

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมจิตสาธารณะสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. การพัฒนา รูปแบบการจัดกิจกรรม
 - 1.1 แนวคิดรูปแบบการจัดกิจกรรม
 - 1.1.1 ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรม
 - 1.1.3 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการจัดกิจกรรม
 - 1.2 ทฤษฎีการพัฒนา รูปแบบการจัดกิจกรรม
 - 1.2.1 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์
 - 1.2.2 ทฤษฎีการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้
2. การพัฒนาจิตสาธารณะ
 - 2.1 แนวคิดจิตสาธารณะ
 - 2.2.1 ความสำคัญของจิตสาธารณะ
 - 2.2.2 ความหมายของจิตสาธารณะ
 - 2.2.3 คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะ
 - 2.2.4 ปัจจัยที่ก่อให้เกิดจิตสาธารณะ
 - 2.2.5 พฤติกรรมจิตสาธารณะ
 - 2.2.6 องค์ประกอบจิตสาธารณะ
 - 2.2.7 ตัวบ่งชี้จิตสาธารณะ
 - 2.2.8 การวัดจิตสาธารณะ
 - 2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจิตสาธารณะ
 - 2.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจต์
 - 2.2.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก
 - 2.2.3 ทฤษฎีการพัฒนาจิตพิสัยของบลูม (Affective Domain)
 - 2.2.4 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขของสกินเนอร์ (Conditioning)
3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนา รูปแบบการจัดกิจกรรม

1. ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรม

ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรม มีผู้ทรงคุณวุฒิหลายท่านได้ให้ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ดังนี้คือ

Woolfolk (1998) ได้ให้ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ว่า รูปแบบการจัดกิจกรรมเป็นการอธิบายถึงสถานการณ์ที่สร้างขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ทำความเข้าใจ และจดจำรูปแบบการจัดกิจกรรมส่วนใหญ่สร้างขึ้นมาจากทฤษฎีการเรียนรู้หรือจาก การปฏิบัติการในสถานการณ์จริง ส่วน Joyce and Weil (2000); Eggen and Kauchak (2001) และทิสนา แคมมณี (2545 : 25-28) ให้ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรม หมายถึง แบบแผนการจัดกิจกรรมทำให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ให้บรรลุตามจุดประสงค์การสอนส่วน สมพงษ์ สิงหะพล (2543 : 25-58) ได้ให้ความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ว่า รูปแบบการจัดกิจกรรม หมายถึง แบบแผนการจัดกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในด้านใด ด้านหนึ่ง อาจเป็นทางด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย ทักษะพิสัย หรือคุณลักษณะพิสัยและได้ สรุปประเด็นสำคัญที่เกี่ยวกับรูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ดังนี้คือ

1. รูปแบบการจัดกิจกรรมเป็นแนวทาง รายละเอียด ยุทธวิธีที่ชี้แจงลำดับขั้นตอนเกี่ยวกับการจัดกิจกรรม
2. รูปแบบการจัดกิจกรรมมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการสอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างใดอย่างหนึ่ง
3. รูปแบบการจัดกิจกรรมมีพื้นฐานทางทฤษฎีหรือพื้นฐานทางปรัชญารองรับนั้นคือรูปแบบการจัดกิจกรรมสร้างมาจากทฤษฎีหรือหลักปรัชญาโดยตรง
4. รูปแบบการจัดกิจกรรมมีลักษณะที่กว้างกว่ายุทธศาสตร์การสอน วิธีการสอน และหลักการสอน

จากการศึกษาความหมายของรูปแบบการจัดกิจกรรม สรุปได้ว่า รูปแบบการจัดกิจกรรมหมายถึง แบบแผนในการจัดกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือ ความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ รูปแบบการจัดกิจกรรมสร้างขึ้นจากแนวคิด ทฤษฎีการเรียนรู้ แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการสอนของครู เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตามจุดหมายและใช้ประโยชน์ในการนิยามคำศัพท์เฉพาะในงานวิจัยครั้งนี้

2. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการจัดกิจกรรม

รูปแบบการสอน (Models of Teaching) หมายถึง แบบแผนการจัดกิจกรรมที่หลากหลายและแตกต่างกันตามสภาพแวดล้อมและศักยภาพของผู้เรียน รูปแบบการจัดกิจกรรมเป็นโครงสร้างที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ จากสภาพแวดล้อมในการเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามที่สมชาย รัตนทองคำ (2545 : 14-15) ได้รวบรวมและจัดกลุ่มรูปแบบการจัดกิจกรรมตามแนวคิดของนักการศึกษาเป็น 4 แนวคิดซึ่งแต่ละแนวคิดได้มีการจัดรูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ดังนี้

แนวคิดที่ 1 แนวคิดของ นัททอลล์ และสนูค (Nuthall and Snook. 1937) ได้จัดรูปแบบการจัดกิจกรรมเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 รูปแบบการจัดกิจกรรมแบบควบคุมพฤติกรรม (Behavioral – Control Model) โดยนำเอาจิตวิทยาทางพฤติกรรมศาสตร์ ในเรื่องของการกระตุ้นและการตอบสนอง (Stimulus-Response) มาใช้ในห้องเรียน

กลุ่มที่ 2 รูปแบบการจัดกิจกรรมแบบการเรียนรู้ด้วยการแสวงหา (Discovery-Learning Model) โดยนำจิตวิทยาเกี่ยวกับความคิด (Cognitive Psychology) มาใช้ในห้องเรียนเน้นให้ผู้เรียนทำกิจกรรมเพื่อค้นหาคำตอบด้วยตนเอง เน้นการพัฒนาการและความคิดสร้างสรรค์

กลุ่มที่ 3 รูปแบบการจัดกิจกรรมแบบหาเหตุผล (The Rational Model) เน้นการสอนที่ต้องมีความสัมพันธ์กับความมีเหตุผล มีการโต้แย้งให้เหตุผล

แนวคิดที่ 2 แนวคิดของ โรเซนไชน์ (Rosenshine. 1977) ได้จัดรูปแบบการจัดกิจกรรมเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มพฤติกรรมวิเคราะห์ (Behavior – Analytic) และกลุ่มสืบค้นโดยผู้เรียน (Inquiry– Oriented) ซึ่งรูปแบบทั้งสองกลุ่มนี้ คล้ายกับสองกลุ่มแรกของแนวคิดที่ 1

แนวคิดที่ 3 แนวคิดของ เซย์เลอร์ และคณะ (Saylor and Others. 1981) ได้จัดรูปแบบการจัดกิจกรรมเป็น 5 กลุ่มตามจุดมุ่งหมายของการสอนคือ

1. กลุ่มที่เน้นเนื้อหา/สาขาวิชา (Subject Matter/Disciplines) เน้นการให้เนื้อหาวิชา เช่น วิชาเคมี

2. กลุ่มที่เกี่ยวกับสมรรถภาพ/เทคนิควิธีการ (Competency/Technology) เน้นที่การวางแผนการสอน เช่นบทเรียนโมดูล

3. กลุ่มที่เกี่ยวกับคุณลักษณะ และกระบวนการที่ทำให้เกิดคุณลักษณะ (Human Traits/Processes) เช่น การสอนค่านิยม

4. กลุ่มที่เกี่ยวกับหน้าที่ทางสังคม/กิจกรรม (Social Functions/Activities) เน้นกิจกรรมในชุมชน

5. กลุ่มที่เกี่ยวกับความสนใจและความต้องการ/กิจกรรม (Interests and Needs/Activities) เน้นการเรียนรู้อิสระของแต่ละบุคคล เช่นการวาดรูป

แนวคิดที่ 4 แนวคิดของ จอยซ์ และเวล (Joyce and Weil. 1972) ได้จัดรูปแบบการจัดกิจกรรมโดยเน้นตัวผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมของผู้เรียน ตามที่จันท์ อินทสูต (ศิริยุภา พูลสุวรรณ. มปป. : 11-13) ได้สรุปองค์ประกอบของรูปแบบการจัดกิจกรรมตามแนวคิดของ จอยซ์และเวล เป็น 4 กลุ่มได้แก่

1. Syntax คือ ลำดับชั้นการสอนซึ่งผู้ใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมจะต้องสอนตามลำดับชั้น

2. Social System คือ บทบาทและความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียน

3. Principles of Reaction คือ ปฏิกริยาของครูที่มีต่อพฤติกรรมของผู้เรียน

4. Support System คือ สิ่งที่ช่วยในการสอน เช่น อุปกรณ์การสอน

การศึกษานอกสถานที่ โดย จอยซ์และเวล ได้รวบรวมรูปแบบการจัดกิจกรรมตามแนวคิดนี้ไว้ 20 รูปแบบโดยแบ่งเป็น 4 กลุ่มดังนี้

1. รูปแบบที่เน้นกระบวนการเพื่อให้เกิดการคิด (Information Processing Source) กลุ่มนี้จะเน้นกระบวนการการเรียนรู้เพื่อให้เกิดพฤติกรรมการคิด ทั้งความคิดรวบยอด ความคิดแบบสืบสวนสอบสวน และความคิดอย่างมีเหตุผล แบ่งเป็น 7 รูปแบบ ดังนี้

1.1 Concept Attainment Model ฝึกวิธีรวบรวมความรู้เป็นความคิดรวบยอด นักทฤษฎีคือ เจอร์โรม บรูเนอร์ (Jerome Bruner)

1.2 Inductive Thinking Model ฝึกรวบรวมและจัดระบบข้อมูลการหาความสัมพันธ์ของข้อมูล นักทฤษฎีคือ ฮิลดา ทาบ (Hilda Taba)

1.3 Inquiry Training Model ฝึกความเข้าใจในเหตุผล ความสามารถในการค้นคว้าหาข้อมูล สร้างสมมติฐาน พิสูจน์สมมติฐาน แล้วจึงสร้างคำอธิบายหรือกฎ นักทฤษฎีคือริชาร์ด ซุกแมน (Richard Suchman)

1.4 Advance Organizer Model ฝึกการสร้างความเข้าใจในความรู้ใหม่ โดยมองเห็นความสัมพันธ์ของความรู้ต่างๆ เป็นภาพรวม นักทฤษฎีคือ เดวิด ออซูเบล (David Ausubel)

1.5 Memory Model ฝึกเทคนิคในการจำข้อมูล นักทฤษฎีคือ เฮอริร์

โลเรนและเจอร์รี ลูคัส (Herry Lorayne and Jerry Lucas)

1.6 Developing Intellect Model ฝึกพัฒนาการทางสติปัญญา นัก
ทฤษฎีคือ จีน เพียเจต์ (Jean Piaget)

1.7 Scientific Inquiry Model ฝึกวิธีแก้ปัญหาแบบวิทยาศาสตร์
นักทฤษฎีคือ โจเซฟ ชวาบ (Joseph J. Schwab)

2. รูปแบบที่มาจากปฏิสัมพันธ์ (Social Interaction Source) เป็นรูปแบบที่
เน้นการพัฒนาบุคลิกภาพ การเรียนรู้ร่วมกัน และความสัมพันธ์ในสังคมเพื่อให้สามารถอยู่
ร่วมกันในสังคมประกอบด้วย 5 รูปแบบดังนี้

2.1 Group Investigation ฝึกการทำงานร่วมกันแบบประชาธิปไตยฝึก
วิธีค้นหาความรู้ด้วยตนเอง นักทฤษฎีคือ จอห์น ดิวอี้ (John Dewy) และเฮอ์เบิร์ต เซลิน
(Herbert Thelene)

2.2 Role Playing Model ฝึกการศึกษาพฤติกรรมและค่านิยมต่าง ๆ
ในสังคม นักทฤษฎีคือ เฟนนี และจอร์จ แชฟเทล (Fannie and George Shafitel)

2.3 Jurisprudential Inquiry Model ฝึกการตัดสินใจในเรื่องที่เป็น
ปัญหาของสังคม นักทฤษฎีคือ เจมส์ शेเวอร์ และดอนัลด์ โอลิเวอร์ (James Shaver and
Donald Oliver)

2.4 Laboratory Training Model ฝึกการมีปฏิสัมพันธ์ในการทำงาน
ร่วมกันนักทฤษฎีคือ เบนนี่ กีบ์ และเบรดฟอร์ด (Benne Gibb and Bredford)

2.5 Socail Science Inquiry Model ฝึกความเข้าใจในเหตุและผล
ความสามารถในการค้นคว้าหาข้อมูลทางสังคมศาสตร์ นักทฤษฎีคือ ไบรอน มาแซลส์ และ
เบนจามิน คอกซ์ (Byron Massiales and Benjamin Cox)

3. รูปแบบที่เน้นตัวบุคคล (Personal Source) เน้นพัฒนาการของ
บุคลิกภาพของบุคคลเพื่อให้เข้าใจตนเอง รับผิดชอบตนเอง ตระหนักในตนเอง เพื่อให้
คุณภาพชีวิตของตนดีขึ้นประกอบด้วย 4 รูปแบบดังนี้

3.1 Nondirective Teaching Model ฝึกการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยมีครู
ทำหน้าที่เสมือนผู้แนะแนว นักทฤษฎีคือ คาร์ล โรเจอร์ (Carl Rogers)

3.2 Synectics Model ทฤษฎีทักษะความคิดสร้างสรรค์และคิดร่วมกัน
ในกลุ่มเหมาะสำหรับกิจกรรมแก้ปัญหาและการเขียน นักทฤษฎีคือ วิลเลียม กอร์ดอน
(William Gordon)

3.3 Awareness Training Model ฝึกความสนใจในตัวเอง ให้นักเรียนเข้าใจพฤติกรรมของตนเองและเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น นักทฤษฎีคือ จอร์จ บราวน์ (George Brown)

3.4 Classroom Meeting Model ฝึกความรับผิดชอบในการเรียน และการเคารพสิทธิซึ่งกันและกันในห้องเรียน ครูและผู้เรียนช่วยกันสร้างกฎเกณฑ์ต่างๆ เพื่อฝึกทักษะในการพัฒนาสังคม นักทฤษฎีคือ วิลเลียม กลาสเซอร์ (William Glasser)

4. รูปแบบจากแนวคิดการปรับพฤติกรรม (Behavior Modification as a Source) เป็นรูปแบบที่สนใจการปรับพฤติกรรมของคนภายใต้เงื่อนไขและสิ่งแวดล้อม โดยเน้น ปฏิกริยาโต้ตอบ หรือผลสะท้อนกลับ (Feedback) ในแง่ที่ว่า พฤติกรรมของคนย่อมถูกแก้ไขให้ดีขึ้นเมื่อผลสะท้อนกลับ ประกอบด้วย 4 รูปแบบดังนี้

4.1 Mastery Learning Direct Instruction ฝึกการเรียนรู้เป็นรายบุคคลอย่างมีระบบ นักทฤษฎีคือ บลูม (Bloom) เบคเกอร์ (Becker) และกลาสเซอร์ (Glasser)

4.2 Self-Control Model ใช้สิ่งเร้าและการตอบสนองในการปรับพฤติกรรมของตนเอง นักทฤษฎีคือ สกินเนอร์ (Skinner)

4.3 Training for Skill and Concept Development ใช้การจำลองของจริงเพื่อฝึกทักษะ โดยผู้เรียนจะได้ผลสะท้อนกลับทันที จนกว่าจะเกิดทักษะในเรื่องนั้น ๆ

4.4 Assertive Training Model ฝึกวิธีที่จะทำงานให้สำเร็จตามจุดมุ่งหมาย นักทฤษฎีคือ อัลเบอร์ตี และเอมมอนส์ (Alberti and Emmons)

จากแนวคิดรูปแบบการจัดกิจกรรม ซึ่งรูปแบบเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในด้านใดด้านหนึ่ง อาจเป็นทางด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย ทักษะพิสัย หรือคุณลักษณะพิสัยตามวิธีการของสมพงษ์ สิงหะพล (2543 : 25-58) ได้สรุปประเด็นสำคัญที่เกี่ยวกับแนวรูปแบบการจัดกิจกรรมดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 วิเคราะห์แนวความคิดของรูปแบบการจัดกิจกรรม

แนวคิด ประเด็นสำคัญ	แนวคิดที่ 1 แนวคิดของ นัททาล และสนูค (Nuthall and Snook.1937)	แนวคิดที่ 2 แนวคิดของ โรเซนไฮน์ (Rosenshine. 1977)	แนวคิดที่ 3 แนวคิดของ เซย์เลอร์ และ คณะ (Saylor and Others. 1981)	แนวคิดที่ 4 แนวคิดของ จอยซ์ และเวล (Joyce and Weil. 1972)
1. รูปแบบการจัด กิจกรรมเป็น แนวทาง รายละเอียด ยุทธวิธีที่ชี้แจง ลำดับขั้นตอน เกี่ยวกับการจัด กิจกรรม	การสอนที่ต้องมี ความสัมพันธ์กับ ความมีเหตุผล	ความสัมพันธ์ กับสิ่งแวดล้อม	กระบวนการที่ ทำให้เกิด คุณลักษณะ	การสอนต้อง สอน ตามลำดับ ขั้นตอน
2. รูปแบบการจัด กิจกรรมมี เป้าหมายที่ชัดเจน ในการสอนให้ ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้รู้อย่างใด อย่างหนึ่ง	เน้นกระบวนการ คิด โดยเฉพาะการ คิดอย่างม สร้างสรรค์	เน้นกระบวนการ การคิด	เน้นเนื้อหาวิชา	1. เน้น สติปัญญา 2. เน้นอารมณ์ 3. เน้นสังคม 4. เน้นร่างกาย
3. รูปแบบการจัด กิจกรรมมีพื้นฐาน ทางทฤษฎีหรือ พื้นฐานทาง ปรัชญารองรับ	เน้นทฤษฎี พฤติกรรมศาสตร์	เน้นทฤษฎี พฤติกรรม วิเคราะห์	เน้นทฤษฎี พฤติกรรม วิเคราะห์	เน้นทฤษฎี พฤติกรรม นิยม

แนวคิด	แนวคิดที่ 1 แนวคิดของ นัท ทาล และสนูค (Nuthall and Snook.1937)	แนวคิดที่ 2 แนวคิดของ โรเซนไฮน์ (Rosenshine. 1977)	แนวคิดที่ 3 แนวคิดของ เซย์ เลอร์ และคณะ (Saylor and Others. 1981)	แนวคิดที่ 4 แนวคิดของ จอยซ์ และเวล (Joyce and Weil. 1972)
ประเด็นสำคัญ				
นั่นคือ รูปแบบ การจัดกิจกรรม สร้างมาจาก ทฤษฎีหรือหลัก ปรัชญาโดยตรง				
4. รูปแบบการจัด กิจกรรมมีลักษณะ ที่กว้างกว่า ยุทธศาสตร์ การจัดกิจกรรม วิธีการสอน และ การจัดกิจกรรม			เน้นการวาง แผนการสอน สมรรถภาพและ เทคนิควิธีการ	เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ

สรุป จากการวิเคราะห์รูปแบบการจัดกิจกรรมพบว่ารูปแบบการจัดกิจกรรมต้องมีลำดับขั้นตอนในการจัดกิจกรรมโดยใช้วิธีการสอน หลักการสอน เทคนิควิธี โดยมีเป้าหมายอย่างชัดเจนอาศัยพื้นฐานทางทฤษฎีหรือพื้นฐานทางปรัชญารองรับ ซึ่งเป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมให้มีจิตสาธารณะ สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. ทฤษฎีการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรม

การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมพื้นฐานทางทฤษฎีหรือพื้นฐานทางปรัชญารองรับ ซึ่งในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมให้มีจิตสาธารณะระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายผู้วิจัยได้ใช้ทฤษฎีรองรับดังนี้ 1) ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ อันได้แก่ ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกี และ 2) ทฤษฎีการเรียนรู้ การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้

1. ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory) ทักษะการคิดอย่างมี
 วิจารณ์ญาณ ผู้เรียนจะต้องนำความรู้ของสถานการณ์จริงทางจริยธรรม ผู้เรียนจึงจะต้องเป็นผู้
 ที่มีความสามารถในการสร้างความรู้ด้วยตนเองและสามารถนำความรู้มาใช้ในการแก้ปัญหา
 ของผู้รับบริการแต่ละคน (Paul and Heaslip. 1995) โดยนำความรู้มาใช้ในการปฏิบัติงานทุก
 ขั้นตอนของกระบวนการทางจริยธรรม (ดวงตา วัฒนเสน. 2541 : 25-30) ผู้เรียนจะต้องมี
 ความรู้กว้างขวางลึกซึ้งเพียงพอที่จะสามารถตัดสินใจ (เสาวภา เต็ดขาค. 2539 : 31- 40) มี
 การประยุกต์ใช้ความรู้ในการกำหนดเป้าหมายทางและเลือกปฏิบัติบรรลุป้าหมายตามที่ได้
 กำหนดไว้ (Sparks and Taylor. 2001) แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ที่จะนำมาใช้ในการจัด
 กิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้และสามารถนำความรู้มาใช้ในการแก้ปัญหาได้อย่าง
 เหมาะสมในสถานการณ์จริง ได้แก่ ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Sumners and Tronsgard. 1999
 ; Peter. 2000)

1.1 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์มีพื้นฐานมาจากปรัชญาและทฤษฎีการเรียนรู้
 คอนสตรัคติวิสต์ (Constructivism) เป็นปรัชญาที่อธิบายในเชิงญาณวิทยาเกี่ยวกับการรู้และ
 การได้มาของการรู้ ปรัชญานี้มีหลักการว่าความรู้และความเชื่อจะเกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน
 ผู้เรียนเป็นผู้ให้ความหมายแก่ประสบการณ์ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้
 ผู้เรียนเข้าถึงประสบการณ์ ความรู้ และความเชื่อของตนเอง และการเรียนรู้เป็นกิจกรรมทาง
 สังคมซึ่งเกิดขึ้นโดยการสืบเสาะร่วมกัน (วรรณจริย์ มั่งสิงห์. 2541 : 31) ผู้ทรงคุณวุฒิหลาย
 ท่านได้กล่าวถึงทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ไว้ดังนี้คือ คอนสตรัคติวิสต์
 เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นในเรื่องการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นภายในของแต่ละบุคคล การ
 เรียนรู้เป็นสิ่งที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง (Eggen and Kauchak. 1997) คอนสตรัคติวิสต์
 เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่เชื่อว่า การเรียนรู้เกิดจากการที่คนเรามีประสบการณ์กับสิ่งแวดล้อม
 และสร้างความรู้ใหม่โดยใช้ประสบการณ์และความเข้าใจที่มีมาก่อน (Henson and Eller.
 1999) คอนสตรัคติวิสต์เป็นทฤษฎีที่แสดงถึงความรู้และการเรียนรู้เกิดขึ้นได้อย่างไร ถ้าการ
 เรียนรู้นั้นมีความสำคัญกับชีวิตของผู้เรียน ก็จะทำให้เกิดการค้นหาคำรู้และมีการทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (Parsons, Hinson and Sardo-Brown. 2001) คอนสตรัคติวิสต์เป็นทฤษฎี
 การเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานที่ว่าผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง ความรู้ใหม่จะสร้างจากความรู้
 และประสบการณ์ที่มีมาก่อน และใช้โครงสร้างทางปัญญาในการสร้างความรู้ใหม่ (Sternberg
 and Williams. 2002) คอนสตรัคติวิสต์จึงเป็นทั้งปรัชญาและทฤษฎีการเรียนรู้ที่เชื่อว่าความรู้
 เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในของแต่ละบุคคลและผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ทฤษฎี

คอนสตรัคติวิสต์ได้แสดงถึงแนวคิดเกี่ยวกับความรู้และการเรียนรู้ ไว้ดังนี้คือ

1. ความรู้ ความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ หมายถึง ความรู้ที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนและเป็นความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง (Henson and Eller. 1999 ; Reynolds and Gutkin. 1999 ; Sternberg and Williams. 2002) ความรู้เกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ในโลกนี้ เกิดจากการที่ผู้เรียนได้สร้างความรู้ที่มีความหมายเพื่อทำให้ตนเองเกิดความเข้าใจ (Eggen and Kauchak. 1997) และผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบความหมายด้วยการกระทำของตนเอง (Slavin. 1997 ; Hein. 2003) ความรู้ที่เกิดขึ้น จากการเรียนรู้ ได้แก่ องค์ความรู้ แนวคิด การคิดแก้ปัญหา หรือความรู้ใหม่ที่มีความหมายสำหรับผู้เรียน(Reynolds and Gutkin. 1999 ; Parsons et al. 2001 ; Sternberg and Williams. 2002)

2. การเรียนรู้ การเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ หมายถึง การที่ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Parsons et al. 2001 ; Sternberg and Williams. 2002 ; Hein. 2003) การเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์มีลักษณะที่สำคัญ ดังนี้คือ

2.1 ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ผู้เรียนแต่ละคนจะสร้างความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเองโดยผ่านกระบวนการทางพุทธิปัญญาของตนเอง (Eggen and Kauchak. 1997; Brooks and Brooks. 2003) การสร้างความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในสมองของแต่ละบุคคล โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานการทำงานของสมองและประสบการณ์ของตนเอง จากการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการทำงานของสมองและการเรียนรู้ของมนุษย์ที่เป็นพื้นฐานของคอนสตรัคติวิสต์ ได้สรุปไว้ว่า สมองเป็นเสมือนเครื่องประมวลข้อมูลข่าวสารที่สามารถประมวลข้อมูลข่าวสารได้หลายชนิด รวมถึงความคิด อารมณ์ และ วัฒนธรรม สมองของแต่ละคนมีความเป็นหนึ่งเดียว การค้นหาความหมายเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในสมองของแต่ละคน ความเข้าใจของแต่ละคนมาจากประสบการณ์ของตนเอง การสอนที่มีประสิทธิภาพจึงต้องตระหนักถึงความเป็นบุคคลความเป็นหนึ่งเดียวของคนคนนั้น รวมทั้งความเข้าใจของผู้เรียนจะตั้งอยู่บนพื้นฐานของประสบการณ์ของแต่ละคน (Ncrel. 2003)

2.2 การเรียนรู้ต้องใช้ความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่ในปัจจุบัน การเรียนรู้ใหม่จะถูกตีความจากความรู้พื้นฐานและความเข้าใจของผู้เรียนที่มีอยู่ในปัจจุบัน (Eggen and Kauchak. 1997 ; Hein. 2003) การเรียนรู้จึงต้องใช้พื้นฐานความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิม ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย

2.3 การเรียนรู้เป็นกิจกรรมทางสังคมที่เกิดจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน (Reynolds and Gutkin. 1999 ; Hein. 2003) ในสังคมแห่งการเรียนรู้ผู้เรียนจะถูก

กระตุ้นให้รับคิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองโดยการร่วมมือกันเรียนรู้ และมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันซึ่งทำให้ผู้เรียนได้คิดและสร้างความรู้ใหม่ (Eggen and Kauchak. 1997) ผู้เรียนจะพบกับมุมมองที่แตกต่างกัน และได้รับการกระตุ้นให้มีการแสดงถึงการสร้างความรู้ของตนเองซึ่งมีความแตกต่างจากผู้อื่น (Parsons et al. 2001) การมีปฏิสัมพันธ์กันทางสังคมจึงเป็นสิ่งที่เอื้ออำนวยให้เกิดการสร้างความรู้ด้วยตนเอง

2.4 การเรียนรู้เกิดจากทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง การเรียนรู้ตามสภาพจริงจะทำให้ผู้เรียนได้ประสบการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง และได้มีการฝึกคิดสถานการณ์จริงจะช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ซึ่งทำให้มีการเรียนรู้ที่เพิ่มมากขึ้น (Eggen and Kauchak. 1997) การมีประสบการณ์กับสิ่งแวดล้อมจะทำให้ผู้เรียนนำข้อมูลข่าวสารที่ได้จากประสบการณ์ไปเข้ากับความเข้าใจที่มีอยู่ในปัจจุบัน และสร้างความรู้ความเข้าใจใหม่ (Henson and Eller. 1999) การเรียนรู้ที่มีความหมายจึงเกิดขึ้นในกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง

1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความสามารถในการใช้กระบวนการทางจริยธรรมและทักษะการคิดมี 2 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ (Piaget's Theory of Cognitive Development) และทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกี (Vygotsky's Sociocultural Theory) ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์มีความสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถสร้างความรู้ทางการทางจริยธรรมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาของผู้รับบริการความรู้ทางการทางจริยธรรมเป็นความรู้ทางวิทยาศาสตร์ (Christensen. 1995) ที่ต้องใช้โครงสร้างทางปัญญาที่เป็นความคิดในเชิงเหตุผลในการสร้างความรู้ทางการทางจริยธรรมและสามารถสร้างความรู้ให้เกิดขึ้น โดยใช้แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ (Wadsworth. 1996) และได้นำแนวคิดทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกีมาใช้ในการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความสามารถในการนำความรู้ทางการทางจริยธรรมมาประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาของผู้รับบริการแต่ละคน โดยใช้กระบวนการทางจริยธรรมและทักษะการคิดโดยที่ผู้เรียนต้องมีการเรียนรู้ จากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่มีความรู้มากกว่าและได้รับการสเกฟโฟลด์ซึ่งเป็นการให้การช่วยเหลือและสนับสนุนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกี (Zimitat and Stockhausen. 2003) ผู้วิจัยจะนำเสนอทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์และทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกี ดังนี้คือ

1.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ (Piaget's Theory of Cognitive Development) ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์เชื่อว่าความรู้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในซึ่งมนุษย์เป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้เกิดจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม (Williams and Burden, 1997; Elliott et al., 2000) การเรียนรู้ต้องขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่าง ๆ ประการแรกคือ ขั้นตอนของการพัฒนาการ ประการที่สอง คือ การเสริมแรงทั้งที่มาจากภายนอกและภายในของเด็ก กระบวนการเรียนรู้ของเด็กจึงตั้งอยู่บนพื้นฐานขององค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการ ซึ่งกระบวนการของการเรียนรู้จะเริ่มตั้งแต่ก่อนที่เด็กจะสามารถใช้ภาษาได้จะอยู่ในช่วงของขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว ตั้งแต่แรกเกิดถึงอายุประมาณ 2 ปี เด็กจะมี การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วที่เป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้ การพัฒนาการทางปัญญาเป็นผลมาจากประสบการณ์ที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่องกับสิ่งแวดล้อมรอบตัวตั้งแต่เกิด การพัฒนาการจะเป็นไปอย่างต่อเนื่องและมีขั้นตอนซึ่งเรียกว่า ขั้นตอนการพัฒนาการ (Stage of Development) ซึ่งเพียเจต์ได้เสนอแนวคิดไว้ว่าพัฒนาการของความสามารถทางสมอมนั้นเริ่มตั้งแต่แรกเกิด ไปจนถึงขั้นสูงสุดในช่วงอายุประมาณ 16 ปี และได้แบ่งขั้นตอนการพัฒนาการออกเป็น 4 ขั้นดังนี้คือ (Parsons et al., 2001; Sternberg and Williams, 2002)

- 1) ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensory-Motor Stage) เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 18 เดือน หรือ 2 ปี เป็นขั้นที่เด็กรับรู้ด้วยประสาททั้งห้า สามารถแสดงออกทางการเคลื่อนไหวกล้ามเนื้อ เด็กมีปฏิริยาตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมด้วยการกระทำ เด็กจะเข้าใจสิ่งต่างๆที่เกิดจากการกระทำและการเคลื่อนไหวและจะเรียนรู้จากสิ่งรอบตัวที่เด็กสามารถใช้ประสาทสัมผัสได้
- 2) ขั้นก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) อายุประมาณ 2 ปี ถึง 7 ปี เป็นขั้นที่เด็กใช้ภาษาของตนเองเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารและสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ สามารถแสดงออกถึงความรู้สึกนึกคิดอย่างง่ายๆ ได้ มีเหตุผลของตนเองแต่ยังไม่สามารถเข้าใจเหตุผลของผู้อื่นได้ เมื่อเด็กโตขึ้นก็จะสามารถเข้าใจเหตุผลของผู้อื่นได้มากขึ้น
- 3) ขั้นปฏิบัติการรูปธรรม (Concrete Operational Stage) อายุประมาณ 7 ปี ถึง 12 ปี เป็นขั้นที่เด็กสามารถใช้สัญลักษณ์และภาษา สามารถรับรู้และเข้าใจเหตุการณ์ต่าง ๆ และสิ่งที่สามารถจับต้องได้ เป็นขั้นที่สามารถรับรู้เข้าใจในสิ่งที่เพียเจต์เรียกว่าการนับ การจำแนก การเรียงลำดับ เด็กจะมีความสามารถในการทำความเข้าใจในเรื่องมวล น้ำหนัก

ส่วนในเรื่องปริมาตรทำความเข้าใจได้เล็กน้อย เด็กจะเริ่มเข้าใจสิ่งที่มีความซับซ้อนได้มากขึ้น

4) ขั้นปฏิบัติการนามธรรม (Formal Operational Stage) อายุประมาณ 12 ปีขึ้นไป เป็นขั้นที่เด็กสามารถเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรมได้ มีการคิดอย่างสมเหตุสมผลในการแก้ปัญหา สามารถวิเคราะห์ปัญหาได้อย่างเป็นระบบ สามารถคิดแบบวิทยาศาสตร์ได้ สามารถตั้งสมมติฐานและทดสอบแบบวิทยาศาสตร์ได้ มีความเข้าใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตัวแปรหลายตัวได้ การพัฒนาที่สำคัญในขณะนี้คือ การที่เด็กสามารถคิดนามธรรมและคิดเกี่ยวกับโนทัศน์ต่าง ๆ ได้ เช่น คิดในเรื่องความยุติธรรม ความสงบภายใน เป็นต้น นอกจากนี้แล้วเด็กยังสามารถคิดได้อย่างเป็นระบบ ในขั้นนี้จึงเป็นขั้นตอนที่สำคัญในการพัฒนาความคิดทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ การพัฒนาการทางพุทธิปัญญาจะเป็นไปตามลำดับขั้นอย่างต่อเนื่องจากการมีปฏิสัมพันธ์และประสบการณ์เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติและประสบการณ์ความคิดเชิงเหตุผลและคณิตศาสตร์ (Logico – Mathematical Experience) รวมทั้งการถ่ายทอดความรู้ทางสังคม วุฒิภาวะ และกระบวนการ การพัฒนาความสมดุล (Piaget, 1972 ; อ้างถึงใน ทิศนา แจมมณีและคณะ. 2545 : 89-100) เพียเจต์เชื่อว่ากิจกรรมทางสติปัญญาเป็นกระบวนการของการจัดระบบ (Organization) และการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อม (Adaptation) (Wadsworth, 1996) ซึ่งการจัดระบบหมายถึง การจัดและรวบรวมกระบวนการต่าง ๆ ภายใน เข้าเป็นระบบอย่างต่อเนื่องกัน เป็นระเบียบและมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาตราบที่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และการปรับตัว หมายถึง การปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมเพื่อให้อยู่ในสภาพสมดุล โดยใช้กระบวนการ 2 อย่างคือ การซึมซาบหรือดูดซึมประสบการณ์ และการปรับโครงสร้างทางปัญญา (สุรางค์ โคว์ตระกูล. 2544 : 241-126) ทฤษฎีนี้มีมโนคติพื้นฐาน 4 ประการ คือ โครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Structure หรือ Schema) การซึมซาบประสบการณ์ (Assimilation) การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (Accommodation) และการปรับความสมดุลทางปัญญา (Equilibration) มีรายละเอียดดังนี้คือ

1. โครงสร้างทางปัญญา เพียเจต์เชื่อว่ามนุษย์ใช้โครงสร้างทางปัญญาเป็นเครื่องมือในการแปลความหมายของสิ่งต่าง ๆ โครงสร้างทางปัญญามีความสัมพันธ์กันอย่างสมดุลในรูปแบบที่ไม่ซับซ้อน เด็กจะเริ่มใช้มโนคติที่จำกัดก่อนที่จะใช้มโนคติที่ซับซ้อนมากขึ้นและมีความสัมพันธ์กันมากขึ้น มนุษย์ใช้โครงสร้างทางปัญญาในการปรับตัวและจัดระบบสิ่งแวดล้อมและใช้ในการอธิบายการตอบสนองต่อสิ่งเร้าของมนุษย์และปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความจำ มนุษย์ใช้โครงสร้างทางปัญญาในการทำความเข้าใจถึงความหมายของ

สิ่งต่าง ๆ โครงสร้างทางปัญญามีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา กระบวนการที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างทางปัญญาเรียกว่า การซึมซาบประสบการณ์และการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (Wadsworth. 1996)

