



วารสาร มนุษยสังคมศิลปาสาร

Journal of Humanities, Social Sciences and Arts

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2566



คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

Faculty of Humanities and Social Sciences
Udon Thani Rajabhat University

ISSN : 2697 - 5769 (Print)

ISSN : 2697 - 5750 (Online)

วารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร

Journal of Humanities, Social Sciences and Arts

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2566

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

กำหนดการเผยแพร่ ปีละ 2 ฉบับ

- ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน
- ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริม สนับสนุน เผยแพร่ผลงานวิชาการทั้งบทความวิชาการและบทความวิจัย
2. เพื่อให้บริการวิชาการในการเป็นเวทีแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ด้านวิชาการและงานวิจัย

ขอบเขตเนื้อหา

วารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี รับผิดชอบเผยแพร่บทความวิชาการและบทความวิจัยทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีขอบเขตเนื้อหาในด้านมนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และศิลปกรรมศาสตร์ รวมถึงศาสตร์อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

ที่ปรึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ร้อยโท ดร.เกรียงไกร ชูระพันธ์	คณบดี
อาจารย์สุภารัตน์ เพ็งคำ	รองคณบดี
อาจารย์ชัยมงคล ศิริวารินทร์	รองคณบดี

บรรณาธิการ

ดร.วรรณา เหล่าเขตกิจ

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

อาจารย์กนิษฐา มาลา



กองบรรณาธิการผู้ทรงคุณวุฒิภายใน

รองศาสตราจารย์ นาวา วงษ์พรม	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ เสารยะวิเศษ	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิไลลักษณ์ รือค	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุฒติ ตัญยวิสุทธิ	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ วราภรณ์ ขยายผล	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

กองบรรณาธิการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก

รองศาสตราจารย์ พกษา เครือแสง	มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิปปวิชญ์ กิ่งแก้ว	มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บัณฑิตกาญจ ตั้งภากรณ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นราธิป ปิตินนบดี	มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ตั้งปณิธาน อารีย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา
ดร.มนรัตน์ สิ้นทร	มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี

คณะกรรมการดำเนินงาน

ดร.วรรณภา เหล่าเขตกิจ	ประธานกรรมการ/บรรณาธิการวารสาร
อาจารย์สุพรรณษา ภัทธรนิกร	กรรมการ
อาจารย์วิษณุ ชัยพัฒน์	กรรมการ
อาจารย์อนงค์รัตน์ บังศรี	กรรมการ
อาจารย์ธิดารัตน์ ชุ่มจันทร์	กรรมการ
อาจารย์พรรษา แสนวัง	กรรมการ
อาจารย์รัฐสรณ์ จันทรมิพ์	กรรมการ
อาจารย์กนิษฐา มาลา	กรรมการและเลขานุการ
นางนิตยา ปานทรัพย์	กรรมการและผู้ช่วยเลขานุการ

ดำเนินการและจัดการวารสาร

อาจารย์กนิษฐา มาลา
อาจารย์อนงค์รัตน์ บังศรี
อาจารย์รัฐสรณ์ จันทรมิพ์

พิสูจน์อักษรภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

อาจารย์สุพรรณษา ภัทตรนิกร

อาจารย์วิชฌ ชัยพัฒน์

ออกแบบปกและรูปเล่ม

อาจารย์พรรชา แสนวัง

อาจารย์ธิดารัตน์ ชุ่มจันทร์

ติดต่อวารสาร

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี (สามพร้าว)

237 ม.12 ต.สามพร้าว อ.เมือง จ.อุดรธานี 41000

โทรศัพท์ : 098-915-6190 Email : wanna.la@udru.ac.th

ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความ วารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน พ.ศ. 2566

รองศาสตราจารย์ พกษา เครือแสง	มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย มงคลเกียรติศรี	มหาวิทยาลัยกรุงเทพ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชวนพิศ ชุมคง	มหาวิทยาลัยทักษิณ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สัจธรรม พรทวีกุล	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิตรภรณ์ วงศ์คำจันทร์	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ เครือวัลย์ อินทรสุข	มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์
ดร.ปัทมา ดีลีน	มหาวิทยาลัยทักษิณ
ดร.วิภูฐา เทพนิมิตร	มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลศรีวิชัย
ดร.ชนิดาภา ขอสุขวรกุล	มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ
ดร.ธีรพงศ์ แก้วมณี	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ดร.จักรกฤษ วงษ์ขาลี	โรงเรียนสตรีราชินูทิศ

บทความทุกบทความของวารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานีได้รับการตรวจประเมินทางวิชาการโดยผู้ทรงคุณวุฒิ
ซึ่งข้อความและบทความเป็นความคิดเห็นของผู้เขียน มิใช่ความคิดเห็นของกองบรรณาธิการวารสาร
และมีใช้ความรับผิดชอบของคณะผู้จัดทำ บรรณาธิการ กองบรรณาธิการวารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ และมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

All articles of the Silpasan Human Society Journal Faculty of Humanities and Social Sciences
Udon Thani Rajabhat University has been assessed by academic experts.
The text and article are the opinions of the authors. It is not the opinion of the journal
editorial team. And it is not the responsibility of the editors, editors, and editors of the
Human Society Silpasan Journal. Faculty of Humanities and Social Sciences and Udon Thani
Rajabhat University

บทบรรณาธิการ

วารสารมนุษยสังคมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี เป็นวารสารวิชาการด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นแหล่งบริการวิชาการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ทางด้านวิชาการและงานวิจัย โดยวารสารมีกำหนดออกเผยแพร่ปีละ 2 ฉบับ (ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - มิถุนายน และ ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม-ธันวาคม) โดยวารสารฉบับนี้เป็น **ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน พ.ศ. 2566** กองบรรณาธิการวารสารมนุษยสังคมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ขอขอบคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่ให้ความสำคัญในการเผยแพร่ผลงานทางวิชาการและส่งเสริมความร่วมมือพิมพ์เผยแพร่ในวารสารฉบับนี้ ขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ที่ได้กรุณาให้ความอนุเคราะห์และเสียสละเวลาในการประเมินบทความ ข้อเสนอแนะและข้อคิดเห็นของท่านสำคัญยิ่งและเป็นประโยชน์ต่อผู้เขียนเพื่อปรับแก้บทความให้มีคุณภาพ และขอขอบคุณคณะทำงานของวารสารร่วมมือร่วมใจ มุ่งมั่นตั้งใจ ในการทำงานเพื่อให้วารสารได้เผยแพร่อย่างมีคุณภาพและต่อเนื่อง

วรรณา เหล่าเขตกิจ

บรรณาธิการ

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
การพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน	1 - 12
“ศาลรัฐธรรมนูญ” ตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยพุทธศักราช 2560	13 - 23
การศึกษาอุปลักษณะเชิงมนทัศน์และการสำรวจความเข้าใจคำว่า 山 shān ในสำนวนจีน 4 พยางค์ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม	24 - 34
ผลการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ต่อความคิดสร้างสรรค์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3	35 - 47
ผลการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ต่อความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6	48 - 61

การพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน

THE DEVELOPMENT OF COMPUTER PROGRAMMING COMPETENCY OF PRATHOMSUKSA FOUR STUDENTS USING PROBLEM BASED TEACHING AND LEARNING

เกียรติศักดิ์ ไชยฮ้อย^{1,*} สุภัทรา วันเพ็ญ² และ จุลามาต จันทร์ศรีสุคต³

Keadtisuk Chaiyoh^{1,*}, Supatra Wanpen² and Julamas Jansrisukot³

(Received: April 26, 2023 ; Revised: May 15, 2023 ; Accepted: May 25, 2023)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย ให้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80 หลังจากที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน กลุ่มตัวอย่างได้แก่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 20 คน ได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่มแบบแผนการวิจัยเป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียว ทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้การพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ แบบทดสอบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ และแบบสังเกตความสามารถในการเขียนคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ดำเนินการทดลองเพียงกลุ่มเดียว (One group Pretest-Posttest Design) วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าเฉลี่ยค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าทีชนิดกลุ่มตัวอย่างไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test dependent group)

ผลการวิจัยพบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐานมีคะแนนความสามารถด้านการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์หลังเรียนรู้นสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01

คำสำคัญ : การเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์, การเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน

¹ นักศึกษาปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

² อาจารย์ประจำหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

³ อาจารย์ประจำหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

* Corresponding author. E-mail: Kroonoinong@gmail.com

Abstract

The purpose of this research was to compare computer programming competency of Prathomsuksa 4 Students in a school under the jurisdiction of the Nong Khai Primary Educational Service Area Office to the 80 percent criterion after receiving problem-based instruction and learning. 20 Prathomsuksa 4 students were selected to be samples of the study using cluster random sampling method. The research design was a one group pretest - posttest design. The research instruments included learning management plans to develop computer programming abilities, a computer programming cognitive test, and an observation form for evaluating practical programming skills. Statistics used for data analysis were mean, percentage, standard deviation, one-sample t-test, and dependent samples t-test.

The findings revealed that Prathomsuksa 4 students who received problem-based instruction exhibited higher scores in computer programming competency after the learning intervention, surpassing the predefined criterion of 80 percent at the significant level of 0.01

Keywords : Computer Programming, Problem- Based Learning

บทนำ

การจัดการเรียนรู้ในปัจจุบันและอนาคตมีการปรับตัวเพื่อให้เท่าทันต่อการเปลี่ยนแปลงและสอดคล้องกับความต้องการทางสังคมและโลกที่เปลี่ยนไปอย่างรวดเร็ว กระทรวงศึกษาธิการโดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ปรับปรุงหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 เป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) เพื่อให้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม สภาพแวดล้อม รวมถึงความรู้ทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่เจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว เป็นการพัฒนาและเสริมสร้างศักยภาพคนของชาติให้สามารถเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศ การยกระดับคุณภาพการศึกษาและการเรียนรู้ให้มีคุณภาพและมาตรฐานระดับสากล สอดคล้องกับประเทศไทย 4.0 โลกในศตวรรษที่ 21 ให้ทัดเทียมกับนานาชาติ โดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนมีศักยภาพในการแข่งขันและดำรงชีวิตอย่างสร้างสรรค์ในประชาคมโลก ตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

กลุ่มรายวิชาเทคโนโลยี (วิทยาการคำนวณ) เป็นการศึกษาแนวคิดเชิงนามธรรม การคัดเลือกคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการแก้ปัญหา ขั้นตอนการแก้ปัญหา การเขียนรหัสคำสั่งและผังงาน การเขียนออกแบบและเขียนโปรแกรมอย่างง่ายที่มีการใช้งานตัวแปร เงื่อนไข และการวนซ้ำ เพื่อแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์หรือวิทยาศาสตร์ การรวบรวมข้อมูลปฐมภูมิ การประมวลผลข้อมูล การสร้างทางเลือกและประเมินผลเพื่อตัดสินใจ ซอฟต์แวร์ และบริการบนอินเทอร์เน็ตที่ใช้จัดการข้อมูล แนวทางการใช้งานเทคโนโลยีสารสนเทศให้ปลอดภัย การจัดการอัตลักษณ์ การพิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหา ข้อตกลง และข้อกำหนดการใช้สื่อและแหล่งข้อมูล ส่งผลให้ผู้เรียนสามารถนำแนวคิดเชิงนามธรรมและขั้นตอนการแก้ปัญหาไปประยุกต์ใช้ในการเขียนโปรแกรมหรือการแก้ปัญหาในชีวิตจริง รวบรวมข้อมูลและสร้างทางเลือกในการตัดสินใจได้อย่างมีประสิทธิภาพ เกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้และไม่สร้างความเสียหายให้แก่ผู้อื่น (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2561) ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สาระที่ 4 เทคโนโลยี มาตรฐาน ว 4.2 ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 รายวิชา เทคโนโลยี (วิทยาการคำนวณ) โดยมีเนื้อหาเกี่ยวกับเทคโนโลยี ซึ่งเมื่อผู้เรียนเรียนจบในสาระการเรียนรู้นี้ จะต้องเข้าใจและใช้แนวคิดเชิงคำนวณในการแก้ปัญหาที่พบในชีวิตจริงอย่างเป็นขั้นตอนและเป็นระบบใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในการเรียนรู้ การทำงาน และการแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ รู้เท่าทันและมีจริยธรรม (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2560) ดังนั้นในการสอนเรื่องออกแบบและเขียนโปรแกรมอย่างง่าย โดยใช้ซอฟต์แวร์หรือสื่อ และตรวจหาข้อผิดพลาดของซอฟต์แวร์ที่ใช้ในการเขียนโปรแกรม Scratch เบื้องต้นจึงถือเป็นส่วนหนึ่งของสาระการเรียนรู้

ผู้วิจัยได้สังเกตการสอนในห้องเรียนในรายวิชาวิทยาการคำนวณ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2564 โรงเรียนแห่งหนึ่ง ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1 พบว่าผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน O-NET กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีของโรงเรียนนี้ 3

ปีย้อนหลัง มีผลคะแนนต่ำกว่าระดับประเทศและมีแนวโน้มว่าจะลดต่ำลงอีกในปีถัดไป เมื่อวิเคราะห์ข้อสอบแล้วพบว่า ข้อสอบในสาระที่ 4 เทคโนโลยี มาตรฐาน ว 4.2 เป็นข้อสอบที่นักเรียนส่วนใหญ่ทำผิด ซึ่งมีผลทำให้คะแนนสอบนั้นลดลง อาจเนื่องมาจากนักเรียนส่วนใหญ่ไม่เข้าใจในเนื้อหา และไม่สามารถเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ตามที่ผู้สอนกำหนดเงื่อนไขหรือปัญหาให้ จึงทำให้ผู้เรียนเกิดความ เบื่อหน่าย ไม่ค่อยสนใจเรียน และด้วยเนื้อหาวิชาที่ค่อนข้างยากและนักเรียนไม่มีประสบการณ์ในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์มาก่อน รวมถึงนักเรียนกลุ่มนี้อยู่ระหว่างรอยต่อของการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร ซึ่งไม่ได้มีความรู้พื้นฐานในการเรียนรู้รูปแบบของการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ในระดับประถมศึกษาตอนต้น ที่มีการเรียนการสอนความรู้และทักษะพื้นฐานในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ จึงเป็นผลให้นักเรียนไม่สามารถเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ได้ และไม่สามารถนำความรู้ที่ได้รับมาประยุกต์ใช้จริง

การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานยึดหลักแนวคิดที่ว่า ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองโดยใช้ปัญหาเป็นตัวกระตุ้น รู้จักการทำงานร่วมกันเป็นทีม อภิปรายกลุ่ม แล้วสรุปเป็นความรู้ใหม่ ปัญหาที่กำหนดขึ้นอิงกับสภาพปัญหาสังคมที่ประสบพบเจอ ผู้เรียนสามารถเรียนและทำความเข้าใจหาทางแก้ปัญหาด้วยวิถีทางแบบประชาธิปไตยซึ่งจะเป็นการฝึกฝนตนเองทั้งด้านความรู้ ความรับผิดชอบและความตระหนักต่อสังคม อีกทั้งยังเป็นการพัฒนาทักษะกระบวนการทำงานและทักษะชีวิตได้เป็นอย่างดี (Barrows & Tamblyn, 1980 อ้างถึงใน ประสาท เนืองเฉลิม, 2558: 170) การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานพัฒนาผู้เรียนให้เกิดแรงจูงใจในการเรียนและแรงบันดาลใจในการใฝ่หาความรู้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากกว่าการรับฟังเนื้อหาจากผู้สอนเพียงฝ่ายเดียว ความรู้สึกได้รับการกระตุ้นและผลักดันให้ผู้เรียนนำความรู้หรือประสบการณ์ที่มีอยู่เดิมมาใช้แก้ปัญหา อย่างน่าสนใจและท้าทายในการค้นหาคำตอบ (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556: 292) การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นการจัดสภาพการณ์ของการจัดการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นเครื่องมือในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมาย โดยผู้สอนอาจนำผู้เรียนไปเผชิญสถานการณ์ปัญหาจริง หรือผู้สอนอาจจัดสภาพการณ์ให้ผู้เรียนเผชิญปัญหา และฝึกกระบวนการวิเคราะห์ปัญหาและแก้ปัญหาาร่วมกันเป็นกลุ่ม ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในปัญหานั้นอย่างชัดเจน ได้เห็นทางเลือกและวิธีการที่หลากหลายในการแก้ปัญหานั้น รวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความใฝ่รู้ เกิดทักษะ กระบวนการคิดและกระบวนการแก้ปัญหาต่างๆ (ทิศนา ขัมมณี, 2557: 137-138)

จากเหตุผลข้างต้น ผู้สอนจึงศึกษากระบวนการเรียนรู้ต่าง ๆ เพื่อให้สามารถเลือกใช้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ แล้วจึงพิจารณาออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยเลือกใช้วิธีสอนและเทคนิคการสอน สื่อหรือแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพและบรรลุตามเป้าหมายที่กำหนด ซึ่งผู้วิจัยได้เลือกการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อมาพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ซึ่งวิธีการสอนนี้เป็นรูปแบบที่มีหลักการมุ่งให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ถึงปัญหา เข้าใจปัญหา วิเคราะห์ปัญหา สามารถออกแบบและหาแนวทางในการแก้ปัญหาในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ รวมถึงได้ฝึกปฏิบัติการเขียนโปรแกรมเพื่อแก้ปัญหาตามที่ออกแบบ และสามารถ

ปรับปรุงและแก้ไขข้อผิดพลาดในการเขียนโปรแกรมได้อย่างมีระบบ นำไปสู่การค้นหาคำตอบด้วยตนเอง ตัดสินใจและพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐานหลังเรียน ให้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80

สมมติฐานการวิจัย

นักเรียนที่เรียนด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ หลังเรียนไม่น้อยกว่า ร้อยละ 80

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน หมายถึง ลักษณะของการจัดการเรียนการสอนโดยนำปัญหามาเป็นจุดตั้งต้นของกระบวนการเรียนการสอนการเขียนโปรแกรม การตรวจสอบแก้ไขข้อผิดพลาด การทดสอบโปรแกรม และเป็นตัวกระตุ้นในการพัฒนาทักษะในการแก้ปัญหาด้วยเหตุและผล มีการเน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้ตัดสินใจในสิ่งที่ต้องการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง โดยที่ผู้สอนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมน้อยที่สุด ซึ่งการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่นำมาใช้ในการวิจัยในครั้งนี้เป็นของเอสโก นูติลา (Esko Nuutila: 2005) ขั้นตอน 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นตอนการพิจารณาชิ้นงานเป้าหมาย (Examination of the case) 2) ขั้นตอนระบุปัญหา (Identification of the problem) 3) ขั้นระดมสมอง (Brainstorming) 4) ขั้นการร่างแบบจำลองอธิบายการทำงาน (Sketching of an explanatory model) 5) ขั้นกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ (Establishing the learning goals) 6) ขั้นการศึกษาค้นคว้าอิสระ (Independent studying) และ 7) ขั้นอภิปรายเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ (Discussion about learned material)

2. ความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ หมายถึง การที่ผู้เรียนปฏิบัติตามขั้นตอนกระบวนการของการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับโปรแกรม Scratch โครงสร้างภาษาโลโก้ (LOGO) การเขียนโปรแกรม Scratch บนระบบปฏิบัติการคอมพิวเตอร์ ตัวแปล นิยามปัญหา ลำดับขั้นตอนการเขียนอัลกอริทึม การเขียนรหัสส่ลลอลง สัญลักษณ์ของ ผังงาน การเตรียมผังงานโปรแกรม การตรวจแก้ไขข้อผิดพลาดและการทดสอบโปรแกรม โดยจะวัดผลครอบคลุมทั้ง 2 ด้านคือ ความรู้ ความเข้าใจ และทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ การวัดด้านความรู้ ความเข้าใจ ด้วยแบบทดสอบแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก แบบทดสอบแบบปรนัย และวัดผลด้านความสามารถในการเขียนโปรแกรม ด้วยแบบสังเกตการปฏิบัติงานการเขียนโปรแกรม การออกแบบโปรแกรม การตรวจสอบแก้ไขข้อผิดพลาดและการทดสอบโปรแกรม

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการดำเนินงานวิจัยในครั้งนี้ดำเนินการทดลองตามแบบแผนการวิจัยแบบศึกษากลุ่มเดียววัดสองครั้ง ก่อนและหลังการทดลอง (The One-Group Pretest-Posttest Design) ประชากรในการวิจัยได้แก่ ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในเครือข่ายคุณภาพการศึกษาเมืองหนองคาย 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1 จำนวน 12 ห้องเรียน 250 คน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 โรงเรียนแห่งหนึ่ง ในเครือข่ายคุณภาพการศึกษาเมืองหนองคาย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคายเขต 1 จำนวน 20 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยการจัดการเรียนการสอน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้การพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แบบประเมิน แผนการจัดการเรียนรู้แบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ โดยแผนการจัดการเรียนรู้ที่นำมาใช้ จะต้องมียาค่าตั้งแต่ 3.51 ขึ้นไป 2) แบบทดสอบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ เป็นข้อสอบแบบปรนัย ชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ และ 3) แบบสังเกตความสามารถในการเขียนคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน กับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 จำนวน 1 ห้องเรียนโดยได้ดำเนินการให้นักเรียนทดสอบก่อนเรียน (Pretest) โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นก่อนดำเนินการทดลอง จากนั้นดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้การพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ โดยการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 6 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง รวม 12 ชั่วโมง โดยระหว่างดำเนินการทดลองได้นำแบบสังเกตความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ เก็บข้อมูลเพื่อใช้วัดความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนเป็นรายบุคคลในแต่ละแผนด้วย หลังจากทดลองครบตามที่กำหนดในแผนการจัดการเรียนรู้เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบหลังเรียน (Posttest) กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ฉบับเดียวกันกับที่ใช้ในแบบทดสอบก่อนเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้นำผลคะแนนจากแบบทดสอบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ทดสอบหลังเรียน (Posttest) และแบบสังเกตความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการ

เขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ มาวิเคราะห์ด้วยสถิติพื้นฐาน โดยหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และร้อยละ จากแบบวัดความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นด้วยการทดสอบค่าเฉลี่ยของประชากรกลุ่มเดียว (One Samples t-test) ผลที่ได้แสดงไว้ในตารางที่ 1 และ ตารางที่ 2

ตารางที่ 1 ค่าสถิติพื้นฐานของความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์

การทดสอบ	จำนวน	คะแนน	$\bar{X}$	S.D.	t-test	p-value
ความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านความรู้ความเข้าใจ	นักเรียน	เต็ม				
ก่อนเรียน	20	40	8.10	2.27	42.75**	.000
หลังเรียน	20	40	34.80	2.19		

