิภาดา พินลา และวิภาพรรณ พินลา. (2563). มโนทัศน์พื้นฐานทางเศรษฐศาสตร์กับการสอนสังคมศึกษาในระดับประถมศึกษาผ่านการสอนสาระการเรียนรู้วิชาเศรษฐศาสตร์. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ, 20(2), 1-15.*
- วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์. (2561). การจัดการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน : กลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพของครูในศตวรรษที่ 21. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, 11(3), 179-191.*
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คพับลิเคชั่น.
- _____. (2555). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: อรุณการพิมพ์.
- ลาวัลย์ วิทยาอุฎกกุล และคณะ. (2543). *คู่มือการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ไทย*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สิริวรรณ ศรีพหล. (2552). *การจัดการเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- _____. (2558). *แนวการสอนประวัติศาสตร์: ประวัติศาสตร์ไทยหลากหลายวิธีเรียน*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- _____. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางสาระภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุงพ.ศ.2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- อรทัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ. (2544). *21 วิธีเรียนเพื่อพัฒนากระบวนการคิด (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์

ภาษาอังกฤษ

Alberta Learning. (2004). *Focus on Inquiry: A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-Based Learning*. Edmonton: Alberta Learning and Teaching Resources Branch.

- Barrow H. S., & Tamblyn R. M. (1980). *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Norton.
- Booth, D. L. F. (1987). *Project Work*. Oxford: The Alden Press.
- Center for Service Learning and Civic Engagement, University of Cincinnati. (2014). *Faculty Workbook: Using P.A.R.C. Model for SL Course Design [Online]*. Retrieve from: <http://www.servicelearningnetwork.org/wp-content/uploads/2014>.
- Constitutional Rights Foundation Chicago (CRFC). (1997). Excerpts from Service Learning in the Social Studies. *The Social Studies*. (September/October), 210-214.
- Drake, F. & Brown, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 36(4),465-489.
- Errington, E. P. (2011). Mission possible: Using near-world scenarios to prepare graduates for the professions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 84–91.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to Teach about Value: An Analytic Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gottschalk, L. (1950). *Understanding History: A Primer of Historical Method*. New York: Alfred A. Knopf
- Husbands, C. (1996). *What's History Teaching: Language, Ideas, and Meaning in Learning about the Past*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Islakhiyah, K., Sutopo, S., & Yulianti, L. (2018). Scientific Explanation of Light through Phenomenon-based Learning on Junior High School Student. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 218 (ICoMSE 2017), 173-185.
- Joyce, B., Weil, M., & Colhoun, E. (2011). *Model of Teaching*. (9th ed.). Boston: Allyn Bacon/Person.
- Levin-Goldberg, J. (2009). Five Ways to Increase Civic engagement. In National Council for the Social Studies. (2009). *Social Studies and the Young Learner*, 22(1), 15-18.
- Naidu, S., et al. (2007). How Scenario-Based Learning Can Engender Reflective Practice in Distance Education. In J. Michael Spector. (Ed.). *Finding Your Online Voice: Stories Told by Experienced Online Educators* (pp. 53–72). Lawrence Erlbaum Associates.

- Rath, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1996). *Values and Teaching: Working with Value in Classroom*. Ohio: Charles E. Merrill Books.
- The National Council for the Social Studies, [NCSS]. (1994). *Expectations of excellence-curriculum standards for Social Studies*. Washington, D.C.: NCSS
- Saylor, G. J., William, M. A., & Arthur J. L. (1981). *Curriculum Planning for Better Teacher and Learning*. (4th ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-Based Learning: Rationale and Description. *Medical Education*, 17(January), 11-16.
- Smith, S. M., Warnes, S., & Vanhoestenbergh, A. (2018). Scenario-based learning. In J. P. Davies & N. Pachler (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education: Perspectives from UCL* (pp. 144–156). UCL Institute of Education Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10050606/>
- Sorin, R. (2013). *Scenario-based learning: Transforming tertiary teaching and learning*. In Proceedings of the 8th QS-APPLE Conference (Bali). <https://researchonline.jcu.edu.au/30512/>
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oswiatowe*, 28(2), 31-47.
- Waldner, L.S., McGorry, S.Y., & Widener, M.C. (2012). e-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.
- Weinberg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.