2. การซึมซาบประสบการณ์ เป็นกระบวนการทางพุทธิปัญญาที่มนุษย์บูรณาการข้อมูลและประสบการณ์ใหม่เข้าสู่โครงสร้างทางปัญญาที่มีอยู่เดิม การซึมซาบประสบการณ์เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการขยายโครงสร้างทางปัญญา (McCown et al.. 1996) ครูจะใช้การซึมซาบประสบการณ์โดยการเชื่อมโยงสิ่งใหม่เข้ากับความรู้ที่มีอยู่เดิม เช่น ภายหลังการชมภาพยนตร์เกี่ยวกับเรื่องสัตว์แล้ว ผู้เรียนก็จะสามารถค้นพบสัตว์ชนิดใหม่ ๆ จากความรู้เดิมเกี่ยวกับสัตว์ที่มีอยู่แล้ว (Parsons. Hinson and Sardo-Brown. 2001)

3. การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเมื่อนุษย์พบกับประสบการณ์ใหม่ที่โครงสร้างทางปัญญาที่มีอยู่เดิมไม่สามารถซึมซาบประสบการณ์ใหม่ได้ ทำให้เกิดกระบวนการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญาหรือการสร้างโครงสร้างทางปัญญาใหม่ และนำมาใช้ในการทำความเข้าใจประสบการณ์นั้น ๆ (McCown et al.. 1996) เมื่อไม่มีโครงสร้างทางปัญญาที่สามารถนำมาใช้ในการซึมซาบสิ่งใหม่ได้ ก็จะเกิดกระบวนการสร้างโครงสร้างทางปัญญาใหม่ขึ้น (Parsons. Hinson and Sardo-Brow. 2001)

4. การปรับความสมดุลทางปัญญา เป็นกระบวนการกำกับตนเองที่ใช้ในการทำให้เกิดความสมดุลทางปัญญา ความไม่สมดุลทางปัญญาทำให้เกิดแรงจูงใจที่จะทำให้เกิดการปรับสมดุลโดยใช้กระบวนการซึมซาบประสบการณ์ และการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา จนกระทั่งเกิดความสมดุลทางปัญญา ทำให้ได้โครงสร้างทางปัญญาใหม่ (Wadsworth. 1996 ; Elliott et al.. 2000) เพียงแต่ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการทางปัญญา 4 ประการ คือ วุฒิภาวะ ประสบการณ์ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และกระบวนการปรับความสมดุลทางปัญญา

4.1 วุฒิภาวะ เป็นสิ่งแรกที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาการ ผู้เรียนจะมีการเจริญเติบโตทางร่างกาย การเจริญเติบโตของระบบประสาทและระบบต่อมไร้ท่อซึ่งมีผลโดยตรงต่ออวัยวะที่สำคัญที่ใช้ในการเรียนรู้ วุฒิภาวะจะมีผลโดยตรงต่อการเจริญทางด้านจิตใจวุฒิภาวะ หมายถึง ความพร้อมของระบบประสาทที่บ่งชี้ว่าผู้เรียนมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ตามพัฒนาการขั้นต่างๆ ในขณะที่เด็กเจริญเติบโตเด็กจะมีการพัฒนาเปลี่ยนแปลงทั้งรูปร่างและสรีระของร่างกายซึ่งจะมีผลให้สมองเจริญและมีการพัฒนาการไปด้วย เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละคนขึ้นกับสภาพแวดล้อมของคนคนนั้น วุฒิภาวะเป็นสิ่งที่มิอิทธิพล

ต่อการพัฒนาการทั้งทางร่างกายและจิตใจ วุฒิภาวะที่แตกต่างกันทำให้มนุษย์มีการพัฒนา
 พุทธิปัญญาที่แตกต่างกัน การจัดประสบการณ์จึงต้องจัดให้เหมาะสมกับวุฒิภาวะของผู้เรียน
 (McCown et al., 1996 ; Wadsworth, 1996)

4.2 ประสบการณ์ การมีประสบการณ์เป็นสิ่งสำคัญในการสร้าง
 โครงสร้างทางปัญญาเกี่ยวกับตรรกะและคณิตศาสตร์ ประสบการณ์มี 2 ชนิด คือ
 ประสบการณ์ทางกายภาพเพื่อบอกถึงคุณสมบัติของสิ่งของนั้น ๆ และประสบการณ์ทาง
 ตรรกะและคณิตศาสตร์ซึ่งประกอบด้วยการกระทำต่อสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ความรู้
 จะได้จากการกระทำของเด็ก (Piaget and Inhelder, 1969 ; สุรางค์ โค้วตระกูล, 2544 :
 121-122) การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมเป็นปัจจัยที่ก่อให้เกิดการพัฒนาทางสติปัญญา การ
 มีปฏิสัมพันธ์กับปรากฏการณ์ในสิ่งแวดล้อมจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ ในการสร้างความรู้คนเรา
 จะต้องมิจิจกรรมที่เป็นการกระทำด้วยตนเอง ซึ่งอาจจะกระทำกับวัตถุหรือกระทำกิจกรรมกับ
 บุคคลอื่น ๆ ทำให้เกิดประสบการณ์ ประสบการณ์ที่เป็นการกระทำด้วยตนเองจะกระตุ้นให้
 เกิดการซึมซาบประสบการณ์และการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (McCown et al.,
 1996 ; Wadsworth, 1996)

4.3 การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพียเจต์เชื่อว่าการมีปฏิสัมพันธ์ทาง
 สังคมทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดซึ่งกันและกัน การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสามารถทำ
 ได้ทุกรูปแบบ และมีปฏิสัมพันธ์ได้ทั้งกับเพื่อน ครู พ่อแม่ หรือบุคคลอื่น (McCown et al.,
 1996 ; Wadsworth, 1996)

4.4 กระบวนการปรับความสมดุลทางปัญญา เป็นกระบวนการที่ผู้
 กำกับ ตนเองทำให้เกิดความสมดุลทางปัญญาและเกิดโครงสร้างทางปัญญาใหม่ซึ่งมีผลต่อการ
 พัฒนาการทางปัญญา (McCown et al., 1996 ; Wadsworth, 1996)

สรุปได้ว่า ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์เป็นทฤษฎีที่มีแนวคิดที่ผู้เรียน
 เป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งเกิดจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทำให้เกิด
 ความไม่สมดุลทางปัญญา ความไม่สมดุลทางปัญญากระตุ้นให้เกิดการปรับความสมดุลโดยใช้
 กระบวนการซึมซาบประสบการณ์ และการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา ทำให้เกิดความรู้
 ใหม่ที่มีความหมายสำหรับผู้เรียนแต่ละคนในการจัดกิจกรรมตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญา
 ของเพียเจต์ ครูต้องมีความเข้าใจถึงการเรียนรู้และกระบวนการเรียนการสอน ซึ่งแมคคาวน์
 และคณะ (McCown et al., 1996) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยน
 แปลงความคิดหรือพฤติกรรมที่เพิ่มความสามารถของบุคคล และกระบวนการเรียนการสอน

หมายถึง กระบวนการของการกระทำที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความคิดหรือพฤติกรรมที่เพิ่มความสามารถของบุคคล ดังนั้นการทำให้เกิดการเรียนรู้จึงต้องคำนึงถึงการจัดกิจกรรม ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ได้นำเสนอแนวคิดในการจัดกิจกรรมดังนี้คือ

1. การสร้างความสนใจและกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ความสนใจเกิดจากความอยากรู้อยากเห็นตามธรรมชาติของมนุษย์ซึ่งเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาทางปัญญาเพราะเป็นแรงจูงใจภายในที่ทำให้คนเกิดความอยากรู้ ซึ่งหลายขั้นตอนจะเริ่มจากการพบปัญหาที่จะต้องแก้ไข และความอยากรู้อาจลดลงเมื่อผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้สำเร็จ ธรรมชาติของการเรียนรู้เนื้อหาสาระที่ยากจะมีประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อผู้เรียนมีความสนใจในเนื้อหาวิชาและมีการกระทำอย่างตั้งใจในการที่จะสร้างความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเองการเรียนรู้จึงต้องคำนึงถึงการ ใช้กระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนมีการกระทำอย่างตั้งใจในการสร้างความรู้จากข้อมูล ประสบการณ์ แนวความคิดและความเชื่อของตนเอง ผู้เรียนจะเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น มีจุดมุ่งหมาย สามารถควบคุมตนเองและมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง (White, 2002) เมื่อผู้เรียนเกิดความสนใจและมีความต้องการในการเรียนรู้ ผู้เรียนก็จะกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้และตัดสินใจเลือกว่าจะอะไรเป็นสิ่งจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้ (Fardouly, 2002) การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ตามความสนใจของตนเองจะทำให้ผู้เรียนมีการเรียนรู้ที่มีความหมาย การกำหนดเป้าหมายเป็นสิ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจไปที่ประเด็นสำคัญ ทำให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ เกิดความรู้ตามความต้องการของผู้เรียน (White, 2002) และสิ่งสำคัญในการกำหนดเป้าหมายก็คือ การเพิ่มความคาดหวังในการประสบความสำเร็จของผู้เรียน (Beandry, 2001) การจัดกิจกรรมที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนจึงเป็นกลยุทธ์ที่สำคัญในการจัดกิจกรรม (Eggen and Kauchak, 1997) การให้คุณค่าแก่มุมมองที่แตกต่างกันของผู้เรียน และการวิเคราะห์ว่าผู้เรียนมีความสนใจเรียนรู้ในเรื่องใด จะช่วยให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนตามความต้องการและความสนใจของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีความหมาย (Brooks and Brooks, 2003) ครูจะต้องช่วยผู้เรียนในการสร้างเป้าหมายที่เป็นการเรียนรู้ที่มีความหมาย และเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสนใจและต้องการเรียนรู้ (White, 2002) โดยที่ครูจะต้องมีความเชื่อมั่นว่าผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง และใช้ความสนใจของผู้เรียนเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ (Parsons et al., 2001)

2. การสร้างความขัดแย้งทางปัญญา เพียเจต์เชื่อว่าการพัฒนาการทางพุทธิปัญญาถูกควบคุมด้วยกระบวนการปรับสมดุลทางปัญญา เมื่อปรับสมดุลทางปัญญาได้สำเร็จ

ผู้เรียนก็จะมีความสามารถสูงขึ้น (Reynolds and Gutkin. 1999) ภาวะไม่สมดุลทางปัญญา เกิดจากการที่ผู้เรียนเกิดความขัดแย้งทางปัญญาอันเนื่องมาจากการที่ผู้เรียนไม่สามารถนำ ความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิมมาใช้ในการแก้ปัญหาได้ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่น เป็นสิ่งสำคัญที่กระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา ขณะที่อยู่ในภาวะไม่สมดุลทาง ปัญญา ผู้เรียนจะค้นหาสาเหตุและแก้ไขความไม่สมดุลด้วยการใช้โครงสร้างทางปัญญาของ ตนเอง โดยใช้กระบวนการซึมซาบประสบการณ์และการปรับเปลี่ยน โครงสร้างทางปัญญา (Eggen and Kauchak. 1997) ภาวะไม่สมดุลทางปัญญาเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความ สนใจใคร่รู้ ความสนใจใคร่รู้นี้เป็นแรงจูงใจภายในที่สำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ (Brooks and Brooks. 2003 ; Hein. 2003) เมื่อผู้เรียนต้องการรู้ถึงศาสตร์ในแต่ละสาขาวิชา ก็จะใช้ความสามารถทางพุทธิปัญญาสืบค้นข้อความรู้ และทำการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง (Brooks and Brooks. 2003) แรงจูงใจในการเรียนรู้ได้รับอิทธิพลมาจากสภาวะทางอารมณ์ของผู้เรียน ความเชื่อความสนใจ เป้าหมาย และความคาดหวังต่อความสำเร็จ แรงจูงใจจะทำให้ผู้เรียนคิด ได้ได้อย่างมีคุณภาพและมีการใช้กระบวนการประมวลข้อมูลที่สมบูรณ์ (White. 2002) ดังนั้น การจัดกิจกรรมจะต้องกระตุ้นและสนับสนุนธรรมชาติของความสนใจใคร่รู้ของผู้เรียนอัน เนื่องมาจาก การเกิดความไม่สมดุลทางปัญญาการสร้างความไม่สมดุลทางปัญญาทำให้เกิดขึ้น ได้ โดยการสร้างความขัดแย้งทางปัญญา ซึ่งความขัดแย้งทางปัญญานั้น หมายถึง สภาวะที่ บุคคลเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาและไม่สามารถแก้ปัญหาได้ด้วยโครงสร้างทางปัญญาที่มี อยู่ (สุกัญญา กตัญญู. 2542 : 21-25) การทำให้ผู้เรียนเกิดความขัดแย้งทางปัญญาทำได้โดย การให้ผู้เรียนได้เผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่ต้องการ โครงสร้างทางปัญญาในการ แก้ปัญหาเกินกว่าโครงสร้างทางปัญญาที่ผู้เรียนมีอยู่ (ไพจิตร สดวกการ. 2539 : 36-39) ใน การจัดกิจกรรม ครูต้องกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความขัดแย้งทางปัญญาโดยการเสนอสถานการณ์ ที่ชวนสงสัย เป็นการกระตุ้นผู้เรียนหรือท้าทายให้ผู้เรียนคิดแก้ปัญหา กิจกรรมที่นำมาใช้ คือ การสร้างสถานการณ์ที่น่าสงสัยการซักถาม การอภิปราย การเล่าเหตุการณ์ การให้ตอบคำถาม เป็นรายบุคคล (สุกัญญา กตัญญู. 2542 : 89 - 63) และวอดสเวิร์ธ (Wadsworth. 1996) ได้ เสนอแนวคิดการสร้างความขัดแย้งทางปัญญาโดยใช้การสำรวจอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Exploration) ซึ่งเป็นการใช้คำถามเพื่อให้เกิด ความขัดแย้งทางปัญญา คำถามที่นำมาใช้ได้แก่ ผู้เรียนได้แก้ปัญหายังไงและได้คำตอบในการแก้ปัญหานั้นมาอย่างไร ซึ่งบุคคลและบุคคล (Brooks and Brooks. 2003) ก็ได้เสนอแนวคิดที่สอดคล้องกันไว้ว่า เมื่อครูต้องการให้ผู้เรียน

สร้างความรู้ด้วยตนเอง ครูควรใช้คำถามว่าผู้เรียนคิดอะไรและทำไมจึงคิดเช่นนั้น คำถามที่นำมาใช้นี้ต้องเป็นคำถามที่ทำให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดและสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเอง

3. การส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง มีองค์ประกอบที่สำคัญ คือ

3.1 การส่งเสริมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเองครูจะต้องจัด

กิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง (Slavin. 1997 ; Parsons et al.. 2001) โดยให้ผู้เรียนเผชิญกับปัญหาหรืองานในสถานการณ์จริงที่มีความซับซ้อน ต้องค้นหาความรู้และทักษะที่จะนำมาใช้ในการแก้ปัญหาหรือทำงานให้ประสบความสำเร็จ (Slavin. 1997) การกระทำการเรียนรู้ด้วยตนเองจะทำให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งซึ่งอันจะนำไปสู่การสร้างความรู้ใหม่ (Henson and Eller. 1999)

3.2 การสร้างความรู้ใหม่จากการใช้ความรู้ที่มีอยู่ในปัจจุบันความรู้ใหม่จะสร้างจากพื้นฐานของความรู้เดิมและประสบการณ์ที่มีมาก่อน ผู้เรียนจะจดจำข้อมูลที่เข้ากับกรอบการรู้คิดที่มีอยู่และใช้โครงสร้างทางสติปัญญาในการสร้างความรู้ใหม่ (Sternberg and Williams. 2002) การเรียนรู้ใหม่จึงไม่ได้แยกอยู่อย่างเป็นอิสระแต่จะมีความสัมพันธ์กับความรู้ที่มีอยู่ในปัจจุบัน (Eggen and Kauchak. 1997) การเรียนรู้จึงต้องใช้พื้นฐานความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิม ซึ่งจะต้องมีการวิเคราะห์ถึงความรู้ความเข้าใจที่ผู้เรียนจะต้องมีมาก่อนที่จะเรียนรู้ในเรื่องนั้น ๆ

3.3 การสร้างความรู้ใหม่โดยใช้โครงสร้างทางปัญญา โครงสร้างทางปัญญาเป็นกรอบของความหมายหรือแบบแผนของการดำเนินการที่บุคคลสร้างขึ้นจากความพยายามจัดการกับสิ่งแวดล้อมหรือจัดสถานการณ์ที่เป็นปัญหา แล้วใช้เป็นเครื่องมือในการตีความการให้เหตุผล หรือการแก้ปัญหาในสถานการณ์เฉพาะต่าง ๆ ที่อยู่ในกรอบของโครงสร้างนั้น และใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการสร้างโครงสร้างใหม่อื่นๆ ต่อไป ตามทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ ผู้เรียนจะใช้โครงสร้างทางสติปัญญาที่มีอยู่ไปสร้างแนวคิดใหม่ แก้ปัญหา หรือสร้างความรู้ใหม่ที่มีความหมายสำหรับตนเอง (Reynolds and Gutkin. 1999 ; Parsons et al.. 2001 ; Sternberg and Williams. 2002) เมื่อผู้เรียนจะสร้างความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งนั้น ผู้เรียนจะต้องมีโครงสร้างทางปัญญาที่เฉพาะเจาะจงที่จะนำมาใช้ในการเรียนรู้ และมีความสามารถในการให้เหตุผลในเรื่องนั้น จึงจะทำให้สามารถสร้างความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเองได้ (Wadsworth. 1996) เพียเจต์ (Piaget. 1950. 1970 cited in Reynolds and Gutkin. 1999) ได้กล่าวถึงการใช้โครงสร้างทางสติปัญญาว่า การที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ผู้เรียนจะใช้โครงสร้างทางสติปัญญาในกระบวนการปรับความสมดุลทางปัญญา

อันได้แก่ การซึมซาบประสบการณ์และการปรับโครงสร้างทางปัญญาในการสร้างความรู้ด้วยตนเอง ผู้เรียนจะสร้างความรู้จากโครงสร้างทางปัญญาที่มีอยู่ โดยใช้การซึมซาบประสบการณ์และการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา ซึ่งกำกับด้วยกระบวนการปรับความสมดุลทางปัญญา ทำให้ได้ความรู้ที่จะนำไปใช้ในการทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ อย่างมีความหมาย

3.4 การจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้เกิดการเรียนรู้ การเรียนรู้เป็นทั้งกระบวนการ ของแต่ละบุคคลและกระบวนการทางสังคม การสร้างความรู้ที่มีความหมายต่อตนเองมีผลมาจากการทำกิจกรรมและการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Fardouly. 2002) การจัดกิจกรรมต้องจัดให้มีสังคมแห่งการเรียนรู้เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองโดยร่วมมือกันเรียนรู้ (Eggen and Kauchak. 1997) การเรียนรู้จะงอกงามเมื่อมีการทำงานเป็นกลุ่มและมีการร่วมมือกัน การทำงานร่วมกับผู้อื่นจะทำให้มีการเรียนรู้ได้ดีการมีปฏิริยาตอบสนองซึ่งกันและกันจะทำให้มีการพัฒนาการคิดและความเข้าใจที่ลึกซึ้ง (The American Association for Higher Education. 2002) การจัดการเรียนรู้ต้องให้ผู้เรียนแก้ปัญหาที่ยาก การค้นพบคำตอบต้องได้จากการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ในแต่ละกลุ่มต้องมีความสามารถที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนที่เก่งกว่าช่วยผู้ที่มีความสามารถน้อยกว่า ผู้เรียนจะได้ประสบการณ์การรับฟังแนวคิดของผู้อื่นและยอมรับการสะท้อนกลับ (Slavin. 1997) การจัดกิจกรรมต้องจัดให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน มีการสนทนาและประยุกต์ใช้ความรู้ (Hein. 2003) มีการฝึกเป็นผู้นำกลุ่ม ผู้นำกลุ่มต้องให้ผู้ร่วมกลุ่มแสดงความคิดเห็น มีการตรวจสอบการตีความของผู้อื่น การตกลงหรือโต้แย้ง การนำเสนอข้อโต้แย้ง และการสอนเพื่อนในกลุ่ม สิ่งเหล่านี้จะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง (Fardouly. 2000)

สรุปแนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความสามารถในการใช้กระบวนการทางจริยธรรมและทักษะการคิดมีดังนี้คือ

1. การเรียนรู้เกิดจากการที่ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเองและเป็นความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง
2. การให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมในสถานการณ์จริงทำให้เกิดการเรียนรู้
3. ความขัดแย้งทางปัญญาเป็นแรงจูงใจที่ทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่เพื่อนำมาใช้ในการแก้ไขความขัดแย้งทางปัญญาของตนเองและทำให้เกิดความสมดุลทางปัญญา

4. ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่จากการใช้ความรู้เดิมเป็นพื้นฐานเพื่อทำความเข้าใจกับความรู้ใหม่ ใช้โครงสร้างทางปัญญาของตนเองในกระบวนการปรับความสมดุลทางปัญญา ทำให้สามารถเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างมีความหมาย และให้ผู้เรียนมีการปฏิสัมพันธ์กันเพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ซึ่งกันและกัน

2. ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกี (Vygotsky's Sociocultural Theory) ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกีเป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงความสำคัญของสังคมเชิงวัฒนธรรมที่มีต่อการพัฒนาพุทธิปัญญาและศักยภาพของมนุษย์ (Lafrancois, 1997) ทฤษฎีนี้ถือว่าผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ในขณะที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมหรืองานในบริบททางสังคมซึ่งเป็นตัวแปรที่สำคัญและขาดไม่ได้ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมให้ถูกต้องหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น (Bruning et al., 1999 ; อ้างถึงใน สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2543 : 48-56) การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนที่มีความสามารถมากกว่าหรือการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้ใหญ่ในวัฒนธรรมของผู้เรียนจะทำให้เด็กมีการพัฒนาของจิตใจขั้นสูงเพิ่มมากขึ้น เช่น ความสามารถทางภาษา ตรรกะ ทักษะการแก้ปัญหา เหตุผลทางจริยธรรม เป็นต้น ไวโกตสกีได้ให้ความสำคัญกับกระบวนการสร้างความรู้ภายในตนเอง (Internalization) ซึ่งหมายถึงการที่ผู้เรียนมีประสบการณ์ด้วยการกระทำของตนเอง ผู้เรียนจะประยุกต์ประสบการณ์จากประสบการณ์ที่ผ่านมาและบูรณาการเข้าสู่ความคิดของตนเอง (Doolittle, 1997) กระบวนการสร้างความรู้ภายในของตนเองประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ที่มนุษย์ใช้ในการเสริมสร้างองค์ประกอบของด้านจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูง จากการปรับสภาพกิจกรรมและกระบวนการภายนอกให้เป็นกระบวนการภายใน โดยมีกระบวนการย่อยที่สำคัญคือ การสร้างสื่อกลาง (Mediation) ซึ่งหมายถึงการที่จิตใจสร้างสื่อกลางขึ้นมาแทนสิ่งต่าง ๆ ที่ตนเองรับรู้ด้วยเครื่องมือของจิตใจ (Psychological Tools) เช่น ภาษาที่ตนเองมีอยู่ในขณะที่ยังไม่รู้ นั่น สื่อกลางที่สร้างขึ้นใหม่จะช่วยเสริมสร้างองค์ประกอบของจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูง และกำกับความคิด ความรู้ และพฤติกรรมของตนเอง (Berk and Winsler, 1995 ; Hamilton and Ghatala, 1994 อ้างถึงใน ชินะพัฒน์ ชื่นแฉะชุ่ม, 2542 : 21-24) การพัฒนาจิตใจขั้นสูงเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันโดยใช้เครื่องมือของจิตใจเป็นสื่อกลางเครื่องมือของจิตใจ ได้แก่ ระบบการนับ ศิลปะ การเขียน โครงสร้างทางปัญญา ไคอะแกรม แผนที่ เป็นต้น (Vygotsky, 1982 cited in Nicholl, 2003) เครื่องมือของจิตใจที่ดีที่สุดที่ใช้เป็นสื่อกลางของความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมต่าง ๆ ได้แก่ ภาษา ภาษาได้ถูกนำมาใช้ในการมี

ปฏิสัมพันธ์กันระหว่างเด็กและผู้ใหญ่เพื่อการติดต่อสื่อสาร และสร้างความรู้ภายในที่จะนำไปสู่การให้ความหมายในจิตใจและการควบคุมการทำกิจกรรมต่าง ๆ ของผู้เรียน (Nicholl, 2003) ซึ่งไวคอตสกีเชื่อว่ามนุษย์ใช้สัญลักษณ์ทางสังคมเชิงวัฒนธรรม (Sociocultural Signs) เช่น การพูด รูปภาพ เป็นต้นและเครื่องมือทางสังคมเชิงวัฒนธรรม (Sociocultural Tools) เช่น ปากกา คอมพิวเตอร์ เป็นต้นเพื่อใช้เป็นสื่อกลางและเป็นตัวชี้้นำการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การสื่อสารทางสังคมที่ประสบความสำเร็จจึงมีความเกี่ยวข้องกับสัญลักษณ์และเครื่องมือทางสังคมเชิงวัฒนธรรม ซึ่งไวคอตสกีได้พยายามที่จะอธิบายว่าผู้เรียนแต่ละคนเรียนรู้หรือพัฒนาสัญลักษณ์และเครื่องมือทางสังคมเชิงวัฒนธรรมที่จะนำมาใช้เป็นสื่อกลางที่จะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างไร (Doolittle, 1997) นอกจากนี้ไวคอตสกีได้เสนอแนวคิดการพัฒนาทางพุทธิปัญญาที่เกี่ยวข้องกับเขตใกล้เคียงของ การพัฒนาการ หรือ ZPD (Zone of Proximal Development) ซึ่งหมายถึง เขตของการพัฒนาการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถจะเรียนรู้ได้ ซึ่งเป็นช่วงห่างระหว่างพัฒนาการในปัจจุบันไปยังพัฒนาการสูงสุดของผู้เรียน เขตพัฒนาการในปัจจุบันพิจารณาได้จากความสามารถในการแก้ปัญหาได้อย่างเป็นอิสระ และเขตพัฒนาการสูงสุดของผู้เรียนที่จะเกิดขึ้นได้พิจารณาจากความสามารถในการแก้ปัญหาภายใต้คำแนะนำของผู้ใหญ่หรือเพื่อนที่มีความสามารถมากกว่า ผู้เรียนสามารถส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ให้ถึงเขตพัฒนาการสูงสุดของผู้เรียนที่จะเกิดขึ้น ได้จากการได้รับคำชี้แนะหรือการทำงานร่วมกับผู้ที่มีความรู้และความชำนาญมากกว่า (Elliott et al. 2000) การพัฒนาทางสติปัญญาของมนุษย์ต้องการความช่วยเหลือที่จะทำให้เกิดผลสำเร็จของงานในเขตพัฒนาสูงสุดของแต่ละคน สิ่งที่ผู้เรียนสามารถทำได้ร่วมกับผู้อื่นในปัจจุบันผู้เรียนก็สมารถที่จะทำได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระในวันหน้า สิ่งที่ได้จากแนวคิดเกี่ยวกับ ZPD ที่นำมาใช้ทางการศึกษามีดังนี้ (Doolittle, 1997) คือ

1. การจัดกิจกรรมโดยใช้กิจกรรมองค์รวมและกิจกรรมตามสภาพจริงทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ กิจกรรมต่าง ๆ ที่นำมาใช้ส่งเสริมความคิดต้องเป็นกิจกรรมองค์รวมที่มีความสัมพันธ์กับผู้เรียนและผู้เรียนต้องการที่จะพัฒนาตนเอง และเป็นกิจกรรมที่ประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะในงานที่เป็นโลกแห่งความเป็นจริงในบริบทของวัฒนธรรมที่มีความหมายสำหรับผู้เรียน

2. การจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้เกิดการเรียนรู้ ผู้เรียนเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ผู้เรียนจะสร้างความรู้ภายในตนเอง และจะนำความรู้และทักษะที่เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์กันมาใช้ในการชี้นำพฤติกรรมของตนเอง ดังนั้นการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้ที่มีประสบการณ์น้อยกว่าและผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่าจึงเป็นสิ่งที่สำคัญ

3. การเรียนรู้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของแต่ละบุคคลในการจัดการเรียนการสอนจำเป็นที่จะต้องกระตุ้นความเจริญทางสติปัญญาและพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคน ZPD จะมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาที่ผู้เรียนมีการพัฒนาหรือมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันกับคนอื่น ผู้เรียนแต่ละคนมี ZPD ที่เฉพาะของตนเอง การพัฒนาผู้เรียนจะต้องใช้กิจกรรมที่กระตุ้นผู้เรียนใน ZPD ของแต่ละคน และให้ทรัพยากรที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนที่จะทำให้ประสบความสำเร็จและมีการพัฒนาทางพุทธิปัญญาสิ่งที่สำคัญในการประยุกต์ใช้ทฤษฎีของไวคอตสกีก็คือ การสแกฟโฟลดิ้ง (Scaffolding) ซึ่งหมายถึง การให้การช่วยเหลือและสนับสนุนเพื่อพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้ถึงเขตพัฒนา การสูงสุดโดยผู้ที่มีความรู้หรือความสามารถมากกว่าผู้เรียน (Elliott et al. 2000) การสแกฟโฟลดิ้งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถขยายเขตของศักยภาพในการเรียนรู้ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อมีการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างครูและผู้เรียน ขณะที่ผู้เรียนเผชิญปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ ครูจะสแกฟโฟลดิ้งเพื่อให้ผู้เรียนมีศักยภาพในการเรียนรู้เพื่อที่จะแก้ปัญหา เขตพัฒนาการของผู้เรียนถูกขยายออกไปจนถึงเขตพัฒนาการสูงสุด ทำให้ผู้เรียนมีความสามารถสูงขึ้นจนสามารถแก้ปัญหาได้ การเรียนรู้ของผู้เรียนจึงเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รับการสแกฟโฟลดิ้งจากครู ครูจะต้องเตรียมการเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ซึ่งครูจะต้องเข้าใจถึงความรู้ความสามารถพื้นฐานของผู้เรียน ความสนใจและเป้าหมายการเรียนรู้ เพื่อให้ครูวางแผนการเรียนรู้ได้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน (Hammond, 2001) การจัดกิจกรรมโดยใช้การสแกฟโฟลดิ้งนั้น ผู้เรียนต้องได้รับการเสนองานที่ท้าทายและเป็นงานที่มีความจำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือ การมอบหมายงานจะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของ ZPD ของผู้เรียน และเป็นงานที่อยู่เหนือความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน ครูจะต้องถอนตัวออกจากการให้ความช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทำงานได้อย่างเป็นอิสระ การสแกฟโฟลดิ้งจะต้องตั้งอยู่บนหลักการ 3 ประการ ดังนี้คือ (Doolittle, 1997)

3.1 ครูนำเสนองานแก่ผู้เรียนที่จะต้องทำให้สำเร็จ และงานนั้นจะต้องอยู่ในเขตพัฒนาการสูงสุดของผู้เรียนซึ่งหมายถึง งานนั้นจะต้องใช้ความสามารถสูงสุดของผู้เรียนที่จะทำให้สำเร็จได้

3.2 ครูให้ความช่วยเหลือที่จำเป็นที่จะทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำงานได้

3.3 ครูต้องถอดถอนความช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนางานให้สมบูรณ์ได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระ โอแกนและเพรสลี่ (1997 cited in Larkin, 2005) ได้ระบุถึงองค์ประกอบที่สำคัญของการสแกฟโฟลดิ้งที่ครูสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการจัด

กิจกรรมมี 8 ประการดังนี้คือ

3.3.1 ครูจะต้องพิจารณาเป้าหมายของหลักสูตรและความต้องการของผู้เรียนเพื่อนำมาใช้ในการเลือกงานที่มีความเหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

3.3.2 ครูจะต้องให้แรงจูงใจและกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนในขณะที่ครูและผู้เรียนร่วมกันกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน

3.3.3 ครูจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาและมีความรู้ลึก ไวต่อการพัฒนาของผู้เรียนแต่ละคน

3.3.4 ครูจะต้องให้การช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน วิธีการเหล่านี้ได้แก่ การชี้แนะแนวทาง การถามคำถาม การสาธิตการบอกเล่า การอภิปรายร่วมกัน เป็นต้น

3.3.5 ครูกระตุ้นให้ผู้เรียนมุ่งสู่เป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองโดยใช้การถามคำถามหรือถามถึงความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน

3.3.6 ครูช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ถึงการประเมินพัฒนาการของตนเอง และครูช่วยสรุปพัฒนาการของผู้เรียนและแสดงถึงความสำเร็จของผู้เรียนแต่ละคน

3.3.7 ครูจะต้องสร้างภาวะแวดล้อมที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีความเป็นอิสระในการเรียนรู้โดยให้ผู้เรียนมีทางเลือกหลายทาง

3.3.8 ครูจะต้องช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำงานด้วยตนเองได้อย่างสมบูรณ์ และให้โอกาสแก่ผู้เรียนในการฝึกปฏิบัติในบริบทที่แตกต่างกัน

ลาकिन (Larkin, 2005) ได้นำแนวคิดของโอแกนและเพรสตีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนซึ่งพบว่าการสแกฟโฟลด์ิงที่มีประสิทธิภาพนั้นต้องประกอบด้วยสิ่งต่อไปนี้คือ

1. ผู้เรียนจะต้องมีความรู้ลึกที่ดีต่องานที่ผู้เรียนสามารถทำได้ด้วยตนเองโดยที่ได้รับการช่วยเหลือเพียงเล็กน้อยหรือไม่ต้องการความช่วยเหลือเลย
2. ผู้เรียนจะต้องได้รับการช่วยเหลือให้ประสบความสำเร็จโดยเร็วเนื่องจากผู้เรียนอาจจะเกิดความขัดแย้งทางอารมณ์และเกิดวงจรแห่งความล้มเหลวได้ ถ้าผู้เรียนไม่เคยมีประสบการณ์ของความสำเร็จที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้
3. ผู้เรียนต้องการการยอมรับจากเพื่อน ดังนั้นถ้าผู้เรียนได้รับโอกาสและการสนับสนุนอาจจะทำให้ผู้เรียนทำงานมากขึ้นเพื่อให้ได้รับการยอมรับจากเพื่อน
4. ครูจะต้องช่วยให้ผู้เรียนทำงานได้อย่างเป็นอิสระ ครูจะต้องประเมินว่าผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือมากเพียงใดและต้องการความช่วยเหลืออย่างไร และเมื่อผู้เรียน

สามารถทำได้ ครูก็จะต้องถอนตัวออกมาเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทำงานให้สมบูรณ์ได้อย่างเป็นอิสระการสแกนโฟลดิ้งที่ได้ผลดีควรประกอบด้วยคุณลักษณะ 5 ประการ คือ (Berk and Winsler, 1995 อ้างถึงใน ชินะพัฒน์ ชื่นแค้น, 2542)

4.1 การแก้ปัญหาพร้อมกันคือ การสร้างความกระตือรือร้นต่อสิ่งที่น่าสนใจ และมีความหมายทางวัฒนธรรมในการทำงานร่วมกันเพื่อแก้ปัญหา หรือ ไปสู่จุดมุ่งหมายร่วมกันระหว่างเด็กกับเด็ก หรือเด็กกับผู้ใหญ่

4.2 การสร้างความเข้าใจร่วมกัน คือ กระบวนการที่เริ่มต้นจากผู้ที่มีความเข้าใจต่างกันมาแลกเปลี่ยนความเข้าใจกันด้วยวิธีการสื่อสารแบบต่างๆ เพื่อนำไปสู่การมีความเข้าใจร่วมกันและการทำงานร่วมกันได้อย่างแท้จริงได้ในที่สุด การสร้างความเข้าใจร่วมกันจะสร้างความเข้าใจพื้นฐานสำหรับผู้ร่วมงานแต่ละคนในการติดต่อสื่อสารและสร้างทักษะที่เหมาะสมต่อกันผู้ใหญ่จะพยายามสร้างความเข้าใจร่วมกันในขณะที่ถ่ายทอดความรู้ความเข้าใจของตนให้แก่เด็ก

4.3 การตอบสนองอย่างอบอุ่น คือ การที่ผู้ใหญ่มีการตอบสนองต่อกิจกรรมต่างๆ ของเด็กอย่างชื่นชมและเป็นมิตร เพื่อให้เด็กมีความสุขและกระตือรือร้นในการทำงานที่ทำทายความสามารถของตน