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าคะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านความรู้ ความเข้าใจ รายวิชาวิทยาการคำนวณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนและก่อนเรียนต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($t=42.75$, $p\text{-value}<.001$)

ตารางที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์

การทดสอบ	คะแนนเต็ม	คะแนนเกณฑ์ร้อยละ	คะแนนเฉลี่ยหลังเรียน	S.D.	t- test	p-value
ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์	54	80	$\bar{X}$			
			48.20	4.87	4.59**	.000

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ รายวิชาวิทยาการคำนวณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน จำนวน 20 คน มีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 48.20 เมื่อทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยของคะแนน พบว่า คะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านทักษะปฏิบัติการ

เขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ รายวิชาวิทยาการคำนวณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($t=4.59$, $p\text{-value}<.001$)

หลังทดลอง ผู้วิจัยได้หาค่าเฉลี่ยและเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน จากคะแนนหลังเรียนด้านความรู้ ความเข้าใจรวมกับคะแนนหลังเรียนด้านทักษะปฏิบัติเปรียบเทียบคะแนนเทียบกับเกณฑ์ร้อยละ 80 โดยใช้การทดสอบทีแบบกลุ่มเดียวเทียบกับเกณฑ์ (One sample t-test) ผลการศึกษาปรากฏดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐานกับเกณฑ์ร้อยละ 80

คะแนนหลังเรียน	คะแนนเต็ม	คะแนน เกณฑ์ร้อยละ 80	คะแนนเฉลี่ย หลังเรียน $\bar{x}$	S.D.	t- test	p-value
ความสามารถใน การเขียนโปรแกรม คอมพิวเตอร์	94	75.2	83.00	6.90	5.05**	.000

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 พบว่า คะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ รายวิชาวิทยาการคำนวณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ที่ได้จากคะแนนหลังเรียนด้านความรู้ ความเข้าใจรวมกับคะแนนหลังเรียนด้านทักษะปฏิบัติเปรียบเทียบคะแนนเทียบกับเกณฑ์ร้อยละ 80 ของนักเรียน จำนวน 20 คน มีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 83.00 เมื่อทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยของคะแนน พบว่า คะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ รายวิชาวิทยาการคำนวณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นฐาน หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($t=5.05$)

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยในครั้งนี้สรุปจากการศึกษาและเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน สรุปผลการวิจัยนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการพัฒนาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์

โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน คะแนนความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

การอภิปรายผล

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการทดลองเพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ผู้วิจัยได้อภิปรายผลประเด็นต่าง ๆ ตามลำดับดังนี้

จากผลการศึกษาความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน พบว่าคะแนนหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ ดังที่ ทิศนา ขัมมณี (2548 : 137) ได้กล่าวว่า การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานนั้น เป็นการจัดสถานการณ์ของการเรียนการสอนโดยใช้ปัญหาเป็นเครื่องมือในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ โดยผู้สอนอาจนำผู้เรียนไปเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาจริง หรือผู้สอนอาจมีการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนเผชิญปัญหา และฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์การแก้ปัญหาพร้อมกันเป็นกลุ่ม ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในปัญหานั้นได้อย่างชัดเจน ผู้เรียนได้เห็นทางเลือก และมีวิธีการที่หลากหลายในการแก้ปัญหานั้น รวมทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนเกิดความไม่โล่งใจ ได้เกิดทักษะกระบวนการคิดและกระบวนการแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง ประกอบกับการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐานนี้ ออกแบบให้สอดคล้องครอบคลุมกับลักษณะและธรรมชาติของผู้เรียน

ข้อเสนอแนะ

จากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไปดังนี้

1. ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

จากการวิจัยพบว่าการจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน ทำให้ความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 คะแนนหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 ความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถในการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ด้านทักษะปฏิบัติการเขียนโปรแกรมคอมพิวเตอร์หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1.1 การกำหนดปัญหา หรือเงื่อนไขของปัญหาควรเป็นเรื่องที่นักเรียนรู้จัก ปัญหาที่ใกล้ตัวนักเรียน หรือปัญหาที่นักเรียนสนใจ เพื่อกระตุ้นความสนใจให้นักเรียนอยากแก้ปัญหา

1.2 เพิ่มระยะเวลาในการจัดกิจกรรมในแต่ละกิจกรรม โดยเฉพาะขั้นการศึกษาอิสระ (Independent studying) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติหลาย ๆ ครั้ง มีการลองผิดลองถูกจนเกิดความชำนาญ เกิดความมั่นใจ และยังส่งผลถึงการจดจำของผู้เรียนเมื่อปราศจากความตึงเครียด และเข้าใจในบทเรียนแล้ว ผู้เรียนจะเกิดความคงทนในการเรียนรู้ในระยะยาว

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีความเหมาะสมอย่างยิ่งในการใช้จัดการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นพัฒนาทักษะการคิด

2.2 นำแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานไปใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ในเนื้อหาอื่นหรือวิชาอื่นที่มีสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้คล้ายคลึงกัน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในการสร้างสรรค์แนวทางแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้

2.3 สามารถนำเครื่องมือวิจัยไปใช้ในการเปรียบเทียบความรู้และทักษะอื่น นอกเหนือจากทักษะการเขียนโปรแกรมได้ เช่น การทำงานเป็นทีม ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พฤติกรรมของผู้เรียน เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กมลฉัตร กล่อมอ้อม. (2560). การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน(Problem Based Learning): รายวิชา การออกแบบและพัฒนาหลักสูตรสำหรับนักศึกษาวิชาชีพครู . *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์*, 11(2), 187-188. สืบค้นเมื่อ 2 มกราคม 2563, จาก <https://so02.tcithaijo.org/index.php/JournalGradVRU/article/download/97771/76160/244121>
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2550). *การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน*. กรุงเทพมหานคร: กระทรวงศึกษาธิการ.
- กระทรวงอุตสาหกรรม. (15 พฤษภาคม 2562). *ยุทธศาสตร์การพัฒนาอุตสาหกรรมไทย 4.0 ระยะ 20 ปี (พ.ศ.2560-2579)*. เข้าถึงได้จาก www.industry.go.th: <http://www.industry.go.th/psd/index.php/2016-05-02-05-17-59/item/10820-4-0-20-2560-2579>.
- กอบวิทย์ พิริยะวัฒน์. (2549). *การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และความสามารถในการคิดแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน และการจัดการเรียนรู้ โดยใช้กลวิธีเมตาคognition ในการแก้โจทย์ปัญหาวิทยาศาสตร์*. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทร วิโรฒ.
- กุลยา ตันติผลาชีวะ. (2548). การเรียนแบบเน้นปัญหาเป็นฐาน. *สารานุกรมศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ(34)*, 77-84.
- กานต์พิชชา งามชัด. (2557). *การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน*. กรุงเทพมหานคร: กระทรวงศึกษาธิการ.
- ทองจันทร์ หงส์ดารมภ์. (2538). การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นหลัก(Problem Based Learning). *ข่าวสารกองบริหารการศึกษ*, 6(58), 5-25.

- ทิตินา แคมมณี . (2560). *ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ*. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนกร มัทธนะกุลชัย. (2556). *การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะปฏิบัติวิชาดนตรีของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้แบบการสอนทางตรง*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2545). *การวิจัยเบื้องต้น*. กรุงเทพมหานคร: สุวีริยาสาส์น.
- บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. (2537). *ระเบียบวิธีวิจัยทางสังคมศาสตร์*. กรุงเทพมหานคร: พับลิช.
- ปนัดดา ปิยะวราร. (2559). *การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่องลิมิตและความต่อเนื่องของฟังก์ชัน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การวิเคราะห์และความพึงพอใจต่อการเรียนรู้*. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอนมหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- พันทิwa กุมภีโร. (2560). *การพัฒนาหลักสูตรเสริมตามแนวคิดการเรียนรู้แบบอิงบริบทโดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างทักษะและกระบวนการทางคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6*. ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิจัยหลักสูตรและการสอน: มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์.
- มนสภรณ์ วิฑูรเมธา. (2544). การเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นหลัก. *วารสารรังสิตสารสนเทศ*, 7(1), 11-17.
- มณฑรา ธรรมบุศย์. (2545). การพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้โดยใช้ PBL (Problem-Based Learning). *วารสารวิชาการ*, 5(2), 11-17.
- รังสรรค์ ทองสุกนอก. (2547). *ชุดการเรียนรู้การสอนที่ใช้ปัญหาเป็นฐานในการเรียนรู้(Problem Based Learning) เรื่องทฤษฎีจำนวนเบื้องต้น ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4*. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย.
- รัชนิกร หงษ์พนัส. (2547). การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน : ความหมายสู่การเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม. *วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*, 26, 44-53.
- ล้วน สายยศและอังคณา สายยศ. (2538). *เทคนิคการวิจัยทางการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: สุวีริยาสาส์น.
- วัลลี ถิระจิตร. (2547). *การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นหลัก รูปแบบการเรียนรู้โดยผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*. กรุงเทพมหานคร: บุ๊คเน็ต.
- วีณา ประชากุล และประสาธ เนืองเฉลิม. (2554). *รูปแบบการเรียนการสอน*. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สำนักมาตรฐานการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้. (2550). *การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน*. กรุงเทพมหานคร: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). *แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน*. กรุงเทพมหานคร: ชุมชนการเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สุคนธ์ สินธพานนท์. (2558). *การจัดการเรียนรู้ของครูยุคใหม่เพื่อพัฒนาทักษะผู้เรียน*. กรุงเทพมหานคร: 9119 เทคนิคพรินต์.
- สุปรียา วงษ์ตระหง่าน. (2545). การจัดการเรียนการสอนที่ใช้ปัญหาเป็นหลัก(Problem Based Learning). *ข่าวสารกองบริหารการศึกษา*, 14(10), 1-4.
- อรธิดา ประสาร. (2559). การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานสำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 8(1), 24-26. สืบค้นเมื่อ 2 มกราคม 2563, จาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/bruj/article/download/75084/60536/179032>
- Barell, John. (1998). *PBL an inquiry Approach*. Illinois: Skyligh Trining and Publishing Inc.
- Barrows, Howard. (1996). Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice. *Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview*, 68(1), 3-12.
- Barrows, Howard S. and Tamblyn, Robyn M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach To Medical Education*. New York: Springer.
- Cook, V. (2001). *Second Language learning and teaching*. London: Arnold.
- Delisle, Robert. (1997). How to use Problem-Based Learning in the Classroom. *Supervision and Curriculum Development*, 1-5.
- E. Nuutila. (2005). *PBL and Computer Programming The Seven Steps Method*. Finland: Helsinki University of Technology.
- Eden, Kellah m. (2000). Preparing problem solver for the 21st century through Problem-based learning. *College Teaching*, 55-60.
- Fogarty, R. (1997). *Problem-based learning and other curriculum models for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Gallagher, S.A. (1997). Problem-Based Learning : Where did it come from, What does it do, and Where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*, 332-362.
- Hmelo, Cindy E. and Lin, Xiaodong. (2000). *Problem-based Learning : A Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tort, Linda & Sage, Sara. (1998). *Problem as Possibilities : Problem Based Learning for K-12*. Alexandria: Virginia: Associaton for Supervision and Curriculum Development.

“ศาลรัฐธรรมนูญ” ตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 “THE CONSTITUTIONAL COURT” UNDER THE CONSTITUTION OF THE KINGDOM OF THAILAND B.E. 2560

กิตติศักดิ์ หนูชัยแก้ว^{1*}
Kittisak Noochaikaw^{1*}

(Received: May 11, 2023 ; Revised: May 21, 2023 ; Accepted: May 27, 2023)

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้เป็นการนำเสนอถึง “ศาลรัฐธรรมนูญ ตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560” โดยมีเนื้อหาสาระอันประกอบด้วย (1) สถานะของศาลรัฐธรรมนูญ (2) การเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญ (3) องค์ประกอบของศาลรัฐธรรมนูญ (4) คุณสมบัติและวาระการดำรงตำแหน่งของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ (5) ชั้นศาลของศาลรัฐธรรมนูญ และ (6) เขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญ

คำสำคัญ: ศาลรัฐธรรมนูญ, รัฐธรรมนูญ, คดีรัฐธรรมนูญ

Abstract

This article presents "The Constitutional Court under the Constitution of the Kingdom of Thailand (B.E. 2560)" It consists of (1) The status of the Constitutional Court (2) The emergence of the Constitutional Court (3) The composition of the Constitutional Court (4) The qualifications and terms of the judges constitution (5) The class of the Constitutional Court and (6) The jurisdiction of the Constitutional Court

Keywords: Constitutional Court, Constitutional, Constitutional Case

1 อาจารย์ประจำคณะนิติศาสตร์ปริทัศน์ พนมยงค์ มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์

* Corresponding author. E-mail: kittisak.noo@dpu.ac.th

บทนำ

ศาลรัฐธรรมนูญ เป็นองค์กรที่มีหน้าที่และมีอำนาจในการวินิจฉัย “คดีรัฐธรรมนูญ” โดยทำการวินิจฉัยปัญหาความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายหรือร่างกฎหมาย ตลอดจนการกระทำและกฎหมายอื่นที่กฎหมายประกอบรัฐธรรมนูญหรือกฎหมายอื่นกำหนดให้อยู่ในเขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญ (สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ, 2563: 1) ศาลรัฐธรรมนูญ จึงถือว่าเป็นองค์กรที่ทำหน้าที่ชี้ขาดข้อพิพาทตามกฎหมายรัฐธรรมนูญ หรือ “คดีรัฐธรรมนูญ” (สมยศ เชื้อไทย, 2563: 257)

ในปัจจุบัน ศาลรัฐธรรมนูญได้รับการบัญญัติอยู่ใน “หมวด 11” ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 ซึ่งในการทำความเข้าใจต่อเรื่องศาลรัฐธรรมนูญนั้นย่อมมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อผู้ที่สนใจเรื่องการเมืองการปกครองของประเทศ เพราะบทบาทของศาลรัฐธรรมนูญย่อมส่งผลต่อสิทธิและเสรีภาพของประชาชนในหลายประการ

ส่วนเนื้อหา

การอธิบายถึง “ศาลรัฐธรรมนูญตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560” ผู้เขียนได้แบ่งสาระสำคัญออกเป็น 6 ส่วน ได้แก่ (1) สถานะของศาลรัฐธรรมนูญ (2) การเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญ (3) องค์ประกอบของศาลรัฐธรรมนูญ (4) คุณสมบัติและวาระการดำรงตำแหน่งของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ (5) ขั้นตอนของศาลรัฐธรรมนูญ (6) เขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญ สามารถอธิบายได้ดังนี้

1. สถานะของศาลรัฐธรรมนูญ

การพิจารณาสถานะของศาลรัฐธรรมนูญมีแนวคิดทฤษฎีที่สำคัญรับรองอยู่ สองเรื่อง คือ ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรตามรัฐธรรมนูญ และศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรตุลาการ ดังนี้

1.1 ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรตามรัฐธรรมนูญ หรือเรียกในภาษาเยอรมันว่า “das Verfassungsgericht als Verfassungsorgan” กล่าวคือ องค์กรใดที่เป็น “องค์กรตามรัฐธรรมนูญ” ได้ต้องประกอบด้วยเงื่อนไข 2 ประการ คือ องค์กรนั้นต้องได้รับการก่อตั้งขึ้นโดยตรงจากรัฐธรรมนูญ และรัฐธรรมนูญจะต้องกำหนดรูปแบบและหน้าที่ขององค์กรนั้น เมื่อพิจารณาแล้วพบว่า ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรที่ถูกก่อตั้งโดยตรงจากรัฐธรรมนูญ และศาลรัฐธรรมนูญถูกกำหนดอำนาจหน้าที่โดยตรงจากรัฐธรรมนูญ ดังนั้น ศาลรัฐธรรมนูญมีสถานะเป็นองค์กรตามรัฐธรรมนูญ (บรรเจิด สิงคะเนติ, 2560: 37-39)

สำหรับศาลรัฐธรรมนูญของไทย เมื่อพิจารณาจากหลักเกณฑ์นี้ก็ถือว่า เป็นองค์กรตามรัฐธรรมนูญ เช่นเดียวกัน โดยแยกเงื่อนไขในการอธิบายได้ ดังนี้

ประการแรก ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรที่ถูกก่อตั้งโดยตรงจากรัฐธรรมนูญ กล่าวคือ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) บัญญัติถึง “ศาลรัฐธรรมนูญ” ไว้ในหมวด 11 ตั้งแต่มาตรา 200 – มาตรา 214 ซึ่งประกอบด้วยสาระสำคัญ ได้แก่ การกำหนดองค์ประกอบของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ คุณสมบัติและลักษณะต้องห้ามของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ การได้มาซึ่งตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ การพ้นจากการดำรงตำแหน่ง อำนาจหน้าที่ การนั่งพิจารณาและทำคำวินิจฉัย เป็นต้น

ประการที่สอง ศาลรัฐธรรมนูญกำหนดอำนาจหน้าที่โดยตรงจากรัฐธรรมนูญ กล่าวคือ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 210 กำหนดให้ศาลรัฐธรรมนูญมีหน้าที่และอำนาจในการ (1) พิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายหรือร่างกฎหมาย (2) พิจารณาวินิจฉัยปัญหาเกี่ยวกับหน้าที่และอำนาจของสภาผู้แทนราษฎร วุฒิสภา รัฐสภา คณะรัฐมนตรี และองค์กรอิสระ (3) หน้าที่และอำนาจอื่นตามที่บัญญัติไว้ในรัฐธรรมนูญ ดังนั้นแล้ว เมื่ออำนาจในการพิจารณาวินิจฉัยคดีรัฐธรรมนูญถูกกำหนด “กรอบ” ไว้ในรัฐธรรมนูญจึงถือว่าศาลรัฐธรรมนูญถูกกำหนดอำนาจหน้าที่โดยตรงจากรัฐธรรมนูญนั่นเอง

1.2 ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรตุลาการ กล่าวคือ อำนาจตุลาการถือเป็นส่วนหนึ่งของอำนาจอธิปไตยตามหลักการแบ่งแยกอำนาจ เราเรียกองค์กรที่ทำหน้าที่พิจารณาพิพากษาหรือวินิจฉัยอรรถคดีว่า “องค์กรตุลาการ” หรือ “ศาล” ในทางทฤษฎีองค์กรตุลาการมีลักษณะที่สำคัญ 5 ประการ คือ (1) การเป็นองค์กรที่พิจารณาข้อพิพาททางกฎหมาย โดยต้องเป็นข้อพิพาททางกฎหมายเท่านั้น ศาลจะนำเอาความเชื่อ ศีลธรรม หรือขนบธรรมเนียม มาเป็นเกณฑ์ในการพิจารณาคดีไม่ได้ (2) การเป็นองค์กรที่พิจารณาแล้วมีผลตัดสินเด็ดขาดเป็นที่สุด โดยเมื่อฝ่ายตุลาการได้ทำการพิพากษาไปแล้ว องค์กรอื่นจะมากำหนดแก้ไขเปลี่ยนแปลงคำพิพากษาไม่ได้ (3) การเป็นองค์กรที่ต้องมีความเป็นอิสระ โดยจะต้องเป็นกลางและอิสระจึงจะสามารถวินิจฉัยชี้ขาดคดีได้ด้วยเหตุนี้ระบบกฎหมายจึงต้องประกันความเป็นอิสระของผู้พิพากษาตุลาการ (4) การเป็นองค์กรที่เป็นงานเชิงรับ โดยไม่อาจเริ่มการหรือก่อตั้งการตัดสินใจต่างๆได้ด้วยตนเอง แต่เป็นผู้ทำหน้าที่วินิจฉัยชี้ขาดข้อพิพาทที่เกิดขึ้นแล้ว และ (5) การเป็นองค์กรที่มีคำฟ้องหรือคำร้องโดยการกระทำทางตุลาการจะเริ่มขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีคำฟ้องหรือคำร้อง หลักการที่ยึดถือกันในเรื่องนี้ก็คือ “ที่ใดไม่มีผู้ฟ้องคดี ที่นั่นไม่มีผู้พิพากษา” เป็นต้น

ศาลรัฐธรรมนูญถือว่าเป็นองค์กรตุลาการตามทฤษฎี กล่าวคือ ศาลรัฐธรรมนูญถูกบัญญัติไว้ในรัฐธรรมนูญหรือกฎหมายว่าด้วยศาลรัฐธรรมนูญทำหน้าที่พิจารณาข้อพิพาททางกฎหมายซึ่งถือว่าเป็นการบัญญัติอย่างชัดแจ้งว่าเป็นองค์กรตุลาการ ศาลรัฐธรรมนูญเมื่อพิจารณาคดีย่อมมีผลเด็ดขาดเป็นที่สุด การทำหน้าที่ของศาลรัฐธรรมนูญและตุลาการศาลรัฐธรรมนูญมีความเป็นอิสระ ศาลรัฐธรรมนูญเป็นองค์กรเชิงรับโดยเป็นการรับคดีมาวินิจฉัย ซึ่งหากไม่มีการเสนอเรื่องมายังศาลรัฐธรรมนูญก็ไม่สามารถที่จะมีอำนาจดำเนินการเองได้ซึ่งข้อนี้มีความแตกต่างจากการกระทำขององค์กรนิติบัญญัติที่สามารถริเริ่มการกระทำเองได้ อีกทั้ง เขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญในการรับคดีมาวินิจฉัยสามารถรับได้เฉพาะเรื่องที่อยู่ในเขตอำนาจเท่านั้นตามหลัก “Enumerationsprinzip” และการเสนอเรื่องมายังศาลนั้นจะต้องมีคำร้องหรือคำฟ้องซึ่งตุลาการไม่สามารถจะดำเนินการกระบวนการพิจารณาเองได้หากปราศจากคำฟ้องหรือคำร้อง ดังนั้น จึงถือว่าศาลรัฐธรรมนูญมีลักษณะเป็นองค์กรตุลาการด้วย (บรรเจิด สิงคะเนติ, 2560: 41)

2. การเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญ

การทำความเข้าใจต่อศาลรัฐธรรมนูญซึ่งเป็นศาลหนึ่งในทางกฎหมายมหาชน มีความจำเป็นต้องทราบถึงพัฒนาการการเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญ โดยแบ่งออกเป็น การเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญในต่างประเทศและประเทศไทย ดังนี้

2.1 ศาลรัฐธรรมนูญในต่างประเทศ

ศาลรัฐธรรมนูญได้รับการพัฒนาในประเทศภาคพื้นยุโรปซึ่งถือว่าเป็นพัฒนาการสำคัญที่หลายประเทศนำไปเป็นต้นแบบรวมถึงประเทศไทยด้วย การอธิบายถึงที่มาและต้นกำเนิดของศาลรัฐธรรมนูญจึงมีความจำเป็นต้องศึกษาการเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญออสเตรียและเยอรมัน ดังจะอธิบายได้ดังนี้ (บรรเจิด สิงคะเนติ, 2560: 72-74)