4.4 การเอาใจใส่ดูแลผู้เรียน คือการช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองด้วยการทำงานไปได้อย่างต่อเนื่อง โดยทำได้ 2 ทาง คือ การจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความต้องการของเด็ก เช่น ถ้างานนั้นยากเกินไปก็ช่วยทำให้ง่ายลง หรือถ้าเด็กเริ่มเบื่อก็นำเสนอานที่ท้าทายให้ และการสอดแทรกในจังหวะที่เหมาะสม คือ การให้ความช่วยเหลือและการสอนเมื่อเด็กต้องการ และคอยสังเกตอยู่ห่าง ๆ เมื่อเด็กทำงานได้แล้ว

4.5 การส่งเสริมการกำกับตนเอง คือ การสนับสนุนให้เด็กกำกับ กิจกรรมที่ทำร่วมกันให้มากที่สุดเท่าที่ทำได้ โดยกระตุ้นให้เด็กพยายามแก้ปัญหาจนสำเร็จได้ด้วยตนเองมากกว่าการให้คำตอบสำเร็จรูปและการออกคำสั่งให้ทำตาม เพื่อให้เด็กสามารถทำงานโดยอิสระได้ในที่สุดการสแกนโฟลดิ้งมีหลายชนิดซึ่งครูสามารถนำมาใช้ในการช่วยเหลือและสนับสนุนผู้เรียน ได้แก่ การสาธิตวิธีการทำสิ่งต่างๆ การอธิบายขั้นตอนการปฏิบัติการ การทำให้ดูเป็นตัวอย่าง การพัฒนาทักษะที่จะต้องมามากก่อนที่จะทำงานเพิ่มมากขึ้น การถามคำถามที่จะนำไปสู่การตระหนักรู้ การตรวจสอบความผิดพลาดของงาน การระบุและแก้ไขมโนคติที่ไม่ถูกต้องการสร้างแรงจูงใจ การทำให้วัตถุประสงค์มีความชัดเจนและสามารถทำให้เกิดขึ้นได้จริง (Lafrancois, 1997)

การจัดกิจกรรมตามทฤษฎีสัจคมเชิงวัฒนธรรมของไวทอตสกี มีดังนี้คือ

1. สร้างความต้องการในการเรียนรู้ ครูต้องเพิ่มแรงจูงใจหรือความรู้สึกเชิงบวกต่อกิจกรรมที่จะต้องเรียนรู้ ครูต้องช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความจำเป็นที่จะต้องเรียน และถ้าผู้เรียนมีความสงสัยใคร่รู้ก็แสดงได้ว่าผู้เรียนมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้ (Doolittle. 1997)

2. จัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนและครูหรือเพื่อนที่มีความรู้ความสามารถมากกว่าทำให้เกิดการเรียนรู้ กิจกรรมที่จัดให้ผู้เรียนต้องเป็นงานที่อยู่ในเขตพัฒนาการสูงสุดที่ผู้เรียนสามารถทำได้โดยการช่วยเหลือของครูหรือผู้ที่มีความรู้มากกว่าต้องเป็นกิจกรรมที่มีความท้าทายที่ผู้เรียนสามารถทำให้ประสบความสำเร็จได้ เมื่อผู้เรียนทำกิจกรรมเหล่านี้ได้สำเร็จก็จะเกิดการพัฒนาทางพุทธิปัญญา กิจกรรมที่จัดให้ผู้เรียนนั้นต้องเหมาะสมกับระดับวุฒิภาวะและการพัฒนาการของผู้เรียน (Lafrancois. 1997)

กิจกรรมที่จัดขึ้นต้องเป็นกิจกรรมที่มีความซับซ้อนที่จะต้องร่วมมือกันเรียนรู้ทำให้ต้องมีการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม มีการเปิดโอกาสให้มีการปฏิสัมพันธ์กันทางภาษา ภาษาเป็นช่องทางที่จะส่งผ่านความคิดและพฤติกรรมให้เป็นการสร้างความรู้ภายในตนเอง สามารถทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจได้ ดังนั้นในการทำงานกลุ่ม สมาชิกแต่ละคนจะทำหน้าที่ของแต่ละบุคคล การมีปฏิสัมพันธ์ทำโดยการทำกิจกรรมภายในกลุ่มที่ต้องมีการวางแผน การอภิปราย ผู้เรียนจะต้องทำงาน โดยได้รับเวลาที่มากเพียงพอ และต้องมีแหล่งทรัพยากรที่มากเพียงพอ ผู้เรียนจะต้องทำงานได้ตลอดเวลาทั้งในเวลาและนอกเวลาเพื่อให้มีเวลาอย่างเพียงพอในการค้นหาและขอคำปรึกษาจากผู้อื่น (Doolittle. 1997)

3. จัดการเรียนการสอนโดยใช้การสเกฟโฟลด์ิง การนำแนวคิดสื่อกลางและ ZPD มาใช้ในการจัดกิจกรรมนั้นต้องคิดเสมอว่าเป็นการวางแผนการจัดการเรียนการสอนเป็นรายบุคคลที่ใช้วิธีการ โซเครติคที่ผู้ที่เป็นสื่อกลางนั้นรู้ถึงคำถามที่ถูกต้องที่จะนำมาใช้ถามผู้เรียน เพื่อที่จะนำผู้เรียนไปสู่การค้นพบคำตอบที่ผู้เรียนสามารถคิดได้ด้วยตนเอง กระบวนการสืบเสาะจะทำให้ผู้เรียนเกิดการสร้างความรู้ภายในตนเอง นำมาซึ่งความเป็นอิสระในการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถนำวิธีการเดิมมาใช้ในการทำงานครั้งต่อไป (Doolittle. 1997)

สรุปแนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีสัจคมเชิงวัฒนธรรมของไวทอตสกีที่จะนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความสามารถในการใช้กระบวนการทางจริยธรรมและทักษะการคิดมีดังนี้คือ

1. การเรียนรู้เป็นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนจากพัฒนาการในปัจจุบัน ไปยังพัฒนาการสูงสุดของผู้เรียน

2. ผู้เรียนสามารถพัฒนาถึงเขตพัฒนาการสูงสุดด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมขณะทำงานร่วมกันกับผู้ที่มีความรู้หรือความชำนาญมากกว่า

3. ครูให้การช่วยเหลือและสนับสนุนโดยใช้การสแกฟโฟลด์ซึ่งเป็นการให้การช่วยเหลือและสนับสนุนแก่ผู้เรียนเพื่อพัฒนาความสามารถให้ถึงเขตพัฒนาการสูงสุด ซึ่งมีองค์ประกอบดังนี้คือ

3.1 ครูมอบหมายให้ผู้เรียนแก้ปัญหาที่ผู้เรียนยังไม่สามารถแก้ไขได้โดยใช้ความสามารถในปัจจุบัน

3.2 ครูและผู้เรียนจะต้องทำงานร่วมกันเพื่อแก้ปัญหของผู้ป่วยในสถานการณ์จริง

3.3 ครูช่วยให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระโดยการใช้คำถาม การให้คำแนะนำ และการสาธิต

3.4 ครูจะต้องถอนตัวออกจากการงานเพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาด้วยตนเองได้อย่างสมบูรณ์

สรุปได้ว่าการนำทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ในการจัดกิจกรรมทำให้ผู้เรียนมีการส่งเสริมความสามารถในด้านต่าง ๆ อันได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสามารถในการแก้ปัญหา คุณลักษณะของผู้เรียน และในทางคลินิกก็ได้มีการนำทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์มาใช้เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถให้เหตุผลได้อย่างถูกต้อง

1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้ การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ตระหนักถึงการพัฒนาทักษะการคิดและเป็นการเพิ่มการเรียนรู้ขั้นสูง (Slavin, 1995b) การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในกลุ่มเล็ก ๆ เป็นการส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การร่วมมือกันเรียนรู้ทำให้มีการคิดมากขึ้นและความรู้จะยังคงอยู่ยาวนาน ผู้เรียนมีโอกาสที่จะอภิปรายโต้แย้งและสามารถแสดงความคิดในสิ่งที่ตนเองไม่เห็นด้วย (Gokhale, 2001) การนำแนวคิดการเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้มาใช้ในการจัดกิจกรรมและจัดบรรยากาศในชั้นเรียนจะทำให้ผู้เรียนร่วมมือกันแก้ปัญหา โดยเฉพาะวิชาทางการทางจริยธรรมที่ต้องมีทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ผู้ที่เรียนเก่งสามารถช่วยผู้ที่เรียนอ่อนและปานกลางได้มาก และทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน (สมทรง มณีรอด และคณะ, 2537 : 25-30)

1.3.1 แนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้การเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้ เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอนที่ให้ผู้เรียนร่วมกันทำงาน

เป็นกลุ่มเล็ก ๆ หรือทำงานเป็นทีมเพื่อช่วยกันเรียนรู้ การจัดกิจกรรมมุ่งหวังให้ผู้เรียนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการอภิปรายและโต้แย้ง การประเมินความรู้ที่มีอยู่ในปัจจุบันและความเข้าใจของแต่ละคน การจัดการที่เหมาะสมจะทำให้ผู้เรียนในแต่ละกลุ่มทำงานร่วมกับสมาชิกคนอื่น ๆ เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนทุกคนจะรอบรู้ในมโนคติที่สอนนั้นได้ (Slavin, 1995a) การเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นกลยุทธ์ของการสอนที่ใช้ช่วยผู้เรียนให้บรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้ของแต่ละคนโดยใช้กลุ่มที่มีโครงสร้างชัดเจน (Eggen and Kauchak, 1997) สเลวิน (Slavin, 1995a ; Slavin, 1995b cited in Sternberg, 2002) ได้แสดงถึงสิ่งที่สำคัญของการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้ มี 3 ประการ คือ ประการแรกกลุ่มจะช่วยพัฒนาทักษะการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญในการร่วมมือกันเรียนรู้ ประการที่สอง เมื่อประสบความสำเร็จจะเป็นการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทุกคนในกลุ่ม และประการสุดท้าย สถานการณ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต้องทำให้ผู้เรียนกระทำสำเร็จตามเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้การจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้มีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ดังนี้คือ (Johnson et al., 1993 ; อ้างถึงใน ธีรวุฒิ โสภิญญกุล, 2542 : 21-25)

1) การพึ่งพาอาศัยกันในเชิงบวก เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดการกำหนดภาระงานและเป้าหมายของกลุ่มจะต้องชัดเจนและจะต้องทำให้สมาชิกในกลุ่มทุกคนเชื่อว่าพวกเขาจะต้องประสบความสำเร็จด้วยหรือประสบความสำเร็จด้วยกัน การพึ่งพาอาศัยกันในเชิงบวกจะบังเกิดผลเมื่อสมาชิกของกลุ่มเห็นว่าพวกเขาทุกคนมีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันชนิดที่คนใดคนหนึ่งไม่อาจประสบความสำเร็จได้เว้นแต่สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะประสบความสำเร็จ

2) ความรับผิดชอบของบุคคลและของกลุ่ม ภาระความรับผิดชอบของแต่ละบุคคลจะเกิดขึ้นเมื่อการปฏิบัติของสมาชิกแต่ละคนได้รับการประเมินและส่งผลคืนไปยังกลุ่มและสมาชิกแต่ละคน เพื่อให้เป็นที่แน่ใจว่าสมาชิกคนใดต้องการความช่วยเหลือสนับสนุนและเป็นผู้ช่วยกระตุ้น เพื่อให้เกิดความสำเร็จบ้างหรือไม่ ความมุ่งหมายของกลุ่มร่วมมือกันเรียนรู้ก็เพื่อเพิ่มความเข้มแข็งของสมาชิกของกลุ่มแต่ละคนตามสิทธิที่พึงมี เพื่อให้การเรียนของแต่ละคนสูงขึ้น

3) การปฏิบัติสัมพันธ์เชิงส่งเสริมแบบถึงตัว ผู้เรียนต้องการเรียนร่วมกันเพื่อส่งเสริมความสำเร็จซึ่งกันและกัน โดยการให้ทรัพยากรร่วมกัน และช่วยเหลือสนับสนุนกระตุ้นและยกย่องความพยายามของสมาชิกแต่ละคนในการเรียน การร่วมมือกันเรียนรู้เป็นทั้งระบบ การสนับสนุนทางวิชาการและระบบสนับสนุนส่วนบุคคล กิจกรรมทางปัญญาที่สำคัญ

และความเคลื่อนไหวหรือพลวัตระหว่างบุคคลจะเกิดขึ้น ได้ก็เฉพาะเมื่อผู้เรียนส่งเสริมการเรียนรู้ของสมาชิกคนอื่นๆซึ่งจะรวมถึงการอธิบายวิธีการแก้ปัญหา อภิปรายธรรมชาติของโมเดลที่กำลังเรียน การสอนเพื่อนและการเชื่อมโยงการเรียนรู้ในปัจจุบันกับการเรียนรู้ในอดีต ทั้งหมดนี้กระทำโดยการส่งเสริมการเรียนรู้ของสมาชิกกลุ่มคนอื่นๆแบบถึงตัวซึ่งสมาชิกแต่ละคนจะมีพันธะต่อกันเป็นส่วนบุคคลต่อสมาชิกอื่นและต่อเป้าหมายร่วมกัน

4) ทักษะการทำงานร่วมกับคนอื่นหรือทักษะทางสังคม การร่วมมือกันเรียนรู้ต้องการการเรียนรู้เนื้อหาวิชาการและการทำงานเป็นทีม การทำงานกลุ่มมีความซับซ้อนกว่าการแข่งขันหรือการเรียนเป็นรายบุคคลก็เพราะสมาชิกแต่ละคนต้องมีภาระงาน และภาระทีมเพื่อความสำเร็จดังกล่าวสมาชิกกลุ่มจะต้องมีทักษะในเรื่องการเป็นผู้นำ การตัดสินใจ การสร้างความเชื่อถือ การสื่อสาร และการจัดการความขัดแย้ง กระบวนการและทักษะในการจัดการความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์มีความสำคัญมากต่อความสำเร็จในการเรียนของกลุ่มในระยะยาว

5) กระบวนการกลุ่ม กระบวนการกลุ่มจะเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกกลุ่มอภิปรายกันในประเด็นว่ากลุ่มประสบความสำเร็จในการทำงานตามเป้าหมายและรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพผลเพียงใด กลุ่มจะต้องอภิปรายกันว่าการกระทำอันไหนมีประโยชน์อันไหนไม่มีประโยชน์และตัดสินใจว่าการกระทำใดควรจะนำมาใช้ต่อไป และการกระทำใดจะต้องปรับปรุงเปลี่ยนแปลง กลุ่มจะต้องวิเคราะห์ร่วมกันว่าการทำงานร่วมกันของกลุ่มเป็นไปด้วยดีเพียงใดและกำหนดว่าทำอย่างไรกลุ่มจึงจะทำงานอย่างมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นในด้านผลของการเรียนการสอนแบบการร่วมมือกันเรียนรู้ นักวิจัยทางการศึกษาหลายท่าน (Slavin, 1991 cited in Parsons et al., 2001) ได้นำเสนอแนวคิดไว้ว่า การที่ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของแต่ละบุคคลจะสูงขึ้นได้นั้นจะต้องได้รับการสนับสนุนและการร่วมมือกันเรียนรู้ในระดับสูง ซึ่งสเลวิน (Slavin, 1995b) ได้กล่าวไว้ว่า การเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้มีองค์ประกอบ 2 ประการ คือ เป้าหมายของกลุ่ม และความรับผิดชอบของแต่ละคนในกลุ่ม กลุ่มจะต้องทำงานเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้หรือเพื่อการได้รับรางวัลหรือการได้รับการยอมรับนับถือ และความสำเร็จของกลุ่มจะต้องขึ้นอยู่กับการเรียนรู้ของทุกคนในกลุ่ม ขณะที่มีการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มจะต้องมั่นใจว่าทุกคนในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน การเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับการอธิบายเพิ่มเติม การกำหนดเป้าหมายของกลุ่มและความหมายของแต่ละคนในกลุ่มจะต้องทำให้เกิดแรงจูงใจในการให้คำอธิบาย และทำให้ผู้อื่นมีการเรียนอย่างจริงจังมากกว่าการให้แต่เพียงคำตอบ และผลของ

การเรียนการสอนทางด้านอื่น ๆ ที่สำคัญ ได้แก่ การสร้างสัมพันธภาพภายในกลุ่ม การพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกัน การรู้จักตนเองและการตระหนักถึงความสำคัญของตนเอง (Slavin. 1995b ; Balkcom. 2001)

3. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้ สลาวิน (Slavin. 1995a) ได้นำเสนอทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้ 2 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีแรงจูงใจและทฤษฎีทางพุทธิปัญญา มีรายละเอียดดังนี้คือ

3.1 ทฤษฎีแรงจูงใจในด้านแรงจูงใจของการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้มีจุดเน้นที่การให้รางวัลหรือโครงสร้างของเป้าหมาย โครงสร้างของเป้าหมายมี 3 ประการ ประการแรก คือการร่วมมือกัน การใช้ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลจะช่วยให้คนอื่นบรรลุเป้าหมายด้วย ประการที่สอง คือ การแข่งขัน การใช้ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลทำให้เกิดความคับข้องใจในการบรรลุเป้าหมายของคนอื่น และ ประการที่สาม คือ ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลจากมุมมองในด้านแรงจูงใจเห็นว่าโครงสร้างของเป้าหมายของการร่วมมือกันเรียนรู้จะเป็นตัวสร้างสถานการณ์ให้สมาชิกในกลุ่มมีความรู้สึกว่าการที่สมาชิกแต่ละคนจะประสบผลสำเร็จได้นั้นก็คือการทำให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ ดังนั้นการที่จะบรรลุถึงเป้าหมายของตนเองได้ สมาชิกก็จะต้องช่วยสมาชิกในกลุ่มให้ทำงานเพื่อทำให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ และที่สำคัญก็คือการกระตุ้นให้สมาชิกในทีมใช้ความพยายามให้มากที่สุด การได้รับรางวัลของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับพฤติกรรม การแสดงออกของกลุ่ม อันจะทำให้เกิดโครงสร้างการให้รางวัลในแต่ละบุคคลที่กลุ่มจะเป็นผู้ให้แรงกระตุ้นทางสังคม

3.2 ทฤษฎีทางพุทธิปัญญาเน้นความสำคัญของผลการทำงานร่วมกัน มีทฤษฎีทางพุทธิปัญญาที่เกี่ยวข้อง 2 ทฤษฎี คือ (Slavin. 1995)

3.2.1 ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวโกตสกีข้อตกลงพื้นฐานของทฤษฎีนี้คือ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนในการทำงานที่เหมาะสม จะเพิ่มความรอบรู้ในแนวคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหาภายใต้การให้คำแนะนำของผู้ใหญ่หรือการทำงานร่วมกันกับเพื่อนที่มีความสามารถมากกว่าจะส่งเสริมความเจริญงอกงามระหว่างผู้เรียนด้วยกันเป็นการสร้างรูปแบบพฤติกรรมในการทำงานร่วมกันที่มีความก้าวหน้าไปมากกว่าที่จะสร้างได้จากการทำงานเป็นรายบุคคล พลังของการทำกิจกรรมร่วมกันจะทำให้ผู้เรียนมีความสัมพันธ์ต่อกันและจะมีผลถึงการการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นการจัดให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันในระหว่างการทำงานซึ่งจะทำให้มีการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผู้เรียนจะเรียนรู้จากผู้อื่นเพราะว่าในการอภิปรายที่เกี่ยวกับเนื้อหาจะทำให้เกิดความขัดแย้งทาง
 พหุทธิปัญญา การให้เหตุผลที่ไม่เพียงพอจะถูกเปิดเผย การทำความเข้าใจอย่างมีคุณภาพก็จะ
 เกิดขึ้น

3.2.2 ทฤษฎีการต่อเติมทางปัญญา (Cognitive Elaboration Theories)

จากการวิจัยทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับพหุทธิปัญญา พบว่าถ้าข้อมูลสารสนเทศยังคงอยู่ใน
 ความจำและมีความสัมพันธ์ต่อความจำที่มีอยู่แต่เดิมแล้ว ผู้เรียนก็จะสามารถซึมซับความรู้ไป
 สร้างโครงสร้างใหม่ทางพหุทธิปัญญาได้หรือสามารถต่อเติมทางปัญญาได้วิธีการที่ดีได้แก่ การ
 ดิวโดยให้เพื่อนอธิบายให้เพื่อนอีกคนหนึ่งฟัง เป็นการต่อเติมทางปัญญาที่จะทำให้เกิดการ
 เรียนรู้ได้ทั้งผู้ดิวที่ทำให้ได้ทบทวนความจำ และผู้ที่ได้รับการดิวซึ่งเป็นผู้รับฟัง มีการซักถาม
 ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการเรียนรู้เพียงคนเดียว

3.3 การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้
 มีแนวคิดที่อยู่บนพื้นฐานของข้อตกลงเบื้องต้น ดังนี้คือ (Joyce and Weil: 1996)

3.3.1 กลุ่มที่มีการบูรณาการทางสังคมจะให้ผลดีกว่า ความรู้สึกเป็นอันหนึ่ง
 อันเดียวกันจะสร้างพลังทางบวกให้แก่กลุ่ม

3.3.2 สมาชิกในกลุ่มจะเรียนรู้จากกันและกัน ผู้เรียนจะมีการช่วยกัน
 มากกว่าการเรียนรู้ที่เป็นการเรียนแบบโดดเดี่ยว

3.3.3 การมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มทำให้มีการพัฒนาทางพหุทธิปัญญา มีการ
 สร้างสรรค์กิจกรรมทางปัญญาเพิ่มขึ้นมากกว่าการเรียนการสอนแบบรายบุคคล

3.3.4 การเรียนแบบร่วมมือกันเรียนรู้จะเพิ่มความรู้สึกที่ดีระหว่างสมาชิกใน
 กลุ่ม เป็นการลดความรู้สึกโดดเดี่ยว ทำให้มีความสัมพันธ์และความรู้สึกที่ดีต่อผู้อื่น

3.3.5 การร่วมมือกันเรียนรู้จะเพิ่มการรู้จักตนเองและการตระหนักถึงการมี
 คุณค่าในตนเองที่ได้จากการเรียนรู้และได้จากความรู้สึกที่ได้รับการยอมรับนับถือและการเอา
 ใจใส่จากสมาชิกในกลุ่ม

3.3.6 ผู้เรียนส่งเสริมความสามารถในการทำงานร่วมกันจากประสบการณ์
 ในงานที่จัดให้ทำซึ่งเป็นงานที่ต้องอาศัยความร่วมมือกัน หรือกล่าวได้ว่าการเปิดโอกาสให้
 ผู้เรียนได้ทำงานร่วมมือกันมากเท่าใด ผู้เรียนก็จะสามารถพัฒนาทักษะทางสังคมได้มากขึ้น
 เท่านั้น

สรุปแนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีการเรียนการสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้ที่จะนำมาใช้
 ในการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความสามารถในการใช้กระบวนการทาง

จริยธรรมและทักษะการคิดมีดังนี้คือ

1. การร่วมมือกันเรียนรู้ เป็นการให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายของแต่ละคนและเป้าหมายของกลุ่ม ในแต่ละกลุ่มมีสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกันเพื่อให้ผู้ที่เรียนเก่งช่วยผู้ที่เรียนอ่อน

2. การร่วมมือกันเรียนรู้มีองค์ประกอบที่สำคัญ คือ 1) การพึ่งพาซึ่งกันและกันในเชิงบวก ผู้เรียนทุกคนทำงานร่วมกันโดยอาศัยความสามารถของซึ่งกันและกันเพื่อให้กลุ่มประสบผลสำเร็จตรงตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ 2) ความรับผิดชอบของแต่ละคนในกลุ่ม ผู้เรียนทุกคนมีความรับผิดชอบต่อการทำงานอย่างเท่าเทียมกัน 3) การปฏิสัมพันธ์เชิงส่งเสริมแบบตัวต่อตัว ผู้เรียนให้การช่วยเหลือ สนับสนุน และส่งเสริมความสำเร็จของทุกคนในกลุ่ม 4) ทักษะการทำงานร่วมกัน ผู้เรียนทุกคนสามารถทำงานร่วมกันเป็นทีมได้เป็นอย่างดีและ 5) การประเมินการทำงานของกลุ่ม ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์ถึงความสำเร็จของกลุ่มและวิเคราะห์ถึงแนวทางการแก้ไขเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการทำงาน

การนำทฤษฎีการเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้มาใช้ในการจัดกิจกรรมทำให้ผู้เรียนมีการส่งเสริมความสามารถในด้านต่างๆอันได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการปฏิบัติทางการทางจริยธรรม ความสามารถในการแก้ปัญหาความสามารถในการแสดงออกอย่างมีเหตุผล และทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

การพัฒนาารูปแบบการจัดกิจกรรมจิตสาธารณะ ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยได้ศึกษาวิเคราะห์ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory) และ ทฤษฎีการเรียนรู้ การสอนแบบร่วมมือกันเรียนรู้ ตารางที่ 2

ตารางที่ 2 วิเคราะห์ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory) และทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
1. แนวคิด	<p>มุ่งเน้นในเรื่องการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นภายในของแต่ละบุคคล การเรียนรู้เป็นสิ่งที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง Paul and Heaslip (1995) ดวงตา วัฒนะเสน (2541 : 25-30) เสาวภา เต็ดขาค (2539 31- 40) Summers and Tronsgard (1999 ; Peter. 2000) วรรมจรรย์ มั่งสิงห์ (2541 : 31) Eggen and Kauchak. (1997) Henson and Eller. (1999) Sternberg and Williams (2002). Eggen and Kauchak. 1997)</p>	<p>การเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นกลยุทธ์ของการสอนที่ใช้ช่วยผู้เรียนให้บรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้ของแต่ละคน โดยใช้กลุ่มที่มีโครงสร้างชัดเจน (Eggen and Kauchak. 1997) สลวิน (Slavin. 1995a ; Slavin. 1995b cited in Sternberg. 2002)</p>
2. ความรู้และการเรียนรู้	<p>ความรู้ที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนและเป็นความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง ความรู้เกี่ยวกับสิ่งต่างๆในโลกนี้ เกิดจากการที่ผู้เรียนได้สร้างความรู้ที่มีความหมายเพื่อทำให้ตนเองเกิดความเข้าใจ และผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบความหมายด้วยการกระทำของตนเอง ความรู้ที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ ได้แก่ องค์ความรู้ แนวคิด การคิดแก้ปัญหา หรือความรู้ใหม่ที่มีความหมายสำหรับผู้เรียน</p>	<p>การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้ มีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ดังนี้คือ (Johnson et al. 1993 ; อ้างถึงใน ธีรวิฑู โศภินิภูถ. 2542 : 21-25)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. การพึ่งพาอาศัยกันในเชิงบวก เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดที่กำหนดภาระงานและเป้าหมายของกลุ่ม จะต้องชัดเจนและจะต้องทำให้สมาชิกในกลุ่มทุกคนเชื่อว่าพวกเขาจะต้องประสบความสำเร็จ

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
<p>Slavin. 1997 Hein (2003) Eggen and Kauchak. (1997) (Henson and Eller. (1999) Reynolds and Gutkin (1999) Sternberg and Williams(2002) Reynolds and Gutkin (1999) Parsons et al (2001) Sternberg and Williams (2002)</p> <p>1. ความรู้ ที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนและเป็นการรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง ความรู้ที่เกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ในโลกนี้ เกิดจากการที่ผู้เรียน ได้สร้างความรู้ที่มีความหมายเพื่อทำให้ตนเองเกิดความเข้าใจ และผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบความหมายด้วยการกระทำของตนเอง</p> <p>ความรู้ที่เกิดขึ้น จากการเรียนรู้ ได้แก่ องค์ความรู้แนวคิด การคิดแก้ปัญหา หรือความรู้ใหม่ที่มีความหมายสำหรับผู้เรียน</p> <p>2. การเรียนรู้ การที่ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเอง</p> <p>2.1 ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ผู้เรียนแต่ละคนจะสร้างความรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง โดย</p>	<p>ความเข้าใจด้วยกัน</p> <p>2. ความรับผิดชอบของบุคคลและของกลุ่ม ภาระความรับผิดชอบต่อแต่ละบุคคลเกิดขึ้นเมื่อการปฏิบัติของสมาชิกแต่ละคนได้รับการประเมินและส่งผลคืนไปยังกลุ่มและสมาชิกแต่ละคน</p> <p>3. การทำงานกลุ่มมีความซับซ้อนกว่าการแข่งขันหรือการเรียนรู้เป็นรายบุคคลก็เพราะสมาชิกแต่ละคนต้องมีการทำงาน และภาระที่เพื่อความสำเร็จดังกล่าวสมาชิกกลุ่มจะต้องมีทักษะในเรื่องการเป็นผู้นำ การตัดสินใจ การสร้างความเชื่อถือ การสื่อสาร และการจัดการความขัดแย้ง กระบวนการและทักษะในการจัดการความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์มีความสำคัญมากต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ของกลุ่มในระยะยาว</p> <p>4. ทักษะการทำงานร่วมกับคนอื่นหรือทักษะทางสังคม การร่วมมือกันเรียนรู้ต้องการการเรียนรู้เนื้อหาวิชาการและการทำงานเป็นทีม การทำงานกลุ่มมีความซับซ้อนกว่าการแข่งขันหรือการเรียนรู้เป็นรายบุคคลก็เพราะสมาชิกแต่ละคน</p>	

ประเด็น	<p>ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้</p> <p>ต้องมีภาระงาน และภาระที่มอบให้มีความสำเร็จดังกล่าว สมาชิกกลุ่มจะต้องมีทักษะในเรื่องการเป็นผู้นำ การตัดสินใจ การสร้างความเชื่อใจ การสื่อสาร และการจัดการความขัดแย้ง กระบวนการและทักษะในการจัดการความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์มีความสำคัญมากต่อความสำเร็จในการเรียนของกลุ่มในระยะยาว</p> <p>5. กระบวนการกลุ่ม กระบวนการกลุ่มจะเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกกลุ่ม อภิปรายกันในประเด็นว่ากลุ่มประสบความสำเร็จในการทำงานตามเป้าหมายและรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานอย่างไรมีประสิทธิภาพเพียงใด</p>	<p>ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้</p> <p>ต้องมีภาระงาน และภาระที่มอบให้มีความสำเร็จดังกล่าว สมาชิกกลุ่มจะต้องมีทักษะในเรื่องการเป็นผู้นำ การตัดสินใจ การสร้างความเชื่อใจ การสื่อสาร และการจัดการความขัดแย้ง กระบวนการและทักษะในการจัดการความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์มีความสำคัญมากต่อความสำเร็จในการเรียนของกลุ่มในระยะยาว</p> <p>5. กระบวนการกลุ่ม กระบวนการกลุ่มจะเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกกลุ่ม อภิปรายกันในประเด็นว่ากลุ่มประสบความสำเร็จในการทำงานตามเป้าหมายและรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานอย่างไรมีประสิทธิภาพเพียงใด</p>
3.ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	<p>ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์</p> <p>ผ่านกระบวนการทางพุทธิปัญญาของตนเอง</p> <p>2.2 การเรียนรู้ต้องใช้ความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่ในปัจจุบัน การเรียนรู้ใหม่จะเกิดขึ้นจากความรู้อยู่ในปัจจุบัน และความเข้าใจของผู้เรียนที่มีอยู่ในปัจจุบัน</p> <p>2.3 การเรียนรู้เป็นกิจกรรมทางสังคมที่เกิดจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน</p> <p>2.4 การเรียนรู้เกิดจากทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง การเรียนรู้ตามสภาพจริงจะทำให้ผู้เรียนได้ประสบการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง และได้มีการฝึกคิด สถานการณ์จริงจะช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ซึ่งทำให้มีการเรียนรู้ที่เพิ่มมากขึ้น</p>	<p>1. ทฤษฎีแรงจูงใจ</p> <p>1.1 แนวคิดให้รางวัลหรือโครงสร้างของเป้าหมาย</p>
	<p>ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ (Piaget's Theory of Cognitive Development)</p> <p>1.1 แนวคิดโครงสร้างทางปัญญาที่เป็นความคิดในเชิงเหตุผลในการสร้างความรู้ทางการทางจริยธรรมและสามารถสร้างความรู้ที่เกิดขึ้น (Wadsworth, 1996)</p>	

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
<p>1.2 ขั้นการพัฒนาการ (Stage of Development) ซึ่งเพียงได้เสนอแนวคิดไว้ว่าพัฒนาการของความสามารถทางสมองนั้นเริ่มตั้งแต่แรกเกิดไปจนถึงขั้นสูงสุดในช่วงอายุประมาณ 16 ปี และได้แบ่งขั้นการพัฒนาการออกเป็น 4 ขั้นดังนี้คือ (Parsons et al., 2001; Sternberg and Williams, 2002)</p> <p>1.2.1 ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensory-Motor Stage) เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 18 เดือน หรือ 2 ปี</p> <p>1.2.2 ขั้นก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) อายุประมาณ 2 ปีถึง 7 ปี</p> <p>1.2.3 ขั้นปฏิบัติการนามธรรม (Formal Operational Stage) อายุประมาณ 12 ปีขึ้นไป</p> <p>1.2.4 ขั้นปฏิบัติการรูปธรรม (Concrete Operational Stage) อายุประมาณ 7 ปี ถึง 12 ปี</p>	<p>1.2 โครงสร้างของเป้าหมาย ประการแรก คือ การร่วมมือกันการใช้ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลจะช่วยให้คนอื่นบรรลุเป้าหมายด้วย ประการที่สอง คือ การแข่งขัน การใช้ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลทำให้เกิดความตั้งใจในการบรรลุเป้าหมายของคนอื่น และประการที่สาม คือ ความพยายามในการบรรลุเป้าหมายของแต่ละบุคคลจากมุมมองในด้านแรงจูงใจเห็นว่าโครงสร้างของเป้าหมายของการร่วมมือกันเรียนรู้จะเป็นตัวสร้างสถานการณ์ให้สมาชิกในกลุ่มมีความรู้เกี่ยวกับการที่สมาชิกแต่ละคนจะประสบผลสำเร็จได้ นั่นก็คือการทำให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ ดังนั้นการที่จะบรรลุถึงเป้าหมายของตนเองได้ สมาชิกก็จะต้องช่วยสมาชิกในกลุ่มให้ทำงานเพื่อทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ และที่สำคัญก็คือการกระตุ้นให้สมาชิกในทีมใช้ความพยายามให้มากที่สุด การได้รับรางวัลของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับพฤติกรรมที่แสดงออกของกลุ่ม อันจะทำให้เกิดโครงสร้างการให้รางวัลในแต่ละบุคคลที่กลุ่มจะเป็นผู้ให้</p>	

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
<p>1.3 การจัดกิจกรรม</p> <p>1.3.1 การสร้างความสนใจและกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ความสนใจเกิดจากความอยากรู้อยากเห็นตามธรรมชาติของมนุษย์ซึ่งเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาทางปัญญา</p> <p>1.3.2 การสร้างความขัดแย้งทางปัญญาผู้เรียนเกิดความขัดแย้งทางปัญญาอันเนื่องมาจากการที่ผู้เรียนไม่สามารถนำความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิมมาใช้ในการแก้ปัญหาได้ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นเป็นสิ่งสำคัญที่กระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา ผู้เรียนจะค้นหาสาเหตุและแก้ไขความไม่สมดุลด้วยการใช้โครงสร้างทางปัญญาของตนเอง โดยใช้กระบวนการซึมซาบ</p> <p>ประสบการณ์และการปรับเปลี่ยน โครงสร้างทางปัญญา (Eggen and Kauchak. 1997)</p> <p>1.3.3 การส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Slavin. 1997 ; Parsons et al.. 2001) มีองค์ประกอบ</p>	<p>ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้</p> <p>แรงกระตุ้นทางสังคม</p> <p>1.2 ทฤษฎีทางทฤษฎีปัญหา</p> <p>1.2.1 แนวคิด เน้นความสำคัญของผลการทำงานร่วมกัน มีทฤษฎีทางทฤษฎีปัญหาที่เกี่ยวข้อง 2 ทฤษฎี คือ (Slavin. 1995a)</p> <p>1.2.1.1 ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวทอลดีก็้อตกลองพื้นฐานของทฤษฎีนี้คือ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนในการทำงานที่เหมาะสม จะเพิ่มความรอบรู้ในแนวคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหาภายใต้การให้คำแนะนำของผู้ใหญ่ หรือการทำงานร่วมกันเพื่อนที่มีความสามารถมากกว่าจะส่งเสริมความเจริญขององกะระหว่างผู้เรียนด้วยกันเป็นการสร้างรูปแบบพฤติกรรมในการทำงานร่วมกันที่มีความก้าวหน้าไปมากกว่าที่จะสร้างได้จากการทำงานเป็นรายบุคคล พลังของการทำกิจกรรมร่วมกันจะทำให้ผู้เรียนมีความสัมพันธ์ต่อการและจะมีผลถึงผลการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นการจัดให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันในระยะทางการทำงานซึ่งจะทำให้มีการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการ</p>	