2.1.1 ศาลรัฐธรรมนูญออสเตรีย

ศาลรัฐธรรมนูญเกิดขึ้นครั้งแรกที่ประเทศออสเตรียใน ค.ศ. 1920 ตามแนวคิดของ เคลเสน (Hans Kelsen) ผู้สร้างทฤษฎีกฎหมายบริสุทธิ์ (Pure Theory of Law) ซึ่งมีอิทธิพลต่อการจัดตั้งศาลรัฐธรรมนูญของออสเตรีย โดยศาลรัฐธรรมนูญออสเตรียทำหน้าที่หลักเพียงวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายว่ากฎหมายที่ออกโดยรัฐสภาขัดหรือแย้งกับรัฐธรรมนูญหรือไม่ ศาลรัฐธรรมนูญออสเตรียจึงเป็นองค์กรตุลาการไม่มีสถานะเป็นองค์กรทางการเมือง ซึ่งเรียกศาลรัฐธรรมนูญที่เกิดขึ้นที่ออสเตรียว่า “ออสเตรียโมเดล” ได้

2.1.2 ศาลรัฐธรรมนูญเยอรมัน

ศาลรัฐธรรมนูญเยอรมันได้รับการสถาปนาขึ้นในปี ค.ศ. 1950 ภายหลังจากที่รัฐธรรมนูญ ค.ศ. 1949 มีผลใช้บังคับ สืบเนื่องจากหลังเยอรมนีแพ้สงครามโลกครั้งที่ 2 เยอรมันถูกแยกออกเป็นเยอรมันตะวันออกกับเยอรมันตะวันตก โดยเยอรมันตะวันตกได้ร่วมกันร่างรัฐธรรมนูญฉบับใหม่ หรือเรียกว่ากฎหมายพื้นฐาน ประเด็นสำคัญของการร่างรัฐธรรมนูญฉบับใหม่เพื่อป้องกันการเกิดเผด็จการ รัฐสภาอย่างเช่นที่เคยเกิดขึ้นในอดีตภายใต้การปกครองของพรรคนาซี โดยผู้ร่างรัฐธรรมนูญมีความประสงค์ให้เกิดองค์กรที่เข้ามาถ่วงดุลกับเสียงข้างมากของรัฐสภาจึงนำเอาแนวคิดของเคลเสนมาต่อยอดและก่อกำเนิดขึ้น โดยศาลรัฐธรรมนูญเยอรมันนอกจากทำหน้าที่ในการตรวจสอบว่ากฎหมายขัดกับรัฐธรรมนูญหรือไม่ ยังมีอำนาจอย่างกว้างขวางในการตรวจสอบการใช้อำนาจของฝ่ายการเมืองว่าอยู่ในขอบเขตของรัฐธรรมนูญหรือไม่ ศาลรัฐธรรมนูญเยอรมันมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งให้เกิดการปฏิรูประบบรัฐสภาภายหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพและส่งผลให้ระบบการเมืองเยอรมันมีคุณภาพและเป็นองค์กรสำคัญในการสร้างดุลยภาพอำนาจรัฐในมิติต่างๆ ผลสำเร็จนี้เองทำให้เยอรมันก้าวสู่การเป็นผู้นำในประเทศสหภาพยุโรปและมีอิทธิพลให้ประเทศต่าง ๆ ถือเป็นต้นแบบซึ่งเรียกศาลรัฐธรรมนูญของเยอรมันได้ว่า “เยอรมันโมเดล”

จึงกล่าวได้ว่าการเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญในภาคพื้นยุโรปตั้งแต่ออสเตรียโมเดล และโดยเฉพาะเยอรมันโมเดลเป็นส่วนสำคัญในการร่างรัฐธรรมนูญในปี 2540 ที่ประเทศไทยรับมาเป็นต้นแบบของการจัดตั้งศาลรัฐธรรมนูญ ซึ่งพัฒนาการของศาลรัฐธรรมนูญไทยจะกล่าวในส่วนถัดไป

2.2 ศาลรัฐธรรมนูญในประเทศไทย

การเกิดขึ้นของศาลรัฐธรรมนูญไทยมีวิวัฒนาการแบบค่อยเป็นค่อยไป ซึ่งพิจารณาได้จากองค์กรที่มีอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญ โดยจากอดีตนับตั้งแต่การประกาศใช้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรสยาม พุทธศักราช 2475 จนถึงปัจจุบัน สามารถแบ่งได้เป็น 5 ช่วงที่สำคัญ ดังนี้

2.2.1 ช่วงที่สภาผู้แทนราษฎรตีความรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรสยาม พุทธศักราช 2475 กำหนดให้สภาผู้แทนราษฎรเป็นผู้ทรงไว้ซึ่งอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญ ซึ่งบัญญัติไว้ในมาตรา 62 ความว่า “ท่านว่าสภาผู้แทนราษฎรเป็นผู้ทรงไว้ซึ่งสิทธิเด็ดขาดในการตีความแห่งรัฐธรรมนูญ” ซึ่งรัฐธรรมนูญฉบับนี้มีเจตนาชัดที่จะให้สภาผู้แทนราษฎรเป็นผู้มีอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญแต่เพียงองค์กรเดียว ด้วยเหตุผลที่ว่า ผู้ร่างรัฐธรรมนูญคือ ท่านอาจารย์ปรีดี พนมยงค์ สำเร็จการศึกษาจากประเทศฝรั่งเศส จึงได้นำเอาแนวคิดจากรัฐธรรมนูญฝรั่งเศสในขณะนั้นที่ว่าองค์กรผู้ที่ตรากฎหมายต้องเป็นองค์กรที่เป็นผู้แทนของปวงชนมาเป็นองค์กรที่มีอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญ และการวินิจฉัยว่ากฎหมายใดขัดหรือแย้งต่อรัฐธรรมนูญเป็นอันใช้บังคับไม่ได้ (บวรศักดิ์ อุวรรณโณ, 2556: 194)

2.2.2 ช่วงที่ทั้งรัฐสภาและคณะตุลาการรัฐธรรมนูญตีความรัฐธรรมนูญ

ช่วงระยะเวลานี้รัฐสภายังคงมีอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญ แต่ได้มีการตั้งองค์กรใหม่ขึ้นมาซึ่งเป็นองค์กรกลางที่ทำหน้าที่ในการควบคุมกฎหมายมิให้ขัดต่อรัฐธรรมนูญ คือ “คณะตุลาการรัฐธรรมนูญ” ซึ่งมีอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญควบคู่ไปกับรัฐสภา (อัลจนา ฟิงเย็น, 2543: 13) โดยสาเหตุที่มีการตั้งคณะตุลาการรัฐธรรมนูญ เป็นผลสืบเนื่องมาจากผลของคำพิพากษาคดีอาชญากรรมสงครามที่ 1/ 2489 โดยปรากฏขึ้นเป็นครั้งแรกในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2489) ซึ่งในรัฐธรรมนูญฉบับนี้เป็นการนำเสนอระบบมาผสมกัน กล่าวคือ ถ้าเป็นเรื่องของกฎหมายที่ขัดต่อรัฐธรรมนูญ ศาลมีหน้าที่ต้องนำกฎหมายฉบับนั้นให้คณะตุลาการศาลรัฐธรรมนูญวินิจฉัย แต่หากเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับหน่วยงานของรัฐสภาก็ให้อำนาจรัฐสภาในการตีความ (บวรศักดิ์ อุวรรณโณ, 2556: 199) โดยการตีความของทั้งสององค์กรแบบนี้ปรากฏขึ้นตั้งแต่รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2489) จนถึงรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2534) ยกเว้นในช่วงที่ไม่มีคณะตุลาการรัฐธรรมนูญ คือ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (ฉบับชั่วคราว) (พุทธศักราช 2490) และธรรมนูญการปกครองแผ่นดินที่อยู่ในช่วงของรัฐบาลที่มาจากการรัฐประหาร (อานนท์ มาเฝ้า, 2558: 34)

2.2.3 ช่วงที่คณะตุลาการรัฐธรรมนูญตีความรัฐธรรมนูญ

สำหรับองค์กรที่ควบคุมกฎหมายมิให้ขัดต่อรัฐธรรมนูญหรือองค์กรที่ตีความรัฐธรรมนูญ คือ “คณะตุลาการรัฐธรรมนูญ” โดยปรากฏในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2534) ซึ่งถือเป็นรัฐธรรมนูญฉบับแรกที่บัญญัติให้อำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญแก่คณะตุลาการรัฐธรรมนูญแต่เพียงองค์กรเดียว และตัดอำนาจในการตีความรัฐธรรมนูญของรัฐสภาออกทั้งหมด โดยในรัฐธรรมนูญฉบับนี้ได้มีการบัญญัติให้เพิ่มอำนาจของคณะตุลาการรัฐธรรมนูญ ซึ่งรวมถึงอำนาจในการตีความปัญหาที่เกี่ยวกับหน่วยงานของรัฐสภา

หรือเกี่ยวกับอำนาจหน้าที่ของรัฐสภา ซึ่งแต่เดิมเป็นอำนาจของรัฐสภามาเป็นอำนาจหน้าที่ของคณะตุลาการรัฐธรรมนูญ (สุรพล นิติไกรพจน์ และคณะ, 2544: 42) ในช่วงหลัง “คณะตุลาการรัฐธรรมนูญ” กลับมาเป็นที่สนใจในการตีความรัฐธรรมนูญอีกครั้ง ภายหลังจากรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2540) สิ้นสุดลง อันเนื่องมาจากการรัฐประหารเมื่อวันที่ 19 กันยายน พ.ศ. 2549 โดยคณะปฏิรูปการปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข ซึ่งมีอำนาจในการการตีความตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย ((ฉบับชั่วคราว) (พุทธศักราช 2549)) (อานนท์ มาเฒ่า, 2558: 36)

2.2.4 ช่วงที่รัฐธรรมนูญไม่ได้กำหนดให้องค์กรใดวินิจฉัยว่ากฎหมายขัดรัฐธรรมนูญไว้เป็นการเฉพาะศาลยุติธรรมก็มีอำนาจวินิจฉัย

ในกรณีที่รัฐธรรมนูญไม่ได้กำหนดให้องค์กรใดวินิจฉัยว่ากฎหมายขัดรัฐธรรมนูญไว้เป็นการเฉพาะ “ศาลยุติธรรม” ก็มีอำนาจวินิจฉัยตีความได้ โดยในเรื่องนี้มีบรรทัดฐานคำพิพากษาศาลฎีกายืนยันมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน โดยคำพิพากษาลำดับแรก คือ คดีอาชญากรรมสงครามที่ 1/ 2489, 2/2489 , 4/2489 และ 21/2482 (วรศักดิ์ อุวรรณโณ, 2556: 202)

2.2.5 ช่วงศาลรัฐธรรมนูญ

เมื่อมีการประกาศใช้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2540) นำมาสู่การจัดตั้ง “ศาลรัฐธรรมนูญ” ขึ้นเพื่อทำหน้าที่ในฐานะเป็นองค์กรในการตีความรัฐธรรมนูญ ซึ่งถือเป็นรัฐธรรมนูญฉบับประชาชนที่มีความต้องการในการปฏิรูปประเทศ ซึ่งมีหลักการใหม่ๆ เกิดขึ้นครั้งแรกหลายประการ จึงมีข้อเรียกร้องให้รัฐธรรมนูญฉบับปฏิรูปการเมืองนี้ มีองค์กรที่ทำหน้าที่ในการตีความรัฐธรรมนูญ ซึ่งองค์กรที่ทำหน้าที่ดังกล่าวนี้จะต้องมีความเป็นกลาง และต้องดำรงอยู่อย่างต่อเนื่องมิใช่เป็นองค์กรที่มีวาระการดำรงตำแหน่งขึ้นอยู่กับอายุของสภาผู้แทนราษฎร อย่างเช่น คณะตุลาการรัฐธรรมนูญในอดีต ด้วยเหตุนี้เองจึงเป็นที่มาของการจัดตั้ง “ศาลรัฐธรรมนูญ” (สุรพล นิติไกรพจน์ และคณะ, 2544: 44-45) เพื่อทำหน้าที่ตีความรัฐธรรมนูญ และเป็นองค์กรที่ประกันต่อหลักความเป็นกฎหมายสูงสุดของรัฐธรรมนูญ นอกจากนี้การมีศาลรัฐธรรมนูญ ปรากฏในบทบัญญัติ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2550) และรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) ด้วย

กล่าวโดยสรุปได้ว่า กว่าจะเป็นศาลรัฐธรรมนูญในปัจจุบันได้มีวิวัฒนาการมา 5 ช่วง โดยเริ่มตั้งแต่ ช่วงที่สภาผู้แทนราษฎรตีความรัฐธรรมนูญ ช่วงที่ทั้งรัฐสภาและคณะตุลาการรัฐธรรมนูญตีความรัฐธรรมนูญ ช่วงที่คณะตุลาการรัฐธรรมนูญตีความรัฐธรรมนูญ ช่วงที่รัฐธรรมนูญไม่ได้กำหนดให้องค์กรใดวินิจฉัยว่ากฎหมายขัดรัฐธรรมนูญไว้เป็นการเฉพาะศาลยุติธรรมก็มีอำนาจวินิจฉัย และช่วงปัจจุบันที่มีศาลรัฐธรรมนูญ ทั้งนี้ เป็นที่น่าสังเกตว่า แม้ในช่วงปัจจุบันจะอยู่ในช่วงที่มีองค์กรศาลอย่างชัดเจนแล้วก็ตาม แต่ก็มีปัญหาหลายประการที่จะต้องได้รับการพัฒนาให้ดีขึ้น

3. องค์ประกอบของศาลรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 200 ได้กำหนดให้ศาลรัฐธรรมนูญประกอบด้วยตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ จำนวน 9 คน ซึ่งเป็นผู้ที่พระมหากษัตริย์ทรงแต่งตั้งจากบุคคลดังต่อไปนี้

3.1 ผู้พิพากษาในศาลฎีกา จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นผู้ที่ดำรงตำแหน่งไม่ต่ำกว่าผู้พิพากษาหัวหน้าคณะในศาลฎีกามาแล้วไม่น้อยกว่า 3 ปี ซึ่งได้รับการคัดเลือกจากที่ประชุมใหญ่ศาลฎีกา

3.2 ตุลาการในศาลปกครองสูงสุด จำนวน 2 คน ซึ่งเป็นผู้ที่ดำรงตำแหน่งไม่ต่ำกว่าตุลาการศาลปกครองสูงสุดมาแล้วไม่น้อยกว่า 5 ปี ซึ่งได้รับการคัดเลือกโดยที่ประชุมใหญ่ตุลาการในศาลปกครองสูงสุด

3.3 ผู้ทรงคุณวุฒิสถาบันนิติศาสตร์ จำนวน 1 คน ซึ่งได้รับการสรรหาจากผู้ดำรงตำแหน่งหรือเคยดำรงตำแหน่งศาสตราจารย์ของมหาวิทยาลัยในประเทศไทยมาแล้วเป็นเวลาไม่น้อยกว่า 5 ปี และยังมีผลงานวิชาการเป็นที่ประจักษ์

3.4 ผู้ทรงคุณวุฒิสถาบันรัฐศาสตร์หรือรัฐประศาสนศาสตร์ จำนวน 1 คน ซึ่งได้รับการสรรหาจากผู้ดำรงตำแหน่งหรือเคยดำรงตำแหน่งศาสตราจารย์ของมหาวิทยาลัยในประเทศไทยมาแล้วเป็นเวลาไม่น้อยกว่า 5 ปี และยังมีผลงานทางวิชาการเป็นที่ประจักษ์

3.5 ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 2 คน ซึ่งได้รับการสรรหาจากผู้รับหรือเคยรับราชการในตำแหน่งไม่ต่ำกว่าอธิบดี หรือหัวหน้าส่วนราชการที่เทียบเท่า หรือตำแหน่งไม่ต่ำกว่ารองอัยการสูงสุดมาแล้วไม่น้อยกว่า 5 ปี

ในกรณีที่ไม่สามารถเลือกผู้พิพากษาหัวหน้าคณะในศาลฎีกาได้ ที่ประชุมใหญ่ศาลฎีกาจะเลือกบุคคลจากผู้ซึ่งเคยดำรงตำแหน่งไม่ต่ำกว่าผู้พิพากษาในศาลฎีกามาแล้วไม่น้อยกว่า 3 ปีก็ได้ ทั้งนี้ ในการนับเวลาของผู้ที่จะรับการคัดเลือกหรือสรรหาเป็นตุลาการศาลรัฐธรรมนูญทั้ง 5 กลุ่มนั้น ให้นับถึงวันที่ได้รับการคัดเลือกหรือวันวันสมัครเข้ารับการสรรหาแล้วแต่กรณี ในกรณีที่มีความจำเป็นอันไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ คณะกรรมการสรรหาจะประกาศลดระยะเวลาการดำรงตำแหน่งของบุคคลตามข้างต้นลงก็ได้ แต่จะลดลงเหลือน้อยกว่า 2 ปีไม่ได้

4. คุณสมบัติและวาระการดำรงตำแหน่งของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ

4.1 คุณสมบัติของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 201 กำหนดให้ตุลาการศาลรัฐธรรมนูญต้องมีคุณสมบัติ คือ (1) ต้องมีสัญชาติไทยโดยการเกิด (2) มีอายุไม่ต่ำกว่า 45 ปี แต่ไม่ถึง 68 ปี ในวันที่ได้รับการคัดเลือกหรือวันสมัครเข้ารับการสรรหา (3) สำเร็จการศึกษาไม่ต่ำกว่าปริญญาตรีหรือเทียบเท่า (4) ต้องมีความซื่อสัตย์สุจริตเป็นที่ประจักษ์ (5) ต้องมีสุขภาพที่สามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ ตุลาการศาลรัฐธรรมนูญต้องไม่มีลักษณะต้องห้าม ซึ่งกำหนดไว้ในมาตรา 202 รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) เช่น กรณีเคยได้รับโทษจำคุกโดยคำพิพากษาถึงที่สุดให้จำคุก เว้นแต่ในความผิดอันได้กระทำโดยประมาทหรือความผิดลหุโทษ กรณีเป็นหรือเคยเป็นสมาชิกสภาผู้แทนราษฎร

สมาชิกวุฒิสภา ข้าราชการการเมือง หรือสมาชิกสภาท้องถิ่นหรือผู้บริหารท้องถิ่นในระยะเวลาสิบปีก่อนเข้ารับ การคัดเลือกหรือสรรหา เป็นต้น

4.2 วาระการดำรงตำแหน่งของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 207 กำหนดให้ตุลาการศาล รัฐธรรมนูญมีวาระการดำรงตำแหน่ง 7 ปี นับแต่วันที่พระมหากษัตริย์ทรงแต่งตั้ง และให้ดำรงตำแหน่งได้เพียง 1 วาระ ซึ่งการให้ดำรงวาระเดียวนี้อถือว่าเป็นเวลาที่เหมาะสมที่ทำให้เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนา องค์กร อันเป็นการเปิดโอกาสให้เปลี่ยนบุคคลท่านอื่นมาเป็นตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ ซึ่งจะเป็นการนำ ความคิดและทัศนคติใหม่ๆเข้ามาปฏิบัติหน้าที่เพื่อให้สอดคล้องกับสภาพของสังคมที่มีความเปลี่ยนแปลงอยู่ ตลอดเวลา (สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร, 2562, น.365.)

4.3 การพ้นจากตำแหน่งของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 208 กำหนดว่า นอกจากการพ้นจาก ตำแหน่งตามวาระแล้ว ตุลาการศาลรัฐธรรมนูญสามารถพ้นจากตำแหน่งได้ เมื่อมีเหตุดังต่อไปนี้

(1) ขาดคุณสมบัติตามมาตรา 201 หรือไม่มีลักษณะต้องห้ามตามมาตรา 202

(2) ตาย

(3) ลาออก

(4) มีอายุครบ 75 ปี

(5) เมื่อศาลรัฐธรรมนูญมีมติให้พ้นจากตำแหน่งด้วยคะแนนเสียงไม่น้อยกว่า 2 ใน 4 ของตุลาการศาล รัฐธรรมนูญทั้งหมดเท่าที่มีอยู่ เพราะเหตุฝ่าฝืนหรือไม่ปฏิบัติตามมาตรฐานทางจริยธรรมของตุลาการศาล รัฐธรรมนูญ

(6) พ้นจากตำแหน่งเพราะเหตุตามมาตรา 235 วรรคสาม กล่าวคือ เมื่อตุลาการศาลรัฐธรรมนูญผู้ใดมี พฤติการณ์ร้ายรอยผิดปกติ ทุจริตต่อหน้าที่ หรือจงใจปฏิบัติหน้าที่หรือใช้อำนาจขัดต่อบทบัญญัติแห่ง รัฐธรรมนูญหรือกฎหมาย หรือฝ่าฝืนหรือไม่ปฏิบัติตามมาตรฐานทางจริยธรรมอย่างร้ายแรง (มาตรา 234 (1)) แล้วศาลฎีกามีคำพิพากษาว่าผู้ถูกกล่าวหาประพฤติผิดตามที่ถูกกล่าวหา ให้ผู้ต้องคำพิพากษานั้นพ้นจาก ตำแหน่งนับแต่วันหยุดปฏิบัติหน้าที่ (วันที่ศาลฎีกาประทับรับฟ้อง หรือเว้นแต่จะมีคำสั่งเป็นอย่างอื่น) และให้ เพิกถอนสิทธิเลือกตั้งมีกำหนดเวลาไม่เกิน 10 ปี หรือไม่ก็ได้

การลาออกจากตำแหน่งของประธานศาลรัฐธรรมนูญให้ถือว่าเป็นการพ้นจากตำแหน่งตุลาการศาล รัฐธรรมนูญด้วย (มาตรา 208 วรรคสอง)

อนึ่ง การพ้นตำแหน่งตามวาระของตุลาการศาลรัฐธรรมนูญ (วาระการดำรงตำแหน่ง 7 ปี) ให้ตุลาการ ศาลรัฐธรรมนูญที่พ้นจากตำแหน่งปฏิบัติหน้าที่ต่อไปจนกว่าจะมีการแต่งตั้งตุลาการศาลรัฐธรรมนูญใหม่แทน (มาตรา 208 วรรคสาม)

5. ชั้นศาลของศาลรัฐธรรมนูญ

ศาลรัฐธรรมนูญมีเพียงศาลเดียวในระบบกฎหมายไทยจึงมีเพียงชั้นศาลเดียว ซึ่งมีความแตกต่างจากศาลยุติธรรมที่มี 3 ชั้นศาล (ศาลชั้นต้น ศาลอุทธรณ์ และศาลฎีกา) ศาลปกครอง มี 2 ชั้นศาล (ศาลปกครองชั้นต้นและศาลปกครองสูงสุด) และศาลทหาร มี 3 ชั้นศาล (ศาลทหารชั้นต้น ศาลทหารกลาง ศาลทหารสูงสุด)² ดังนั้น คดีทางรัฐธรรมนูญที่ผ่านการวินิจฉัยของศาลรัฐธรรมนูญจึงเริ่มต้นและจบในชั้นศาลเดียว

6. เขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญ

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) มาตรา 210 วรรคแรก ได้กำหนดให้ศาลรัฐธรรมนูญมีอำนาจหน้าที่ ในการพิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายหรือร่างกฎหมาย การพิจารณาวินิจฉัยปัญหาเกี่ยวกับหน้าที่และอำนาจของสภาผู้แทนราษฎร วุฒิสภา รัฐสภา คณะรัฐมนตรี หรือองค์การอิสระ หรือหน้าที่และอำนาจอื่นตามที่บัญญัติไว้ในรัฐธรรมนูญ และพระราชบัญญัติประกอบรัฐธรรมนูญว่าด้วยวิธีพิจารณาของศาลรัฐธรรมนูญ พ.ศ. 2561 มาตรา 7 กำหนดให้ศาลรัฐธรรมนูญมีหน้าที่และอำนาจพิจารณาวินิจฉัยคดี ดังนั้น สามารถจัดกลุ่มอำนาจหน้าที่ของศาลรัฐธรรมนูญออกได้เป็น 7 กลุ่ม ดังนี้ (สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ, 2563: 4)

- 1) คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายและร่างกฎหมาย เช่น การพิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของร่างพระราชบัญญัติประกอบรัฐธรรมนูญ (รัฐธรรมนูญ มาตรา 132 ประกอบมาตรา 148) การพิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของร่างพระราชบัญญัติ (รัฐธรรมนูญ มาตรา 148) เป็นต้น ซึ่งการพิจารณาของศาลรัฐธรรมนูญเป็นการวินิจฉัยว่ามีข้อความขัดหรือแย้งต่อรัฐธรรมนูญ หรือเป็นการตราขึ้นโดยไม่ถูกต้องตามบทบัญญัติแห่งรัฐธรรมนูญหรือไม่
- 2) คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยปัญหาเกี่ยวกับหน้าที่และอำนาจของสภาผู้แทนราษฎร วุฒิสภา รัฐสภา คณะรัฐมนตรี หรือองค์การอิสระ
- 3) คดีเกี่ยวกับการคุ้มครองสิทธิและเสรีภาพของประชาชน
- 4) คดีเกี่ยวกับการพิทักษ์รัฐธรรมนูญ ระบอบการปกครองและด้านความมั่นคงของรัฐ
- 5) คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยหนังสือสัญญาระหว่างประเทศต้องได้รับความเห็นชอบจากรัฐสภา ก่อนหรือไม่ ซึ่งเป็นไปตามบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญมาตรา 178 ที่ได้บัญญัติไว้ในกรณีที่หนังสือสัญญาใดที่ประเทศไทยทำกับนานาประเทศหรือองค์การระหว่างประเทศต้องได้รับความเห็นชอบจากรัฐสภา โดยหนังสือดังกล่าว ได้แก่ หนังสือที่มีบทเปลี่ยนแปลงอาณาเขต หรือหนังสือที่มีบทเปลี่ยนแปลงเขตพื้นที่นอกอาณาเขตซึ่งประเทศไทยมีสิทธิอธิปไตยหรือมีเขตอำนาจตามหนังสือสัญญาหรือกฎหมายระหว่างประเทศ เป็นต้น

²พระราชบัญญัติธรรมนูญศาลทหาร พ.ศ. 2498 มาตรา 6 บัญญัติว่า “ศาลทหารตามพระราชบัญญัตินี้แบ่งออกเป็นสามชั้น คือ (1) ศาลทหารชั้นต้น (2) ศาลทหารกลาง (3) ศาลทหารสูงสุด”

6) คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยคุณสมบัติและลักษณะต้องห้ามของผู้ดำรงตำแหน่งทางการเมือง

7) คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยกรณีอื่นที่กฎหมายประกอบรัฐธรรมนูญ หรือกฎหมายอื่นกำหนดให้อยู่ในอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญ

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาถึงเขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญภายใต้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) พบว่า เขตอำนาจของศาลรัฐธรรมนูญมีการเพิ่มขึ้นจากเดิม เช่น การพิจารณาว่าคดีที่ประชาชนหรือชุมชนฟ้องหน่วยงานของรัฐเพื่อให้ได้รับประโยชน์ตามรัฐธรรมนูญ หมวด 5 หน้าที่ของรัฐ หรือการพิจารณาวินิจฉัยร่างรัฐธรรมนูญแก้ไขเพิ่มเติมตามมาตรา 256 ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2560) เป็นต้น

บทสรุป

ศาลรัฐธรรมนูญของไทยมีพัฒนาการมาหลายยุค แต่เกิดขึ้นเป็นครั้งแรกภายใต้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย (พุทธศักราช 2540) ซึ่งประเทศไทยรับแนวคิดมาจากหลายโมเดลเป็นส่วนสำคัญในการร่างรัฐธรรมนูญ

ศาลรัฐธรรมนูญ เป็นองค์กรที่มีหน้าที่และมีอำนาจในการวินิจฉัย “คดีรัฐธรรมนูญ” อาทิ คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยความชอบด้วยรัฐธรรมนูญของกฎหมายและร่างกฎหมาย คดีเกี่ยวกับการพิจารณาวินิจฉัยปัญหาเกี่ยวกับหน้าที่และอำนาจของสภาผู้แทนราษฎร วุฒิสภา รัฐสภา คณะรัฐมนตรี หรือองค์กรอิสระ คดีเกี่ยวกับการคุ้มครองสิทธิและเสรีภาพของประชาชน คดีเกี่ยวกับการพิทักษ์รัฐธรรมนูญ ระบอบการปกครอง และด้านความมั่นคงของรัฐ เป็นต้น

ศาลรัฐธรรมนูญถือได้ว่าเป็นองค์กรตุลาการที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการเมืองการปกครองของประเทศ ดังนั้น การปฏิบัติหน้าที่และการพิจารณาคดีของศาลรัฐธรรมนูญจึงต้องคำนึงและปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ของศาลรัฐธรรมนูญอย่างเคร่งครัด ดังถ้อยคำที่ว่า “ศาลรัฐธรรมนูญเป็นสถาบันหลักที่คุ้มครองความเป็นกฎหมายสูงสุดของรัฐธรรมนูญตามหลักนิติธรรม สร้างความเชื่อมั่นแก่ประชาชน โดยมีกลไกสนับสนุนงานที่มีประสิทธิภาพและมีมาตรฐานเป็นที่ยอมรับ”

เอกสารอ้างอิง

บรรเจิด สิงคะเนติ. (2560). *ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับศาลรัฐธรรมนูญ*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: วิญญูชน.

บวรศักดิ์ อุวรรณโณ. (2556). *คำอธิบายวิชากฎหมายรัฐธรรมนูญ*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร: สำนักอบรม กฎหมายแห่งเนติบัณฑิตยสภา.

สมยศ เชื้อไทย. (2563). *กฎหมายมหาชนเบื้องต้น*. พิมพ์ครั้งที่ 14. กรุงเทพมหานคร: วิญญูชน.

สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร. (2562). *ความมุ่งหมายและคำอธิบายประกอบรายมาตราของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560*. สำนักงานเลขาธิการสภาผู้แทนราษฎร.

- สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ. (2563). *ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับศาลรัฐธรรมนูญ*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร : สำนักงานศาลรัฐธรรมนูญ.
- สุรพล นิติไกรพจน์ และคณะ. (2544). *ศาลรัฐธรรมนูญกับการปฏิบัติพันธกิจตามรัฐธรรมนูญ*. กรุงเทพมหานคร: คณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อัลจนา พึ่งเย็น. (2543). *การควบคุมกฎหมายมิให้ขัดหรือแย้งต่อรัฐธรรมนูญโดยศาลรัฐธรรมนูญตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540*. วิทยานิพนธ์นิติศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อานนท์ มาเฝ้า. (2558). *ศาลรัฐธรรมนูญและวิธีพิจารณาคดีรัฐธรรมนูญ*. กรุงเทพมหานคร: โครงการตำราและเอกสารประกอบการสอน คณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

การศึกษาอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์และการสำรวจความเข้าใจ
คำว่า 山 shān ในสำนวนจีน 4 พยางค์ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน
มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

THE STUDY OF CONCEPTUAL METAPHOR OF THE WORD 山 shān
IN A FOUR-SYLLABLE CHINESE IDIOM AND SURVEY OF THE UNDERSTANDING
OF CHINESE MAJOR STUDENTS, PIBULSONGKRAM RAJABHAT UNIVERSITY

ศุจรวี กรรมถัน^{1*}, วิโรจน์ ตระกูลพิทักษ์กิจ²
Dutrawee Kammathan^{1*}, Virote Trakoolphitakkit²

(Received: May 26, 2023; Revised: June 16, 2023; Accepted: June 25, 2023)

บทคัดย่อ

งานวิจัยฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์ และ 2) สำรวจความเข้าใจการอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์ ของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และปีที่ 4 สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จำนวน 91 คน โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากพจนานุกรมสำนวนจีนฉบับสมบูรณ์ 《中华成语大词典》 เครื่องมือในงานวิจัยฉบับนี้คือแบบทดสอบวัดความเข้าใจอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ โดยใช้รูปแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ และรายงานผลการวิจัยโดยใช้ความถี่ คำร้อยละและการพรรณนา

ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการศึกษาอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์ จำนวน 121 สำนวน เป็นสำนวนที่มีความหมายอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ จำนวน 87 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 71.90 โดยสามารถแบ่งอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ได้เป็น 12 ประเภท อุปลักษณ์ที่พบมากที่สุด คือ อุปลักษณ์สถานที่ จำนวน 22 สำนวน ร้อยละ 25.29 รองลงมาได้แก่อุปลักษณ์ปริมาณ จำนวน 18 สำนวน ร้อยละ 20.69 และประเภทอุปลักษณ์ที่พบน้อยที่สุด ได้แก่ อุปลักษณ์เวลานาน ความรู้และระยะทาง มีจำนวน 3 ประเภท ประเภทละ 2 สำนวน ร้อยละ 2.30 2) ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน พบว่า ผู้ตอบแบบทดสอบมีความเข้าใจอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์คิดเป็นร้อยละ 54.58 และไม่เข้าใจอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์คิดเป็นร้อยละ 45.42

คำสำคัญ: สำนวนจีน, อุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์, ภูเขา, ภาษาจีน

* 1 สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

2 สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

* Corresponding author. E-mail: Dutrawee.kk@gmail.com

Abstract

The objectives of this research were 1) to investigate the conceptual metaphor of the word 山 (shān) in the four-syllable Chinese idioms and 2) to survey the understanding of third- and fourth-year students' Chinese language program, faculty of humanities and social sciences, Pibulsongkram Rajabhat University. The data was collected from The Complete Chinese Idioms Dictionary 《中华成语大词典》. The tool for this research is a paper test. The target group is 91 persons of third- and fourth-year students of the Chinese language program at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Pibulsongkram Rajabhat University. The results were reported by using percentages and descriptive.

The results revealed that 1) there were 87 out of 121 four-syllable Chinese idioms that contain the word 山 (shān) that has metaphor meanings, or 71.90 percent. These 87 idioms that contain metaphor meaning can be divided into 12 types. The most common type of metaphor was the metaphor of places, with 22 out of 87 expressions, representing 25.29%. followed by the metaphor of quantity with 18 expressions, representing 20.69%, and the least common type of metaphor consisted of 3 types: 2 expressions of each type, including the metaphor of long time, knowledge, and long-distance, representing 2.30% each. 2) The results of an analysis of the conceptual metaphor understanding of the word 山 (shān) in the 4-syllable Chinese idiom and the meaning of the 4-syllable Chinese idiom with 山 (shān) found that The respondents understood the conceptual metaphor of 山 (shān) in Chinese four-syllable idioms and the meaning of four-syllable Chinese idioms 山 (shān) representing 54.58% and the respondents did not understand the conceptual metaphor of 山 (shān) in Chinese four-syllable idioms and the meaning of four-syllable Chinese idioms 山 (shān), representing 45.42

Keywords: Chinese Idioms, Metaphor, Mountain, Chinese

บทนำ

ต้นกำเนิดสำนวนจีนมีที่มาจากหลากหลาย เช่น จากพื้นหลังประวัติศาสตร์ ประเพณีและวัฒนธรรม หนังสือคัมภีร์จีน ศาสนา สิ่งรอบตัว หรือการใช้สัตว์ พืช รวมไปถึงธรรมชาติในการอุปมาอุปไมย การที่คนจีนสมัยโบราณชอบการอุปมาอุปไมยนั้น สะท้อนให้เห็นถึงทัศนะของการแสวงหาความงามที่ว่า “ชอบอ้อมค้อม ไม่ชอบตรง ๆ” (นริศ วศินานนท์, 2551)

คำว่า 山 (shān) เป็นส่วนประกอบของสำนวนจีนที่เกี่ยวข้องกับธรรมชาติเช่นกัน สำนวนจีนจำนวนมากที่มีส่วนประกอบด้วยคำว่า 山 เนื่องจากประเทศจีนเป็นประเทศที่มีภูเขาอยู่เป็นจำนวนมากและอุดมสมบูรณ์ อีกทั้งเขตภูเขาของจีนอันประกอบด้วยภูเขา ที่ราบสูง และเนินเขา คิดเป็นเนื้อที่มากกว่าสองในสามของพื้นที่ทั้งหมด และมีขุนเขาที่มีชื่อเสียงไปทั่วโลกถึง 5 แห่ง (五岳) ด้วยกัน ได้แก่ ภูเขาไท่ซาน (泰山) ภูเขาเซ่งซาน (嵩山) ภูเขาเหิงซาน (衡山) ภูเขาเหิงซาน (恒山) และภูเขาฮว่าซาน (华山) ส่งผลให้คำว่า “ภูเขา” หรือ 山 ในภาษาจีนปรากฏอยู่ในสำนวนจีนหลาย ๆ สำนวน โดยให้ความหมายที่สะท้อนถึงวัฒนธรรม วิถีชีวิต และความเชื่อของคนจีนที่หลากหลาย และส่งผลให้การใช้คำว่า 山 ของคนจีนในการสะท้อนผ่านทางภาษาหรือสำนวน มีความหมายที่หลากหลายไปด้วย ทั้งการให้ความหมายโดยตรง และการให้ความหมายอุปมาอุปไมยเชิงมนทัศน์ เช่น 开门见山 (kāi mén jiàn shān) หมายถึง ไม่พูดพลาถำพเลง ไม่อ้อมค้อม พูดตรงประเด็น ซึ่งความหมายของคำว่า 山 ในสำนวนดังกล่าวมีมนทัศน์เกี่ยวกับการปรากฏแบบประจักษ์ชัดแจ้ง ตรงประเด็นไม่อ้อมค้อม กล่าวคือ เปรียบกับภูเขาที่เมื่อมองจากที่ไกล ๆ ก็รู้อยู่แล้วว่านั่นคือภูเขา ตั้งตรงตระหง่านปรากฏให้เห็นประจักษ์ด้วยตา จะเห็นได้ว่า ความหมายของคำว่า 山 ในภาษาจีนไม่ได้มีความหมายว่า “ภูเขา” เพียงอย่างเดียว ซึ่งการเข้าใจและการแปลความหมายของอุปมาอุปไมยของสำนวนที่ถูกต้อง ผู้แปลหรือผู้เรียนภาษาจีนต้องเข้าใจถึงสังคม ความเชื่อ วิถีชีวิต และวัฒนธรรมของคนจีนด้วยเช่นกัน ซึ่งสอดคล้องกับ ชัชวดี ศรีลัมพ์ (2548) ที่กล่าวว่า “การศึกษาความหมายตามแนวทางของภาษาศาสตร์ ปริชาณัน มุ่งอธิบายถึงการใช้ภาษาที่เป็นผลมาจากกระบวนการคิด ซึ่งได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ในการรับรู้เรื่องเกี่ยวกับโลก ประสบการณ์การใช้ภาษา ซึ่งไม่ได้หมายถึงสิ่งที่เราอ้างอิง การรับรู้หรือเรียนภาษาแต่เพียงอย่างเดียวอย่างหนึ่ง แต่จะสัมพันธ์กับกระบวนการคิด ภาพในใจ ความรู้ และประสบการณ์เกี่ยวกับโลก เช่น อารมณ์ความรู้สึก ฯลฯ”

ทั้งนี้ แม้ว่าภูมิศาสตร์ของประเทศไทยจะประกอบไปด้วย ภูเขา และเทือกเขาเป็นแหล่งทรัพยากรธรรมชาติที่สำคัญ อุดมไปด้วย ป่าไม้ สัตว์ป่า และแร่ธาตุต่าง ๆ เท่านั้น และคนไทยล้วนมีวิถีชีวิตที่มีความเกี่ยวข้องกับภูเขามาอย่างช้านาน หากแต่นี่ก็ถึงคำว่า “ภูเขา” ในด้านของความหมายและมนทัศน์ของภาษาไทยนั้น กลับมีภาพมนทัศน์อยู่อย่างจำกัด ส่งผลให้เมื่อผู้เรียนภาษาจีนที่เป็นชาวไทย ได้เรียนสำนวนจีนที่มีคำว่า 山 อาจเกิดความผิดพลาดต่อการตีความ การแปลความหมาย เนื่องด้วยทัศนะหรือมนทัศน์ที่มีต่อคำว่า “ภูเขา” และคำว่า 山 ต่างกันในบางบริบท ซึ่งสอดคล้องกับ วศิน สุขสมบูรณ์วงศ์ (2563) ที่กล่าวว่า “จากการศึกษาคำอุปมาอุปไมยรสชาติของอาหารในภาษาจีน พบว่า ปรากฏการนำความหมายต้นทางของคำที่เกี่ยวข้องกับอาหารและรสชาติของอาหารมาใช้เปรียบเทียบกับความหมายปลายทางในด้านอื่น ๆ เป็นจำนวนมาก โดยได้รับอิทธิพลมาจาก วัฒนธรรม ขนบธรรมเนียมและสิ่งแวดล้อมทางสังคมจีนเป็นส่วนประกอบหนึ่งของมนทัศน์ จึงทำให้เกิดคำอุปมาอุปไมยมากมายหลายประเภท และมักจะส่งผลต่อการทำความเข้าใจของผู้ที่กำลังศึกษาภาษาจีนตั้งแต่ระดับต้นจนถึงระดับกลาง เมื่อผู้เรียน (ผู้รับสาร) เกิดความเข้าใจที่ผิดพลาดหรือไม่ตรงกับความหมายของผู้พูด (ผู้ส่งสาร) ย่อมส่งผลต่อการสื่อสารและการแปลความหมายที่ผิดพลาดหรือคลาดเคลื่อนไปจากความหมายเดิมด้วย”

จึงเป็นสิ่งที่น่าสนใจว่าหากศึกษาอุปลักษณะสำนวนจีนที่มีคำว่า 山 และเปรียบเทียบกับสำนวนไทย อาจสามารถใช้เป็นแนวทางในการศึกษาสำนวนจีน และการเรียนการสอนสำนวนภาษาจีนให้กับนักศึกษาที่เรียนภาษาจีนและผู้ที่สนใจศึกษาภาษาจีนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาอุปลักษณะเชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์
2. เพื่อสำรวจความเข้าใจการอุปลักษณะเชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ ของนักศึกษาสาขาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

นิยามคำศัพท์เฉพาะ

สำนวนจีน หมายถึง สำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 ปรากฏอยู่ในสำนวน จากพจนานุกรมฉบับสมบูรณ์ 《中华成语大词典》(2004)

อุปลักษณะเชิงมโนทัศน์ หมายถึง การใช้ภาษาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ผู้ใช้ภาษานำระบบความคิดหรือระบบมโนทัศน์ (conceptual system) มาจากประสบการณ์ที่ตนเองรับรู้ต่อโลกภายนอกทางร่างกาย (bodily experience) ทางอารมณ์ความรู้สึก (emotional) และทางสังคม (social) เป็นต้น สามารถนำมาอธิบายได้อย่างมีเหตุผล สะท้อนให้เห็นการใช้ภาษาของคนในสังคมหนึ่ง ๆ (Kovecses, 2006 อ้างถึงใน ศรีวรา ผาสุขดี, 2558)

วงความหมาย หมายถึง ขอบเขตความหมายของรูปภาษา ประกอบด้วย วงความหมายต้นทาง (Source domain) ขอบเขตของรูปภาษาก่อนนำไปใช้ในเชิงเปรียบเทียบ (ส่วนมากจะเป็นรูปธรรม) และวงความปลายทาง (Target domain) หมายถึง ขอบเขตรูปภาษาที่เกิดขึ้นจากการเปรียบเทียบแล้ว (ส่วนมากจะเป็นนามธรรม) (ศุภชัย ต๊ะวิชัย, 2550)

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

นักศึกษาชั้นปีที่ 3 และปีที่ 4 จำนวน 91 คน สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

งานวิจัยฉบับนี้ใช้แบบทดสอบวัดความเข้าใจ โดยแบ่งเป็น คำถามวัดความเข้าใจความหมายของสำนวน 18 ข้อ และคำถามวัดความเข้าใจอุปลักษณะคำว่า 山 ในสำนวน 18 ข้อ รวมทั้งหมด 36 ข้อ ซึ่งแบบทดสอบวัดความเข้าใจดังกล่าวผ่านการตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของประเด็นในการวัดผล ด้วยค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบกับจุดประสงค์ (IOC) จากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน โดยผลดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 ทุกคำถาม

3. การเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

1) รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอุปลักษณะในสำนวนจีน สำนวนไทย และแนวคิดทฤษฎีภาษาศาสตร์ปริชานเชิงมโนทัศน์

2) การเก็บรวบรวมข้อมูลในงานวิจัยฉบับนี้แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ การรวบรวมและศึกษาความหมายสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 ที่ปรากฏอยู่ในหนังสือพจนานุกรมสำนวนจีนฉบับสมบูรณ์ 《中华成语大词典》(2004) ของ Liu Wanguo 刘万国 และ Hou Wenfu 侯文富 จำนวนทั้งหมด 121 สำนวน และการเก็บรวบรวมข้อมูลความเข้าใจคำว่า 山 ที่ปรากฏในสำนวนจีน 4 พยางค์ ของนักศึกษาสาขาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม โดยใช้แบบทดสอบวัดความเข้าใจ

3) วิเคราะห์ความหมายของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ โดยจำแนกสำนวนออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ สำนวนที่มีความหมายอุปลักษณ์ ซึ่งพบจำนวนทั้งหมด 87 สำนวน และสำนวนที่มีความหมายโดยตรงของคำว่า 山 ที่มีวงความหมายว่า ภูเขา ศิริ สิงขร บรรพต ไศล ศิขรินทร์ หรือคำไวพจน์ที่หมายถึงภูเขา พบจำนวน 34 สำนวน ซึ่งในงานวิจัยฉบับนี้มุ่งศึกษาเฉพาะสำนวนที่มีความหมายเชิงอุปลักษณ์เท่านั้น

4) สรุปผลการวิเคราะห์ความหมายอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์คำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ ซึ่งพบว่าทั้ง 87 สำนวนดังกล่าว สามารถแบ่งออกเป็น 12 ประเภท

5) นำสำนวนจีนที่มีคำว่า 山 และมีความหมายเป็นอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ ทั้งหมด 87 สำนวน ดำเนินการหาความถี่ผ่านเครื่องมือค้นหา คือ เว็บไซต์ CCL (Center for Chinese Linguistics Peking University) สืบค้นในเดือนกรกฎาคม 2565 โดยพิจารณาจากการจัดเรียงความถี่ของสำนวนที่มีความถี่ในการใช้มากที่สุดไปหาสำนวนที่มีความถี่ในการใช้น้อยที่สุด ผลปรากฏว่า พบสำนวนที่มีการใช้บ่อยเรียงตามความถี่ที่มีการใช้ไม่น้อยกว่า 100 ครั้ง มีจำนวนทั้งหมด 18 สำนวน ดังนี้

- 开门见山 kāi mén jiàn shān คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึงการปรากฏแบบประจักษ์ชัดแจ้ง จำนวนความถี่ที่พบ 667 ครั้ง

- 人山人海 rén shān rén hǎi คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง ปริมาณ (จำนวนมาก) จำนวนความถี่ที่พบ 496 ครั้ง

- 东山再起 dōng shān zài qǐ คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง มนุษย์ หรือบุคคลที่เคยสูญเสียอำนาจ จำนวนความถี่ที่พบ 476 ครั้ง

- 排山倒海 pái shān dǎo hǎi คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง ปริมาณ (น้ำหนักมาก) จำนวนความถี่ที่พบ 332 ครั้ง

- 山穷水尽 (shān qióng shuǐ jìn) คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง สถานที่ (หนทางที่จะหนีรอด) จำนวนความถี่ที่พบ 283 ครั้ง

- 愚公移山 (yú gōng yí shān) คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง อุปสรรคและความยากลำบาก จำนวนความถี่ที่พบ 279 ครั้ง

- 千山万水 (qiān shān wàn shuǐ) คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง อุปสรรคและความยากลำบาก จำนวนความถี่ที่พบ 278 ครั้ง

- 漫山遍野 (màn shān biàn yě) คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณ์ถึง ปริมาณ (จำนวนมาก) จำนวนความถี่ที่พบ 275 ครั้ง

- 跋山涉水(bá shān shè shuǐ)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง อุปสรรคและความยากลำบาก จำนวนความถี่ที่พบ 229 ครั้ง

- 重于泰山(zhòng yú tàishān)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึงปริมาณ (น้ำหนักมาก) จำนวนความถี่ที่พบ 178 ครั้ง

- 万水千山(wàn shuǐ qiān shān)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง อุปสรรคและความยากลำบาก จำนวนความถี่ที่พบ 170 ครั้ง

- 大好河山(dà hǎo hé shān) คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึงสถานที่ (ดินแดนบ้านเกิด) จำนวนความถี่ที่พบ 165 ครั้ง

- 逼上梁山(bī shàng liáng shān)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง หนทาง จำนวนความถี่ที่พบ 139 ครั้ง

- 铁证如山(tiě zhèng rú shān)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึงการปรากฏแบบประจักษ์ชัดแจ้ง จำนวนความถี่ที่พบ 134 ครั้ง

- 山重水复(sān chóng shuǐ fù)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง อุปสรรคและความยากลำบาก จำนวนความถี่ที่พบ 133 ครั้ง

- 高山流水(gāo shān liú shuǐ)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง เพื่อนคู่ใจ จำนวนความถี่ที่พบ 129 ครั้ง

- 坐吃山空(zuò chī shān kōng)คำว่า 山 สำนวนนี้อุปลักษณะถึง ปริมาณ (จำนวนมาก) จำนวนความถี่ที่พบ 116 ครั้ง

- 半壁河山(bànbì hé shān)คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง สถานที่ (บ้านเมือง) จำนวนความถี่ที่พบ 103 ครั้ง

6) นำสำนวนจีนที่มีความหมายเชิงอุปลักษณะทั้งหมด 18 สำนวน ดำเนินการสร้างแบบทดสอบวัดความเข้าใจ โดยแบ่งเป็น คำถามวัดความเข้าใจความหมายของสำนวน 18 ข้อ และคำถามวัดความเข้าใจอุปลักษณะคำว่า 山 ที่ปรากฏในสำนวน 18 ข้อ รวมทั้งหมด 36 ข้อ เพื่อนำไปทดสอบนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และ ชั้นปีที่ 4 สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จำนวน 91 คน

7) ทำการวิเคราะห์ข้อมูลและการตรวจสอบข้อมูลในงานวิจัย โดยผู้วิจัยนำผลการทดสอบความเข้าใจของนักศึกษาที่ผ่านการตรวจสอบร่วมกับผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาจีนเพื่อยืนยันความถูกต้องและรายงานผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยผ่านค่าความถี่ สถิติร้อยละ การพรรณนา และยกตัวอย่างสำคัญที่ปรากฏ เพื่อแสดงความชัดเจนของปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยฉบับนี้สามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ 1) ผลการศึกษาอุปลักษณะเชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ และ2) ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 และผลการวิเคราะห์ความเข้าใจ การอุปลักษณะเชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ มีรายละเอียดดังนี้

1. ผลการศึกษาอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์

ผลการรวบรวมสำนวนจีน 4 พยางค์ที่มีคำว่า 山 มีจำนวน 121 สำนวน โดยสามารถแบ่งออกเป็นสำนวนที่มีความหมายอุปลักษณะเชิงมนทัศน์มีจำนวน 87 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 71.90 และสำนวนที่ไม่มีความหมายเชิงอุปลักษณะ จำนวน 34 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 28.10 ทั้งนี้ อุปลักษณะของคำว่า 山 ทั้งหมด 87 สำนวน สามารถแบ่งออกเป็น 12 ประเภท ดังนี้

1) อุปลักษณะอุปสรรคและความยากลำบาก จำนวน 13 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 14.94 เช่น 关山阻隔 guān shān zǔ gé หมายถึง ภูเขาขวางกั้น อุปมาถึงถนนหนทางที่ลำบาก ไปมาหาสู่กันยากลำบาก คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง อุปสรรคหรือความลำบาก

2) อุปลักษณะมนุษย์ จำนวน 8 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 9.20 เช่น 木坏山颓 mù huài shān tuí ภูเขาเสื่อมโทรม ป่าไม้และภูเขาถูกทำลาย อุปมาถึงการตายหรือสูญเสียผู้มีศีลธรรมสูงส่ง คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง มนุษย์หรือบุคคลที่มีศีลธรรมสูงส่ง

3) อุปลักษณะน้ำหนัก ปริมาณ และระดับที่มากจำนวน 18 สำนวน คิดเป็น ร้อยละ 20.69 ทั้งนี้ สามารถแบ่งได้เป็น 3 กลุ่มย่อย คือ

- อุปลักษณะน้ำหนักรวม จำนวน 11 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 12.64 เช่น 举鼎拔山 jǔ dǐ ng bá shān หมายถึง การยกตั้ง (ภาชนะจีนสมัยโบราณซึ่งมีน้ำหนักมาก) และเคลื่อนย้ายภูเขาที่หนักมากได้ เป็นการอุปมาถึงคนที่มีพลังกำลังมาก ทรงพลัง คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง สิ่งที่มีน้ำหนักมาก

- อุปลักษณะจำนวนมาก จำนวน 6 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 6.90 เช่น 人山人海 rén shān rén hǎi หมายถึง คนมีด้นฟ้ามีดิน หรือคนล้นหลาม คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง จำนวนมาก

- อุปลักษณะระดับที่มาก จำนวน 1 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 1.15 เช่น 气涌如山 qì yǒng rú shān หมายถึง พลังพล่านเหมือนกับภูเขา ความโกรธ ชื่นเคือง แค้นใจในระดับที่มากหรือสูงสุด คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง ระดับมาก ระดับสูงสุด

4) อุปลักษณะสถานที่ จำนวน 22 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 25.29 ได้แก่

- อุปลักษณะสถานที่ (ที่มีความอันตราย) จำนวน 4 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 4.60 เช่น 刃树剑山 rèn shù jiàn shān ในอดีตหมายถึง นรก (สถานที่ลงโทษคนบาปตามความเชื่อของศาสนาพุทธ) ต่อมาสำนวนนี้อุปมาถึงสถานที่ที่พบกับความยากลำบากและอันตราย คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง สถานที่ที่พบกับความยากลำบากและมีความอันตราย

- อุปลักษณะสถานที่ (บ้านเกิด แคว้นแคว้น รังเก่าถิ่นเดิม สถานที่คุ้นเคย) จำนวน 9 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 10.34 เช่น 放虎归山 fàng hǔ guī shān หมายถึง ปล่อยเสือเข้าป่า (ปล่อยเสือคืนถิ่น) กล่าวคือ นำเสือกลับคืนสู่ภูเขา ซึ่งอุปมาถึงการเอาคนเลวกลับคืนสู่รังเก่า เมื่อปล่อยเสือคืนถิ่นเดิม เสือก็จะมีกำลังยิ่งขึ้นกว่าเดิม คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง รังเก่า ถิ่นเดิม สถานที่ที่คุ้นเคย

- อุปลักษณะสถานที่ (ห่างไกลความเจริญ) จำนวน 3 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 3.45 เช่น 山南海北 (shān nán hǎi běi) หมายถึง สถานที่ที่ห่างไกล สถานที่ที่ไกลโพ้นและห่างไกลความเจริญ คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณะถึง สถานที่ที่ห่างไกล

- อุปลักษณะสถานที่ทั่วไป จำนวน 6 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 6.90 (อุปลักษณะประเภทนี้เป็น การวิเคราะห์รวบรวมสำนวนที่มีคำว่า 山 ที่อุปลักษณะถึงสถานที่ แต่สำนวนนั้น ๆ มีจำนวนน้อย เพียงประเภทย่อย 1 สำนวนเท่านั้น จึงรวบรวมไว้ในประเภทดังกล่าว) เช่น สำนวน 宝山空回 bǎo shān kōng huí หมายถึง การเดินเข้าไปในภูเขาที่เต็มไปด้วยสมบัติ แต่ออกมามือเปล่า คำว่า 山 ในสำนวนนี้ อุปลักษณะถึง

สถานที่ที่เต็มไปด้วยของมีค่า จำนวน 仙山琼阁 xiān shān qióng gé หมายถึง ดินแดนแห่งความมั่งคั่ง อันทศจรย์ ดินแดนแห่งความมหัศจรรย์ คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง ดินแดนแห่งความมั่งคั่งที่เป็นสถานที่อาศัยของเทพดา เป็นต้น

5) อุปลักษณระยะทาง จำนวน 2 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 2.30 เช่น 梯山航海 tī shān háng hǎi อุปมาถึงการเดินทางที่ยาวนานและการเดินทางไกล คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง ระยะทาง

6) อุปลักษณความยิ่งใหญ่ จำนวน 5 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 5.75 เช่น 功若丘山 gōng ruò qiū shān หมายถึง ความสำเร็จที่ยิ่งใหญ่ดั่งภูเขา คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง ความยิ่งใหญ่

7) อุปลักษณความมั่นคง จำนวน 6 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 6.90 เช่น 安如泰山 ān rú tài shān หมายถึง มั่นคงเหมือนดั่งขุนเขาไท่ชาน ว่า 山 ซึ่งเป็นส่วนประกอบของชื่อเฉพาะของเขาไท่ชาน 泰山 tài shān ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง ความมั่นคง

8) อุปลักษณเวลานาน จำนวน 2 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 2.30 เช่น 山高水长 shān gāo shuǐ cháng หมายถึง สูงดั่งภูเขายาวดั่งแม่น้ำ อุปมาถึง ชื่อเสียงหรือยศถาบรรดาศักดิ์ที่จะคงอยู่ไปอย่างยาวนานตลอดไป เหมือนดั่งภูเขาที่ตั้งตระหง่านและแม่น้ำที่ทอดยาวอยู่ตลอดไปไม่เปลี่ยนแปลง

9) อุปลักษณช่องทาง หนทาง ทางเลือก จำนวน 3 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 3.45 เช่น 逼上梁山 bī shàng liáng shān หมายถึง ถูกบีบบังคับให้ไปเขาเหลียงซาน อุปมาถึง ถูกบีบบังคับให้ทำหรือเลือกบางสิ่งบางอย่าง หรือเรื่องบางเรื่องที่ต้องทำ ไม่มีทางเลือก คำว่า 山 ในสำนวนนี้ซึ่งเป็นส่วนประกอบในคำว่า 梁山 อุปลักษณถึง ทางเลือก หนทาง

10) อุปลักษณวิชาความรู้ จำนวน 2 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 2.30 เช่น 开山祖师 kāi shān zǔ shī เดิมสำนวนนี้หมายถึงพระที่บุกเบิกเผยแพรศาสนาที่ภูเขาในรุ่นแรก ๆ ภายหลังหมายถึงผู้ริเริ่มทางวรรณกรรมศิลปะหรือผู้ที่บุกเบิกสายงานใดสายงานหนึ่ง คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง วิชาความรู้

11) อุปลักษณการปรากฏแบบประจักษ์ชัดแจ้ง จำนวน 3 สำนวน คิดเป็น ร้อยละ 3.45 เช่น 开门见山 kāi mén jiàn shān หมายถึง ไม่พูดพลาถาทำเพลง ไม่อ้อมค้อม พูดตรงประเด็น คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง การปรากฏแบบประจักษ์ชัดแจ้ง ตรงประเด็นไม่อ้อมค้อม กล่าวคือ เปรียบกับภูเขาที่เมื่อมองจากที่ไกล ๆ ก็รูว่ำนั่นคือภูเขา ตั้งตรงตระหง่านปรากฏให้เห็นประจักษ์ด้วยตา

12) อุปลักษณความตาย หรือความสูญเสีย จำนวน 3 สำนวน คิดเป็นร้อยละ 3.45 เช่น 日落西山 rì luò xī shān หมายถึง พระอาทิตย์กำลังจะตกดิน เป็นคำอุปมาสำหรับคนที่จะเสียชีวิตในวัยชรา สิ่งทีไกล้จะดับสูญ หรือเสื่อมสลาย คำว่า 山 ในสำนวนนี้อุปลักษณถึง ความสูญเสีย

2. ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 และความเข้าใจการอุปลักษณเชิงมนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์

ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจความหมายของสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 และผลการวิเคราะห์ความเข้าใจการอุปลักษณเชิงมนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ ของผู้ตอบแบบทดสอบชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต โดยสามารถแสดงผลได้ดังนี้

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความเข้าใจสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 (shān) และผลการวิเคราะห์ความเข้าใจการอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 (shān) ในสำนวนจีน 4 พยางค์

แบบทดสอบ	เข้าใจ	ไม่เข้าใจ	รวม
มีความเข้าใจความหมายของ สำนวนจีนที่มีคำว่า 山	1,097 ข้อ (ร้อยละ 66.97)	541 ข้อ (ร้อยละ 33.03)	1,638 ข้อ
มีความเข้าใจการอุปลักษณ์ เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์	691 ข้อ (ร้อยละ 42.19)	947 ข้อ (ร้อยละ 57.81)	1,638 ข้อ
รวมทั้งหมด	1,788 ข้อ (ร้อยละ 54.58)	1,488 ข้อ (ร้อยละ 45.42)	3,276 ข้อ (ร้อยละ 100)

จากตารางที่ 1 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่มีคำว่า 山 และเข้าใจความหมายอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ คิดเป็นร้อยละ 54.58 และผู้ตอบแบบสอบถามที่ไม่เข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 45.42 โดยสามารถจำแนกตามความเข้าใจดังนี้ 1) ผู้ตอบแบบทดสอบความเข้าใจ ร้อยละ 66.97 เข้าใจความหมายของสำนวนจีน 4 พยางค์ที่มีคำว่า 山 และผู้ตอบแบบทดสอบร้อยละ 33.03 ไม่เข้าใจความหมายของสำนวนจีน 4 พยางค์ที่มีคำว่า 山 2) ผู้ตอบแบบทดสอบความเข้าใจ ร้อยละ 42.19 เข้าใจความหมายเชิงอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ และผู้ตอบแบบทดสอบความเข้าใจ ร้อยละ 57.81 ไม่เข้าใจความหมายเชิงอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ โดยสามารถรายงานผลการทดสอบวัดความเข้าใจมากที่สุดและน้อยที่สุด ได้ดังนี้

ผลการสำรวจความเข้าใจความหมายของสำนวนจีน 4 พยางค์ที่มีคำว่า 山 สำนวน 高山流水 และ跋山涉水 เป็นสำนวนที่ผู้ตอบแบบทดสอบเข้าใจความหมายของสำนวนอย่างถูกต้องมากที่สุด โดยมีผู้ตอบถูกจำนวน 72 คน จากจำนวนผู้ตอบแบบทดสอบทั้งหมด 91 คน คิดเป็นร้อยละ 79.12 รองลงมาได้แก่ สำนวน重于泰山 มีผู้ตอบถูกจำนวน 71 คน จากจำนวนผู้ตอบแบบทดสอบทั้งหมด 91 คน คิดเป็นร้อยละ 78.02 และสำนวน逼上梁山 มีผู้ตอบถูกจำนวน 67 คน จากจำนวนผู้ตอบแบบทดสอบทั้งหมด 91 คน คิดเป็นร้อยละ 73.63 ทั้งนี้ สำนวนที่ผู้ตอบแบบทดสอบไม่เข้าใจความหมายมากที่สุดได้แก่ 半壁河山 มีผู้ตอบถูกจำนวน 16 คน จากจำนวนผู้ตอบแบบทดสอบทั้งหมด 91 คน คิดเป็นร้อยละ 17.58 และผลการสำรวจความเข้าใจความหมายเชิงอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ พบว่า ความเข้าใจที่พบมากที่สุด คือ อุปลักษณ์คำว่า 山 ในสำนวน 人山人海 มีผู้ตอบแบบทดสอบตอบถูกจำนวน 64 คน จาก 91 คน คิดเป็นร้อยละ 70.33 จำนวน 64 คน จาก 91 คน คิดเป็นร้อยละ 70.33 โดยคำว่า 山 ในสำนวนดังกล่าวจัดอยู่ในอุปลักษณ์ปริมาณ (จำนวนมาก) รองลงมาอุปลักษณ์คำว่า 山 ในสำนวน 跋山涉水 มีผู้ตอบแบบทดสอบตอบถูกจำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 56.04 โดยคำว่า 山 ในสำนวนดังกล่าวอุปลักษณ์ถึง อุปสรรคและความยากลำบาก ทั้งนี้คำว่า 山 ในสำนวนที่ผู้ตอบแบบทดสอบไม่เข้าใจมากที่สุดคือคำว่า 山 ในสำนวน 排山倒海 โดยมีผู้ตอบแบบทดสอบตอบถูกจำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 17.58 โดยผู้ตอบแบบสอบถามเข้าใจผิดว่าคำว่า 山 ในสำนวนดังกล่าวอุปลักษณ์ถึงปริมาณ จำนวนมาก

การอภิปรายผล

จากการศึกษาความหมายเชิงอุปลักษณ์ของสำนวนจีน 4 พยางค์ที่มีคำว่า 山 พบว่า ความหมายเชิงอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในภาษาจีนมีความเกี่ยวข้องกับบริบทสังคม ความเชื่อ และวัฒนธรรม รวมถึงประสบการณ์ที่ได้พบเจอของชาวจีนเป็นอย่างยิ่ง ส่งผลให้มีการนำความหมายที่เกี่ยวข้องกับบริบทดังกล่าวเปรียบเทียบกับความหมายปลายทางของสำนวน และอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีนมีเป็นจำนวนมากและยังสามารถแบ่งออกได้เป็นหลายประเภท อิทธิพลจากบริบทสังคมดังกล่าวมักส่งผลโดยตรงต่อความเข้าใจของผู้เรียนชาวต่างชาติที่เรียนภาษาจีนให้เกิดความผิดพลาดในการแปลหรือการทำความเข้าใจความหมายของสำนวนนั้น ๆ

กล่าวคือ การแปลความหมายที่ได้รับอิทธิพลจากบริบทสังคมดังกล่าวเป็นกระบวนการของทางความคิดหรือการมองโลกของแต่ละบุคคลสำหรับการเปรียบเทียบเพื่อการรับรู้ของผู้ใช้ภาษาที่สามารถสะท้อนออกมาทางภาษาที่ใช้เป็นอุปลักษณ์ หรือกล่าวได้ว่า Lackoff and Johnson (1980) อ้างถึงใน พรพรพรรณ พลบุล (2561) เป็นกระบวนการถ่ายโยงความหมายจากวงความหมายต้นทางซึ่งเป็นแบบเปรียบเทียบ (Source domain) ไปยังวงความหมายปลายทางซึ่งเป็นสิ่งที่ถูกเปรียบเทียบ (Target domain) ทำให้เกิดการขยายความหมายจากสิ่งหนึ่งที่เป็นรูปธรรมไปสู่อีกสิ่งหนึ่งที่เป็นนามธรรมกว่า

จากผลการวิเคราะห์พบว่า ผู้ตอบแบบทดสอบจะเข้าใจความหมายอุปลักษณ์ของคำว่า 山 ในสำนวนที่มีความใกล้เคียงกับคำว่า “ภูเขา” ในภาษาไทย เช่น สำนวน 跋山涉水 หมายถึง บุกป่าฝ่าดง ขึ้นเขาลงห้วย โดยคำว่า 山 ในประโยคดังกล่าว อุปลักษณ์ถึงความยากลำบาก หรืออุปสรรค ซึ่งเป็นสำนวนที่ผู้ตอบแบบสอบถามมีผลการวิเคราะห์ความหมายที่ตอบถูกมากที่สุด สอดคล้องกับ วศิน สุขสมบูรณ์วงศ์ (2563) ที่กล่าวว่า “คำอุปลักษณ์รสชาติในภาษาจีนที่มีความหมายปลายทางเหมือนกันหรือใกล้เคียงกันกับอุปลักษณ์รสชาติในภาษาไทย จะทำให้นักศึกษามีความเข้าใจมากขึ้นและสามารถแปลคำอุปลักษณ์ดังกล่าวได้ใกล้เคียงกับภาษาต้นทางมากขึ้น”