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
<p>1) การส่งเสริมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเองจะต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง</p> <p>2) การสร้างความรู้ใหม่จากการใช้ความรู้ที่มีอยู่ในปัจจุบัน</p> <p>3) การสร้างความรู้ใหม่โดยใช้โครงสร้างทางปัญญา</p> <p>4) การจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้เกิดการเรียนรู้</p>	<p>ผู้เรียนจะเรียนรู้จากผู้อื่นเพราะว่าในการอภิปรายที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาจะทำให้เกิดความขัดแย้งทางทฤษฎีปัญหา การให้เหตุผลที่ไม่เพียงพอจะถูกเปิดเผย การทำความเข้าใจอย่างมีคุณภาพก็จะเกิดขึ้น</p> <p>1.2.1.2 ทฤษฎีการต่อเติมทางปัญญา (Cognitive Elaboration Theories) จากทฤษฎีทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีปัญหา พบว่าถ้าข้อมูลสารสนเทศยังคงอยู่ในความจำและมีความสัมพันธ์กับความจำที่มีอยู่แต่เดิมแล้ว ผู้เรียนก็จะสามารถซึมซับความรู้ไปสร้างโครงสร้างใหม่ทางทฤษฎีปัญหาได้หรือสามารถต่อเติมทางปัญญาได้วิธีการที่ดีได้แก่ การติดต่อเพื่อให้เพื่อนอธิบายให้เพื่อนอีกคนหนึ่งฟัง เป็นการต่อเติมทางปัญญาที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ทั้งผู้พูดที่ทำให้ได้ทบทวนความจำ และผู้ที่ได้รับการอธิบายเป็นผู้รับฟัง มีการซักถาม ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการเรียนรู้เพียงคนเดียว</p> <p>1.3 การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้การจัดกิจกรรมแบบร่วมมือกันเรียนรู้มีแนวคิดที่อยู่บนพื้นฐานของข้อตกลงเบื้องต้น ดังนี้คือ (Joyce and Weil, 1996)</p>	

ประเด็น	<p data-bbox="207 253 242 1980">ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์</p> <p data-bbox="242 253 285 1980">ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้</p> <p data-bbox="285 253 328 1980">1.3.1 กลุ่มที่มีการบูรณาการทางสังคมจะให้ผลดีกว่า</p> <p data-bbox="328 253 371 1980">ความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันจะสร้างพลังทางบวกให้แก่</p> <p data-bbox="371 253 414 1980">กลุ่ม</p> <p data-bbox="414 253 456 1980">1.3.2 สมาชิกในกลุ่มจะเรียนรู้จากกันและกัน ผู้เรียนจะ</p> <p data-bbox="456 253 499 1980">มีการช่วยกันมากกว่าการเรียนที่เป็นการเรียนแบบโดดเดี่ยว</p> <p data-bbox="499 253 542 1980">1.3.3 การมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มทำให้มีการพัฒนาทาง</p> <p data-bbox="542 253 585 1980">พุทธิปัญญา มีการสร้างสรรคกิจกรรมทางปัญญาเพิ่มขึ้น</p> <p data-bbox="585 253 628 1980">มากกว่าการเรียนการสอนแบบรายบุคคล</p> <p data-bbox="628 253 671 1980">1.3.4 การเรียนแบบร่วมมือกันเรียนรู้จะเพิ่มความรู้สึกที่ดี</p> <p data-bbox="671 253 714 1980">ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม เป็นการลดความรูสึกโดดเดี่ยว ทำให้</p> <p data-bbox="714 253 756 1980">มีความสัมพันธ์และความรูสึกที่ดีต่อผู้อื่น</p> <p data-bbox="756 253 799 1980">1.3.5 การร่วมมือกันเรียนรู้จะเพิ่มการรู้จักตนเองและการ</p> <p data-bbox="799 253 842 1980">ตระหนัก</p> <p data-bbox="842 253 885 1980">ถึงการมีคุณค่าในตนเองที่ได้จากการเรียนรู้และได้จาก</p> <p data-bbox="885 253 928 1980">ความรู้สึกที่ได้รับบริการยอมรับนับถือและการเอาใจใส่จาก</p> <p data-bbox="928 253 971 1980">สมาชิกในกลุ่ม</p> <p data-bbox="971 253 1013 1980">1.3.6 ผู้เรียนส่งเสริมความสามารถในการทำงานร่วมกัน</p>
2. ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวทอลสกี	
(Vygotsky's Sociocultural Theory)	
2.1 แนวคิดผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์	
ทางสังคมกับผู้อื่น ในขณะที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมใน	

ประเด็น	ทฤษฎีก่อนสตรีทวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้ จากประสบการณ์ในงานที่จัดให้ทำซึ่งเป็นงานที่ต้องอาศัย ความร่วมมือกัน หรือกล่าวได้ว่ากาเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ ทำงานร่วมมือกันมากเท่าใด ผู้เรียนก็จะสามารถพัฒนาทักษะ ทางสังคมได้มากขึ้นเท่านั้น
	<p>ทฤษฎีก่อนสตรีทวิสต์</p> <p>กิจกรรมหรืองานในบริบททางสังคมซึ่งเป็นตัวแปรที่สำคัญและขาดไม่ได้ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมให้ถูกต้องหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น สุรางค์ ไก่หวดระกูล. (2544 : 48-56) ชินะพัฒน์ ชื่นแฉงุม (2542 : 21-24)</p> <p>2.2 การจัดกิจกรรม(Doolittle. 1997)</p> <p>2.2.1 การจัดกิจกรรมโดยใช้กิจกรรมองค์รวมและกิจกรรมตามสภาพจริงทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้</p> <p>2.2.2 การจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้เกิดการเรียนรู้ ผู้เรียนเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ผู้เรียนจะสร้างความรู้ภายในตนเอง และจะนำความรู้และทักษะที่เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์กันมาใช้ในการชี้นำพฤติกรรมของตนเอง</p> <p>2.2.3 การเรียนรู้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของแต่ละบุคคล ในการจัดกิจกรรมจำเป็นที่จะต้องกระตุกความ</p>	

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
การพัฒนากระบวนการจัด	เจริญทางสติปัญญาและพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคน	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนากระบวนการจัดกิจกรรมดังนี้
กิจกรรม	<p>2.4 การจัดกิจกรรม</p> <p>2.4.1 สร้างความต้องการในการเรียนรู้ ครูต้องเพิ่มแรงจูงใจหรือความรู้สึกเชิงบวกต่อกิจกรรมที่จะต้องเรียนรู้</p> <p>2.4.2 จัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียน และครูหรือเพื่อนที่มีความรู้ความสามารถมากกว่าทำให้เกิดการเรียนรู้</p> <p>2.4.3 จัดการเรียนรู้การสอนโดยใช้การสเกฟโฟลด์</p>	<p>1. การร่วมมือกันเรียนรู้ เป็นการให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายของแต่ละคนและเป้าหมายของกลุ่ม ในแต่ละกลุ่มมีสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกันเพื่อให้ผู้เรียนเก่งช่วยผู้เรียนอ่อน</p> <p>2. การร่วมมือกันเรียนรู้มีองค์ประกอบที่สำคัญ คือ</p> <p>2.1 การพึ่งพซึ่งกันและกันในเชิงบวก ผู้เรียนทุกคนทำงานร่วมกันโดยอาศัยความสามารถของซึ่งกันและกันเพื่อให้กลุ่มประสบผลสำเร็จตรงตามเป้าหมายที่กำหนดไว้</p> <p>2.2 ความรับผิดชอบของแต่ละคนในกลุ่ม ผู้เรียนทุกคนมีความรับผิดชอบต่อการทำงานอย่างเท่าเทียม</p> <p>2.3 การปฏิสัมพันธ์ซึ่งส่งเสริมแบบตัวต่อตัว ผู้เรียนให้การช่วยเหลือ สนับสนุน และส่งเสริมความสำเร็จของทุกคนในกลุ่ม</p>

ประเด็น	<p>ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์</p> <p>ตนเอง</p> <p>1.2 การให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมในสถานการณ์จริงทำให้เกิดการเรียนรู้</p> <p>1.3 ความขัดแย้งทางปัญญาเป็นแรงจูงใจที่ทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่เพื่อนำมาใช้ในการแก้ไขความขัดแย้งทางปัญญาของตนเองและทำให้เกิดความสมดุลทางปัญญา</p> <p>1.4 ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่จากการใช้ความรู้เดิมเป็นพื้นฐานเพื่อทำความเข้าใจกับความรู้ใหม่ ใช้โครงสร้างทางปัญญาของตนเองในกระบวนการปรับความสมดุลสามารถแก้ไขได้โดยใช้ความสามารถในปัจจุบัน ทางปัญญาทำให้สามารถเข้าใจสิ่งต่างๆ อย่างเป็นความหมาย และให้ผู้เรียนมีการปฏิสัมพันธ์กัน</p> <p>2. ทฤษฎีสังคมเชิงวัฒนธรรมของไวกอทสกี (Vygotsky's Sociocultural Theory) การพัฒนาแบบ การสอนการเรียนรู้เป็นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนจากพัฒนาการในปัจจุบัน ไปยังพัฒนาการสูงสุด</p>	<p>ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้ ทีมได้เป็นอย่างดีและ</p> <p>2.5 การประเมินการทำงานของกลุ่ม ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์ถึงความสำเร็จของกลุ่มและวิเคราะห์ถึงแนวทางการแก้ไขเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการทำงาน</p>
---------	---	---

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
	<p>ของผู้เรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ซึ่งกันและกัน</p> <p>2.1 ผู้เรียนสามารถพัฒนาถึงขบวนการสูงสุดด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมขณะทำงานร่วมกับผู้ที่มีความรู้หรือความชำนาญมากกว่า</p> <p>2.2 ครูให้การช่วยเหลือและสนับสนุนโดยใช้การสแกฟโฟลด์ซึ่งเป็นการให้การช่วยเหลือและสนับสนุนแก่ผู้เรียนเพื่อพัฒนาความสามารถให้ถึงขบวนการสูงสุด ซึ่งมีองค์ประกอบดังนี้คือ</p> <p>2.3 ครูมอบหมายให้ผู้เรียนแก้ปัญหาที่ผู้เรียนยังไม่สามารถแก้ปัญหาโดยใช้ความสามารถในการแก้ปัญหา</p> <p>2.4 ครูและผู้เรียนจะทำงานร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาของผู้ป่วยในสถานการณ์จริง</p> <p>2.5 ครูช่วยให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระโดยใช้คำถาม การให้คำแนะนำ และการสาธิต</p>	

ประเด็น	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์	ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้
	<p>2.6 ครูจะต้องถอนตัวออกจากงานเพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาด้วยตนเองได้อย่างสมบูรณ์</p>	

สรุปว่า ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์มุ่งเน้นในเรื่องการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นภายในของแต่ละบุคคลการเรียนรู้เป็นสิ่งทีผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง และสร้างความรู้ และทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเรียนรู้เป็นกลยุทธ์ของการสอนที่ใช้ช่วยผู้เรียนให้บรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้ของแต่ละคน โดยใช้กลุ่มที่มีโครงสร้างชัดเจน ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมให้มีจิตสำนึกเรียนรู้ในระดับชั้นมัธยมศึกษา

ตอนปลาย



3. การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรม

จอยซ์ และวีล (Joyce and Weil, 2000 ; อ้างถึงใน คงศักดิ์ สังฆมานนท์, 2548 : 56-58) ได้สรุปสาระสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมไว้ดังนี้คือ

1. รูปแบบการจัดกิจกรรมต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้เป็นต้น
2. เมื่อพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมแล้ว ก่อนนำไปใช้ต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพในเชิงการใช้ในสถานการณ์จริงและนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไข
3. การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมอาจจะออกแบบให้ใช้ได้กว้างขวางหรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้
4. การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้งในการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ กล่าวคือ ถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการจัดกิจกรรมไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลักจะทำให้เกิดผลสูงสุด แต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ถ้าเห็นว่าเหมาะสมและ ได้นำเสนอรูปแบบการจัดกิจกรรมแต่ละรูปแบบเป็น 4 ส่วน ดังนี้คือ

ส่วนที่ 1 ที่มาของรูปแบบการจัดกิจกรรม ประกอบด้วยเป้าหมายของรูปแบบ ทฤษฎีและข้อสมมุติฐานที่รองรับรูปแบบการจัดกิจกรรม หลักการและมโนคติสำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการจัดกิจกรรม

ส่วนที่ 2 รูปแบบการจัดกิจกรรม เป็นการอธิบายถึงตัวรูปแบบการจัดกิจกรรม ซึ่งนำเสนอเป็นเรื่องๆอย่างละเอียดและเน้นการปฏิบัติได้ แบ่งออกเป็น 4 ประเด็นคือ

1. ขั้นตอนการสอน เป็นการให้รายละเอียดว่ารูปแบบการจัดกิจกรรมนั้นมีกี่ขั้นตอนโดยจัดเรียงลำดับกิจกรรมที่จะสอนเป็นขั้นๆ แต่ละรูปแบบมีจำนวนขั้นตอนการสอนไม่เท่ากัน

2. ระบบสังคม เป็นการอธิบายบทบาทของครู นักเรียน และความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ในแต่ละรูปแบบการจัดกิจกรรม บทบาทของครูจะแตกต่างกันไป เช่น เป็นผู้นำกิจกรรมผู้อำนวยความสะดวก ผู้ให้การแนะนำ เป็นแหล่งข้อมูล เป็นผู้จัดการ เป็นต้น

3. หลักการตอบสนอง เป็นการบอกถึงวิธีการแสดงออกของครูต่อผู้เรียนการตอบสนองต่อสิ่งที่ผู้เรียนกระทำ เช่น การปรับพฤติกรรมโดยการให้รางวัล หรือการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ด้วยการสร้างบรรยากาศอิสระ ไม่มีการประเมินว่าผิดหรือถูก เป็นต้น

4. ระบบสนับสนุน เป็นการบอกถึงเงื่อนไข สิ่งที่เป็นต่อการใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมนั้นให้เกิดผล เช่น รูปแบบการจัดกิจกรรม แบบการทดลองในห้องปฏิบัติการ ต้องใช้ผู้นำที่ได้รับการฝึกฝนมาอย่างดีแล้ว เป็นต้น

ส่วนที่ 3 การนำรูปแบบการจัดกิจกรรมไปใช้ เป็นการแนะนำเกี่ยวกับการใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมนั้น เช่น จะใช้กับเนื้อหาประเภทใดจึงจะเหมาะสม รูปแบบนั้นเหมาะกับเด็กระดับอายุใด เป็นต้นนอกจากนี้ยังให้คำแนะนำอื่นๆ เพื่อให้การใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมนั้นมีประสิทธิผล

ส่วนที่ 4 ผลการสอนและผลทางส่งเสริม ผลการสอน คือ “ผลทางตรง” ที่เกิดจากการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ตามที่กำหนดไว้ในรูปแบบการจัดกิจกรรมนั้น ๆ ส่วนผลทางส่งเสริมเป็น “ผลทางอ้อม” ที่เกิดจากสภาพแวดล้อมและจะเกิดขึ้นในลักษณะที่แฝงไปกับกิจกรรมต่าง ๆ พร้อม ๆ กับผลทางตรง ผลทางอ้อมสามารถนำไปใช้เป็นข้อพิจารณาในการเลือกรูปแบบการจัดกิจกรรมไปใช้ได้รูปแบบการจัดกิจกรรมที่มีการนำมาใช้ในการศึกษาระดับต่าง ๆ และใช้เป็นพื้นฐานในการคิดค้นพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรม

ผู้วิจัยจึงได้นำแนวคิดของจอยซ์และวีลมากำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความสามารถในการใช้กระบวนการทางจริยธรรมและทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ คือ เป้าหมาย หลักการ ขั้นตอนการสอน ระบบสนับสนุนระบบทางสังคม และหลักการตอบสนอง ดังนี้คือ

1. เป้าหมาย เป็นการแสดงถึงผลของการจัดกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบการจัดกิจกรรม

2. หลักการ เป็นการแสดงถึงแนวคิดทฤษฎีที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ได้กำหนดไว้

3. ขั้นตอนการสอน เป็นการแสดงถึงรายละเอียดของขั้นตอนการสอน มีกี่ขั้นตอนและแต่ละขั้นตอนมีกิจกรรมการเรียนการสอนอะไร

4. ระบบสนับสนุน เป็นการแสดงถึงเงื่อนไขและสิ่งที่เป็นต่อการใช้รูปแบบการจัดกิจกรรม

5. ระบบทางสังคม เป็นการอธิบายถึงบทบาทของครู บทบาทของผู้เรียนและการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างครูและผู้เรียน

6. หลักการการตอบสนอง เป็นการแสดงถึงวิธีการที่ครูตอบสนองต่อการกระทำของผู้เรียน

การพัฒนาจิตสาธารณะ

1. แนวคิดจิตสาธารณะ

1.1 ความสำคัญของจิตสาธารณะ

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ปรับปรุงแก้ไขฉบับที่ 3 (พ.ศ. 2553) มาตรา 7 ได้กล่าวว่า กระบวนการจัดการเรียนรู้ต้องมุ่งปลูกจิตสำนึกที่ถูกต้องเกี่ยวกับการเมืองการปกครองในระบอบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข รู้จักรักษาและส่งเสริมสิทธิหน้าที่ เคารพกฎหมาย ความเสมอภาค ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ มีความภูมิใจในความเป็นไทย รู้จักรักษาผลประโยชน์ส่วนรวมของประเทศชาติ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2546 : 3-4)

ไพบุลย์ วัฒนศิริธรรม และสังคม สัจจกร (2543 : 22-29) ; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2543 : 3-11) ได้กล่าวถึงผลกระทบจากการขาดจิตสาธารณะว่า

1. ระดับบุคคลสร้างความเดือดร้อนให้กับตนเองและผู้อื่น
2. ระดับครอบครัวทำให้ความสามัคคีในครอบครัวลดลงและเกิดการแก่งแย่งทะเลาะเบาะแว้งภายในครอบครัว
3. ระดับองค์กรเกิดการแก่งแย่งชิงดีชิงเด่นและเบียดเบียนสมบัติขององค์กรมาเป็นสมบัติของตนส่งผลให้องค์กรไม่ก้าวหน้า
4. ระดับชุมชน ชุมชนอ่อนแอขาดการพัฒนาเพราะต่างคนต่างอยู่ สภาพชุมชนเสื่อมลงไม่มีการพัฒนา ขาดคนอาสาสมัครพัฒนา เพราะคนในชุมชนมองปัญหาตัวเองเป็นเรื่องใหญ่ กลัวเสียทรัพย์เสียเวลาหรือ เป็นที่ครหาจากคนอื่น
5. ระดับชาติ เกิดการเบียดเบียนทำลายทรัพยากรและสมบัติที่เป็นของส่วนรวม ขาดพลังคนในสังคม ผู้นำประเทศนำมาตราการ ได้ออกมาใช้ไม่ได้ผลเพราะไม่ได้รับความร่วมมือจากประชาชน เกิดการแบ่งพรรคแบ่งพวกแก่งแย่งแข่งขัน ทุจริตคอร์รัปชัน
6. ระดับโลก ถ้าบุคคลขาดจิตสาธารณะจะทำให้เกิดการเอารัดเอาเปรียบระหว่างประเทศ ทั้งทางด้านการค้าและด้านอื่นๆขาดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน มีการสะสม

อาวุธที่มีอานุภาพในการทำลายล้างสูง มีการเหยียดหยามในเรื่องของเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ และมีแนวโน้มในการใช้ความรุนแรงในการตัดสินปัญหา

ปัจจุบันความเจริญก้าวหน้าทางด้านวิทยาศาสตร์ภาคเทคโนโลยี ได้พัฒนาไปอย่างรวดเร็ว ส่งผลให้เกิดความเจริญทางด้านวัตถุที่ไม่สอดคล้องกับจิตสำนึกเพื่อส่วนรวม ทำให้คนมีความเห็นแก่ตัว เห็นแก่ประโยชน์ตนเองและพวกพ้อง เกิดภาวะวิกฤตทางการเมือง รูสโซ (Rousso : 1712-1778) และออกุสคองต์ (Agusqont : 1798-1867) กล่าวว่ามนุษย์ต้องมีความรับผิดชอบต่อสังคมส่วนรวมจึงจะทำให้สังคมสงบสุข ซึ่งจำเป็นต้องเป็นการให้การศึกษาในเรื่องความเป็นพลเมืองดี และนายแพทย์ประเวศ วะสี กล่าวว่า ควรใช้วิกฤตให้เป็นโอกาสที่จะสร้างจิตสำนึกใหม่ จิตสำนึกในการทำเพื่อผู้อื่น จิตสาธารณะที่ยึดประโยชน์ส่วนรวมเป็นที่ตั้ง จิตสำนึกที่มีมิตรภาพต่อมวลมนุษย์ และสรรพสิ่ง (สมพงษ์ สิงหะพล. 2542 : 15)

ดังนั้นจิตสาธารณะจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการที่จะจรรโลงสังคมโลกให้อยู่ด้วยกันอย่างสันติ เกิดความผาสุกเข้มแข็งของสังคม อันจะส่งผลต่อสภาพการเมือง เศรษฐกิจ และศีลธรรมอันดีงาม แม้แต่เพียงแก่บุคคลในสังคมขาดจิตสาธารณะที่จะส่งผลกระทบต่อสังคมส่วนรวมได้ซึ่งเป็นประโยชน์ในศึกษาและแนวทางการพัฒนาในระยะที่ 1 ในการวิจัย

1.2 ความหมายของจิตสาธารณะ

จิตสาธารณะ เป็นคำศัพท์ที่มีผู้ได้คำแตกต่างกันออกไป เช่น จิตสาธารณะจิตสำนึกต่อส่วนรวม จิตสำนึกทางสังคม ความสำนึกทางสังคม รวมไปถึงคำที่เกี่ยวข้อง เช่น การเห็นประโยชน์ส่วนรวม เป็นต้น ซึ่งคำเหล่านี้มีความหมายใกล้เคียงกัน ดังนี้ ชาย โพรสิตา และคณะ (2540 : 14, 112) ใช้คำว่า จิตสำนึกต่อสาธารณสมบัติและให้ความหมายในเชิงพฤติกรรมไว้ว่า คือ การใช้สาธารณสมบัติอย่างรับผิดชอบ หรือการรับผิดชอบต่อสาธารณสมบัติ ซึ่งมีนัยสองประการ ได้แก่ 1. รับผิดชอบต่อสาธารณสมบัติ ด้วยการหลีกเลี่ยงการใช้และการกระทำที่จะก่อให้เกิดความชำรุดเสียหายต่อสาธารณสมบัตินั้น ๆ รวมไปถึงการถือเป็นหน้าที่ที่จะมีส่วนร่วมในการดูแลสาธารณสมบัติในวิสัยที่ตนสามารถทำได้ เช่น การแจ้งผู้มีหน้าที่เกี่ยวข้องเมื่อได้พบความเสียหายเกิดขึ้น เป็นต้น 2. การเคารพสิทธิในการใช้สาธารณสมบัติของผู้อื่น เพราะสาธารณสมบัติคือของที่คนทั่วไปมีสิทธิในการเข้าถึง และใช้ประโยชน์ ดังนั้นการใช้สาธารณสมบัติอย่างรับผิดชอบต่อสังคมนี้จึง หมายถึง การคำนึงว่าคนอื่นก็มีสิทธิในการใช้เช่นเดียวกัน จะต้องไม่ยึดสาธารณสมบัตินั้นไว้เป็นของตัวเองและไม่ปิดกั้นโอกาสการใช้ประโยชน์ของผู้อื่น และจากการศึกษาจิตสำนึกต่อสาธารณสมบัติ : ศึกษากรณีกรุงเทพมหานครได้สรุปความเข้าใจของจิตสำนึกต่อสาธารณสมบัติหรือจิตสาธารณะไว้เป็นสองระดับ คือ ระดับที่ 1 เป็น

จิตสำนึกแบบที่บุคคลไม่ต้องทำอะไรมากเพียงแต่ไม่ก่อให้เกิดความเสียหายหรือไม่ทำลายสาธารณสมบัติที่ตนใช้ก็พอ ซึ่งเป็นการแสดงออกว่าบุคคลมีความเข้าใจว่าควรหรือไม่ควรปฏิบัติอย่างไรกับสาธารณสมบัติ ระดับที่ 2 เป็นระดับที่บุคคลกระทำการอันแสดงว่าเขามีความรับผิดชอบที่ดีต่อสาธารณสมบัติไม่ว่าจะได้ใช้หรือไม่ใช้สาธารณสมบัตินั้นก็ตาม เช่น การมีส่วนในการบำรุงรักษาสาธารณสมบัติที่ชำรุดเสียหาย

มัลลิกา มัติโก (2541 : 5) ให้ความหมายจิตสำนึกทางสังคม ว่าเป็นการตระหนักรู้ และคำนึงถึงส่วนรวมร่วมกัน หรือคำนึงถึงผู้อื่นที่ร่วมความสัมพันธ์เป็นกลุ่มเดียวกับตน

กนิษฐา นิตส์พัฒนา และคณะ (2541 : 8) ศักดิ์ชัย นิรัฐทวิ (2541 : 57) ชัยวัฒน์ ธิรพันธ์ (2542 : 21-23) และหฤทัย อาจปฐ (2544 : 37) ได้ให้ความหมายของ จิตสาธารณะว่าเป็นคำเดียวกับคำว่า จิตสำนึกทางสังคม หมายถึง การตระหนักรู้ และคำนึงถึงส่วนรวมร่วมกัน หรือคำนึงถึงผู้อื่นที่ร่วมความสัมพันธ์เป็นกลุ่มเดียวกับตน

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (2542 : 14) และ เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543 : 17) ได้ให้ความหมายจิตสาธารณะ ว่าเป็นการรู้จักเอาใจใส่เป็นธุระ และเข้าร่วมในเรื่องของส่วนรวมที่เป็นประโยชน์ต่อชาติ

จากความหมายที่มีผู้ให้ไว้ต่าง ๆ กันนั้นมีส่วนที่คล้ายคลึงกัน ได้แก่ การมีจิตสำนึกร่วมกันในสาธารณสมบัติ ความรับผิดชอบต่อสังคม การเห็นประโยชน์ส่วนรวม เป็นต้น สำหรับการวิจัยนี้เป็นการวิจัยเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ ให้กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งจะเติบโตเป็นพลเมืองที่ดีต่อไปในอนาคต ได้ให้ความหมายว่า จิตสาธารณะ หมายถึง สำนึกในประโยชน์ สำนึกในผลกระทบที่พึงมีต่อชุมชน และสังคมโดยรวม โดยผู้ทำต้องรับผลนั้น อาจไม่เห็นตัวตนชัดเจนว่าเป็นบุคคลใด ทราบแต่เพียงว่าสังคมโดยรวมต้องได้รับผลแน่นอน ประกอบด้วยส่วนประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ด้านความรู้ความเข้าใจเชิงจิตสาธารณะ เป็นความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสิทธิ หน้าที่ของตนเองและผู้อื่นในการได้ทรัพย์สินส่วนรวม รู้ผลที่เกิดจากการกระทำหรือความเป็นไปและการรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมและโลก 2) ด้านความคิดเชิงจิตสาธารณะ เป็นกระบวนการหรือลักษณะการคิดที่บุคคลใช้เป็นหลักในการตัดสินใจเกี่ยวกับจริยธรรมตามทฤษฎีของโคลเบอร์ก และ 3) ด้านการปฏิบัติตนของบุคคลเชิงจิตสาธารณะ เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการหลีกเลี่ยงการใช้หรือการกระทำที่จะทำให้เกิดความชำรุดเสียหายต่อของส่วนรวมที่ใช้ประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม การถือเป็นหน้าที่ที่จะมีส่วนร่วมในการดูแลรักษาของส่วนรวมในวิสัยที่ตนสามารถทำได้ และการเคารพสิทธิในการใช้ของของส่วนรวมที่ได้ประโยชน์ร่วมกันของกลุ่มโดยไม่ยึดครองของส่วนรวมมาเป็นของตน

ตลอดจนไม่ปิดกั้น โอกาสของบุคคลอื่นที่จะใช้ของส่วนรวมนั้น ซึ่งเป็นประโยชน์การนำไป กำหนดค่านิยามนิยามศัพท์

1.3 คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะ

อนุชาติ พวงสาดี และวีรบุรณ วิจารณ์ วิสารทสกุล (2540 : 42-44) ได้กล่าวถึงการมีจิตสาธารณะซึ่งเรียกอีกคำหนึ่งว่า จิตสำนึกเพื่อส่วนรวม ว่าเป็นคุณลักษณะที่สำคัญและมีความหมายอย่างยิ่งในสังคม ทำให้เกิดประชาสังคม คือเป็นชุมชนที่มีความเข้มแข็ง ซึ่งหมายถึงชุมชนแห่งสำนึก (Consciousness Community) ที่สมาชิกของชุมชนต่างเป็นส่วนหนึ่งของระบบโดยรวมที่มีความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น ซึ่งมีองค์ประกอบดังนี้

1. คนในชุมชนต้องมองอนาคตร่วมกัน เรียนรู้และทำความเข้าใจร่วมกันโดยอาศัยการคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ให้เห็นถึงสถานการณ์ แนวโน้มความเปลี่ยนแปลงพร้อมควบคู่ไปกับการปฏิบัติ

2. ประชาชนสำนึกถึงพลังของตนเองว่าจะสามารถร่วมแก้ไขเปลี่ยนแปลงสังคมได้คือ การทำให้เกิดกลุ่มที่ให้ความสนใจต่อสาธารณะจำนวนมาก ทำให้เกิดความเข้มแข็งเป็นพลังทางสังคม ไม่รอคอยให้ผู้อื่นแก้ปัญหาให้กับตนเอง ซึ่งการที่บุคคลจะสำนึกถึงพลังของตนต้องให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของสังคม (Civic Education)

3. ความรัก เอื้ออาทร สามัคคี การรวมกลุ่มของบุคคลในสังคมมีความหลากหลายจึงจำเป็น ต้องสร้างขึ้นบนฐานแห่งความรัก ความเมตตา ความเอื้ออาทร และสามัคคีความแตกต่างระหว่างบุคคลย่อมเกิดขึ้นได้ ซึ่งความแตกต่างนี้เป็นสิ่งดี และไม่จำเป็นต้องนำไปสู่ความแตกแยกเสมอไป ดังนั้นเงื่อนไขแห่งความรักสามานฉันท์จะเป็นส่วนเชื่อมโยงให้เกิดความร่วมมืออย่างมีพลัง

4. การเรียนรู้ที่มีการปฏิบัติร่วมกัน (Interactive Learning Through Action) สำนึกสาธารณะนั้นเป็นนามธรรมไม่สามารถบังคับให้เกิดได้ดังนั้นต้องสร้างเงื่อนไขหรือกิจกรรมร่วมกันที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน ตลอดจนการพัฒนาให้เกิดความต่อเนื่อง

5. การมีเครือข่าย และการติดต่อสื่อสาร การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ สื่อสารและเครือข่ายเป็นส่วนที่ทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นทางซึ่งทำให้เกิดจิตสาธารณะ

ยุทธนา วรณปิติกุล (2542 : 181-183) กล่าวถึงบุคคลที่มีจิตสาธารณะ ว่าต้องมีคุณลักษณะดังนี้

1. การทุ่มเท และอุทิศตน สิทธิของพลเมืองจะต้องสอดคล้องกับความรับผิดชอบต่อสังคม บุคคลไม่เพียงแต่ปฏิบัติตามสิทธิเท่านั้น แต่ต้องปฏิบัติเพื่อช่วยเหลือให้บริการแก่

บุคคลอื่นเพื่อพัฒนาสังคมด้วย อาทิ ถ้าต้องการให้ผู้แทนราษฎรมีความรับผิดชอบต่อความต้องการและประโยชน์ของประชาชน ประชาชนก็ต้องให้ความสนใจและติดตาม ไม่เพียงทำการหย่อนบัตรเลือกตั้งเท่านั้น ต้องเสียสละเวลาให้ในการเข้าไปมีส่วนร่วมกับการเมืองระดับท้องถิ่นและในสถาบันต่าง ๆ

2. เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล จากกระแสปัจเจกชนนิยม ส่งผลให้คนในสังคมมีลักษณะปิดกั้นตนเอง ไม่ไว้วางใจผู้อื่น เลือคบเฉพาะกลุ่มที่มีความเหมือนกัน ไม่สนใจการเมืองทำให้ไม่สามารถปฏิบัติภารกิจของสังคมเพื่อผลประโยชน์ของส่วนรวม เกิดข้อขัดแย้งการยุติข้อขัดแย้งโดยการฟังเสียงข้างมาก ไม่นำไปสู่ประโยชน์ของส่วนรวม ดังนั้นผู้มีจิตสาธารณะต้องเป็นพลเมืองในฐานะที่เป็นเอกลักษณะทางการเมืองสมัยใหม่ มีความอดทน ตระหนักว่าการมีส่วนร่วมไม่ทำให้อะไรได้อย่างที่ต้องการเสมอไป ต้องเคารพและยอมรับความแตกต่างที่หลากหลายและหาวิธีอยู่ร่วมกับความขัดแย้งโดยการแสวงหาทางออกร่วมกัน การจำแนกประเด็นปัญหา การใช้เหตุผลในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การตัดสินใจต้องมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกันให้มากที่สุด เพื่อหาข้อยุติ (Dialogue and Debates) สร้างการเข้าร่วมรับรู้ ตัดสินใจและผนึกกำลัง (Political Dialogue) เพื่อให้เกิดการยอมรับจากทุกฝ่าย

3. คำนึงถึงผลประโยชน์ส่วนตนและส่วนรวม คนในสังคมต้องคิดถึงการเมืองในฐานะกิจการเพื่อส่วนรวมและเพื่อคุณธรรมมากขึ้น

4. การลงมือกระทำ การวิพากษ์วิจารณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นเพียงอย่างเดียวไม่สามารถทำให้สถานการณ์ดีขึ้นต้องลงมือกระทำ โดยเริ่มจากครอบครัวในการวางพื้นฐานให้การอบรมด้านจริยธรรมของพลเมืองสถาบันการศึกษาไม่เพียงเป็นสถานที่ฝึกทักษะ และให้ความรู้รับช่วงต่อในการสร้างค่านิยมที่เหมาะสมต่อจากครอบครัว รวมทั้งเครือข่ายสังคมที่เกิดขึ้น ระหว่างเพื่อนบ้าน ที่ทำงานสโมสร สมาคมต่างๆ เชื่อมโยงบุคคลที่สนใจเรื่องของตนเข้าเป็นกลุ่มที่ใส่ใจผู้อื่น ช่วยดำรงรักษาประชาคม สังคม และกฎจริยธรรม รวมทั้งสถาบันที่มีอิทธิพลสูงต่อสังคม คือสถาบันศาสนา และสื่อมวลชนนับว่ามีบทบาทสำคัญในการร่วมสร้างให้สังคมเข้มแข็ง

วิรัตน์ คำศรีจันทร์ (2544 : 35-39) ได้ทำการศึกษาจิตสาธารณะ ในบริบทประชาสังคมไทยเป็นการวิจัยเชิงพัฒนาและสังเกตการณ์อย่างมีส่วนร่วมในชุมชนเมือง และชุมชนชนบทพบว่า คุณลักษณะของการมีจิตสาธารณะประกอบด้วย

1. ความรัก ความเอื้ออาทร
2. ความเชื่อใจ

3. การเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

4. การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล

5. การมีปฏิสัมพันธ์กันโดยใช้ความสามารถ เครือข่าย และการมีส่วนร่วม

ไซยา ยัมวิไล (2550 : 15) กล่าวถึงผู้ที่มีจิตสาธารณะ นั้นจะมีความรับผิดชอบต่อ

สังคม เคารพกฎหมาย กฎเกณฑ์ ระเบียบข้อบังคับต่าง ๆ ของสังคมโดยรวม และหน่วยงาน
องค์กรที่ตนเองเป็นสมาชิกสังกัดอยู่ โดยพยายามยึดมั่นต่อกฎเกณฑ์ และกฎหมายอย่าง
เคร่งครัด พยายามหลีกเลี่ยงการละเมิดให้น้อยที่สุดด้วยการปฏิบัติหน้าที่อย่างมีคุณธรรม และ
จริยธรรม บุคคลที่มีจิตสาธารณะสูงนั้น แม้แต่การทิ้งเศษขยะหรือขับรดผิตกฏจากรายยังไม่กล้า
ที่จะกระทำ เพราะรู้สึกอายแก่ใจ นอกเหนือจากนั้นเมื่อประสบพบเจออะไรที่ ผิดปกติ ผิด
ระเบียบ ผิดกฎหมายก็จะแจ้งความทันที ส่วนบุคคลที่ไร้จิตสำนึกสาธารณชนจะมีวิถีชีวิต
ดำรงชีพไปวัน ๆ มักง่าย สะเพร่าเอาตัวรอด โดยไม่ได้คิดถึงความเสียหายที่จะเกิดขึ้นแก่ผู้อื่น