ทั้งนี้ คำว่า 山 ในสำนวนจีนที่มีความหมายอุปลักษณ์ไม่ใกล้เคียงกับอุปลักษณ์ “ภูเขา” และคำไวพจน์ของคำว่า ภูเขา ในภาษาไทย และจำเป็นต้องมีความเข้าใจในบริบทสังคมวัฒนธรรมของชาวจีนเพื่อประกอบในการแปลความหมาย หรือการทำความเข้าใจนั้น ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในสำนวนประเภทดังกล่าวของผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจคลาดเคลื่อน หรือไม่เข้าใจ แปลผิดไปจากความหมายต้นทาง เช่น สำนวน 半壁河山 หมายถึง ครึ่งค่อนหนึ่งแห่งมาตุภูมิ ที่สามารถรักษาได้หรือได้สูญเสียแก่อริราชศัตรูไปแล้ว คำว่า 山 ในสำนวนนี้ ไม่ได้หมายถึง ภูเขา แต่มีมีโนอุปลักษณ์เกี่ยวกับสถานที่ บ้านเมือง แวนแคว้น หรือมาตุภูมิ เป็นต้น

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่า ความเข้าใจความหมายอุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ในสำนวนนั้น หากผู้เรียนสามารถมีความรู้เกี่ยวกับระบบมโนทัศน์ของชาวจีนและชาวไทยที่ตรงกัน รวมถึงมีความรู้เกี่ยวกับบริบทสังคมและคนในสังคมของภาษาต้นทางที่ถูกต้องและมากเพียงพอ จะสามารถส่งผลให้การทำความเข้าใจในสำนวนมีแนวโน้มที่จะสามารถเข้าใจได้อย่างถูกต้องมากยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำวิจัยไปใช้ประโยชน์

งานวิจัยฉบับนี้มุ่งเน้นการศึกษาความหมายอุปลักษณ์เชิงมนทัศน์ของคำว่า ในสำนวนจีน 山 ซึ่งสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางการแปลและศึกษาสำนวนจีน รวมทั้งนำผลการวิจัยไปพัฒนาการเรียนการสอน เช่น การพัฒนาตำราหรือหนังสือเกี่ยวกับสำนวนจีน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

งานวิจัยฉบับนี้ได้ศึกษาอุปลักษณ์เชิงมนทัศน์ของคำว่า 山 ในสำนวนจีน 4 พยางค์ ที่ปรากฏในพจนานุกรมที่นำมาศึกษาเท่านั้น ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไปอาจรวบรวมสำนวนจากแหล่งอื่น ๆ เช่น วรรณกรรมจีน หนังสือพิมพ์ ต่าง ๆ เพื่อศึกษาอุปลักษณ์เชิงมนทัศน์ของคำว่า 山 เพิ่มเติม รวมถึงการสำรวจความเข้าใจความหมายเชิงอุปลักษณ์ในประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความรู้ภาษาจีนที่สูงขึ้น อาจสามารถส่งผลให้ได้ผลการสำรวจความเข้าใจที่แตกต่างออกไปจากงานวิจัยฉบับนี้

เอกสารอ้างอิง

- ชัชวดี ศรีลัมพ์. (2548). อุปลักษณ์ตามแนวคิดของทฤษฎีภาษาศาสตร์ปริชาน. *วารสารศิลปสาส์น มหาวิทยาลัยธรรมสาส์น*, 5(1), 1-16.
- นริศ วศินานนท์. (2551). *ร้อยเรียงเคียงปัญญา เรียนรู้ภาษาจากวัฒนธรรมจีน* (พิมพ์ครั้งที่1). กรุงเทพฯ: เมืองโบราณ.
- พรารพพรรณ พลบุญ. (2561). อุปลักษณ์เชิงมนทัศน์จากบทเพลง J-pop. *วารสารมนุษยสาส์นและสังคมสาส์น*, 35(2), 331-361.
- วศิน สุขสมบุญวงศ์. (2563). การศึกษาความเข้าใจคำอุปลักษณ์รสชาติของอาหารในภาษาจีนของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม. *วารสารวิชาการคณะมนุษยสาส์นและสังคมสาส์นและสังคมสาส์น*, 11(1), 61-74
- ศรีวรา ผาสุคติ. (2558). อุปลักษณ์เชิงมนทัศน์ “ชีวิต” ในภาษารัสเซียตามแนวภาษาศาสตร์ปริชาน. *วารสารรามคำแหง*, 34(2), 85-96.
- ศุภชัย ต๊ะวิชัย. (2549). *อุปลักษณ์เชิงมนทัศน์แสดงอารมณ์โกรธในภาษาไทย*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรสาส์นมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร].
http://www.thapra.lib.su.ac.th/thesis/http://www.thapra.lib.su.ac.th/thesis/showthesis_th.asp?id=0000003606
- 刘万国, และ 侯文富. (2004). *《中华成语大词典》*. 中国: 北大青鸟电子出版社.

ผลการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์
ต่อความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์
ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

THE EFFECTS OF USING THE ACTIVITY PACKAGE TO DEVELOP SCIENTIFIC
CREATIVE PROCESS ON CREATIVE THINKING AND SCIENCE LEARNING
ACHIEVEMENT OF GRADE 3 STUDENTS

ภัทร์ธีรา น้อยดำแย¹ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาติชาย ม่วงปทุม²

Patteera Noitamyae¹ and Associate Professor Dr.Chatchai Muangpatom²

(Received: April 26, 2023; Revised: May 10, 2023; Accepted: May 23, 2023)

บทคัดย่อ

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ก่อนและหลังเรียน และเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านป่าจ้าวหนองฮี อำเภอบ้านไผ่ จังหวัดขอนแก่น ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 จำนวน 34 คน การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว (One Group Pretest Posttest Design) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1)ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนแบบ 5E จำนวน 6 แผน 2)แบบประเมินวัดความคิดสร้างสรรค์ และ3)แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน Dependent t-test และ Multivariate analysis of variance (MANOVA) ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

1. นักศึกษาปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

2. อาจารย์ประจำหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

3. นักเรียนชายและนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน

คำสำคัญ : ชุดกิจกรรม, การคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์, การเรียนวิทยาศาสตร์

Abstract

The purpose of this research was to study and compare the creativity and science learning achievement of grade 3 students who studied with the science creative thinking process development activity package before and after school and to compare the creativity and science learning achievement of grade 3 male and female students studying with the scientific creative thinking process development activity package. The sample group used in this research were 34 grade 3 students of Pangewonghee School, BanPhai district, Khon Kaen province in the 2nd Semester, Academic Year 2022. This research is quasi-experimental. By using one sample group (One Group Pretest Posttest Design)

1) a Scientific creative process development activity set that consists of Six 5E learning management plans, 2) a Creativity assessment form, and 3) a science achievement test. Statistics used to analyze the data were mean, percentage, standard deviation, Dependent t-test, and Multivariate analysis of variance (MANOVA). The result of this study indicated that:

1. Grade 3 students who studied with the science creative process development activity package had higher scores on science creativity after school than before.

2. Grade 3 students who studied with the scientific creative process development activity package had higher science learning achievement after school than before.

3. There was no difference in scientific creativity and science learning achievement between male and female grade 3 students who studied with an activity package to develop scientific creative thinking.

Keywords : Activity Set, Science Creativity, Science Learning

บทนำ

วิทยาศาสตร์มีบทบาทสำคัญยิ่งในสังคมโลกปัจจุบันและอนาคต เพราะวิทยาศาสตร์ เกี่ยวข้องกับทุกคนทั้งในชีวิตประจำวันและการทำงานอาชีพต่าง ๆ ตลอดจนเทคโนโลยี เครื่องมือเครื่องใช้และผลผลิตต่าง ๆ ที่มนุษย์ได้ใช้เพื่ออำนวยความสะดวกในชีวิตและการทำงาน เหล่านี้ล้วนเป็นผลของความรู้วิทยาศาสตร์ผสมผสานกับความคิดสร้างสรรค์และศาสตร์อื่น ๆ วิทยาศาสตร์ช่วยให้มนุษย์ได้พัฒนาวิธีคิด ทั้งความคิดเป็นเหตุเป็นผล คิดสร้างสรรค์ คิดวิเคราะห์ วิจัยค้น มีทักษะสำคัญในการค้นคว้าหาความรู้ มีความสามารถในการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ สามารถตัดสินใจโดยใช้ข้อมูลที่หลากหลายและมีประจักษ์พยานที่ตรวจสอบได้ วิทยาศาสตร์เป็นวัฒนธรรมของโลกสมัยใหม่ซึ่งเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ (Knowledge-Based Society) ดังนั้นทุกคนจึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาให้รู้วิทยาศาสตร์ เพื่อที่จะมีความรู้ความเข้าใจในธรรมชาติและเทคโนโลยีที่มนุษย์สร้างสรรค์ขึ้น สามารถนำความรู้ไปใช้อย่างมีเหตุผล สร้างสรรค์ และมีคุณธรรม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 92)

จากสภาพการณ์ของโลกไร้พรมแดนในปัจจุบันนี้ ทำให้นานาประเทศต้องมีการปรับเปลี่ยนยุทธศาสตร์การดำเนินงานด้านการศึกษาให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงและการแข่งขันประเทศที่มีความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสูงสุดได้สะสมและพัฒนาความรู้และใช้ความรู้เป็นฐานในการพัฒนาทำให้ประเทศที่กำลังพัฒนาจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเพิ่มขีดความสามารถของตนในการใช้ความรู้ โดยพัฒนายุทธศาสตร์ในด้านความรู้ของชาติเพื่อขยายฐานความรู้ของตนเอง และท่ามกลางกระแสการเปลี่ยนแปลงของการศึกษาและวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว และในชีวิตประจำวันต้องสัมผัสกับผลงานวิทยาศาสตร์ใหม่ ๆ มากมาย ไม่ว่าจะทางตรงหรือทางอ้อม ทำให้การเรียนรู้วิทยาศาสตร์ (Science Literacy) จำเป็นสำหรับทุกคนในปัจจุบันและอนาคต ระบบการศึกษาจึงควรจัดให้เป็นแบบสังคมแห่งการเรียนรู้ (Learning Society) เพื่อให้ควบคู่ไปกับสังคมแห่งการคิด (Thinking Society)

ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 14) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ตลอดจนแนวทางการจัดการศึกษาของกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ได้เน้นพัฒนากระบวนการคิดใช้กระบวนการคิดอยู่ตลอดเวลา โดยเฉพาะการสอนความคิดสร้างสรรค์ เนื่องจากความคิดสร้างสรรค์เป็นทักษะที่มีอยู่ในตัวบุคคลทุกคนสามารถที่จะพัฒนาให้สูงขึ้นได้โดยอาศัยการเรียนรู้และการจัดบรรยากาศที่เอื้ออำนวย สอดคล้องกับทอร์แรนซ์ (Torrance, 1962 อ้างถึงใน อารี พันธุ์มณี, 2540: 85-89) ที่กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์สามารถพัฒนาได้ด้วยการสอน การฝึกฝน การฝึกปฏิบัติที่ถูกวิธี ครูผู้สอนซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาผู้เรียนจึงต้องส่งเสริมเสนอแนะแนวทางการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนอย่างเต็มที่ตามศักยภาพของแต่ละคน ซึ่งประกอบไปด้วยลักษณะของความคิด 4 อย่างตามแนวความคิดของกิลฟอร์ด นักจิตวิทยาชาวอเมริกันที่ได้สรุปแนวความคิดเป็นลักษณะความคิดออกเนกนัย (Divergent Thinking) คือ ความคิดหลายทิศทาง หลายแง่มุม คิดได้กว้างไกล ซึ่งลักษณะความคิดเช่นนี้จะนำไปสู่การคิด ประดิษฐ์ คิดค้นหา คิดแก้ปัญหา ทำให้เกิดสิ่งใหม่ ๆ ขึ้นมา ความคิดสร้างสรรค์จึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศ และยังสะท้อนถึงคุณภาพของ

บุคคล เพราะความคิดสร้างสรรค์เป็นสิ่งที่อยู่ในตัวบุคคลและแสดงออกทางความคิด การพูด การกระทำ การผลิต การคิดค้นวิธีการใหม่ ๆ สร้างผลงานที่แปลกใหม่และมีคุณค่าเพื่อนำมาแก้ไขหรือปรับปรุงการดำรงชีวิตของตนเอง ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นลักษณะที่มีคุณค่าต่อสังคมและประเทศชาติ (อารี พันธมณี, 2540: 3) กล่าวว่าการส่งเสริมและพัฒนาทักษะการคิดสร้างสรรค์เป็นสิ่งที่มีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ควรให้การสนับสนุนส่งเสริมและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดสร้างสรรค์ให้มากที่สุด สามารถทำได้โดยการฝึกหาคำตอบและแก้ปัญหาหลาย ๆ วิธี ซึ่งพัฒนาได้โดยการจัดสภาพแวดล้อมสร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมให้เกิดจากประสบการณ์ให้อิสระในการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมต่าง ๆ เช่น กิจกรรม ด้านศิลปะการเคลื่อนไหว ดนตรี วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ เป็นต้น

ปัญหาจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาวิทยาศาสตร์ที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ต่ำ โดยพิจารณาจากรายงานผลการประเมินนักเรียนนานาชาติ หรือ Programmer for International Student Assessment (PISA) ในปี 2009 พบว่า ประเทศไทยมีคะแนนเฉลี่ยวิชาวิทยาศาสตร์ 425 จัดอยู่ในลำดับที่ 47 - 49 จาก 65 ประเทศ (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2552: 8) นอกจากนี้ จากรายงานการวิจัยของสถาบันทรัพยากรมนุษย์ พบว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นกับการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ในระบบการศึกษาของไทยมีความอ่อนแอทุกด้าน โดยเฉพาะด้านครูผู้สอนที่ไม่สามารถสอนวิทยาศาสตร์ด้วยแนวทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์และการสอนที่เป็นการปฏิบัติทดลอง ต้องสอนโดยเน้นเนื้อหาการท่องจำเป็นหลัก ทำให้นักเรียนขาดการฝึกฝน และการสั่งสมทักษะเชิงกระบวนการวิทยาศาสตร์ ขาดทักษะการปฏิบัติทดลอง การสังเกต ขบคิด วิเคราะห์ ปัญหา ไม่กล้าตอบคำถาม และขาดทักษะในการแสดงความคิดเห็น นอกจากนี้จากข้อมูลการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านป่าจั่วหนองฮี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาขอนแก่นเขต 2 ปีการศึกษา 2563 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 65.56 ปีการศึกษา 2564 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 68.45 ซึ่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนี้ยังไม่ผ่านเกณฑ์ตามที่โรงเรียนกำหนด คือ ร้อยละ 70 ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ ครูจะต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้สามารถ นำวิธีการสอน หรือนวัตกรรมใหม่ ๆ มาพัฒนาผู้เรียน และควรวางแผนจัดกิจกรรมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการวัดผลประเมินผล และกิจกรรมที่จัดนั้นต้องเน้นที่การพัฒนากระบวนการคิด วางแผน ตรวจสอบ วิเคราะห์ข้อมูล การแก้ปัญหา การมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน การสร้างคำอธิบายเกี่ยวกับข้อมูลที่สืบค้นได้ เพื่อนำไปสู่คำตอบของปัญหาต่าง ๆ ในที่สุดสามารถ สร้างองค์ความรู้ได้ (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2545: 142-143) สอดคล้องกับแนวความคิดเกี่ยวกับระบบการเรียนการสอนที่ว่าครูควรยึดผู้เรียนเป็นสำคัญที่เขาต้องการอะไร สนใจอะไร พยายามจัดการเรียนการสอนให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียน ทำให้การเรียนรู้หลากหลาย ไม่จำกัดอยู่ในหนังสือเรียนที่ให้มา ต้องใช้คนและสภาพการณ์จริงเป็นตัวตั้ง

ชุดกิจกรรมการเรียนรู้เป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่มีลักษณะเป็นสื่อประสม ที่จัดขึ้นสำหรับหน่วยการเรียนรู้ตามหัวข้อเนื้อหาที่ต้องการจะให้นักเรียนได้รับ ช่วยให้ครูสามารถถ่ายทอดเนื้อหาวิชาที่สลับซับซ้อน

และเป็นนามธรรมให้นักเรียนเข้าใจง่ายขึ้น ทำให้นักเรียนได้เรียนรู้ไปทีละขั้นตามความสามารถ ความสนใจ ของนักเรียนทำให้เกิดการเรียนรู้และได้รับความรู้ที่มีประสิทธิภาพ และยังช่วยให้นักเรียนกับผู้สอนมีได้ปฏิบัติ กิจกรรมร่วมกันเป็นกิจกรรมการเรียนการสอนที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งเปิดโอกาสให้ นักเรียนมีอิสระในการเรียนตามความสามารถความสนใจ โดยมีครูคอยแนะนำช่วยเหลือ ช่วยให้กระบวนการ เรียนรู้มีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เป็นรายบุคคล โดยผู้เรียน สามารถเรียนได้ตามความสามารถ ความสนใจ ตามเวลาและโอกาสที่เหมาะสมของแต่ละคน แก้ปัญหาการ ขาดแคลนครูผู้สอน เพราะชุดกิจกรรมช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนได้ด้วยตนเอง และต้องการความช่วยเหลือ จากครูผู้สอนไม่มาก สร้างความมั่นใจและช่วยลดภาระของผู้สอน (สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 57-58) นอกจากนี้ ชุดกิจกรรมจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการสอนของครู และส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนให้ เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษาและปฏิบัติกิจกรรมจากชุดกิจกรรม ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นการเรียนโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ตาม ความสามารถของแต่ละบุคคล ทำให้นักเรียนไม่เบื่อหน่ายที่จะเรียน แต่มีความกระตือรือร้นที่จะค้นคว้าหา คำตอบด้วยตนเอง ทำให้นักเรียนมีโอกาสในการฝึกทักษะปฏิบัติในด้านต่าง ๆ ได้ด้วย (อภิญา เคนบุปผา, 2546: 26) จากเหตุผลดังกล่าวการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้จึงทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับรายงานการวิจัยการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามวัฏจักรการสืบเสาะหาความรู้ (5E) เรื่อง สารในชีวิตประจำวัน กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัย พบว่า ผลสัมฤทธิ์หลังเรียนของนักเรียนที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ ตามวัฏจักรการสืบเสาะหาความรู้ (5E) สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากสภาพปัญหาและแนวความคิดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงเห็นความสำคัญของการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะกระบวนการคิด สร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ และช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สูงขึ้น รวมทั้งเพื่อเป็นแนวทางในการศึกษาหาความรู้ของนักเรียน และเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการ สอนวิชาวิทยาศาสตร์ให้มีประสิทธิภาพต่อไป

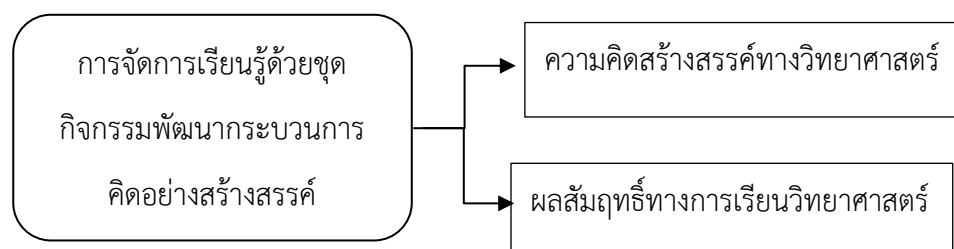
วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน
2. เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน
3. เพื่อเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ระหว่าง นักเรียนชายและนักเรียนหญิง

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
3. นักเรียนชายและนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ มีความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน

กรอบแนวคิดในการวิจัย



วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลองเพื่อศึกษาผลการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ต่อความสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าในครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนกลุ่มเครือข่ายเจ้าภูเหล็ก อำเภอบ้านไผ่ จังหวัดขอนแก่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาขอนแก่น เขต 2 ปีการศึกษา 2565 ภาคเรียนที่ 2 จำนวน 10 โรงเรียน ห้องเรียน 11 ห้อง จำนวนนักเรียน 114 คน และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านป่าจั่วหนองฮี อำเภอบ้านไผ่ จังหวัดขอนแก่น ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 จำนวน 1 ห้อง 34 คนได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

- 1) เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการ

คิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งมีลักษณะดังนี้ สื่อหรือنواتกรรมการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ประกอบด้วยสื่อวัสดุอุปกรณ์หลายชนิดประกอบเข้ากันเป็นชุด เพื่อเกิดความสะดวกต่อการใช้ในการเรียนการสอนและทำให้การเรียนการสอนบรรลุผลตามเป้าหมายของการเรียนรู้ ทั้งด้านความรู้ ด้านทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และความคิดสร้างสรรค์ โดยสร้างในสาระที่ 2 สิ่งแวดล้อมและทรัพยากรธรรมชาติ ซึ่งโครงสร้างของชุดกิจกรรมวิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย 1) ชุดกิจกรรม 2) คำแนะนำในการใช้ชุดกิจกรรม 3) ชื่อกิจกรรม 4) คำชี้แจง 5) จุดประสงค์การเรียนรู้ 6) เวลาที่ใช้ 7) สารการเรียนรู้ และ 8) กิจกรรมการเรียนรู้ โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 5 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 ขั้นสร้างความสนใจ (Engagement) ขั้นที่ 2 สำรวจและค้นหา (Exploration) ขั้นที่ 3 อธิบายและลงข้อสรุป (Explanation) ขั้นที่ 4 ขยายความรู้ (Elaboration) ขั้นที่ 5 ประเมิน (Evaluation)

2) เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

2.1) แบบประเมินวัดความคิดสร้างสรรค์ ประกอบด้วย 1) ความคล่องในการคิด (Fluency) 2) ความยืดหยุ่นในการคิด (Flexibility) 3) ความคิดริเริ่ม (Originality) และ 4) ความคิดละเอียดลออ (Elaboration)

2.2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ซึ่งพิจารณาจากคะแนนการตอบแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยวัดจากพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัยหรือพฤติกรรมด้านสมรรถนะตามแนวคิดของบลูม ซึ่งมี 6 ด้าน ดังนี้ 1) ความรู้ความจำ (Knowledge) 2) ความเข้าใจ (Comprehension) 3) การนำไปใช้ (Application) 4) การวิเคราะห์ (Analysis) 5) การสังเคราะห์ (Synthesis) และ 6) การประเมินค่า (Evaluation)

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลองมีวิธีการดำเนินการ ดังนี้