เดวิด ไรส์แมน (David Riesman, 1983) ได้จำแนกจิตสาธารณะ ของบุคคลไว้เป็น 3

แบบ คือ 1) จิตสำนึกแบบประเพณีนำ หมายถึง จิตสำนึกที่ยึดถือเอาขนบธรรมเนียมประเพณี
ความเป็นเครือญาติ ความอาวุโส เป็นเครื่องชี้นำวิถีปฏิบัติ จิตสำนึกแบบนี้มีอยู่ทั่วไปโดยเฉพาะ
ในสังคมชนบทของไทย 2) จิตสำนึกแบบหลักการนำเป็นจิตสำนึกที่ยึดถือหลักปฏิบัติงานให้
บรรลุจุดหมายปลายทาง โดยละทิ้งความอาวุโส และขนบประเพณีที่เห็นว่าเป็นเครื่องกีดขวาง
การบรรลุเป้าหมายของชีวิต และ3) จิตสำนึกแบบผู้อื่นนำเป็นจิตสำนึกแบบพึ่งพิงโดยบุคคล
จะต้องประพฤติปฏิบัติตามกลุ่มหรือตามผู้นำของกลุ่มด้วยมุ่งหวังจะให้ตนเองได้รับการยอมรับ
จากกลุ่ม จิตสาธารณะ ของบุคคลมีพื้นฐานมาจากอัตมโนทัศน์ (self-concept) ซึ่งหมายถึง การ
มองเห็นคุณค่าในตนเองประกอบด้วยความเชื่อ (Belief) ค่านิยม (Values) และเจตคติ (Attitude)
ซึ่งมีความหมายรวมกันว่า คือ ท่าทีหรือความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ รอบตัว เกิดเป็น
ปรากฏการณ์ที่บุคคลแสดงออกในลักษณะของอารมณ์ ความรู้สึก (Affective) สติปัญญา
(Cognitive) และพฤติกรรม (Behavior) ซึ่งมีทั้งผลดี และผลเสียต่อตนเอง และสังคมที่ตนเอง
เป็นสมาชิกอยู่

คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะสามารถวิเคราะห์ได้ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะ

คุณลักษณะจิต สาธารณะ	อนุชาติ พงศาดี และ วีรบุรณ วิสารท สกุล	บุรณา วรณปิตีกุล	วิรัตน คำศิริ จันทร์	ไชยา ชัยวิไล	เดวิด ไรส์แมน
1. คนในชุมชน ต้องมองอนาคต ร่วมกัน	✓				
2. ประชาชน สำนึกร่วมแก้ไข เปลี่ยนแปลง สังคม	✓				
3. ความรัก เอื้อ อาทร สามัคคี		✓	✓	✓	
4. การเรียนรู้ที่ มีการปฏิบัติ ร่วมกัน		✓	✓	✓	✓
5. การทุ่มเท และอุทิศตน		✓	✓	✓	✓
6. เคารพความ แตกต่าง ระหว่างบุคคล		✓	✓	✓	✓
7. คำนึงถึง ผลประโยชน์ ส่วนตนและ ส่วนรวม		✓	✓	✓	✓

คุณลักษณะจิต สาธารณะ	อนุชาติ พวง สำลี และวีร บุรณ วิสารท สกุล	ยุทธนา วรณปิติกุล	วิรัตน์ คำศรี จันทร์	ไชยา ยิ้มวิไล	เดวิด ไรต์แมน
8. เคารพ กฎหมาย กฎเกณฑ์ ระเบียบ ข้อบังคับต่างๆ		✓	✓	✓	✓
9. ละอายและ เกรงกลัวต่อ บาป		✓	✓	✓	✓
10. มีจิตสำนึก แบบผู้อื่นนำ เป็นจิตสำนึก แบบพึงพิง		✓	✓	✓	✓

จากตารางที่ 3 พบว่า คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะประกอบด้วย 10 ลักษณะคือ จิตสำนึกแบบผู้อื่นนำเป็นจิตสำนึกแบบพึงพิง ละอายและเกรงกลัวต่อบาป เคารพกฎหมาย กฎเกณฑ์ ระเบียบข้อบังคับต่างๆ คำนึงถึงผลประโยชน์ส่วนตนและส่วนรวม เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคลการทุ่มเท และอุทิศตน การเรียนรู้ที่มีการปฏิบัติร่วมกัน ความรัก เอื้ออาทร สามัคคี ประชาชนสำนึกร่วมแก้ไขเปลี่ยนแปลงสังคม และคนในชุมชนต้องมองอนาคตร่วมกัน ซึ่งเป็นแนวทางในการกิจส่งเสริมให้มีจิตสาธารณะ

1.4 ปัจจัยที่ก่อให้เกิดจิตสาธารณะ

สภาพแวดล้อมต่างๆ ในสังคม มีผลต่อการเกิดจิตสาธารณะ ของนักศึกษาได้ ปัจจัยที่ก่อให้เกิดจิตสาธารณะ ประกอบด้วย

1. สถานภาพทางสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อจิตสาธารณะของบุคคล (กาญจนา แก้วเทพ. 2527 : 14)

2. กระบวนการเรียนรู้ที่เป็นการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น (อนุชาติ พวงสำลี และ

วีรบุรุษ วิสารทสกุล. 2540 : 17) รวมไปถึงกระบวนการศึกษา กระบวนการทางสังคม และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม (วิรัตน์ คำศรีจันทร์. 2540 : 101) ซึ่งบุคคลต้องมีองค์ความรู้และความสามารถในการแสวงหาความรู้ ใช้กระบวนการเรียนรู้อย่างรอบด้าน และต่อเนื่อง โดยมีขั้นตอน คือ การรับรู้ สนใจ ไตร่ตรอง ทดลอง ประยุกต์ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ เงื่อนไข และขั้นตอนต่าง ๆ การเรียนรู้ของบุคคล สามารถไตร่ตรอง หาเหตุผลและทำความเข้าใจ เมื่อเข้าใจแล้วก็จะเห็นความสำคัญเกี่ยวกับเรื่องนั้น และอาจนำไปสัมพันธ์กับเรื่องอื่น เช่น อาจนำมาสัมพันธ์กับชีวิตของตนเอง กับสังคม และสิ่งแวดล้อม เป็นการใช้ความรู้ให้เป็นประโยชน์

3. การที่บุคคลในสังคมเห็นวิกฤตการณ์หรือสภาพปัญหาในสังคมที่สลัดซับซ้อนยากแก่การแก้ไข มีวัตถุประสงค์ร่วมกันซึ่งนำไปสู่การก่อจิตสำนึกส่วนรวมร่วมกัน ฉันทนา ภาคบงกช, อรพินทร์ ชูชม, นพวรรณ โชติบัณฑ์, สุภาพร ธนะชานันท์ และ ทศนา ทองภักดี (2539 : 43) ได้ทำการสำรวจคุณลักษณะทางวินัยที่พึงประสงค์ในสังคมไทย พบว่า จิตลักษณะที่มีต่อความมีวินัยนั้น คือ ความมีน้ำใจ ความเมตตา และความเสียสละ (Prosocial) ความอดทน และการควบคุมตนเอง (Self-control) และความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-confidence) ซึ่งความมีน้ำใจ ความเมตตา และความเสียสละเป็นส่วนประกอบสำคัญของการมีจิตสาธารณะ มีพื้นฐานมาจากการรู้จักช่วยเหลือตนเองและผู้อื่นอย่างสม่ำเสมอจนเป็นนิสัย บุคคลที่มีคุณลักษณะดังกล่าวจะยินดีช่วยเหลือผู้อื่น และสังคมโดยไม่หวังผลประโยชน์ตอบแทน เพราะความสุขอันเกิดจากการช่วยให้ผู้อื่น และสังคมมีความสุข เมื่อพบกฎเกณฑ์ ข้อตกลงหรือกฎระเบียบต่าง ๆ ที่จะเป็นประโยชน์สุขต่อส่วนรวม และสังคม สามารถร่วมมือกระทำตามได้ง่ายและมีความแน่วแน่ เพราะมีจิตใจที่ปรารถนาที่จะช่วยเหลือสังคม

ไพบุลย์ วัฒนศิริธรรม และสังคม สัจจกร (2543 : 13) กล่าวว่า จิตสาธารณะหรือสำนึกของสังคมอยู่ภายใต้อิทธิพลของปัจจัยแวดล้อมทั้งภายใน และภายนอก มีลักษณะดังนี้

1. ปัจจัยภายนอก เป็นปัจจัยที่เกี่ยวกับภาวะทางสัมพันธภาพของมนุษย์ ภาวะทางสังคม เป็นภาวะที่ลึกซึ้งกว่าภาวะทางกายภาพเพียงประการเดียว เป็นภาวะที่ได้อบรมหล่อหลอม และสะสมอยู่ในส่วนของการรับรู้ที่ละเอียดละน้อย ทำให้เกิดสำนึกที่มีรูปแบบหลากหลาย ภาวะแวดล้อมทางสังคมนี้เริ่มตั้งแต่พ่อแม่ พี่น้อง เพื่อน ครู สื่อมวลชน บุคคลทั่วไปตลอดจนระดับองค์กร วัฒนธรรม ประเพณี ความเชื่อ กฎหมาย ศาสนา รวมทั้งภาวะแวดล้อมด้านสื่อสารมวลชน และส่วนที่กำกับสำนึกของบุคคล คือ การได้สัมผัสจากการใช้ชีวิต

ที่มีพลังต่อการเกิดสำนึก อาทิ การไปโรงเรียน ไปทำงาน คูละคร ฟังผู้คนสนทนากัน รับรู้ เหตุการณ์บ้านเมือง ขั้บรณฝ้าการจรรยาที่แออัด

2. บัจจัยภายใน สำนึกที่เกิดจากบัจจัยภายใน หมายถึง การคิดวิเคราะห์ของแต่ละบุคคลในการพิจารณาตัดสินคุณค่า และความดีงาม ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมการประพฤติปฏิบัติ โดยเฉพาะการปฏิบัติทางจิตใจ เพื่อขัดเกลาตนเองให้เป็นไปทางใดทางหนึ่ง โดยเกิดจากการรับรู้จากการเรียนรู้ การมองเห็น การคิด แล้วนำมาพิจารณาเพื่อตัดสินใจว่าต้องการสร้างสำนึกแบบใด ก็จะมีการฝึกฝนและสร้างสำนึกเหล่านั้น การเกิดจิตสาธารณะ จึงไม่สามารถสรุปแยกแยะได้ว่าเกิดจากบัจจัยภายใน หรือ ภายนอกเพียงอย่างเดียว เพราะทุกสรรพสิ่งมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน จิตสำนึกที่มาจากภายนอกเป็นการเข้ามาโดยธรรมชาติกระทบต่อความรู้สึกของบุคคลแล้วกลายเป็นจิตสำนึก โดยธรรมชาติและมักไม่รู้ตัว แต่สำนึกที่เกิดจากบัจจัยภายในเป็นความจริงใจเลือกสรร บุคคลละลี้กู้ตนเองเป็นอย่างดี เป็นสำนึกที่สร้างขึ้นเอง ระหว่างบัจจัยภายใน และภายนอกเป็นปฏิสัมพันธ์ที่มีความต่อเนื่องกัน การพัฒนาจิตสำนึกจึงต้องกระทำควบคู่กัน ไปทั้งบัจจัยภายใน และภายนอก

ดวงเดือน พันธุมาวีน (2544 : 77) ได้กล่าวว่า การปฏิบัติต่อเด็กอย่างเหมาะสมกับพัฒนาการของเด็กทั้งร่างกาย และ โดยเฉพาะความเหมาะสมด้านพัฒนาการทางจิตใจของเด็ก จะเป็นการป้องกันปัญหาที่เกิดขึ้นเมื่อเข้าสู่วัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่ได้มาก เพราะในวัยเด็กจะสามารถเห็นความแตกต่าง สามารถคิดเปรียบเทียบ คิดแยกแยะวัตถุออกเป็นหมวดหมู่ขั้นต้น รู้สึกคิด โดยใช้การสร้างความสัมพันธ์เชื่อมโยงได้ เด็กจะเริ่มสนใจสิ่งแวดล้อมรอบตัวแทนการสนใจตนเอง ซึ่งถ้าเด็กได้รับการปลูกฝังจิตสาธารณะ ให้เป็นไปในทางที่ถูกต้องเหมาะสม เมื่อเติบโตขึ้นจะทำให้สามารถเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงของกระแสเศรษฐกิจ และวัฒนธรรม อันจะส่งผลให้สามารถอยู่ร่วมกับคนในสังคมได้อย่างมีความสุขกาย สบายใจ ตลอดจนเป็นบุคลากรที่ดี ที่เหมาะสม ของครอบครัว สังคมและประเทศชาติสืบเนื่องต่อไป

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545 : 9-10) ได้ให้แนวทางการปลูกฝังคุณธรรมดังนี้

1. การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นการศึกษาที่มุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียน ไปพัฒนาคุณธรรม ความรู้ ความสามารถต่อจากระดับประถมศึกษาให้ผู้เรียน ได้ค้นพบความต้องการ ความสนใจ ความถนัดของตน ทั้งในส่วนวิชาการ และอาชีพ ตลอดจนมีความสามารถในการงานและอาชีพตามควรแก่วัย

2. การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียน ได้ศึกษาตามความถนัด และความสนใจเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาหรือเพื่อใช้เพียงพอแก่การประกอบกรงานและอาชีพ และการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างมีสันติสุข

ไรอัน (Ryan, 2002 ; อ้างอิงจาก สุวิมล ว่องวาณิช และคณะ. 2549 : 14-15) เสนอแนวทางการจัดคุณลักษณะศึกษาเพื่อพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 6 ประการ (The Six E's of Character Education) ได้แก่

1. การยกตัวอย่าง และปฏิบัติเป็นแบบอย่าง (Example) แนวทางการยกตัวอย่างของการประพฤติปฏิบัติที่สะท้อนคุณลักษณะที่พึงประสงค์นอกเหนือจากการอบรมสั่งสอนเพื่อยกตัวอย่างพฤติกรรมที่ดี และไม่ดี พร้อมผลของการปฏิบัติให้เกิดความเข้าใจ รวมถึงการประพฤติตนเป็นแบบอย่างของครูเพื่อให้นักเรียนเห็นด้วย การปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีถือเป็นการยกตัวอย่างที่ดีที่สุดที่นักเรียนสามารถเห็นและเลียนแบบการกระทำ ความประพฤติต่าง ๆ ได้โดยตรง

2. การใช้เหตุผล (Explanation) ต้องการปรับเปลี่ยนแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะของผู้เรียน เป็นการใช้เหตุและผลในการพัฒนาคุณลักษณะต่าง ๆ กระตุ้นให้เกิดการวิพากษ์หรือสนทนาเกี่ยวกับคุณลักษณะที่ดี และไม่ดี พร้อมอธิบายเหตุผลประกอบเพื่อสร้างความตระหนัก และการปรับพฤติกรรมอันสะท้อนถึงคุณลักษณะของเด็กออกมา

3. การเชิญชวนให้ทำความดี (Education) คือการชี้แนะ เชิญชวน โดยการเสริมแรงทางบวกควบคู่กับการพัฒนาความกล้าหาญเชิงจริยธรรม (Moral courage development) เป็นความกล้าทำในสิ่งที่ถูกต้อง ไม่อายหรือกลัวที่จะทำในสิ่งที่ควร ซึ่งต้องพัฒนาตั้งแต่วัยเด็ก จากเรื่องเล็ก ไปสู่เรื่องใหญ่ ๆ ที่มีความสำคัญเพิ่มมากขึ้น

จิรวัดน์ วีรังกร (2549 : 26-32) ได้เสนอแนวความคิดการสร้างจิตสาธารณะเพื่อส่วนรวมไว้ว่า รูปแบบการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคมซึ่งเป็นแนวความคิดการจัดการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา โดยกำหนดเป็นนโยบายให้โรงเรียนจัดกิจกรรมพัฒนาเยาวชนในลักษณะการเชื่อมโยงการศึกษาปัญหาชุมชนร่วมกับการร่วมแก้ปัญหาตามความจำเป็นของชุมชน เรียกว่า “Service Learning” เพื่อพัฒนาเยาวชนให้มีทักษะในการปฏิบัติงานเกิดความภาคภูมิใจในตัวเองรวมทั้งสร้างสำนึกความรับผิดชอบในฐานะของพลเมืองของประเทศ ตลอดจนมีผลดีต่อการเพิ่มพูนความสามารถทางวิชาการของผู้เรียนไปพร้อมกัน

กุลทิพย์ ศาสตรระรุจ (2551 : 32) ได้กล่าวว่า จิตสาธารณะมีความสำคัญต่อการดำรงอยู่ของสังคมภายใต้กระแสการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากจิตสาธารณะเป็นความรับผิดชอบ

ซึ่งเกิดขึ้นภายใน คือ ความรู้สึกนึกคิด ตลอดจนคุณธรรม จริยธรรมที่อยู่ในจิต และส่งผลสู่การกระทำภายนอกของบุคคล ปัญหาต่างๆ ในสังคมเห็นได้ว่ามีเหตุเกิดจากการขาดจิตสำนึกของคนส่วนใหญ่การสร้างจิตสาธารณะของคนในสังคมจึงจำเป็น และมีคุณค่ายิ่งสามารถทำได้หลายรูปแบบทั้งจากการกระทำของตนเอง เช่น การรับผิดชอบต่อตนเองเพื่อมิให้เกิดผลกระทบและเกิดความเสียหายต่อส่วนรวม รวมถึงการกระทำโดยมีบทบาทช่วยเหลือสังคมในการรักษาผลประโยชน์ของส่วนรวมเพื่อแก้ปัญหาสร้างสรรค์สังคมซึ่งถือว่าเป็นความรับผิดชอบต่อตนเอง และสังคม

ธนิศา ทองมีเหลือ และคณะ (2550 : 94) ได้สรุปปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดจิตสาธารณะ ดังนี้

1. เอกลักษณะแห่งตน เป็นปัจจัยหนึ่งที่สามารถคาดเดาว่าจะสามารถทำนายจิตสาธารณะได้ ตามที่อิริคสัน กล่าวว่า การที่บุคคลจะพัฒนาความรู้สึกเป็นผู้ให้และสร้างสรรค์สังคมได้บุคคลจะต้องผ่านการพัฒนาเอกลักษณะแห่งตนอย่างสมบูรณ์มาก่อน
2. ลักษณะมุ่งอนาคต เป็นความสามารถของบุคคลที่จะคาดการณ์ไกล และเล็งเห็นถึงผลดีผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคต (ปิยกาญจน์ กิจอุดมทรัพย์, 2539 : 11 ; อ้างอิงจาก Mrschel, 1974 : 250-254) ผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตเป็นผู้ปฏิบัติให้เหมาะสมกับกาลเทศะโดย ไม่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์ของศาสนา และกฎหมาย
3. สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน จากการศึกษาของ จันทิมา จันทรศักดิ์ (2547 : 76) พบว่า สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเข้าร่วมกิจกรรมนักศึกษา ซึ่งการเข้าร่วมกิจกรรมนี้ถือเป็นส่วนหนึ่งของจิตสาธารณะในด้านการทำกิจกรรมเพื่อสังคม หากสมาชิกที่มีอิทธิพลภายในกลุ่มเป็นบุคคลที่มีจิตสาธารณะแล้วบุคคลก็มีแนวโน้มที่จะมีทัศนคติ และพฤติกรรมจิตสาธารณะตามกลุ่มเพื่อนเช่นกัน
4. วิธีการอบรมเลี้ยงดูที่เหมาะสม การอบรมเลี้ยงดูเด็กเป็นปัจจัยสำคัญในการหล่อหลอมคุณลักษณะที่ดีงามให้เกิดขึ้นในตัวเด็ก และมีความสัมพันธ์โดยตรงกับพฤติกรรมที่แสดงออกที่แสดงถึงการมีจิตสาธารณะ ซึ่งวิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบลงโทษทางกายสามารถยับยั้งพฤติกรรมได้ชั่วคราวแต่ส่งผลให้เด็กมีพฤติกรรมก้าวร้าว ส่วนการลงโทษทางจิตใจให้ผลดีในการช่วยเสริมสร้างจริยธรรมของเด็ก การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนจะทำให้เด็กให้ความร่วมมือกับผู้อื่นมากและมีเหตุผลทางจริยธรรมสูง มีความรับผิดชอบ การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลทำให้เด็กได้เรียนรู้และรับทราบถึงสิ่งที่ควรทำหรือไม่ควรทำ มีความสำนึกในหน้าที่ มีความรับผิดชอบต่อสูง และการอบรมเลี้ยงดู

5. การจัดสิ่งแวดล้อมเชิงคุณธรรม (Ethos or Ethical Environment) เป็นการจัดสิ่งแวดล้อมที่ดีเอื้อต่อการพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ไม่มีสิ่งชั่วร้ายไปในทางเสื่อม โดยเฉพาะในห้องเรียนที่เป็นสังคมย่อยเล็ก ๆ ที่นักเรียนต้องสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ครูสามารถจำลองสังคมใหญ่ภายในห้องเรียนได้ สร้างบรรยากาศเชิงคุณธรรม ซึ่งส่งผลดีต่อพฤติกรรมและการแสดงออกของนักเรียนเมื่อก้าวพ้นห้องเรียนไปสู่สังคมภายนอก

6. การจัดประสบการณ์ (Experience) การเปิดโอกาสให้เด็ก ได้สัมผัสสังคมนอกห้องเรียนอย่างจริงจังนอกโรงเรียน จะช่วยให้เด็กเรียนและซึมซับแนวคิดในการประพฤติปฏิบัติตนอย่างพึงประสงค์เช่น การไปทำกิจกรรมที่บ้านพักคนชราทำให้เด็กรู้จักให้ความสำคัญแก่ความเมตตาากรุณา เป็นการพัฒนาจิตสาธารณะ (Service mind) ของเด็ก เป็นการพัฒนาคุณลักษณะต่างๆของเด็กจากประสบการณ์จริง

7. การคาดหวังความเป็นเลิศ (Expectations of Excellence) การวางเป้าหมายของตนเองของเด็กเป็นเหมือนการกำหนดหลักชัยในการพัฒนาคุณลักษณะของตนรอให้ดียิ่งขึ้น

ไชยา ยัมวิไล (2550 : 15) กล่าวถึง ผู้ที่มีจิตสาธารณะ นั้นจะมีความรับผิดชอบ ต่อสังคม เคารพกฎหมาย กฎเกณฑ์ระเบียบข้อบังคับต่าง ๆ ของสังคมโดยรวมและหน่วยงาน องค์กรที่ตนเองเป็นสมาชิกสังกัดอยู่ โดยพยายามยึดมั่นต่อกฎเกณฑ์และกฎหมายอย่างเคร่งครัด พยายามหลีกเลี่ยง การละเมิดให้น้อยที่สุดด้วยการปฏิบัติหน้าที่อย่างมีคุณธรรมและจริยธรรม บุคคลที่มีจิตสาธารณะสูงนั้น แม้แต่การทิ้งเศษขยะหรือขับรดฝักกฏจรรยา ยังไม่กล้าที่จะกระทำ เพราะรู้สึกละอายแก่ใจ นอกเหนือจากนั้นเมื่อประสบพบเจออะไรที่ ผิดปกติ ผิดระเบียบ ผิดกฎหมายก็จะแจ้งความทันที ส่วนบุคคลที่ไร้จิตสาธารณะจะมีวิถีชีวิตดำรงชีพไปวัน ๆ มักง่าย สะเพร่าเอาตัวรอด โดยไม่ได้คิดถึงความเสียหายที่จะเกิดขึ้นแก่ผู้อื่น สำหรับปัจจัยซึ่งมีส่วน เกี่ยวข้องกับการเกิดจิตสาธารณะ เสมอ มองจากทฤษฎีทางสังคมวิทยาจะเห็นได้ว่ามีส่วนที่จะ ก่อให้เกิดจิตสาธารณะ ซึ่งนั่น คือ องค์กรที่สำคัญที่ทำหน้าที่ขัดเกลาทางสังคม (เกียรติกศักดิ์ แสงอรุณ. 2551 : 38-40) ได้แก่

1. ครอบครัว ในกระบวนการขัดเกลาทางสังคมกระบวนการขัดเกลาขั้นต้น (Primary Socialization) คือ ครอบครัวเป็นสถาบันพื้นฐานที่ขัดเกลามนุษย์ให้รู้ว่สิ่งใดควรทำ หรืออะไรถูกอะไรผิดเป็นต้นเป็นสถาบันที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการบุคลิกภาพอย่างลึกซึ้ง และมีอิทธิพลต่ออารมณ์ ทัศนคติ และความประพฤติของเด็กเป็นอย่างยิ่ง

2. กลุ่มเพื่อน เป็นกลุ่มที่มีอายุระดับใกล้เคียงกัน โดยอาจจะรวมกันเป็นกลุ่ม

เพื่อนธรรมดาจนถึงชมรม สมาคมที่ตนสนใจ เช่น เพื่อนร่วมชั้น ชมรมฟุตบอล บาสเกตบอล สมาคม ซึ่งปัญหาที่เกิดจากการขัดเกลาของโรงเรียนอาจจะ ไม่ตรงกับพ่อแม่ ผู้ปกครอง เด็กเลย สับสนไม่ทราบว่าจะใครจะถูกกว่ากัน เช่น แม่ว่าอย่าง ครูว่าอีกอย่าง ครูว่าผิด ครูว่าไม่ผิด พ่อแม่ว่าดี เป็นต้น อีกปัญหาหนึ่งที่พบได้บ่อย ก็คือ สอนในลักษณะที่เป็นทฤษฎีหรืออุดมคติจนมากเกินไปอาจจะไม่ตรงกับสิ่งที่ปฏิบัติในชีวิตจริง เช่น ทำดีได้ดี แต่เด็กเห็นคนชั่วได้ดี ส่วนคนที่ทำความดีได้ความชั่ว เด็กอาจจะเลื่อมศรัทธาได้

3. สำนักงานหรือองค์กรที่บุคคลสังกัดอยู่ เป็นกลุ่มอาชีพต่างๆ ในสังคมซึ่งแต่ละกลุ่มอาชีพจะมีคุณค่าหรือระเบียบกฎเกณฑ์ไปตามอาชีพของตน เช่น ครูต้องสอนลูกศิษย์ด้วยความเมตตา นักสังคมสงเคราะห์ไม่เปิดเผยความลับของผู้มารับการสงเคราะห์แต่ละอาชีพ จึงมีบุคลิกภาพแตกต่างกันไป เช่น ตำรวจก็แตกต่างจากแพทย์ ครูแตกต่างจากวิศวกร

4. สถาบันศาสนา เป็นตัวแทนที่ขัดเกลาคนหรือแนะนำทางให้คนเป็นที่ยึดเหนี่ยวจิตใจ เพื่อเป็นเป้าหมายในการกระทำ โดยเฉพาะศาสนาพุทธได้สอนให้คนเราไม่ตั้งอยู่ในความประมาทเพราะหลายสิ่งในโลกไม่มีความแน่นอน จึงต้องยึดมั่นในสิ่งที่ดีงาม มีศีลธรรมจริยธรรมและความประพฤติในทางที่ถูกที่ควร

5. สื่อสารมวลชน สื่อมวลชนเหล่านี้มีหลายประเภท เช่น วิทยุ โทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ ภาพยนตร์นิยาย วรรณคดี เป็นต้น ซึ่งมีส่วนในการขัดเกลาทางสังคมแก่มนุษย์ในด้านต่าง ๆ ตั้งแต่ความคิด ความเชื่อแบบของความประพฤติ เพราะสื่อมวลชนมีทั้งการให้ความรู้ และความบันเทิง โดยเฉพาะอิทธิพลของสื่อมวลชนคือการให้ข่าวสาร ซึ่งมีส่วนช่วยครอบครัว โรงเรียน ในการขัดเกลา เช่น หนังสือพิมพ์เสนอข่าวเด็กเรียนดี พ่อแม่อาจจะสั่งให้ลูกอ่านเพื่อเอาเยี่ยงอย่าง หรือครูปัจจุบันก็สั่งให้นักเรียนคัดข่าวหาข่าวมารายงานหน้าชั้นเรียน หรือการลอกเลียนแบบการแต่งกายเพื่อให้ทันสมัยนิยม

สรุปได้ว่าการเกิดจิตสาธารณะไม่สามารถสรุปแยกแยะได้ว่าเกิดจากปัจจัยภายในหรือภายนอกเพียงอย่างเดียวใดอย่างหนึ่ง เพราะทุกสรรพสิ่งมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน จิตสำนึกที่มาจากภายนอกเป็นการเข้ามาโดยธรรมชาติ กระทบต่อความรู้สึกรู้สึกของบุคคล แล้วกลายเป็นจิตสำนึกโดยธรรมชาติ และมักไม่รู้ตัว แต่จิตสำนึกที่เกิดจากปัจจัยภายในเป็นความตั้งใจ เลือกรับ บุคคลระลึกตัวเองเป็นอย่างดี เป็นสำนึกที่สร้างขึ้นเอง ระหว่างปัจจัยภายในและภายนอก เป็นปฏิสัมพันธ์ที่มีความต่อเนื่องกัน ดังนั้น การพัฒนาจิตสาธารณะจึงต้องกระทำควบคู่กันไปทั้งปัจจัยภายในและภายนอก

1.5 พฤติกรรมเชิงจิตสาธารณะ

ปัจจัยทางชีวภาพกับแรงผลักดันพฤติกรรมมนุษย์ เนื่องจากปัจจัยต่าง ๆ ที่กำหนดพฤติกรรมมนุษย์โดยแท้จริงแล้วจะมีความเกี่ยวเนื่องต่อการเกิดพฤติกรรมของมนุษย์อย่างลับซับซ้อนจะนำปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้มาศึกษาตามสมมติฐานหรือแนวคิดของตน เพื่อใช้อธิบายพฤติกรรมในแต่ละประเด็นหรือสมมติฐานที่ต้องการศึกษาดังนั้น ในบทนี้จะอธิบายปัจจัยทางจิตวิทยาที่กำหนดพฤติกรรมที่สำคัญพอเป็นสังเขปดังนี้

1. การรับรู้ เป็นกระบวนการที่ร่างกายสัมผัสสิ่งเร้าจากสิ่งแวดล้อมภายนอกโดยประสาทสัมผัสแล้วส่งเข้าสู่ระบบประสาทส่วนกลางที่จะแปลความหมายโดยการใช้ความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมเป็นเครื่องช่วยในการแปลความหมายของสิ่งนั้นออกมาเป็นความรู้ความเข้าใจ จนเป็นประสบการณ์ที่มีความหมายแล้วสมองจะส่งผ่านเซลล์ประสาทอวัยวะที่มีหน้าที่แสดงอาการตอบสนองจึงเกิดการแสดงอาการหรือพฤติกรรมออกมา

2. เจตคติ ในพจนานุกรมราชบัณฑิตยสถาน อธิบายความหมายของเจตคติดังนี้ เจตคติ หมายถึง ท่าทีหรือความรู้สึกของบุคคลต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด และตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า Attitude

3. ความเชื่อ คนทั่วไปมักใช้คำว่า ความเชื่อที่มาจากอำนาจภายนอกที่เงินไม่สามารถควบคุมได้ เช่น ความเชื่อในสิ่งศักดิ์สิทธิ์ บุญกรรม โชคชะตา เป็นต้น แต่สำหรับนักจิตวิทยาจะใช้ในความหมายที่กว้างกว่านี้ เช่น โรดริช อธิบายความเชื่อ หมายถึง ความคิดใด ๆ ว่าเป็นไปได้ หรือแน่ใจเกี่ยวกับการมีอยู่เป็นอยู่ การประเมินสิ่งที่ควรทำ สิ่งที่ไม่ควรทำ หรือสาเหตุ นอกจากนี้ยังมีนักจิตวิทยาอีกหลายท่าน ได้ให้ความหมายของความเชื่อไว้แตกต่างกัน แต่มีความเห็นสอดคล้องกันประการหนึ่งก็คือ ความเชื่อเป็นปัจจัยที่กำหนดพฤติกรรมของมนุษย์ ปัจจัยหนึ่ง ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่า ความเชื่อ หมายถึง ความคิดและความเข้าใจของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งอันเป็นสาเหตุให้บุคคลแสดงพฤติกรรม

4. ค่านิยม นักจิตวิทยาและนักวิชาการจำนวนมากให้ความสนใจและศึกษากับเรื่องค่านิยมไว้มากมาย ดังนั้น ค่านิยมจึงมีความหมายที่หลากหลาย แต่อาจกล่าวโดยสรุปว่า ค่านิยม หมายถึง ความคิดของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่าสิ่งนั้นเป็นสิ่งมีคุณค่าซึ่งเป็นผลให้บุคคลใช้เป็นเกณฑ์หรือมาตรฐานที่นำมาประเมินหรือตัดสินใจในสิ่งใดสิ่งหนึ่ง อันเป็นสิ่งที่กำหนดพฤติกรรมของบุคคล

5. การเรียนรู้ หมายถึง กระบวนการที่ทำให้เกิดกิจกรรม หรือกระบวนการที่ทำให้พฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งเป็นผลของการตอบสนองต่อสภาพการณ์หนึ่งที่ไม่ใช่

ปฏิบัติตามธรรมชาติ หรือเกิดจากวุฒิภาวะ และไม่ใช้สภาพการเปลี่ยนแปลงของร่างกายที่เกิดจากฤทธิ์ยา หรือความเหนื่อยล้า

6. การจงใจ หมายถึง กระบวนการที่กระตุ้น หรือผลักดันให้บุคคลแสดงพฤติกรรมไปสู่จุดหมายปลายทางที่ต้องการ

สรุปได้ว่าพฤติกรรมที่มีการจงใจจะเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกอย่างมีเป้าหมายโดยมีสิ่งมากระตุ้น และสิ่งที่มากระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมนี้เรียกว่า แรงจูงใจ แรงจูงใจ หมายถึง สิ่งที่มากระตุ้นให้บุคคลกระทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งอย่างมีจุดหมายปลายทาง สิ่งที่จะสามารถกระตุ้นหรือจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นมีมากมายซึ่งในที่นี้จะแบ่งออกเป็น 2 ประเภทได้แก่ 1. แรงจูงใจภายใน คือ ตัณหา ความยาก ความหิว ความกระหาย เป็นต้น 2. แรงจูงใจภายนอก คือ รูป เสียง กลิ่น รส และการสัมผัส เป็นต้น

1.6 องค์ประกอบจิตสาธารณะ

หลวงวิเชียร แพทยาคม (อ้างถึงใน รัตนา ตั้งอมรา, 2529 : 15) ได้อธิบายไว้ว่าการที่บุคคลมีจิตสำนึก จะมีองค์ประกอบโดยทั่วไปดังนี้

1. องค์ประกอบทางด้านความคิด (Cognition) เป็นส่วนที่เกี่ยวข้องกับความคิดที่เป็นส่วนของการรู้ หรือเกิดความรับรู้ของความสำนึกเป็นหลัก เช่น การรับรู้ (Perception) ความทรงจำ (Memory) ความมีเหตุผล (Reasoning) และการใช้ปัญญา (Intellect) เป็นต้น

2. องค์ประกอบด้านความรู้สึก (Affection) เป็นส่วนประกอบทางด้านอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งจะเป็นสิ่งกระตุ้นความคิดอีกต่อหนึ่ง เป็นส่วนของการรู้สึกทางใจของความสำนึกที่รวมเอาความรู้สึกของบุคคลในด้านบวกหรือด้านลบ

3. องค์ประกอบทางด้านกรปฏิบัติหรือการกระทำ (Behavior) เป็นองค์ประกอบที่ก่อให้เกิดแนวโน้มในทางปฏิบัติหรือปฏิบัติตอบสนองเมื่อมีสิ่งเร้าที่เหมาะสม ส่วนนี้ต้องอาศัยความเข้าใจ หรือความคิดรวบยอด (Concept) เกี่ยวกับสิ่งนั้นเป็นพื้นฐานจากองค์ประกอบจิตสำนึก ดังกล่าวได้มีผู้ศึกษาและอธิบายถึงคุณลักษณะจิตสาธารณะและองค์ประกอบไว้หลายประการคือ

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของจิตสาธารณะคือ องค์ประกอบด้านความคิด ด้านความรู้สึกและการปฏิบัติ

1.7 ตัวบ่งชี้จิตสาธารณะ

กระทรวงศึกษาธิการ (2551 : 25) โรงเรียนเมืองสงรวงวิทยา (2551 : 25) กำหนดองค์ประกอบจิตสาธารณะของนักเรียนเป็น 3 องค์ประกอบ 6 ตัวชี้วัด คือ

ดั่งภาพประกอบที่ 2

องค์ประกอบที่ 1 การถือเป็นหน้าที่ที่จะมีส่วนร่วมในการดูแล

ตัวชี้วัดที่ 1 การทำตามหน้าที่ที่ถูกกำหนด

ตัวชี้วัดที่ 2 การรับอาสาทำบางอย่างเพื่อส่วนรวม

องค์ประกอบที่ 2 การรับผิดชอบส่วนรวม

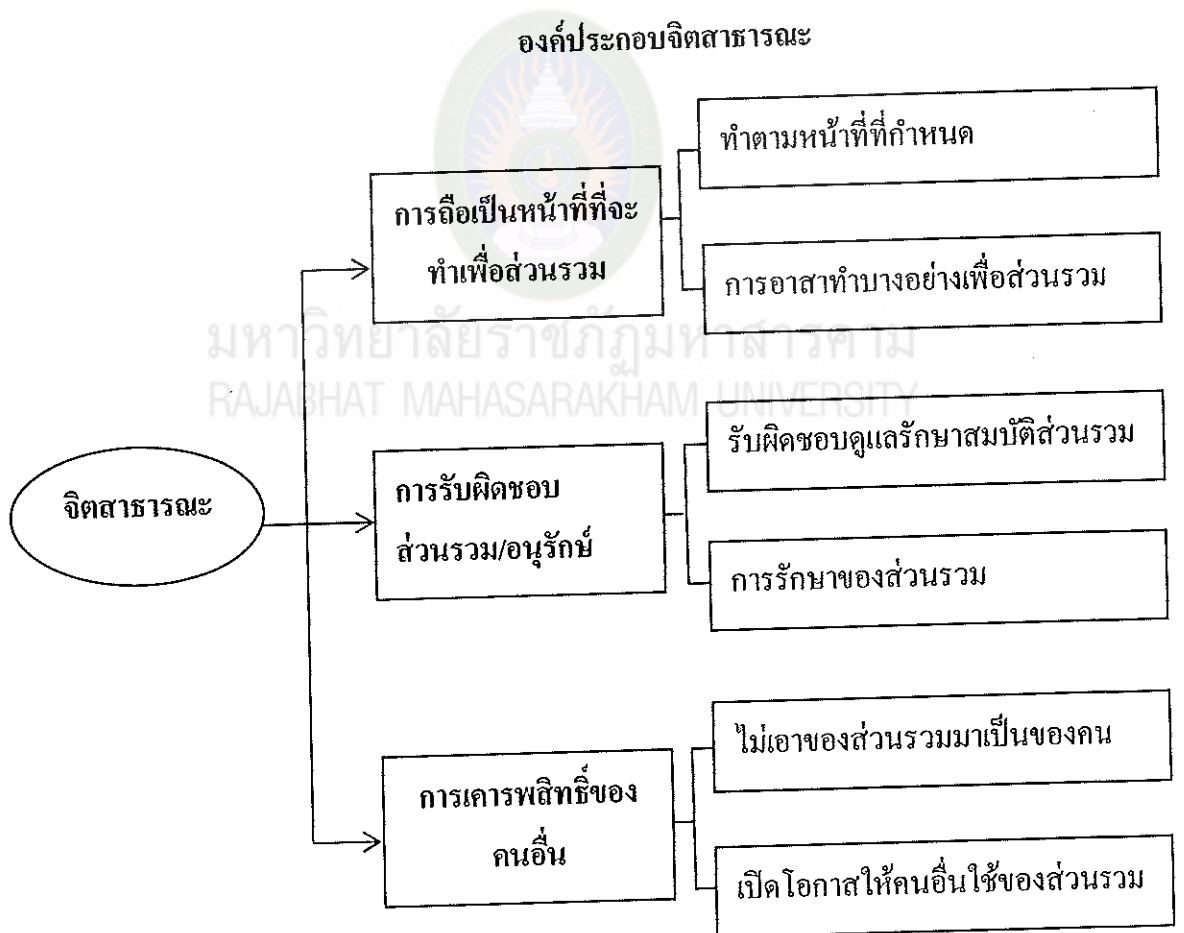
ตัวชี้วัดที่ 1 รับผิดชอบดูแลรักษาสมบัติส่วนรวม

ตัวชี้วัดที่ 2 การรักษาของส่วนรวม

องค์ประกอบที่ 3 การเคารพสิทธิในการใช้ของส่วนรวม

ตัวชี้วัดที่ 1 ไม่เอาของส่วนรวมมาเป็นของตน

ตัวชี้วัดที่ 2 เปิดโอกาสให้ผู้อื่นได้ใช้ของส่วนรวม



ภาพที่ 2 ตัวชี้วัดแสดงจิตสาธารณะ

1.8 การวัดจิตสาธารณะ

1.8.1 เครื่องมือวัดจิตสาธารณะ

การวัดจิตสาธารณะในต่างประเทศส่วนใหญ่เป็นการวิจัยเชิงสำรวจและเป็นการทำวิจัยเพื่อสอบถามความคิดเห็นของประชาชนว่าให้ความสำคัญต่อสิ่งใดในสังคม ในประเทศไทยการวิจัยเรื่องจิตสาธารณะมีจำนวนน้อย ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ แต่ยังไม่มียเครื่องมือที่ใช้วัดการมีจิตสาธารณะของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เครื่องมือที่ใช้วัดจิตสาธารณะและแนวคิดที่ใกล้เคียงในประเทศไทย ได้แก่

1) เครื่องมือประเมินจิตสำนึกของประเสริฐ กิติรัตนตระกูล (2533 : 124) สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการประเมินผล การใช้รูปแบบการสร้างจิตสำนึกในการพัฒนาชุมชนชนบทของกลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยเชิงทดลอง ซึ่งวัดจิตสำนึกในการพัฒนาชุมชนชนบทประกอบด้วย การวัดความรู้เจตคติ และพฤติกรรมที่สอดคล้องกับหลักการ และกระบวนการพัฒนาชุมชน โดยวัดกับผู้นำชุมชน ตัวแทนชุมชน และตัวแทนชาวบ้านก่อนและหลังการทดลอง เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย แบบวัดความรู้ และเจตคติเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชน ลักษณะเครื่องมือเป็นแบบตอบถูก ผิด และมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ แบบสัมภาษณ์เป็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับการพัฒนาชุมชน แบบบันทึกเกี่ยวกับผลกระทบจากการใช้รูปแบบที่มีผลต่อการพัฒนาชุมชน และแบบประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบ

2) แบบวัดจิตสำนึกในความเป็นพลโลกของ นิภา สุขพิทักษ์ (2535 : 89) สร้างขึ้นเพื่อวัดจิตสำนึกในความเป็นพลโลกของครูกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงบรรยาย ใช้แบบสอบถามจำนวน 2 ชุด คือแบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อความเป็นพลโลก และแบบสอบถามการปฏิบัติตนในฐานะเป็นพลโลก ซึ่งมีองค์ประกอบดังนี้ คือการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ชาติความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผลกระทบของการกระทำของมนุษย์ที่มีต่อโลก จริยธรรมเกี่ยวกับความรับผิดชอบและการเอาใจใส่ต่อโลก การมองโลกเป็นศูนย์กลางการมุ่งอนาคต การใช้ทรัพยากรโลก และการใช้เทคโนโลยีที่เหมาะสม เป็นมาตราส่วนประมาณค่าระดับ 5 ระดับ และแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความเป็นพลโลก 1 ชุด

3) แบบวัดความสำนึกเชิงสังคมของ สยามรัฐ เรื่องนาม (2542 : 78) สร้างขึ้นเพื่อใช้ประเมินความสำนึกเชิงสังคมของประชาชนในองค์การบริหารส่วนตำบล จังหวัดกาญจนบุรี โดยใช้ทฤษฎีประชาสังคม เป็นแบบสอบถามประมาณค่า 5 ระดับ

4) แบบสัมภาษณ์/สอบถาม ความคิดเห็นเกี่ยวกับการตระหนักรู้ปัญหาความเสื่อมโทรมในการศึกษาสภาพปัญหาและปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อจิตสำนึกและพฤติกรรมการศึกษา แหล่งท่องเที่ยวที่เป็นทรัพย์สินส่วนรวม ของชัยสิทธิ์ เถลิงมีประเสริฐ และคณะ (2542 : 110) เป็นแบบสอบถามประมาณค่า 5 ระดับ

5) การศึกษาจิตสำนึกของคนไทยต่อสาธารณสมบัติ : กรณีศึกษากรุงเทพมหานครของ ชาย โพธิสิตา (2543 : 92) ข้อมูลเชิงปริมาณเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามที่เป็น การเลือกกาเครื่องหมายที่ตรงกับความคิดเห็นของตนเอง ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การสัมภาษณ์ และสนทนากลุ่ม

6) แบบสอบถามจิตสำนึกของเกษตรกรที่มีต่อการจัดการทรัพยากรเกษตร ในเชิงนิเวศวัฒนธรรมของ วศิน ปัสถิมเจริญ และคณะ (2543 : 116) เป็นแบบเลือกข้อที่ตรงกับ ความคิดเห็น และมีช่องว่างสำหรับตอบเพิ่มเติม แนวคำถามสัมภาษณ์เชิงลึก

7) แบบวัดจิตสำนึกต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาชนบทสำหรับนิสิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยของ ไตรรงค์ เถวียงหงส์ (2544 : 87) โดยใช้โมเดลระดับจิตสำนึกของ Kihlstrom และแนวคิดของ William. G. Farthing ข้อคำถามการรับรู้ ความคิด และความรู้สึกลต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาชนบท สร้างเป็นมาตรประมาณค่าแบบ ติเคิร์ท 5 ระดับ

8) เครื่องมือประเมินการมีจิตสาธารณะของนักศึกษาพยาบาล เขตกรุงเทพมหานคร ของ หฤทัย อาจปรุ (2544 : 99) เป็นแบบสอบถามประมาณค่า 5 ระดับ โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนของจิตสาธารณะ โดยวัดความคิดเห็น และพฤติกรรมที่แสดงถึงการมีจิตสาธารณะตามการรับรู้ของนักศึกษาพยาบาล แบ่งเป็น 5 ตอนคือ ตอนที่ 1 แบบสอบถาม ปัจจัยส่วนบุคคล เป็นแบบทำเครื่องหมายและเติมคำลงในช่องว่าง ตอนที่ 2 - 5 เป็นแบบสอบถาม ภาวะผู้นำแบบสอบถามรูปแบบการดำเนินชีวิต แบบสอบถามความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง และแบบสอบถามการมีจิตสาธารณะ

9) แบบสอบถามข้าราชการสังกัดกรมการปกครองเรื่องอุดมการณ์และจิตสำนึกของข้าราชการสังกัดกรมการปกครองต่อความสำเร็จในการปฏิรูประบบราชการ ของ ธัญชนิต โอสติดัยพร (2545 : 97) เป็นแบบเลือกข้อที่ตรงกับความคิดเห็น และมีช่องว่างสำหรับตอบเพิ่มเติมแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างใช้กับผู้บริหารระดับสูง

10) แบบสอบถามจิตสำนึกของมัคคุเทศก์ต่อการนำเที่ยวเชิงนิเวศ ของ กนกพรคุณ รัชตะไพโรจน์ (2546 : 112) มี 5 ตอน ประกอบด้วย ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคลเป็นแบบกาเครื่องหมายและเติมคำลงในช่องว่าง ส่วนที่ 2 ความรู้เกี่ยวกับการท่องเที่ยวเชิงนิเวศ

ส่วนที่ 3 เจตคติของมัคคุเทศก์ต่อการนำเที่ยวเชิงนิเวศ และส่วนที่ 4 การปฏิบัติของมัคคุเทศก์ต่อการนำเที่ยวเชิงนิเวศเป็นมาตรวัดประมาณค่า 5 ระดับ ส่วนที่ 5 ปัญหาอุปสรรคและข้อเสนอแนะต่อจิตสำนึกมัคคุเทศก์เป็นแบบกาเครื่องหมายและเติมคำลงในช่องว่าง แบบสนทนาหรือสัมภาษณ์เจาะลึก

11) การศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อจิตสำนึกของการให้บริการ : ศึกษาเฉพาะวิชาชีพพยาบาลในโรงพยาบาลรามารบดิ ของอัญวิทย์ ภาชนะ (2546 : 84) แบบทดสอบเจตคติต่อการปฏิบัติงานพยาบาล แบบทดสอบทัศนะการมองโลกด้านการมีชีวิตอยู่อย่างมีความหมาย แบบทดสอบทัศนะต่อธรรมชาติของมนุษย์และแบบทดสอบจิตสำนึกของการให้บริการพยาบาล

12) แบบวัดจิตสาธารณะที่เป็นแบบสอบถามพฤติกรรมการมีจิตสาธารณะของนักเรียนเพื่อกำหนดสถานการณ์ตามองค์ประกอบและตัวชี้วัด ของนันท์วัฒน์ ชุนชี (2546 : 125) คำตอบที่ให้เลือกเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า 3 ระดับ

13) แบบวัดจิตสาธารณะที่เป็นข้อคำถามการมีจิตสาธารณะของนักเรียนเป็นแบบสถานการณ์ ตามองค์ประกอบและตัวชี้วัด มีคำตอบให้เลือกเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า 3 ระดับของธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง (2547 : 117)

14) แบบวัดจิตสาธารณะที่มีข้อคำถามเป็นแบบสถานการณ์ตามองค์ประกอบ และตัวชี้วัด คำตอบที่ให้เลือกเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ ของ มุทิตา หวังคิด (2547 : 96)

15) แบบสอบถามที่กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนในการวัดตัวแปรเป็น 5 ระดับและแบบสัมภาษณ์ที่ใช้การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (In-depth Interview) โดยสัมภาษณ์ผู้บังคับบัญชาระดับนโยบาย และระดับปฏิบัติการ ของ ถัดธริมา เกื้อสกุล (2547 : 110)

สรุปได้ว่าการสร้างเครื่องมือเพื่อวัดจิตสาธารณะนั้นเครื่องมือที่ใช้จะสร้างตามกรอบความหมายของนิยามศัพท์ และลักษณะพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับจิตสำนึกที่กำหนดขึ้นจากผู้เชี่ยวชาญในด้านที่จะศึกษาหรือโดยการดูความสอดคล้องของความคิดเห็นตามกรอบทฤษฎีที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้นตามเอกสาร และงานวิจัยที่กล่าวถึงจิตสำนึกในเรื่องต่างๆ ในการหาคุณภาพของเครื่องมือ พบว่า ความตรง (Validity) จะให้ผู้เชี่ยวชาญในด้านที่ต้องการศึกษาตรวจสอบหรือให้ผู้เชี่ยวชาญทางการสร้างแบบวัดตรวจสอบ ด้านความเที่ยง (Reliability) นิยมใช้วิธีการสอบซ้ำ หรือการหาความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ในด้านอำนาจจำแนก (Power of Discriminate) จะใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มคะแนนสูง

และกลุ่มคะแนนต่ำโดยใช้สถิติ t-test ส่วนรูปแบบของเครื่องมือการวัดจิตสำนึกส่วนมากจะใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ตเป็นรูปแบบในการสร้างแบบวัด เนื่องจากจิตสำนึกเป็นส่วนหนึ่งของเจตคติ (Attitude) และในการวัดเจตคติมาตรวัดแบบลิเคิร์ตได้รับความนิยมในการวัดเจตคติมากที่สุด และให้ค่าความเที่ยงตรงใกล้เคียงกับมาตรวัดแบบอื่น (Mehrens. 1978 : 214) ซึ่งเป็นมาตรวัดที่ประกอบด้วยชุดของข้อความที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อวัดความคิดเห็นของบุคคลต่อเรื่องนั้น ๆ มีลักษณะการถามว่าเห็นด้วยกับเรื่องนั้น ๆ หรือข้อความนั้นหรือไม่ มาตรวัดแบบลิเคิร์ตมาจากความเชื่อพื้นฐานว่า “ชาวปัญญาของคนเราจะมีการแจกแจงแบบ โด่งปกติ” ดังนั้นจึงใช้ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเป็นเกณฑ์ในการประมาณความเข้มของเจตคติ

1.8.2 การสร้างแบบวัดจิตสาธารณะ

แบบวัดจิตสาธารณะที่ใช้ในการวิจัยนี้เป็นแบบวัดที่มีส่วนประกอบ 3 ส่วน คือ 1) แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเชิงจิตสาธารณะ 2) แบบวัดระดับการใช้เหตุผลในการตัดสินใจเชิงจิตสาธารณะ และ 3) แบบประเมินพฤติกรรมเชิงจิตสาธารณะ

1) แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเชิงจิตสาธารณะ เป็นแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสิทธิ หน้าที่ของตนเองและผู้อื่นในการใช้ของส่วนรวมร่วมกัน และการรักษาสิ่งแวดล้อม ผลกระทบอันเกิดจากการกระทำหรือไม่กระทำเป็นอย่างไร ที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจำนวน 20 ข้อ ให้นักเรียนเลือกตอบจาก 5 ตัวเลือก คะแนนสูงแสดงว่าผู้ตอบมีความรู้ความเข้าใจเชิงจิตสาธารณะในขั้นสูง

2) แบบวัดระดับการใช้เหตุผลในการตัดสินใจเชิงจิตสาธารณะเป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากแบบวัดเหตุผลเชิงจริยธรรมของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจฉิม (2520 : 47) ; โกศล มีคุณ และณรงค์ เทียมเมฆ (2545 : 87) และบางเรื่องเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคมทั่วไป วัด โดยการศึกษาขั้นของเหตุผลที่บุคคลใช้ในการตัดสินใจกระทำ หรือไม่กระทำพฤติกรรมหนึ่งในสถานการณ์ต่างๆ โดยกำหนดสถานการณ์ขึ้น 20 เรื่อง (20 ข้อ) และมีเหตุผลให้เลือกตอบ 6 คำตอบในแต่ละสถานการณ์ ซึ่งตรงกับขั้นแต่ละขั้น ที่กล่าวมาข้างบนนี้ คะแนนสูงแสดงว่า ผู้ตอบมีความสามารถในการใช้เหตุผลเกี่ยวกับจิตสาธารณะในขั้นสูง

3) แบบประเมินพฤติกรรมเชิงจิตสาธารณะเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ ที่เน้นลักษณะพฤติกรรมที่แสดงออก ดังนี้ 1) การหลีกเลี่ยงการใช้หรือการกระทำที่จะทำให้เกิดความชำรุดเสียหายต่อของส่วนรวมที่ใช่ประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม วัดได้จากการดูแลรักษา เมื่อใช้แล้วมีการเก็บรักษาให้คงอยู่ในสภาพดี ลักษณะของการใช้อย่างประหยัดและทะนุ

ถนอม 2) การถือเป็นหน้าที่ที่จะมีส่วนร่วมในการดูแลรักษาของส่วนรวมในวิสัยที่ตนสามารถทำได้วัดได้ จากการทำตามหน้าที่และเคารพกฎระเบียบที่กำหนด การรับอาสาที่จะทำบางอย่างเพื่อส่วนรวม คอยสอดส่องดูแลสาธารณสมบัติของส่วนรวม และ 3) การเคารพสิทธิในการใช้ของของส่วนรวมที่ใช้ประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม วัดได้จากการไม่ยึดครองของส่วนรวมมาเป็นของตน ตลอดจนไม่ปิดกั้นโอกาสของบุคคลอื่นที่จะใช้ของส่วนรวมนั้น

สรุปได้ว่า การสร้างแบบวัดจิตสาธารณะแบบทดสอบความรู้ความเข้าใจจิตสาธารณะ แบบวัดระดับการใช้เหตุผลในการตัดสินใจจิตสาธารณะ และแบบประเมินพฤติกรรมจิตสาธารณะซึ่งเป็นแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือวัดจิตสาธารณะ

1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจิตสาธารณะ

1.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจต์

จอง เพียเจต์ (Jean Piaget, 1965 : 1121) พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ (2553 : 168-169) สุรางค์ โค้วตระกูล (2553 : 67-67) จริยธรรมจากการรู้การเข้าใจทางสังคม (Sociocognitive moral development) เชื่อว่า จริยธรรมเป็นกระบวนการเรียนรู้ (Complex process) ระหว่างความรู้ความเข้าใจ และการสร้าง (Component feeling and culture) ได้แบ่งขั้นการพัฒนาการทางจริยธรรมออกเป็น 2 ขั้น คือ

1. ระยะเวลาที่เด็กยึดกฎเกณฑ์จากผู้อื่น (Heteronomous) ซึ่งมีอายุประมาณ 0-8 ปี เป็นระยะที่มีบิดามารดาและผู้ใหญ่ที่มีอิทธิพลต่อเด็กในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอย่างชัดเจน เด็กจะนับถือความถูกต้อง ความดีความไม่ดีในลักษณะตายตัว (Fixed rules) ถ้าทำผิดต้องได้รับโทษโดยไม่คำนึงถึงแรงจูงใจ หรือสาเหตุในการกระทำ

2. ระยะเวลาที่เด็กมีกฎเกณฑ์ของตนเอง (Autonomous) เป็นระยะที่เด็กเริ่มพัฒนาจริยธรรมขึ้นสู่ความคิดที่เป็นของตนเอง ใช้เหตุผลโดยคำนึงถึงความยุติธรรม และพิจารณาจากผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำด้วยซึ่งการพัฒนาการที่เกิดขึ้นมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับสติปัญญาและอายุ

ลักษณะของการพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นเฮเทอโรนอโนมัส

เด็กที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นนี้เป็นเด็กเล็กที่มีอายุระหว่าง 5-8 ขวบ รับกฎเกณฑ์และมาตรฐานทางจริยธรรมจากบิดามารดาครูและเด็กโต เด็กวัยนี้จะมีความเชื่อติดต่อกันไปนี้

1. พฤติกรรมใดจะถูกต้องหรือ “ดี” ก็ต่อเมื่อผู้แสดงพฤติกรรมได้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์

2. กฎเกณฑ์มีไว้สำหรับปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัดและแก้ไขไม่ได้
3. ทุกคนมีหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์โดยเด็ดขาด ถ้าใครทำตามกฎเกณฑ์เป็น “คนดี” และคนที่ไม่ทำตามกฎเกณฑ์เป็น “คนไม่ดี”
4. การใช้จรรยาวิพากษ์หรือการประเมินตัดสินว่า ใคร “ผิด” “ถูก” ไม่นำถึงความต้องการแรงจูงใจหรือเจตนาของผู้กระทำ

ลักษณะของการพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นอโทโนมัส

เด็กที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นนี้จะเป็นเด็กที่มีอายุ 9 ปีขึ้นไป เด็กวัยนี้จะมีความเชื่อดังต่อไปนี้

1. กฎเกณฑ์คือข้อตกลงระหว่างบุคคลและกฎเกณฑ์อาจจะเปลี่ยนแปลงได้ ถ้าหากบุคคลที่ใช้กฎเกณฑ์นั้นตกลงกันว่าจะเปลี่ยน
2. กฎเกณฑ์จะมีความหมายหรือมีประโยชน์ก็ต่อเมื่อ บุคคลที่จะต้องปฏิบัติตามรับกฎเกณฑ์นั้น
3. การร่วมมือและการนับถือซึ่งกันและกัน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาทางจริยธรรม
4. การใช้จรรยาวิพากษ์หรือประเมินตัดสินว่าใคร “ผิด” “ถูก” นำถึงความต้องการแรงจูงใจหรือเจตนาของผู้กระทำ

สรุปที่สำคัญที่เพียเจต์ได้จากการวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการทางจริยธรรม คือพัฒนาการทางจริยธรรมของมนุษย์เป็นไปตามขั้นกับวัย คล้ายคลึงกับพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญา เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อมทางสังคมเด็กเล็กที่มีอายุระหว่าง 5-8 ขวบจะยอมรับมาตรฐาน ทางจริยธรรมหรือกฎเกณฑ์จากผู้มีอำนาจเหนือตน เช่น บิดา มารดา ครู และเด็กที่โตกว่าเด็กจะปฏิบัติตามกฎเกณฑ์อย่างเคร่งครัดและเชื่อว่ากฎเกณฑ์เปลี่ยนแปลงไม่ได้เมื่อเด็กอายุมากขึ้นคือ ตั้งแต่ 9 ขวบขึ้นไป จะมีความคิดว่ากฎเกณฑ์คือข้อตกลงระหว่างบุคคลและผู้ที่ใช้กฎเกณฑ์จะต้องมีความร่วมมือและนับถือซึ่งกันและกัน และกฎเกณฑ์อาจจะเปลี่ยนแปลงได้

1.2.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก

ลอว์เรนซ์ โคลเบอร์ก (Lawrence Kohlberg) ได้พัฒนาแนวคิดของทฤษฎีของเพียเจต์ สร้างเป็นทฤษฎีการตัดสินความดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด (Hypothetical moral dilemmas) จำนวน 10 เรื่อง สภาพการณ์ที่สร้างขึ้นนั้นใช้คำถามแบบปลายเปิด (Open end) ในระยะแรก ๆ ลักษณะคำตอบสามารถรวบรวมได้ 25 กลุ่ม เช่น การมีบทบาทความรับผิดชอบ

และความยุติธรรม และจากการศึกษาข้ามวัฒนธรรมของ โคลเบิร์ตในประเทศอเมริกา ได้หวั่น
 ตูร์กี แคนาดา อินเดีย เม็กซิโก อีสราเอล มาร์ตินิก (Martinique) แบ่งเป็นชนชั้นกลาง (Middle-
 class) และชนชั้นต่ำ (Lower-class) และยังแบ่งเป็นศาสนา ได้แก่ คาทอลิก โปรเตสแตนต์ ยิว
 พุทธ อิสลาม จากการศึกษาของเขา โคลเบิร์ตสามารถคิดตั้งเป็นทฤษฎีการพัฒนาจริยธรรม
 ซึ่งแบ่งขั้นการพัฒนาการโดยใช้เหตุผลจรรยาวิพากษ์ (Moral judgement) 6 ขั้นด้วยกัน ในการ
 สร้างทฤษฎีนั้น โคลเบิร์ตมีความเชื่อพื้นฐานดังต่อไปนี้ (พรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2553 :
 171-173)

1. พัฒนาทางจริยธรรมของแต่ละบุคคลจะผ่านไปตามลำดับขั้น
 พัฒนาการ (Sequential stage) โดยมีพื้นฐานมาจากการให้เหตุผลเชิงตรรกศาสตร์ตามการศึกษา
 ของเพียเจต์ เหตุผลเชิงจริยธรรมจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเหตุผลทางตรรกศาสตร์
2. การรับรู้ทางสังคม (Social perception) และบทบาททางสังคม
 (Role taking) ของแต่ละบุคคลนั้นจะมีความสัมพันธ์ในลักษณะปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับ
 การพัฒนาการทางจริยธรรมของเขา
3. บุคคลที่จะมีจริยธรรมขั้นสูงหรือการให้เหตุผลทางจริยธรรมขั้นสูงได้
 นั้นจะต้องสามารถใช้เหตุผลเชิงตรรกะและความสามารถในการรับรู้ทางสังคมในระดับสูงก่อน
 ด้วยความคิดขั้นพื้นฐานนี้ โคลเบิร์ตเขาจึงค้นคว้าวิจัยกับเด็กอายุ 10-13-16 ปี
 ในประเทศต่างๆ 6 ประเทศ ได้แก่ ใต้หวัน เม็กซิโก ตูร์กี ยูคาตัน เม็กซิกัน อเมริกัน วิธี
 การศึกษาใช้วิธีสัมภาษณ์โดยใช้สถานการณ์สมมติปัญหาทางจริยธรรม (Hypothetical moral
 dilemmas) 9 เรื่อง คำถามที่ใช้เป็นแบบปลายเปิดให้ผู้รับการสัมภาษณ์คิดหาเหตุผลในการตอบ
 ปัญหาแต่ละเรื่อง และโคลเบิร์ตได้นำคำตอบเหล่านี้มาวิเคราะห์ สร้างระดับจรรยาวิพากษ์ไว้
 เป็น 3 ระดับ โดยแต่ละระดับมีเหตุผลทางจรรยาวิพากษ์แบ่งเป็น 2 ขั้นดังนี้ (พรรถทิพย์
 ศิริวรรณบุศย์. 2553 : 171-172 ; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2553 : 69-71)

1. ระดับก่อนมีจริยธรรมอย่างเป็นทางการ (Preconventive level)
 ในระดับนี้ พฤติกรรมทางจริยธรรมของบุคคลจะขึ้นอยู่กับเหตุผลที่ผู้มีอำนาจ
 กำหนดให้หรือเพื่อผลประโยชน์ของตนเองเป็นใหญ่ โคลเบิร์ตแบ่งขั้นพัฒนาการไว้ดังนี้คือ
- 1.1 ระดับจริยธรรมของผู้อื่น (Heteronomous morality) ได้แก่ การที่
 เด็กจะตัดสินใจว่าพฤติกรรมใดถูกหรือผิดนั้นขึ้นอยู่กับผู้มีอำนาจเหนือพฤติกรรมของเขากำหนด
 ได้แก่ บิดา มารดา หรือครูอาจารย์ของเขา เป็นต้น

1.2 ผลประโยชน์ของตนเป็นใหญ่ (Individualism and instrumental purpose and exchange) ในขั้นนี้พฤติกรรมที่ดิ่งมานั้น เหตุผลของเด็กจะขึ้นอยู่กับรางวัลหรือสิ่งของที่เขาจะได้รับ ถ้าเขาได้รับรางวัลเช่น คำชม ขนมน เงิน ในการกระทำใดๆ ก็แสดงว่าพฤติกรรมนั้นถูกต้องดีงาม

2. ระดับมีจริยธรรมอย่างมีกฎเกณฑ์ (Conventional level) ระดับนี้บุคคลเริ่มใช้กฎเกณฑ์ต่างๆ ขึ้นมากำหนดความถูกต้อง ความดี ขึ้นมา โดยเริ่มจากการยอมรับของกลุ่มขึ้นเป็นกฎเกณฑ์ที่กำหนดในสังคม เช่น ระเบียบ ประเพณี จนถึงกฎหมาย เหตุผลทางจริยธรรมในระดับนี้อาจแบ่งได้เป็น 2 ชั้น คือ

2.1 การยอมรับของกลุ่ม (Mutual interpersonal expectations relationships and interpersonal conformity) พฤติกรรมที่ถูกที่ดีที่ควรในขั้นการพัฒนาการวัยนี้ คือ การยอมรับของกลุ่มหรือการยอมรับของพรรคพวกเพื่อนพ้อง เช่น กลุ่มเพื่อน (Peer group) เป็นต้น

2.2 ระเบียบระบบของสังคม (Social system and conscience) ในขั้นนี้ พฤติกรรมที่ถูกที่ดีที่ควร ขึ้นอยู่กับระเบียบ ประเพณี หรือกฎเกณฑ์ที่สังคมกำหนดไว้หรือตั้งไว้ เช่น การฆ่าสัตว์เป็นสิ่งไม่ดี เพราะศีลห้าในพระพุทธศาสนา ข้อที่ 1 ท่านห้ามฆ่าสัตว์ การฆ่าสัตว์ผิดศีลจึงเป็นสิ่งที่ไม่ดี หรือตามประเพณีไทย ลูกผู้ชายต้องบวชเรียน ฉะนั้น การบวชเรียนของลูกผู้ชายจึงเป็นสิ่งที่ดี ที่ควร เป็นต้น

3. ระดับมีจริยธรรมอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Post conventional level) ในระดับนี้ พฤติกรรมทางจริยธรรมของโคลเบอร์กนั้นขึ้นอยู่กับอิทธิพลของสังคมและกระบวนการสังคม ประกิตของบุคคล สิ่งที่ดีงามถูกต้องคือสิ่งที่คนในสังคมส่วนมากยอมรับว่าเป็นสิ่งดี สิ่งงาม สิ่งที่ถูก ที่ควร และจากการเรียนรู้ในการเป็นสมาชิกของสังคม สามารถทำให้บุคคลพัฒนาสิ่งที่ดีที่ควรได้ด้วยตนเอง ในลักษณะที่เป็นสากลนิยม โคลเบอร์กได้แบ่งพัฒนาการจรรยาวิพากษ์ในระดับนี้เป็น 2 ชั้น คือ

3.1 สัญญาสังคม (Social contract or utility and individual rights) พฤติกรรมที่ถูกที่ควร ที่ดีในขั้นนี้ นั้น ได้แก่ พฤติกรรมที่เสียงส่วนมากในสังคมยอมรับ เช่น การช่วยเหลือคนจนเป็นสิ่งดี เพราะเป็นที่ยอมรับของคนส่วนมากในสังคมมากกว่าการวิวาท์เหาะ เป็นต้น

3.2 คุณธรรมสากล (Universal ethical principle) เหตุผลที่ใช้ในจรรยาวิพากษ์ขั้นนี้ นั้น โคลเบอร์กเชื่อว่าน่าจะเป็นความถูกต้องที่เป็นสากล ได้แก่ ความถูกต้องที่ได้รับ

การยอมรับจากคนส่วนมากทั่วโลกและทุกสังคม เช่น ความมีใจยุติธรรมเป็นของดีไม่ว่าจะอยู่ในที่ใด หรือสถานการณ์ใดก็ตาม และคุณธรรมสากลนี้ จะหล่อหลอมในจิตมนุษย์โดยกาลเวลา และด้วยกระบวนการสังคมประภคิตของมนุษย์แต่ละคน

1.2.3 ทฤษฎีการพัฒนาจิตพิสัยของบลูม (Affective Domain)

บลูม (Bloom, 1956 ; อ้างอิงจาก ทิศนา แจมมณี, 2553 : 237-238) ได้จำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษาออกเป็น 3 ด้าน คือ ด้านพุทธิพิสัยหรือด้านความรู้ความเข้าใจ (Cognitive Domain) ด้านเจตคติหรือด้านจิตใจ อารมณ์และความรู้สึก (Affective Domain) และด้านทักษะหรือด้านการปฏิบัติหรือการกระทำ (Psychomotor Domain) ซึ่งในด้านจิตพิสัยนี้ จำแนกจุดมุ่งหมายออกเป็น 5 ระดับ ซึ่งสามารถอธิบายเป็นขั้นตอนสำคัญของการเกิดเจตคติและการพัฒนาลักษณะนิสัยได้ดังนี้

1. ขั้นการรับรู้ (Perceiving or Receiving) การที่บุคคลจะเกิดการพัฒนาลักษณะนิสัยใดๆ บุคคลนั้นจะต้องมีโอกาสรับรู้และใส่ใจในสิ่งนั้น ๆ ก่อน ดังนั้นหากเราต้องการจะพัฒนาคุณธรรม จริยธรรมหรือค่านิยมใด ๆ ให้แก่บุคคล เราจึงต้องพยายามจัดสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ที่ช่วยให้บุคคลนั้นเกิดการรับรู้และสนใจในคุณธรรม จริยธรรมหรือค่านิยม นั้น ๆ

2. ขั้นการตอบสนอง (Responding) แม้บุคคลได้รับรู้และเกิดความสนใจในสิ่งนั้นแต่หากไม่มีโอกาสได้ตอบสนองต่อสิ่งนั้น ความสนใจนั้นก็จะไม่ได้รับการพัฒนาไปจนถึงระดับการพัฒนาเป็นลักษณะนิสัย ดังนั้นในการสอนจึงจำเป็นต้องพยายามให้บุคคลนั้นมีโอกาสตอบสนองต่อสิ่งนั้นและเกิดความรู้สึกพึงพอใจ ซึ่งจะช่วยให้บุคคลนั้นพัฒนาความสนใจที่มีอยู่ให้มากขึ้น

3. ขั้นการเห็นคุณค่า (Valuing) หากบุคคลมีโอกาสดตอบสนองต่อสิ่งใดแล้วได้รับผลที่พึงพอใจ บุคคลนั้นก็จะเริ่มเห็นคุณค่าของสิ่งนั้น ดังนั้น หากสามารถจัดประสบการณ์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่บุคคลเห็นคุณค่าของการปฏิบัติและเต็มใจที่จะปฏิบัติ เช่นนั้นต่อไป

4. ขั้นการจัดระบบ (Organizing) การที่บุคคลเห็นคุณค่าของคุณธรรม จริยธรรมหรือค่านิยมใด ๆ แล้ว จะสามารถพัฒนาขึ้นไปเป็นลักษณะนิสัยได้นั้น บุคคลนั้นจะต้องมีการนำไปปฏิบัติหรือนำไปใช้ในระบบชีวิตของตน การจัดระเบียบหรือระบบในการปฏิบัติตนตามคุณธรรมจริยธรรมหรือค่านิยมนั้น ๆ ในวิถีการดำเนินชีวิตของตน จึงเป็นสิ่งที่สำคัญที่จะช่วยให้บุคคลนั้น ๆ ได้ก้าวไปสู่ขั้นสูงสุดของการพัฒนาทางจิตพิสัย คือ