1. ให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ และแบบประเมินความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ ก่อนการจัดการเรียนรู้ แล้วนำมาตรวจให้คะแนน
2. ชี้แจงการจัดการเรียนรู้ตามชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขั้นตอนตามวัฏจักรการเรียนรู้ 5 ขั้น เพื่อให้นักเรียนเข้าใจและปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างถูกต้อง
3. ดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขั้นตอนตามวัฏจักรการเรียนรู้ 5 ขั้น โดยผู้วิจัยเป็นผู้สอนเอง ใช้เวลาสอน จำนวน 12 คาบ
4. เมื่อสิ้นสุดการสอนตามขั้นตอนของชุดกิจกรรมการเรียนรู้ทางวิทยาศาสตร์แล้ว ให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบหลังเรียน โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และแบบประเมินความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์
5. ตรวจสอบผลการสอบแล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ โดยใช้วิธีทางสถิติเพื่อทดสอบสมมติฐาน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติสำหรับวิเคราะห์ข้อมูลทางสังคมศาสตร์ (Statistical Package for the Social Sciences: SPSS) ตามขั้นตอนดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้การทดสอบที่ไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test for Dependent Samples)

2. วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง โดยใช้การทดสอบความแปรปรวนพหุคูณ (MANOVA)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่องผลการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ต่อความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ดำเนินการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน ดังตารางที่ 1 และ 2 และเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ระหว่างเพศชายและเพศหญิงด้วยการทดสอบความแปรปรวนพหุคูณ (MANOVA) โดยทำการวิเคราะห์เงื่อนไขข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้ MANOVA แล้วได้ผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 1 ผลเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่าง
สร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน

กระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ ทางวิทยาศาสตร์	N	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig
ก่อนเรียน	34	4.50	1.40	24.87	0.000
หลังเรียน	34	10.21	0.77		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 4.50 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.40 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 10.21 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.77 โดยคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียน

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการ

การคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	N	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig
ก่อนเรียน	34	12.68	1.55	95.17	0.000
หลังเรียน	34	26.12	1.89		

จากตารางที่ 2 พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 12.68 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.55 และคะแนนหลังเรียนเท่ากับ 26.12 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.89 โดยคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

วิทยาศาสตร์ ของนักเรียนที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการ

คิดอย่างสร้างสรรค์ระหว่างเพศชายและเพศหญิง

ตัวแปร	สถิติที่ใช้ทดสอบ	Value	F	Sig.
เพศ	Wilks' Lambda	0.920	1.340	0.277

จากตาราง 3 พบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นักเรียนชายและนักเรียนหญิงที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนไม่แตกต่างกัน

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้สามารถสรุปผลได้ดังนี้

1) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3) นักเรียนชายและนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ มีความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน

การอภิปรายผล

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยสามารถอภิปรายผลวิจัยได้ดังนี้

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งนี้เนื่องมาจาก ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้เร็ว มีเนื้อหาที่ใกล้ตัวและมีกิจกรรมที่หลากหลาย ซึ่งผู้เรียนสามารถสืบเสาะหาความรู้ด้วยตนเอง และได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมตามลำดับขั้นตอนอย่างมีความสุขสนุกสนานกับการเรียน ได้รับประโยชน์และประสบการณ์ตรง สอนให้เกิดจินตนาการหรือใช้เทคนิคการสอนแบบสร้างสรรค์ สอนให้เรียนรู้การสร้างสรรคโดยการกระทำ เน้นการเรียนรู้โดยการปฏิบัติที่ได้ความคิดจริงๆ สอนให้เด็กเรียนรู้โดยวิธีระดมสมอง (Brainstorming) และการระดมความคิดและการปรุงแต่งความคิด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ฟินิก (Penick, 1976: 307-314) ทำการวิจัยเรื่องผลการสอน 2 แบบต่อความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนเกรด 5 การสอน 2 แบบ คือการสอนโดยให้นักเรียนเป็นผู้ทำกิจกรรม ต่าง ๆ ด้วยตนเอง และการสอนโดยให้ครูเป็นผู้กำหนดกิจกรรมแก่นักเรียน ผลปรากฏว่า กลุ่มที่สอนโดยนักเรียนเป็นผู้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง และการสอนโดยให้ครูเป็นผู้ทำกิจกรรมแก่นักเรียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับ (ณัฐวดี บุญรัตน์, 2562: 42) ได้ศึกษาการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กิจกรรมแบบสืบเสาะหาความรู้ (5E) ร่วมกับชุดกิจกรรม ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมแบบสืบเสาะหาความรู้ (5E) ร่วมกับชุดกิจกรรม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมแบบสืบเสาะหาความรู้ (5E) ร่วมกับชุดกิจกรรมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งนี้เนื่องมาจากกระบวนการแสวงหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์เป็นกระบวนการคิดและกระทำอย่างมีระบบที่นำมาใช้ในการแสวงหาความรู้ที่อาจแตกต่างกันบ้าง แต่มีลักษณะร่วมกันทำให้สามารถจัดเป็นขั้นตอนได้ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งมีลำดับขั้นตอนดังนี้ (ภพ เลหาไพบูลย์, 2542: 10) ขั้นตั้งปัญหา ขั้นตั้งสมมติฐาน ขั้นการรวบรวมข้อมูล โดยการสังเกตและหรือการทดลอง และขั้นสรุปผล การสังเกตหรือการทดลองในการแสวงหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์นั้น นอกจากจะใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์หรือวิธีการแก้ปัญหาทางอื่น ๆ เพื่อให้การศึกษาค้นคว้าให้ได้ผลดีขึ้นขึ้นอยู่กับการคิดการกระทำที่เป็นอุปนิสัยของผู้คนที่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการแสวงหาความรู้เร็วกว่าเจตคติทางวิทยาศาสตร์ (Scientific attitude) ประกอบด้วย ความอยากรู้อยากเห็น ความเพียรพยายาม ความมีเหตุผล ความซื่อสัตย์ ความมีระเบียบรอบคอบ และความมี

ใจกว้าง ซึ่งสอดคล้องกับบลูม (Bloom, 1976) ได้กล่าวว่า การเรียนรู้ในวิชาต่าง ๆ ผู้เรียนจะต้องอาศัยความสามารถทางสมองเป็นที่ตั้งของการคิดวิเคราะห์รวมทั้งจดจำ การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่บุคคลได้พยายามปรับพฤติกรรมของตนเพื่อเข้ากับสภาพแวดล้อมตามสถานการณ์ต่าง ๆ จนสามารถบรรลุถึงเป้าหมายตามที่แต่ละบุคคลได้ตั้งเป้าหมายไว้และเมื่อบุคคลเกิดการเรียนรู้จะเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัยหรือพฤติกรรมด้านสมอง คือ ความรู้ความจำ (Knowledge) ความเข้าใจ (Comprehension) การนำไปใช้ (Application) การวิเคราะห์ (Analysis) การสังเคราะห์ (Synthesis) และการประเมินค่า (Evaluation) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ (เพ็ญศรี ชันคำ, 2560: 37) การพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบสืบเสาะ 5 ขั้น ร่วมกับชุดกิจกรรมการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ เพื่อเสริมสร้างการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้แบบสืบเสาะ 5 ขั้น ร่วมกับชุดกิจกรรมการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนชายและนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ มีความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน ชุดกิจกรรมว่าเป็นรูปแบบการสื่อสารระหว่างครูและนักเรียน ซึ่งประกอบด้วยคำแนะนำที่ให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนรู้จนบรรลุพฤติกรรมที่เป็นผลของการเรียนรู้ และเนื้อหาที่จะนำมาสร้างเป็นชุดกิจกรรมนั้นได้ขอบข่ายของความรู้ที่หลักสูตรต้องการให้นักเรียน เรียนรู้เนื้อหาจะต้องตรงและชัดเจนที่จะสื่อความหมายให้ผู้เรียนได้เกิดพฤติกรรมตามเป้าหมายของการเรียน สอดคล้องกับกู๊ด (Good, 1973: 306) ได้กล่าวว่าชุดกิจกรรมคือ โปรแกรมการสอน ทุกอย่างที่ได้จัดไว้โดยเฉพาะมีวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการสอนอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนคู่มือครู เนื้อหา แบบทดสอบ ข้อมูลที่เชื่อถือได้ มีการกำหนดจุดมุ่งหมายของการเรียนไว้อย่างชัดเจน ชุดกิจกรรมนี้ครูเป็นผู้จัดให้ผู้เรียนแต่ละคนได้ศึกษาและฝึกฝนตนเองโดยครูเป็นผู้แนะนำเท่านั้น และตามหลักจิตวิทยาที่นำมาใช้ในชุดกิจกรรมสอดคล้องกับ (วิชัย ดิสรระ, 2533: 249-250) ได้กล่าวถึงการสอนที่มีคุณภาพตามแนวคิดของบลูม คือ การให้แนวทาง เป็นการอธิบายของครูที่ทำให้นักเรียนเข้าใจว่าเมื่อเรียนเรื่องนั้น ๆ แล้วจะต้องมีความสามารถอย่างไร ต้องทำอะไรบ้าง การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ การเสริมแรงทั้งการเสริมแรงภายนอก เช่น สิ่งของ การกล่าวชื่นชม หรือการเสริมแรง ภายใน เช่น ความอยากรู้อยากเห็น และการให้ข้อมูลย้อนกลับและการแก้ไขข้อบกพร่องจะต้องมีการแจ้งผลการเรียนและข้อบกพร่องให้นักเรียนทราบ

ข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องผลของการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ต่อความคิดสร้างสรรค์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลของการวิจัยไปใช้

1.1 ก่อนทำการสอนด้วยชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ ครูควรศึกษารายละเอียดต่าง ๆ ในชุดกิจกรรม เพื่อจะได้ให้คำแนะนำกับนักเรียนได้อย่างถูกต้อง เพราะถ้า นักเรียนไม่เข้าใจในส่วนใดของชุดกิจกรรม อาจส่งผลให้นักเรียนไม่ประสบผลสำเร็จในการเรียน

1.2 ระหว่างการใช้ชุดกิจกรรม ครูผู้สอนควรสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคน เพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่ไม่เข้าใจในการทำกิจกรรมต่าง ๆ หรือไม่เข้าใจในเนื้อหาด้านทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานที่มีในชุดกิจกรรม

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรสร้างชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ขั้นสูง

2.2 ควรมีการศึกษาค้นคว้าการใช้ชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ เช่น ความพึงพอใจในการเรียนรู้

2.3 ควรสร้างและพัฒนาชุดกิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ในเนื้อหาวิทยาศาสตร์ต่าง ๆ

เอกสารอ้างอิง

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). *การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน*.

กรุงเทพฯ: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์
คุรุสภาลาดพร้าว.

ณัฐวดี บุญรัตน์. (2562). *การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กิจกรรมแบบสืบเสาะหาความรู้ร่วมกับชุดกิจกรรม
[วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏ
มหาสารคาม]*. มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.

เพ็ญศรี ชันคำ. (2562). *การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะ 5 ขั้น ร่วมกับชุดกิจกรรมการเรียนรู้
วิทยาศาสตร์ เพื่อเสริมสร้างการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 6 [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม]*. มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.

ภพ เลหาไพบุลย์. (2542). *แนวการสอนวิทยาศาสตร์*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

วิชัย ดิสสระ. (2533). *การพัฒนาหลักสูตรและการสอน*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2555). *ครูวิทยาศาสตร์มืออาชีพแนวทางสู่การเรียนรู้
สอนที่มีประสิทธิภาพ*. กรุงเทพฯ: อินเทอร์เน็ตดูเคชั่นซัพพลายส์.

สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ. (2550). 19 วิธีการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาความรู้และทักษะ. พิมพ์ครั้งที่ 6.

กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.

อภิญญา เคนบุปผา. (2546). การพัฒนาชุดกิจกรรมการทดลองวิทยาศาสตร์ เรื่อง “สารและสมบัติของสาร” สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 [ปริญญาณิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการมัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

อารี พันธมณี. (2540). คิดอย่างสร้างสรรค์. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ต้นอ้อแกรมมี.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill.

Penick, J. E. (1976). *Creativity in fifth-grade science students the effects of two patterns of instruction*. Journal of Research in Science Teaching. 13 (4): 307-314.

ผลการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA
ต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย
ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

THE EFFECTS OF CIRC COOPERATIVE LEARNING SUPPLEMENTED WITH
DR-TA READING INSTRUCTION ON THAI READING COMPREHENSION ABILITY
AND ATTITUDE TOWARD THAI LEARNING OF GRADE 6 STUDENTS

ปัทมานันท์ ปะมะโน¹ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาติชาย ม่วงปทุม²

Pattamanan Pamano¹ and Assistant Professor Dr.Chatchai Muangpatom²

(Received: April 26, 2023; Revised: May 10, 2023; Accepted: May 23, 2023)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ 2) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ รวมทั้งหมด 70 คน เป็นนักเรียนที่เรียนวิชาภาษาไทยในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA จำนวน 8 แผน 2) แผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ จำนวน 8 แผน 3) แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และ 4) แบบวัดเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ การทดสอบที่เป็นกลุ่มแบบไม่เป็นอิสระต่อกัน และวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว

ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และนักเรียนที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

¹ นักศึกษาด้านหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

² อาจารย์ประจำสาขาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

2. นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อการเรียนหลังเรียน สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ

คำสำคัญ: การเรียนแบบร่วมมือ CIRC, การสอนอ่านแบบ DR-TA, การอ่านเพื่อความเข้าใจ

Abstract

The purposes of this research were to 1) compare Thai reading comprehension ability of Grade 6 students between before and after learning of the cooperative learning supplemented with DR-TA reading instruction group and the normal learning group. 2) compare Thai reading comprehension ability and attitude toward Thai learning of Grade 6 students between the cooperative learning supplemented with DR-TA reading instruction group and the normal learning group. The samples were 70 students in the second semester of the academic year 2022. The samples randomized by cluster random sampling. The instruments consisted 1) eight lesson plans with cooperative using CIRC supplemented with DR-TA reading instruction on Thai reading comprehension, 2) eight lesson plans for the normal learning group, 3) a reading comprehension ability test for pre-test and post-test, and 4) an attitude test toward Thai learning of Grade 6 students. The data were analyzed by using mean ($\bar{x}$), standard deviation (S.D.), percentage, t-test for a dependent sample and one-way manova

The findings were as follows:

1. Grade 6 students who studied with cooperative learning supplemented with DR-TA reading instruction and normal learning group had reading comprehension ability and attitude toward Thai learning had higher posttest scores than pretest scores.
2. Students who studied cooperative learning supplemented with DR-TA reading instruction had reading comprehension ability and attitude toward Thai learning had higher scores than normal learning group.

Keywords: The cooperative learning supplemented, DR-TA reading instruction.

บทนำ

จากประสบการณ์สอนที่ผ่านมาผู้วิจัยในฐานะผู้สอนรายวิชาภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีปัญหาในการอ่านเพื่อความเข้าใจ นั่นคือ เมื่อผู้สอนตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนเป็นผู้ตอบ ภายหลังจากอ่านเพื่อความเข้าใจแล้ว นักเรียนจะสามารถตอบคำถามที่เป็นข้อมูลที่พบจากในบทความที่อ่านได้ในระดับหนึ่ง แต่เมื่อผู้สอนได้ตั้งคำถามเพื่อวัดความเข้าใจของนักเรียนในเนื้อหา เป็นส่วนความเข้าใจ ที่นักเรียนไม่สามารถหาคำตอบในบทความมาตอบผู้สอนได้ นักเรียนส่วนใหญ่ไม่สามารถคิดวิเคราะห์เพื่อตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านได้ จากสภาพปัญหาในชั้นเรียนที่พบเห็นดังกล่าว และจากข้อสรุปการเรียนรู้ภาษาไทย ข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาว่า ผลการเรียนรู้แบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เปรียบเทียบผลการเรียนระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน เพื่อให้นักเรียนอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมีความชำนาญในทักษะด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย ที่จะนำไปสื่อสารกับคนอื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

ภาษาไทยมีความสำคัญกับคนไทย เพราะทุกคนใช้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้วิชาต่าง ๆ และใช้สื่อสารในชีวิตประจำวัน นอกจากนี้ภาษาไทยยังแสดงถึงความเป็นเอกลักษณ์ของชาติ เป็นมรดกทางวัฒนธรรมที่คนไทยทั้งชาติควรภาคภูมิใจและรักษาให้คงอยู่คู่ชาติไทยตลอดไป ดังพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาภูมิพลอดุลยเดช พระราชทานแก่ผู้เข้าประชุมของชุมนุมภาษาไทย เมื่อวันที่ 29 กรกฎาคม 2505 ณ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ความตอนหนึ่งว่า “ภาษาไทยเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งของชาติ ประเทศไทยนั้นมีภาษาไทยของเราเองซึ่งต้องหวงแหน เราโชคดีที่มีภาษาของเราเองตั้งแต่โบราณกาล จึงสมควรอย่างยิ่งที่จะต้องรักษาไว้” (กระทรวงศึกษาธิการ 2553: 9)

วิชาภาษาไทยเป็นวิชาที่ต้องการการฝึกฝนจนเกิดความชำนาญ ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารการอ่าน และการฟัง เป็นทักษะการรับรู้เรื่องราวความรู้และประสบการณ์ต่าง ๆ การพูดและการเขียนเป็นทักษะการแสดงออก การเรียนภาษาไทยเพื่อการสื่อสารจะต้องใช้ภาษาได้ถูกต้องตามหลักภาษาใช้ถ้อยคำตรงตามความหมาย และเหมาะสมกับสถานการณ์อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นภาษาไทยจึงเป็นพื้นฐานของการเรียนวิชาต่าง ๆ หากสามารถเรียนรู้เข้าใจและใช้ภาษาไทยสื่อสารได้ดีย่อมได้เปรียบผู้อื่นและสามารถเรียนรู้วิชาสาขาอื่น ๆ ได้ดีอีกด้วย ดังที่ ไพฑูรย์ สินลารัตน์ (2545: 7-8) กล่าวว่าภาษาไทยเป็นหัวใจของทุก ๆ วิชา การที่จะให้นักเรียนเป็นผู้ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาได้ดีต้องอาศัยการฝึกฝนทักษะทั้ง 4 คือ ฟัง พูด อ่าน และเขียน ซึ่งการพัฒนาทักษะเพื่อสื่อสารจำเป็นต้องพัฒนาทุกทักษะไปด้วยกัน จะพัฒนาทักษะใดเพียงทักษะเดียวไม่ได้ ทั้งนี้เพราะทักษะทั้ง 4 มีปฏิสัมพันธ์ตามธรรมชาติอยู่แล้ว ในบางครั้งอาจจะมุ่งเน้นในการพัฒนาทักษะใดทักษะหนึ่งเป็นสำคัญ แต่จะมีทักษะอื่น ๆ ผสมผสานอยู่ด้วยเสมอ

ผู้วิจัยเห็นว่าในการเรียนภาษาไทย โดยเฉพาะทักษะด้านการอ่านมีความจำเป็นที่จะต้องให้ความสำคัญไม่น้อยไปกว่าทักษะอื่น ๆ การอ่านมีความสำคัญอย่างยิ่งในสังคมปัจจุบัน เพราะนอกจากอ่านเพื่อความเพลิดเพลินแล้ว การอ่านยังเป็นการแสวงหาความรู้เพื่อให้ทันต่อเหตุการณ์ในแต่ละยุคแต่ละสมัย ทั้งยัง

เพิ่มพูนสติปัญญาของตนเองด้วย บุคคลที่มีความเข้าใจในเรื่องที่อ่านอย่างแท้จริง ย่อมสามารถนำความรู้ ความคิดไปใช้ประโยชน์ทั้งแก่ตนเองและสังคมได้เป็นอย่างดี ซึ่งความสำคัญของการอ่าน จุดมุ่งหมายของการอ่าน และองค์ประกอบของการอ่าน ผู้วิจัยได้นำมากำหนดเป็นกรอบแนวคิดเบื้องต้นในงานวิจัยครั้งนี้ กล่าวคือ การศึกษาความหมายของการอ่าน และองค์ประกอบของการอ่าน ทำให้ทราบคำจำกัดความ ความหมายและ องค์ประกอบ ของการอ่าน จากนั้นนำมาเป็นแนวคิดในการกำหนดคำจำกัดความของการอ่านในการวิจัยครั้งนี้ ส่วนการศึกษาเกี่ยวกับความสำคัญของการอ่าน และจุดมุ่งหมายในการอ่าน ทำให้ทราบว่า การอ่านมีความสำคัญ และมีความจำเป็นต่อการดำเนินชีวิตของคนเราอย่างไรบ้าง เป็นการพัฒนาตนเองไปสู่ความสำเร็จ ในด้านต่าง ๆ เช่น การประกอบอาชีพ การดำรงชีวิตอย่างมีความสุข เป็นการพัฒนาคุณภาพชีวิต และนำไปสู่ การพัฒนาสังคมให้มีความเจริญ ทำให้อยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างมีความสุข จากความสำคัญของการอ่าน ดังกล่าว ทำให้บุคคลมีจุดมุ่งหมายในการอ่านเพื่อตอบสนองความต้องการในด้านต่าง ๆ ที่อาจแตกต่างกัน ออกไป เช่น การอ่านเพื่อให้เกิดความรู้ ความคิด การอ่านเพื่อให้ได้มุมมองที่หลากหลายกว้างขวางออกไป การอ่านเพื่อความบันเทิงหรือความเพลิดเพลิน หรือการอ่านเพื่อตอบสนองความต้องการอื่น ๆ เช่น การยอมรับ จากกลุ่มเพื่อน ความสำเร็จในชีวิต หรือการอ่านเพื่อใช้แก้ปัญหาบางอย่างเพื่อการปรับใช้ในการดำเนิน ชีวิตประจำวัน

การอ่านมีวัตถุประสงค์หลายอย่าง ไม่ว่าจะเป็นการอ่านเพื่อความสนุกสนานเพลิดเพลิน หรืออ่าน เพื่อเก็บเกี่ยวความรู้ ซึ่งสังคมไทยในศตวรรษที่ 21 เป็นยุคที่ไวต่อการสื่อสาร การอ่านเพื่อความเข้าใจจะเป็น เครื่องมือสำคัญในการบรรลุจุดมุ่งหมายที่อ่านด้วยตนเอง สามารถรับข่าวสารจากสื่อสิ่งพิมพ์ หรือสื่อเทคโนโลยี การที่จะรับข่าวสารเหล่านี้ ผู้อ่านต้องอาศัยทักษะในการอ่านเพื่อความเข้าใจทั้งสิ้น ผู้ที่มีความเข้าใจในเนื้อหาที่ อ่านได้ดี จะมีโอกาสหาความรู้จากแหล่งสื่อต่าง ๆ ได้มากกว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ น้อย เนื่องจากการอ่านในปริมาณที่มากเพียงอย่างเดียวก็ไม่ใช่การอ่านแล้วเข้าใจวัตถุประสงค์ของผู้เขียน หาก เรารู้ความมุ่งหมายของผู้เขียน ก็ย่อมประสบความสำเร็จในการอ่านมากกว่า เมื่อย้อนกลับมาพิจารณาเรื่อง หลักสูตรและการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจในประเทศไทย ทำให้พบว่า มีการบรรจุเรื่องนี้ไว้ในหลักสูตร แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยพุทธศักราช 2551 โดยได้กล่าวถึงในส่วนที่เป็นคุณภาพผู้เรียนหลังจาก ที่เรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตัวอย่างเช่น ในระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ได้กำหนด คุณภาพผู้เรียนซึ่งสอดคล้องกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า “เข้าใจความหมายโดยตรงและ ความหมายโดยนัย โดยการจับใจความสำคัญ และรายละเอียดที่สำคัญของสิ่งที่อ่าน แสดงความคิดเห็น ข้อ โต้แย้งเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน การเขียนกรอบแนวคิด ผังความคิด และการย่อความ” (กระทรวงศึกษาธิการ 2551: 5) การกำหนดคุณภาพดังกล่าวมานี้ จึงย่อมเป็นเป้าหมายสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรและการสอนด้านการ อ่านเพื่อความเข้าใจ

จากรายงานผลการทดสอบระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) ช่วงชั้นที่ 2 ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปี การศึกษา 2563-2564 กลุ่มสาระภาษาไทย พบว่า ผลการสอบทุกทักษะรวมไปถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจมี คะแนนค่อนข้างน้อย คือปีการศึกษา 2563 ในระดับประเทศ คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 46.58 ในระดับสถานศึกษา

คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 40.46 และปีการศึกษา 2564 ในระดับประเทศ คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 55.90 ในระดับสถานศึกษา คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 53.85 (โรงเรียนอนุบาลเพื่อประชาชนกุล, 2564: 55) จากผลดังกล่าวถึงแม้ว่าผลคะแนนเฉลี่ยในระดับสถานศึกษาจะสูงขึ้น แต่ก็ยังมีผลคะแนนเฉลี่ยน้อยกว่าในระดับประเทศ ซึ่งยังไม่สอดคล้องกับนโยบายโรงเรียนที่มีจุดมุ่งหมายจะให้ผลคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าระดับประเทศ ดังผลข้อมูลแสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีความสามารถในการเรียนภาษาไทยค่อนข้างต่ำ ทั้งทักษะด้านการฟัง การพูด การเขียน และการอ่าน เมื่อกล่าวถึงทักษะการอ่าน โดยเฉพาะทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ซึ่งเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนควรได้รับการแก้ไข ให้ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจมากขึ้น เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ให้ประสบผลสำเร็จตามที่คาดหวังอย่างมีประสิทธิภาพ

จากการศึกษาค้นคว้าวิธีการจัดการเรียนรู้ และนวัตกรรมที่จะใช้เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ พบว่ามีหลายวิธี เช่น การจัดการเรียนรู้แบบ เอส คิว โฟร์ อาร์ (SQ4R) การจัดการเรียนรู้โดยใช้แผนผังความคิด การเรียนแบบกลุ่ม และการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจแบบ เอ อาร์ ซี เป็นต้น ผู้วิจัยเกิดความสนใจในการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เนื่องจากยังพบว่ามีผู้นำการเรียนแบบร่วมมือ CIRC ไปใช้พัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจน้อย จากปัญหาการอ่านเหล่านี้ผู้วิจัยจึงได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยการนำวิธีเรียนแบบร่วมมือ CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) ซึ่งเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้จากความร่วมมือกันของผู้เรียน โดยจัดให้เป็นกลุ่มเล็ก ๆ ในการเรียนรู้กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ที่ผู้สอนได้มอบหมายมาให้จัดเป็นกระบวนการเรียนรู้แบบประชาธิปไตย ที่ทำให้ผู้เรียนได้มีบทบาทสำคัญ และได้มีความรับผิดชอบต่อกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างเท่าเทียมกัน (Arends, Richard. 2007: 374) นอกจากนี้การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้นั้น ยังมีหลักการแนวคิดที่สอดคล้องกันกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และที่ได้แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 22 ที่ระบุว่า “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถในการเรียนรู้ และถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ” ซึ่งหมายถึงการเรียนการสอนที่ต้องยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยยึดการพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญ

วรพรรณ สิทธิเลิศ (2537) กล่าวว่า การเสริมกิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) จัดเป็นรูปแบบการจัดการ เรียนรู้รูปแบบหนึ่งของการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ประเภทการเรียนรู้แบบทีม (Student Team Learning) พัฒนาขึ้นโดย โรเบิร์ต เจ. สตีเวนส์ เนนซี เอ. แมคเค็น โรเบิร์ต ฮิลลาบิน และแอนนา แมรี่ ฟาร์นิช นักวิจัยทางการศึกษาจากศูนย์การวิจัย ประสิทธิภาพทางการเรียนของนักเรียนที่มีปัญหาทางวิชาการแห่งมหาวิทยาลัยจอห์นฮอปกินส์ (John Hopkins University) ประเทศสหรัฐอเมริกา ส่วนอีกแนวคิด คือ รูปแบบ CIRC เป็นวิธีการเรียนแบบร่วมมือกันเรียนรู้อ่าน สำหรับสอนการอ่าน การเขียน และศิลปะทางด้านภาษาที่ประยุกต์จากการวิจัยด้านจิตวิทยาพุทธิปัญญา (Cognitive Psychology)

นอกจากผู้วิจัยจะจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้การสอนแบบร่วมมือ CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) แล้ว ยังเสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA (Directed Reading-Thinking Activity) เพราะการสอนอ่านแบบ DR-TA นั้น จะทำให้การอ่านเพื่อความเข้าใจในเนื้อหาเป็นลำดับขั้นตอนง่ายต่อการจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน และการสอนอ่านแบบ DR-TA ยังช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการอ่านเพื่อความเข้าใจให้ดีขึ้นอีกด้วย ผู้วิจัยได้นำการสอนอ่านแบบ DR-TA (Directed Reading-Thinking Activity) โดย สตาฟเฟอร์ (Stauffer, 1969) เข้ามาใช้ในการแก้ปัญหาการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น เนื่องจากกิจกรรมการสอนอ่านแบบ DR-TA นี้ เป็นเทคนิคการสอนอ่านที่มุ่งฝึกกระบวนการคิด ตรวจสอบ และกลั่นกรองข้อมูลที่ได้จากการอ่าน ซึ่งการอ่านแบบ DR-TA มีจุดประสงค์เพื่อให้อ่านแล้วเกิดความเข้าใจ จับใจความได้ รู้จักวางจุดหมายของการอ่าน และรู้จักตัดสินใจได้ด้วยตนเอง การสอนอ่านแบบ DR-TA เน้นให้ผู้เรียนมีทักษะต่าง ๆ ได้แก่ การคาดเดาเนื้อหา มีกระบวนการคิด และอ่านไปพร้อมกัน โดยครูจะให้นักเรียนช่วยกันทำนายเนื้อเรื่องจากชื่อเรื่องแล้วให้อ่าน จากนั้นให้ผู้เรียนอ่านเรื่องที่กำหนดแบบคร่าว ๆ เป็นการอ่านแบบ Skimming เพื่อดูภาพรวมแบบคร่าว ๆ โดยกวาดสายตารวดเร็ว แล้วค้นหาข้อมูลส่วนที่สำคัญ ซึ่งเรียกว่า Scanning และอ่านเพื่อศึกษา เรียกว่า Study เมื่อทำตามขั้นตอนแล้วก็มาเข้าสู่กระบวนการสังเกตการณ์ว่าเป็นไปตามที่คาดเดาหรือไม่ จึงมาอภิปรายร่วมกัน จนมาถึงการอ่านเรื่องอย่างละเอียดไขข้อสงสัยร่วมกันในห้อง สุดท้ายผู้สอนจะเตรียมประเด็นการอภิปรายให้ผู้เรียนสรุปร่วมกัน และทำแบบฝึกหัดเพื่อทดสอบความเข้าใจ

เนื่องจากวิชาภาษาไทยเป็นวิชาพื้นฐานที่มีชั่วโมงสอนมาก ได้พบปะนักเรียนมากกว่าวิชาอื่น นักเรียนอาจเกิดความเบื่อหน่ายในบางครั้ง แต่หากมีการสร้างแรงจูงใจที่ดีร่วมด้วยก็จะส่งผลในทางที่ดีขึ้น การสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียน จะทำให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น มีความสุขในการเรียน เพราะเหตุนี้เจตคติต่อการเรียนภาษาไทย จึงมีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนรู้ในการเรียนภาษาไทย ซึ่งผู้วิจัยเล็งเห็นว่าเป็นอีกหนึ่งปัญหาของการจัดทำวิจัยในครั้งนี้ด้วย

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ทั้งกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และกลุ่มที่เรียนแบบปกติ
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย หลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และนักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน
2. นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยหลัง สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. อ่านแบบสำรวจและเรียนรู้คำศัพท์ ซึ่งในขั้นนี้การสอนอ่านแบบ DR-TA ตามแนวคิดของสตาฟเฟอร์ (1969) และชาติชาย ม่วงปฐม (2560) ดังนี้
 - 1.1 ขั้นการอ่านแบบสำรวจ หมายถึง ผู้สอนให้ผู้เรียนทุกคนอ่านเนื้อเรื่องที่กำหนดแบบคร่าว ๆ เป็นการอ่านแบบ Skimming โดยกวาดสายตารวดเร็ว จากนั้นให้อ่านเพื่อค้นหาข้อมูลเฉพาะส่วนที่สำคัญ เรียกว่า Scanning และอ่านเพื่อศึกษา อ่านซ้ำเพื่อพิจารณาเนื้อหาในขั้นนี้อาจให้ผู้เรียนได้ขีดเส้นใต้เขียนคำศัพท์ ที่ผู้เรียนไม่เข้าใจแล้วนำไปรวมอภิปรายร่วมกับคู่อ่านของตนเอง แล้วให้เสนอกับผู้อื่น
 - 1.2 ขั้นสังเกตการณ์ หมายถึง ผู้เรียนสังเกตการณ์เรื่องที่อ่านเป็นไปตามที่คาดเดาหรือไม่ ทำความเข้าใจศัพท์ ประโยคที่ไม่เข้าใจโดยขอความช่วยเหลือจากเพื่อน
2. อ่านในใจเพื่อจับใจความ หมายถึงผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละคนอ่านในใจเพื่อจับใจความบทอ่าน แล้วให้อภิปรายเนื้อเรื่องที่อ่านกับคู่ของตนเอง จากนั้นแต่ละคู่ร่วมกันตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านที่ผู้สอนกำหนด
3. การสอนอ่านแบบปกติ หมายถึง การเรียนรู้แบบปกติซึ่งมีขั้นตอนดังนี้
 - 2.1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความพร้อม
 - 2.2 ขั้นสอน ผู้สอนเสนอเนื้อหาให้ผู้เรียนด้วยการเตรียมบทอ่านมาให้ผู้เรียนอ่าน แล้วอภิปรายสนทนาซักถาม ต้องเน้นให้ผู้เรียนได้รับความรู้ตามวัตถุประสงค์เป็นตัวตั้ง โดยใช้สื่อประกอบการสอน
 - 2.3 ขั้นสรุป ร่วมกันสรุปเนื้อหาที่อ่าน ซักถาม และเฉลยแบบฝึกหัด
4. ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ หมายถึง การอ่านของนักเรียนเพื่อเก็บข้อมูลจากเรื่องที่อ่านเป็นหลัก สามารถตีความ สรุปความได้ และต้องสามารถแสดงความคิดเห็น อภิปรายเรื่อง ตั้งคำถามหรือตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านได้ รวมไปถึงการคาดการณ์ล่วงหน้า นักเรียนมีความสามารถในการอ่านแล้วเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ตามลำดับขั้น มี 3 ระดับ คือความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ซึ่งวัดได้จากแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ ความเข้าใจระดับการตีความ และความเข้าใจระดับการประเมินค่า ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

5. เจตคติต่อการเรียนภาษาไทย หมายถึง ความรู้สึกหรือความคิดเห็น ทั้งเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย ที่มีผลต่อการเรียนภาษาไทย ซึ่งสามารถวัดได้จากแบบวัดเจตคติที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยแบ่งระดับความคิดเห็น เป็น 5 ระดับตามแนวคิดของลิเคิร์ท

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการดำเนินงานวิจัยในครั้งนี้ เป็นผลการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ใช้แบบแผนการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Design) ที่มีแบบแผนการวิจัยเป็นแบบสองกลุ่ม วัดผลก่อนและหลังทำการทดลอง (Nonequivalent Pretest-Posttest Control Group Design)

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนอนุบาลพิบูลประชาสรรค์ จังหวัดอุดรธานี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี เขต 1 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 จำนวน 4 ห้องเรียน รวม 180 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6/1 และ 6/4 จำนวน 2 ห้องเรียน รวมทั้งหมด 70 คน ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2565 กลุ่มตัวอย่างได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียน 4 ห้อง เป็นหน่วยสุ่ม ได้มา 2 ห้อง เป็นห้องเรียนที่มีการคละ ความสามารถระหว่างผู้เรียนที่มีความสามารถทางการอ่าน เก่ง ปานกลาง อ่อน เมื่อได้ 2 ห้องแล้ว จับสลาก ห้องเพื่อแบ่งเป็นห้องทดลอง ซึ่งจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA 1 และห้องควบคุม ซึ่งจัดการเรียนการสอนแบบปกติ

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่

1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยการเรียนรู้แบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA 8 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง

2) แผนการจัดการเรียนรู้โดยการเรียนรู้แบบปกติ จำนวน 8 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1) แบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นแบบทดสอบแบบปรนัย 4 ตัวเลือก

2) แบบวัดเจตคติของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีต่อการเรียนภาษาไทยเป็นแบบมาตรา ส่วน 5 ระดับตามแนวคิดของลิเคิร์ทได้แก่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดย พิจารณาความเห็นและความรู้สึก 3 ด้าน ดังนี้ ด้านความรู้สึกนึกคิดต่อการเรียนรู้ ด้านการแสดงความ

คิดเห็นต่อการเรียนรู้ และด้านการเห็นประโยชน์ต่อการเรียนภาษาไทย และการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1 ทดสอบก่อนเรียน (Pretest) ผู้วิจัยทดสอบนักเรียนกลุ่มทดลอง ด้วยแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทำแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน

3.2 ดำเนินการทดลอง โดยผู้วิจัยดำเนินการสอนนักเรียน ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 8 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง รวม 16 ชั่วโมง

3.3 ทดสอบหลังเรียน (Posttest) ผู้วิจัยทดสอบนักเรียนกลุ่มทดลองด้วยแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านความเข้าใจ โดยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบทดสอบวัดเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย เมื่อสอนครบทั้ง 8 แผนแล้วนำคะแนนที่ได้จากแบบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบวัดเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย มาตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลก่อนนำไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติเพื่อทดสอบสมมุติฐาน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 วิเคราะห์ เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้ Dependent t-test

4.2 วิเคราะห์เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย หลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนรู้แบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ดังแสดงในตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของกกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนรู้แบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และกลุ่มที่เรียนแบบปกติ ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียน

ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ	$\bar{X}$	S.D.	ผลต่าง ค่าเฉลี่ย	t	sig
กลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ					
CIRCเสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA					
ก่อนเรียน	9.31	1.21	16.6	44.392	0.00**
หลังเรียน	25.91	1.90			
กลุ่มที่เรียนแบบปกติ					
ก่อนเรียน	9.37	1.21	8.23	20.16	0.00**
หลังเรียน	17.60	2.58			

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากตารางที่ 1 พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ก่อนเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 9.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.21 หลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 25.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.90 ผลต่างค่าเฉลี่ยเท่ากับ 16.6 โดยความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนแบบปกติ พบว่า ก่อนเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 9.37 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.21 หลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 17.60 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.58 ผลต่างค่าเฉลี่ยเท่ากับ 8.23 โดยความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ตอนที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ

ผู้วิจัยได้ทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นแล้ว และทำการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยระหว่างกลุ่มซึ่งเรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และกลุ่มควบคุมที่เรียนแบบปกติ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียว (One-Way MANOVA) ได้ผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 การวิเคราะห์ความแตกต่างโดยวิธี Wilk's lambda

สถิติที่ทดสอบ	ค่าที่ คำนวณ	F	Hypothesis df	Error df	sig
wilk's lambda	0.001	52246.007	2.00	67.00	0.00**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากตารางที่ 2 พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และกลุ่มควบคุมที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

เมื่อดำเนินการวิเคราะห์แต่ละตัวแปร ได้ผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 3 ดังนี้

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียวของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย

ตัวแปร	SS	df	MS	F	sig
กลุ่มความสามารถในการอ่านเพื่อ					
ความเข้าใจ	1209.73	1	1209.73	235.61	0.00**
เจตคติต่อการเรียนภาษาไทย	3.621	1	3.621	307.29	0.00**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากตารางที่ 3 พบว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ มีค่า F เท่ากับ 235.61 โดยความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA สูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

เจตคติต่อการเรียนภาษาไทยของกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA กับกลุ่มที่เรียนแบบปกติ มีค่า F เท่ากับ 307.29 โดยเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยของกลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA สูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้สามารถสรุปได้ดังนี้

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

3. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

การอภิปรายผล

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA และนักเรียนที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน เนื่องจากนักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ก่อนเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 9.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.21 หลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 25.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.90 ผลต่างค่าเฉลี่ยเท่ากับ 16.6 โดยความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนแบบปกติ พบว่า ก่อนเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 9.37 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.21 หลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 17.60 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.58 ผลต่างค่าเฉลี่ยเท่ากับ 8.23 โดยความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ จารุวรรณ คำบุญเรือง (2555: 56-57) ที่ศึกษาการพัฒนาแผนการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความสำคัญของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความสำคัญด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีคะแนนสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และสอดคล้องผลการวิจัยของ อุดร วิชัยวงศ์ (2552: 77-78) ที่ศึกษาการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยกลวิธี DR-TA พบว่า นักเรียนมีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 61.00 นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีความพึงพอใจต่อการเรียนด้วยกิจกรรมการเรื่องการพัฒนาทักษะการอ่าน เพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ อยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.20

2. นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนหลังเรียน เนื่องจากนักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน เท่ากับ 25.91 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.90 และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.45 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.11 นักเรียนที่เรียนแบบปกติ มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียน เท่ากับ 17.60 เท่ากับ 2.58 เจตคติต่อการเรียนภาษาไทย มี

ค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.27 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.11 เมื่อวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียว ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทย ของนักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ซึ่งสอดคล้องผลการวิจัยของ สตีเวนส์ และคณะ (Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Madden, N. 1995: 63) ได้ศึกษาผลระยะยาวของการเรียนแบบร่วมมือโดยการใช้โปรแกรม CIRC ในการสอนอ่านและภาษาศาสตร์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ ทักษะต่อการอ่าน และความตระหนักรู้ ในเมตาคอกนิชัน พบว่านักเรียนที่เรียนด้วยโปรแกรม CIRC มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านศัพท์และการอ่านจับใจความสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบดั้งเดิม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ สอดคล้องผลวิจัยของ มาลา พานอังกาบ (2550) ที่ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่สอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIRC และการสอนตามคู่มือการจัดการเรียนรู้ ผลวิจัยพบว่า 1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบผสมผสาน CIRC มีความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย เจตคติในการอ่านภาษาไทย และทักษะการอ่านภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามคู่มือการจัดการเรียนรู้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 เนื่องจากวิธีการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA นักเรียนจำเป็นต้องมีพื้นฐานในการอ่านและเขียนในระดับหนึ่ง ดังนั้น ผู้สอนที่จะนำวิธีการสอนนี้ไปใช้ควรเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีทักษะการอ่านออกเขียนได้ เพื่อให้การจัดการเรียนรู้ได้พัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจได้อย่างเต็มศักยภาพ

1.2 ในการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA มีหลายขั้นตอน ทำให้อาจปฏิบัติตามขั้นตอนได้ช้า ละไม่ทันเวลา ดังนั้น ในระหว่างการจัดกิจกรรมการสอนควรสร้างความกระตือรือร้นให้กับนักเรียน และให้ความสนใจอย่างใกล้ชิด เพื่อให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจในการร่วมกิจกรรม และเป็นการกระตุ้นการอ่าน การวางแผนงานกลุ่ม การทำงานตามลำดับขั้นตอน และรู้จักแก้ปัญหาการทำงานกลุ่มได้อย่างถูกต้องตามกระบวนการ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรนำรูปแบบวิธีการเรียนแบบร่วมมือ CIRC เสริมด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาสมรรถนะด้านอื่น ๆ ของนักเรียน เช่น การพัฒนาการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียน เป็นต้น

2.2 การวิจัยครั้งนี้ ได้วัดเจตคติของนักเรียนต่อการเรียนภาษาไทยเฉพาะข้อมูลเชิงปริมาณเท่านั้น เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้น จึงควรมีการวิจัยเพื่อวัดเจตคติเชิงคุณภาพ เช่น ข้อมูลจากการรายงานจากการสัมภาษณ์ หรือจากการสังเกต เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 3) พ.ศ.2553. กรุงเทพฯ: รัฐสภาลาดพร้าว.
- จารุวรรณ คำบุญเรือง. (2555). การพัฒนาแผนการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความสำคัญของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ด้วยการสอนอ่านแบบ DR-TA (Directed Reading-Thinking Activity) [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ชาติชาย ม่วงปฐม. (2560). ทฤษฎีการเรียนรู้การสอน (INSTRUCTIONAL THEORY). อุดรธานี: ศักดิ์ศรีอักษรการพิมพ์.
- ไพฑูรย์ สีนลรัตน์. (2545). วิธีใหม่แห่งการเรียนรู้การเรียนรู้แบบร่วมมือ. กรุงเทพฯ: สถาบันการแปลหนังสือกรมวิชาการ.
- มาลา พานอังกาบ. (2550). การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIRC และการสอนตามคู่มือครู [วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยเทพสตรี]. มหาวิทยาลัยเทพสตรี
- โรงเรียนอนุบาลเพ็ญประชานุกุล. (2564). รายงานผลการการเรียนรู้การสอนรายวิชาภาษาไทยประจำปีการศึกษา 2563-2564. อุดรธานี: สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานีเขต 1.
- วรพรรณ สิทธิเลิศ. (2537). ผลของการเรียนโดยวิธี ซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษและความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่]. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- อุดร วิชัยวงศ์. (2552). ผลการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยกลวิธี DR-TA [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- Arends, Richard I. (2007). *Learning to teach* (7th ed.). New York: Random House.
- Stauffer, R. G. (1969). *Directing Reading Maturity as a Cognition Process*. New York: Harper & Row.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Madden, N. (1991). CIRC: Effective cooperative learning in reading and language arts, *Cooperative Learning* (11th ed., 16-18).



วารสารมนุษยสังคมศิลปาสาร

Journal of Humanities, Social Sciences and Arts

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

Faculty of Humanities and Social Sciences

Udon Thani Rajabhat University