ขั้นพัฒนาเป็นลักษณะนิสัย

5. ขั้นการพัฒนาเป็นลักษณะนิสัย (Characterization) บุคคลที่สามารถปฏิบัติตนตามคุณธรรม จริยธรรมหรือค่านิยมที่ยึดในวิถีดำเนินชีวิตของตนอย่างสม่ำเสมอ ในที่สุดก็จะพัฒนาถึงขั้นการเป็นลักษณะนิสัยของตน ซึ่งนับเป็นขั้นสูงสุดของการพัฒนาทางด้านจิตพิสัย

จากแนวคิดข้างต้นการจะปลูกฝังและพัฒนาคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมใด ๆ ให้แก่บุคคลเพื่อให้เป็นลักษณะนิสัยของบุคคลนั้นสามารถทำได้โดยวิธีการจัดสิ่งเร้าให้บุคคลนั้นได้รับรู้และเกิดความสนใจในเรื่องที่ต้องการปลูกฝัง จัดกิจกรรมหรือประสบการณ์ที่ช่วยให้บุคคลนั้นได้มีการตอบสนองในเรื่องนั้นและเกิดความพึงพอใจที่มากเพียงพอ ช่วยให้บุคคลนั้นมีโอกาสจัดระเบียบในการนำเรื่องนั้นไปใช้ในระบบชีวิตของตน และให้การเสริมแรงอย่างเหมาะสม

เมื่อศึกษาแนวคิดการพัฒนาจิตพิสัยของบลูมแล้ว พบว่า แนวทางในการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรมหรือค่านิยมนั้น ต้องจัดสิ่งเร้าให้เด็กเกิดความสนใจรับรู้ในคุณธรรมหรือค่านิยมนั้นๆอย่างเต็มใจแล้วจัดสถานการณ์ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้รับรู้และตอบสนองต่อคุณธรรม หรือค่านิยมนั้น เช่น การพูดแสดงความคิดเห็น ปฏิบัติตามคุณธรรมหรือค่านิยมนั้น ได้สัมผัสพูดคุยกับบุคคลที่มีคุณธรรมหรือค่านิยมนั้น เมื่อเด็กเห็นว่าการกระทำตาม โดยยึดคุณธรรมหรือค่านิยมนั้นเป็นประโยชน์จากการตอบสนองในทางที่ดี เด็กจะเห็นคุณค่าและยอมรับในคุณธรรม หรือค่านิยมนั้น นำไปใช้ในชีวิตประจำวัน จนกระทั่งเป็นลักษณะนิสัยได้ ดังนั้น แนวความคิดการพัฒนาจิตพิสัยของบลูมจึงสามารถนำมาสร้างเป็นแนวทางในการส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยเกิดจิตสาธารณะได้เช่นกัน

1. แนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล

แนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล Herberl Spencer (Ian Robertson. 1977 : 12) เชื่อว่าการที่ปัจเจกบุคคลเข้าเป็นสมาชิกของสังคม เพราะเขามีเจตจำนงที่จะให้ตัวเองมีความมั่นคงปลอดภัย คนสร้างสังคมขึ้นมาเพื่อประโยชน์ของตนเอง จุดมุ่งหมายและหน้าที่ของสังคมไม่ใช่เพื่อตัวสังคมเอง หากแต่เพื่อปัจเจกบุคคล นั่นคือสังคมรับใช้บุคคล หรือสังคมเพื่อบุคคล “บุคคลจะมีสำนึกต่อผู้อื่น トラบเท่าที่เขาประจักษ์ว่า ส่วนรวมหรือสังคม คือแหล่งที่มาแห่งความมั่นคง และปลอดภัยที่สำคัญสำหรับชีวิตส่วนตัวของเขาตรงกันข้ามเมื่อใดที่ปัจเจกบุคคลประจักษ์ว่าสังคมไม่สามารถให้สิ่งนี้ได้ (เช่น กรณีสังคมไม่มีความยุติธรรม สังคมเต็มไปด้วยการกดขี่ เป็นต้น) จิตสำนึกก็จะมีได้ยาก” เป็นจิตสำนึกเพื่อความอยู่รอด

ปลอดภัยของบุคคลหรือจิตสำนึกที่มีตัวบุคคลเป็นศูนย์กลาง การส่งเสริมให้เกิดจิตสำนึก ทำได้โดยทำให้สังคมเป็นแหล่งที่ให้ความมั่นคงปลอดภัยอย่างแท้จริง เพื่อให้ปัจเจกตระหนักว่าความมั่นคงปลอดภัยของเขา ไม่สามารถจะดำรงอยู่ได้โดยปราศจากความมั่นคงปลอดภัยของสังคม สังคมเป็น “เครื่องมือ” ที่มนุษย์ “สร้าง” ขึ้นมาเพื่อความอยู่รอด และความมั่นคงปลอดภัยของตน

2. แนวความคิดบุคคลเพื่อสังคม

เป็นแนวคิดที่มองกลับด้านกันกับแนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล คือเห็นว่า สังคมเป็นสิ่งที่มิได้อยู่ ดำรงอยู่ได้ด้วยตัวของมันเอง ไม่ใช่เครื่องมือที่ปัจเจกสร้างขึ้นเพื่อความอยู่รอด การดำรงอยู่ของสังคมมิได้ขึ้นอยู่กับปัจเจก “บุคคลเป็นฝ่ายที่ต้องยอมให้แก่สังคมหรือขึ้นอยู่กับสังคมบุคคลมีหน้าที่รับใช้เป้าหมายของสังคม” เอมิลี เดิร์กฮาม (Emile Durkheim) (Ian Robertson, 1977 : 13) เชื่อว่า กลุ่มคน เป็นเพียงวัตถุดิบที่สังคมจะเกิด และสิ่งที่จะทำให้เกิดสังคมไม่ใช่ความปรารถนาที่จะมั่นคงปลอดภัยของแต่ละคน หากแต่เป็นความสัมพันธ์ต่อกันอย่างยั่งยืนของคนเหล่านั้น เบื้องหลังความสัมพันธ์นี้ เรียกว่า อารมณ์ (Sentiment) ความรู้สึกผูกพันว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Sense of Belonging) และระบบความเชื่อร่วมกันของคนในกลุ่ม (Belief System) บุคคลยอมปฏิบัติตามกลุ่มแม้จะขัดใจ เพราะ “สำนึกในกลุ่ม” (Collective Conscience) สำนึกในกลุ่มดำรงอยู่ได้เพราะ 3 สิ่งข้างต้น บุคคลไม่เพียงสำนึกว่ากลุ่มมีความสำคัญเหนือกว่าตนเท่านั้น แต่ยังสำนึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของสังคมนั้นด้วย สังคมสมัยใหม่มีความซับซ้อน ความสัมพันธ์อันเป็น “เชื่อมประสาน” คือความผูกพันเชิงพันธะสัญญา (Contractual Relations) ทำให้ “สำนึกกลุ่ม” ดำรงอยู่ได้โดยที่แต่ละคนแต่ละหน่วยที่แตกต่างกัน ต่างสำนึกว่า ผู้อื่น กลุ่มอื่น เป็นส่วนหนึ่งในสังคมเดียวกัน หน้าที่แต่ละหน่วย ยังผลให้สังคมดำรงอยู่ได้เฉกเช่น วัยวะที่แตกต่างกัน อันประกอบเป็นองค์อินทรีย์ (Organism) เรียกว่า เอกภาพแบบองค์อินทรีย์ (Organic Solidarity) คือเกิดขึ้นและดำรงอยู่ได้เพราะการทำหน้าที่ของอวัยวะแต่ละส่วนที่แตกต่างกัน “เป็นสำนึกที่มีสังคมเป็นศูนย์กลาง”

สรุปจากแนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล และแนวความคิดบุคคลเพื่อสังคม จิตสาธารณะอาจเกิดขึ้นและดำรงอยู่บนพื้นฐานของความสนใจในผลประโยชน์ที่ตัวเองจะได้รับจากส่วนรวม (Self Interest) หรืออาจจะเกิดขึ้นและดำรงอยู่โดยอาศัย ความสำนึก ในส่วนรวม สำนึกต่อผู้อื่นเป็นที่ตั้ง ปราศจากความสนใจในผลประโยชน์ที่ตนจะได้รับ โดยสิ้นเชิงก็ได้

1.2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้พัฒนาจิตสาธารณะ

1) ทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมของแบนดูรา (Bandura)

แบนดูรา (Bandura. 1977 : 22-27) กล่าวถึงกระบวนการเรียนของมนุษย์ว่าเป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้จากแม่แบบโดยกระบวนการสังเกต (Observation Learning) ได้แก่การสังเกตพฤติกรรมและผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำของผู้อื่น เช่น การได้ยินการบอกเล่า การได้อ่านเอกสารบันทึก ซึ่งเป็นการเรียนรู้ทางอ้อมและจะเป็นข้อมูลที่นำมาพิจารณาสำหรับการกระทำพฤติกรรมใหม่ในอนาคต ผู้ที่ช่างสังเกตและช่างคิดก็มีโอกาสเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ ได้มากกว่าและลึกซึ้งกว่าและผู้เรียนที่ประสบตัวอย่างหรือแบบอย่างที่แตกต่างกันก็จะเกิดการเรียนรู้ที่ต่างกันด้วยเมื่อบุคคลได้เห็นตัวแบบก็จะสามารถรับรู้สัญลักษณ์ของการกระทำนั้น และสัญลักษณ์เหล่านี้จะชี้ให้เห็นแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสมการเรียนรู้จากแม่แบบประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการคือ

1. กระบวนการให้ความสนใจ (Attentional Process) เป็นกระบวนการรับรู้ลักษณะสำคัญของตัวแบบอย่างละเอียดที่สุดโดยการสังเกต และรวบรวมสิ่งที่รับรู้มาเป็นขั้นตอนบุคคลจะไม่สามารถเรียนรู้ได้โดยขาดความสนใจและขาดความรู้พฤติกรรมที่แม่แบบแสดงออกสิ่งที่มีอิทธิพลต่อขบวนการนี้คือ

1.1 ลักษณะของแม่แบบ แม่แบบที่มีความเด่นชัด จดจำง่าย มีความดึงดูดใจสูงไม่ซับซ้อน จะมีโอกาสให้ผู้สังเกตสนใจได้มาก นอกจากนี้ถ้าพฤติกรรม กิจกรรม และลักษณะของแม่แบบที่มีความสำคัญใกล้เคียงกับผู้สังเกต จะโน้มน้าวใจให้ผู้สังเกตสนใจมากขึ้น

1.2 ลักษณะของผู้สังเกต กระบวนการนี้จะขึ้นอยู่กับความสามารถในการสังเกต การรับรู้การรวบรวมและตีความจากพฤติกรรมของแม่แบบ รวมทั้งความสนใจพฤติกรรมของแม่แบบ

2. กระบวนการเก็บจำ (Retentional Process) ในการเรียนรู้โดยสังเกตบุคคลไม่สามารถจะเรียนรู้ได้มากถ้าปราศจากการจดจำ กระบวนการนี้เป็นการรวบรวมรูปแบบพฤติกรรมของแม่แบบที่ได้สังเกตทุกครั้ง แล้วนำมาวางรูปแบบของพฤติกรรมที่เด่นชัดในรูปสัญลักษณ์ (Symbolic Coding) ที่ช่วยให้จำพฤติกรรมของตัวแบบได้แม้จะเห็นตัวแบบในช่วงระยะเวลาสั้น ๆ ก็ตาม การเก็บจำในรูปสัญลักษณ์กระทำได้ 2 ลักษณะ คือ มโนภาพ (Imaginal Coding) และภาษา (Verbal Coding) การเก็บจำในรูปมโนภาพจะง่ายเมื่อมีการเสนอแม่แบบให้เห็นบ่อย ๆ ส่วนการเก็บจำในรูปภาษาพัฒนาดีกว่าและช่วยให้การเรียนรู้ประสบความสำเร็จยิ่งขึ้นเพราะสัญลักษณ์ในรูปภาษาสามารถให้ข้อมูลที่มากพอและง่ายต่อการสะสมความรู้ที่

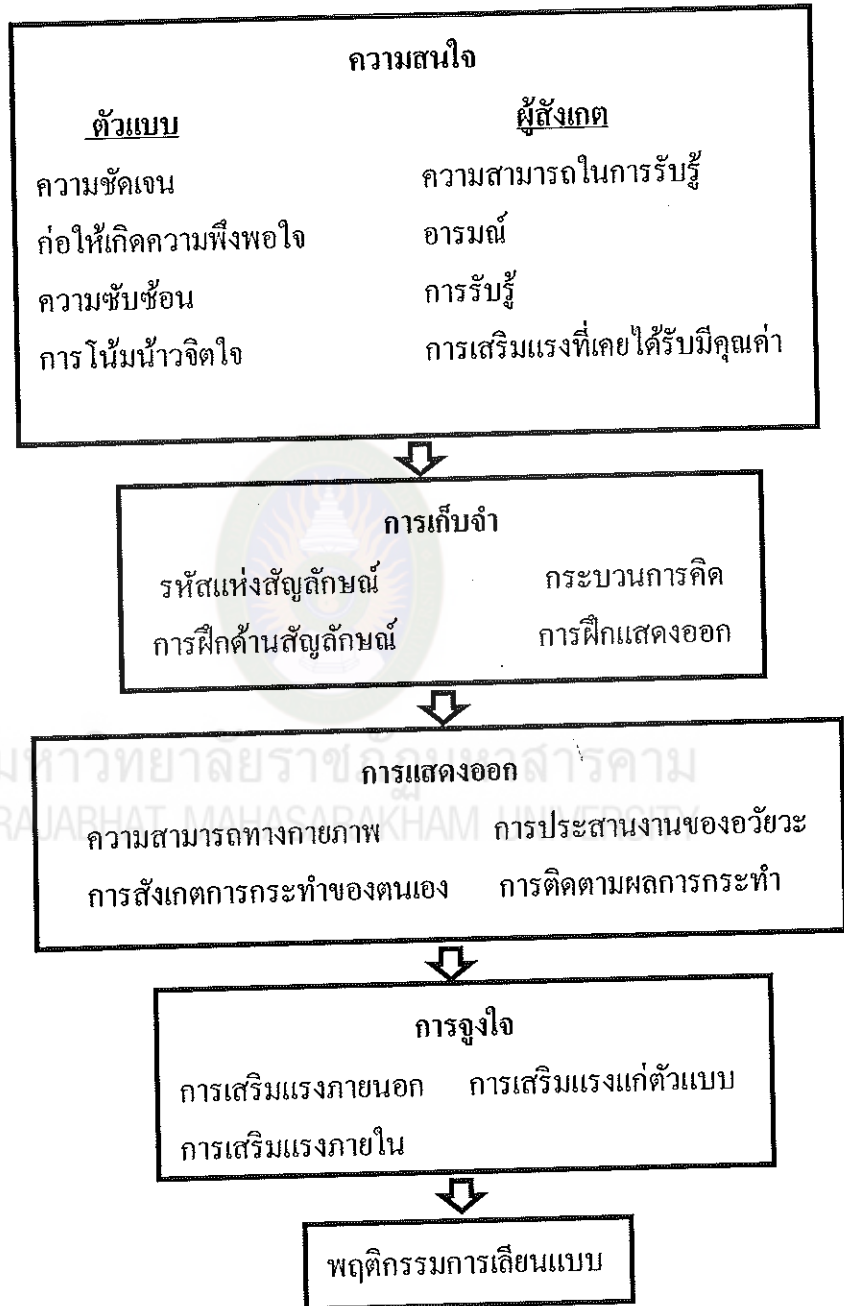
ได้มานอกจากนี้การฝึกคิดหรือกระทำตามแม่แบบยังช่วยให้การเรียนรู้จากการสังเกตได้ผลดียิ่งขึ้น การเลียนแบบจึงอาจเกิดขึ้นตามการกระทำของแม่แบบ โดยตรงทันทีหรืออาจเกิดขึ้นหลังจากสังเกตแม่แบบแล้วระยะหนึ่ง

3. กระบวนการแสดงพฤติกรรม (Motor Reproductional Process) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตดัดแปลงสัญลักษณ์จากการเก็บจำมาเป็นการกระทำที่เหมาะสม กระบวนการนี้เกี่ยวข้องกับร่างกายและจิตใจ พฤติกรรมที่แสดงออกมาเป็นการตอบสนองอย่างดีที่สุดเพื่อให้สอดคล้องกับตัวแบบ ซึ่งจะช่วยให้สามารถเข้าใจบ่อเกิดและข้อบกพร่องของพฤติกรรมได้ ผู้สังเกตจะแสดงพฤติกรรมได้ครบถ้วนตามที่เขาสังเกตได้หรือไม่ขึ้นอยู่กับระดับความคิดและความซับซ้อนของพฤติกรรม ในระยะแรกการดัดแปลงสัญลักษณ์ให้เป็นการกระทำที่เหมาะสมนั้นทำได้ยาก แต่เมื่อทราบข้อบกพร่องระหว่างสัญลักษณ์กับการดัดแปลงให้เป็นพฤติกรรมก็จะช่วยให้การกระทำตัวแบบในคราวต่อไปถูกต้องมากยิ่งขึ้น การแก้ไขข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นเป็นการปรับปรุงทักษะพื้นฐานที่มีอยู่ด้วยการให้ตัวแบบและการฝึกฝน ซึ่งในปัจจุบันมีข้อมูลแสดงว่า การเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ๆ ของมนุษย์เกิดจากกระบวนการสังเกตตัวแบบที่ผู้เรียนค่อย ๆ ปรับพฤติกรรมของตน ตามที่ได้พบเห็นทีละขั้นตอนจนเป็นแบบแผนที่เหมาะสมที่สุด

4. กระบวนการจูงใจ (Motivational Process) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม แสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ได้เรียนรู้มากับการแสดงออกเพราะในชีวิตจริงบุคคลไม่สามารถจะกระทำตามแม่แบบได้ทั้งหมด บุคคลจึงเลือกที่จะกระทำตามแม่แบบเมื่อพฤติกรรมนั้นก่อให้เกิดผลดีมากกว่าพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดผลเสีย การประเมินคุณค่าของพฤติกรรมแม่แบบโดยผู้สังเกตเป็นไปในรูปของการรับเอาสิ่งที่ตนพึงพอใจและไม่ยอมรับเอาสิ่งที่ตนไม่เห็นด้วย กระบวนการนี้มีความสำคัญต่อการเรียนรู้โดยการสังเกตเป็นอย่างมาก การเห็นตัวแบบมีพฤติกรรมเหมาะสมและได้ผลตอบแทนที่ดีต่อพฤติกรรมนั้นจะก่อให้เกิดการเลียนแบบ รวมทั้งพฤติกรรมที่ทำซ้ำอีกและพยายามปรับปรุงข้อบกพร่องจนได้รับรางวัลเป็นการตอบแทนก็ช่วยให้เกิดการเลียนแบบในสังคมส่วนใหญ่ด้วย

ดังนั้น สถานการณ์ของการเรียนรู้ด้วยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบต้องประกอบด้วยองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องทั้งหลายที่กล่าวมาแล้ว พฤติกรรมการเลียนแบบที่สมบูรณ์เกิดขึ้นได้ด้วยการจัดวางรูปแบบองค์ประกอบการเรียนรู้จากตัวแบบอย่างเหมาะสม โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจตัวแบบอย่างแท้จริงสามารถจดจำและสร้างสัญลักษณ์แทนพฤติกรรมของตัวแบบได้ประกอบกับการจูงใจอย่างเหมาะสมและเพียงพอจะทำให้ผู้เรียน

แสดงการตอบสนอง คือ การเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ในที่สุดองค์ประกอบของการเรียนรู้ โดยการสังเกตทั้ง 4 ประการเขียนเป็นแผนภูมิได้ดังภาพที่ 3



ภาพที่ 3 องค์ประกอบของการเรียนรู้ด้วยการสังเกตตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

2) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขของสกินเนอร์ (Conditioning)

สกินเนอร์ (Skinner) ได้ทำการทดลอง ซึ่งสามารถสรุปเป็นกฎการเรียนรู้ได้ดังนี้ (Hergenhahn and Olson, 1993 : 80-119)

ทฤษฎีการเรียนรู้

1. การกระทำใด ๆ ถ้าได้รับการเสริมแรง จะมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นอีกส่วนการกระทำที่ไม่มีการเสริมแรงแนวโน้มความถี่ของการกระทำนั้นจะลดลงและหายไปในที่สุด
2. การเสริมแรงที่แปรเปลี่ยนทำให้การตอบสนองคงทนกว่าการเสริมแรงที่ตายตัว
3. การลงโทษที่เรียนรู้ได้เร็วและถี่เร็ว (จากการทดลองโดยนำหนูที่หิวจัดใส่กรงแล้วช็อตด้วยไฟฟ้า หนูจะวิ่งผ่านจนออกมาได้ เมื่อจับหนูใส่เข้าไปใหม่มันจะวิ่งผ่านอีกจำไม่ได้ว่าทางไหนคือทางออก
4. การให้แรงเสริมหรือให้รางวัลเมื่ออินทรีย์กระทำพฤติกรรมที่ต้องการสามารถช่วยปรับหรือปลูกฝังนิสัยที่ต้องการได้

หลักการจัดการศึกษา/การสอน

1. ในการสอน การให้การเสริมแรงหลังการตอบสนองที่เหมาะสมของเด็กจะช่วยเพิ่มอัตราการตอบสนองที่เหมาะสมนั้น
2. การเว้นระยะการเสริมแรงอย่างไม่เป็นระบบ หรือเปลี่ยนรูปแบบการเสริมแรงจะช่วยให้การตอบสนองของผู้เรียนคงทนถาวร เช่น ถ้าครูชมว่า "ดี" ทุกครั้งที่นักเรียนตอบถูกอย่างสม่ำเสมอ นักเรียนจะเห็นความสำคัญของแรงเสริมน้อยลง ครูควรเปลี่ยนแรงเสริมเป็นแบบอื่นบ้าง เช่น ยิ้ม พยักหน้า หรือบางครั้งอาจไม่ให้แรงเสริม
3. การลงโทษที่รุนแรงเกินไป มีผลเสียมาก ผู้เรียนอาจไม่ได้เรียนรู้หรือจำสิ่งที่เรียนได้เลย ควรใช้วิธีการเสริมแรงเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ เช่น เมื่อนักเรียนใช้ถ้อยคำไม่สุภาพ แม้บอกและตักเตือนแล้วก็ยังใช้อีกครูควรงดการตอบสนองต่อพฤติกรรมนั้นเมื่อไม่มีใครตอบสนอง ผู้เรียนจะหยุดพฤติกรรมนั้นไปในที่สุด
4. หากต้องการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม หรือปลูกฝังนิสัยให้แก่ผู้เรียนการแยกแยะขั้นตอนของปฏิกริยาตอบสนองออกเป็นลำดับขั้น โดยพิจารณาให้เหมาะสม กับความสามารถของผู้เรียนเช่นหากต้องการปลูกฝังนิสัยในการรักษาความสะอาดห้องปฏิบัติการ สิ่งสำคัญประการแรกคือ ต้องนำพฤติกรรมที่ต้องการมาจำแนกเป็นพฤติกรรมย่อยให้ชัดเจน เช่น การเก็บ การกวาด การเช็ดถู การล้าง การจัดเรียง เป็นต้น ต่อ ไปจึงพิจารณาแรงเสริมที่จะ

ให้แก่ นักเรียน เช่น คะแนน คำชมเชย การให้เกียรติ การให้โอกาสแสดงตัว เป็นต้น เมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ก็ให้การเสริมแรงที่เหมาะสมในทันที

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

จิราวรรณ กองทุ่งมน (2553 : 75-77) ศึกษาการพัฒนาโปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนช่วงชั้นปีที่ 3 โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครราชสีมา เขต 7 การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อพัฒนาโปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 เพื่อหาดัชนีประสิทธิผลของโปรแกรมเพื่อเปรียบเทียบจิตสาธารณะก่อนการใช้โปรแกรม หลังการใช้โปรแกรม และหลังการใช้โปรแกรม 2 สัปดาห์ และเพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการใช้โปรแกรม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน จำนวน 20 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ใช้เวลาทดลอง 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ โปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ แบบวัดจิตสาธารณะที่มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อตั้งแต่ .19 – .69 และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .95 และแบบวัดความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบสมมติฐานใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว แบบวัดซ้ำ (One – way Repeated Measure MANOVA) ผลการวิจัยพบว่า โปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะมีค่าประสิทธิภาพเท่ากับ 82.81/81.60 และมีประสิทธิผลเท่ากับ 0.6535 นักเรียนมีระดับจิตสาธารณะหลังเข้าร่วม โปรแกรม 2 สัปดาห์ มากกว่าก่อนเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความพึงพอใจต่อการใช้โปรแกรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

ศุภรัตน์ ทองอ่อน (2550 : 112-113) การศึกษาเปรียบเทียบจิตสำนึกสาธารณะในการอนุรักษ์ทรัพยากรของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในจังหวัดปราจีนบุรีที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต่างกัน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีจิตสำนึกสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างมาก และมีจิตสำนึกสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าอยู่ในระดับค่อนข้างมาก ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีจิตสำนึกสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ในระดับค่อนข้างมาก 2. นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับก่อนเกณฑ์มีจิตสำนึกสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ใน

ระดับปานกลางถึงก่อนข้างถึงก่อนข้างมาก นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับตามเกณฑ์มีจิตสำนึกสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำอยู่ในระดับปานกลางถึงก่อนข้างมากและมีจิตสำนึกสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าอยู่ในก่อนข้างมาก ส่วนนักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับเหนือเกณฑ์จะมีจิตสำนึกสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ในระดับก่อนข้างมาก 3. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีจิตสำนึกสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำ และมีจิตสำนึกสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และพบว่านักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับเหนือเกณฑ์ที่มีจิตสำนึกสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้า สูงกว่านักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับก่อนเกณฑ์ แต่นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต่างกันมีจิตสำนึกสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำไม่แตกต่างกัน

4. ไม่พบผลปฏิสัมพันธ์ของระดับชั้นกับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่มีต่อจิตสำนึกสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำและจิตสำนึกสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้า

พรพิชญ์ วิริยากุลภัทร์ (2553 : 107-110) ศึกษาผลของการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนธิดาแม่พระ จังหวัดสุราษฎร์ธานี ผลการวิจัยพบว่า 1) ภายหลังจากใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะนักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสำนึกสาธารณะสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) ภายหลังจากใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะนักเรียนกลุ่มทดลองมีจิตสำนึกสาธารณะสูงชันกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ใช้ข้อสนเทศเพื่อการแนะแนวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ในระยะติดตามผล นักเรียนกลุ่มทดลองยังคงมีจิตสำนึกสาธารณะคงทน โดยระดับของจิตสำนึกสาธารณะเมื่อสิ้นสุดการทดลองกับในระยะติดตามผลไม่แตกต่างกัน

ณัฐนิชากร ศรีบริบูรณ์ (2550 : 141-143) ศึกษาการพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของจิตอาสาของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาองค์ประกอบและตัวชี้วัดจิตอาสาของนักเรียน 2) ศึกษาสภาพจิตอาสาและปัจจัยที่ส่งผลต่อจิตอาสา และ 3) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของจิตอาสาที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยคือ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 675 คน เครื่องมือในการวิจัย คือแบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อจิตอาสาและแบบวัดจิตอาสาของนักเรียน การวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้หลักวิเคราะห์โมเดลลิสม์ด้วยโปรแกรม 8.72 ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1.จิตอาสาของนักเรียนมีองค์ประกอบอยู่ 3 ด้านคือ การช่วยเหลือผู้อื่น การเสียสละต่อสังคม และความมุ่งมั่นพัฒนา และมีตัวชี้วัดทั้งหมด 7 ตัว คือ (1) การช่วยแนะนำสิ่งที่ถูกที่ควรแก่ผู้อื่น (2) การอำนวยความสะดวกให้กับผู้อื่น (3) การแบ่งปันสิ่งของให้กับผู้อื่น (4) การสละเงิน แรงกาย เพื่อผู้อื่น และสังคม (5) การสละเวลาและการใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์ต่อสังคม (6) การสนใจในปัญหาและการเปลี่ยนแปลงพร้อมทั้งเสนอความคิดที่จะพัฒนาสังคม และ (7) การร่วมพัฒนากิจกรรมการเสริม สร้างจิตอาสาเพื่อพัฒนาสังคมอย่างสร้างสรรค์และหลากหลาย 2. นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายมีค่าเฉลี่ยของคะแนนจิตอาสาอยู่ในระดับปานกลางปัจจัยที่ส่งผลต่อจิตอาสาของนักเรียนมี 6 ด้านคือ ปัจจัยด้านนักศึกษา ครอบครัว โรงเรียน/ครู เพื่อน สังคม/ชุมชน และด้านสื่อมวลชน 3. โมเดลที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยตัวแปรแฝง 7 ตัว และตัวแปรสังเกตได้ 16 ตัว 4. โมเดลเชิงสาเหตุของจิตอาสาของจิตอาสาของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรจิตอาสาของนักเรียนได้ร้อยละ 38.60

ปิยะนถ สุวิสูตร (2552 : 151-156) คือแรงจูงใจของผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาในการทำกิจกรรมเพื่อสังคม : กรณีศึกษาสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการปฏิบัติเกี่ยวกับลักษณะกิจกรรมเพื่อสังคมและระดับแรงจูงใจในการทำกิจกรรมเพื่อสังคมของผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาในสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร ศึกษาจากผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาในสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร (ส่วนกลาง) ที่ทำกิจกรรมระหว่างปี 2550-2551 จำนวน 100 คน เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ประมวลข้อมูลเชิงปริมาณ และแบบสัมภาษณ์และกิ่งโครงสร้างสำหรับข้อมูลเชิงคุณภาพ ประมวลข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการใช้ค่าสถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่า t-test และ F-test ผลการศึกษามีดังนี้ผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาในสภาเยาวชนกรุงเทพมหานครเป็นเพศหญิงและชายใกล้เคียงกัน อายุ 18-23 ปี กำลังศึกษาอยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษา เกรดเฉลี่ยสะสมครั้งสุดท้าย 2.51-3.00 นับถือศาสนาพุทธส่วนมากครอบครัวมีรายได้ต่ำกว่า 10,001 บาทและไม่เกิน 15,000 บาท เกือบทั้งหมดมีตำแหน่งเป็นสมาชิก ผู้ที่เป็นตัวแทนกลุ่มเยาวชนและประธานสภาเยาวชนเขตมีจำนวนที่ใกล้เคียงกัน กิจกรรมที่เข้าร่วมมากที่สุดคือ การเข้าประชุมสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร โดยมีแรงจูงใจภายในอยู่ในระดับสูงส่วนแรงจูงใจโดยรวมในการทำกิจกรรมเพื่อสังคมแตกต่างกัน สำหรับผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาที่ทำและไม่ทำกิจกรรมการพัฒนา

มาตรการและการดูแลเยาวชนมีแรงจูงใจภายในแตกต่างกันผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสาที่มีข้อเสนอว่า หน่วยงานทั้งภาครัฐ เอกชน และภาคประชาชนควรสนับสนุนให้ทำกิจกรรมเพื่อเป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมอย่างเป็นรูปธรรม ผู้ศึกษามีข้อเสนอแนะว่า กรุงเทพมหานคร ควรติดตามและประเมินผลลักษณะกิจกรรมที่มีอยู่ในปัจจุบัน ควรสนับสนุนสิ่งอำนวยความสะดวกและเอื้อให้มีการเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อสังคม ควรรณรงค์ให้สถาบันการศึกษา ครอบครัวและชุมชน ส่งเสริมการทำกิจกรรมเพื่อสังคมควรร่วมมือกับองค์กรทางศาสนาเพื่อการบ่มเพาะความมีจิตอาสา ส่วนผู้นำเยาวชนควรหาประสบการณ์การทำกิจกรรมเพื่อสังคม ควรจัดตารางเวลาเรียนและการทำกิจกรรมให้สมดุล พร้อมทั้งเป็นสื่อกลางชักชวนให้เพื่อนมีจิตอาสาเพื่อการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์สุขในสังคมส่วนรวม

นันทมนัส สังขพิทักษ์ (2552 : 172-178) ศึกษาการมีส่วนร่วมของเยาวชนในการจัดกิจกรรมเพื่อสังคม มีวัตถุประสงค์เพื่อการศึกษาลักษณะการมีส่วนร่วมของเยาวชน ปัญหาอุปสรรคของการมีส่วนร่วมของเยาวชน และประเภทการมีส่วนร่วมของเยาวชนในการจัดกิจกรรมกลุ่มตัวอย่างเป็นตัวแทนกลุ่มเยาวชนภาคกลาง รวมกรุงเทพมหานคร ภาคเหนือ ภาคใต้ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 4 ภาค ๆ ละ 12 กลุ่ม ๆ ละ 3 คน รวม 144 คน เป็นการวิจัยเชิงสำรวจโดยใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือและการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS (Statistical Package for Social Program) โดยใช้วิธีการทางสถิติ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย t-test, F-test และการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่าง ตัวแปร ซึ่งผลการศึกษาปรากฏ ดังนี้ เยาวชนส่วนใหญ่เป็นเพศชายอายุ 17-20 ปี กำลังศึกษาระดับปริญญาตรี ตำแหน่งเป็นผู้ประสานงานกลุ่ม กิจกรรมเข้าร่วมมากที่สุด คือ ประเภทกีฬา นันทนาการ มีแรงจูงใจทำกิจกรรมเพื่อสังคม และประเทศเหตุผลที่เข้าร่วม คือ ต้องการพัฒนาความสามารถด้านสัมพันธภาพกับผู้อื่น ลักษณะการมีส่วนร่วมของเยาวชนภาพรวมมีส่วนร่วมในระดับมาก ส่วนลักษณะการมีส่วนร่วมในระดับ 8 ชั้น ส่วนใหญ่เห็นว่าเป็นการมีส่วนร่วมแบบผู้ใหญ่ออกให้เข้าร่วมกิจกรรม ปัญหาอุปสรรคการมีส่วนร่วม ส่วนใหญ่เห็นว่าไม่ได้รับความร่วมมือในการจัดกิจกรรม งบประมาณมีจำกัด เวลาว่างไม่ตรงกัน ไม่มีมาตรฐานข้อมูลกลุ่มเยาวชน ไม่ได้รับข่าวสารการเข้าร่วมกิจกรรม ไม่ทราบแหล่งเงินทุน และจากการทดสอบความสัมพันธ์ พบว่าการมีส่วนร่วมคิดร่วมงานแผน ร่วมปฏิบัติ ร่วมรับผลประโยชน์ ร่วมติดตามประเมินผล ภาคอีสานมีส่วนร่วมคิดวางแผน ปฏิบัติ ประเมินผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

ดวงมณี วรรณสุทธิ (2552 : 75) ศึกษาการพัฒนาจิตสาธารณะสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 ผลการวิจัยพบว่า ชุดฝึกจิตสาธารณะมีประสิทธิภาพเท่ากับ 85.88/82.08 และดัชนี

ประสิทธิผลเท่ากับ 0.47 โดยนักเรียนมีจิตสำนึกหลังเข้าร่วมกิจกรรมสูงกว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนที่ได้รับการฝึกจิตสำนึกตระหนักถึงปัญหาสังคม รู้จักวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ปัญหาที่ควรแก้ไข เห็นประโยชน์และปฏิบัติตามหลักความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ ความกตัญญูกตเวที รู้จักตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่นและการควบคุมอารมณ์ ได้รับความสามารถของตนเองในการแก้ปัญหาสังคม เห็นความสำคัญของการมีระเบียบวินัยและความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคมระบุปัญหาและแนวทางแก้ไขในโรงเรียนของตนได้ รู้จักการช่วยเหลือสังคมในรูปแบบต่างๆรวมถึงเครือข่ายช่วยเหลือสังคม

สมหมาย วิเศษชู (2554 : 100) ศึกษาการพัฒนากระบวนการเสริมสร้างจิตสำนึกของนักเรียนห้องชัยวิทยาคม การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participation Action Research : PAR) มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1.ศึกษาสภาพพฤติกรรมจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม 2.เพื่อพัฒนากระบวนการเสริมสร้างจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม กลุ่มผู้ร่วมวิจัย จำนวน 17 คน กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 232 คน ผู้ให้ข้อมูลจำนวน 236 คน การวิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ ระยะที่ 1 ศึกษาสภาพพฤติกรรมจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม ระยะที่ 2 ปรับปรุง พัฒนากระบวนการเสริมสร้างจิตสำนึก และประเมินผลการพัฒนากระบวนการเสริมสร้างจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบสังเกตพฤติกรรมจิตสำนึกแบบสัมภาษณ์เป็นแบบปรายเปิด ครอบคลุมพฤติกรรมใน 2 ตัวชี้วัด 6 พฤติกรรมบ่งชี้แบบประเมินพฤติกรรมจิตสำนึกของนักเรียนการวิเคราะห์ข้อมูลใช้โปรแกรมสำเร็จรูปและการพรรณนาวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่า 1. ผลการศึกษาสภาพพฤติกรรมจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม พบว่า นักเรียนมีพฤติกรรมไม่เหมาะสม พฤติกรรมสำนึกที่ต้องได้รับการปรับปรุง และพัฒนา คือการแบ่งปันสิ่งของ ทรัพย์สินอื่นๆและช่วยแก้ปัญหาหรือสร้างความสุขให้กับผู้อื่น ระดับปานกลาง การอาสาทำงานให้ผู้อื่นด้วยกำลังกาย กำลังใจ และกำลังสติปัญญา โดยไม่หวังผลตอบแทน ระดับปานกลาง การดูแลรักษาสาธารณะสมบัติ และสิ่งแวดล้อมด้วยความเต็มใจระดับปานกลาง การเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อแก้ปัญหา หรือร่วมสร้างสิ่งที่ดีงามของส่วนรวมตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นด้วยความกระตือรือร้น ระดับปานกลาง การช่วยพ่อแม่ผู้ปกครองครูทำงานด้วยความเต็มใจ ระดับดี และการเข้าร่วมกิจกรรม ที่เป็นประโยชน์ต่อโรงเรียนชุมชนและสังคมระดับดี 2. ผลการพัฒนากระบวนการเสริมสร้างจิตสำนึกของนักเรียนโรงเรียนห้องชัยวิทยาคม อยู่ในระดับดี ซึ่งทุกพฤติกรรมบ่งชี้การพัฒนา

อยู่ในระดับดี เรียงลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้ การแบ่งปันสิ่งของทรัพย์สินและอื่น ๆ และช่วยแก้ปัญหาหรือสร้างความสุขให้กับผู้อื่น การดูแลรักษาสาธารณะสมบัติ และสิ่งแวดล้อมด้วยความเต็มใจ การอาสาทำงานให้ผู้อื่นด้วยกำลังกาย กำลังใจ และกำลังสติปัญญาด้วยความเต็มใจ การช่วยพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครูทำงานด้วยความเต็มใจ การเข้าร่วมกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อโรงเรียน ชุมชนและสังคม และการเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อแก้ปัญหาหรือร่วมสร้างสิ่งที่ดีงามของส่วนตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นด้วยความกระตือรือร้น

โกวิท โพธิสาร (2548 : 65-67) ได้ศึกษาการพัฒนาชุดฝึกจิตสาธารณะ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้กระบวนการลูกเสือ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่เรียนลูกเสือสามัญ – เนตรนารี โรงเรียนเมืองร้อยเอ็ด สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาร้อยเอ็ด เขต 1 จำนวน 48 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ คู่มือครูชุดฝึกทักษะทางสังคม โดยใช้กระบวนการ ลูกเสือ จำนวน 5 ตอน ในแต่ละตอนประกอบด้วยแผนการจัดกิจกรรม จำนวน 2 แผนแบบทดสอบย่อยจำนวน 10 ข้อ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจำนวน 30 ข้อ แบบทดสอบวัดทักษะทางสังคม จำนวน 20 ข้อ แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียน ระหว่างการปฏิบัติกิจกรรมผลการวิจัยพบว่า ชุดฝึกจิตสาธารณะ โดยใช้กระบวนการลูกเสือมีประสิทธิภาพเท่ากับ 85.25/84.80 นักเรียนมีพฤติกรรมทักษะทางสังคมหลังการใช้ชุดฝึกทักษะทางสังคม โดยใช้กระบวนการลูกเสือ ด้านความรับผิดชอบมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมา คือด้านความมีวินัยในตนเอง ด้านช่วยเหลือผู้อื่น ด้านการบังคับตนเอง และด้านการเข้าใจบทบาทหน้าที่ ของตนตามลำดับ นักเรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมด้วยชุดฝึกทักษะทางสังคม โดยใช้กระบวนการลูกเสือ มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและคะแนนทักษะทางสังคมหลังการทดลองเพิ่มขึ้นจากการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความพึงพอใจโดยรวมและเป็นรายชื่อทุกข้ออยู่ในระดับมาก

จรัส เนาวะเศษ (2547 : 61-64) ได้ศึกษาการพัฒนาพฤติกรรมความมีวินัยในตนเอง โดยใช้แบบฝึกความมีวินัยของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 โรงเรียนชุมชนบัวคำ อำเภอโพธิ์ชัย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาร้อยเอ็ด เขต 3 แบ่งการศึกษาออกเป็น 4 ด้าน คือ ด้านตรงต่อเวลา ด้านการเข้าแถว ด้านการทำความเคารพ และด้านความรับผิดชอบ กลุ่มตัวอย่างได้มาจากการทดสอบจากแบบวัดความมีวินัยในตนเอง ซึ่งผู้ศึกษาค้นคว้าสร้างขึ้น จำนวน 15 คน ทำการทดลอง โดยใช้แบบฝึกความมีวินัย 12 โปรแกรม ได้ค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .31 ถึง .08 ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.78 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมความมีวินัยในตนเองหลังการใช้แบบฝึกความมีวินัยเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

หุทัย อาจปฐ (2544 : 103-104) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล ภาวะผู้นำ รูปแบบการดำเนินชีวิตและความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง กับการมีจิต สาธารณะของนักศึกษาพยาบาล เขตกรุงเทพมหานคร วัดดูประสงค์การวิจัย เพื่อศึกษาศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลภาวะผู้นำ รูปแบบการดำเนินชีวิตและความสามารถในการ เรียนรู้ด้วยตนเอง กับการมีจิตสาธารณะของนักศึกษาพยาบาล เขตกรุงเทพมหานคร กลุ่ม ตัวอย่าง คือ นักศึกษาพยาบาล ชั้นปีที่ 1, 2, 3 และ 4 สถาบันการศึกษาพยาบาลเขต กรุงเทพมหานครซึ่งได้จากการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิจำนวน 510 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บ รวบรวมข้อมูลประกอบด้วย แบบสอบถามภาวะผู้นำแบบสอบถามรูปแบบการดำเนินชีวิต แบบสอบถามความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง และแบบสอบถามการมีจิตสาธารณะของ นักศึกษาพยาบาล แบบสอบถามทั้งหมดเป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ ข้อ คำถามมีทั้งทางบวกและทางลบ ถามความคิดเห็นและพฤติกรรมของนักศึกษาที่แสดงถึงความ ต้องการช่วยเหลือสังคม ไม่เห็นแก่ตัวและลงมือกระทำเพื่อแก้ปัญหาที่ตามความสามารถของ ตนเอง ซึ่งมีองค์ประกอบ ดังนี้ 1. องค์ประกอบในส่วนจิตสาธารณะ 1.1 ด้านความตระหนักถึง ปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมปัจจุบัน 1.2 ด้านการวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม 1.3 ด้านความรัก ความเอื้ออาทร และความสามัคคี 1.4 ด้านการรับรู้ความสามารถในการ ผลักดันเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม 2. องค์ประกอบในส่วนพฤติกรรมที่แสดงการมีจิต สาธารณะ 2.1 ด้านการปฏิบัติในการแก้ปัญหาในสังคม 2.2 ด้านการมีเครือข่ายในการทำ กิจกรรมทางสังคม ผลการศึกษาพบว่า ภาวะผู้นำ รูปแบบการดำเนินชีวิตกลุ่มวิชาการ กลุ่ม วิชาชีพ กลุ่มก้าวหน้ากลุ่มกิจกรรม กลุ่มสังคม ความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองและสังกัด สำนักงานตำรวจแห่งชาติมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีจิตสาธารณะของนักศึกษาพยาบาล สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย ภูมิลำเนาในกรุงเทพมหานครและรูปแบบการดำเนินชีวิตกลุ่มเก็บตัว มีความสัมพันธ์ทางลบกับการมีจิตสาธารณะของนักศึกษาพยาบาลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05 ตัวแปรที่สามารถร่วมกันพยากรณ์การมีจิตสาธารณะของนักศึกษาพยาบาลได้อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีความสำคัญตามลำดับ ดังนี้ ภาวะผู้นำ รูปแบบการดำเนินชีวิต กลุ่มก้าวหน้า รูปแบบการดำเนินชีวิตกลุ่มกิจกรรม และความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยร่วมกันพยากรณ์ได้ร้อยละ 45.60 ($R^2 = .4$)

นันทวัฒน์ ชุนชี (2546 : 74) ได้ศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับตัวแบบ สัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมกับเพศของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะ และเปรียบเทียบ จิตสาธารณะของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 วัดดูประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้รูปแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมกับเพศของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะและเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดประยุรวงศาวาส เขตธนบุรี กรุงเทพมหานคร จำนวน 60 คน ที่ได้รับตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมกับกลุ่มที่ไม่ได้รับตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรม เป็นการวิจัยเชิงทดลองโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบ 2 องค์ประกอบ (2x2 Factorial Design) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (Two-Way Analysis of Covariance) ผลการวิจัยพบว่า ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้รูปแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมกับเพศที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่ได้รับตัวเลขสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมจะมีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนหญิงมีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนชาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง (2547 : 99-100) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบ และศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบกับเพศของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะ ในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 วัดอุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบ และศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบกับเพศของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะ ในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตสถาบันราชภัฏสงขลา จังหวัดสงขลา จำนวน 68 คน ใช้แบบแผนการวิจัยกึ่งการทดลอง (Quasi-Experimental Research) วิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบ 2 องค์ประกอบ (2x2 Factorial Design) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (Two-Way Analysis of Covariance) โดยใช้คะแนนก่อนการทดลองเป็นตัวแปรร่วม (Covariate Variable) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบมีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมติกับตัวแบบ กับเพศที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มุกิตา หวังคิด (2547 : 88-89) ได้วิจัยการฝึกทักษะการแก้ปัญหาโดยนำเสนอสถานการณ์ผ่านสื่อคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะในนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 วัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนผ่านและไม่ผ่านการฝึกทักษะการแก้ปัญหาโดยนำเสนอสถานการณ์ผ่านสื่อคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะนักเรียนกับ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ประชากรนักเรียนโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัย เกษตรศาสตร์ จำนวน 72 คน เป็นการวิจัยเชิงทดลองโดยใช้แบบแผนการทดลอง Factorial Design แบบ 3x2 เป็นแบบที่มีการฝึกทักษะกับการไม่ฝึกทักษะการแก้ปัญหาผ่านสื่อคอมพิวเตอร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แผนดำเนินการฝึกทักษะการแก้ปัญหาและแบบวัดจิตสาธารณะ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกทักษะการแก้ปัญหาโดยนำเสนอสถานการณ์ผ่านสื่อคอมพิวเตอร์มีจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการฝึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีจิตสาธารณะไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการศึกษาการฝึกทักษะการแก้ปัญหาโดยนำเสนอสถานการณ์ผ่านสื่อคอมพิวเตอร์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียน ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

ลลธิรมา เกื้อสกุล (2547 : 113) ได้ศึกษากลยุทธ์การสื่อสารของกองทัพบกเพื่อสร้างจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อม ใช้การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก และแบบสอบถาม วัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษากลยุทธ์การสื่อสารของกองทัพบกเพื่อสร้างจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อม ใช้การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก และแบบสอบถาม กลุ่มตัวอย่าง ศึกษาเฉพาะพลทหารกองประจำการที่สังกัดหน่วยในกรุงเทพมหานคร พบว่ากลยุทธ์การสื่อสารที่กองทัพบกใช้เพื่อสร้างจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมสามารถนำมาใช้ได้จริงและกลยุทธ์หลักคือ การให้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และการใช้การฝึกอบรมชี้แจง โดยมีการใช้กลยุทธ์ในรูปแบบต่าง ๆ ได้แก่ การพูดแบบทหาร การใช้เหตุผล การให้รางวัล การสั่งสอน ส่วนแนวทางในการพัฒนาจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมควรเน้นในเรื่องของการให้ความรู้เพิ่มมากขึ้นเป็นหลักสิ่งแวดล้อมและควรมีการประเมินผลให้มากขึ้นกว่าเดิม การมีส่วนร่วมของผู้บังคับบัญชาตามลำดับชั้นนั้น ส่วนใหญ่มาจากการรับนโยบายจากกองทัพบกมาปฏิบัติและประเด็นสิ่งแวดล้อมเป็นสิ่งที่โลกกำลังให้ความสนใจ การเปิดรับข่าวสารประเด็นเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมจากสื่อต่างๆของกองทัพบก มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความตระหนักเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมของ

กองทัพบกสามารถนำมาใช้ ได้จริง และกลยุทธ์หลักคือ การให้เรียนรู้ของกองทัพบก มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความตระหนักเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จึงทำให้พลทหารกองประจำการมีความตระหนักเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมอยู่ระดับสูงการเปิดรับข่าวสารประเด็นเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมจากสื่อต่างๆมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความคิดเห็นที่มีต่อกลยุทธ์การสื่อสารที่กองทัพบกใช้เพื่อสร้างจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และความคิดเห็นที่มีต่อกลยุทธ์การสื่อสารที่กองทัพบกใช้เพื่อสร้างจิตสาธารณะเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความตระหนักเรื่องสิทธิมนุษยชนด้านสิ่งแวดล้อมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศุภรัตน์ ทองอ่อน (2550 : 112-113) การศึกษาเปรียบเทียบจิตสาธารณะในการอนุรักษ์ทรัพยากรของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในจังหวัดปราจีนบุรีที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต่างกัน วัตถุประสงค์การวิจัย เพื่อศึกษาการศึกษาเปรียบเทียบจิตสาธารณะในการอนุรักษ์ทรัพยากรของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 ในจังหวัดปราจีนบุรีที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต่างกัน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีจิตสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างมาก และมีจิตสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าอยู่ในระดับค่อนข้างมาก ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีจิตสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ในระดับค่อนข้างมาก 2) นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับก่อนเกณฑ์มีจิตสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างมาก นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับตามเกณฑ์มีจิตสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างมากและมีจิตสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าอยู่ในค่อนข้างมาก ส่วนนักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับเหนือเกณฑ์จะมีจิตสาธารณะทั้งสองด้านอยู่ในระดับค่อนข้างมาก 3) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีจิตสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำและมีจิตสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้าสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และพบว่านักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับเหนือเกณฑ์มีจิตสาธารณะด้านการประหยัดไฟฟ้า สูงกว่านักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับก่อนเกณฑ์ แต่นักเรียนที่มีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต่างกันมีจิตสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำไม่แตกต่างกัน 4) ไม่พบผลปฏิสัมพันธ์ของระดับชั้นกับการให้เหตุผลเชิง

จริยธรรมที่มีต่อจิตสาธารณะด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรน้ำและจิตสาธารณะด้านการประหยัดพลังงานไฟฟ้า

อริยา คูหา (2554 : 81-91) ได้ทำการวิจัย เรื่อง จิตสาธารณะและรูปแบบการดำเนินชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) จิตสาธารณะและรูปแบบการดำเนินชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี จำแนกตามเพศ คณะ ประเภทของโรงเรียนที่สำเร็จการศึกษา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ชั้นปี และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และ 2) ความสัมพันธ์ระหว่างจิตสาธารณะ และรูปแบบการดำเนินชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 1, 2, 3 และ 4 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 716 คน จาก 7 คณะ คือ คณะศึกษาศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์ และเทคโนโลยี คณะรัฐศาสตร์ คณะวิทยาการสื่อสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ คณะศิลปกรรมศาสตร์และวิทยาลัยอิสลามศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม จิตสาธารณะและรูปแบบการดำเนินชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่น 0.985 และ 0.992 ตามลำดับ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าร้อยละ ค่ามัธยฐานเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ทดสอบค่าที (t-test) ทดสอบ ค่าเอฟ (F-test) ทดสอบค่าสหสัมพันธ์ โดยใช้วิธี Pearson Product moment coefficient correlations ผลการวิจัยพบว่า จิตสาธารณะของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี อยู่ใน ระดับมาก มีรูปแบบการดำเนินชีวิตกลุ่มก้าวหน้าและกลุ่มวิชาชีพมากที่สุด และน้อยที่สุด คือ กลุ่มเก็บตัว และ จิตสาธารณะและรูปแบบการดำเนินชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กรรยา พรรณา (2553 : บทคัดย่อ) การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยม ศึกษาปีที่ 3 ที่เรียน โดยการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคมและการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ การศึกษาครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียน โดยการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคมและการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมบ้านบางกะปิ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 80 คน โดยใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster random sampling) ห้องเรียนละ 40 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายอีกครั้งหนึ่ง โดย

วิธีการจับฉลากเป็นกลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคม และกลุ่มทดลองที่ 2 และกลุ่มทดลองที่ 2 จำนวน 40 คน ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคม แผนการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและแบบทดสอบวัดจิตสาธารณะ แบบแผนการทดลองแบบ Randomized control Group Pretest – Posttest Design การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีทางสถิติ t-test แบบ Independent group ในรูป Difference Score ผลการวิจัยพบว่า 1. นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคม และนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ 2. นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคการเรียนรู้ด้วยการรับใช้สังคม และนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบเทคนิคศึกษากรณีตัวอย่างที่เน้นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ มีจิตสาธารณะแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

พรพรม พรคพวก (2550 : 81 – 82) ได้ศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 ในสหวิทยาเขตกรุงเทพมหานครตะวันออก กรุงเทพมหานคร ผลการศึกษา พบว่า ตัวแปรปัจจัยทั้งห้าตัวคือ การรับรู้ความสามารถของตน การคล้อยตามผู้อื่น สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยกับจิตสาธารณะ โดยรวมมีความสัมพันธ์กัน ($R = .695$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสามารถอธิบายผลรวมกันได้ 48.20% และค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรปัจจัยที่ส่งผลต่อจิตสาธารณะ โดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ การรับรู้ความสามารถของตน ($\beta = .633$) และสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู ($\beta = .153$) ตัวแปรปัจจัยทั้งห้าตัวกับจิตสาธารณะรายด้านทั้งสามด้าน ได้แก่ ด้านการหลีกเลี่ยงการใช้ด้านการใช้เป็นหน้าที่ และด้านการเคารพสิทธิการใช้ที่วิเคราะห์แบบตัวแปรพหุนาม มีความสัมพันธ์กัน (Wilks' $\Lambda = .498$) และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณที่วิเคราะห์แบบตัวแปรเอกนามระหว่างตัวแปรปัจจัยกับจิตสาธารณะรายด้านมีค่า .560, .506 และ .619 ตามลำดับ ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า และค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรปัจจัยที่ส่งผลต่อจิตสาธารณะรายด้านทั้งสามด้านมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของตน ซึ่งมีค่าเท่ากับ .441, .483 และ .604 ตามลำดับ โดยส่งผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครูส่งผลทางบวกต่อจิตสาธารณะด้านการหลีกเลี่ยงการใช้

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และส่งผลทางบวกต่อด้านการถือเป็นหน้าที่และด้านการเคารพสิทธิ การใช้ออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าน้ำหนักความสำคัญเท่ากับ .152, .113 และ .102 ตามลำดับ และในด้านการเคารพสิทธิการใช้อยัง พบว่า การคล้อยตามผู้อื่นส่งผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าน้ำหนักความสำคัญเท่ากับ .104

สุคนธรส หุตะวัฒนะ (2550 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจา ที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 การศึกษาครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจา ที่มีต่อจิตสาธารณะ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคการเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจากับการอบรมเลี้ยงดูของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนพิชญ์ชนก ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2549 จำนวน 2 ห้องเรียน โดยจับฉลากเป็นนักเรียนกลุ่มทดลอง 1 ห้อง และเป็นนักเรียนกลุ่มควบคุม 1 ห้อง จำนวนห้องละ 36 คน ในแต่ละห้องจะมีการแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม โดยการวัดการอบรมเลี้ยงดูแบ่งเป็นการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยมาก และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยน้อย ได้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 4 กลุ่ม จำนวนกลุ่มละ 18 คน รวมทั้งสิ้น 72 คน การทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เวลาในการทดลองทั้งหมด 12 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจา จำนวน 12 ภาพ สำหรับกลุ่มทดลอง และภาพการ์ตูนที่ไม่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับจิตสาธารณะจำนวน 12 ภาพสำหรับกลุ่มควบคุมแบบแผนการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi – experimental research) ใช้แบบแผนการทดลองแบบแฟคทอเรียล 2 องค์ประกอบ (2X2 Factorial Design) สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (Two-Way Analysis of Covariance) โดยนำคะแนนก่อนการทดลองมาเป็นตัวแปรร่วม (Covariate) ผลของการวิจัยพบว่า 1. นักเรียนที่ได้รับ โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจามีจิตสาธารณะสูงกว่า นักเรียนที่ไม่ได้รับ โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2. ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้อโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจา กับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ที่มีต่อจิต

สาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 นั่นคือโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยเทคนิคเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจาสามารถใช้พัฒนานักเรียนได้ทั้ง 2 กลุ่ม คือนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยมากและน้อย

สมศรี ฐานะวุฒิกุล (2556 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัย เรื่อง กลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษาโดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะ ดังนี้ 1) เพื่อศึกษาสภาพแวดล้อมและแนวทางในการพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา 2) เพื่อสร้างกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา 3) เพื่อประเมินกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา วิธีดำเนินการวิจัยมี 3 ขั้นตอน คือ 1) การศึกษาสภาพแวดล้อมและแนวทางในการพัฒนาจิตสาธารณะโดยการวิเคราะห์ รายงานการประเมินตนเอง (SAR) รายงานโครงการ รายงานการจัดกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจิตสาธารณะ จำนวน 15 แห่ง สถานศึกษาที่มีวิธีการปฏิบัติที่ดี จำนวน 6 แห่ง และการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษา จำนวน 9 คน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เนื้อหา 2) การสร้างกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษากระทำโดยนำข้อมูลจากขั้นตอนที่ 1 มาร่างกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษาและตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบด้วยเทคนิคการสนทนากลุ่ม โดยผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษาจำนวน 9 คน และ 3) การประเมินความเป็นไปได้ของกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้อำนวยการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 50 คน ได้มาโดยการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูลคือค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานผลการวิจัยพบว่า 1. สภาพแวดล้อมของสถานศึกษา โรงเรียนต้องมีนโยบายและแผนการดำเนินงาน โดยกำหนดวิสัยทัศน์พันธกิจ เป้าหมาย และกำหนดภารงานด้านจิตสาธารณะไว้ชัดเจน มีแหล่งเรียนรู้ที่เอื้อต่อการพัฒนาจิตสาธารณะ ครูมีความมุ่งมั่น ทุ่มเทในการปฏิบัติงาน โดยใช้หลักการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน 2. กลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษาที่สร้างขึ้น มี 4 กลยุทธ์ ดังนี้ 1) กลยุทธ์เพิ่มขีดความสามารถในการเรียนรู้ เพื่อมุ่งสู่การมีจิต

สาธาณะ 2) กลยุทธ์ส่งเสริมสนับสนุนการจัดกิจกรรม เพื่อให้มีจิตสาธาณะ 3) กลยุทธ์สร้างแรงจูงใจการจัดกิจกรรมเพื่อนำมากระเสพรราชค้ำธององค้พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชมหาราชมาพัฒนาคนรุ่นใหม่ให้มีจิตสาธาณะ 4) กลยุทธ์เพิ่มมาตรการส่งเสริม ความเข้มแข็งด้านสื่อเทคโนโลยีเพื่อการมีจิตสาธาณะ 3. การประเมินกลยุทธ์การพัฒนาจิตสาธาณะของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษา พบว่ามีความเป็นไปได้ในระดับมาก

วิจิตรา อมรบุญปิติ (2553 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษา เรื่อง ผลของโปรแกรมพัฒนาผู้เรียนที่มีต่อจิตสาธาณะของเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชุมชนวัดสมร โกฎิ การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาจิตสาธาณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชุมชนวัดสมร โกฎิ 2) ศึกษาผลของโปรแกรมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่มีต่อจิตสาธาณะของเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชุมชนวัดสมร โกฎิ โดยเป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi experimental research) กลุ่มตัวอย่างเป็นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5/1 จำนวน 40 คน ซึ่งมาจากการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจงจากห้องเรียนที่มีคะแนนจิตสาธาณะต่ำสุดจากจำนวน 3 ห้องเรียน และสมัครใจเข้าร่วมกิจกรรมสุ่มกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่ม (Random assignment) เป็กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน เครื่องมือในการวิจัยคือ 1) โปรแกรมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน 2) แบบสอบถามจิตสาธาณะ 3) แบบบันทึกการเรียนรู้และความคิดเห็นต่อ โปรแกรมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนจิตสาธาณะสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนจิตสาธาณะสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) กลุ่มทดลองแสดงความคิดเห็นว่าโปรแกรมพัฒนาผู้เรียนทำให้เข้าใจความหมาย ความสำคัญของจิตสาธาณะ โปรแกรมพัฒนาผู้เรียนเพิ่มการตระหนักรู้จิตสาธาณะในตน

คณษา ปนคำ (2555 : บทคัดย่อ) ได้ทำวิจัย เรื่อง การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรการเสริมสร้างจิตสาธาณะตามทฤษฎีการศึกษาเพื่อสังคมที่ดีกว่าสำหรับนักเรียนประถมศึกษาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรตามทฤษฎีการศึกษาเพื่อสังคมที่ดีกว่าเพื่อเสริมสร้างจิตสาธาณะของนักเรียนประถมศึกษา และเพื่อประเมินคุณภาพของหลักสูตรกลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนวัดลาดสนุ่น จำนวน 35 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง ใช้เวลาในการทดลองจำนวน 64 ชั่วโมง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจ แบบสังเกตและประเมิน

ความสามารถและแบบบันทึกการเรียนรู้ของนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลแบบผสมผสานทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า 1. หลักสูตรตามทฤษฎีการศึกษาเพื่อสังคมที่คิดว่าเพื่อเสริมสร้างจิตสาธารณะของนักเรียนประถมศึกษาจัดให้นักเรียนใช้ความรู้ความสามารถในการทำสาธารณประโยชน์ โดยค้นหาความต้องการของชุมชน ศึกษาความรู้ที่จำเป็น และลงมือทำสาธารณประโยชน์ด้วยตนเอง จุดหมายของหลักสูตร ได้แก่ นักเรียนมีจิตสาธารณะตามองค์ประกอบ ต่อไปนี้ 1) ด้านการรู้ความสำคัญของจิตสาธารณะ 2) ด้านการตระหนักรู้ความต้องการสาธารณประโยชน์ของชุมชน 3) ด้านการตระหนักรู้สาระเนื้อหาที่จำเป็นในการสร้างสรรค์สาธารณประโยชน์ 4) ด้านการสร้างสรรค์สาธารณประโยชน์ และ 5) ด้านการติดตามผลการสร้างสรรค์สาธารณประโยชน์ 2. จากการทดลองใช้หลักสูตรตามทฤษฎีการศึกษาเพื่อสังคมที่คิดว่าเพื่อเสริมสร้างจิตสาธารณะของนักเรียนประถมศึกษา พบว่า หลังการทดลองใช้หลักสูตรนักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับจิตสาธารณะสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความสามารถในการปรับปรุงสาธารณประโยชน์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 60 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จินตนา พบบุญ (2556 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษา เรื่อง ผลของกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ต่อการพัฒนาจิตสาธารณะ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi experimental research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาจิตสาธารณะ และเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านหนองกา “ประชารัฐพิทยา” สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา สุรินทร์ เขต 2 ปีการศึกษา 2555 ที่มีคะแนนจากการตอบแบบประเมินจิตสาธารณะตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ที่ 25 ลงมาจำนวน 6 คน ซึ่งได้ มาโดยการคัดเลือกแบบเจาะจงและสมัครใจที่จะพัฒนาตนเอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มี 4 ชนิด ได้แก่ กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อ พัฒนาจิตสาธารณะ จำนวน 10 ครั้ง แบบประเมินจิตสาธารณะที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .32 ถึง .76 มีค่าความเชื่อมั่น โดยรวมทั้งฉบับ เท่ากับ .94 แบบสังเกตเกี่ยวกับพฤติกรรมจิตสาธารณะ ประเมินก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะแบบสังเกต 3 มิติประกอบด้วย ผู้ปกครอง ครู ผู้ช่วยวิจัยและเพื่อน และแบบสัมภาษณ์ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ วิลคอกสัน (The wilcoxon's matched pairs signed-ranks test) และบรรยายพฤติกรรมก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อ พัฒนาจิตสาธารณะผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

หลังเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ พบว่า ทั้งโดยรวมและรายด้านสูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. งานวิจัยต่างประเทศ

Martin (2000 : 235-236) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเรียนรู้เกี่ยวกับโลก เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ต่อสิ่งแวดล้อมที่มีต่อทัศนคติของนักเรียนในประเด็นสิ่งแวดล้อม โดยนักเรียน 305 คน จาก 4 รัฐถูกสำรวจทัศนคติต่อประเด็นทางสิ่งแวดล้อมที่เสนอให้ ผลการศึกษาพบว่าทัศนคติของนักเรียนต่อสถานการณ์ทางสิ่งแวดล้อม ของกลุ่มที่เรียนโดยใช้โปรแกรมการเรียนรู้เกี่ยวกับโลก เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ต่อสิ่งแวดล้อมดีกว่ากลุ่มที่เรียนโดยไม่ใช้โปรแกรมการเรียนรู้เกี่ยวกับโลก เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ต่อสิ่งแวดล้อม

Kaplan (2003 : 3521 - A) ได้ศึกษาการประเมินผล โปรแกรมฝึกด้านจิตวิทยาเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักการศึกษาและผู้ที่ทำหน้าที่ในการดูแลเด็กก่อนเข้าโรงเรียนและเด็กปฐมวัย ผู้ร่วมวิจัยจำนวน 11 คน การศึกษานี้ออกแบบมาเพื่อพัฒนาความสามารถของพวกเขาก็จะรับรู้ เข้าใจและจัดการกับอารมณ์ และเพื่อให้ประสบความสำเร็จในการนำเอาโปรแกรมการเรียนรู้ด้านสังคมและอารมณ์ไปใช้กับเด็ก จากการศึกษาพบว่าความฉลาดทางอารมณ์ของผู้ร่วมวิจัยก่อนใช้โปรแกรมนั้นต่ำ แต่หลังจากการใช้โปรแกรมฝึกแล้วผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์สูงขึ้นเมื่อนำโปรแกรมฝึกไปใช้ในโรงเรียนจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุดฝึก พบว่า ชุดฝึกสามารถนำไปใช้ได้กับนักเรียน ทั้งกลุ่มหรือรายบุคคลเพื่อพัฒนาจิตสำนึกและพฤติกรรมตามกิจกรรมที่กำหนด

Akkar (2003 : 2141) ได้ศึกษาจิตสาธารณะของคนนิวกาสเทิล สหราชอาณาจักร อังกฤษในช่วง 10ปี ตั้งแต่ ค.ศ. 1990-2000 จากการศึกษาประวัติศาสตร์สังคมการเมือง เศรษฐกิจของคนนิวกาสเทิล พบว่า มีการพัฒนาจิตสาธารณะด้วยการเปิดให้มีพื้นที่สาธารณะ หรือเวทีสำหรับคนในชุมชนมีส่วนร่วมทุกชั้นตอน ดังนี้ 1) การวางแผนและการออกแบบ กิจกรรม 2) การลงมือปฏิบัติ 3) การจัดการและดูแลรักษา และ 4) การใช้ส่วนต่าง ๆ ด้วยความเคารพปฏิบัติกฎเกณฑ์ และยังพบว่าภายใต้ความเป็นโลกาภิวัตน์มีผลให้พื้นที่สาธารณะดังกล่าว มีแนวโน้มลดลง

Kohlberg (1964 : 1249) ได้ศึกษาพัฒนาการจริยธรรมของเด็กกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีอายุ 7, 10, 13 และ 16 ปี ผลการวิจัยพบว่า 1) ชั้นพัฒนาการทางจริยธรรม 3 ระดับคือ ระดับก่อนมีกฎเกณฑ์ ระดับกฎเกณฑ์ และระดับพ้นกฎเกณฑ์ จะพัฒนาไปตามลำดับขั้น และ

สัมพันธ์กับอายุเพิ่มขึ้น 2) พัฒนาการทางจริยธรรมจากระดับหนึ่ง ไปสู่อีกระดับหนึ่งขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญา

Shinichi. 2007 : 3217-A) ได้ศึกษาจิตสาธารณะและการนำความรู้เข้าไปใช้ในชุมชน กรณีศึกษาการใช้พื้นที่สาธารณะในชนบทไทย พบว่า การขาดจิตสาธารณะเป็นสาเหตุหนึ่งของปัญหาชีวิตประจำวันของคนในสังคมชนบทไทย พฤติกรรมความร่วมมือและปฏิสัมพันธ์ประจำวันของคนในสังคมจะเกิดขึ้นเมื่อความรู้ที่นำไปใช้ในชุมชนมีเหตุผล สอดคล้องกับวัฒนธรรม จารีตประเพณีและความต้องการปัจจุบันของเขา

Schneider (1979 : 498) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กในเรื่อง เหตุผลเชิงจริยธรรม ผลการวิจัยพบว่า เหตุผลเชิงจริยธรรม และพฤติกรรมทางจริยธรรมของเด็กไม่ได้ขึ้นอยู่กับลักษณะการเลี้ยงดู แบบให้ความรักแบบออกคำสั่ง บังคับและลงโทษของบิดามารดา แต่ขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญาของเด็ก และไม่มี ความแตกต่างกันระหว่างเด็กชายและเด็กผู้หญิง นอกจากนี้พบว่า พัฒนาการทางจริยธรรม 3 ประการ คือ การมีเหตุผลเชิงจริยธรรม หน้าที่ และพฤติกรรมทางจริยธรรมอยู่ในระดับที่ต่ำมาก ผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมและเหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็ก ขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญาของเด็ก

Bear (1980 : 147) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับพัฒนาการทางจริยธรรม ปัญหาทางความประพฤติ และระดับสติปัญญา โดยใช้ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของ Kohlberg กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เมือง ไอโอวา จำนวน 60 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แบบสอบถาม 3 ฉบับ แบบสัมภาษณ์จรรยาวิพากษ์ของ Kohlberg แบบวัดระดับสติ ปัญญาของแอสตันพอร์ต และแบบวัดปัญหาทางความประพฤติ ผลการวิจัยพบว่า คะแนนของเหตุผลเชิงจริยธรรมมีความสัมพันธ์เป็นเส้นตรงกับระดับสติปัญญา ดังนั้นเด็กที่มีระดับสติปัญญาสูงจะมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นสูง และเด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำ จะมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นต่ำ

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศและต่างประเทศเกี่ยวกับการพัฒนาจิตสาธารณะทั้งหมด พบว่า การพัฒนาจิตสาธารณะมี 3 ลักษณะ คือ การพัฒนาสื่อวัฒนธรรมเพื่อการพัฒนาจิตสาธารณะ การศึกษาระดับจิตสาธารณะและกระบวนการพัฒนาจิตสาธารณะซึ่งเป็นแนวทางการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมจิตสาธารณะสำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย และใน การพัฒนาจิตสาธารณะสามารถจัดกิจกรรมได้หลายรูปแบบ เช่น การใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือ การใช้บทบาทสมมติ การใช้วิถีทัศน์หุ่นเจด และการใช้แบบสอบถามแบบมาตราวัดประเมินค่า และการที่จะสร้างจิตสาธารณะให้เกิดขึ้นกับ

เด็ก ๆ ไม่ใช่เรื่องยาก และก็สามารถกระทำได้โดยให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการปฏิบัติ
กิจกรรมด้วยตนเองมีกิจกรรมที่หลากหลาย โดยเฉพาะสิ่งแวดล้อมที่เราควรสร้างจิตสำนึก
ให้เกิดขึ้นตั้งแต่วัยเด็กเพื่อที่จะเป็นนิสัยที่ติดตัวไปเมื่อเด็ก ๆ เหล่านี้เติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ใน
อนาคต



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY