

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาข้อมูลเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรการฝึกอบรมผู้นำเยาวชน เพชรบูรณ์เสริมสร้างจิตสาธารณะในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. นโยบายการพัฒนาเยาวชนแห่งชาติ
2. ศูนย์กิจกรรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบูรณ์
 - 2.1 ประวัติความเป็นมา
 - 2.2 แนวทางการดำเนินงาน
 - 2.3 การจับมือกับพันธมิตรร่วมสร้างเยาวชน
3. แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร
 - 3.1 ความหมายของหลักสูตร
 - 3.2 แนวคิดการพัฒนาหลักสูตร
 - 3.3 รูปแบบการประเมินหลักสูตร
4. แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการฝึกอบรม
 - 4.1 ความหมายของการฝึกอบรม
 - 4.2 กระบวนการฝึกอบรม
 - 4.3 รูปแบบการฝึกอบรม
 - 4.4 กลยุทธ์การฝึกอบรมสมัยใหม่
 - 4.5 การประเมินผลการฝึกอบรม
5. แนวคิดหลักการเกี่ยวกับจิตสาธารณะ
 - 5.1 ความหมายและความสำคัญ
 - 5.2 องค์ประกอบของผู้ที่มีจิตสาธารณะ
 - 5.3 คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะ
 - 5.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นผู้ที่มีจิตสาธารณะ
6. แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เสริมสร้างจิตสาธารณะ
 - 6.1 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory)
 - 6.2 ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ (Constructionist Theory)
 - 6.3 การเรียนรู้ตามทฤษฎีของบลูม (Bloom's Taxonomy of Learning)
 - 6.4 การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning Theory)

6.5 การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัย (Students as Researchers)

6.5.1 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้

6.5.2 ความรู้ที่ต้องจัดการเรียนรู้ให้นักเรียน

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

นโยบายการพัฒนาเยาวชนแห่งชาติ

ประเทศไทยได้จัดทำนโยบายแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ ให้สอดคล้องกับช่วงระยะของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ โดยแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนเริ่มเกิดขึ้นครั้งแรกในช่วงระยะของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 5 (พ.ศ. 2525-2529) จากนั้นประเทศไทยได้มีนโยบายและแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนอย่างต่อเนื่อง เพื่อเป็นแนวทางการพัฒนาเด็กและเยาวชน ทิศทางของแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนจึงสอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ และเนื่องจากแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติเป็นแผนชี้นำ จึงมีจุดมุ่งเน้นเพื่อการพัฒนาเด็กและเยาวชนแตกต่างกันไป

นโยบายเยาวชนแห่งชาติ ฉบับที่ 5 พ.ศ. 2545 กำหนดขึ้นในช่วงแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมฯ ฉบับที่ 9 พ.ศ. 2545-2549 ซึ่งนโยบายเยาวชนแห่งชาติ ฉบับที่ 5 เป็นแนวทางหลักให้หน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชนนำไปใช้ดำเนินการเพื่อการพัฒนาเด็กและเยาวชนให้สอดคล้องและบรรลุจุดมุ่งหมายร่วมกัน ซึ่งมีสาระไม่แตกต่างจาก ฉบับที่ 4 คือ ยังคงเน้นการปลูกฝังเยาวชนให้ตระหนักในความมั่นคงปลอดภัยของประเทศ สำนึกในหน้าที่ มีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อสังคม การได้รับการส่งเสริมสุขภาพ มีคุณธรรมจริยธรรม ให้รู้จักช่วยเหลือ ปกป้องตนเองให้รอดพ้นจากอบายมุข การได้รับการพัฒนา ฟันฟู ปกป้อง พิทักษ์สิทธิ์ และการส่งเสริมมิตรภาพระหว่างเยาวชนในประเทศกับต่างประเทศตามนโยบายเยาวชนแห่งชาติ ฉบับที่ 5 ใช้เป็นกรอบแนวทางในการกำหนดนโยบายและแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนระยะยาว พ.ศ. 2545-2554 แผนแก้ไขปัญหาลูกในภาวะยากลำบาก และแผนพัฒนาเด็กและเยาวชน ในระยะแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 พ.ศ. 2545-2549 ซึ่งใช้เป็นกรอบแนวทางในการพัฒนาเยาวชนของสำนักงานส่งเสริมสวัสดิภาพและพิทักษ์เด็ก เยาวชน ผู้ด้อยโอกาส คนพิการ และผู้สูงอายุจนถึงปัจจุบัน

เป้าหมายคุณลักษณะคนดี 9 ประการ ตามแนวทางการปฏิบัติงาน โครงการสร้างกระแสนโยบายคนและสังคมในระดับจุลภาค พ.ศ. 2554 กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่องการส่งเสริมให้คนเป็นคนดี เริ่มต้นจากการกำหนดกรอบแนวคิดด้านสังคมเพื่อสร้างคนดีที่มีคุณลักษณะสอดคล้องกับเป้าหมายและวิสัยทัศน์ของสังคมไทยในอนาคต ตามที่ได้กำหนดไว้ในแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 9 และเป้าหมายตามแผนนโยบายที่สำคัญของรัฐบาล โดยนำพระบรมราโชวาท

ของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว เรื่อง การส่งเสริมคนดีให้ปกครองบ้านเมือง มาเป็นแนวปฏิบัติ เพื่อให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องเกิดแรงบันดาลใจและเกิดพลังมุ่งมั่นร่วมกัน โดยมุ่งกลุ่มเป้าหมายไปที่เด็กและเยาวชน เนื่องจากสามารถปลูกฝังจิตสำนึกที่ดีได้ง่ายและเป็นกลุ่มเป้าหมายที่สามารถสื่อไปยังผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน ครูอาจารย์ ข้าราชการ และประชาชนทั่วไป ให้ช่วยส่งเสริมและสนับสนุน รวมทั้งปรับพฤติกรรมให้เป็นแบบอย่างที่ดีได้ ในการพัฒนาที่เน้นความร่วมมือของทุกฝ่ายในสังคม โดยหน่วยงานภาครัฐจะเป็นแกนกลางในการประสานความร่วมมือของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง โดยมีการกำหนดเครื่องชี้วัดที่เป็นรูปธรรม โดยพัฒนาหลักที่ชี้วัดความเป็นคนดีของสังคม โดยเฉพาะกลุ่มเด็กและเยาวชนที่เรียกว่า “ภูมิจริยธรรม” ซึ่งเป็นมาตรฐานวัดความดีงามที่สังคมยอมรับ ซึ่งได้กำหนดเป้าหมายของคุณลักษณะคนดี 9 ประการ กล่าวคือ มีคุณธรรมจริยธรรม มีระเบียบวินัย มีจิตสำนึกที่ดี รักการเรียนรู้ มีความรักความผูกพันอย่างใกล้ชิดสม่ำเสมอ เอื้ออาทรห่วงใยกับบุคคลในครอบครัว รักความเป็นไทยและวัฒนธรรมไทย มีสุขภาพร่างกายแข็งแรงและสุขภาพจิตที่ดี มีวิถีชีวิตแบบประชาธิปไตย ไม่มั่วสุมอบายมุข ซึ่งมีการกำหนดตัวบ่งชี้ไว้อย่างชัดเจน เช่น การปฏิบัติตามหลักศาสนาของตน ปฏิบัติตามกฎหมาย ตรงต่อเวลา มีจิตสาธารณะ ใฝ่รู้ และนำความรู้มาพัฒนาตนเองได้เป็นอย่างดี เป็นต้น

คุณสมบัติเด็กและเยาวชนที่พึงประสงค์

พระราชบัญญัติส่งเสริมการพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ พ.ศ. 2550 ได้กำหนดคุณลักษณะเด็กและเยาวชนที่พึงประสงค์ ซึ่งถือเป็นวิสัยทัศน์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับเด็กและเยาวชนไว้ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2554, หน้า 29)

1. ให้เด็กและเยาวชนมีความผูกพันต่อครอบครัว ภาควุมใจในความเป็นไทย มีวิถีชีวิตแบบประชาธิปไตย สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างปลอดภัย และรู้จักเคารพสิทธิของผู้อื่น รวมทั้งกฎเกณฑ์และกติกาในสังคม
2. ให้มีสุขภาพและพลานามัยแข็งแรง รู้จักการป้องกันตนเองจากโรคภัยและสิ่งเสพติด
3. ให้มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ตามสมควรแก่วัย มีคุณธรรมจริยธรรม
4. ให้ทักษะและเจตคติที่ดีต่อการทำงาน มีศักดิ์ศรีและความภูมิใจในการทำงานสุจริต
5. ให้รู้จักคิดอย่างมีเหตุผล และมุ่งมั่นพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง
6. ให้รู้จักช่วยเหลือผู้อื่น โดยมีจิตสำนึกในการให้และการอาสาสมัคร รวมทั้งมีส่วนร่วมในการพัฒนาชุมชนและประเทศชาติ
7. ให้มีความรับผิดชอบต่อตนเอง ต่อผู้อื่น และต่อส่วนรวมตามสมควรแก่วัย

ศูนย์กิจกรรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบุรี

ประวัติความเป็นมา

ศูนย์กิจกรรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบุรี หรือที่เรียกสั้น ๆ ว่า “เพชรบุรี” ถือกำเนิดจากการฝึกอบรมหลักสูตรผู้นำนิสิต “เพชรบุรี” เพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพสู่การเป็นผู้นำของชมรมเชียร์ มหาวิทยาลัยบูรพา โดยมีอาจารย์สมพล เข้มกำเนิด เป็นที่อาจารย์ปรึกษา เมื่อวันที่ 11 ตุลาคม 2541 ณ เขตห้ามล่าสัตว์ป่าอ่างเก็บน้ำบางพระ อำเภอสัตหีบ จังหวัดชลบุรี และเมื่อวันที่ 30 มิถุนายน 2547 ได้การรับรองจากสำนักงานพัฒนาสังคมและสวัสดิการจังหวัดชลบุรี ซึ่งปัจจุบันเปลี่ยนชื่อเป็นสำนักงานพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์จังหวัดชลบุรี จัดตั้งเป็นองค์การเอกชนที่เกิดขึ้นด้วยแรงบันดาลใจของเยาวชน บุคคล และกลุ่มคนที่รวมตัวกันทำกิจกรรมเพื่อเยาวชนภายใต้พันธกิจของการพัฒนาศักยภาพของเยาวชนในด้านต่าง ๆ ให้เติบโตเป็นพลเมืองที่ดีของชาติต่อไปในอนาคต ให้เป็นทุนทางสังคมที่มีค่า โดยอาศัยกระบวนการฝึกอบรมและพัฒนา รวมถึงการสัมมนาแบบมีส่วนร่วม ในรูปแบบของค่ายเยาวชน รวม 5 ภารกิจ คือ

1. ด้านภาวะผู้นำและการพัฒนาบุคลิกภาพ
2. ด้านคุณธรรมและจริยธรรม
3. ด้านต่อต้านยาเสพติด
4. ด้านอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม
5. ด้านกีฬาและนันทนาการ

แรงบันดาลใจเกิดจากการที่ได้จัดการฝึกอบรมเยาวชนทั้ง 5 ด้าน โดยเน้นกระบวนการแบบมีส่วนร่วม ปลูกฝังแนวคิดเชิงบวกที่สร้างสรรค์ให้กับเยาวชน ประกอบกับคำสอนที่ให้ทุกคนรักและหวงแหนผืนแผ่นดินไทย ให้โอกาสกับเพื่อนมนุษย์ รวมถึงการจุดประกายความฝันของเด็ก ๆ และเสริมสร้างแรงบันดาลใจในการทำงานเพื่อสังคมให้กับพวกเขา ทำให้เห็นความสามารถของเยาวชนที่หลากหลาย ซึ่งแสดงออกอย่างชัดเจนบนพื้นฐานของความคิดอย่างเป็นระบบ อิสระ มีพลังแห่งการสร้างสรรค์สูง จึงได้เริ่มจัดตั้งกลุ่มผู้นำเยาวชนขึ้น

ในระยะเริ่มต้น กลุ่มได้มอบหมายให้ นายฉัตร เสียมทอง รองประธานฝ่ายกิจการพิเศษ ชมรมเชียร์ มหาวิทยาลัยบูรพาในสมัยนั้น เป็นผู้ดูแลกลุ่มเพชรบุรี โดยมี อาจารย์สมพล เข้มกำเนิด เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา และนำกลุ่มกิจกรรมดังกล่าว ทำงานฝึกประสบการณ์วิชาชีพร่วมกับหน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชน ในรูปแบบของการเป็นวิทยากรการฝึกอบรม หรือค่ายฝึกอบรมต่าง ๆ อาทิ ค่ายเยาวชนด้านภัยยาเสพติด ค่ายคุณธรรมจริยธรรม การอบรมผู้นำเยาวชนด้านสิ่งแวดล้อม รวมถึงการอบรมผู้นำเยาวชนในรูปแบบต่าง ๆ เป็นต้น

แนวทางการดำเนินงาน

ระยะแรกของการก่อตั้ง จะใช้ช่วงเวลาวันสุดท้ายของการอบรมหลักสูตรต่าง ๆ เป็นชั่วโมงการจัดตั้งกลุ่มผู้นำเยาวชนขึ้น โดยมีการเลือกประธานกลุ่ม และกรรมการ พร้อมกันนี้ได้ปลูกฝังแนวคิดในการสร้างแรงบันดาลใจในการทำงานเพื่อสังคมให้เกิดขึ้น เพื่อเป็นการสานต่อเจตนารมณ์ของการฝึกอบรมในครั้งนี้ ในระยะเริ่มต้นกลุ่มผู้นำเยาวชนที่เกิดขึ้นทั้งหมด จะมีการประชุมในทุกวันเสาร์สุดท้ายของเดือน ณ ศูนย์กิจกรรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบุรพา จังหวัดชลบุรี

หลังจากที่จัดตั้งกลุ่มเยาวชนขึ้น มีการขายความคิดให้เยาวชนในแต่ละกลุ่มได้คิดสร้างงานด้านการพัฒนาสังคมของกลุ่มตัวเองขึ้น โดยให้คำนึงถึงความสุขในการสร้างสรรค์งานเป็นหลัก เพราะเมื่อทุกคนมีความสุขกับการสร้างสรรค์งานดังกล่าวแล้ว จะทำให้เกิดการทำงานด้านสังคมต่อเนื่องอย่างยั่งยืน ดังนั้น แต่ละกลุ่มแต่ละคนจึงได้คิดงานที่เหมาะสมแก่สภาพภูมิประเทศ เหมาะแก่สภาพชุมชน และเหมาะสมแก่ศักยภาพของแต่ละกลุ่มที่จะช่วยเหลือดำเนินงานได้อย่างมีความสุข เช่น บางกลุ่มเยาวชน (กลุ่มคนดีศรีจุฬาภรณ์) ก็ได้กลับไปทำค่ายช่วยเหลือเด็กผู้ด้อยโอกาสทางสังคม บางกลุ่มจัดทำกิจกรรมเพื่อสุขภาพในโรงเรียน บางกลุ่ม (กลุ่มพลอยอินทนิล และกลุ่มพลอยไพฑูริย์) ก็กลับไปทำค่ายเยาวชนรุ่นใหม่ด้านภัยยาเสพติด บางกลุ่มก็กลับไปทำเว็บไซต์ส่งเสริมพระพุทธศาสนา เป็นต้น

นอกจากนี้ ในส่วนของตัวเยาวชนเองก็ได้ตระหนักและให้ความสนใจในเรื่องที่ตนเองสนใจเป็นพิเศษและจัดทำโครงการขึ้น เช่น เยาวชนคนหนึ่งกำลังศึกษาอยู่ ณ โรงเรียนพลุดาหลวงวิทยา ซึ่งเป็นโรงเรียนแถบชายฝั่งทะเลที่เคยอุดมไปด้วยแนวปะการัง แต่ปัจจุบันได้ถูกทำลายโดยน้ำมือมนุษย์และภัยธรรมชาติ จึงได้คิดที่จะทำโครงการฟื้นฟูปะการังขึ้น โดยการเพาะพันธุ์ปะการังเทียม โดยได้รับคำแนะนำและสนับสนุนจากอาจารย์ประสาน แสงไพฑูริย์ และอาจารย์ดำรง สุภานิต เยาวชนบางคนกลับสถานศึกษาไปแล้วได้เริ่มแนวคิดการจัดตั้งชุมนุมอนุรักษ์ หรือบางสถานศึกษาที่มีชุมนุมในลักษณะเช่นนี้อยู่แล้ว ก็เริ่มมีความเข้มแข็งยิ่งขึ้น มีการจัดกิจกรรมส่งเสริมและเผยแพร่การอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม เช่น โรงเรียนดัดดรุณี จังหวัดฉะเชิงเทรา หรือโรงเรียนในแถบจังหวัดตราด ที่มีหมู่เกาะหรืออุทยานแห่งชาติที่มีความอุดมสมบูรณ์ แต่ปัจจุบันเริ่มมีการปรับเปลี่ยนไปเป็นสถานที่ท่องเที่ยวเชิงพาณิชย์ มีการก่อสร้าง ทำให้หลายส่วนของธรรมชาติถูกทำลายไป เยาวชนเหล่านั้นได้ตระหนักถึงคุณค่าของธรรมชาติ ก็ได้มีการจัดกิจกรรมอบรมให้ความรู้แก่เยาวชนในจังหวัดตราดอย่างต่อเนื่อง ในโครงการทรัพยากรธรรมชาติของไทยกับสายใยแห่งชีวิต ครั้งที่ 1 (2543) และครั้งที่ 2 (2544) ส่วนครั้งที่ 3 ได้อบรมเสร็จสิ้นไปแล้ว ในระหว่างวันที่ 24-26 สิงหาคม 2545 นับเป็นการทำงานอย่างต่อเนื่องของเยาวชนที่ผ่านกระบวนการปลูกฝังของเราอย่างแท้จริง และแน่นอนที่สุดเมื่อเสร็จสิ้นการฝึกอบรมแต่ละครั้ง ก็จะมีการจัดตั้งกลุ่มแกนนำ

เยาวชนขึ้น เป็นการสานต่อแนวคิดของเยาวชนคนทำงานเพื่อสังคมกลุ่มนี้ต่อไป ในส่วนของจังหวัดอื่น ๆ ในภาคตะวันออก ก็ยังมีเยาวชนสร้างสรรค์งานด้านต่าง ๆ อยู่เช่นกัน เช่น กลุ่มผู้นำเยาวชนเพชรบุรี จังหวัดปราจีนบุรี จังหวัดฉะเชิงเทรา เป็นต้น

การจับมือกับพันธมิตรร่วมสร้างเยาวชน

เมื่อการทำงานด้านการพัฒนาสังคมและเยาวชนของ “เพชรบุรีพา” เติบโตขึ้น หน่วยงานต่าง ๆ เริ่มให้ความสนใจ และให้ทุนสนับสนุนการทำงานของ “เพชรบุรีพา” อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น อาทิ โรงกลั่นน้ำมันเอสโซ่ ศรีราชา องค์การปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคธุรกิจเอกชนรายย่อย พรรคการเมือง เป็นต้น “เพชรบุรีพา” จึงได้จัดทำโครงการ “ต้นกล้าของสังคม” สำหรับนิสิตนักศึกษา จาก 5 สถาบัน ได้แก่ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (กลุ่มเยาวชนที่เคยได้รับการอบรมจาก “เพชรบุรีพา”) สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง มหาวิทยาลัยศรีปทุมวิทยาเขตชลบุรี สถาบันเทคโนโลยีราชมงคลคณะเกษตรศาสตร์บางพระ และมหาวิทยาลัยบูรพา รวมถึงกลุ่มเยาวชนในสถานศึกษาต่าง ๆ กว่า 70 กลุ่ม เพื่อช่วยส่งเสริมงานด้านพัฒนาเยาวชนและคนในสังคม รวมถึงการปลูกฝังแนวคิดที่มีประโยชน์ในการเป็นผู้นำของสังคมให้กับเยาวชนต่อไปในอนาคต.

นับถึงปี พ.ศ. 2548 มีการจัดตั้งกลุ่มผู้นำเยาวชน แล้วทั้งสิ้นกว่า 70 กลุ่ม ที่ทำงานเพื่อสังคม ซึ่งผู้นำเยาวชนทั้งหมดต่างรวมตัวกันเพื่อทำงานด้านสังคม ในรูปแบบต่าง ๆ ตามวัตถุประสงค์ 5 ด้านดังที่ได้กล่าวมาแล้ว อาทิ กลุ่มผู้นำเยาวชนเพชรบุรีพาจังหวัดตราด (เกิดจากกลุ่มผู้นำเยาวชนตามโครงการ “ทรัพยากรธรรมชาติของไทยกับสายใยแห่งชีวิต” จำนวน 3 รุ่น โครงการค่ายอบรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบุรีพา โครงการค้นหาพรสวรรค์ที่ฉันมี จำนวน 7 รุ่น, โครงการคนรุ่นใหม่พัฒนาไทยเพื่อไทย 2002 เป็นต้น) ผู้นำเยาวชนเพชรบุรีพาจังหวัดชลบุรี (เกิดจากการรวมตัวกันของกลุ่มผู้นำเยาวชนในหลาย ๆ โครงการ เช่น โครงการอบรมผู้นำนิสิตเพชรบุรีพาเพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพสู่การเป็นผู้นำ โครงการค้นหาพรสวรรค์ที่ฉันมี โครงการสำนึกดีเพื่อป่า..ร่วมรักษาท้องทะเล รุ่นที่ 1 และ 2 โครงการทะเลดาว โครงการคนรุ่นใหม่พัฒนาไทยเพื่อไทย 2002 โครงการต้นกล้าของสังคม โครงการตะวันเยาว์เรารักเมืองไทย เป็นต้น) ผู้นำเยาวชนเพชรบุรีพาจังหวัดระยอง (เกิดจากค่ายเยาวชนรุ่นใหม่ด้านภัยยาเสพติด ครั้งที่ 2) ผู้นำเยาวชนเพชรบุรีพาจังหวัดสระแก้ว (เกิดจากค่ายผู้นำเยาวชนเปิดโลกประชาสัมพันธ์...มุ่งมั่นสู่มืออาชีพ) นอกจากนั้นในปี พ.ศ. 2548 เกิดกลุ่มผู้นำเยาวชนเพชรบุรีพาในจังหวัดชลบุรี ถึง 73 กลุ่ม เพื่อเป็นการทำความดีถวายแม่ของแผ่นดิน โดยเกิดจากการฝึกอบรมแกนนำเยาวชนคนดีศรีเมืองชล ภายใต้โครงการคนดีศรีแผ่นดิน ของกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ ซึ่งได้มอบหมายให้นายสมพล เข็มกำหนด และศูนย์กิจกรรมผู้นำเยาวชนบ้านเพชรบุรีพา เป็นผู้ดำเนิน โครงการ

บัวเชมป์ (Beauchamp, 1981, pp. 61-62) ให้ขอบเขตความหมายของหลักสูตร 3 สถานะดังต่อไปนี้ คือ หลักสูตรในฐานะของข้อกำหนดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ หลักสูตรในฐานะของระบบการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร หลักสูตรในฐานะของศาสตร์แขนงหนึ่งในวิชาศึกษาศาสตร์

ชาญชัย อาจินสมาจาร (2548, หน้า 75-76) หลักสูตร หมายถึง แผนการสอนหรือการเรียนรู้ ช่วงเวลาของหลักสูตรมีตั้งแต่ 2-3 นาทีจนถึงหลาย ๆ ปี หรือตลอดชีวิตของบุคคลหรือสถาบัน ประเด็นของหลักสูตรรวมถึง

1. เป้าหมายและจุดมุ่งหมายของการสอน
2. คุณค่าของหลักสูตร
3. วิธีคัดเลือก จัดระเบียบ และถ่ายทอดเนื้อหา
4. กระบวนการที่อำนวยความสะดวกให้กับการเรียนรู้
5. วิธีประเมินความตั้งใจ วิธีสอน ผลลัพธ์ และตัวหลักสูตรเอง
6. การเลือกผู้สอน
7. กำหนดตัวผู้เรียน
8. การบริหารและการนำหลักสูตรออกใช้

นอกจากนี้ สุทธิรักษ์ พันภัยพล (2554, หน้า 17-18) ได้สรุปความหมายของหลักสูตร จากการศึกษาเอกสารของนักการศึกษาหลายคน อาทิ Beane, Conrad and Alessi (1986); Oliva (1992); Sowell (1996) กล่าวว่า หลักสูตร หมายถึง การจัดประสบการณ์ที่มีการจัดทำเป็นแผน การจัดสภาพการเรียนรู้หรือโครงการจัดการศึกษา โดยมีการกำหนดวิธีการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามจุดประสงค์หรือจุดมุ่งหมายตามที่หลักสูตรกำหนดไว้

สรุปความหมายของหลักสูตร หมายถึง การจัดประสบการณ์ที่มีการจัดทำเป็นแผนการจัดสภาพการเรียนรู้ หรือแผนการสอน หรือโครงการจัดการศึกษา โดยมีการกำหนดวิธีการจัดการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์และประเมินผลการเรียนรู้

หลักสูตรเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ และมีความจำเป็นสำหรับการจัดการศึกษาของประเทศ เป็นเครื่องมือที่ทำให้ความมุ่งหมายของการจัดการศึกษาของประเทศมีประสิทธิภาพ ซึ่งความสำคัญของหลักสูตรอาจสรุปได้ ดังนี้ (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2543, หน้า 47)

1. เป็นแผน และแนวทางในการจัดการศึกษาของชาติให้บรรลุตามความมุ่งหมายและนโยบาย

2. เป็นหลัก และแนวทางในการวางแผนวิชาการ การจัดการ การบริหารการศึกษา การสรรหา การพัฒนาบุคลากร การจัดวัสดุอุปกรณ์ เครื่องมือ นวัตกรรม การเรียนการสอน ขอบประมาณ และอาคารสถานที่

3. เป็นเครื่องมือในการควบคุมมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา และคุณภาพของผู้เรียน ให้เป็นไปตามนโยบายและแผนพัฒนาการศึกษาของประเทศ และสอดคล้องกับความต้องการของแต่ละท้องถิ่น

4. ระบบหลักสูตร จะกำหนดความมุ่งหมาย ขอบข่ายเนื้อหา แนวทางการจัดกิจกรรม การเรียนการสอน แหล่งทรัพยากร และการประเมินผลสำหรับการจัดการศึกษาของครูและผู้บริหาร

5. เป็นเครื่องมือบ่งชี้ทิศทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีคุณภาพ และสอดคล้องกับแนวโน้มการพัฒนาทางสังคม

หลักสูตรถือว่าเป็นบทบาทสำคัญในการจัดการศึกษาทุกระดับ หลักสูตรระบุสิ่งที่คาดหวัง ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนและแนวทางในการจัดให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ หลักสูตรเปรียบเสมือนพิมพ์เขียวในการสร้างบ้าน ส่วนการสอนเป็นกระบวนการหรือวิธีการ หลักสูตรจะระบุสิ่งที่จะสอน ในโรงเรียน ระบุสิ่งที่ผู้เรียนควรจะเรียนรู้

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตร

แนวคิดและกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่นิยมนำมาใช้ในการวางแผนหลักสูตร (Curriculum Planning) ในปัจจุบันเรียกว่า แนวคิดการบริหารทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Management) ซึ่งเป็นแนวคิดของนักหลักสูตรกลุ่มผลิต (Product Approach) หรือหลักสูตรที่กำหนดผลการเรียนรู้ ที่คาดหวัง (Desirable Result) ในรูปของคุณลักษณะหรือสมรรถนะในด้านความรู้และทักษะของผู้เรียน เป็นปลายทางของการพัฒนาผู้เรียน แนวคิดหลักสูตรกลุ่มผลิตนี้เป็นฐานสำคัญที่ก่อให้เกิด กระแสการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์ (Outcome-based Education) และก่อให้เกิดรูปแบบหลักสูตรใหม่ ตามมา ได้แก่ หลักสูตรอิงมาตรฐาน (Standards-based Curriculum) และหลักสูตรอิงสมรรถนะ (Competencies-based Curriculum) เป็นต้น อย่างไรก็ตาม แม้ว่ารูปแบบของหลักสูตรจะมีความแตกต่างใน ด้านการกำหนดเป้าหมาย แต่หลักสูตรในกลุ่มนี้ ล้วนแต่มีวิธีการดำเนินการพัฒนาบนกระบวนการ หรือขั้นตอนที่คล้ายคลึงกัน และขั้นตอนเหล่านั้นมาจากแนวคิดของนักหลักสูตรกลุ่มผลิต ได้แก่ Tyler (1949); Taba (1962); Saylor, Alexander and Lewis (1981)

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ (Tyler, 1949)

ไทเลอร์ (Tyler, 1949) เป็นนักการศึกษาชาวอเมริกันที่ได้รับการยอมรับนับถือกว้างขวาง ทั่วโลกในการพัฒนาหลักสูตร การวัดและประเมิน เป็นผู้ก่อตั้ง The National Assessment of

Educational Progress (NAEP) ซึ่งเป็นองค์การที่มีบทบาทสำคัญในการประเมินคุณภาพการศึกษาของสหรัฐอเมริกา ในการพัฒนาหลักสูตรสร้างโดยมีหลักคิด 3 ประการ คือ

1. ความรู้ อะไรที่มีคุณค่ามากที่สุดสำหรับผู้เรียน (What Knowledge is the Most Worth for Most Students) ปัจจุบันมีความซับซ้อนและมีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น จึงจำเป็นต้องเน้นให้การศึกษาเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ของชีวิตที่ซับซ้อน อีกทั้งควรเน้นการฝึกฝนสมองส่วนต่าง ๆ ของผู้เรียนให้คล่องแคล่ว เพื่อนำไปใช้กับสถานการณ์อื่น ๆ ที่ผู้เรียนจะพบได้ นอกจากนี้ ไทเลอร์ยังได้เสนอแนะวิธีที่จะค้นหาความรู้ที่จะสอนผู้เรียน 4 ประการ

1.1 ต้องมีการค้นหาสภาพปัจจุบันของผู้เรียน โดยศึกษาเกี่ยวกับกิจกรรม ปัญหา และความต้องการของผู้เรียน เนื่องจากจะได้ข้อมูลที่ตรงกับความสนใจของผู้เรียนมากที่สุด ผู้เรียนจะเรียนได้ดีหากความรู้ที่ตรงกับความสนใจของเขา

1.2 เมื่อค้นหาความต้องการของผู้เรียนแล้ว อาจจะนำข้อมูลที่ได้มาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ซึ่งเป็นที่ยอมรับในสังคม เพื่อกำหนดสิ่งที่ขาดไปหรือความต้องการจำเป็นนั้น ๆ

1.3 ความรู้ที่จะสอนผู้เรียนนั้นควรคำนึงถึงปรัชญาการศึกษาและปรัชญาของโรงเรียน ด้วยว่าต้องการให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะอย่างไรตามปรัชญาของการศึกษาและปรัชญาของโรงเรียน

1.4 การเลือกความรู้ที่จะสอนผู้เรียนนั้นควรอาศัยความรู้ทางจิตวิทยาด้วย เพราะจิตวิทยาจะทำให้ทราบว่าเนื้อหาใดที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละวัยและในแต่ละระดับชั้น

2. วิธีสอนแบบ ไหนที่มีประสิทธิภาพสูงสุดในการถ่ายทอดความรู้แก่ผู้เรียน (What Instructional Method May Be Employed Most Effectively to Transmit This Knowledge) ไทเลอร์ได้ให้ข้อเสนอแนะไว้ ดังนี้

2.1 ควรเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่พัฒนาทักษะในการคิด

2.2 ควรเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ได้รับสารสนเทศ กล่าวคือ ต้องให้ผู้เรียนได้รับสารสนเทศในระหว่างลงมือกระทำหรือปฏิบัติกิจกรรม ควรเลือกสารสนเทศที่สำคัญและใช้บ่อย ๆ เพื่อป้องกันการลืม นอกจากนี้ ควรให้ผู้เรียนได้พบสารสนเทศนั้นในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อที่จะสามารถประยุกต์ใช้ได้

2.3 ควรเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะช่วยพัฒนาเจตคติที่ดีต่อสังคม โดยอาจจะให้ผู้เรียนได้ซึมซับจากสิ่งแวดล้อม ผลการสะท้อนทางอารมณ์ที่เกิดจากประสบการณ์ที่ได้รับจากประสบการณ์ที่เจ็บปวด และอาศัยกระบวนการทางปัญญาโดยตรง

2.4 ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยในการพัฒนาความสนใจ โดยให้ผู้เรียนสัมผัสกับเรื่องราวต่าง ๆ ที่ต้องการพัฒนาความสนใจของผู้เรียน และหาทางให้กิจกรรมนั้นเชื่อมโยงทางใด

ทางหนึ่งกับประสบการณ์ที่ผู้เรียนพึงพอใจ นอกจากนี้ ไทเลอร์ยังได้เสนอแนะการจัดเนื้อหาไว้ว่า ควรคำนึงถึงความต่อเนื่อง (Continuity) ลำดับก่อนหลัง (Sequence) และมีการบูรณาการ (Integration)

3. โรงเรียนประเภทไหนที่สังคมต้องการ (What Kind of School Should Our Society Have)

ไทเลอร์เสนอแนะว่า ควรเป็นโรงเรียนที่มีการประเมินหลักสูตร หมายถึง มีการประเมินองค์ประกอบของหลักสูตร ไม่ว่าจะเป็นจุดประสงค์ของหลักสูตร ประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดให้แก่ผู้เรียน ผลการใช้หลักสูตร และเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินหลักสูตร เป็นต้น นอกจากนี้ ควรเป็นโรงเรียนที่อาจารย์ผู้สอนทุกคนในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการร่างและสร้างหลักสูตร เพราะจะทำให้โรงเรียนสามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้แก่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของทาบา (Taba)

ทาบา (Taba, 1962) เป็นนักพัฒนาหลักสูตรกลุ่มแนวคิดการบริหารเชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific Management) ที่มีชื่อเสียงในวงการด้านหลักสูตรและการสอน เป็นศิษย์ของ John Dewey นักปรัชญาการศึกษาพัฒนานิยม Taba สำเร็จปริญญาคุชกุ๊บัณฑิตด้วยการเขียนวิทยานิพนธ์เรื่อง พลวัตของการศึกษา: วิวัฒนาการของแนวคิดการศึกษาพัฒนาการ (Dynamics of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought) ซึ่งเน้นการนำเสนอการจัดการศึกษาเพื่อความเป็นประชาธิปไตย ภายหลังหันมาสนใจเกี่ยวกับทฤษฎีหลักสูตร จึงได้มีโอกาสร่วมงานกับ John Dewey, Benjamin Bloom, Ralph W. Tyler, Deborah Elkins และ Robert Havinghurst และได้เขียนผลงานซึ่งเป็นตำราเล่มสำคัญเกี่ยวกับหลักสูตร คือ Curriculum Development: Theory and Practice ในปี 1962 ได้แสดงแนวคิดของตนเองไว้อย่างชัดเจนว่า หลักสูตรการศึกษาควรมุ่งเน้นไปที่การสอนให้ผู้เรียนคิดมากกว่าจะเป็นการถ่ายทอดข้อเท็จจริง มีเสนอแนวคิดกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นขั้นตอนชัดเจนและให้ความสำคัญกับครูในฐานะผู้สร้างหลักสูตรทำให้แนวคิดของ Taba ได้รับความนิยมเป็นอย่างยิ่ง

ทาบา (Taba, 1962, p. 10) ได้กล่าวถึงความหมายของหลักสูตร สรุปได้ว่า หลักสูตรเป็นเอกสารที่เขียนขึ้น โดยประกอบด้วยเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ เนื้อหาสาระ กิจกรรมหรือประสบการณ์การเรียนรู้และการประเมินผลการเรียนรู้ และการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการวินิจฉัย (Diagnosis) และตัดสินใจ (Decision) เกี่ยวกับองค์ประกอบเหล่านั้น การพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของ Taba ดำเนินการอย่างเป็นขั้นตอนรวมทั้งสิ้น 8 ขั้นตอน ดังนี้

1. การวิเคราะห์สภาพปัญหา (Diagnosis of Needs) การศึกษาความต้องการเป็นสิ่งสำคัญ

เป็นอันดับแรก ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องวินิจฉัยประสบการณ์ ความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเพื่อกำหนดเนื้อหาของหลักสูตร

2. การกำหนดวัตถุประสงค์ (Formulation of Objectives) คือ ขั้นตอนเมื่อทราบความต้องการของผู้เรียนหรือของสังคมแล้ว ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร โดยกำหนดเนื้อหาว่าจะมีความเฉพาะเจาะจงเพียงใดกับวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้

3. การเลือกเนื้อหาสาระ (Selection of Content) ผู้พัฒนาหลักสูตรเลือกเนื้อหาสาระที่จะนำมาให้ผู้เรียนศึกษาโดยพิจารณาจากวัตถุประสงค์ เนื้อหาที่เลือกมานั้นจะต้องมีความตรง (Validity) ตามวัตถุประสงค์และมีนัยสำคัญ (Significance) ต่อผู้เรียน

4. การจัดเนื้อหาสาระ (Organization of Content) เนื้อหาที่คัดเลือกมาได้ นั้น ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องนำมาจัดเรียงลำดับ (Sequence) โดยใช้เกณฑ์หรือระบบบางอย่าง ทั้งยังจะต้องคำนึงถึงความเชื่อมโยงและการเน้น (Focus) ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ที่จะสอนและระดับของผู้เรียน

5. การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ (Selection of Learning Experiences) ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องพิจารณาเรื่องของการจัดเรียงลำดับประสบการณ์ และจะต้องเลือกวิธีการจัดการเรียนการสอนที่จะสร้างประสบการณ์เกี่ยวกับเนื้อหาตามวัตถุประสงค์

6. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Organization of Learning Experiences) การจัดองค์ประกอบของประสบการณ์การเรียนรู้ ผู้พัฒนาหลักสูตรจะต้องคำนึงถึงยุทธศาสตร์การสอนที่สำคัญคือการพัฒนาระบวนการสร้างมโนทัศน์ (Strategic of Concept Attainment) และคำนึงถึงคำถามสำคัญ ได้แก่ จะทำอะไรให้เนื้อหาสาระสอดคล้องกับประสบการณ์และความสนใจของผู้เรียน และจะอย่างไรให้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้สอดคล้องและตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล

7. การประเมินผล (Evaluation) จะประเมินอะไร จะใช้วิธีการและเครื่องมือใดในการประเมิน (Determination of What to Evaluate and of the Ways and Means of Doing It) นักหลักสูตรจะต้องประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร โดยจะต้องตอบคำถามว่า จะประเมินคุณภาพของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นได้อย่างไรและจะใช้เครื่องมือและวิธีการใดในการประเมิน

8. การตรวจความคงที่และความเหมาะสมในแต่ละขั้นตอน

จากแนวคิดกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของทาบ (Taba) ข้างต้น จะเห็นได้ว่าทาบ (Taba) ได้ให้ความสำคัญกับครูหรือผู้สอนว่าต้องเป็นผู้ที่พัฒนาหลักสูตร หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือหลักสูตรต้องออกแบบโดยผู้ใช้ และกระบวนการพัฒนาหลักสูตรทั้ง 8 ขั้นตอน เป็นรูปแบบการพัฒนาจากรากหญ้า (Grass-roots Model) ซึ่งแตกต่างจากไทเลอร์ (Tyler) ที่ให้ความสำคัญกับผู้เชี่ยวชาญในการกำหนดวัตถุประสงค์และเนื้อหาที่จะจัดให้แก่ผู้เรียน หน้าที่หลักของครูตามแนวคิดของทาบ (Taba) คือ ผู้จัดการเนื้อหาและมโนทัศน์ความรู้ต่าง ๆ ให้เหมาะสมและสอดคล้องกับการเรียนรู้ของผู้เรียน และหลักสูตรจะต้องสร้างขึ้นจากภายในชั้นเรียนก่อนที่จะพัฒนาขึ้นเป็นหลักสูตร

สถานศึกษา ประเด็นการเรียนรู้และข้อควรพิจารณาในประเด็นนี้ก็คือ ในฐานะที่เราเป็นครูภาษาไทย เราได้มีส่วนในการจัดการมโนทัศน์ความรู้ต่าง ๆ ในสาระการเรียนรู้ภาษาไทยมากน้อยเพียงใด เราได้ใช้นักเรียนในห้องเรียนของเราเป็นฐานในการสร้างหลักสูตรภาษาไทยอย่างไร หรือเราเป็น แต่เพียงกลไกการถ่ายทอดสาระการเรียนรู้ตามหลักสูตรของผู้บังคับบัญชาใช่หรือไม่ ทั้งที่ ในความเป็นจริงแล้ว หลักสูตร คือ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ประสบการณ์ ที่มีความหมายย่อมเกิดจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรให้มี “ความหมาย” ต่อผู้เรียน ซึ่งจัดการ โดยครูมิใช่เป็นแต่เพียงสาระการเรียนรู้ที่แห้งแล้งดังเช่นการสอนตามหนังสือเรียนที่เป็นอุปสรรค สำคัญของการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งหมด

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2543, หน้า 77) ได้เสนอแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจร ซึ่งประกอบด้วยระบบที่สัมพันธ์กัน 3 ระบบ คือ ระบบการร่างหลักสูตร ระบบการนำหลักสูตรไปใช้ และระบบการประเมินหลักสูตร แต่ละระบบประกอบด้วยขั้นตอนย่อยต่าง ๆ ดังนี้

1. ระบบการร่างหลักสูตร มี 4 ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นตอนที่ 1 สิ่งที่กำหนดหลักสูตร คือ การเตรียมการศึกษาข้อมูลพื้นฐานด้านต่าง ๆ ที่จะนำมาใช้สำหรับการพัฒนาหลักสูตร อาจเริ่มจากทำการศึกษาวิจัย เพื่อให้ทราบข้อเท็จจริง หลายอย่างที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ทั้งในส่วนที่เกี่ยวข้องโดยตรงและโดยอ้อม เช่น ต้องการ ทราบสภาพความต้องการของสังคมในด้านการศึกษา ต้องการทราบการศึกษาในปัจจุบัน แนวโน้ม ของสังคม และความต้องการทางการศึกษาในอนาคต การศึกษาข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นในการกำหนด หลักสูตร ประกอบไปด้วยสิ่งกำหนดทางวิชาการ สิ่งกำหนดทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และสิ่งกำหนดทางการเมือง

ขั้นตอนที่ 2 รูปแบบหลักสูตร หลังจากศึกษาข้อมูลพื้นฐานจากสิ่งกำหนดหลักสูตรแล้ว จากนั้นเป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับรูปแบบหลักสูตร เช่น หลักสูตรแบบรายวิชา หลักสูตรแบบบูรณาการ หรือหลักสูตรแบบแกนวิชา เป็นต้น รูปแบบหลักสูตรจะประกอบด้วย โครงสร้าง และองค์ประกอบ หลักสูตร ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นภาพรวม และมาตรฐานการศึกษาของแต่ละหลักสูตร

ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบคุณภาพหลักสูตร เมื่อร่างหลักสูตรเสร็จเรียบร้อยแล้ว ก่อนจะนำ หลักสูตรไปใช้ ต้องตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร ทั้งนี้ เพื่อศึกษาความเป็นไปได้พร้อมทั้งปรับปรุง แก้ไขบางส่วนก่อนนำไปใช้จริง การตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรอาจจะใช้วิธีการประชุมสัมมนา หรือให้ผู้เชี่ยวชาญ ผู้มีประสบการณ์ช่วยพิจารณาการทดลองใช้หลักสูตรแบบนาร่อง เพื่อศึกษา ความเป็นไปได้ของหลักสูตร

ขั้นตอนที่ 4 การปรับแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้ ต้องอาศัยการจัดทำข้อมูลที่ชัดเจน อันจะเป็นการทำให้การปรับแก้หลักสูตรเป็นไปอย่างมีระบบและมีประสิทธิภาพ

2. ระบบการใช้หลักสูตร การใช้หลักสูตรมีอยู่ 3 ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นตอนที่ 1 การขออนุมัติหลักสูตรเป็นการนำหลักสูตรที่ผ่านการปรับแก้แล้ว

เสนอหน่วยงานบังคับบัญชา เพื่อให้เห็นชอบสั่งการ

ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนการใช้หลักสูตร เป็นขั้นตอนเตรียมการใช้หลักสูตร ซึ่งจะต้องคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

2.1 การประชาสัมพันธ์หลักสูตร

2.2 การเตรียมงบประมาณ

2.3 การเตรียมความพร้อมของบุคลากร

2.4 วัสดุหลักสูตร

2.5 บริการสนับสนุน และอาคารสถานที่

2.6 ระบบบริหารของสถาบันการศึกษา

2.7 การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการให้กับผู้สอน

2.8 การประเมินผลและติดตามการใช้หลักสูตร

ขั้นตอนที่ 3 ดำเนินการใช้หลักสูตร หรือบริหารหลักสูตร ขั้นตอนนี้ นับเป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุด เป็นทั้งศาสตร์และศิลป์ ที่ว่าเป็นศาสตร์นั้น หมายถึง การวางแผนใช้อย่างเป็นระบบ และใช้เทคโนโลยีทางการศึกษามาช่วยเสริม ส่วนที่ว่าเป็นศิลป์นั้น หมายถึง ผู้ใช้ในที่นี้รวมทั้งผู้บริหาร และผู้สอนจะมีบทบาทมากในการที่จะทำให้หลักสูตรบรรลุความสำเร็จมากน้อยเพียงใด ดังที่กล่าวว่า หลักสูตรแม้จะปรับปรุงเพียงใด ถ้าผู้สอนไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมกรรมการเรียนการสอน หลักสูตรใหม่นั้นก็ไม่มี ความหมาย และไม่ได้ผลตามที่หลักสูตรคาดหวัง

3. ระบบการประเมินหลักสูตรเป็นระบบสุดท้ายของการพัฒนาหลักสูตร การประเมินหลักสูตร คือ กระบวนการเปรียบเทียบระหว่างผลการใช้หลักสูตรที่วัดได้กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร การประเมินหลักสูตรมีขั้นตอนและกระบวนการ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 วางแผนประเมินหลักสูตร เป็นการพิจารณาว่าจะประเมินหลักสูตรในส่วนใด เช่น ประเมินเอกสารหลักสูตร ประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ประเมินการสอนของผู้สอน ประเมินการบริหารของผู้บริหาร ประเมินติดตามผลผู้สำเร็จการศึกษา และประเมินการยอมรับหลักสูตรจากผู้ปกครอง หรือชุมชนเหล่านี้ เป็นต้น

ขั้นตอนที่ 2 การเก็บข้อมูล ได้แก่ การรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ โดยใช้เครื่องมือ และวิธีการที่เหมาะสมกับลักษณะข้อมูลจากแหล่งนั้น

ขั้นตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูล คือ การจัดกระทำกับข้อมูลที่รวบรวมมาได้ จัดเป็นหมวดหมู่วิเคราะห์ด้วยวิธีการที่เหมาะสมกับข้อมูลนั้น

ขั้นตอนที่ 4 การรายงานข้อมูลเป็นการนำเสนอข้อมูลผ่านการวิเคราะห์มาแล้ว โดยใช้การตีความอธิบายลงสรุปเกี่ยวกับข้อมูลนั้นเพื่อนำข้อค้นพบจากรายงานข้อมูลไปปรับปรุงแก้ไขในส่วนต่าง ๆ ของหลักสูตรต่อไป สรุปกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจร ดังภาพที่ 2-1



ภาพที่ 2-1 การพัฒนาหลักสูตรแบบครบวงจรของวิชัย วงษ์ใหญ่ (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2543, หน้า 77)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศต่อไปนี้
 วิชัย วงศ์ใหญ่ (2543, หน้า 50), กระทรวงศึกษาธิการ (2545, หน้า 5), รุจิรัฐ ภู่อสาระ (2546, หน้า 16),
 สุนทรีย์ คนเที่ยง (2551, หน้า 23), Ornstein and Hunkins (2004, p. 78), Pinar (1995, p. 112) Taba
 (1962, p. 41) Goodlad and Zhinxin (1997, p. 70) และ Parkay and Hass (2000, p. 56) ต่างเสนอ
 แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรสรุปเป็นขั้นตอนได้ ดังนี้

1. การพิจารณาความต้องการจะเป็น
2. การทบทวนจุดหมายของสถาบัน
3. กำหนดจุดประสงค์ของหลักสูตร
4. การระบุวิธีการประเมิน
5. การเลือกแบบแผน/ ประเภทของหลักสูตร
6. การเลือกเนื้อหาและจัดประสบการณ์การเรียนรู้
7. การประเมินหลักสูตร

สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของทาบ (Taba)
 และวิชัย วงศ์ใหญ่ มี 7 ขั้นตอน ได้แก่

1. การวิเคราะห์สภาพปัญหา
2. การกำหนดวัตถุประสงค์
3. การเลือกเนื้อหาสาระ
4. การจัดเนื้อหาสาระ
5. การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้
6. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้
7. การประเมินผล

รูปแบบการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่ต่อเนื่องมาตั้งแต่เริ่มต้น จนกระทั่ง
 ได้มีการนำหลักสูตรไปใช้ โดยนำผลจากการวัดในแง่มุมต่าง ๆ เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดคุณค่า
 ของหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมา การประเมินผลหลักสูตรจึงมีความสำคัญ และจำเป็นอย่างยิ่งต่อคุณภาพ
 ของหลักสูตรและสามารถนำผลการประเมินมาปรับปรุงหลักสูตรให้เป็นไปตามเป้าหมายที่วางไว้

นักการศึกษาหลายคนทั้งในต่างประเทศและประเทศไทยได้กำหนดรูปแบบการประเมิน
 หลักสูตรเอาไว้ ซึ่งในภาพใหญ่ไม่แตกต่างกันนัก ผู้วิจัยขอเสนอเฉพาะนักการศึกษาที่มีชื่อเสียง
 และได้รับการยอมรับในวงกว้างเรื่องการประเมินหลักสูตร ดังนี้

รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Tyler)

ไทเลอร์ (Tyler, 1949, p. 15) เป็นผู้วางรากฐานการประเมินหลักสูตร ไทเลอร์ได้ให้นิยามว่า การศึกษา คือ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ดังนั้น การประเมิน คือ การเปรียบเทียบว่า พฤติกรรมที่เปลี่ยนไปนั้นเป็นไปตามจุดมุ่งหมายหรือไม่ รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์เป็นการพิจารณาความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุเป็นผลต่อกันขององค์ประกอบหลักสูตร 3 ส่วน คือ จุดมุ่งหมายทางการศึกษา ประสิทธิภาพการเรียนรู้ และสัมฤทธิ์ผลของการเรียน หลักในการประเมินผลสัมฤทธิ์ของหลักสูตรพิจารณาตัดสินจากการบรรลุผลสำเร็จของจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ตั้งไว้

รูปแบบการประเมินหลักสูตรของสเตค (Stake)

สเตค (Stake, 1967, pp. 523-540) ได้เสนอแนวคิดในการประเมินหลักสูตรว่า ผู้ประเมินต้องทราบข้อมูลที่แท้จริงให้ได้ เพื่อจะอธิบายและตัดสินใจในสิ่งที่กำลังศึกษานั้น การประเมินควรพิจารณาอย่างครอบคลุม มิใช่ส่วนหนึ่งส่วนใดของโครงสร้าง สเตคได้เสนอแนะให้ประเมินองค์ประกอบ 3 ประการ คือ

1. การประเมินสิ่งที่มีอยู่ก่อน (Antecedents) ประเมินสิ่งต่าง ๆ ที่มีอยู่กับการดำเนินการใช้หลักสูตร หรือสภาพเงื่อนไขปัจจัยต่าง ๆ ในการดำเนินโครงการ
2. การประเมินกระบวนการ (Transactions) การประเมินเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน ประเมินกิจกรรมการดำเนินการ กิจกรรมที่ปฏิบัติ
3. การประเมินผลผลิต (Outcomes) ประเมินความสามารถด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน หรือผลของการนำโครงการไปปฏิบัติ

รูปแบบการประเมินหลักสูตรของสตัฟเฟอร์บีม (Stufflebeam)

สตัฟเฟอร์บีม (Stufflebeam, 2002, pp. 279-317) ได้อธิบายความหมายของการประเมินผลทางการศึกษาไว้ว่า เป็นกระบวนการบรรยายหาข้อมูลและการให้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจทางเลือก ฉะนั้น รูปแบบของสตัฟเฟอร์บีม จึงเป็นรูปแบบที่เหมาะสมแก่การช่วยตัดสินใจหาทางเลือกที่ดีที่สุด สถานการณ์ในการตัดสินใจ (Decision Setting) โดยทั่วไปจะประกอบด้วยมิติที่สำคัญ

2 ประการ คือ

1. มิติด้านข้อมูลที่มีอยู่ คือ มีข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องนั้นมากน้อยเพียงใด
2. มิติด้านปริมาณความเปลี่ยนแปลงที่ต้องการให้เกิดขึ้น

ในการตัดสินใจจำแนกการตัดสินใจออกได้เป็น 4 ด้าน คือ

1. การตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผน
2. การตัดสินใจเกี่ยวกับโครงสร้าง
3. การตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินงาน

4. การตัดสินใจเกี่ยวกับเมื่อสิ้นสุดโครงการ

จากการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับการตัดสินใจ 4 ด้าน เพื่อตรวจสอบความสำเร็จ/ ทบทวนหลักสูตร สตัฟเฟอ์บีมเสนอรูปแบบการประเมินแบบ CIPP (Context, Input, Process and Product) ซึ่งเป็นรูปแบบการประเมินเพื่อการตัดสินใจโดยเฉพาะในด้านเกี่ยวกับการวางแผน โครงสร้าง การดำเนินการและการตัดสินใจเมื่อสิ้นสุดโครงการ โดยประเมินองค์ประกอบของหลักสูตร 4 ด้าน คือ

1. การประเมินสภาวะแวดล้อมหรือบริบท (Context Evaluation) เป็นการประเมินสภาพแวดล้อมสภาพที่พึงปรารถนาและสภาพที่เป็นจริง บ่งชี้ถึงปัญหาและความต้องการอันนำไปสู่การตัดสินใจ

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation) เป็นการประเมินการใช้ทรัพยากรเพื่อวิเคราะห์ทางเลือกสำหรับการวางแผนและการออกแบบการใช้หลักสูตร

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการประเมินกระบวนการต่าง ๆ ของการใช้หลักสูตรสำหรับการตัดสินใจว่าจะดำเนินการด้วยวิธีใด จะแก้ไขอย่างไร

4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation) เป็นการประเมินองค์ประกอบที่เป็นผลผลิตของผลกระทบของการใช้หลักสูตรว่าเกิดผลตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ และยังเป็นข้อมูลสำหรับการปรับปรุงหลักสูตร หรือยกเลิกการใช้หลักสูตร

จากการศึกษาเอกสารเรื่องรูปแบบการประเมินหลักสูตรอาจกล่าวได้ว่าการประเมินหลักสูตรมีหลายรูปแบบ

1. รูปแบบที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก (Goal Attainment Model) รูปแบบนี้จะเน้นวัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมายเป็นหลัก ได้แก่ รูปแบบของไทเลอร์ (Tyler's Objective Model)

2. รูปแบบที่ยึดหลักเกณฑ์เป็นหลัก (Criterion Model) ได้แก่ รูปแบบของ สเตค (Steak's Countenance Model)

3. รูปแบบที่ช่วยในการตัดสินใจ (Decision Model) ได้แก่ รูปแบบของสตัฟเฟอ์บีม (Stufflebeam's CIPP Model)

การประเมินแต่ละรูปแบบจะมีรายละเอียดและจุดเน้นของการประเมินแตกต่างกันไปบ้างขึ้นอยู่กับแนวคิดของผู้ออกแบบการประเมิน ทั้งนี้ในการนำไปใช้จะมีวัตถุประสงค์ไปในทิศทางเดียวกัน คือ เพื่อใช้พิจารณาตัดสินคุณค่าของหลักสูตรว่ามีคุณค่าดีมาน้อยเพียงใด สมควรจะนำหลักสูตรไปใช้ต่อหรือยกเลิกการใช้หลักสูตรนั้น รวมถึงการนำข้อมูลที่ได้รับจากการประเมินไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ดังนั้น ในการเลือกรูปแบบการประเมินหลักสูตรรูปแบบใดไปใช้จึงควรพิจารณาว่ามีความสอดคล้องกันหรือไม่

เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินหลักสูตร

คณะกรรมการการศึกษาการประเมินผลระดับชาติ แคปป่า (Kappa, 1971, pp. 27-30 cited in Brady, 1990, pp. 159-160) ได้กำหนดเกณฑ์ในการประเมินไว้เป็น 3 ประเภท คือ

1. เกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Criteria) ได้แก่

1.1 ความเที่ยงตรงภายใน (Internal Validity) เป็นความสอดคล้องกันภายใน ระหว่าง ข้อมูลที่มีอยู่และปรากฏการณ์จริง

1.2 ความเที่ยงตรงภายนอก (External Validity) เป็นความสอดคล้องที่จะสรุปจากกลุ่มหนึ่ง ไปยังกลุ่มอื่น ๆ หมายถึง นักวิจัยจะนำผลจากการศึกษาจากคนกลุ่มหนึ่ง ไปยังกลุ่มอื่นที่อยู่ใน สถานการณ์ใกล้เคียงกัน

1.3 ความเชื่อถือได้ (Reliability) เป็นการแสดงถึงความคงที่จากการวัดหลาย ๆ วิธี ซึ่งหมายถึง ข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลควรมีความคงที่กับผลการศึกษา

1.4 ความเป็นปรนัย (Objectivity) หมายถึง ความสามารถที่จะสรุปข้อค้นพบให้ตรงกัน ระหว่างบุคคลที่ประเมินหลักสูตร ถึงแม้จะใช้เทคนิคที่แตกต่างกันไปก็ตาม

2. เกณฑ์ในการปฏิบัติจริง (Practical Criteria) ได้แก่

2.1 ความตรงกับเรื่อง (Relevance) การประเมินผลควรตรงตามรายละเอียดที่จะประเมิน ถ้าข้อมูลที่ได้มาไม่ตรงกับสิ่งที่ประเมิน ข้อมูลนั้นก็ไม่มี ความหมาย

2.2 ความสำคัญ (Importance) การประเมินควรจะเก็บข้อมูลที่มีความสำคัญที่สุด ถ้าข้อมูลใดมีความสำคัญน้อยก็จะไม่มี ความหมายที่จะนำมาใช้ในการประเมิน

2.3 ขอบเขต (Scope) การประเมินควรมีขอบเขตเพียงพอที่จะทำให้เกิดประโยชน์ ข้อมูลที่ได้บางครั้งอาจจะตรงกับเรื่อง และมีความสำคัญแต่อาจไม่มีขอบเขตซึ่งคณะกรรมการไฟเดิลต้า แคปป่า กำหนดว่า เกณฑ์สำคัญที่สุดในการประเมิน คือ ความตรง ความสำคัญ และขอบเขต เกณฑ์สามประการนี้ จะทำให้การประเมินตรงตามเป้าหมาย (Relevance) ไม่มีรายละเอียดปลีกย่อย มากเกินไป (Importance) และแคบเกินไป (Scope)

2.4 ความน่าเชื่อถือ (Credibility) ผลการประเมินและข้อเสนอแนะจำต้องเชื่อถือได้ ถ้าผู้ประเมินขาดความเชื่อถือ การประเมินก็ไม่มีประโยชน์ซึ่งส่งผลต่อรายงานที่มีคุณค่าเช่นกัน

2.5 ระยะเวลา (Timeliness) การประเมินควรมีระยะเวลาที่เหมาะสม ความเป็นไปได้ ในการประเมินจะมีค่าน้อย ถ้าทำในช่วงเวลาสั้นหรือนานเกินไป จึงควรกำหนดระยะเวลา ให้เหมาะสมที่จะทำการประเมิน

2.6 การขยายผล (Pervasiveness) นักประเมินควรจะแน่ใจได้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน ควรจะรับรู้และนำผลการประเมินไปใช้

2.7 เกณฑ์ในการกำหนดคน โยบาย (Prudential Criterion) คือ ประสิทธิภาพ (Efficiency) ของการประเมิน ถ้าผลของการประเมินสามารถนำมาใช้ได้ ในหลายสถานการณ์จะช่วยให้มีการตัดสินใจ ใช้ข้อมูลนั้น

นักทฤษฎีองค์กรที่สำคัญ คือ บาร์นาร์ด (Bernard, 1954) ให้แนวคิดในเรื่อง ของนักทฤษฎีองค์กรที่ถือว่าเป็นศูนย์กลางในการบริหารไว้ในหนังสือชื่อ “The Functions of the Executive” สรุปสาระสำคัญได้ว่า การอยู่รอดขององค์กร/ ความสำเร็จขององค์กรขึ้นอยู่กับ ความพึงพอใจของผู้ปฏิบัติงาน นั่นคือ แรงที่ได้ลงไปกับความพึงพอใจต้องสมดุลกัน

สิ่งที่ทำให้เกิดความพึงพอใจได้แก่

1. สิ่งตอบแทนที่เห็นด้วยตา อาจจะเป็นเงิน วัตถุ
2. สิ่งตอบแทนที่ให้คุณค่าทางจิตใจ เช่น เกียรติยศ ชื่อเสียง เป็นนามธรรม
3. สภาพการทำงานที่ดี
4. ความภาคภูมิใจในความสามารถที่ได้สร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ จากความคิดของตนเอง
5. ประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการทำงาน

โดยสรุป ทฤษฎีนี้สามารถนำมาใช้กับการประเมินประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม ผู้นำเยาวชนเพชรบุรพาเสริมสร้างจิตสาธารณะ คือ ผู้ที่มาร่วมโครงการ มีความพึงพอใจ ที่ได้สร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ จากความคิดของตนเอง ทำให้เกิดพลังที่จะทำงาน เมื่อได้ลงพื้นที่ทำงาน แล้วประสบความสำเร็จ ยังทำให้เกิดความพึงพอใจ มีความสุข ส่งผลทำให้หลักสูตรมีประสิทธิภาพ

แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการฝึกอบรมและทฤษฎีที่เกี่ยวกับการฝึกอบรม

ความหมายของการฝึกอบรม

บีช (Beach, 1970, p. 193) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการที่จัดขึ้นเพื่อให้ บุคคลได้เรียนรู้และมีความชำนาญเพื่อวัตถุประสงค์ให้บุคคลรู้เรื่องหนึ่งเรื่องใดโดยเฉพาะหรือ เพื่อเปลี่ยนพฤติกรรม (Behavior) ของบุคคลไปในทางที่ต้องการ

กู๊ด (Good, 1973, p. 613) ได้ให้ความหมายการฝึกอบรมว่า หมายถึง กระบวนการให้ความรู้ และฝึกทักษะแก่บุคคลภายใต้เงื่อนไขบางประการ โดยการจัดการฝึกอบรมไม่ได้จัดกระทำให้ใหญ่โต เหมือนกับการจัดการเรียนการสอน

สมคิด บางโม (2545, หน้า 14) เห็นว่า การฝึกอบรม (Training) หมายถึง กระบวนการ เพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานเฉพาะด้านของบุคคล โดยมุ่งเพิ่มความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) อันจะนำไปสู่การยกมาตรฐานการทำงานให้เพิ่มสูงขึ้น ทำให้บุคคล

มีความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงาน และองค์การบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ ดังนั้น จะเห็นว่า การฝึกอบรมเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาบุคลากรนั่นเอง

วรัญญู พินทุสมิต (2545, หน้า 15) ให้ความหมายว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีระบบ ซึ่งมีเป้าหมายในการเพิ่มพูนความรู้ทักษะและทัศนคติ ความชำนาญเฉพาะด้านของบุคลากร โดยมุ่งหวังให้บุคลากรได้รับรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่งเพื่อเปลี่ยนพฤติกรรมให้เป็นไปตามที่ต้องการ สามารถนำความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับมาใช้ในการเกิดประโยชน์ต่อตนเองและหน่วยงานได้ โดยกำหนดขึ้นตามความจำเป็นในการฝึกอบรมของแต่ละองค์การ เพื่อเตรียมพร้อมในการเตรียมตัวจะเข้าทำงานหรือปฏิบัติงานประจำอยู่แล้ว

ชาญชัย อาจินสมาจาร (2548, หน้า 37-38) กล่าวว่า การฝึกอบรมเป็นวิธีหนึ่งในหลาย ๆ วิธีที่กระตุ้นการเปลี่ยนแปลงของเอกัตบุคคลให้มีประสิทธิผลและประสิทธิภาพ เมื่อการปฏิบัติงานของพนักงานไม่ดีเพราะคนไม่รู้จะทำอะไร และทำอย่างไร การฝึกอบรมอาจเป็นวิธีที่มีประสิทธิผล

ชูชัย สมितिไกร (2551, หน้า 19) เห็นว่า การฝึกอบรม คือ กระบวนการจัดการเรียนรู้ อย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ ความสามารถ และเจตคติ อันจะช่วยปรับปรุง ให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพสูงขึ้น การฝึกอบรมสามารถจำแนกได้เป็นหลายประเภท โดยอาศัยเกณฑ์ต่าง ๆ เช่น แหล่งของการฝึกอบรม ทักษะที่ต้องการฝึก เป็นต้น การฝึกอบรมเป็นระบบย่อย ระบบหนึ่งของการจัดการทรัพยากรมนุษย์ภายในองค์การ ซึ่งมีปฏิสัมพันธ์และอิทธิพลกับระบบอื่น ๆ ขององค์การ การฝึกอบรมจึงมีบทบาทต่อการเสริมสร้างประสิทธิภาพขององค์การในหลาย ๆ ด้าน แต่ทั้งนี้ จะต้องเข้าใจว่าปัญหาแบบใดที่การฝึกอบรมสามารถมีส่วนช่วยแก้ไขได้ บทบาทของการจัดการฝึกอบรม จึงมีความผูกพันกับบทบาทของการฝึกอบรมขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ ซึ่งเกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้บริหารองค์การอย่างแนบแน่น

อาภรณ์ ภู่วิทยพันธุ์ (2551, หน้า 30) เห็นว่า การฝึกอบรม ไม่ใช่เครื่องมือที่จะแก้ไขปัญหา ความไม่พึงพอใจในการทำงานอันเป็นผลมาจากการมีผลตอบแทนที่ได้รับลดลง หรือเป็นเครื่องมือ แก้ไขปัญหาความไม่พึงพอใจที่มีต่อระบบการทำงานและเครื่องมือ (Tools) ต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในองค์การ ซึ่งการฝึกอบรมนั้นจะเป็นเครื่องมือที่ถูกออกแบบขึ้นมาเพื่อการเรียนรู้ระยะสั้น โดยเน้นไปที่ การปรับปรุงและการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานปัจจุบัน ทั้งนี้ การฝึกอบรมจะนำมาประยุกต์ใช้ สำหรับวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างที่แตกต่างกันไป

นิสสรณ์ บำเพ็ญ (2552, หน้า 15) ให้ความหมายว่า การฝึกอบรม เป็นกระบวนการพัฒนา บุคลากรที่มีการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ ทักษะความสามารถ และเจตคติ รวมทั้งความตระหนักและสร้างแรงจูงใจอันจะช่วยปรับปรุงพัฒนา

ไปในทางที่ดีขึ้น และเปลี่ยนแปลงทัศนคติ พฤติกรรม ความรู้สึกของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ตลอดจนความสามารถนำความรู้ในเรื่องนั้นไปใช้ในการปฏิบัติภาระหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สรุปได้ว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการพัฒนาเติมเต็มความรู้จากที่มีอยู่เดิม และเป็น การเปิดโลกทัศน์ใหม่ให้กับผู้เข้ารับการอบรม ด้วยกระบวนการฝึกอบรมที่เลือกใช้ให้เหมาะสม ตามวัตถุประสงค์ ซึ่งอาจเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในส่วนของความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) ในการทำงาน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเรียนรู้ อย่างเข้าใจในการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข

กระบวนการฝึกอบรม

นักการศึกษาหลายคนได้ให้องค์ประกอบหรือกระบวนการในการฝึกอบรมไว้ซึ่งในภาพรวม ไม่แตกต่างกันนัก ดังนี้

วรัญญ พินทุสมิต (2545, หน้า 24) เห็นว่า กระบวนการในการฝึกอบรมประกอบไปด้วย

1. การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม
2. การเขียนหลักสูตรในการอบรม
3. ระยะเวลาในการอบรม
4. เทคนิคการฝึกอบรม
5. วิทยาการในการฝึกอบรม
6. สถานที่ฝึกอบรม
7. การประเมินผลการฝึกอบรม

ซึ่งทุกเรื่องเป็นหัวใจสำคัญในกระบวนการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรถ้าขาดขั้นตอนใด ขั้นตอนหนึ่งไปแล้วการฝึกอบรมก็จะไม่เกิด

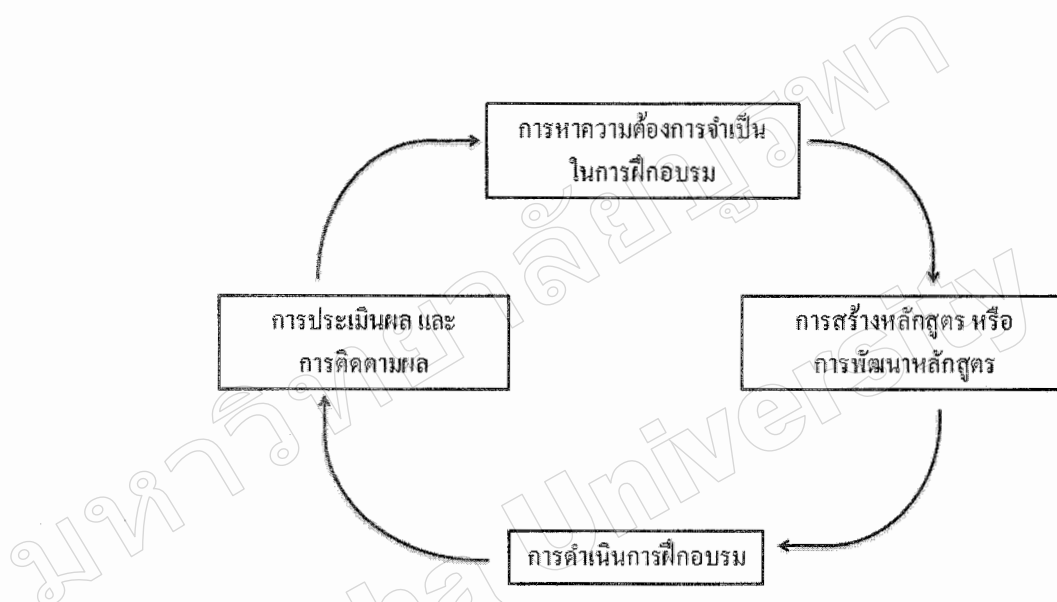
สมชาติ กิจขรรยง (2546, หน้า 15-28) ระบุว่า กระบวนการการฝึกอบรม ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ

1. การหาความต้องการจำเป็นในการฝึกอบรม เป็นขั้นตอนแสวงหา และวิเคราะห์บุคคล ว่าบุคคลในองค์กรหรือในหน่วยงานนั้นมีปัญหาอุปสรรคหรือพฤติกรรมในการปฏิบัติงาน เป็นอย่างไร และบุคคลนั้นขาดความรู้ ขาดความเข้าใจ ขาดความสามารถ และขาดทัศนคติที่เหมาะสม ในการปฏิบัติงานในเรื่องใด อันจะทำให้บุคคลเหล่านั้นไม่สามารถปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ ที่ได้รับมอบหมายหรือกำลังจะได้รับมอบหมายนั้น ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

2. การสร้างโครงการหรือหลักสูตรอบรม เป็นการกำหนดขั้นตอน วิธีการ ตลอดจน แนวปฏิบัติเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

3. การดำเนินการจัดฝึกอบรม เป็นขั้นตอนที่วิทยากรมีบทบาทสำคัญที่จะช่วยให้โครงการฝึกอบรมในหลักสูตรต่าง ๆ บรรลุเป้าหมาย โดยที่ผู้รับผิดชอบจะต้องมีการเตรียมการ และมีการดำเนินการที่ดี

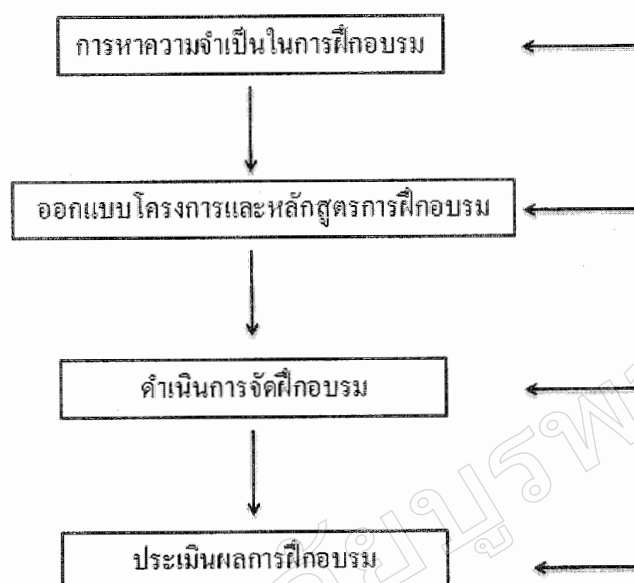
4. การประเมินผลการฝึกอบรม เป็นขั้นตอนสุดท้ายในกระบวนการฝึกอบรม ซึ่งส่วนใหญ่การประเมินมักจะจัดทำแต่เพียงผู้เข้ารับการอบรมประเมินวิทยากรผู้บรรยายว่ารู้สึกละเอียดอย่างไร ได้สาระ และมีการบรรยายที่สนใจให้ติดตามหรือไม่



ภาพที่ 2-2 กระบวนการในการฝึกอบรม (สมชาติ กิจยรรยง, 2546, หน้า 16)

สมชาติ กิจยรรยง และอรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2550, หน้า 20-21) กล่าวว่า การดำเนินการจัดโครงการฝึกอบรม ควรมีขั้นตอน ดังนี้

1. ค้นหาความจำเป็นในการฝึกอบรม
2. ออกแบบโครงการและหลักสูตรการฝึกอบรม
3. ดำเนินการฝึกอบรม
4. ประเมินผลการฝึกอบรม



ภาพที่ 2-3 กระบวนการฝึกอบรมและความสัมพันธ์ของแต่ละขั้นตอน (สมชาติ กิจยรรยง และอรจิรัช ณะแก้วทุ่ง, 2550, หน้า 21)

สำหรับรูปแบบของการฝึกอบรมที่นิยมใช้ในหมู่นักฝึกอบรมทั่วไป หรือที่เรียกว่า Training Design and Evaluation Model มี ดังนี้ (ทวีป อภิสัทธ, 2551, หน้า 17-24)

ขั้นที่ 1 ขั้นวิเคราะห์ความต้องการ สภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการของบุคลากรในหน่วยงาน

ขั้นที่ 2 ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์ ให้สอดคล้องกับความต้องการของบุคลากรในหน่วยงาน

ขั้นที่ 3 ขั้นสร้างหลักสูตรฝึกอบรม โดยกำหนดจากวัตถุประสงค์ เนื้อหา ความรู้ และกิจกรรม รวมทั้งระยะเวลา สื่อ-อุปกรณ์ และการประเมินผล

ขั้นที่ 4 ขั้นเลือกกิจกรรมและเทคนิควิธีการฝึกอบรม ต้องเลือกให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชา และกิจกรรม โดยเน้นให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ขั้นที่ 5 ขั้นออกแบบการวัดประเมินผลการฝึกอบรม เพื่อทราบว่าการฝึกอบรมนั้นสำเร็จ บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ ซึ่งการวัดประเมินผลมี 3 ลักษณะ คือ

ลักษณะที่ 1 วัดและประเมินผลก่อนการฝึกอบรม

ลักษณะที่ 2 วัดและประเมินผลขณะฝึกอบรม

ลักษณะที่ 3 วัดและประเมินผลวิทยากรผู้ฝึกอบรม

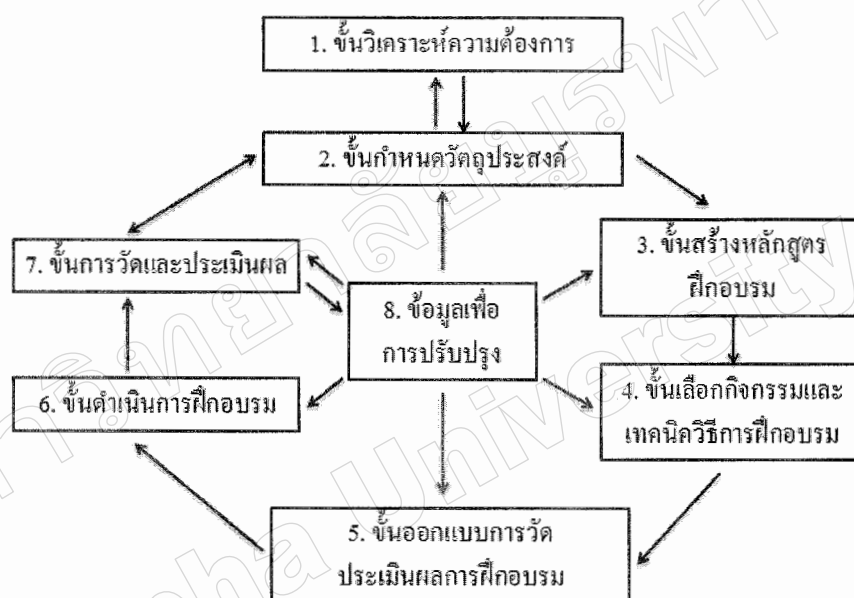
ขั้นที่ 6 ขั้นดำเนินการฝึกอบรม แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเตรียมการ ได้แก่ การเขียนโครงการ เสนอโครงการ จัดประชุม
คณะผู้ดำเนินการฝึกอบรม

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นการฝึกอบรมตามตาราง ได้แก่ พิธีเปิด-ปิดการอบรม การปฐมนิเทศ
การละลายพฤติกรรม การทำกิจกรรมเพื่อรับความรู้จากวิทยากร

ขั้นที่ 7 ขั้นวัดและประเมินผล

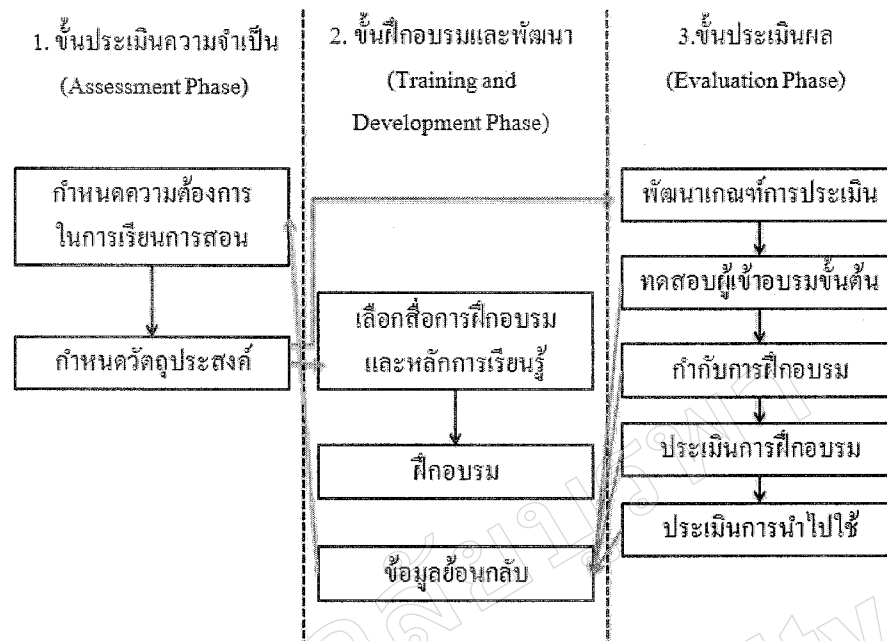
มีขั้นตอนการฝึกอบรม ดังภาพที่ 2-4



ภาพที่ 2-4 รูปแบบและขั้นตอนการฝึกอบรม (ทวีป อภิสัทธ, 2551, หน้า 18)

ทาสซิโอ (Cascio, 1986, pp. 212-246) ได้กล่าวถึงรูปแบบการฝึกอบรมพัฒนาทั่วไป (General System Model of the Training and Development Process) จะประกอบด้วย 3 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

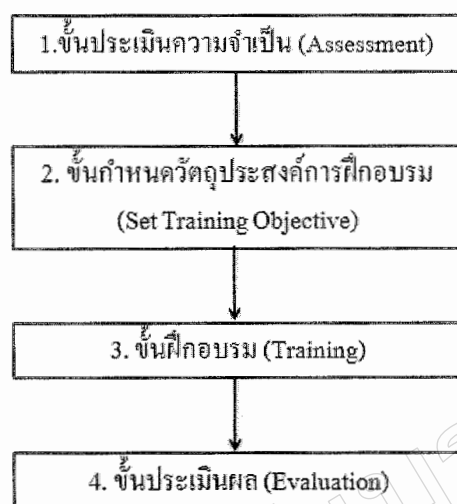
1. ขั้นประเมินความจำเป็น (Assessment Phase) เพื่อกำหนดความต้องการในการเรียนการสอน และกำหนดวัตถุประสงค์ในการฝึกอบรม
2. ขั้นฝึกอบรมและพัฒนา (Training and Development Phase) เป็นขั้นที่มีการวิเคราะห์เพื่อพิจารณาเลือกสื่อการฝึกอบรมและหลักการเรียนรู้ วางแผนการดำเนินการฝึกอบรมให้สอดคล้องกัน
3. ขั้นประเมินผล (Evaluation Phase) เพื่อให้ได้ผลผลิตการฝึกอบรมที่ตรงกับความต้องการ จะต้องพัฒนาเกณฑ์ขึ้นมาเพื่อใช้ในการตรวจสอบความรู้ขั้นต้นของผู้เข้ารับการอบรม กำกับการฝึกอบรม ประเมินการฝึกอบรม และประเมินการนำความรู้ไปใช้



ภาพที่ 2-5 รูปแบบการฝึกอบรมพัฒนาของคาสซิโอ (Cascio, 1986)

เดสเลอร์ (Dessler, 1998, pp. 232-269) ได้กล่าวถึงกระบวนการฝึกอบรมว่ามี 4 ขั้นตอน ได้แก่

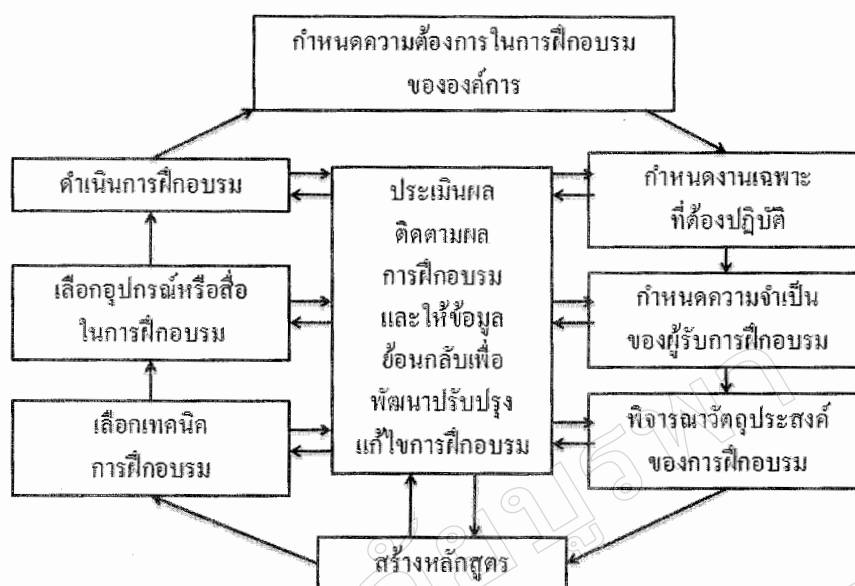
1. ขั้นประเมินความจำเป็น (Assessment) เป็นปัญหาที่ต้องแก้ด้วยการฝึกอบรม หรือ ปัญหาที่ต้องกระทำด้วยการอบรม
2. ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์การฝึกอบรม (Set Training Objective) วัตถุประสงค์นี้สามารถสังเกตได้ และวัดได้
3. ขั้นฝึกอบรม (Training) ประกอบด้วยเทคนิคการฝึกอบรมที่เหมาะสม และมีโปรแกรมประกอบ
4. ขั้นประเมินผล (Evaluation) เป็นการประเมินปฏิบัติการเรียนรู้พฤติกรรม หรือผลที่เกิดขึ้น



ภาพที่ 2-6 กระบวนการฝึกอบรมของเดสเลอร์ (Dessler, 1998)

แนดเลอร์และแนดเลอร์ (Nadler & Nadler, 1994, pp. 14-15) ได้เสนอรูปแบบการฝึกอบรมที่เรียกว่า The Critical Events Model รูปแบบนี้สามารถนำไปใช้กับกลุ่มผู้เข้ารับการอบรมต่าง ๆ ได้อย่างยืดหยุ่น ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ของผู้นำไปจัดการฝึกอบรม ประกอบด้วย 8 ขั้นตอน ได้แก่

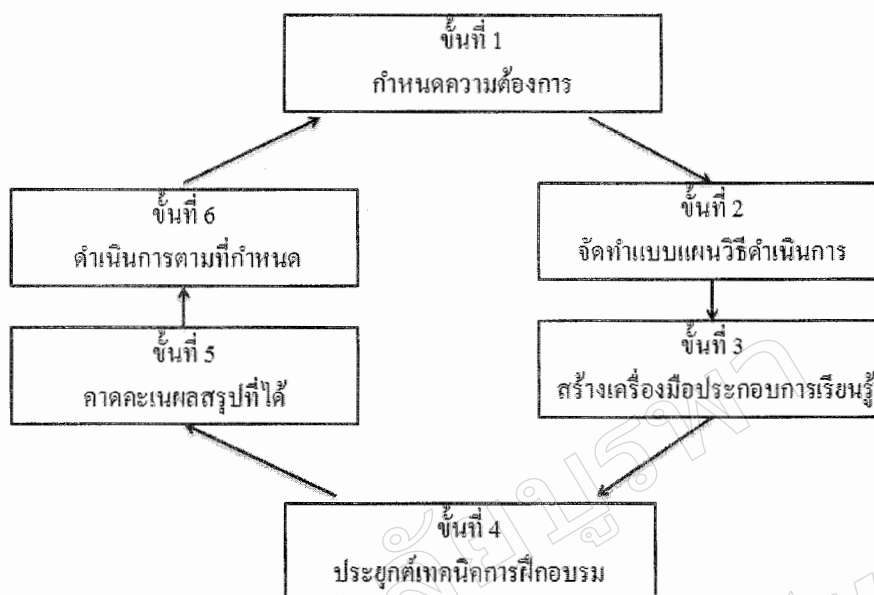
1. กำหนดความต้องการในการฝึกอบรมขององค์กร (Identify the Need of the Organization)
2. กำหนดงานเฉพาะที่ต้องปฏิบัติ (Specify Job Performance)
3. กำหนดความจำเป็นของผู้รับการฝึกอบรม (Identify Learner Needs)
4. พิจารณาวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม (Determine Objective)
5. สร้างหลักสูตรฝึกอบรม (Build Curriculum)
6. เลือกเทคนิคการฝึกอบรม (Select Instructional Strategies)
7. ดำเนินการฝึกอบรม (Conduct Training)
8. ประเมินและติดตามผลในการฝึกอบรม (Evaluation and Feedback)



ภาพที่ 2-7 รูปแบบการฝึกอบรม The Critical Events Model (Nadler & Nadler, 1994)

ซาง (Chang, 1995, pp. 15-16) ได้นำเสนอรูปแบบการฝึกอบรม 6 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดความต้องการการฝึกอบรม (Identify Training Need) ตัดสินใจว่าจะทำการอบรมอย่างไรจึงจะปรับปรุงทักษะการปฏิบัติงานและเป้าหมายที่เกิดจากการฝึกอบรม
2. จัดทำแบบแผนวิธีดำเนินการ (May the Approach) เลือกวิธีการอบรมที่เหมาะสมจากวิธีการที่ดีที่สุดในการสนับสนุนผลการฝึกอบรมตามเป้าหมาย และการปรับปรุงทักษะการปฏิบัติงาน
3. สร้างเครื่องมือประกอบการเรียนรู้ (Produce Learning Tools) สร้างเครื่องมือการอบรมทั้งหมดและส่วนประกอบต่าง ๆ ที่ใช้ในการฝึกอบรม เช่น วัสดุอุปกรณ์ เครื่องมือสื่อฯ เครื่องช่วยฝึกปฏิบัติงาน เป็นต้น
4. ประยุกต์เทคนิคการฝึกอบรม (Apply Training Techniques) ออกแบบการฝึกอบรมที่มั่นใจว่าจะประสบผลสำเร็จเมื่อสิ้นสุดกระบวนการ
5. คำนวณผลสรุปที่ได้ (Calculate Measurable Results) ตรวจสอบสภาพการฝึกอบรมความสำเร็จของกิจกรรมการฝึกอบรมในการเสริมสร้างทักษะปฏิบัติ ผลการติดต่อประสานงานและออกแบบใหม่จากกระบวนการที่จำเป็นต้องใช้
6. ดำเนินการตามที่กำหนด (Track Ongoing Follow-through) ดำเนินการตามเทคนิคอย่างเชื่อมั่นว่าจะช่วยให้บุคคล และองค์กรสามารถนำไปใช้อย่างมั่นใจถึงผลกระทบจากการฝึกอบรมจะเกิดขึ้นอย่างสูงยิ่ง



ภาพที่ 2-8 รูปแบบการฝึกอบรมของชาว (Chang, 1995, p. 16)

สตีเวน ซูซาน และเดียน่า (Steven, Susan, & Diana, 2004, pp. 17-20) ได้เสนอรูปแบบของสื่อความต้องการการฝึกอบรมโดยวิเคราะห์ความต้องการขององค์กรและผู้เข้ารับการอบรมได้ 8 ขั้นตอน ดังนี้

1. วิเคราะห์การฝึกอบรม (Analyze the Training Task) เริ่มจากการสำรวจความต้องการของผู้เข้ารับการอบรมว่าต้องการได้รับความรู้ด้านใด เช่น ด้านทักษะการทำงาน ด้านการบริหาร ความขัดแย้ง โดยเริ่มวิเคราะห์อย่างเป็นขั้นตอน และหาวิธีอบรมให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ตรงกับความต้องการมากที่สุด

2. กำหนดวัตถุประสงค์ (Develop Training Objectives) หลังจากรู้ลำดับความต้องการของผู้เข้าอบรมแล้ว ต้องมากำหนดวัตถุประสงค์ว่าหลังจบการฝึกอบรมแล้วผู้เข้าอบรมจะต้องทำอะไรบ้าง ซึ่งจะช่วยให้ได้รูปแบบของการฝึกอบรม

3. จัดเนื้อหาการฝึกอบรม (Organize Training Content) หลังจากได้ทราบวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมแล้ว ต้องร่างเนื้อหาการฝึกอบรมว่าต้องการให้ผู้เข้าฝึกอบรมเป็นอย่างไรตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการ โดยจัดเนื้อหาและยุทธศาสตร์ วิธีการจัดการที่จะช่วยให้ผู้เข้าอบรมได้ความรู้ตามวัตถุประสงค์ตามความต้องการขององค์กร

4. กำหนดวิธีการฝึกอบรม (Determine Training Methods) การฝึกอบรมไม่เหมือนกับการเรียนโดยจดบรรยาย ผู้เข้าอบรมไม่ชอบนั่งฟังการบรรยาย ผู้อบรมต้องหาวิธีการอบรมแบบอื่น ๆ

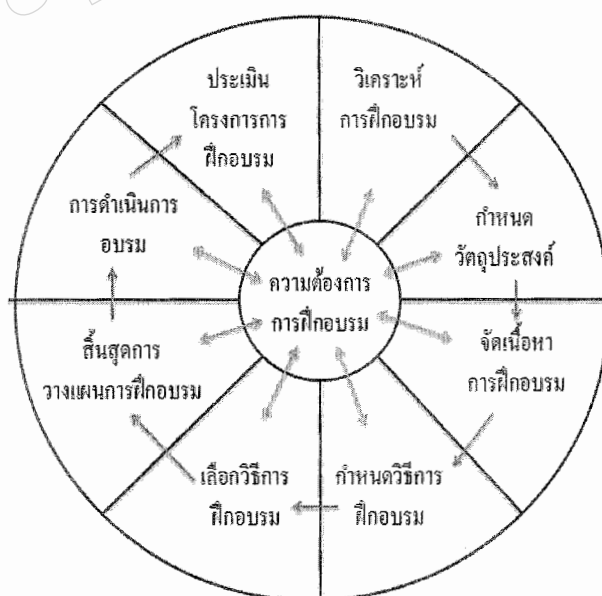
เช่น การแสดงบทบาทสมมติ การสนทนาอภิปรายกรณีต่าง ๆ ที่ได้ประสบมา การระดมพลังสมอง โดยเลือกให้ตรงกับความต้องการของผู้เข้าฝึกอบรม

5. เลือกวิธีการฝึกอบรม (Select Training Resources) ในบางครั้งอาจมีวิธีทัศนที่สมบูรณ์ทั้งภาพและเสียงในเรื่องที่ต้องการอบรม ก็อาจนำนวัตกรรมนั้นมาใช้ได้เลย โดยแบ่งกลุ่มผู้เข้าอบรมเป็นกลุ่มย่อยและช่วยกันอภิปราย ตอบข้อคำถาม ทั้งนี้ ผู้อบรมต้องเตรียมอุปกรณ์ให้ดี ไม่ขาดอุปกรณ์ในการอบรม

6. สิ้นสุดการวางแผนการฝึกอบรม (Complete Training Plan) หลังจากมีการพัฒนาปรับปรุงเปลี่ยนแปลงวัตถุประสงค์ เนื้อหาที่ครอบคลุมและวิธีการฝึกอบรมแล้ว ก็ต้องเขียนเป็นแผนการอบรมที่มีการอธิบายขั้นตอนทั้งหมดไว้ในแผนที่เรียกว่า Training Plan หรือ Lesson Plan

7. การดำเนินการอบรม (Deliver Training) ในการอบรมควรให้ผู้เข้าอบรมได้มีการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน หรือมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันเพื่อแสดงทัศนคติที่ดี การพูดแสดงความคิด โดยสื่อสารซึ่งกันและกัน การได้เห็นท่าทาง อิริยาบถต่าง ๆ จะช่วยให้การสื่อสารระหว่างการอบรมเป็นไปได้อย่างดีและราบรื่น เห็นผลเร็ว

8. ประเมิน โครงการฝึกอบรม (Assess Training) สุดท้ายของการอบรมคือการประเมินโครงการ โดยถามว่าได้อะไรจากการอบรม และก่อนเข้าอบรมกับหลังการอบรมมีความรู้สึก ความรู้ ความสามารถต่างกันอย่างไร เพื่อดูว่าการอบรมมีประสิทธิผลอย่างไรกับบุคลากรขององค์การ มีรูปแบบวงล้อความต้องการการฝึกอบรม ดังภาพที่ 2-9



ภาพที่ 2-9 รูปแบบวงล้อความต้องการการฝึกอบรม (Steven, Susan, & Diana, 2004, pp. 17-20)

การดำเนินการกิจกรรมด้านจิตสาธารณะอย่างมีคุณภาพ ต้องใช้เวลา ทรัพยากร และ แรงงาน ที่มีอยู่อย่างมีประสิทธิภาพ หนึ่งในวิธีการที่พบบ่อยที่สุดสำหรับการพัฒนาคุณภาพงาน คือ วงจรเดมิง (วงจรชูฮาร์ต) (Deming or Shewhart Cycle) This method is also known as Plan-Do-Check-Act (PDCA) or Plan-Do-Study –Act (PDSA) and it is Well Suited for Many Improvement Projects. วิธีนี้เป็นวิธีที่รู้จักกันว่า Plan-Do-Check-Act (PDCA) ซึ่งเหมาะสมสำหรับใช้พัฒนาหลาย โครงการ Originally Known as PDCA, it was Revised to PDSA in the Early 1990's to Reflect Misunderstandings of the Intent of Learning Process. วงจรเดมิง (PDCA Cycle) เป็นวงจรพัฒนาคุณภาพงาน ผู้ที่คิดค้น คือ ชูฮาร์ต นักวิทยาศาสตร์ชาวอเมริกัน แต่เดมิงได้นำไปเผยแพร่ที่ประเทศญี่ปุ่นจนทำให้ญี่ปุ่นเป็นประเทศมหาอำนาจของโลก คนทั่วไปจึงรู้จักวงจร PDCA จากการเผยแพร่ของเดมิง จึงเรียกว่า วงจรเดมิง หรือ วงจร PDCA ประกอบด้วยขั้นตอนต่อไปนี้

การวางแผน (Plan-P) การวางแผนเป็นการกำหนดเป้าหมายและทิศทางในการพัฒนาคุณภาพงาน การทำงานใด ๆ ต้องมีขั้นการวางแผน เพื่อให้มีความมั่นใจว่าทำงานได้สำเร็จ ประเด็นที่ใช้ในการวางแผนคือ

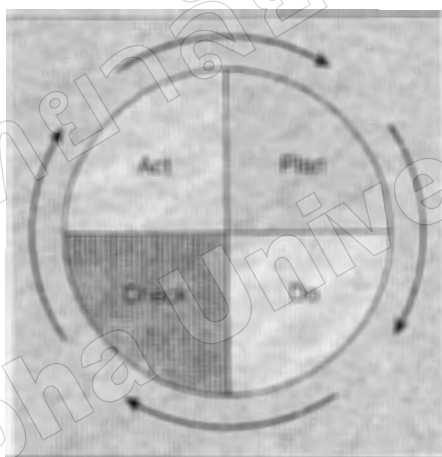
- Which process needs improved ทำอะไร
 - How much improvement is required ทำสิ่งใดบ้าง
 - The change to be implemented ทำอย่างไร
 - When the change is to be implemented ทำเมื่อไร
 - How you plan to measure the effect of the change วิธีการใดที่จะรู้ว่าทำเสร็จแล้ว
 - What will be affected by this change (Documents, Procedures, etc.) ใ้จับประมาณเท่าไร
- การปฏิบัติ (Do-D) เป็นขั้นตอนการลงมือปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ โดยต้องมี

การประสานงานกับ “The Do stage is the implementation of the change. Identify the people affected by the change and inform them that you're adapting their process due to customer complaints, multiple failures, continual improvement opportunity, whatever the reason, it is important to let them know about the change.” ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย “You'll need their buy-in to help ensure the effectiveness of the change.” “Then implement the change, including the measurements you'll need in the Study stage.” จากนั้นลงมือปฏิบัติและตรวจสอบผลการปฏิบัติ “Monitor the change after implementation to make sure no backsliding occurs.” เพื่อให้แน่ใจว่าเป็นไปตามแผนที่วางไว้

การตรวจสอบ (Check-C) เป็นขั้นของการตรวจสอบวิเคราะห์สิ่งที่เกิดขึ้นระหว่างการลงมือปฏิบัติ ซึ่ง Considerations include: ควรพิจารณาในประเด็นต่อไปนี้ กระบวนการทำงานต้องมีการปรับปรุงแก้ไขหรือไม่ ต้องปรับปรุงแก้ไขอะไร และวิธีการใดที่จะใช้ในการปรับปรุงแก้ไข

การปรับปรุงแก้ไข (Action-A) เป็นขั้นของการนำข้อบกพร่องจากการตรวจสอบ มาเป็นตัวกำหนดว่าจะต้องทำอะไรบ้างในขั้นตอนการปรับปรุงแก้ไข หากผลจากการปฏิบัติ ไม่เป็นไปตามที่วางแผนไว้ หรือไม่สามารถดำเนินการตามขั้นตอนที่วางแผนไว้ ก็ต้องย้อนกลับไป ปรับปรุงแก้ไข ขั้นตอนการวางแผน โดยพิจารณาวางแผนการทำงานใหม่ “For example, if the process didn't improve, there's no point in asking additional questions during the study stage.” วิเคราะห์ว่ากระบวนการที่ทำนั้นมีสิ่งใดที่ควรเพิ่มเติมหรือแก้ไข การปรับปรุงแก้ไขที่ดี คือ การใช้ เวลา ทรัพยากร และแรงงานอย่างเหมาะสม

กล่าวโดยสรุปว่า วงจร PDCA เป็นกระบวนการพัฒนางาน ดังนั้น การใช้วงจร PDCA จึงต้องเริ่มที่ละขั้น P D C A และเลื่อนหมุนไปเรื่อย ๆ ในแต่ละขั้นของวงจร ก็จะต้องมีวงจร PDCA ในตัวของมันเองด้วย



ภาพที่ 2-10 วงจรเดมิง (PDCA Cycle) (Davis, Aquilano, & Chase, 2003, p. 217.)

วงจร PDCA ซึ่งเป็นวงจรการพัฒนาคุณภาพงาน ก็จะทำให้การพัฒนาสาธารณประโยชน์ ของการเรียนนั้นได้ผลผลิตที่มีคุณภาพ นั่นคือ นักเรียนต้องวางแผนว่าจะพัฒนาอะไร ทำสิ่งใดบ้าง ทำอย่างไร ทำเมื่อไร

ใช้วิธีการใดที่จะรู้ว่าทำเสร็จแล้ว และ ใช้งบประมาณเท่าไร ต่อจากนั้นก็ประสานงานร่วมกันแต่ละ ฝ่ายเพื่อลงมือปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ แล้วตรวจสอบว่าผลการพัฒนาสาธารณประโยชน์เป็นไปตาม แผนที่วางไว้หรือไม่ ต้องปรับปรุงแก้ไขอย่างไรบ้างแล้วลงมือปรับปรุงแก้ไข

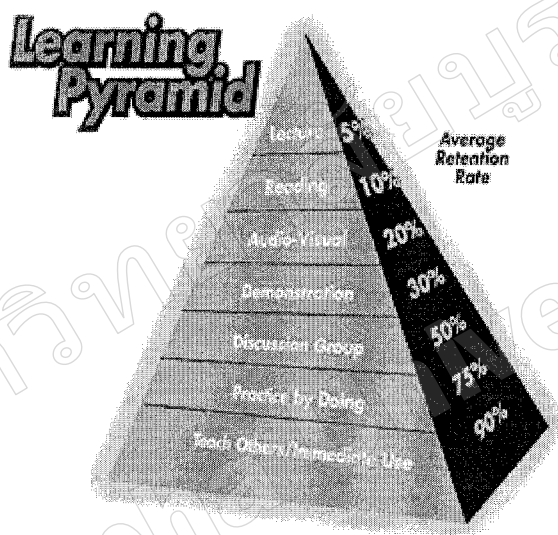
การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรครั้งนี้หากนักเรียนใช้ วงจร PDCA ในการพัฒนา สาธารณประโยชน์จะทำให้ได้สาธารณประโยชน์ที่มีคุณภาพสูงสุด

สรุปได้ว่า กระบวนการฝึกอบรมควรประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ 1) ค้นหา

ความจำเป็นในการฝึกอบรม 2) ออกแบบโครงการและหลักสูตรการฝึกอบรม 3) ดำเนินการฝึกอบรม และ 4) ประเมินผลการฝึกอบรม

รูปแบบการฝึกอบรม

ในการกำหนดรูปแบบการอบรมนั้น ผู้จัดการอบรมต้องคำนึงถึงพีรามิดการเรียนรู้ (Learning Pyramid) ของมนุษย์ด้วย เนื่องจากรูปแบบกิจกรรมที่ต่างกัน ส่งผลต่อร้อยละของความทรงจำแตกต่างกัน โดย National Training Laboratories ได้แบ่งกลุ่มการเรียนรู้ออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่



ภาพที่ 2-11 รูปแบบการอบรม National Training Laboratories

กลุ่มแรก คือ กลุ่ม Traditional Passive เป็นวิธีที่คนเข้าใจเรื่องหนึ่งเรื่องใดนำความรู้มาถ่ายทอดให้ผู้เข้ารับการอบรมฟัง คล้าย ๆ การเรียนสิ่งที่ตกผลึก วิเคราะห์มาแล้วระดับหนึ่ง ผู้เรียนเป็นผู้รับรู้ ดังนั้นร้อยละของการจดจำจึงไม่สูง ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมดังตารางที่ 2-1

ตารางที่ 2-1 กิจกรรมและความสามารถในการจำ กลุ่ม Traditional Passive

กิจกรรม	ร้อยละของความสามารถในการจดจำ
การบรรยาย (Lecture)	5
การอ่าน (Reading)	10
การฟังและการได้เห็น (Audiovisual)	20
การได้เห็นตัวอย่าง (Demonstration)	30

กลุ่มที่สอง เป็นกลุ่ม Teaming Active เป็นการเรียนรู้ ที่ต้องทำความเข้าใจด้วยตนเอง แล้วสะท้อนออกมาด้วยการปฏิบัติ เป็นการเรียนแบบเข้าใจข้างในตัวเองก่อน แล้วถึงจะถ่ายทอดให้คนอื่น อีกนัยหนึ่งเป็นการเรียนแบบค่อย ๆ ตกผลึกสิ่งที่เห็น สิ่งที่เกิดขึ้น แล้วมาปะติดปะต่อเป็นแนวคิด หรือหลักการ เป็นการเรียนแบบ Deductive Learning ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมดังตารางที่ 2-2

ตารางที่ 2-2 กิจกรรมและความสามารถในการจำ กลุ่ม Teaming Active

กิจกรรม	ร้อยละของความสามารถในการจดจำ
การแลกเปลี่ยนพูดคุยกัน (Discussion)	50
การลงมือปฏิบัติ (Practice Doing)	75
การได้สอนผู้อื่น	90

ผู้ฝึกอบรมส่วนใหญ่ใช้วิธีการในกลุ่มแรกมากกว่า อาจจะเป็นเพราะว่าง่ายกว่า ซึ่งวิธีการเรียนรู้ในกลุ่มที่สองนั้น ต้องมีความสามารถในการออกแบบมากกว่า ต้องใช้เวลามากกว่า ต้องใช้ความอดทนเฝ้าดูการเปลี่ยนแปลงมากกว่า

รูปแบบการฝึกอบรมมีรูปแบบซึ่งในแต่ละรูปแบบจะต้องเลือกให้เหมาะกับประเภท และวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ทั้งนี้จะต้องใช้ประกอบกันหลาย ๆ วิธีในการอบรมครั้งหนึ่ง ๆ ดังนี้

1. การประชุม (Conference) เป็นร่วมพูดคุย ชี้แจง ทำความเข้าใจเฉพาะกลุ่ม อาทิ ผู้ปฏิบัติงาน ผู้บริหารระดับต่าง ๆ หรือแม้แต่ประชุมร่วมกันในระดับองค์กร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปรึกษาหารือร่วมกันพิจารณาแก้ไขปัญหา ข้อขัดข้อง หรือกำหนดนโยบาย หลักเกณฑ์แนวทางการปฏิบัติ รวมถึงรับทราบนโยบายที่เปลี่ยนแปลง เพื่อชี้แจงและทำความเข้าใจให้แก่เพื่อนร่วมงาน หรือผู้ได้บังคับบัญชาต่อไป

2. การประชุมเชิงปฏิบัติการ (Work Shop) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่สนับสนุนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ร่วมกันลงมือทำงาน เพื่อแก้ไขปัญหาที่หรือเพื่อการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานให้ดีขึ้น ส่วนใหญ่การประชุมเชิงปฏิบัติการทั่วไป วิทยากรจะบรรยายให้ความรู้ ทฤษฎีพื้นฐานที่เกี่ยวข้องก่อนแล้วเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ลงมือฝึกปฏิบัติจริง (Hands-on Training) ในกลุ่มย่อยโดยอาจเป็นการเสนอปัญหาให้แก้ไขหรือฝึกการใช้อุปกรณ์เครื่องมือใหม่ ๆ ที่จะเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานหรือร่วมกัน สร้างเครื่องใหม่ คู่มือการปฏิบัติใหม่ การประชุมเชิงปฏิบัติการจึงเป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมมากและได้ลงมือปฏิบัติจริงหากเป็นกิจกรรมที่ต้องใช้เวลามากและงบประมาณสูง

3. การสัมมนา (Seminar) เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนได้มีส่วนร่วม แสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ ด้วยวิธีการประชุมเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ร่วมกันศึกษาค้นคว้า ในหัวข้อประเด็นปัญหาที่วิทยากรได้เสนอให้ ภายใต้คำแนะนำจากวิทยากรหรือผู้ทรงคุณวุฒิ โดยส่วนใหญ่การสัมมนาจะจัดให้แก่ผู้ปฏิบัติงานในลักษณะเดียวกัน ใกล้เคียงกันหรือคล้ายคลึงกัน ซึ่งมักจะประสบปัญหา หรือมีประสบการณ์ในการดำเนินงานร่วมกัน มีการนำปัญหาเหล่านั้น มาพูดคุยเพื่อร่วมกันหาแนวทางการแก้ไขปัญหา โดยปกติรูปแบบของการจัดการสัมมนาจะเป็นการจัดสัมมนาในกลุ่มย่อยก่อน แล้วนำผลการสัมมนาจากกลุ่มย่อยมาเสนอต่อที่ประชุมใหญ่อีกครั้งหนึ่ง เพื่อสังเคราะห์ร่วมกัน และนำผลที่ได้จากการสัมมนาจะสามารถนำไปเป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นได้จริง

4. การอภิปรายกลุ่ม (Group Discussion) เป็นการรวมกลุ่มอภิปรายเพื่อการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ระหว่างผู้เข้ารับการฝึกอบรม จำนวนประมาณ 5-20 คน ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่วิทยากรกำหนดให้อภิปราย ข้อสรุปที่ได้จะเป็นประโยชน์ต่อการเพิ่มพูนความรู้และประสบการณ์ สมาชิกในกลุ่มจะเลือกให้สมาชิกคนใดคนหนึ่งในกลุ่มเป็นผู้นำการอภิปรายและคอยกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนได้แสดงความคิดเห็นเพื่อหาข้อสรุปของกลุ่มแล้วนำเสนอผลต่อกลุ่มใหญ่ต่อไป โดยหลักการสำคัญของการอภิปรายกลุ่มคือ “สมาชิกของกลุ่มทุกคนมีฐานะเท่าเทียมกันมีสิทธิ์ที่จะแสดงความคิดเห็นได้โดยอิสระ” แต่การใช้สิทธินั้นไม่ใช่เป็นการแข่งขันหรือมุ่งที่จะเถียงเถื่อนกันด้วยคำพูด ความคิดเห็นนั้นจะต้องคำนึงถึงข้อเท็จจริง

5. การระดมสมอง (Brain Storming) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่มุ่งให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนได้เสนอความคิดเห็นต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งให้ได้มากที่สุดภายในเวลาที่กำหนด อเล็กซ์ ออสบอร์น (Osborn, 1957) ได้กำหนดจุดเน้นของการระดมสมองได้ 4 ประการ ได้แก่ เน้นให้มีการแสดงความคิดออกมา เน้นการไม่ประเมินความคิดในขณะที่กำลังระดมสมอง เน้นปริมาณความคิด เน้นการสร้างความคิด โดยความคิดเห็นทุกเรื่องจะได้รับการยอมรับจากกลุ่ม และจะนำความคิดเห็น

เหล่านั้นมาอภิปรายอีกครั้ง เพื่อคัดสรรเลือกหาความคิดเห็นของกลุ่มที่เห็นว่าเหมาะสมที่สุด สามารถนำไปใช้ได้จริงมากที่สุดการระดมสมองจะมีความเหมาะสมกับการฝึกอบรมกลุ่มเล็ก จำนวนไม่เกิน 15 คน มากกว่ากลุ่มใหญ่หรืออาจจะแบ่งสมาชิกจากกลุ่มใหญ่เป็นกลุ่มย่อยก็ได้แล้ว มีการนำเสนอผลการระดมสมองให้กับกลุ่มใหญ่ต่อไป

6. การประชุมแบบซินดิเคต (Syndicate Method) จัดแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมออกเป็นกลุ่มย่อย เพื่อแก้ไขพิจารณาหาคำตอบในปัญหาตามที่วิทยากรได้มอบหมายให้หรือเพื่อการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายมาอย่างเฉพาะเจาะจง สมาชิกของการประชุมแบบซินดิเคตจะมาจากผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ที่หลายด้านเริ่มต้นจากการให้ความรู้หรือมีกิจกรรมปฏิบัติร่วมกัน โดยวิทยากร หลังจากนั้นจึงแบ่งกลุ่มจำนวนประมาณ 6-12 คน เพื่อแก้ไขปัญหายอย่างเฉพาะเจาะจงในเรื่องใดเรื่องหนึ่งภายใต้ความช่วยเหลือจากวิทยากรในประเด็นเกี่ยวกับสภาพปัญหา ขอบเขตของปัญหา สาเหตุ แนวทาง แก้ไข และข้อเสนอแนะ กลุ่มย่อยควรจะมีการเลือกประธานและเลขานุการเพื่อดำเนินการในการประชุม และเสนอผลการประชุมในที่ประชุมกลุ่มใหญ่ต่อไป

7. การประชุมกลุ่มย่อย (Buzz, Sezz, Buzz Group, Phillip 6-6) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่แบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมออกเป็นกลุ่มย่อย ๆ จากกลุ่มใหญ่ โดยจัดแบ่งสมาชิกในกลุ่มย่อยออกเป็น 2-6 คน มีวัตถุประสงค์เพื่อพิจารณาประเด็นปัญหาร่วมกัน ซึ่งปัญหาแต่ละกลุ่มย่อยได้รับอาจเป็นปัญหาเดียวกันหรือคนละปัญหาก็ได้ภายใต้ความช่วยเหลือจากวิทยากรประจำกลุ่มย่อยในแต่ละกลุ่ม และภายในเวลาที่ได้กำหนดไว้ ซึ่งกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มจำเป็นต้องมีประธานและเลขานุการ ดำเนินการประชุมโดยจะมีการนำเสนอผลการประชุมต่อกลุ่มใหญ่ ในการประชุมแบบฟิลลิป 6-6 (Phillip 6-6) เป็นการจัดกลุ่มย่อยจำนวน 6 คน โดยกำหนดให้ผู้ที่นั่งข้างหน้า 3 คน หันกลับไปหาผู้ที่นั่งแถวหลังตน 3 คนรวมกันเป็น 6 คนให้เวลาในการประชุมแก้ไขปัญหา 6 นาที จึงได้เรียกกันว่า เป็นการประชุมแบบฟิลลิป 6-6 ในการประชุมกลุ่มย่อยจะเป็นการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคน ได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็นเป็นการสร้างบรรยากาศอย่างเป็นกันเองแต่หากมีจัดกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มประชุมในห้องเดียวกันอาจเกิดเสียงรบกวนกันได้

8. การอภิปรายแบบถาม-ตอบ (Coloquy) เป็นการอภิปรายแบบ “ปฏิจาภิธานา” เนื่องจากมีลักษณะที่มีกลุ่ม 2 กลุ่ม กลุ่มที่หนึ่งเป็นฝ่ายถามคำถามหรือปัญหาอีกกลุ่มหนึ่งเป็นผู้ตอบคำถามโดยอาจจะให้แต่ละฝ่ายมีสมาชิกได้ไม่น้อยกว่า 2-3 คนและมีผู้ดำเนินรายการคอยประสานงานทั้งสองฝ่าย ซึ่งกลุ่มผู้ตอบโดยมากจะเป็นผู้เชี่ยวชาญหรือมีความรู้ในเรื่องนั้นเป็นอย่างดีบรรยากาศของการอภิปรายจะมีลักษณะที่เป็นกันเองเป็นการพูดคุยถามตอบ โดยในการอภิปรายแบบถาม-ตอบนี้ ส่วนใหญ่จะใช้ในการอภิปรายเรื่องใดเรื่องหนึ่งหรือปัญหาใดปัญหาหนึ่งที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสนใจร่วมกันเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เข้าใจในเรื่องหรือปัญหานั้น ๆ อย่างลึกซึ้งในประเด็นที่หลากหลายแง่มุมและได้มีโอกาสซักถามในประเด็นต่าง ๆ ของเรื่องนั้น ๆ ได้ด้วยตนเอง

9. การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) เป็นการจัดการฝึกอบรมที่ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แสดงบทบาทในสถานการณ์ที่กำหนดให้ โดยให้แสดงตามกิจกรรมที่เป็นจริง และเกิดขึ้นจริงไม่มีการซักซ้อมมาก่อนแต่อย่างใด เพื่อให้ฝึกปฏิบัติได้เหมือนจริงโดยวิทยากรจะเป็นผู้กำหนดสถานการณ์หรือเค้าโครงเรื่อง เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แสดงไปตามความคิดเห็นและบทบาทตามที่ได้รับมอบหมาย เมื่อแสดงบทบาทสมมติแล้วจึงให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนอื่นที่ทำหน้าที่เป็นผู้วิเคราะห์บทบาทที่แสดงนำเสนอแนวทางการแก้ปัญหาในสถานการณ์นั้น การแสดงบทบาทสมมตินี้ยังสามารถใช้ในการพัฒนาทัศนคติและฝึกทักษะของผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้อีกด้วย

10. การแสดงละครสั้น (Skit) คล้ายคลึงกับการแสดงบทบาทสมมติ แต่แตกต่างกัน ที่การแสดงละครมีการซักซ้อมการแสดงและบทบาทต่าง ๆ ไว้ล่วงหน้า โดยผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีโอกาสซักซ้อมบทบาทที่วิทยากรกำหนดไว้ ก่อนการแสดงให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนอื่นที่เป็นคนดูได้เห็นปัญหาในสถานการณ์ที่กำหนดให้แล้วจึงให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันอภิปรายกลุ่มเพื่อแก้ไขปัญหาในสถานการณ์นั้น ดังนั้น การแสดงละครสั้นจึงเป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่ใช้เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสนใจจะเป็นการแนะนำสถานการณ์เพื่อเปิดการอภิปรายต่อไป

11. การปฏิบัติงานในเวลาจำกัด (In Basket Technique) เป็นการฝึกจำลองการปฏิบัติงานจริงในการปฏิบัติงานแต่ละวันโดยเฉพาะงานที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับงานเอกสารที่ได้รับรวบรวมไว้ในตะกรง โดยฝึกให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ฝึกการปฏิบัติงานและการตัดสินใจตามลำดับก่อนหลัง ตามความเหมาะสมของงานภายในระยะเวลาจำกัดที่กำหนดให้โดยไม่มีผู้อื่นช่วยและไม่มีข้อมูลอื่นประกอบการตัดสินใจ

12. กรณีศึกษา (Case Study) เป็นการฝึกอบรมที่ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ศึกษาเรื่องราวจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงหรือสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกับเหตุการณ์จริงมากที่สุดในรูปแบบของเอกสาร โดยมีรายละเอียดมากพอที่จะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเห็นความสำคัญของปัญหาและข้อมูลต่าง ๆ ประกอบเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รู้จักฝึกการตัดสินใจการวิเคราะห์ และการแก้ปัญหาตัดสินใจ ปัญหา กรณีศึกษาเป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่เหมาะสมกับการฝึกอบรมกลุ่มเล็กหรือหากสมาชิกกลุ่มใหญ่สามารถแบ่งสมาชิกเป็นกลุ่มย่อยได้ กรณีศึกษาเป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างบรรยากาศความเป็นกันเองระหว่างผู้รับการฝึกอบรมเพราะทุกคนมีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และความคิดเห็นอย่างเต็มที่ภายใต้คำแนะนำช่วยเหลือจากวิทยากร ทั้งนี้เมื่อเสร็จสิ้นการอภิปราย กรณีศึกษาของผู้เข้ารับการฝึกอบรมแล้ววิทยากรจะทำหน้าที่สรุปผล การวิเคราะห์นั้นอีกครั้งหนึ่ง เพื่อความเข้าใจที่ตรงกัน

13. วิธีประสมเหตุการณ์ (Incident Method) เป็นเทคนิคของการฝึกอบรมที่วิทยากรนำเสนอเรื่องราวหรือเหตุการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นจริงให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับรู้ร่วมกัน และพิจารณาหาข้อเท็จจริงหรือคำตอบให้ปัญหาโดยวิทยากรจะเป็นผู้เล่าเหตุการณ์ให้กับผู้เข้ารับการฝึกอบรมฟัง แล้วให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมซักถามข้อมูลเพิ่มเติมก่อนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมอภิปรายเพื่อหาทางแก้ปัญหา

14. เกมการบริหาร (Management Games) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่จัดให้มีการแข่งขันระหว่างกลุ่มตั้งแต่ 2 กลุ่มขึ้นไป โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น เกมการยิงเรือรบ เกมการตัดสินใจสั่งการ เกมการเป็นผู้นำ เป็นต้น ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะมีโอกาสฝึกปฏิบัติแก้ปัญหา ในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงจากชีวิตการทำงานเกมการบริหารนี้จะเหมาะสมกับผู้เข้ารับการฝึกอบรมที่จะทำหน้าที่เป็นผู้บริหารในอนาคตหรือกำลังเป็นอยู่

15. การสาธิต (Demonstration) เป็นการแสดงที่ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เห็นของจริง กระบวนการและขั้นตอนการปฏิบัติงานจริงโดยใช้เครื่องมืออุปกรณ์ในการทดลองจึงมีความเหมาะสมกับการฝึกอบรมกลุ่มเล็กที่สมาชิกทุกคนได้มองเห็นการสาธิตอย่างทั่วถึงโดยเมื่อวิทยากรสาธิตเสร็จเรียบร้อยแล้วควรเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ทดลองปฏิบัติจริงด้วยตนเองเพื่อฝึกปฏิบัติจนทำได้จริงการสาธิตอาจใช้ตามลำพังหรือใช้ร่วมกับเทคนิคการฝึกอบรมอื่น ๆ เช่น ภายหลังการบรรยายก็ให้ทดลองปฏิบัติหรือภายหลังการสาธิตแล้วก็ให้อภิปรายกลุ่ม

16. ฟิชโบว (Fishbow) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่มีวิธีการจัดที่นั่งให้เป็นวงกลมสองวงซ้อนกันโดยผู้ที่นั่งวงในจะมีบทบาทในการอภิปรายแลกเปลี่ยนข่าวสารเสนอแนะความคิดเห็นในเรื่องใดเรื่องหนึ่งสำหรับผู้ที่นั่งวงนอกจะทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตการณ์ไม่มีบทบาทในการประชุม

17. การจัดทัศนศึกษา (Field Trip) เป็นการนำผู้เข้ารับการฝึกอบรมไปศึกษาดูงาน ณ สถานที่ที่น่าสนใจเพื่อศึกษาสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริง หรือเพื่อศึกษาจากของจริงซึ่งจะช่วยให้เกิดความเข้าใจ เพราะได้เห็นการปฏิบัติงานจริง ทั้งนี้ ควรจัดทัศนศึกษาควบคู่ไปกับเทคนิคการฝึกอบรมประเภทอื่น ๆ เช่น การบรรยายก่อนไปศึกษาดูงานหรือจัดให้มีการอภิปรายภายหลังกลับมาจากทัศนศึกษาได้

18. การสอนงาน (Coaching) หรือการแนะนำงานจะเป็นวิธีการที่มุ่งให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รู้จักวิธีปฏิบัติงานอย่างถูกต้อง ส่วนใหญ่จะเป็นการฝึกอบรมระหว่างการปฏิบัติงานโดยอาจสอนหรือแนะนำงานเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มเล็ก ซึ่งจะเกิดประโยชน์มากกว่าการแนะนำงานในกลุ่มใหญ่ด้วยเหตุนี้ วิทยากรจะต้องมีความรู้ ประสบการณ์ และทักษะในงานที่สอนเป็นอย่างดีและหลังจากสอนงานหรือแนะนำงานแล้ว ควรเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทดลองปฏิบัติงานด้วยตนเอง เพื่อเป็นการทบทวนและทดสอบความเข้าใจการสอนงาน หรือการแนะนำนี้เป็นเทคนิค

การฝึกอบรมที่สร้างความร่วมมือและประสานงานระหว่างผู้เข้ารับการฝึกอบรมและวิทยากร ซึ่งส่วนใหญ่แล้วจะเป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างลูกน้องและหัวหน้างาน

19. การฝึกอบรมให้ไวต่อความรู้สึก (Sensitivity Training) เป็นการเน้นในการฝึกประสาทสัมผัสหรือการพัฒนาบุคคล โดยกระบวนการกลุ่มจะเป็นการฝึกใช้ประสาทสัมผัสของบุคคลให้เข้าใจผู้อื่นด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน รู้จักสังเกตลักษณะท่าทางการแสดงออกของผู้อื่นเพื่อให้เข้าใจพฤติกรรมที่จะเกิดขึ้นของบุคคลอื่น ผลการฝึกอบรมจะนำมาสู่การพัฒนาตนเองในการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมกับกลุ่มวิทยากรจะต้องพยายามกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนได้แสดงพฤติกรรมที่เป็นของตนเองออกมาอย่างแท้จริง พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้วิเคราะห์พฤติกรรมของแต่ละบุคคลในข้อบกพร่องสิ่งที่ควรแก้ไขและให้มีการทดลองฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสม

20. การประชุมโต๊ะกลม (Round Table) หรือการอภิปรายโต๊ะกลมเป็นการประชุมหรืออภิปรายโดยผู้ทรงคุณวุฒิประมาณ 4-6 คน โดยจัดให้ผู้ทรงคุณวุฒิและผู้ฟังนั่งหันหน้าซึ่งกันและกันในลักษณะของโต๊ะกลมส่วนใหญ่การประชุมโต๊ะกลมจะเป็นการแลกเปลี่ยนแสดงความคิดเห็นมากกว่าเป็นการเสนอทฤษฎีข้อเท็จจริง ดังนั้น ในการจัดประชุมโต๊ะกลมจึงควรจัดให้มีผู้ดำเนินรายการคอยควบคุมการประชุมจับประเด็นสรุปและเสนอคำถาม

21. การประชุมแบบฟอรัม (Forum) หรือการชี้แจงปัญหาข้อข้องใจเป็นเทคนิคการประชุมที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีส่วนร่วมซักถามข้อสงสัย ข้อข้องใจ หลังจากที่วิทยากรได้ชี้แจงประเด็นปัญหาส่วนใหญ่การจัดประชุมแบบฟอรัม จะเป็นการชี้แจงพูดคุยประเด็นปัญหาหรือข้อข้องใจ ข้อขัดแย้ง ข้อสงสัยระหว่างวิทยากรกับผู้ฟังนั่นเอง

22. การจัดกลุ่มผู้ฟังให้ได้ตอบ (Audience Reaction Team) หรือกลุ่มซักถามหรือการสนองความต้องการกลุ่ม เป็นการฝึกอบรมที่มีการจัดกลุ่มผู้เข้ารับการฝึกอบรมหรือตัวแทนจากกลุ่มให้ทำหน้าที่ซักถามรายละเอียดเพิ่มเติม ซักถามข้อสงสัย ฝึกหัดการจับประเด็น โดยมีการได้ตอบกับวิทยากร ทำให้วิทยากรทราบถึงความต้องการปัญหาแนวคิดของกลุ่มผู้เข้ารับการฝึกอบรม และทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีส่วนร่วมในการบรรยาย

23. การจัดกลุ่มผู้ฟัง (Listening Team) เป็นเทคนิคการจัดที่มีกลุ่มผู้ฟังการบรรยายหรือการอภิปราย โดยคัดเลือกกลุ่มผู้ฟังจากผู้เข้ารับการฝึกอบรม ให้ฝึกการจดบันทึกการบรรยายหรือการอภิปราย การสรุปประเด็น การสรุปการประชุมหรือการอภิปรายการทำการงานเพื่อเสนอรายงานการบรรยายหรือการอภิปรายให้ที่ประชุมได้ทราบต่อไป ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนได้ฟังการสรุปย่อจุดที่สำคัญหรือบททวนในตอนท้ายของการบรรยาย

24. การประชุมพบปะ (Convention) หรือประชุมระดับผู้บริหารหรือประชุมระดับหัวหน้า เป็นการประชุมเฉพาะกลุ่มผู้ทำงานหรือหัวหน้ากลุ่ม หัวหน้ากอง หัวหน้าแผนก ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อปรึกษาหารือร่วมกันอย่างไม่เป็นทางการ

จากการศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบของการฝึกอบรม สรุปได้ว่า เทคนิคการฝึกอบรมเป็นรูปแบบวิธีการสอนเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการเรียนรู้ การฝึกอบรมมีเทคนิคในการฝึกอบรม แบ่งได้ 2 ประเภท ได้แก่ เทคนิคการฝึกอบรมที่ให้ความสำคัญต่อบทบาทของผู้ให้การฝึกอบรม และเทคนิคการฝึกอบรมที่ให้ความสำคัญต่อบทบาทของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ทั้งนี้ จากเทคนิคดังกล่าว สามารถกำหนดใช้วิธีการฝึกอบรมซึ่งแบ่งตามวิธีการฝึกอบรมได้ 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มวิธีเกี่ยวกับการบอก และกลุ่มวิธีเกี่ยวกับการลงมือปฏิบัติจริง

กลยุทธ์การฝึกอบรมสมัยใหม่

การฝึกอบรมในยุคใหม่ถือว่าเป็นสิ่งท้าทายขององค์กรที่มุ่งประสบความสำเร็จในกระแสแห่งการแข่งขันอันเชี่ยวกราก ปัจจัยที่สำคัญ คือ ต้องเลือกใช้กลยุทธ์ที่ดี และเหมาะสมกับองค์การ เพื่อเป็นการสร้างความสามารถของพนักงานทุกระดับให้มีเรณำองค์กรไปสู่ความสำเร็จ แต่อย่างไรก็ตามการฝึกอบรมคงไม่ใช่ยาวิเศษที่จะสามารถแก้ไขปัญหทุกอย่างขององค์กรได้ คงเป็นเพียงแต่แนวทางหนึ่งที่จะช่วยแก้ไขปัญหในส่วนของความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) ของพนักงาน

จากการสำรวจของนิตยสารฝึกอบรม (Training Magazine) ของสหรัฐอเมริกา พบว่า มีกลยุทธ์ในการฝึกอบรมสมัยใหม่ (Modern Training Strategies) 6 รูปแบบที่สามารถทำให้พนักงานในองค์กร เกิดการเรียนรู้ จนสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในส่วนของ ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) ในการทำงาน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยกลยุทธ์ดังกล่าวนี้ ใช้แนวคิดการเรียนรู้ (Learning) เป็นหลักสำคัญ ดังต่อไปนี้

1. การแลกเปลี่ยนความรู้ (Knowledge Sharing)

ถ้าเรามองย้อนกลับมาที่องค์การที่เราอยู่จะเห็นว่ามิเพื่อนร่วมงานของเราที่ทำงานมานานกว่าเราหรือพร้อมกับเรา น้องใหม่ที่เพิ่งเข้ามา หรือแม้กระทั่งตัวเราเองก็ตาม แต่ละคนมีการสะสมความรู้ ประสบการณ์ทั้งจากที่องค์การจัดฝึกอบรมให้ หรือเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริง (Learning by Doing) ซึ่งเรียกว่า ความรู้ภายใน (Tacit Knowledge) ซึ่งถ้านำมาแลกเปลี่ยนกันโดยผ่านกระบวนการที่เรียกว่าการแลกเปลี่ยนความรู้ (Knowledge Sharing) ซึ่งจะทำให้ได้ความรู้ที่เรียกว่า ความรู้ภายนอก (Explicit Knowledge) คือ ทุกคนที่เกี่ยวข้องสามารถรู้ เข้าใจ เข้าถึง และสามารถนำไปเก็บไว้ในรูปของเอกสารหรือสารสนเทศอื่น ๆ ขององค์การ ซึ่งเรียกว่า คลังความรู้ (Data Warehouse)

ซึ่งกระบวนการการดังกล่าวเป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดเรื่องการจัดการความรู้ (Knowledge Management) หรือ เรียกย่อ ๆ ว่า KM ที่ได้รับความนิยมอย่างมากในยุคปัจจุบัน

2. การเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการ (Informal Learning)

มีคำกล่าวว่า “การเรียนรู้กับการทำงานเหมือนเหรียญสองด้าน” ซึ่งหมายความว่า ทั้งการเรียนรู้และการทำงานคงต้องเดินไปควบคู่กัน ไม่สามารถแยกออกจากกันได้ ในการฝึกอบรม คงไม่ใช่การหยุดงานเพื่อไปเข้าห้องฝึกอบรมและนำเอาความรู้ในห้องฝึกอบรมมาใช้ในการทำงาน พบว่า ในความเป็นจริงแล้วความรู้ที่ได้จากห้องฝึกอบรมอาจจะไม่สามารถนำไปใช้ในการทำงาน ได้ทั้งหมด ดังนั้น การฝึกอบรมที่ดีวิธีหนึ่ง คือ การฝึกอบรมที่ควบคู่ไปกับการทำงานจริง (On-the-job training) จะเห็นได้ว่าวิธีนี้ได้รับความนิยมมากในประเทศญี่ปุ่น โดยผู้ที่จะมีบทบาท สำคัญในการส่งเสริมวิธีนี้คือหัวหน้างานนั่นเอง

3. การเรียนรู้ตามความต้องการ (Real-time Learning)

เหตุการณ์ที่พนักงานที่กำลังปฏิบัติงานอยู่เกิดความสงสัยไม่แน่ใจในวิธีการทำงาน หรือต้องการความรู้เพิ่มเติมอย่างเร่งด่วนในเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน ทั้งเมื่ออยู่ใน ที่ทำงาน หรือนอกที่ทำงานก็ตาม ซึ่งองค์กรหรือหน่วยงานฝึกอบรมคงต้องหาวิธีการตอบสนอง ความต้องการดังกล่าว ในรูปของสิ่งอำนวยความสะดวกเพื่อการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้ผ่านสื่อ อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) เช่น VDO CD VCD DVD การเรียนรู้ผ่านเว็บไซต์ (Web-base Learning) หรือแม้กระทั่งการเรียนรู้ผ่านโทรศัพท์มือถือ (Mobile Learning) และสุดท้ายอาจต้องมี บุคลากรที่เรียกว่าที่ปรึกษาการเรียนรู้ (Learning Consultant) ประจำอยู่เพื่อช่วยให้พนักงานเรียนรู้ ได้สะดวกมากยิ่งขึ้น

4. การเรียนรู้บนพื้นฐานของความสามารถ (Competency- base Learning)

ถ้ามีการตั้งคำถามว่าในองค์กรของเราพนักงานคนใดควรได้รับการฝึกอบรม และจะอบรม ในเรื่องใดกันบ้าง นักฝึกอบรมคงตอบเป็นเสียงเดียวกันก็คือ ต้องมีการวิเคราะห์หาความจำเป็น ในการฝึกอบรม (Training Need) ซึ่งถือได้ว่าเป็นขั้นตอนที่สำคัญอย่างยิ่งในการจัดการฝึกอบรม ในองค์กร กล่าวคือ ต้องมีการวิเคราะห์ว่าใครมีจุดที่ต้องปรับปรุงแก้ไขในการทำงานบ้าง หรือมีการปรับเปลี่ยนองค์กรในส่วนการโยกย้าย เลื่อนตำแหน่ง หรือมีการบรรจุพนักงานใหม่ ซึ่งถือว่าเป็นความจำเป็นในการฝึกอบรมทั้งสิ้น แต่อย่างไรก็ตามบางองค์กรกลับใช้วิธีสอบถาม พนักงานว่าต้องการฝึกอบรมเรื่องใด พบว่า พนักงานบางคนอยากฝึกอบรมในเรื่องที่ไม่เกี่ยวกับงาน ของคนที่เรียกว่า Training Want มากกว่า แต่ในปัจจุบันการฝึกอบรมสมัยใหม่มีการนำแนวคิดเรื่อง ของความสามารถ (Competency) มาใช้เพื่อกำหนดว่าพนักงานแต่ละคนควรมีความสามารถ ในเรื่องใดบ้าง และในแต่ละปีจะมีการประเมินความสามารถ (Competency Assessment) เพื่อหาว่า

พนักงานแต่ละคนมีจุดแข็งและจุดอ่อนในเรื่องใด ที่จะนำไปสู่การฝึกอบรมต่อไป ซึ่งจะทำให้การนำงบประมาณ หรือทรัพยากรขององค์กรไปใช้ได้อย่างคุ้มค่ามากที่สุด

5. การประเมินความคุ้มค่าในการลงทุนเพื่อการเรียนรู้ (ROI Learning)

ในการนำทรัพยากรขององค์กรไปลงทุนเพื่อการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ มักต้องมีการประเมินความคุ้มค่าในการลงทุน (Return on Investment) หรือเรียกย่อ ๆ ว่า ROI ในการฝึกอบรมก็เช่นเดียวกัน มักมีคำถามจากผู้บริหารอยู่เสมอว่าฝึกอบรมไปแล้วได้อะไร หรือคุ้มค่าในการจัดอบรมแต่ละครั้ง ดังนั้น วิธีในการตอบคำถามนี้ในปัจจุบันเริ่มนำแนวคิดเรื่อง ROI มาใช้อธิบายกันอยู่บ้างเพื่อตอบโจทย์ว่าองค์กรได้ผลประโยชน์อะไรบ้างในการฝึกอบรมแต่ละครั้ง พบว่ามีนักวิชาการหลายคนเห็นว่า ROI เป็นสิ่งที่จับต้องได้ยาก เพราะการฝึกอบรมแต่ละครั้งอาจไม่ส่งผลประโยชน์ทันทีทันใด โดยจะต้องใช้ระยะเวลา หรือโอกาสที่จะนำไปใช้ได้

6. การเป็นหุ้นส่วนกับสถาบันการศึกษา (Academic Partnership)

ในการฝึกอบรมในยุคที่มีองค์ความรู้ใหม่ ๆ เกิดขึ้นอย่างมาก พบว่า องค์กรแต่ละแห่งจะต้องพยายามตามกระแสของความรู้ที่เกิดขึ้นใหม่ให้ทัน โดยเฉพาะหน่วยงานฝึกอบรมต้องรู้ว่าแนวโน้มในอนาคตจะมีองค์ความรู้ หรือเครื่องมือใหม่ ๆ อะไรเกิดขึ้นบ้าง ซึ่งถือว่าเป็นภาระอันหนักยิ่งขององค์กร ดังนั้น แนวโน้มการฝึกอบรมสมัยใหม่ควรมีการสร้างร่วมมือกับสถาบันการศึกษาที่เป็นแหล่งที่สร้างองค์ความรู้ เช่น การทำวิจัย (Research) เพื่อให้ได้องค์ความรู้มาใช้พัฒนาและปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงาน โดยองค์กรอาจมีการส่งพนักงานเข้าไปฝึกอบรมในหลักสูตรระยะสั้นที่ออกแบบร่วมกับสถาบันการศึกษา หรือมีการให้ทุนสถาบันการศึกษาวิจัยเพื่อสร้างองค์ความรู้ และถ่ายทอดให้กับพนักงานในองค์กรที่ถือได้ว่าเป็นวิธีหนึ่งในการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพ

สรุปได้ว่า กลยุทธ์การฝึกอบรมสมัยใหม่มุ่งที่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในส่วน of ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) ในการทำงาน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยกลยุทธ์ดังกล่าวนี้ใช้แนวคิดการเรียนรู้ (Learning) เป็นหลักสำคัญ และมีการคำนวณความคุ้มค่าตลอดจนการประสานความร่วมมือกับองค์กรทางการศึกษาต่าง ๆ เพื่อขยาย “ขอบฟ้าของการเรียนรู้” (Human Resource Magazine Online ฉบับที่ 18 ศูนย์เทคโนโลยีอิเล็กทรอนิกส์และคอมพิวเตอร์แห่งชาติ (NECTEC))

การประเมินผลการฝึกอบรม

เคิร์กแพทริก (Kirkpatrick, 2006, pp. 21-63) แห่งมหาวิทยาลัยวิสคอนซิน สหรัฐอเมริกา อดีตประธาน ASTD (The American Society for Training and Development) ได้เสนอแนวคิด

ในหนังสือชื่อ “Evaluating Training Program” ซึ่งตีพิมพ์ใน ปี 2006 เป็นหนังสือเล่มที่มีผู้อ้างอิงมากที่สุดเล่มหนึ่ง เคิร์กแพทริก ได้เสนอรูปแบบการประเมินการฝึกอบรมไว้ 4 ลำดับขั้น ดังนี้

1. การประเมินปฏิกิริยาตอบสนอง (Reaction Evaluation) การประเมินขั้นนี้มีวัตถุประสงค์ให้รู้ว่าผู้ที่เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้สึกอย่างไรกับการฝึกอบรม พอใจหรือไม่ต่อสิ่งที่ได้รับจากการฝึกอบรม เช่น หลักสูตร เนื้อหาสาระ วิทยากร เอกสาร สถานที่ โสตทัศนูปกรณ์ ระยะเวลา ฯลฯ และพอใจมากน้อยเพียงใด ซึ่งการอบรมโดยทั่วไปมักทำกันมากในขั้นตอนนี้ การประเมินปฏิกิริยาตอบสนองนั้นต้องการได้รับข้อมูลที่เป็นปฏิกิริยาตอบสนองของผู้เข้ารับการฝึกอบรมที่มีความหมายและความเป็นจริง ข้อมูลเหล่านี้จะเป็นตัวบ่งชี้ ประสิทธิภาพของการฝึกอบรมเป็นอันดับแรก เคิร์กแพทริก กล่าวว่า มีอยู่บ่อยครั้งที่ผู้บริหารตัดสินใจให้ล้มเลิกโปรแกรมการฝึกอบรม โดยอาศัยข้อมูลที่ได้จากการประเมินปฏิกิริยาตอบสนองเป็นพื้นฐานวิธีการที่จะช่วยให้ได้รับข้อมูลเกี่ยวกับปฏิกิริยาตอบสนองที่มีความหมายและตรงตามความจริงจากผู้เข้ารับการฝึกอบรม ได้แก่

1.1 การกำหนดให้ชัดเจนลงไปว่าต้องการได้รับข้อมูลอะไร เช่น ปฏิกิริยาตอบสนองของเนื้อหาหลักสูตร วิธีการฝึกอบรม วิทยากร สถานที่ฝึกอบรม ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม บรรยากาศการฝึกอบรม ฯลฯ

1.2 การออกแบบของเครื่องมือหรือแบบสอบถามที่จะใช้เก็บข้อมูล

1.3 ข้อคำถามที่ใช้ควรเป็นชนิดที่เมื่อได้รับข้อมูล หรือได้รับคำตอบแล้วสามารถนำมาแปลงเป็นตัวเลข แจกแจงความถี่และวิเคราะห์ในเชิงปริมาณได้

1.4 กระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เขียนแสดงความคิดเห็น ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมในข้อคำถามต่าง ๆ

1.5 ไม่ควรให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเขียนชื่อตนเองในแบบสอบถาม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแสดงปฏิกิริยาตอบสนองผ่านแบบสอบถามโดยไม่ต้อง

อนึ่ง ในการแจกแบบสอบถามเพื่อประเมินปฏิกิริยาตอบสนองนี้ ผู้ประเมินต้องแน่ใจว่าได้ให้เวลาอย่างเพียงพอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะให้คำตอบครบทุกข้อ ควรอธิบายก่อนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะออกจากห้องฝึกอบรมเมื่อสิ้นสุดการฝึกอบรม พึงหลีกเลี่ยงการปล่อยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำแบบสอบถามติดตัวออกไปและส่งคืนกลับมาในภายหลัง

2. การประเมินการเรียนรู้ (Learning Evaluation) การประเมินผลในขั้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบว่าผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับความรู้ ความเข้าใจ และทักษะอะไรบ้าง และมีเจตคติอะไรบ้างที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม ทั้งนี้ เพราะความรู้ ทักษะ เจตคติ ล้วนเป็นองค์ประกอบพื้นฐานสำคัญที่จะช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การประเมินของผู้เข้ารับการอบรมในโอกาสต่อไป เคิร์กแพทริก ได้ให้ข้อเสนอแนะสำหรับการประเมินการเรียนรู้ไว้ ดังนี้

2.1 ต้องวัดความรู้ทักษะและเจตคติ ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมทั้งก่อนและหลังการฝึกอบรม

2.2 วิเคราะห์ทั้งคะแนนรายข้อและคะแนนรวมโดยเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรม

2.3 ถ้าเป็นไปได้ ควรใช้กลุ่มควบคุมซึ่งเป็นกลุ่มของผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมแล้ว เปรียบเทียบคะแนนความรู้ทักษะ เจตคติ ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ซึ่งเป็นกลุ่มของผู้เข้ารับการฝึกอบรมว่าแตกต่างกันหรือไม่อย่างไร

3. การประเมินพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปหลังการอบรม (Behavior Evaluation) การประเมินผลในขั้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบว่าผู้เข้ารับการฝึกอบรม ได้มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการทำงานในทิศทางที่พึงประสงค์หรือไม่ การประเมินผลในขั้นนี้นับว่ายากและใช้เวลามากกว่าการประเมินผลในสองขั้นแรก เพราะจะต้องติดตามประเมินผลในสถานที่ทำงานจริง ๆ ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม เคิร์ก แพทริก ได้เสนอแนะวิธีประเมินพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปหลังการอบรมไว้ ดังนี้

3.1 ควรวัดพฤติกรรมการทำงานของผู้เข้ารับการฝึกอบรมทั้งก่อนและหลังการฝึกอบรม

3.2 ระยะเวลาระหว่างการฝึกอบรมกับ การประเมินผลหลังการฝึกอบรมนั้นควรจะให้ห่างกันพอสมควร เพื่อให้แน่ใจว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงานได้เกิดขึ้นจริง ๆ ทางที่ดีควรจะประเมินหลาย ๆ ครั้งเป็นระยะ ๆ ไป เช่น ประเมินทุก 3 เดือน เป็นต้น

3.3 ควรจะได้เก็บข้อมูลจากหลาย ๆ แห่ง เช่น จากผู้บังคับบัญชา จากเพื่อนร่วมงาน และจากกลุ่มผู้ผ่านการอบรม

4. การประเมินผลลัพธ์ที่เกิดต่อองค์การ (Results Evaluation) การประเมินผลในขั้นนี้มีวัตถุประสงค์ที่จะให้รู้ว่าการฝึกอบรมได้ก่อให้เกิดผลดีต่อหน่วยงานอย่างไรบ้าง เป็นการประเมินผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับหน่วยงาน เช่น ลดค่าใช้จ่ายการปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงาน การเพิ่มปริมาณการขายและการผลิต อัตราการลาออกลดลง เป็นต้น ซึ่งนับว่าเป็นการประเมินผลที่ยากที่สุด เพราะในความเป็นจริงนั้น มีตัวแปรอื่น ๆ อีกมากมายนอกเหนือจากการฝึกอบรมที่มีผลกระทบต่อนักงานในทางที่ดี จึงสรุปได้ยากกว่าเป็นผลจากโปรแกรมการฝึกอบรม เคิร์ก แพทริก ให้ข้อเสนอแนะในการประเมินการประเมินผลลัพธ์ที่เกิดต่อองค์การไว้ ดังนี้

4.1 ควรวัดสภาวะการณ์หรือเงื่อนไขต่าง ๆ ก่อนการฝึกอบรมไว้ แล้วนำไปเปรียบเทียบกับสภาวะการณ์ภายหลังการฝึกอบรม โดยใช้ข้อมูลที่สังเกตได้หรือวัดได้

4.2 พยายามหาทางควบคุมตัวแปรอื่น ๆ ซึ่งคาดว่าจะมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงในผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับหน่วยงาน วิธีหนึ่งพอจะทำให้ได้ คือ การใช้กลุ่มควบคุมหรือกลุ่มทดลอง

อาจสรุปได้ว่า รูปแบบการประเมินการฝึกอบรมของ เคิร์ก แพทริก ไม่ได้มุ่งประเมินเฉพาะ ความพึงพอใจ และความรู้ความเข้าใจระหว่างการทำฝึกอบรมเท่านั้น แต่จะมีการติดตามประเมิน พฤติกรรมที่เปลี่ยนไปและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงหลังการฝึกอบรมเป็นระยะ ๆ ด้วย (Kirkpatrick, 2006)

แนวคิดและหลักการเกี่ยวกับจิตสาธารณะ

ความหมายของจิตสาธารณะ

คำว่าจิตสาธารณะในภาษาไทย เป็นศัพท์ใหม่ที่เกิดขึ้นในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา เป็นคำที่ใช้ แปลจากภาษาอังกฤษที่เรียกว่า Public Consciousness/ Public Mind/ Public Minds/ Public Service/ Service Mind ส่วนคำแปลในภาษาไทย นอกจากใช้ว่าจิตสาธารณะแล้ว ยังมีคำที่ใช้ในความหมาย เดียวกันคำอื่น ๆ คือ สำนักสาธารณะ/ จิตสำนักสาธารณะ/ จิตบริการ/ จิตอาสา/ จิตสำนักทางสังคม เป็นต้น ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้คำว่า “จิตสาธารณะ”

ความหมายของจิตสาธารณะ หรือ Public Consciousness มีผู้ให้ความหมายหลากหลาย กันไป จิตสาธารณะ (Public Mind) หมายถึง จิตสำนึกเพื่อส่วนรวม เพราะคำว่า “สาธารณะ” คือ สิ่งที่มีได้เป็นของผู้หนึ่งผู้ใด จิตสาธารณะจึงเป็นความรู้สึกรู้ถึงการเป็นเจ้าของในสิ่งที่เป็นสาธารณะ ในสิทธิและหน้าที่ที่จะดูแลและบำรุงรักษาร่วมกัน เช่น การช่วยกันดูแลรักษาสิ่งแวดล้อม โดยการ ไม่ทิ้งขยะลงในแหล่งน้ำ การดูแลรักษาสาธารณะสมบัติ เช่น โทรศัพท์สาธารณะ หลอดไฟ ที่ให้แสงสว่างตามถนนหนทาง แม้แต่การประหยัดน้ำประปา หรือไฟฟ้าที่เป็นของส่วนรวม โดยให้ เกิดประโยชน์คุ้มค่าตลอดจนช่วยดูแลรักษาให้ความช่วยเหลือผู้ตกทุกข์ได้ยาก หรือผู้ที่ร้องขอ ความช่วยเหลือเท่าที่จะทำได้ ตลอดจนร่วมมือกระทำเพื่อช่วยกันแก้ปัญหา แต่ต้องไม่ขัดต่อกฎหมาย เพื่อรักษาประโยชน์ส่วนรวม นอกจากนี้ จิตสาธารณะยังมีความหมายครอบคลุมในภาพรวม อาจสรุปความหมายของ จิตสาธารณะโดยผู้ทรงคุณวุฒิและผู้สนใจได้ ดังนี้

จิตสาธารณะ คือ จิตสำนึกเพื่อส่วนรวม (ราชบัณฑิตยสถาน, 2538) ให้ความหมายไว้ว่า เป็นภาวะที่จิตตื่นและรู้สึกตัว สามารถตอบสนองสิ่งเร้าจากประสาทสัมผัสทั้ง 5 คือ รูป รส กลิ่น เสียง และสัมผัสได้ การตระหนักรู้ และคำนึงถึงส่วนรวมร่วมกัน/ การคำนึงถึงผู้อื่นที่ร่วม สัมพันธ์เป็นกลุ่มเดียวกัน

จิตสาธารณะ คือ จิตอาสา ที่แสดงออกมาในรูปของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นด้วยความสมัครใจ เพื่อส่วนรวม โดยการแสดงออกด้วยการอาสาไม่มีใครบังคับ

จิตสาธารณะ คือ การสำนึกสาธารณะ ซึ่งหมายถึงการที่บุคคลตระหนักรู้และคำนึงถึง ประโยชน์สุขของส่วนรวมและสังคมเห็นคุณค่าของการเอาใจใส่ดูแลรักษาสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นของส่วนรวม



จิตสาธารณะ คือ จิตบริการที่เกื้อหนุนและการปฏิบัติในการให้ความช่วยเหลือผู้อื่น เป็นการประพฤติปฏิบัติที่มุ่งความสุขของผู้อื่น... ฐานของความตั้งใจดีและเจตนาดี

จิตสาธารณะ คือ จิตสำนึกทางสังคมที่สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติได้อธิบายว่า เป็นการรู้จักเอาใจใส่เป็นธุระ และเข้าร่วมในเรื่องของส่วนรวมที่เป็นประโยชน์ต่อประเทศชาติ มีความสำนึกและยึดมั่นในระบบคุณธรรม และจริยธรรมที่ดีงาม ละอายต่อสิ่งผิดเน้นความเรียบร้อย ประหยัด และมีความสมดุลระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติ

ฐานคิดของจิตสาธารณะที่ลึกซึ้งอีกระดับหนึ่งคือ ความรับผิดชอบต่อสังคม ในการช่วยเหลือสังคม ไม่ทำให้ผู้อื่นหรือสังคมเดือดร้อนได้รับความเสียหาย และมีระดับของความรับผิดชอบ เริ่มตั้งแต่ประการแรก ความรับผิดชอบต่อครอบครัว อาทิ เชื้อฟุ้งพ่อแม่ ช่วยเหลืองานบ้าน ไม่ทำให้พ่อแม่เสียใจ ประการที่สอง มีความรับผิดชอบต่อโรงเรียน ครูอาจารย์ เช่น ตั้งใจเล่าเรียน เชื้อฟุ้งคำสั่งสอนของครูอาจารย์ ปฏิบัติตามกฎระเบียบวินัยของโรงเรียน ช่วยรักษาทรัพย์สินสมบัติของโรงเรียน ประการที่สาม มีความรับผิดชอบต่อสังคม เช่น การรู้จักฐานะและหน้าที่ความรับผิดชอบของตนที่มีต่อสังคมและปฏิบัติอย่างถูกต้องเหมาะสม ให้เกิดประโยชน์แก่สังคมส่วนรวม โดยให้ตระหนักและยอมรับว่าประโยชน์จะเกิดขึ้นไม่ได้ถ้าขาดประโยชน์ส่วนรวม และไม่ละเลยที่จะเสียสละประโยชน์ส่วนตน และกระทำในสิ่งที่จะรักษาหรือยังให้เกิดประโยชน์แก่ส่วนรวม

จิตสาธารณะ คือ จิตของคนที่รู้จักความเสียสละ ความร่วมมือร่วมใจ ในการทำประโยชน์เพื่อส่วนรวม จะช่วยลดปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม ช่วยกันพัฒนาคุณภาพชีวิต เพื่อเป็นหลักการในการดำเนินชีวิต ช่วยแก้ปัญหาและสร้างสรรค์ให้เกิดประโยชน์สุขแก่สังคม เช่น การช่วยกันดูแลรักษาสิ่งแวดล้อม โดยการไม่ทิ้งขยะลงในแหล่งน้ำ การดูแลรักษาสาธารณสมบัติ เช่น โทรศัพท์สาธารณะ หลอดไฟฟ้าที่ให้ความสว่างตามถนนหนทาง แม้แต่การประหยัดน้ำประปา หรือไฟฟ้าที่เป็นของส่วนรวม โดยใช้ให้เกิดประโยชน์อย่างคุ้มค่า ตลอดจนช่วยกันดูแลรักษา ให้ความช่วยเหลือผู้ตกทุกข์ได้ยาก หรือผู้ที่ร้องขอความช่วยเหลือเท่าที่จะทำได้ ตลอดจนร่วมมือกันกระทำเพื่อไม่ให้เกิดปัญหา หรือช่วยกันแก้ปัญหา แต่ต้องไม่ขัดต่อกฎหมาย เพื่อรักษาประโยชน์ส่วนรวม

จิตสาธารณะ (Public Mind) หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดที่เป็นส่วนรวมการรู้จักเอาใจใส่เป็นธุระและเข้าร่วมในเรื่องของส่วนรวมที่เป็นประโยชน์ต่อประเทศชาติ มีความสำนึกและยึดมั่นในระบบคุณธรรม และจริยธรรมที่ดีงาม ละอายต่อสิ่งผิด จิตสาธารณะ จึงเปรียบได้กับความรู้สึกนึกคิด ถึงการเป็นเจ้าของในสิ่งที่เป็นสาธารณะร่วมกัน การใช้สิทธิและหน้าที่ที่จะดูแล รวมทั้งการบำรุงรักษาสังคมที่เป็นของส่วนรวมกัน ยกตัวอย่างเช่น การช่วยกันดูแลรักษาสิ่งแวดล้อม โดยไม่ทิ้งขยะลงที่พื้น หรือทิ้งลงในแหล่งน้ำ

จิตสาธารณะ (Public Mind) หมายถึง จิตสำนึกเพื่อส่วนรวม มีความรู้สึกเป็นเจ้าของสิ่งที่เป็นสาธารณะ ที่มีได้เป็นของผู้หนึ่งผู้ใด ทุกคนมีสิทธิและหน้าที่ในการบำรุงรักษาร่วมกัน รวมถึงการมีคุณธรรมจริยธรรม มีความรัก ความเอื้ออาทรต่อคนอื่น และการกระทำที่ไม่เสื่อมเสีย หรือเป็นปัญหาต่อสังคม ประเทศชาติตลอดจนการทำประโยชน์เพื่อสังคม ลดความขัดแย้ง และการให้ขวัญและกำลังใจต่อกันเพื่อให้สังคมเป็นสุข

จิตสาธารณะ หมายถึงจิตที่คิดสร้างสรรค์ เป็นกุศล และมุ่งทำกรรมดีที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวม

คิดสร้างสรรค์ คือ คิดในทางที่ดี ไม่ทำลายบุคคล สังคม วัฒนธรรม ประเทศชาติและสิ่งแวดล้อม

กรรมดี คือ การกระทำ และคำพูดที่มาจากความคิดที่ดี

จิตสำนึกสาธารณะ คือ จิตสำนึกของสังคม (Social Consciousness) ที่ถ่ายทอดสืบต่อกันมา ตราบเท่าที่ยังมีการดำรงอยู่ของสังคม (Social Being) จิตสำนึกสาธารณะ ประกอบด้วยคำว่า “จิตสำนึก” และ “สาธารณะ” “จิตสำนึก” เป็นเรื่องของ Mind หรือ Spirit ก่อนที่เราจะกระทำการสิ่งใด จิตที่สามารถส่งผ่านการสั่นสะเทือนทางอารมณ์โดยผ่านไปยังสมองก่อนจะกระทำทางกาย คือ จะต้องคิดก่อนกระทำนั่นเอง “สาธารณะ” Public เป็นเรื่องของส่วนรวมที่ทุกคนมีความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมกัน มีสิทธิในการใช้และมีหน้าที่บำรุงรักษาร่วมกัน

จิตสาธารณะ หมายถึง “ความรู้สึกนึกคิดที่เป็นส่วนรวม” หรือพูดและฟังได้ง่าย ๆ ว่า “การตระหนักรู้ และคำนึงถึงการมีส่วนร่วมร่วมกัน การตระหนักรู้ตน ที่จะทำอะไรสิ่งหนึ่ง เพื่อเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม หรือการคำนึงถึงผู้อื่นที่มีความสัมพันธ์ที่เป็นสังคมเดียวกัน เป็นการแสดงออกเพื่อสังคมส่วนรวม การบริการชุมชน การทำประโยชน์เพื่อสังคม ถ้าเป็นวัตถุหรือสิ่งของทุกคนสามารถใช้ประโยชน์ร่วมกันได้”

พระไพศาล วิสาโล (2544) กล่าวว่า หมายถึง ความสำนึก ใส่ใจ และพร้อมจะมีส่วนร่วมในกิจการสาธารณะ รวมถึงความเคารพและหวงแหนสมบัติส่วนรวม มิใช่เฉพาะครอบครัวญาติมิตร คนรอบข้างหรือชุมชนละแวกบ้านเท่านั้น หากครอบคลุมไปถึงบุคคลอื่นที่ไม่รู้จัก ไม่เคยพบ แต่ก็รู้อยู่ว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่ตนสังกัด

ชาย โพธิ์สีดา (2546) กล่าวไว้สรุปได้ว่า เป็นความตระหนักและความรับผิดชอบต่อส่วนรวม โดยมองจากการแสดงออกทางพฤติกรรมอันสะท้อนถึงสิ่งที่อยู่ในใจของผู้ที่แสดงพฤติกรรมนั้นเป็นหลัก ซึ่งหมายถึง การกระทำที่แสดงความรับผิดชอบต่อส่วนรวม นั่นเอง

ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร, ประทีป จินน์ และทัศนากุศล (2547) กล่าวว่า หมายถึง การรู้จักเอาใจใส่เป็นธุระและเข้าร่วมในเรื่องของส่วนรวมที่ได้ประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม

โกศล มีความดี (2547, หน้า 7) จิตสาธารณะ หมายถึง การกระทำที่แสดงออกถึงความรับผิดชอบ ต่อกลุ่ม การเอาใจใส่ดูแลสาธารณสมบัติของกลุ่มหรือทรัพย์สินของทางราชการ เป็นธุระและเข้าร่วม ในเรื่องส่วนรวมที่เป็นประโยชน์ร่วมกันของกลุ่ม รับรู้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้น มีส่วนร่วมในการหาแนวทาง ป้องกันแก้ไขและติดตามประเมินผล

รุจิรา เตชางกูร (2549) จิตสาธารณะ หมายถึง การดูแลสิ่งที่เป็นสาธารณะประโยชน์ เสมือนเป็นทรัพย์สินของตนเอง

อรพินทร ชูชม, อัจฉรา สุขารมณ และอุษา ศรีจินดารัตน์ (2549) กล่าวว่า จิตสาธารณะ หมายถึง การที่บุคคลตระหนักรู้และคำนึงถึงประโยชน์สุขของส่วนรวมและสังคม ความปรารถนา ของส่วนรวม และละเว้นการกระทำที่ไม่พึงปรารถนา

วิทย์พัฒน์ สีสหา (2551, หน้า 9) กล่าวว่า จิตสาธารณะ หมายถึง การแสดงความรู้สึกรู้สึก และการปฏิบัติที่เกี่ยวกับการกระทำตามหน้าที่รับผิดชอบของตนเอง การช่วยเหลือดูแลรักษาสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นสิ่งของสาธารณะสมบัติของหน่วยงาน องค์กร และสังคม การแสดงความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่เสียสละ ทรัพย์สินหรือแรงงานของตนต่อส่วนรวม และการเข้าร่วมในการทำงานที่เป็นส่วนรวมของหน่วยงาน องค์กร และสังคม โดยการกระทำที่ไม่หวังผลตอบแทนต่อตนเอง แต่กระทำเพื่อประโยชน์ต่อส่วนรวม พระธรรมปิฎก (2552) กล่าวไว้สรุปได้ว่าเป็นการเห็นแก่ผลประโยชน์ของส่วนรวม การรักษากฎกติกา ใช้เสรีภาพเป็นช่องทางหรือเป็นโอกาสในการร่วมสร้างสรรค์สังคมให้เกิดผล แก่ส่วนรวมคือทำให้สังคมอยู่ได้ด้วยดี โดยแต่ละคนมีความรับผิดชอบในการทำให้ได้ผลประโยชน์ แก่ตัวเองและส่วนรวมให้สอดคล้องกัน

เรียม นมรักษ์ (2552, หน้า 9) เห็นว่า จิตสาธารณะ หมายถึง จิตลักษณะและพฤติกรรม ที่แสดงถึงความความสำนึกต่อส่วนรวม ได้แก่ การมีวิสัยทัศน์ร่วมกันตระหนักถึงปัญหาที่เกิดขึ้น การมีส่วนร่วมอย่างกว้างขวาง มีองค์ความรู้ และความสามารถในการค้นคว้าแสวงหาความรู้ มีความรับผิดชอบต่อสาธารณะในฐานะพลเมือง มีการติดต่อสื่อสารอย่างต่อเนื่องและเชื่อมโยง ข่ายความร่วมมือ การวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ สภาพสังคม เศรษฐกิจ การเมือง และความรัก ความเอื้ออาทร และความสามัคคี

นันทรัตน์ ปรีวัชรธรรม (2553, หน้า 11) กล่าวว่า จิตสาธารณะ หมายถึง พฤติกรรมที่มีผล มาจากการตระหนักถึงคุณค่าในการใช้สิ่งของที่เป็นของส่วนรวมร่วมกัน และการเห็นแก่ประโยชน์ ส่วนรวม ได้แก่

1. การดูแลรักษาสาธารณะสมบัติ คือ การหลีกเลี่ยงการใช้ หรือการกระทำที่จะทำให้เกิด ความเสียหายต่อของส่วนรวมที่ใช้ประโยชน์ร่วมกัน รวมทั้งดูแลรักษาสมบัติส่วนรวม

2. การบำเพ็ญประโยชน์ คือ การประพฤติตนที่ทำแล้วก่อให้เกิดประโยชน์ต่อผู้อื่น และสังคม การให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในสังคมหรือชุมชน

วนภัทร์ แสงแก้ว (2553, หน้า 6) ให้ความหมาย จิตอาสา ว่า หมายถึง จิตสาธารณะ เป็นจิตใจที่พร้อมจะสละเวลา แรงกาย และสติปัญญาเพื่อสาธารณะประโยชน์ เป็นจิตที่ไม่นิ่งดูเฉย เมื่อพบเห็นปัญหา หรือความทุกข์ยากเกิดขึ้นกับผู้คน เป็นจิตที่มีความสุขเมื่อได้ทำความดีโดยไม่หวังผลตอบแทนในการทำงานเป็นการอุทิศเพื่อส่วนรวม

โกวิทย์ พงษ์ภักดี (2553, หน้า 5) เห็นว่า จิตสาธารณะ หมายถึง การแสดงออกทางความคิด ที่ตระหนักถึงประโยชน์ส่วนรวม มีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม เสียสละเพื่อส่วนรวมได้ และมีจิตใจเอื้ออาทรต่อบุคคลอื่น

เจนต์จุฬาลักษณ์ คำดี (2553, หน้า 5) กล่าวว่า จิตสาธารณะ หมายถึง การแสดงออกในการรู้จักใช้ รักษา และดูแลเอาใจใส่ต่อสมบัติของส่วนรวม ตลอดจนเข้าร่วมกิจกรรมของสังคมที่เป็นประโยชน์ ผู้วิจัยศึกษาความหมายของคำว่า จิตสาธารณะ จากความหมายที่นักการศึกษากล่าวไว้ในเอกสารภาษาต่างประเทศได้ให้ความหมายไว้ ดังนี้

Osmon, Blekher and Chesnokova (1999) เสนอแนวคิดว่า จิตสาธารณะเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่จะกำจัดความเห็นแก่ตัวของคนในสังคม เกิดขึ้นจากสำนึกส่วนบุคคลที่เกิดจากสติปัญญา ที่นำไปสู่การปฏิบัติและความพยายามนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อพื้นที่ของสาธารณะหรือสังคม เป็นการกระทำที่อยู่เหนือความต้องการส่วนบุคคลอย่างแท้จริง

Villegas de Posada (1994) มีความเห็นว่าจิตสาธารณะเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดความยุติธรรมต่อสังคมเพื่อแสดงความเอาใจใส่ต่อสังคมผู้ที่มีจิตสาธารณะต้องแสดงถึงการกระทำเพื่อส่วนรวม เพื่อจรรโลงไว้ซึ่งความสงบสุข เป็นประโยชน์ต่อคนส่วนใหญ่ในสังคม

สรุปได้ว่า จิตสาธารณะ จึงหมายถึงรวมถึง พฤติกรรมที่แสดงออกอย่างเป็นรูปธรรม ในเชิงสร้างสรรค์หรือพัฒนาบำเพ็ญประโยชน์ต่อส่วนรวม หรือแสดงความรับผิดชอบต่อสังคม และส่วนรวมด้วยจิตใจที่มุ่งมั่น เสียสละ รวมถึงตระหนักถึงคุณค่าในการร่วมกันใช้สิ่งของ และช่วยเหลือดูแลบำรุงรักษาสິงต่าง ๆ ที่เป็นสาธารณะสมบัติของหน่วยงาน องค์กร และสังคม อย่างเต็มใจ และมีความสุขอย่างแท้จริงโดยไม่หวังผลตอบแทน ซึ่งจะส่งผลให้คนในสังคมแสดงพฤติกรรมในการร่วมมือกันทำประโยชน์เพื่อให้สังคมที่อยู่ร่วมกันดีขึ้น

ความสำคัญของจิตสาธารณะ

จากความหมายของจิตสาธารณะที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ทำให้เกิดประเด็นความคิดว่า แล้วจะประยุกต์ การสร้างจิตสาธารณะให้กับสังคมได้อย่างไร และสร้างแล้วสังคมจะได้อะไร จะเป็นอะไร และสาเหตุใดจึงเป็นความจำเป็นที่จะต้องสร้างจิตสาธารณะให้เกิดขึ้น ต่อประเด็นต่าง ๆ

เหล่านี้ สิ่งแรกที่จะต้องพิจารณาก็คือ ตรวจสอบว่าสภาพสังคมในปัจจุบัน โดยเฉพาะสังคมไทย มีสภาพการเป็นอย่างไรบ้างจึงจะต้องนำเอาจิตสาธารณะมาเกี่ยวข้อง ประเด็นต่าง ๆ ที่ควรหยิบยก มาพิจารณาถึงสภาพของสังคมปัจจุบันมี 4 ประเด็น คือ

1. สังคมปัจจุบัน เป็นสังคมแห่งบริโภคนิยม ซึ่งเน้นถึงสำคัญของวัตถุเป็นหลัก ให้ความสำคัญแก่มูลค่ามากกว่าคุณค่า มุ่งการใช้ประโยชน์จากธรรมชาติและทรัพยากรธรรมชาติ เพื่อนำมาดัดแปลงเป็นเทคโนโลยีที่อำนวยความสะดวกสบายให้แก่ตน เป็นสังคมที่ไหลไปตามกระแส โลกาภิวัตน์ ของความเป็นวัตถุนิยมเป็นสังคมที่เชื่อในลัทธิเอาอย่าง และการแข่งขันเพื่อสร้างปริมาณ มากกว่าคุณภาพเป็นสังคมที่วัดกันที่ความมั่งคั่งแห่งการมีผลผลิตทางวิทยาศาสตร์เทคโนโลยี ที่เหนือกว่ากัน

2. ในด้านสุขภาพ เป็นสังคมที่มีการพัฒนาเทคโนโลยีและองค์ความรู้ทางการแพทย์ ที่รวดเร็ว ทำให้อัตราผู้สูงอายุมีจำนวนมากและในอนาคตจะเป็นชนกลุ่มใหญ่ของโลก ตัวอย่าง ในประเทศอังกฤษ ในปี ค.ศ. 2033 ประชากรผู้สูงอายุ 58 ปี ขึ้นไปจะเพิ่มขึ้น 23% เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ถึงแม้การแพทย์จะเจริญก้าวหน้าแต่ก็ไม่สามารถจะรักษาโรคได้ทั้งหมด ทั้งโรคติดต่อ เช่น หวัดนก หวัด 2009 และโรคไม่ติดต่อ เช่น มะเร็ง เป็นต้น จากข้อมูลอัตราการตายของประชากรโลก ในปี ค.ศ. 2009 มีอัตราการตาย 8.2 คนต่อ 1,000 คน ซึ่งอัตราการตายนอกจากจะเกิดจากโรคระบาดโรคภัยไข้เจ็บแล้วยังเกิดจากภัยธรรมชาติต่าง ๆ เช่น แผ่นดินไหว ดินถล่ม น้ำท่วม ฯลฯ

3. สภาพแวดล้อมของสังคมในปัจจุบัน เป็นปัญหาใหญ่ของโลก ที่สำคัญคือเกิดมลพิษ ของระบบนิเวศ อันเนื่องมาจากการทำลายและการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติที่ทดแทนไม่ได้ เช่น ป่าไม้ หรือทดแทนไม่ได้ เช่น พลังงาน เป็นต้น ทำให้หลายพื้นที่ของโลกต้องประสบภัยแล้ง ไฟป่า ที่ทำให้ชีวิตและทรัพย์สินสูญหายไปเป็นจำนวนมาก

4. สังคมปัจจุบันเป็นสังคมที่มีความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีขั้นสูง ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสาร ด้านการคมนาคม ด้านการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร ทำให้โลกมีความใกล้ชิด และไปมาหาสู่กัน สะดวก ติดต่อสื่อสารกันได้ตลอดเวลา ด้วยอาศัยเทคโนโลยีคอมพิวเตอร์ที่นำมาสร้าง/ ประดิษฐ์ เป็นนวัตกรรมต่าง ๆ ที่อำนวยความสะดวก สบายให้กับชีวิต แต่ก็ทำให้มนุษย์ต้องเร่งเร้าร่างกาย ในการแสวงหาวัตถุต่าง ๆ เหล่านี้มาบำรุงตน จนต้องยึดระบบเงินตราเป็นเครื่องวัดความเป็นอยู่ และไม่ว่าจะเป็นฐานะทางสังคม เศรษฐกิจและการเมือง

จากสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่ปรากฏในสังคมปัจจุบัน ทำให้มีผลต่อสภาพจิตใจของคนในสังคม จะเห็นได้ว่าส่วนใหญ่ของสมาชิกสังคมโลกจะวนเวียนอยู่ในวงจรของสภาพจิตใจที่คล้ายคลึงกัน ในประเด็นต่าง ๆ ที่สำคัญ คือ

1. เป็นสังคมที่จิตใจของคนมีความทะเยอทะยานพุ่งเพื่อ ด้วยมุ่งแต่การแสวงหาวัตถุ มาเป็นองค์ประกอบสำคัญในการดำเนินชีวิต จึงเป็นจิตใจที่มุ่งทำลายธรรมชาติ มุ่งทำลายล้าง ซึ่งกันและกัน เพื่อเอาชนะแข่งขัน ทางเศรษฐกิจ การผลิตอาวุธสงครามที่ร้ายแรง จึงเป็นสินค้า ที่แข่งขันกันในตลาดโลก

2. จิตใจที่ติดขัดกับความเชื่อในประสิทธิภาพของความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีทางการแพทย์ จึงเป็นสังคมที่มุ่งแสวงหาความพยายามเอาชนะเวลาของธรรมชาติ มีความหลงในวัตถุที่เชื่อว่าจะทำให้อยู่ยืนนัคร ด้วยคติที่ว่าเงินตราจะบันดาลให้ทุกอย่าง

3. สภาพจิตใจของสมาชิกในสังคมที่เต็มไปด้วย ความวิตกกังวล ความเครียดจากการบีบ บังคับของสภาพแวดล้อม ที่เป็นผลจากการประยุกต์ระบบบริโภคนิยมให้กับการดำเนินชีวิต อัตรา ของคนป่วยเป็นโรคทางประสาทจึงมีเพิ่มขึ้นอย่างเห็น ได้ชัด

4. จิตใจของคนในสังคมปัจจุบัน มีความเป็นส่วนตัวสูง เนื่องจากการติดอยู่กับเทคโนโลยี ขึ้นสูง คือ คอมพิวเตอร์ ด้วยความเชื่อว่าเป็นเครื่องมือในการดำเนินชีวิตในทุก ๆ ด้าน การใช้เวลาส่วนใหญ่ อยู่หน้าคอมพิวเตอร์ จึงถือว่าการวัดความสามารถเพราะไม่ต้องมีความรับผิดชอบใด ๆ มีความเป็น โลกส่วนตัวสูง และมุ่งแข่งขันในด้านวัตถุมากกว่าการสร้างคุณภาพให้แก่ชีวิต

จากสภาพจิตใจของคนในสังคมปัจจุบัน ได้ก่อให้เกิดผลกระทบในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านคุณ และโทษอยู่หลายประการด้วยกัน ผลกระทบที่เกิดจากการทำให้เกิดเป็นสภาพสังคมทั้งทางกายภาพ และทางจิตใจของคน อาจจะสรุปให้เห็นประเด็นต่าง ๆ ของผลกระทบ ดังนี้

1. การขาดแคลนทรัพยากรธรรมชาติ เนื่องจากการนำไปใช้เพื่อประโยชน์ของการแปรรูป และการเปลี่ยนแปลงสภาพอย่างกว้างขวางของ สำหรับการนำไปสร้างนวัตกรรม ทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี จากการขาดแคลนดังกล่าวได้ส่งผลกระทบต่อเนื่อง คือ เกิดการแก่งแย่งชิงทรัพยากร เกิดปัญหาอาชญากรรมในรูปแบบต่าง ๆ ทั้งภายในพื้นที่และข้ามพื้นที่เพื่อแย่งชิงทรัพยากร

2. การเปลี่ยนแปลงเผ่าพันธุ์ของมนุษย์ ที่มีประชากรสูงอายุเพิ่มขึ้น อัตราการเกิดลดและ ตายของวัยทารกมีสูง ทำให้ส่งผลถึงปัญหาการลดประชากรวัยทำงานวัยเจริญพันธุ์ และจะส่งผลถึง การสูญพันธุ์ของมนุษย์ในที่สุด

3. ความเป็นอัตลักษณ์ถดถอย เนื่องจากความยินดีในกระแสโลกาภิวัตน์สูง การดำรงชีวิต ที่อยู่บนพื้นฐานของปัจจัย 4 และความเป็นตัวตน ทางวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์หมดไป เช่น ความพยายามในการกำหนดภาษากลาง ๆ กำหนดค่าของเงินกลาง ฯลฯ

4. สถาบันในสังคมอ่อนแอ จากการเปลี่ยนแปลงเป็นสังคมเทคโนโลยีขั้นสูงที่คนต้องมุ่ง แสวงหาเครื่องมือมาบำรุงคนและดำรงสถานะในสังคมจากการวัดตรงวัตถุ ทำให้สถาบันครอบครัว สถาบันชุมชน สถาบันการเมือง และประเทศอ่อนแอ

5. การอพยพย้ายถิ่น ลัทธิข้ามชาตินิยม ทั้งในด้านการแต่งงาน การดำเนินธุรกิจ เป็นประเด็นที่ส่งผลกระทบ ต่อการกำหนดลักษณะของสังคม ทั้งนี้เนื่องด้วยอิทธิพลของกระแสโลกาภิวัตน์ และการแลกเปลี่ยนประชากร เป็นที่นิยม บางพื้นที่ของโลก จึงกลายเป็นที่รองรับเทคโนโลยีที่ตกทุน และประชากรที่บางประเทศต้องการส่งให้ไปอยู่ถิ่นอื่นเป็นต้น

จากผลกระทบเหล่านี้ จะเห็นได้ว่ามีผลกระทบทั้งทางดีและไม่ดีและอาจจะเรียกได้ว่าผลกระทบเป็นปัญหามากกว่าเป็นการพัฒนา ดังนั้น จึงเป็นภาระของสมาชิกในสังคม ที่จะต้องช่วยกันหาทางแก้ไข ที่สำคัญที่สุดก็คือจะต้องช่วยกันสร้างควมมีจิตสาธารณะให้เกิดขึ้น ในใจของทุกคน จึงจะทำให้มีผลต่อการหาหนทางแก้ไขปัญหาได้ จิตสาธารณะเป็นการทำงานของจิตที่ปรากฏรูปออกมาเป็นความคิด ซึ่งจะส่งผลให้มีการแสดงออก 2 ทาง คือ ทางวาจาและทางพฤติกรรม

องค์ประกอบของผู้ที่มีจิตสาธารณะ

จากความหมายของจิตสาธารณะ ที่ว่าการเอาใจใส่ในเรื่องของส่วนรวม โดยมีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการเป็นธุระ การสร้างสรรค์หรือพัฒนาสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่ส่วนรวม การที่จะบอกได้ว่าผู้ใดเป็นผู้ที่มีจิตสาธารณะต้องได้จากพฤติกรรมที่แสดงถึงการกระทำเพื่อส่วนรวม เพื่อจรรโลงไว้ซึ่งความสงบสุข เป็นประโยชน์ต่อคนส่วนใหญ่ในสังคม (Villegas de Posada, 1994)

อย่างไรก็ตามบ่อยครั้งที่เกิดเหตุการณ์ต่าง ๆ ขึ้นในสังคม หลายคนที่มียื่นมือเข้าไปช่วยด้วยจิตใจที่ดีคือ ต้องการช่วยเหลือ แต่ผลที่เกิดขึ้นกลับสร้างความยุ่งยาก หรือ ทำให้สถานการณ์เลวร้ายลงกว่าเดิม ดังนิทานชาดก เรื่อง อารามทูลงชาดก เป็นเรื่องของความฉลาดในสิ่งที่ไม่เป็นประโยชน์ หรือ กล่าวอีกนัยหนึ่งคือการกระทำที่คิดว่าถูกต้องเหมาะสมแต่กลับสร้างความเสียหาย นิทานชาดกเรื่องนี้กล่าวถึงถึงที่ช่วยผู้ดูแลอุทยานรดน้ำต้นไม้ แต่ไม่รู้ว่าควรจะรดน้ำต้นไม้แต่ละต้นมากน้อยเพียงใด จึงรดต้นไม้ขึ้นมามากจนรากใหญ่ก็รดน้ำมาก ถัารากเล็กก็รดน้ำน้อย ทำให้ต้นไม้ทุกต้นตายหมด การกระทำดังกล่าว เป็นการกระทำที่ปรารถนาที่จะให้ต้นไม้ได้รับน้ำอย่างเพียงพอเหมาะสม แต่เป็นการกระทำที่ขาดความรู้ ดังนั้น แทนที่จะส่งผลดีกลับทำให้เกิดความเสียหายขึ้น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545)

เมื่อพิจารณาการกระทำของถึงตามความหมายของจิตสาธารณะที่ว่า การเอาใจใส่ในเรื่องของส่วนรวม โดยการเป็นธุระ การเข้าร่วม สร้างสรรค์สิ่งที่ดีงามให้เป็นประโยชน์แก่ส่วนรวม ก็อาจถือได้ว่าถึงมีจิตสาธารณะในการเอาใจใส่ เป็นธุระเรื่องของส่วนรวม แต่เป็นการกระทำที่สร้างความเสียหาย ดังนั้น สิ่งสำคัญของผู้ที่จะมีจิตสาธารณะ คือ ต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ในสิ่งที่จะทำ ทำแล้วต้องเกิดประโยชน์ ไม่ใช่มีจิตใจดีมุ่งทำประโยชน์แต่ไม่มีความรู้ ขาดปัญญาซึ่งจะสร้างความเสียหายได้

การเกิดอุทกภัยครั้งใหญ่ในปี พ.ศ. 2554 น้ำท่วม เกือบ 60 จังหวัดของประเทศไทย เป็นตัวอย่างที่เห็นได้ชัดว่าผู้ที่มีจิตสาธารณะนั้นต้องมีความรู้ในเรื่องที่ทำประโยชน์เพื่อส่วนรวม เป็นอย่างดี มิฉะนั้นจะสร้างความเสียหายให้มากขึ้น อุทกภัยครั้งนั้นจังหวัดอยุธยาเป็นจังหวัดหนึ่ง ที่ได้รับความเสียหายมาก ทั้งบ้านเรือนประชาชน นิคมอุตสาหกรรม เรือจำ รวมทั้งโบราณสถาน ซึ่งเป็นมรดกโลก ผู้คนหลายพันครัวเรือนต้องอพยพออกจากพื้นที่ ความช่วยเหลือจากหลายภาคส่วน เร่งส่งไปยังอยุธยา บางกลุ่มคนเข้าไปมอบสิ่งของ อาหาร น้ำดื่มแก่ผู้ประสบภัยในพื้นที่โดยไม่รู้ว่า เจ้าหน้าที่กำลังเร่งอพยพผู้คนออกจากพื้นที่ ทำให้เจ้าหน้าที่ทำงานลำบากมาก จนทางราชการ ต้องประกาศให้ผู้ที่ประสงค์จะบริจาคสิ่งของ อาหาร และน้ำดื่ม มาบริจาคได้ที่จุดบริจาคส่วนกลาง

อีกเหตุการณ์หนึ่งในอุทกภัยครั้งนั้นที่แสดงให้เห็นว่าผู้ที่มีจิตสาธารณะนั้นต้องมีความรู้ ในเรื่องที่จะช่วยเหลือส่วนรวมเป็นอย่างไรดี มิฉะนั้นแทนที่จะเกิดประโยชน์กลับสร้างความเสียหาย ให้ส่วนรวมดังกล่าวข้างต้นแล้ว อาจสร้างความเสียหายแก่ตนเองได้ด้วย คือ เหตุการณ์อุบัติเหตุที่รถ ของทีมงานบริษัท เวิร์คพอยท์ จำกัด และคารานักแสดงไปร่วมแจกของช่วยเหลือผู้ประสบภัยน้ำท่วม ที่ ต.บางระกำ อ.นครหลวง จ.พระนครศรีอยุธยา ได้ถูกกระแสน้ำที่กำลังไหลเชี่ยวซัดรถจม ชาวบ้านที่เป็นผู้ประสบภัยน้ำท่วมเข้าช่วยเหลือได้ทัน นักแสดงผู้หนึ่งให้สัมภาษณ์ว่า “ต้องบอกว่า เป็นครั้งแรกในชีวิตที่ต้องจดจำ ว่าการมาช่วยคนอื่นเราก็ต้องระมัดระวังด้วย เพราะตอนนี้ต้องบอกว่า กระแสน้ำแรงมาก ๆ ก็อยากจะบอกว่าถึงจะว่ายน้ำได้แต่ถ้าไม่มีชูชีพก็คงไม่รอดเหมือนกัน เพราะกระแสน้ำมันแรงเกินกว่าที่เราจะทานไหว มันเป็นคลื่นมาแบบต่อเนื่อง และการดำลึกลงน้ำมัน ทำให้เราตายได้ ขนาดผมเองมีชูชีพยังจะเอาชีวิตไม่รอดเลย ตอนนี้ผมยังใจสั่นอยู่เลย อยากจะบอก ว่าสำหรับคนที่อยากจะเข้ามาช่วยเหลือผู้ประสบภัยก็อยากให้นำมาเกี่ยวกับทางกร อย่ามาเสี่ยงภัยแบบนี้”

นอกจากที่ผู้ที่มีจิตสาธารณะต้องมีความรู้เพื่อไม่สร้างความเสียหายแก่ส่วนรวมและ ตนเองแล้ว ต้องเป็นผู้ที่รู้ความต้องการที่แท้จริงว่าสิ่งใดเป็นประโยชน์ เป็นความต้องการของส่วนรวม และหลังจากที่ได้ลงมือทำประโยชน์เพื่อส่วนรวมไปแล้วนั้น ผู้ที่มีจิตสาธารณะต้องติดตามผลกระทบ ที่เกิดจากการกระทำของตนเองด้วยว่าเกิดผลดีหรือผลเสียอะไร อย่างไรบ้าง ตัวอย่างที่เห็นได้จาก อุทกภัยครั้งใหญ่ ได้แก่ การที่สัตว์ต่าง ๆ ได้รับความเดือดร้อน เช่น ช้างที่วังช้างอยุธยา และเพนียดช้าง จ.พระนครศรีอยุธยา ได้รับความเดือดร้อนช้างจำนวนกว่า 70 เชือก ไม่มีอาหารกิน และไม่มีพื้นที่ ในการหลับนอนเนื่องจากน้ำท่วมสูง และควาญช้างต้องอพยพช้างไปอยู่ที่อนุสาวรีย์สมเด็จพระนเรศวร เกียวกุญชรในพื้นที่ใกล้เคียงเลี้ยงช้าง ซึ่งไม่เพียงพอต่อความต้องการของช้าง เพราะช้าง 1 เชือก จะกินอาหารวันละประมาณ 200-250 กิโลกรัม จึงมีผู้บริจาคอาหารสดเช่น กุ้ง สับปะรด ไปให้ มากมายจนช้างกินไม่หมดเน่าเสีย คณะสัตวแพทย์ มหาวิทยาลัยเกษตร จึงแจ้งครบบริจาคอาหารสด สำหรับช้าง แต่ขอบริจาคอาหารเม็ดแทน เพราะสามารถเก็บไว้ให้ช้างกินได้ แต่ก็ยังมีอาหารสด

ส่งไปให้ช่างอยู่อีก แสดงให้เห็นว่ามีคนจำนวนมากบริจาคอาหารสดสำหรับช่าง แต่ไม่ได้ติดตามข่าวสารว่าสิ่งที่ตนส่งไปให้ช่างนั้นช่างได้กินหรือเน่าเสียไป หากผู้บริจาคติดตามข่าวเป็นระยะ ก็จะทราบได้ว่าอาหารสดมีปริมาณเกินความจำเป็นที่ช่างจะกินหมดในแต่ละวัน ควรบริจาคอาหารเม็ด จะได้ประโยชน์กว่า นั่นคือการติดตามผลกระทบที่เกิดจากการกระทำของตนเอง

จากเรื่องอารามพุทธชาดกและเหตุการณ์อุทกภัย ดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าผู้ที่มีจิตสาธารณะ จะต้องเป็นผู้ที่เอาใจใส่ โดยการเป็นธุระ สร้างสรรค์หรือพัฒนาสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่ส่วนรวม แต่ไม่ใช่จะใช้เพียงการบริจาคทรัพย์ หรือแรงกายเท่านั้น เพราะอาจทำให้เกิดความเสียหายได้ ดังนั้น องค์ประกอบของผู้ที่มีจิตสาธารณะจึงต้องประกอบด้วย

1. เป็นผู้ที่มีรู้เกี่ยวกับสาธารณประโยชน์ที่จะพัฒนา มีองค์ประกอบย่อย ดังนี้
 - 1.1 รวบรวมข้อมูลรายละเอียดของสาธารณประโยชน์ที่ชุมชนต้องการ
 - 1.2 ศึกษาความรู้ที่จำเป็นในการลงมือพัฒนาสาธารณประโยชน์
2. เป็นผู้ที่พัฒนาสาธารณประโยชน์ มีองค์ประกอบย่อย ดังนี้
 - 2.1 พัฒนาสาธารณประโยชน์ด้วยความเต็มใจ
 - 2.2 พัฒนาสาธารณประโยชน์เต็มความสามารถ
 - 2.3 พัฒนาสาธารณประโยชน์ด้วยความตั้งใจจนสำเร็จ
3. เป็นผู้ติดตามผลกระทบที่เกิดจากการพัฒนาสาธารณประโยชน์ มีองค์ประกอบย่อย ดังนี้
 - 3.1 รวบรวมข้อมูลผลกระทบที่เกิดจากการพัฒนาสาธารณประโยชน์
 - 3.2 ดำเนินการต่อผลกระทบที่เกิดจากการพัฒนาสาธารณประโยชน์ให้เกิดประโยชน์ต่อชุมชนยิ่งขึ้น

คุณลักษณะของผู้มีจิตสาธารณะ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตสาธารณะ พบว่า ผู้มีจิตสาธารณะ ควรมีคุณลักษณะ 9 ประการ คือ

1. ตระหนักว่าการทำเพื่อส่วนรวมเป็นสิ่งที่จำเป็น
2. มีสำนึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคม
3. มีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม
4. อาสาเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อประโยชน์ของส่วนรวม
5. เป็นธุระในการคิดและทำเพื่อประโยชน์ของส่วนรวม
6. ไม่ทำความเสียหายแก่ส่วนรวม
7. ป้องกันไม่ให้เกิดความเสียหายขึ้นกับส่วนรวม

8. มีความเชื่อว่าตนเองสามารถเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ส่วนรวมเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น

9. ไม่เชื่อว่าการอาสาทำงานเพื่อส่วนเป็นการสร้างชื่อเสียงให้กับตนเองและวงศ์ตระกูล

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นผู้ที่มีจิตสาธารณะ

จิตสาธารณะเป็นเรื่องของจิตใจที่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้จากการเล่าให้ฟัง บอกให้เชื่อ บอกให้ทำ หรือทำให้ดู จิตสาธารณะเกิดจากการได้รับอิทธิพลจากปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายใน (ไพบุลย์ วัฒนศิริธรรม และสังคม สัญจร, 2543) มีรายละเอียด ดังนี้

ปัจจัยภายนอก เป็นปัจจัยที่เกี่ยวกับภาวะทางสัมพันธภาพของมนุษย์ ภาวะทางสังคม เป็นภาวะที่ลึกซึ้งกว่าภาวะทางกายภาพเพียงประการเดียว เป็นภาวะที่ได้อบรมกล่อมเกลามาและสะสมอยู่ในส่วนของการรับรู้ที่ละเอียดละน้อย ทำให้เกิดสำนึกที่มีรูปแบบหลากหลาย ปัจจัยภายนอก ดังกล่าว ได้แก่ บิดา มารดา ระเบียบแบบแผน วัฒนธรรมของสังคม การศึกษาเล่าเรียน สิ่งแวดล้อม ในสังคม

ปัจจัยภายใน หมายถึง การครุ่นคิด การไตร่ตรอง การตรึกตรองของแต่ละบุคคล ในการพิจารณาตัดสินคุณค่าและความดีงาม ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมและการประพฤติปฏิบัติโดยเฉพาะ การปฏิบัติทางจิตใจ เพื่อขัดเกลาดนเองให้เป็นไปทางใดทางหนึ่ง โดยเกิดจากการรับรู้ จากการเรียนรู้ การมองเห็น การคิด แล้วนำมาพิจารณาเพื่อตัดสินใจว่าต้องการสร้างสำนึกแบบใด ก็จะมีการฝึกฝน และสร้างสมสำนึกเหล่านั้น

จิตสาธารณะไม่ได้เกิดจากเฉพาะปัจจัยภายนอกหรือปัจจัยภายในเพียงอย่างเดียวใด เพราะทุกสรรพสิ่งมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน สิ่งที่มาจากภายนอกเป็นการเข้ามาโดยธรรมชาติ กระทบต่อความรู้สึกของบุคคลแล้วกลายเป็นจิตสำนึกโดยธรรมชาติและมักไม่รู้ตัว แต่สำนึกที่เกิดจากปัจจัยภายในเป็นความจงใจเลือกสรร บุคคลละลึกรู้ตนเองเป็นอย่างดี เป็นสำนึกที่สร้างขึ้นเอง จากการโต้ตอบระหว่างสิ่งที่มากระทบจากภายนอกโดยใช้สิ่งที่คิดเองจากภายใน การที่จะทำให้คนมีจิตสาธารณะจะต้องทำทั้งสองอย่างพร้อมกันควบคู่กันไปทั้งปัจจัยภายนอกและภายใน จิตสาธารณะของบุคคลจึงเป็นผลมาจากการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นหลังจากมีประสบการณ์ตรงกับสิ่งเร้า ช่วยเสริมสร้างความรู้ให้แก่บุคคลตามกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ อันเป็นกระบวนการที่มีผลทำให้เกิดการรับรู้และมีจิตสาธารณะและแสดงเป็นพฤติกรรมที่เอาใจใส่ในเรื่องที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวม (สุพจน์ ทรายแก้ว, 2546)

แนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เสริมสร้างจิตสาธารณะ

การเสริมสร้างจิตสาธารณะของนักเรียนต้องอาศัยทั้งปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายใน ซึ่งปัจจัยภายนอกคือ เรื่องราวเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมที่ตนเองมีส่วนเกี่ยวข้องในการสร้างปัญหาจากการดำเนินชีวิตประจำวัน ส่วนปัจจัยภายในคือการสรุปและทำความเข้าใจความรู้และข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาและแก้ไขปัญหานั้นด้วยตนเองซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการศึกษาเพื่อสังคมที่ดีกว่าที่นักเรียนจำเป็นต้องทำความเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมจากความรู้และข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อให้รู้สาเหตุที่แท้จริงและผลกระทบเพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าวให้เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ผู้วิจัยจึงศึกษา ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ การเรียนรู้ตามทฤษฎีของบลูม (Bloom's Taxonomy of Learning) การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning Theory) และแนวคิดการจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัยเพื่อใช้ในการจัดการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory)

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ มีแนวคิดพื้นฐานมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยาชาวสวิสเซอร์แลนด์ ชื่อ เพียเจต์ (Jean Piaget) และนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย ชื่อ วีก็อตสกี (Lev Semenovich Vygotsky)

เพียเจต์ (Piaget & Inhelder, 1969) ได้กล่าวถึงพัฒนาการการเรียนรู้ของเด็กไว้ว่า เด็กมีพัฒนาการเรียนรู้ที่แตกต่างไปจากการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ เด็กจะค่อย ๆ เรียนรู้และพัฒนา จิตความสามารถของตนเป็นระดับตามแต่ละช่วงเวลาที่เขาเติบโตขึ้น เพียเจต์เชื่อว่าเด็กจะสามารถ จัดระบบโครงสร้างองค์ความรู้และโลกทัศน์ที่เป็นของตนเองผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ภายในตัว เมื่อได้ลงมือทำงาน (Learning by Doing) และได้สื่อสารกับตัวเองเกี่ยวกับเรื่องราวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เพียเจต์เห็นว่าการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพนั้นคือการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากตัวเอง เขาเชื่อว่าถ้าผู้เรียน ถูกกระตุ้นด้วยปัญหาที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา (Cognitive Conflict) หรือเรียกว่าเกิด การเสียสมดุลทางปัญญา (Disequilibrium) ผู้เรียนต้องพยายามปรับ โครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Structuring) ให้เข้าสู่ภาวะสมดุล (Equilibrium) โดยวิธีการดูดซึม (Assimilation) ได้แก่ การรับข้อมูลใหม่ จากสิ่งแวดล้อมเข้าไปไว้ในโครงสร้างทางปัญญา และการปรับเปลี่ยน โครงสร้างทางปัญญา (Accommodation) คือ การเชื่อมโยงโครงสร้างทางปัญญาเดิม หรือความรู้เดิมที่มีมาก่อนกับข้อมูล ข่าวสารใหม่ จนกระทั่งผู้เรียนสามารถปรับ โครงสร้างทางปัญญาเข้าสู่ภาวะสมดุล หรือสามารถ ที่จะสร้างความรู้ใหม่ขึ้นมาได้ หรือเกิดการเรียนรู้

วีก็อตสกีมีแนวคิดที่สำคัญที่ว่า “ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีบทบาทสำคัญในการพัฒนา ด้านพุทธิปัญญา” โดยอธิบายว่า ผู้เรียนสามารถพัฒนาด้านพุทธิปัญญาได้หากได้รับความช่วยเหลือ หรือคำแนะนำให้สร้างความรู้โดยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ได้แก่ เด็ก กับ ผู้ใหญ่ พ่อแม่ ครู และเพื่อน ในขณะที่เด็กอยู่ในบริบทของสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Context) (Vygotsky, 1978)

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ มีลักษณะสำคัญอยู่ 4 ประการ (Kauchak & Eggen, 1998) คือ

1. ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยการผ่านการดู ฟัง อ่าน เขียน และลงมือปฏิบัติ
2. การเรียนรู้สิ่งใหม่ขึ้นอยู่กับความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์เดิมที่ช่วยส่งเสริมหรืออาจเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ใหม่ ดังนั้น ครูต้องจัดกิจกรรมให้นักเรียนได้เชื่อมโยงประสบการณ์ใหม่กับความรู้เดิมเพื่อทำให้ความรู้เดิมชัดเจนขึ้น หรือเปลี่ยนแปลงความรู้เดิม

3. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดียิ่งขึ้นเมื่อผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม จึงต้องใช้กระบวนการกลุ่ม หรือการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) เพื่อให้ผู้เรียนได้ร่วมคิด ปฏิบัติและสื่อสารซึ่งกันและกัน

4. การเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรง โดยการปฏิบัติและการคิด (Hand on and Mind on Experience) ในบริบทจริงหรือใกล้เคียงสภาพจริงมากที่สุด

การจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ให้ความสำคัญที่ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ ไม่ใช่เป็นผู้รับอย่างเดียว มีนักวิชาการกล่าวไว้ ดังนี้

เฮนริเกส (Henriques, 1997) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ สนับสนุนให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ค้นคว้า สืบสอบ สำรวจในบริบทจริง ใช้เหตุผล สำรวจตรวจสอบความรู้ของตนเอง มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน โดยการอภิปราย ชักถาม การจัดประสบการณ์ที่หลากหลายให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ทำทฤษฎีและสร้างความขัดแย้งทางความคิด การพิจารณาไตร่ตรอง การเรียนรู้ของตนเองเพื่อสร้างความเข้าใจที่ถูกต้อง ชัดเจนระหว่างครูและผู้เรียน ผู้เรียนกับเพื่อน หรือบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้นั้นจะทำให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจที่ชัดเจนขึ้นจากการบูรณาการความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้ความรู้ใหม่นั้นมีความหมายกับตัวผู้เรียน

กายอนและคอลลารี (Gagnon & Collay, 2006) กล่าวถึงการออกแบบการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ว่า ควรประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 6 ประการ คือ 1) สถานการณ์ (Situation) 2) กระบวนการกลุ่ม (Grouping) 3) การเชื่อมโยงความรู้ (Bridge) 4) การใช้คำถาม (Question) 5) การนำเสนอผลงาน (Exhibition) 6) การสะท้อนผลการเรียนรู้ (Reflections) ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 6 มีประโยชน์สำหรับการวางแผนการจัดการเรียนการสอน โดยครูต้องจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนได้อธิบายและเลือกใช้กระบวนการกลุ่มในการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งใช้คำถามกระตุ้นเพื่อกระตุ้นความสนใจ และให้ผู้เรียนได้นำเสนอหรือแสดงสิ่งที่ผู้เรียนได้คิดหรือค้นพบให้กับผู้อื่น และสุดท้ายคือการให้ผู้เรียนได้สะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้

ลำลี ทองธิว (2545) อธิบายโมทัศน์ในการจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์โดยใช้หลัก 7 Es ซึ่งประกอบด้วย 7 ขั้นตอนสำคัญ ได้แก่ ขั้นการกระตุ้นให้เกิดความสงสัย สนใจต่อสิ่งที่กำลังจะทำ (Excite) ขั้นต่อมา คือ การพิจารณาหาวิธีสร้างความกระจำสร้าง

ความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะต้องทำ (Explore) ขั้นที่สาม คือ การวิเคราะห์หาคำอธิบายที่ละเอียดมากขึ้นเกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษา (Explain) ขั้นที่สี่ คือ การหาและประมวลความรู้จากแหล่งความรู้อื่น ๆ (Expand) คือ การเชื่อมโยงความเข้าใจในเรื่องหนึ่งในงานหนึ่งกับงานอื่น ๆ หรือแม้แต่ในการดำเนินชีวิตที่บ้าน (Extend) ขั้นที่หก คือ การสื่อสารแลกเปลี่ยนความเข้าใจ แบ่งปันข้อค้นพบที่เกิดจากการสร้างหรือเปลี่ยนพฤติกรรมซึ่งกันและกัน (Exchange) ขั้นสุดท้าย คือ การตรวจสอบประเมินผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น (Examine)

ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ (Constructionist Theory)

ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์เป็นทฤษฎีที่เพพเพิร์ต (Seymour Papert) นักคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์คอมพิวเตอร์และการศึกษานักศึกษาชาวอเมริกัน ได้พัฒนาขึ้นจากทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ เพพเพิร์ต มีแนวคิดว่าการเรียนรู้ที่ดีกว่าไม่ได้เกิดมาจากการที่ครูค้นพบวิธีการสอนที่ดีกว่า แต่เกิดมาจากการที่ครูได้ให้โอกาสที่ดีกว่าแก่ผู้เรียนให้สามารถสร้างความรู้ได้ด้วยตัวเอง (Papert, 1996 cited in Zhang, 2008) เพพเพิร์ตเคยทำงานอย่างใกล้ชิดกับเพียเจต์อยู่ระยะหนึ่ง เพพเพิร์ต มีความคิดเห็นเหมือนกับเพียเจต์ในเรื่องของการเรียนรู้จากการกระทำและการสื่อสารภายในของเด็กแต่ละคน แต่เขามีความคิดเห็นที่แตกต่างออกไปจากเพียเจต์ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ในบางเรื่องเด็กยังไม่สามารถเรียนรู้ได้ต้องรอเวลาให้เด็กเติบโตขึ้นก็จะพร้อมที่จะเข้าใจเรื่องราวเหล่านั้น ได้ เพพเพิร์ตเชื่อว่าการที่เด็กจะเรียนเรื่องราวต่าง ๆ ได้อย่างถ่องแท้ นั้น ควรจะต้องเข้าไปอยู่ในสถานการณ์นั้น มากกว่าที่จะเป็นการสังเกตการณ์อยู่ห่าง ๆ การนำตัวเองเข้าสู่สถานการณ์ (Situational Constructionism) เป็นวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะได้สัมผัสกับเหตุการณ์ตรง สำหรับครูจะเป็นผู้ช่วยสนับสนุนให้เด็กเกิดการเรียนรู้และหาเหตุผลของสิ่งต่าง ๆ จากตัวของเด็กเอง (Self-directed Learning) เด็กจะเรียนรู้ได้จากสิ่งที่ช่วยสร้างการเรียนรู้ อย่าง เช่น ปราสาททราย โครงเครื่องจักร หนังสือ โปรแกรมคอมพิวเตอร์ หรือเพลง และการให้เด็กสร้างสรรค์ประดิษฐ์สิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง เพราะเมื่อเด็กได้สร้างสิ่งต่าง ๆ ขึ้นมาเขาก็เกิดการเรียนรู้ในสมองของเขาด้วย เพพเพิร์ต ให้ความเห็นเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ ไว้ 2 ประการ ได้แก่ ประการแรก กระบวนการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่ขึ้นด้วยตนเอง ไม่ใช่รับข้อมูล ที่ถ่ายทอดเข้ามาในสมองของผู้เรียนเท่านั้น โดยความรู้จะเกิดขึ้น โดยการแปลความหมายจาก ประสบการณ์ที่พวกเขาได้แสวงหาในสิ่งที่เขาสนใจด้วยตนเอง แล้วสัมผัสและทดลองทำข้อมูล ที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมของเด็ก ประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อมภายนอก ช่วยให้เด็กสามารถสร้างเป็นความรู้ของตนเองได้ และก่อให้เกิดเป็นวงจรการเรียนรู้ต่อไปไม่มีที่สิ้นสุด ประการที่สอง กระบวนการเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพมาก เมื่อมีสิ่งแวดล้อมที่เอื้ออำนวย (สันติ ทิสยากร, 2553)

เพพเพิร์ตเฝ้าสังเกตการณ์การเรียนรู้ของเด็ก และมีประสบการณ์จากการทำงานวิจัยกว่า 20 ปี และเสนอว่าการเรียนรู้ของคนแบ่งออกเป็น 3 ระยะดังนี้

1. ระยะต้น วิธีการเรียนรู้ของมนุษย์จะเป็นลักษณะที่ไม่มีรูปแบบ เป็นการเรียนรู้โดยธรรมชาติ เช่น การเรียนรู้ของเด็ก การที่เด็กเรียนรู้จากการทดลองด้วยตนเอง เรียกการเรียนรู้แบบนี้ว่า “Home-style Learning” หรือ “Piagetian Learning” (Learning without Being Taught”) การเรียนรู้ในช่วงนี้จะเห็นว่าเด็ก ๆ จะมีการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นและมีประสิทธิภาพสูง ตัวอย่างเช่น เด็กเล็ก ๆ สามารถใช้โทรศัพท์มือถือและฟังกัซันบางอย่างโดยไม่ต้องอ่านคู่มือการใช้ หรือการที่เด็กสามารถเล่นเกมสโคมพิวเตอร์ได้ด้วยตนเอง ซึ่งถ้าเราศึกษารายละเอียดจะพบว่า การเล่นเกมสโคมพิวเตอร์ไม่ใช่ของง่ายเลย ผู้ใหญ่บางคนแม้จะอ่านคู่มือมาก่อนก็อาจจะยังไม่สามารถเล่นได้

2. ระยะกลาง เมื่อเด็กเริ่มเข้าโรงเรียน การเรียนรู้ของเด็กในวัยนี้จะขึ้นกับครูผู้สอน และหลักสูตร ความกระตือรือร้นของเด็กจะค่อย ๆ ต่ำลง และในหลายโอกาสจะพบว่ามิดีนักเรียนจำนวนไม่น้อยที่ไม่ประสบความสำเร็จในการศึกษา เรียกว่า “School-style Learning”

3. ระยะสุดท้าย ซึ่งเป็นระยะที่ทุกคนไม่อาจจะเดินไปถึงจุดปลายทาง การเรียนรู้ในระยะนี้จะต้องกลับมาใช้ “Home-style Learning” อีกครั้ง ซึ่งเป็นการเรียนรู้ด้วยตนเอง การลงมือปฏิบัติ เรียนรู้จากการลองผิดลองถูกจนเกิดองค์ความรู้ เช่น กลุ่มคนที่เรียนจบชั้นประถมแต่ลองผิดลองถูกจนประสบความสำเร็จในชีวิตการทำงาน

“Home-style Learning” ระยะสุดท้ายนี้เชื่อมโยงกับทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ ที่เพพเพิร์ตได้กล่าวไว้ว่า เด็กจะเรียนรู้ได้ดีต่อเมื่อพวกเขาได้แสวงหาความรู้ที่เขาสนใจด้วยตนเอง แล้วสัมผัสและทดลองทำ ข้อมูลที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้ในตัวเด็กเอง ประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งเด็กสามารถนำมาสร้างเป็นความรู้ของตนเองได้ และก่อให้เกิดเป็นวงจรการเรียนรู้ต่อไปไม่มีที่สิ้นสุด

หลักการจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์มี ดังนี้

1. การให้ผู้เรียนสรุปข้อความด้วยตนเอง จากการได้ลงมือทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิม ประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมภายนอก การเรียนรู้จะได้ผลดีถ้าหากว่าผู้เรียนเข้าใจในตนเอง มองเห็นความสำคัญในสิ่งที่เรียนรู้และสร้างเป็นความรู้ใหม่ขึ้นมา

2. การจัดการเรียนการสอนยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ โดยครูให้ความสำคัญโอกาสและวัสดุที่จะใช้ในการเรียนการสอนที่เด็กสามารถนำไปสร้างความรู้ให้เกิดขึ้นภายในตัวเด็กเองได้ จัดบรรยากาศการเรียนการสอน ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง

โดยมีทางเลือกในการเรียนรู้ที่หลากหลาย และเรียนรู้อย่างมีความสุขโดยครูเป็นผู้ช่วยเหลือและอำนวยความสะดวก

3. การสร้างผลงานเชิงประจักษ์เป็นรูปธรรมด้วยตนเองทำให้นักเรียนเรียนรู้วิธีเรียนรู้ (Learning How to Learn)

ความแตกต่างของทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์กับทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์

แอคเคอร์แมน (Ackermann, 2001) กล่าวว่า ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์กับทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ มีความเหมือนกันที่เป้าหมายในการพัฒนาเด็กแต่แตกต่างกันที่วิธีการ ดังนี้

คอนสตรัคติวิสต์ตามแนวคิดของเพียเจต์ให้ข้อเสนอเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กแต่ละวัยสนใจ และวิธีการที่จะพัฒนาเด็กในระดับพัฒนาการต่าง ๆ โดยทฤษฎีนี้อธิบายวิธีการที่เด็กทำและคิด จะค่อย ๆ พัฒนาไปตามวัยของเด็กและภายใต้สภาวะแวดล้อมที่เด็กได้ประสบ เพียเจต์แนะนำว่า เด็กมีความสามารถในการคิดและเหตุผลที่ดีมากกว่าที่จะเชื่อตามคนอื่น

คอนสตรัคชันนิสต์ตามแนวคิดของเพพเพิร์ตให้ความสำคัญกับการเรียนรู้เพื่อเรียนรู้ เพพเพิร์ตสนใจว่าเด็กมีปฏิสัมพันธ์กับตัวเองและคนอื่นอย่างไร และการมีปฏิสัมพันธ์ส่งเสริม การเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างไร และการอำนวยความสะดวกในการสร้างความรู้ใหม่ของเด็กซึ่งเกิดจาก การบูรณาการจากกระบวนการเรียนรู้ที่แต่ละบุคคลมีประสบการณ์ และการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์ กับผู้อื่น

เพียเจต์และเพพเพิร์ตต่างใช้ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ในการมองเด็กในฐานะเป็นผู้สรุป ข้อความด้วยตนเองที่มีเครื่องมือที่ใช้เรียนรู้ของตัวเอง สำหรับเด็กแล้วประสบการณ์ของแต่ละคน เกี่ยวกับความรู้ต่าง ๆ มีการเกิดและเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ความรู้ไม่ใช่เป็นเพียงเรื่องที่เป็นที่อยู่แล้ว แล้วนำมาถ่ายทอด บอกให้จำและนำไปประยุกต์ใช้ แต่เป็นเรื่องที่แต่ละบุคคลจะสรุปขึ้นเอง เพียเจต์และเพพเพิร์ตต่างมีมุมมองร่วมกันเกี่ยวกับการสร้างความรู้ที่เน้นกระบวนการมองโลก ของแต่ละบุคคลและการสร้างที่ลึกซึ้งภายใต้ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อม ในการสืบ สอบหาข้อเท็จจริงที่ได้มาจากการประสบการณ์หรือการทดลอง

ทั้งเพียเจต์และเพพเพิร์ตต่างให้ความสำคัญว่าสติปัญญาเหมือนกับการประยุกต์ขึ้นมา หรือความสามารถในการรักษาความสมดุลทางปัญญาที่เพียเจต์ใช้คำว่า การดูดซึม (Assimilation) และการปรับโครงสร้างทางปัญญา (Accommodation)

ความแตกต่างของทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ กับทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์มี ดังนี้

1. ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ให้ความสำคัญในการสร้างความรู้ที่ทงทงจากภายในตัวนักเรียน แล้วแสดงออกโดยการอธิบายความรู้ในลักษณะของรูปแบบ (Model) ที่อธิบายข้อความรู้ที่นักเรียน

สร้างขึ้น ในขณะที่ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ สนใจในพลังและความคิดสร้างสรรค์ในการเรียนรู้ และแสดงออกถึงการเรียนรู้โดยการสร้างผลงานเชิงประจักษ์ที่เป็นรูปธรรม (Feynman, 2011)

2. ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ให้ความสำคัญกับความรู้เดิมเขาเสนอว่าการเรียนรู้ใหม่เกิดจากการปรับสิ่งใหม่เข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ ในขณะที่ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ ไม่ให้ความสนใจกับความรู้เดิมเขาเสนอว่าเด็กสามารถเรียนรู้ได้จากการทดลองทำไปเรื่อย ๆ จนกว่าจะประสบความสำเร็จ

3. ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ เป็นทฤษฎีที่กล่าวว่า ความรู้เกิดขึ้น สร้างขึ้น โดยผู้เรียน ไม่ใช่เป็นการให้จากผู้สอนหรือครู ในขณะที่คอนสตรัคชันนิสต์มีความหมายกว้างกว่า คือ การเรียนรู้ มีมากกว่า การกระทำ หรือกิจกรรมเท่านั้น แต่รวมถึงเด็กสามารถเก็บข้อมูลจากสิ่งแวดล้อมภายนอกเข้าไปสร้างเป็นโครงสร้าง ของความรู้ภายใน สมอของตัวเอง ขณะเดียวกัน ก็สามารถเอา ความรู้ภายใน ที่เด็กมีอยู่แล้ว แสดงออกมา ให้เข้ากับ สิ่งแวดล้อม ภายนอกได้ ซึ่งจะเกิดเป็น วงจรต่อไปเรื่อย ๆ คือ เด็กจะเรียนรู้เองจาก ประสบการณ์ สิ่งแวดล้อมภายนอก แล้วนำข้อมูลเหล่านี้ กลับเข้าไป ในสมอง ผสมผสานกับความรู้ภายในที่มีอยู่ แล้วแสดงความรู้ออกมาสู่สิ่งแวดล้อมภายนอก

จากแนวคิดของทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ และทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ สรุปเป็นแนวคิด ในการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรการเสริมสร้างจิตสาธารณะ ดังนี้

1. นักเรียนต้องศึกษา สำรวจ ตรวจสอบ หาความรู้และข้อมูลเชิงประจักษ์โดยมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและคนในชุมชน ในประเด็นเกี่ยวกับสิ่งที่คนส่วนใหญ่ในชุมชนระบุว่าเป็นสาธารณประโยชน์
2. นักเรียนต้องศึกษา ค้นคว้า ความรู้ที่เกี่ยวกับการพัฒนาสาธารณประโยชน์ แล้วนำความรู้และข้อมูลมาอภิปราย ชักถาม แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันเพื่อสรุปเป็นข้อความรู้ของตนเอง โดยสร้างรูปแบบ (Model) อธิบายข้อความรู้ที่นักเรียนสรุปได้
3. นักเรียนต้องสร้างสาธารณประโยชน์ให้เป็นผลงานเชิงประจักษ์ที่เป็นรูปธรรม จากข้อความรู้ที่นักเรียนสร้างขึ้นเพื่อพัฒนาสาธารณประโยชน์แก่ชุมชน

การเรียนรู้ตามทฤษฎีของบลูม (Bloom's Taxonomy of Learning)

การเรียนรู้ คือ กระบวนการเพิ่มพูนและปรุงแต่งระบบความรู้ ทักษะ นิสัย หรือการแสดงออกต่าง ๆ อันมีผลมาจากสิ่งกระตุ้นอินทรีย์โดยผ่านประสบการณ์ การปฏิบัติ หรือการฝึกฝน จุดมุ่งหมาย การเรียนรู้พฤติกรรมการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายของนักการศึกษาซึ่งกำหนดโดย บลูมและคณะ (Glickman et al., 2009, p. 286) มุ่งพัฒนาผู้เรียนใน 3 ดังนี้

1. ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ได้แก่ การวัดเกี่ยวกับความรู้ ความคิด (วัดด้านสมอง)
2. ด้านเจตพิสัย (Affective Domain) ได้แก่ การวัดเกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิด (วัดด้านจิตใจ)
3. ด้านทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) ได้แก่ การวัดเกี่ยวกับการใช้กล้ามเนื้อและประสาทสัมผัสส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย (วัดด้านการปฏิบัติ)

การเรียนรู้ตามทฤษฎีของ Bloom (Bloom's Taxonomy) Bloom แบ่งการเรียนรู้เป็น 6 ระดับดังนี้

1. ความรู้ความจำ (Knowledge/Memory) หมายถึง การเรียนรู้ที่เน้นการจำ การระลึกได้ถึงความคิด วัตถุและปรากฏการณ์ต่าง ๆ ซึ่งเป็นความจำที่เริ่มจากสิ่งง่าย ๆ ที่เป็นอิสระแก่กัน ไปจนถึงความจำในสิ่งที่ยังยากซับซ้อนและมีความสัมพันธ์ระหว่างกัน
2. ความเข้าใจหรือความสามารถในการแปลความหมาย (Comprehension/ Interpretation) เป็นความสามารถทางสติปัญญาในการขยายความรู้ ความจำ ให้กว้างออกไปจากเดิม อย่างสมเหตุสมผลการแสดงพฤติกรรมเมื่อเผชิญกับสิ่งเร้าและความสามารถในการแปลความหมาย การสรุปหรือการขยายความสิ่งใดสิ่งหนึ่ง
3. การนำไปใช้ (Application) เป็นความสามารถในการนำความรู้ (Knowledge) ความเข้าใจหรือความคิดรวบยอด (Comprehension) ในเรื่องที่มีอยู่เดิม ไปแก้ปัญหาก็แปลกใหม่ของเรื่องนั้น โดยใช้ความรู้ต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งวิธีการกับความคิดรวบยอดมาผสมผสานกับความสามารถในการแปลความหมาย การสรุป หรือการขยายความสิ่งนั้น
4. การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นความสามารถและทักษะที่สูงกว่าความเข้าใจและการนำไปใช้ โดยมีลักษณะเป็นการแยกแยะสิ่งที่จะพิจารณาออกเป็นส่วนย่อยที่มีความสัมพันธ์กัน รวมทั้งการสืบค้นความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ เพื่อดูว่า ส่วนประกอบปลีกย่อยนั้นสามารถเข้ากันได้หรือไม่ อันจะช่วยให้เกิดความเข้าใจต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดอย่างแท้จริง

การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning Theory)

การเรียนรู้แบบร่วมมือนี้มีคำภาษาอังกฤษที่ใช้กันอยู่ 2 คำ คือ Cooperative Learning and Collaborative Learning 2 คำนี้มีความหมายใกล้เคียงกัน เพราะมีลักษณะเป็นกระบวนการเรียนรู้เป็นแบบร่วมมือ ข้อแตกต่างระหว่าง Cooperative Learning กับ Collaborative Learning อยู่ที่ระดับความร่วมมือที่แตกต่างกัน Sunyoung (2003, pp. 1-7) ได้สรุปว่า ความแตกต่างที่เห็นได้ชัดเจนระหว่าง Cooperative Learning กับ Collaborative Learning คือ เรื่อง โครงสร้างของงาน โดย Cooperative Learning จะมีการกำหนดโครงสร้างล่วงหน้ามากกว่า มีความเกี่ยวข้องกับงานที่มีการจัด โครงสร้างไว้เพื่อคำตอบที่จำกัดมากกว่า และมีการเรียนรู้ในขอบข่ายความรู้และทักษะที่ชัดเจน ส่วน Collaborative Learning มีการจัดโครงสร้างล่วงหน้าน้อยกว่า เกี่ยวข้องกับงานที่มีการจัดโครงสร้างแบบหลวม ๆ เพื่อให้ได้คำตอบที่ยืดหยุ่นหลากหลาย และมีการเรียนรู้ในขอบข่ายความรู้และทักษะที่ไม่จำกัดตายตัว การสอนออนไลน์มักนิยมใช้คำว่า Collaborative Learning

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1994, p. 81) ได้สรุปเปรียบเทียบว่า Collaborative Learning เป็นเสมือนร่มใหญ่ที่รวมรูปแบบหลากหลายของ Cooperative Learning

จากกลุ่มโครงการเล็กสู่รูปแบบที่มีความเฉพาะเจาะจงของกลุ่มการทำงานที่เรียกว่า Cooperative Learning กล่าวได้ว่า Cooperative Learning เป็นชนิดหนึ่งของ Collaborative Learning ที่ได้ถูกพัฒนา โดย Johnson and Johnson (1994) และยังคงเป็นที่นิยมใช้แพร่หลายในปัจจุบัน

Office of Educational Research and Improvement (1992, pp. 75-78) ได้ให้ความหมายของ Cooperative Learning ว่าเป็นกลยุทธ์ทางการสอนที่ประสบผลสำเร็จในทีมขนาดเล็ก ที่ซึ่งนักเรียนมีระดับความสามารถแตกต่างกัน ใช้ความหลากหลายของกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อการปรับปรุงความเข้าใจต่อเนื้อหาวิชา สมาชิกแต่ละคนในทีมมีความรับผิดชอบไม่เพียงแต่เฉพาะการเรียนรู้ แต่ยังรวมถึงการช่วยเหลือเพื่อนร่วมทีมในการเรียนรู้ด้วย นอกจากนี้ยังมีการสร้างบรรยากาศเพื่อให้บังเกิดการบรรลุผลสำเร็จที่ตั้งไว้ด้วย

Penn State University College of Education (2004, p. 24) ได้ให้คำจำกัดความของ Collaborative Learning ว่ามีคุณลักษณะของการแบ่งปัน เข้าใจเป้าหมาย มีการยอมรับซึ่งกันและกัน เชื่อมั่นและมีขอบเขตความรับผิดชอบที่ชัดเจน มีการติดต่อสื่อสารในสิ่งแวดล้อมที่เป็นทั้งแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ มีการตัดสินใจจากการลงความเห็นร่วมกัน ซึ่งผู้สอนจะเป็นผู้เอื้ออำนวย และชี้แนะให้ นักเรียนได้มองเห็นทางออกของปัญหานั้น ๆ

คิลเลนเบิร์ก เพียร์ (Dillenbourg, 1999, pp. 1-19) ได้สรุปว่า Collaborative Learning เป็นวิธีการหนึ่งของการสอนและการเรียนรู้ในทีมของนักเรียนด้วยกัน เป็นการเปิดประเด็นคำถามหรือสร้างโครงการที่เต็มไปด้วยความหมาย ตัวอย่างเช่น การที่กลุ่มของนักเรียนได้มีการอภิปราย หรือการที่นักเรียนจากโรงเรียนอื่น ๆ ทำงานร่วมกันผ่านอินเทอร์เน็ต เพื่อแบ่งปันงานที่ได้รับมอบหมาย ส่วน Cooperative Learning เป็นการมุ่งเน้น โดยเบื้องต้นที่การทำกิจกรรมกลุ่ม เป็นแบบเฉพาะเจาะจงในชนิดของการร่วมมือ ซึ่งนักเรียนจะทำงานร่วมกันในกลุ่มเล็กในโครงสร้างของกิจกรรม ทุกคนจะมีความรับผิดชอบในงานของพวกเขา โดยทุกคนสามารถเข้าใจถึงการทำงานเป็นกลุ่ม เป็นอย่างดี และการทำงานกลุ่มแบบ Cooperative นั้นจะมีการทำงานแบบเผชิญหน้า (Face-to-face) และเรียนรู้เพื่อทำงานเป็นทีม

สรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือไม่ว่าจะเป็น Cooperative Learning หรือ Collaborative Learning เป็นการเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งเป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนรูปแบบหนึ่ง ที่เน้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติงานเป็นกลุ่มย่อย โดยมีสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถที่แตกต่างกัน เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการเรียนรู้ของแต่ละคน สนับสนุนให้มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน จนบรรลุตามเป้าหมายที่วางไว้ นอกจากนี้ ยังเป็นการส่งเสริมการทำงานร่วมกันเป็นหมู่คณะหรือทีมตามระบอบประชาธิปไตย และเป็นการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ทำให้สามารถปรับตัวอยู่กับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

องค์ประกอบของการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning)

จอห์นสันและจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1994, pp. 31-37) ได้สรุปว่า Cooperative Learning มีองค์ประกอบ ที่สำคัญ 5 ประการ ดังนี้

1. ความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันในทางบวก (Positive Interdependence) หมายถึง การพึ่งพากันในทางบวก แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การพึ่งพากันเชิงผลลัพธ์ คือการพึ่งพากันในด้านการได้รับผลประโยชน์จากความสำเร็จของกลุ่มร่วมกัน ซึ่งความสำเร็จของกลุ่มอาจจะเป็นผลงานหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่ม ในการสร้างการพึ่งพากันในเชิงผลลัพธ์ได้ด้นั้น ต้องจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ผู้เรียนทำงาน โดยมีเป้าหมายร่วมกัน จึงจะเกิดแรงจูงใจให้ผู้เรียนมีการพึ่งพาซึ่งกันและกัน สามารถร่วมมือกันทำงานให้บรรลุผลสำเร็จได้ และการพึ่งพาในเชิงวิธีการ คือ การพึ่งพากันในด้านกระบวนการทำงานเพื่อให้งานกลุ่มสามารถบรรลุได้ตามเป้าหมาย ซึ่งต้องสร้างสภาพการณ์ให้ผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มได้รับรู้ว่าตนเองมีความสำคัญต่อความสำเร็จของกลุ่ม ในการสร้างสภาพการพึ่งพากันในเชิงวิธีการ มีองค์ประกอบ ดังนี้

1.1 การทำให้เกิดการพึ่งพาทรัพยากรหรือข้อมูล (Resource Interdependence) คือ แต่ละบุคคลจะมีข้อมูลความรู้เพียงบางส่วนที่เป็นประโยชน์ต่องานของกลุ่ม ทุกคนต้องนำข้อมูลมารวมกันจึงจะทำให้งานสำเร็จได้ ในลักษณะที่เป็นการให้งานหรืออุปกรณ์ที่ทุกคนต้องทำหรือใช้ร่วมกัน

1.2 ทำให้เกิดการพึ่งพาเชิงบทบาทของสมาชิก (Role Interdependence) คือ การกำหนด บทบาทของการทำงานให้แต่ละบุคคลในกลุ่ม และการทำให้เกิดการพึ่งพาเชิงภาระงาน (Task Interdependence) คือ แบ่งงานให้แต่ละบุคคลในกลุ่มมีทักษะที่เกี่ยวข้องกัน ถ้าสมาชิกคนใดคนหนึ่งทำงานของตนไม่เสร็จ จะทำให้สมาชิกคนอื่นไม่สามารถทำงานในส่วนที่ต่อเนื่องได้

2. การมีปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมกันระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม (Face to Face Promotive Interdependence) หมายถึง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนช่วยเหลือกัน มีการติดต่อสัมพันธ์กัน การอภิปรายแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด การอธิบายให้สมาชิกในกลุ่มได้เกิดการเรียนรู้ การรับฟังเหตุผลของสมาชิกในกลุ่ม การมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างสมาชิกในกลุ่มได้เกิดการเรียนรู้ การรับฟังเหตุผลของสมาชิกภายในกลุ่ม จะก่อให้เกิดการพัฒนากระบวนการคิดของผู้เรียน เป็นการเปิดโอกาสให้ ผู้เรียนได้รู้จักการทำงานร่วมกันทางสังคม จากการช่วยเหลือสนับสนุนกัน การเรียนรู้เหตุผลของกันและกัน ทำให้ได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับ การทำงานของตนเองจากการตอบสนองทางวาจา และท่าทางของเพื่อนสมาชิกช่วยให้รู้จักเพื่อนสมาชิกได้ดียิ่งขึ้น ส่งผลให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน

3. ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละบุคคล (Individual Accountability) หมายถึง ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของสมาชิกแต่ละคน โดยต้องทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ ต้องรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองและเพื่อนสมาชิก ให้ความสำคัญเกี่ยวกับความสามารถและความรู้ที่แต่ละคนจะได้รับ มีการตรวจสอบเพื่อความแน่ใจว่า ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เป็นรายบุคคลหรือไม่ โดยประเมินผลงานของสมาชิกแต่ละคน ซึ่งรวมกันเป็นผลงานของกลุ่ม ให้ข้อมูลย้อนกลับทั้งกลุ่มและรายบุคคลให้สมาชิกทุกคนรายงานหรือมีโอกาสดำเนินการความคิดเห็น โดยทั่วถึง ตรวจสอบสรุปผลการเรียนเป็นรายบุคคลหลังจบบทเรียน เพื่อเป็นการประกันว่าสมาชิกทุกคนในกลุ่มรับผิดชอบทุกอย่างร่วมกับกลุ่ม ทั้งนี้สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องมีความมั่นใจและพร้อมที่จะได้รับการทดสอบเป็นรายบุคคล

4. การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (Interpersonal and Small Group Skills) หมายถึง การมีทักษะทางสังคม (Social Skill) เพื่อให้สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข คือ มีความเป็นผู้นำ รู้จักตัดสินใจ สามารถสร้างความไว้วางใจ รู้จักติดต่อสื่อสาร และสามารถแก้ไขปัญหาคัดแย้งในการทำงานร่วมกัน ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการทำงานร่วมกันที่จะช่วยให้การทำงานกลุ่มประสบความสำเร็จ

5. กระบวนการทำงานของกลุ่ม (Group Processing) หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ของกลุ่ม โดยผู้เรียนจะต้องเรียนรู้จากกลุ่มให้มากที่สุด มีความร่วมมือทั้งด้านความคิด การทำงาน และความรับผิดชอบร่วมกันจนสามารถบรรลุเป้าหมายได้ การที่จะช่วยให้การดำเนินงานของกลุ่มเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมายนั้น กลุ่มจะต้องมีหัวหน้าที่ดี สมาชิกดี และกระบวนการทำงานดี นั่นคือ มีการเข้าใจในเป้าหมายการทำงานร่วมกันในกระบวนการนี้ สิ่งที่สำคัญ คือ การประเมินทั้งในส่วนที่เป็นวิธีการทำงานของกลุ่ม พฤติกรรมของสมาชิกกลุ่ม และผลงานของกลุ่ม โดยเน้นการประเมินคะแนนของผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มมาเป็นคะแนนกลุ่ม เพื่อตัดสินความสำเร็จของกลุ่มด้วย ประเมินกระบวนการทำงานกลุ่ม ประเมินหัวหน้า และประเมินสมาชิกกลุ่ม ทั้งนี้เพื่อให้ ผู้เรียนเห็นความสำคัญของกระบวนการกลุ่มที่จะนำไปสู่ความสำเร็จของกลุ่มได้

องค์ประกอบของการเรียนแบบร่วมมือ (Collaborative Learning)

คิลเลนเบิร์ก (Dillenbourg, 1999, pp. 1-19) ได้สรุปว่า Collaborative Learning มีองค์ประกอบ 5 ประการ ดังนี้

1. มีการรับรู้ชัดเจนต่อการพึ่งพาอาศัยกันในเชิงบวก (Clearly Perceived Positive Interdependence)

2. มีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างสมาชิกทีมในเชิงบวก เพื่อการบรรลุเป้าหมาย และมีการช่วยเหลือให้คำแนะนำต่อกัน

3. มีความรับผิดชอบรายบุคคลและความรับผิดชอบส่วนบุคคล (Individual Accountability and Personal Responsibility)

4. ทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (Small Group Skills) ซึ่งประกอบด้วยทักษะส่วนบุคคล ถือเป็นเรื่องสำคัญยิ่ง ในการที่จะบรรลุเป้าหมายได้นั้น นักเรียนจะต้อง รู้จักและให้ความเชื่อถือ ต่อผู้อื่น มีการ ติดต่อสื่อสารที่ให้ความกระจ่างชัด เตรียมการและยอมรับการสนับสนุน พยายาม ในการแก้ไขปัญหา ที่เกิดขึ้น

5. กระบวนการทำงานของกลุ่ม (Group Processing) กลุ่มทำงานที่ประสบผลสำเร็จ ก็ต่อเมื่อกลุ่มได้มีส่วนร่วมในหน้าที่เป็นอย่างดี สมาชิกได้รักษาไว้ซึ่งความสัมพันธ์ในการทำงาน ที่ดี โดยมุ่งเน้นที่การสะท้อนกลับของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล สนับสนุนทักษะการร่วมมือ มีการให้รางวัลสำหรับ พฤติกรรมเชิงบวก และยินดีต่อความสำเร็จที่ได้รับ

จากการพิจารณาความหมายที่ Cooperative Learning เป็นส่วนหนึ่งของ Collaborative Learning และองค์ประกอบของ Cooperative Learning และ Collaborative Learning ที่เหมือนกัน นั้น จึงสรุปได้ว่า ทั้ง Cooperative Learning และ Collaborative Learning ก็คือ การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นคำที่มีความหมายใกล้เคียงกัน แต่ในความหมายใกล้เคียงกันนั้นมีระดับความร่วมมือที่แตกต่างกัน และมีโครงสร้างของงานที่ต่างกันด้วย

ประเภทของกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ

ทิสนา เขมมณี (2552, หน้า 102-103) ได้แบ่งกลุ่มการเรียนรู้ที่ใช้อยู่โดยทั่วไป มี 3 ประเภท ดังนี้

1. กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างเป็นทางการ (Formal Cooperative Learning Group) กลุ่มประเภทนี้ ครูจัดขึ้นโดยการวางแผน จัดระเบียบ กฎเกณฑ์ วิธีการและเทคนิคต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียน ได้ร่วมมือกันเรียนรู้สาระต่าง ๆ อย่างต่อเนื่อง ซึ่งอาจเป็นหลาย ๆ ชั่วโมงติดต่อกัน หรือหลายสัปดาห์ ติดต่อกัน จนกระทั่งผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และบรรลุจุดมุ่งหมายตามที่กำหนด

2. กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างไม่เป็นทางการ (Informal Cooperative Learning Group) กลุ่มประเภทนี้ ครูจัดขึ้นเฉพาะกิจเป็นครั้งคราว โดยสอดแทรกอยู่ในการสอนปกติอื่น ๆ โดยเฉพาะการสอนแบบบรรยาย ครูสามารถจัดกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือสอดแทรกเข้าไป เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจ หรือใช้ความคิดเป็นพิเศษในสาระบางจุด

3. กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมืออย่างถาวร (Cooperative Base Group) หรือ Long-term Group กลุ่มประเภทนี้ เป็นกลุ่มการเรียนรู้ที่สมาชิกกลุ่มมีประสบการณ์การทำงาน/ การเรียนรู้ร่วมกัน

มานานมากกว่า 1 หลักสูตร หรือภาคการศึกษา จนกระทั่งเกิดสัมพันธภาพที่แน่นแฟ้น สมาชิกกลุ่มมีความผูกพัน ห่วงใย ช่วยเหลือกันและกันอย่างต่อเนื่อง ในการเรียนรู้แบบร่วมมือ มักจะมีกระบวนการดำเนินงานที่ต้องทำเป็นประจำ เช่น การเขียนรายงาน การเสนอผลงานของกลุ่ม การตรวจผลงาน เป็นต้น ในกระบวนการที่ใช้หรือดำเนินการเป็นกิจวัตรในการเรียนรู้แบบร่วมมือนี้ เรียกว่า Cooperative Learning Scripts ซึ่งหากสมาชิกกลุ่มปฏิบัติอย่างต่อเนื่องเป็นเวลานาน จะเกิดเป็นทักษะที่ชำนาญในที่สุด

ข้อดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

จอห์นสันและจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1994, pp. 64-66) ได้สรุปข้อดีของสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้แบบร่วมมือจากการเรียนของนักเรียนในกลุ่มเล็กซึ่งรวมถึงเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

1. การใคร่ครวญในความหลากหลาย นักเรียนได้เรียนรู้การทำงานกับคนที่มีหลายแบบ มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มเล็ก นักเรียนได้ค้นพบโอกาสจากการสะท้อนกลับ และการตอบกลับต่อการตอบสนองที่หลากหลายของผู้เรียนแต่ละคน นำมาซึ่งการเพิ่มคำถาม กลุ่มเล็กได้อนุญาตให้นักเรียนเพิ่มมุมมองในประเด็นที่มีฐานบนความแตกต่างด้านวัฒนธรรม จึงเป็นการแลกเปลี่ยนความช่วยเหลือต่อนักเรียนที่ดีกว่าการเข้าใจวัฒนธรรมอื่น ๆ และการซึมมอมงเท่านั้น
2. การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล เมื่อมีคำถามเพิ่มขึ้น นักเรียนที่มีความแตกต่างกันจะมีการตอบสนองที่หลากหลาย อย่างน้อยนักเรียนคนหนึ่งสามารถช่วยกลุ่มในการสร้างผลผลิตที่สะท้อนกลับในพิสัยอันกว้างของมุมมอง และมีความสมบูรณ์และกว้างขวางครอบคลุม
3. การพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล นักเรียนจะสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้เรียนคนอื่น ๆ จากการทำงานร่วมกันในกลุ่มกิจการ โครงการต่าง ๆ เหล่านี้สามารถช่วยเหลือเป็นการเฉพาะต่อนักเรียนที่ประสบอุปสรรคในด้านทักษะทางสังคม ซึ่งพวกเขาสามารถได้รับผลประโยชน์จากโครงสร้างการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น
4. การรวมนักเรียนที่มีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ สมาชิกแต่ละคนมีโอกาสได้รับการช่วยเหลือในกลุ่มเล็ก นักเรียนมีแนวโน้มในการแสดงความเป็นเจ้าเข้าเจ้าของต่อวัสดุอุปกรณ์ และการคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับประเด็นความสัมพันธ์ เมื่อพวกเขาได้ทำงานเป็นทีม
5. การมีโอกาสมากกว่าสำหรับการป้อนกลับส่วนบุคคล ด้วยเหตุที่มีการแลกเปลี่ยนในนักเรียนกลุ่มเล็กมากกว่าการป้อนกลับส่วนบุคคล ที่นักเรียนได้รับเป็นส่วนตัว กับแนวคิด และการตอบสนองของหลายคน ซึ่งการป้อนกลับ ไม่สามารถพบได้ในการเรียนการสอนแบบกลุ่มใหญ่ ซึ่งมีนักเรียนหนึ่งหรือสองคนที่ได้แลกเปลี่ยนแนวคิด ส่วนนักเรียนคนอื่น ๆ ในห้องเรียนได้แต่หยุดเงียบเพื่อฟัง เป็นผู้ฟังเท่านั้น

ไอเมล (Imel, 1991, p. 4) ได้สรุปข้อดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือในบริบทของการศึกษาผู้ใหญ่ ดังนี้

1. การเรียนรู้แบบร่วมมือได้จัดหาสิ่งแวดล้อมของการวางแผนประชาธิปไตย การตัดสินใจ และพลังของกลุ่ม เช่น การพัฒนาความเป็นอิสระของผู้เรียน
2. การอนุญาตให้มีส่วนร่วมของการเรียนรู้ ที่มีการเข้าใจอย่างถ่องแท้ในศักยภาพและพลังของกลุ่ม เช่น การพัฒนาความเป็นอิสระของผู้เรียน
3. การช่วยเหลือต่อการพัฒนาส่วนบุคคลที่ดีกว่า การพิจารณาตัดสินใจผ่านการเปิดเผย และการลงมติที่ลำเอียงและไม่มีการแบ่งปันเช่นแต่ก่อน
4. เป็นความสามารถของผู้ใหญ่ในการวาดภาพประสบการณ์เดิมของเขาทั้งหลาย โดยการวิพากษ์วิจารณ์ด้วยประสบการณ์เดิมทางด้านปัญญาและความรู้

จอห์นสัน จอห์นสัน และ โฮลูเบค (Johnson, Johnson, & Holubec, 1991, pp. 443-456) ได้สรุปผลลัพธ์เชิงบวกจากการเรียนรู้แบบร่วมมือที่มีต่อผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ผู้เรียนมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายมากขึ้น (Greater Effort to Achieve) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะเรียนรู้ให้บรรลุเป้าหมาย เป็นผล
2. ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และมีผลงานมากขึ้น การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น (Long-term Retention) มีแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ ใช้เหตุผลดีขึ้น และคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น
3. ผู้เรียนมีความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนดีขึ้น (More Positive Relationships among Students) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีน้ำใจนักกีฬามากขึ้น ใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่าง ความหลากหลาย การประสานสัมพันธ์และการรวมกลุ่ม
4. ผู้เรียนมีสุขภาพจิตดีขึ้น (Greater Psychological Health)

การเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตดีขึ้น มีความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตนเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น นอกจากนั้นยังช่วยพัฒนาทักษะทางสังคม และความสามารถในการเผชิญกับความวิตกกังวล ความโกรธ ความเครียดและความผันแปรต่าง ๆ ด้านอารมณ์ ได้ดีขึ้นความกดดัน ความวิตกกังวล ความรู้สึกผิด ความละอาย และความโกรธของผู้เรียนนั้น ล้วนเป็นสิ่งที่บั่นทอนศักยภาพในการสร้างความร่วมมือในการทำงานร่วมกัน ดังนั้น เมื่อผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีก็จะเป็นการเพิ่มความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เพื่อการบรรลุเป้าหมายร่วมกัน ที่ต้องการความร่วมมือ การติดต่อสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ภาวะผู้นำ และการจัดการกับข้อขัดแย้ง ตลอดกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือ

จากการพิจารณาข้อดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ทั้งในบริบทการศึกษาของบุคคล ในวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่ดังกล่าวข้างต้น จึงสรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือมีข้อดีหลายประการ ในการพัฒนาผู้เรียน ดังนี้ คือ ช่วยพัฒนาความเชื่อมั่นของผู้เรียน พัฒนาความคิดของผู้เรียน เกิดเจตคติ ที่ดีในการเรียน ช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ช่วยส่งเสริมบรรยากาศในการเรียน สร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนสมาชิก ส่งเสริมทักษะในการทำงานร่วมกัน ฝึกให้รู้จักรับฟัง ความคิดเห็นของ ผู้อื่น ทำให้ผู้เรียนมีวิสัยทัศน์ หรือมุมมองกว้างขึ้น ส่งเสริมทักษะทางสังคม ตลอดจนช่วยให้ผู้เรียนมีการปรับตัวในสังคมได้ดีขึ้น

ข้อจำกัดที่พบในกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือ

ถึงแม้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือ ได้ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนหลายประการ สถานการณ์ การเรียนรู้แบบร่วมมือก็ไม่ได้ง่ายต่อการจัดตั้งให้มีขึ้นได้โดยง่าย ในหลาย ๆ สถานการณ์ซึ่งในบางส่วน นั้นบุคคลที่ต้องทำงานร่วมกับผู้อื่นบนปัญหาต่าง ๆ การเรียนรู้ในการจัดขวางข้อขัดแย้ง การเรียนรู้ แบบร่วมมือต้องการที่จะสอนเด็กในการทำงาน ได้ดีกับผู้อื่น โดยแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งต่าง ๆ ซึ่งเกิดขึ้นมาโดยหลีกเลี่ยงไม่ได้ ได้มีนักการศึกษาหลายคน ได้วิเคราะห์ และเสนอมุมมองเชิงวิพากษ์ เกี่ยวกับการเรียนรู้แบบร่วมมือ ในประเด็นข้อจำกัดที่พบในกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเสนอ เทคนิคเพื่อจัดการความ ขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกลุ่มไว้ ดังนี้

1. การเรียนรู้แบบกลุ่มเล็ก บ่อยครั้งพบปัญหาที่สัมพันธ์กับความคลุมเครือของวัตถุประสงค์ และมีความคาดหวังในความรับผิดชอบต่ำ การขึ้นอยู่กับกลุ่มทำงานกลุ่มเล็ก การเรียกร้องสิทธิ บางประการ เป็นการหลีกเลี่ยงการสอนกับการวิจารณ์ต่าง ๆ นั้น จะทำให้ไม่เห็นด้วยกับห้องเรียน ในกลุ่มเล็กที่ทำให้ผู้สอนหลบหลีกความรับผิดชอบต่อผู้เรียน

2. วิคกี แรนดอล (Vicki Randall, 1998 cited in Dillenbourg, 1999, p. 6) พบจุดอ่อน ด้านต่าง ๆ ดังนี้

2.1 การสร้างความรับผิดชอบของสมาชิกในกลุ่ม เพื่อการเรียนรู้ของคนอื่น ๆ แต่ละคนนั้นในการผสมผสานความสามารถของคนในกลุ่ม ผลลัพธ์ที่ได้บ่อยครั้งก็คือ นักเรียน ที่เก่งจะไม่สอนงานนักเรียนที่อ่อน และจะทำงานนั้นเองเป็นส่วนใหญ่

2.2 การส่งเสริมระดับความคิดระดับต่ำเพียงอย่างเดียว จะเป็นการปิดกั้นความคิด อันเป็นประโยชน์ จำเป็นสำหรับการวิเคราะห์ความคิดระดับสูงเข้าด้วยกันในการทำงานกลุ่มเล็กนั้น บางครั้งเวลาที่ใช้ไปสำหรับภาระกิจหนึ่ง ส่วนมากจะเป็นเพียงความคิดในระดับพื้นฐานเท่านั้น

เทคนิคเพื่อจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกลุ่ม

ข้อเสนอแนะจากกลุ่มผู้สนับสนุนการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยเสนอเทคนิคการจัดการ ความขัดแย้งของกลุ่ม มีการพูดถึงในประเด็นการวิจารณ์ที่เพิ่มขึ้น รวมถึงสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

1. การทำให้มั่นใจในการจำแนกคำถามที่ชัดเจน โดยเริ่มแรก และการเสนอคำถามอย่างไรที่สัมพันธ์กับความสนใจของนักเรียน และความสามารถ ตลอดจนเป้าหมายของการสอน
 2. การลดปัญหา ข้อขัดแย้งในกลุ่มเล็กทันทีที่เขาทั้งหลายได้พบ และเสนอนักเรียนว่าทำอย่างไรในการป้องกันความยุ่งยากที่จะเกิดขึ้นในอนาคต
 3. การสร้างข้อควรปฏิบัติที่การเริ่มต้นของการมอบหมาย และใช้การชี้นำกระบวนการเรียนรู้ และเพื่อการประเมินงานเมื่อสิ้นสุดการทำงาน (Final Work)
 4. การช่วยเหลือการสะท้อนกลับของนักเรียนในความก้าวหน้าของเขาทั้งหลายบนพื้นฐานโดยปกติ
 5. การคาดหวังความเป็นเลิศ จากนักเรียนทั้งหลาย และทำให้เขาทั้งหลายได้รู้ว่าผู้สอนเชื่อว่าเขาทั้งหลายและความสามารถของเขาทั้งหลายสามารถผลิตผลงานที่ดีเยี่ยมได้
- สรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือนั้นย่อมมีทั้งข้อดีในการพัฒนาผู้เรียนในด้านต่าง ๆ และข้อจำกัดของกระบวนการจัดการเรียนรู้ เพราะเป็นการทำงานร่วมกับบุคคลอื่นที่มีความแตกต่างในหลาย ๆ ด้าน ซึ่งทักษะทางสังคมเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องพัฒนาในตัวผู้เรียนแต่ละคน และหากผู้สอนได้นำเทคนิคการจัดการกับความขัดแย้งมาใช้ได้ทันท่วงที ในระยะแรกที่มีความขัดแย้งได้เกิดขึ้น ก็จะเป็นการช่วยลดอุปสรรคในการเรียนรู้ และยังเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพของการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วย

รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

1. การสืบสวนสอบสวนเป็นกลุ่ม (Group Investigations)

โซลโม ชารอน และเชด ชารอน (Sharon & Sharon, 2002, pp. 51-67) ได้เสนอรูปแบบการสอนแบบสืบสวนสอบสวน ซึ่งการจัดการเรียนการสอนแบบนี้ เน้นการสร้างบรรยากาศการทำงานร่วมกัน เพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ การสอนแบบสืบสวนสอบสวนเป็นกลุ่มนี้เป็นโครงสร้างการเรียนรู้ที่เน้นความสำคัญของทักษะการคิดระดับสูง เช่นการวิเคราะห์และการประเมินผล ผู้เรียนทำงานเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยใช้การสืบค้นแบบร่วมมือกันเพื่อการอภิปรายเป็นกลุ่ม รวมทั้งวางแผนเพื่อผลิตโครงการของกลุ่ม

การสืบสวนสอบสวนเป็นกลุ่ม มีลักษณะการเรียนรู้ ดังนี้

- 1.1 ผู้เรียนร่วมกันเสนอหัวข้อหรือประเด็นที่ต้องการศึกษา ค้นคว้าจากสิ่งที่ได้เรียน
- 1.2 ผู้เรียนจะมีการแบ่งกลุ่มกันเอง โดยผู้เรียนจะเลือกเข้ากลุ่มตามหัวข้อที่ตนเองต้องการศึกษา มีสมาชิกกลุ่มประมาณ 4-6 คน จำนวนสมาชิกในกลุ่มของแต่ละหัวข้ออาจมีจำนวนไม่เท่ากันก็ได้ ขึ้นอยู่กับลักษณะของหัวข้อที่จะศึกษา แต่ละกลุ่มควรมีผู้เรียนที่มีความสามารถหลากหลาย

1.3 ครูจะแนะนำวิธีทำงานกลุ่ม การสืบค้น การรวบรวมข้อมูลความรู้ในแต่ละหัวข้อ

1.4 ผู้เรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันวางแผนการศึกษาในหัวข้อของตน และแบ่งงานกันทำตามที่ได้วางแผนไว้ โดยสมาชิกแต่ละคนหรือสมาชิกแต่ละคู่ในกลุ่มจะเลือกหัวข้อย่อย (Subtopic) และเลือกวิธีแสวงหาคำตอบในเรื่องนั้น ๆ ด้วยตนเอง หลังจากนั้นสมาชิกแต่ละคนหรือแต่ละคู่จะเสนอรายงานความก้าวหน้าและผลการทำงานให้กลุ่มทราบ โดยสมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการนำเสนอผลงาน

1.5 กลุ่มจะประเมินผลงาน/ การทำงาน และร่วมอภิปรายเกี่ยวกับรายงานของสมาชิกแต่ละคนหรือสมาชิกแต่ละคู่ในกลุ่มที่ได้เลือกหัวข้อย่อยไปศึกษา และรวบรวมจัดทำรายงานของกลุ่ม จากนั้นนำเสนอให้เพื่อนทั้งชั้นเรียนฟัง

2. การเรียนการสอนแบบกลุ่มแข่งขันแบบแบ่งตามผลสัมฤทธิ์ (Student Teams-Achievement Divisions หรือ STAD)

โรเบิร์ต สลาบิน (Slavin, 1990, p. 114) ได้เสนอการเรียนการสอนตามรูปแบบ STAD ซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของการเรียนแบบร่วมมือ ที่ใช้ร่วมกับกิจกรรมการเรียนการสอนรูปแบบอื่น ๆ หรือหลังจากที่ครูได้สอนผู้เรียนทั้งชั้นไปแล้ว และต้องการให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าร่วมกันภายในกลุ่มสืบเนื่องจากสิ่งที่ครูได้สอนไป ซึ่งใช้ได้กับทุกวิชาที่ต้องการให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่ เป็นข้อเท็จจริง เกิดความคิดรวบยอด ค้นหาสิ่งที่มีคำตอบ ชัดเจนแน่นอน

การเรียนการสอนตามรูปแบบ STAD มีลักษณะการเรียนรู้ ดังนี้

2.1 ครูอธิบายงานที่ต้องทำในกลุ่ม ลักษณะการเรียนรู้ภายในกลุ่ม กฎ กติกา ข้อตกลงในการทำงานกลุ่ม ได้แก่ ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการช่วยเหลือกันและกัน เพื่อให้เพื่อนเกิดการเรียนรู้ งานกลุ่มเสร็จ คือ การที่สมาชิกทุกคนทำงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จสิ้นและเข้าใจในงานที่ทำอย่างชัดเจน หากมีปัญหาอะไร ให้ปรึกษาหรือถามเพื่อนในกลุ่มก่อนที่จะถามครู ปรึกษาและทำงานกันเงียบ ๆ ไม่รบกวนกลุ่มอื่น เมื่อทำงานเสร็จนั้นคือทุกคนในกลุ่มพร้อมได้รับการทดสอบ หรือการประเมินจากครู

2.2 ครูเป็นผู้กำหนดกลุ่ม โดยผู้เรียนจะได้รับมอบหมายให้อยู่ในกลุ่มเฉพาะ คณะความสามารถ ในกลุ่มหนึ่งจะมีสมาชิกจำนวน 4-5 คน หรือขึ้นอยู่กับหัวข้อที่ให้ผู้เรียนได้ศึกษา

2.3 หลังจากที่ได้สอนเนื้อหาตามบทเรียนแล้ว มีการมอบหมายใบงาน/แบบฝึกหัดให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าในกลุ่มของตนเอง และผู้เรียนต้องพยายามที่จะช่วยเหลือให้สมาชิกทุกคนเข้าใจในเนื้อหาทั้งหมด และร่วมกันตรวจสอบความถูกต้องของคำตอบตามใบงาน/แบบฝึกหัดที่ผู้เรียนแต่ละคน ได้คิดคำตอบขึ้นมา และอภิปรายร่วมกันเพื่อให้ได้คำตอบที่ถูกต้อง

2.4 มีการประเมินในสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนไป โดยทดสอบคะแนนเป็นรายบุคคล และนำคะแนนของแต่ละคนในกลุ่มมารวมเป็นคะแนนของกลุ่มและหาค่าเฉลี่ย กลุ่มที่มีคะแนนถึงเกณฑ์ที่กำหนดจะได้รับรางวัล (Rewards) หรือมีการประกาศผลในที่สาธารณะ เช่น บอร์ดของโรงเรียน หรือวารสารของ โรงเรียน

3. การแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม (Team Game Tournament หรือ TGT.) John Hopkins (1978 cited in Devries, 1980, p. 78) ได้เสนอการเรียนการสอนตามรูปแบบการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม ซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนได้เรียนในกลุ่มเล็กๆ ความสะดวกและพิเศษ เช่นเดียวกับรูปแบบการเรียนการสอนแบบกลุ่มแข่งขันแบบแบ่งตามผลสัมฤทธิ์ (STAD) โดยมีความแตกต่างกันที่การเข้าร่วมกลุ่มจะมีลักษณะถาวรกว่า โดยสมาชิกแต่ละคนของกลุ่มหนึ่งๆ ต้องแข่งขันตอบคำถามกับสมาชิกของกลุ่มอื่นที่โต๊ะแข่ง (Tournament Tables) เป็นรายสัปดาห์ โดยนักเรียนที่มีระดับผลสัมฤทธิ์เดียวกันจะแข่งขันกันเพื่อทำคะแนนให้กลุ่มของตน

การเรียนรู้แบบการเรียนการสอนตามรูปแบบการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม มีลักษณะการเรียนรู้ ดังนี้

1. การจัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม โดยให้ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถใกล้เคียงกันอยู่กลุ่มเดียวกัน ซึ่งแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่ม ๆ ละ 3-5 คน โดยสมาชิกของกลุ่มจะร่วมกันปฏิบัติตามกิจกรรมตามกติกาของการจัดการเรียนการสอน ช่วยเหลือกันเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ และสมาชิกทุกคนต้องพยายามทำให้ดีที่สุดเพื่อความสำเร็จร่วมกันของกลุ่ม

2. กำหนดให้ผู้เรียนในแต่ละกลุ่มแข่งขันกันตอบคำถามหรือ โจทย์ที่ครูเตรียมไว้ให้ โดยแต่ละโต๊ะจะมีโจทย์คำถามที่มีระดับความยากง่ายไม่เหมือนกัน ตามระดับความสามารถในกลุ่มของผู้เรียนที่แข่งขันด้วยกันนั้น

3. จะจัดการแข่งขันก็รอบก็ได้ แต่ละรอบจะใช้โจทย์คำถามก็ข้อก็ได้ แต่ไม่ควรมากเกินไปปกติจะใช้เวลาในการแข่งขันรอบหนึ่ง ๆ ประมาณ 10-15 นาที การแข่งขันในแต่ละรอบจะมีการเปลี่ยนโจทย์คำถามเป็นชุดใหม่ทุกครั้ง

4. ในการแข่งขันจะมีกติกาที่ชัดเจน และเมื่อสิ้นสุดการแข่งขันในแต่ละรอบจะมีการย้ายหรือเปลี่ยนผู้เรียนไปแข่งขันยังโต๊ะอื่น ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทำโจทย์ที่เหมาะสมกับความสามารถของเขามากยิ่งขึ้น

5. เมื่อแข่งขันครบทุกรอบตามที่กำหนดไว้ มีการประเมินความสำเร็จของกลุ่ม โดยการนำคะแนนที่สมาชิกไปแข่งขันมารวมเป็นคะแนนของกลุ่ม และหาค่าเฉลี่ย กลุ่มที่มีคะแนนหรือค่าเฉลี่ยสูงสุดจะได้รับการยอมรับให้เป็นทีมชนะเลิศ และทีมที่ได้อันดับรองชนะเลิศลงมา

หลังจากนั้นให้มีการประกาศผลการแข่งขันในที่สาธารณะ เช่น บอร์ดในชั้นเรียน บอร์ดของโรงเรียน หรือวารสารของ โรงเรียน และมีการบันทึกสถิติไว้ด้วย

สรุปได้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียน ได้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย ส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน เพื่อการบรรลุเป้าหมาย ร่วมของกลุ่ม ส่งผลต่อการพัฒนาคุณภาพ และทักษะด้านสังคม อารมณ์ ในการทำงานและอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือแต่ละรูปแบบมีวัตถุประสงค์เฉพาะ เพื่อให้การรวมกลุ่มกันทำงานประสบความสำเร็จสูงสุด ดังนั้นการเลือกใช้รูปแบบที่เหมาะสม กับวัตถุประสงค์ที่ต้องการจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง อย่างไรก็ตามทั้งสามรูปแบบเป็นตัวอย่าง ของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัย (Students as Researchers)

การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัยเป็นแนวคิดที่พัฒนามาจากแนวคิดของจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) นักปรัชญา นักจิตวิทยาและนักปฏิรูปการศึกษาชาวอเมริกัน การศึกษาตามความคิดของ จอห์น ดิวอี้ คือ ความเจริญงอกงามทั้งทางด้านร่างกาย สติปัญญา และคุณธรรม ดังนั้นกระบวนการ สร้างสรรค์ประสบการณ์ใหม่ที่ต่อเนื่องกับประสบการณ์เก่าต้องได้รับการส่งเสริมเพื่อเป็นวิถี นำไปสู่ความรู้ความเข้าใจในปัจจุบันและอนาคตได้ การจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการปฏิบัติจริง เป็นการเรียนรู้ในแบบ Learning by Doing นักเรียนจะเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้

การจัดการเรียนการสอนแบบให้นักเรียนเป็นนักวิจัยที่ให้นักเรียนได้เรียนจากการปฏิบัติจริง เป็นการเรียนจากประสบการณ์ตรง นักเรียนได้ทดลองทำปฏิบัติ เสาะหาข้อมูล จัดระเบียบข้อมูล พิจารณาหาข้อสรุป ค้นคว้าหาวิธีการ กระบวนการด้วยตนเอง หรือร่วมกันเป็นกลุ่ม เน้นให้นักเรียน มีอิสระในการศึกษาหาความรู้ตามหลักประชาธิปไตยให้ผู้เรียนได้รู้จักการทำงานร่วมกับผู้อื่น ให้ได้ค้นคว้าหาข้อมูลความรู้จากแหล่งต่าง ๆ มิใช่เฉพาะในห้องเรียนเท่านั้น ทำให้เกิดนิสัยการศึกษา ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเองได้ด้วยความมั่นใจ (Steinberg & Kincheloe, 1998)

การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัยเป็นการพัฒนาให้นักเรียนมีความเป็นนักวิจัย เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง สร้างสรรค์ ผลงานจากการคิด การทำงานที่เป็นระบบ สามารถแสวงหาความรู้ สรุปข้อความรู้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการขั้นตอนอย่างเป็นระบบ เชื่อถือได้ และเหมาะสมวัย โดยใช้กระบวนการวิจัย แก้ปัญหา ศึกษาค้นคว้าหาความรู้ หาคำตอบโดยการสืบค้นข้อมูลจากแหล่งความรู้ที่หลากหลาย และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยตนเอง โดยมีครูคอยกระตุ้นให้การช่วยเหลือ และให้การแนะนำ อันเป็น การพัฒนานักเรียนให้มีทักษะการคิดขั้นสูงอย่างเป็นระบบ เป็นขั้นตอน มีทักษะการแก้ปัญหา เป็นการปลูกฝังให้นักเรียนเป็นคนไม่เชื่อสิ่งใดง่าย ๆ ต้องการเหตุผล สร้างทางเลือก และคิด

อย่างรอบคอบ ซึ่งเป็นไปตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้กำหนดไว้ในหมวด 4 มาตรา 24 (5) ว่า “ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวก เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้” (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2548)

ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัยมีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย ขั้นเตรียมการ ขั้นดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ ขั้นการวัด/ ประเมินผลการจัดการเรียนรู้ และขั้นการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1. ขั้นเตรียมการ

ครูต้องวิเคราะห์หลักสูตรและเนื้อหาสาระการเรียนรู้ วิเคราะห์นักเรียน ศึกษาหลักการ ทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนรู้และบูรณาการกระบวนการ/ ขั้นตอนการวิจัยในการจัดการเรียนรู้ รวมถึงศึกษาจิตวิทยาการเรียนรู้ กระบวนการวัดและประเมินผล เพื่อจะได้เข้าใจธรรมชาติ ของนักเรียน เข้าใจบทบาทของครู บทบาทของนักเรียน บทบาทร่วมกันระหว่างครูกับนักเรียน และสามารถจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนใช้การวิจัยให้เหมาะสมกับระดับของนักเรียน

ครูต้องออกแบบการจัดการเรียนรู้ โดยจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการ วิจัย เช่น การสังเกต การตั้งสมมุติฐาน โดยกระบวนการเรียนการสอนโดยนักเรียนเป็นนักวิจัย สามารถจัดได้หลากหลายวิธี แต่โดยสรุปแนวทางการจัดการเรียนรู้มีขั้นตอนดังนี้

1.1 ครูกระตุ้นความสนใจให้นักเรียนเกิดความสงสัยใคร่รู้ สนใจประเด็นปัญหาและ ต้องการศึกษาค้นคว้า (สนใจเรื่อง/ ปัญหาอะไร)

1.2 นักเรียนกำหนดประเด็นปัญหาและวัตถุประสงค์ของการศึกษา (ต้องการวิจัยเรื่อง อะไร ทำไมจึงศึกษา ได้ประโยชน์อะไร)

1.3 นักเรียนกำหนดวิธีการศึกษา/ วางแผนการศึกษาเพื่อหาคำตอบหรือการตั้งสมมุติฐาน โดยแสวงหาทางเลือกของการศึกษาหลากหลายวิธี และทำการประเมินทางเลือกที่เหมาะสม กับประเด็นปัญหาและวัตถุประสงค์ที่ศึกษาเพื่อกำหนดวิธีการศึกษา (ศึกษาอย่างไร ที่ไหน เมื่อไร ศึกษาจากแหล่งข้อมูล แหล่งเรียนรู้ใดบ้าง จะใช้อะไรบ้าง ใช้วัสดุอุปกรณ์ เครื่องมืออะไร)

1.4 นักเรียนทดลอง ทดสอบสมมุติฐาน (กำหนดและควบคุมตัวแปร)

1.5 นักเรียนดำเนินการศึกษาตามแผนที่กำหนด โดยการเก็บรวบรวมข้อมูล และ หลักฐาน ร่องรอย ประกอบในการศึกษาให้มีความชัดเจน รวมทั้งการวิเคราะห์และแปลผลข้อมูล

1.6 นักเรียนสรุปผลและรายงานผลการศึกษา แลกเปลี่ยนรู้ เผยแพร่ และเชื่อมโยง บูรณาการประยุกต์สู่ชีวิตจริง

2. ขั้นการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัย ครูต้องเป็นนักวิจัย ที่ทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการไปด้วย คือ ต้องสังเกตว่านักเรียนได้เรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ ที่กำหนดไว้หรือไม่ หาสาเหตุว่าเพราะเหตุใด และปรับเปลี่ยนแผน หรือวิธีการให้เหมาะสม

3. ขั้นการวัด/ ประเมินผลการจัดการเรียนรู้

การวัด/ ประเมินผลการจัดการเรียนรู้ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน

ส่วนที่ 1 ประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของครู โดยครูประเมินตนเอง และให้เพื่อนครูและ นักเรียนร่วมประเมินด้วย

ส่วนที่ 2 ประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียนด้านความรู้ ทักษะกระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน จากผลผลิตที่นักเรียนสร้างขึ้น ได้แก่ ชิ้นงาน โครงการ รายงาน หรือคะแนนจากแบบวัด/ประเมินความรู้ ทักษะกระบวนการวิจัย กระบวนการกลุ่ม คุณลักษณะที่พึงประสงค์ ด้วยวิธีที่หลากหลายโดยการประเมินตนเอง เพื่อนและครูประเมิน หรือ อาจออกแบบเครื่องมือวัดและประเมินผล เช่น แบบประเมินพฤติกรรม แบบสังเกต แบบทดสอบ คำถาม ฯลฯ ให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ หรือพฤติกรรมที่คาดหวัง

4. ขั้นการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้

การนำผลการประเมินการจัดการเรียนรู้มาใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้โดยนักเรียน เป็นนักวิจัยเพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ความรู้ที่ต้องจัดการเรียนรู้ให้นักเรียน

การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัย ครูต้องจัดการเรียนรู้ให้นักเรียนมีความรู้เรื่อง เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูล วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล และการสรุปประมวลผลข้อมูล มีรายละเอียด ดังนี้

1. เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลที่นักเรียนต้องมีความรู้และความสามารถในการนำไปใช้เก็บ รวบรวมข้อมูล และสรุปประมวลผลข้อมูล ได้แก่ แบบสอบถาม (Questionnaire) แบบสัมภาษณ์ (Interview) แบบวัดสเกล (Scale) แบบบันทึกข้อมูล (Record) แบบสังเกต (Observation)

1.1 แบบสอบถาม (Questionnaire) นิยมใช้เป็นเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลชนิดปฐมภูมิ (Primary Data) เนื่องจากประหยัดเวลาและงบประมาณ ใช้ง่าย ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวอย่าง จำนวนมาก ๆ ได้ แต่อาจมีปัญหาด้านความน่าเชื่อถือของข้อมูล โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อมูลที่ผู้ตอบ ไม่อยากเปิดเผย ควรใช้การสัมภาษณ์ร่วมด้วยจะช่วยลดปัญหาได้

แบบสอบถามอาจเป็นข้อคำถามให้ผู้ตอบเขียนคำตอบ เช่น “ท่านมีวิธีการป้องกัน การเป็นหวัดอย่างไร” หรือ เป็นแบบมาตราประมาณค่าที่มีระดับความเข้มให้ผู้ตอบเลือก 3 ระดับ หรือ 5 ระดับ เช่น “เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย” หรือ “เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” มีแนวคำตอบทั้งเชิงบวกและเชิงลบ เช่น คำถามเชิงบวก “การป้องกันการเป็นหวัดที่ดีที่สุด คือ การรับประทานอาหาร พักผ่อน และออกกำลังกายให้ เพียงพอ” หรือ คำถามเชิงลบ “อาหารที่หาซื้อได้ง่าย เช่น พืชฯ แสมเบอร์เกอร์มีผลต่อสุขภาพน้อย”

แบบสอบถามเหมาะสมที่จะใช้กับการเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีคำถามที่เข้าใจง่าย มีคำอธิบายอย่างชัดเจน และการกรอกแบบข้อมูลไม่ยุ่งยาก

1.2. แบบสัมภาษณ์ (Interview) ข้อมูลที่ได้จะละเอียดกว่าการใช้แบบสอบถาม ที่อาจได้ข้อมูลไม่ครบ บางข้อผู้ตอบไม่ตอบ หรือไม่เข้าใจคำถาม แบบสัมภาษณ์ที่ดีจะมีโครงสร้าง คำถามที่กำหนดไว้แล้วว่า จะสัมภาษณ์อะไรบ้าง มีขอบเขตแค่ไหน แต่ไม่ละเอียดชัดเจนเหมือน แบบสอบถาม มีความยืดหยุ่นดีกว่า ปรับเปลี่ยนได้ง่าย แต่ใช้เวลามากกว่าแบบสอบถาม หรือผู้สัมภาษณ์ อาจมีข้อจำกัดในการใช้ภาษาพูดที่ทำให้ไม่ได้ข้อมูลที่ถูกต้อง ครบถ้วน

แบบสัมภาษณ์มี 2 ลักษณะ ได้แก่

1.2.1 แบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง (Structured Interview) เป็นแบบสัมภาษณ์ ที่ได้กำหนด โครงสร้างและคำถามที่จะใช้ในการสัมภาษณ์ไว้ล่วงหน้าก่อนการไปเก็บข้อมูล

1.2.2 แบบสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง (Unstructured Interview) เป็นแบบ สัมภาษณ์ที่ไม่ได้กำหนดโครงสร้างและคำถามที่จะใช้ในการสัมภาษณ์ไว้ล่วงหน้า แต่จะไปตั้งคำถาม เฉพาะหน้ากับผู้ให้ข้อมูล

1.3. แบบสังเกต (Observation) ในการเก็บข้อมูลบางครั้งมีความจำเป็นต้องใช้แบบสังเกต ข้อมูลที่บันทึกในแบบสังเกตใช้ได้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น แบบบันทึก ความถี่ แบบตรวจสอบรายการ หรือแบบมาตราประมาณค่า สำหรับข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น แบบบันทึก พฤติกรรมการเล่นของนักเรียน ที่บันทึกข้อความบรรยายพฤติกรรมที่สังเกตพบ

2. วิธีเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลแต่ละชนิดมีวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

2.1. วิธีการสัมภาษณ์

วิธีการสัมภาษณ์ผู้ให้คำตอบโดยตรง (Personal Interview หรือ Face to Face Interview) เป็นวิธีการที่จะทำให้ได้ข้อมูลที่ละเอียด เพราะสามารถชี้แจงหรืออธิบายให้ ผู้ตอบเข้าใจในคำถามได้ ทำให้ได้รับคำตอบตรงตามวัตถุประสงค์ แต่การที่จะให้ได้คำตอบที่ดี ก็ต้องขึ้นอยู่กับความเข้าใจ

คำถาม ความตั้งใจและความสุจริตใจที่จะให้คำตอบ รวมทั้งความสามารถในการใช้คำถาม การบันทึกคำตอบอย่างถูกต้อง และความซื่อสัตย์ของผู้ถามที่จะบันทึกคำตอบตามความเป็นจริง

2.2. วิธีการสอบถาม

วิธีการสอบถามอาจทำได้ทั้งการนำแบบสอบถามไว้ให้ผู้ตอบกรอกข้อมูลเอง (Self Enumeration) แล้วติดตามเก็บกลับคืนในระยะเวลา 2 สัปดาห์ หลังครบกำหนดส่ง อาจจะติดตามมากกว่าหนึ่งครั้ง หรืออาจใช้วิธีการส่งแบบสอบถามให้ผู้ตอบทางไปรษณีย์ (Mailed Questionnaire) แต่วิธีนี้ก็มีความเสี่ยงที่จะมีอัตราการไม่ตอบ (Non-response Rate) สูง

2.3. วิธีการสังเกต

วิธีการสังเกตเป็นวิธีเก็บข้อมูลโดยสังเกตพฤติกรรม ทำทาง หรือเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์ ที่เกิดขึ้นในขณะใดขณะหนึ่ง และจดบันทึกไว้โดยไม่มีการสัมภาษณ์หรือสอบถาม เพราะอาจไม่ได้ข้อมูลที่แท้จริง หรือใช้วิธีวัดขนาดหรือนับจำนวนแล้วบันทึกข้อมูลไว้ เช่น การนับจำนวนผู้โดยสารรถประจำทางในช่วงเวลาหนึ่งตามสถานที่ต่าง ๆ ของกรุงเทพมหานคร

การสังเกตการณ์แบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท คือ

2.3.1 การสังเกตการณ์แบบมีส่วนร่วม (Participative Observation) เป็นการสังเกตจากการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และจดบันทึกสิ่งที่ได้จากการสังเกตปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น เช่น ไปร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ กับประชาชนในหมู่บ้าน แล้วสังเกตการณ์ไปด้วย เป็นต้น

2.3.2 การสังเกตการณ์แบบไม่มีส่วนร่วม (Nonparticipative Observation) เป็นการสังเกตการณ์ที่ไม่ได้เข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น เหมือนกับเป็นคนข้างนอก เช่น สังเกตการทำกิจกรรมของประชาชนในหมู่บ้าน โดยที่ไม่ได้เข้าไปร่วมทำกิจกรรมด้วย เป็นต้น

3. การสรุปประมวลผลข้อมูล

การนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้แล้วไปใช้ประโยชน์ จำเป็นต้องมีการประมวลผลข้อมูล ซึ่งมีความสำคัญอย่างมาก ซึ่งต้องดำเนินการ ดังนี้

3.1. การตรวจสอบข้อมูล เมื่อมีการเก็บรวบรวมข้อมูลแล้วจำเป็นต้องมีการตรวจสอบข้อมูล เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง ข้อมูลต้องมีความเชื่อถือได้ หากพบที่ผิดพลาดหรือไม่ครบถ้วน ต้องไม่นำมาใช้ในการสรุปประมวลผล

3.2. การจัดแบ่งกลุ่มข้อมูล ข้อมูลที่จัดเก็บจะต้องมีการแบ่งแยกกลุ่ม เพื่อเตรียมไว้สำหรับการใช้งาน การแบ่งแยกกลุ่มมีวิธีการที่ชัดเจน เช่น แบ่งกลุ่มข้อมูลตามเพศ แบ่งกลุ่มข้อมูลตามหมู่บ้าน

3.3. การจัดเรียงข้อมูล เมื่อจัดแบ่งกลุ่มข้อมูลแล้ว ควรมีการจัดเรียงข้อมูลตามลำดับตัวเลข หรือตัวอักษร หรือเพื่อให้เรียกใช้งานได้ง่ายประหยัดเวลา เช่น จัดเรียงตามห้องเรียนที่ 1 ถึงห้องเรียนที่ 7

3.4. การคำนวณ ข้อมูลที่เก็บมีเป็นจำนวนมาก ข้อมูลบางส่วนเป็นข้อมูลตัวเลขที่สามารถนำไปคำนวณเพื่อหาผลลัพธ์บางอย่างได้ เช่น จำนวนรรมนักเรียนชายทุกห้องที่ใช้บริการห้องสมุดในวันจันทร์

การวิจัยครั้งนี้จัดการเรียนรู้โดยให้นักเรียนเป็นนักวิจัย โดยให้นักเรียนใช้แบบสอบถามแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง เก็บรวบรวมข้อมูลรายละเอียดสาธิตประโยชน์จากสมาชิกในชุมชนเพื่อนำข้อมูลมาสรุปประมวลผลสำหรับวางแผนพัฒนาสาธิตประโยชน์ และหลังจากพัฒนาสาธิตประโยชน์แล้วให้นักเรียนใช้แบบสังเกตในการบันทึกความถี่ของจำนวนผู้มาใช้สาธิตประโยชน์ รวมทั้งใช้แบบสอบถามและแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างเก็บรวบรวมข้อมูลความพึงพอใจของผู้มาใช้สาธิตประโยชน์เพื่อนำข้อมูลมาสรุปประมวลผลสำหรับเสนอแนวทางดำเนินการต่อผลกระทบที่เกิดขึ้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับการเสริมสร้างจิตสาธารณะที่มีผู้ทำไว้แบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

1. งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาจิตสาธารณะที่ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์เป็นสื่อเป็นงานวิจัยที่ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคิดของ แบนดูรา (Bandura) ที่เสนอการเรียนรู้โดยการเก็บจำพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดง

งานวิจัยที่ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์เป็นสื่อเป็นการสร้างสื่อการเรียนรู้ให้นักเรียนศึกษาวิธีการปฏิบัติตนเป็นผู้มีจิตสาธารณะจากสื่อ ได้แก่ งานวิจัยของ นันทวัฒน์ ชุนชี (2546) ศึกษาเรื่อง การใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านสื่อหนังสือเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะในนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มุทิตา หวังคิด (2547) ศึกษาเรื่อง การฝึกทักษะการแก้ปัญหาโดยนำเสนอสถานการณ์ผ่านสื่อคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาจิตสาธารณะในนักเรียน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 บุญทัน ภูบาล (2549) ศึกษาเรื่อง การใช้วีดิทัศน์ละครหุ่นเชิดเป็นตัวแบบเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จัดกิจกรรมให้นักเรียนดูวีดิทัศน์ละครหุ่นเชิดและสังเกตวิธีการปฏิบัติตนที่ปรากฏอยู่ในเรื่อง สุคนธรส หุตะวัฒน์ (2550) ศึกษาเรื่อง ผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะ ด้วยเทคนิคการเสนอตัวแบบผ่านภาพการ์ตูนร่วมกับการชี้แนะทางวาจาที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

2. งานวิจัยที่ใช้สถานการณ์จำลองและบทบาทสมมุติในการให้นักเรียนได้แสดงพฤติกรรมกรณีจิตสาธารณะ แล้วร่วมกันอภิปรายเพื่อสรุปเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม งานวิจัยทั้ง 2 กลุ่มดังกล่าวประเมินพฤติกรรมของผู้มีจิตสาธารณะเหมือนกัน คือ ประเมินจาก 3 องค์ประกอบ 6 ตัวชี้วัด ดังนี้ องค์ประกอบที่ 1 การหลีกเลี่ยงการใช้หรือการกระทำที่ทำให้เกิดความเสียหายต่อของส่วนรวม มี 2 ตัวชี้วัด คือ การดูแลและลักษณะการใช้ องค์ประกอบที่ 2 การถือเป็นหน้าที่ที่จะมีส่วนร่วมในการดูแล มี 2 ตัวชี้วัด คือ การทำตามหน้าที่ที่ถูกกำหนด และการรับอาสาทำบางอย่างเพื่อส่วนรวม องค์ประกอบที่ 3 การเคารพสิทธิในการใช้ของส่วนรวม มี 2 ตัวชี้วัด คือ การไม่เอาของส่วนรวมมาเป็นของตนเอง และการเปิดโอกาสให้ผู้อื่นได้ใช้ของส่วนรวม

งานวิจัยเกี่ยวกับการใช้สถานการณ์จำลองในการให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมุติตามที่กำหนดแล้วแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนและครูแล้วสรุปเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม ได้แก่ งานวิจัยของอัญชลี ยิ่งรักพันธุ์ (2550) ศึกษาเรื่อง ผลการใช้สถานการณ์จำลองผสมผสานกับเทคนิคการประเมินผลจากสภาพจริงเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง (2547) ศึกษา เรื่อง ผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติ กับตัวแบบในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 รังสี เกษมสุข และสุพุมล เกษมสุข (2550) ศึกษา เรื่อง การพัฒนาจิตสาธารณะโดยใช้บทบาทสมมุติสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายประถม)

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของ ศิริ แคนสา (2551) ศึกษาเรื่อง การพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษา กรณีศึกษาโรงเรียนคอนสวรรค์ มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อพัฒนาการเรียนรู้จิตสำนึกสาธารณะ 2) เพื่อเปรียบเทียบจิตสำนึกสาธารณะหลังการทดลองของนักเรียนที่เรียนในระดับชั้นเรียนต่างกันและใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ต่างกัน 3) เพื่อเปรียบเทียบความคงทนของจิตสำนึกสาธารณะของนักเรียนที่เรียนโดยใช้วิธีการเรียนต่างกันหลังการทดลองแล้ว 6 สัปดาห์ จัดกิจกรรมโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้ 2 วิธี คือ แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีทัศนูปกรณ์ แผนแบบและแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์จำลอง

ผลการวิจัยของงานวิจัยดังกล่าวข้างต้นทุกเรื่องพบว่า นักเรียนมีจิตสาธารณะจากการเก็บจำพฤติกรรมจิตสาธารณะจากตัวแบบ และการอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมและไม่เหมาะสม

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตสาธารณะ อาทิ ธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง (2547) ได้ศึกษาผลของการ โปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติกับตัวแบบของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับ โปรแกรมการพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติกับตัวแบบกับเพศของนักเรียนที่มีต่อจิตสาธารณะ ผลการวิจัย พบว่า

1. นักเรียนที่ได้รับโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติกับตัวแบบมีจิตสาธารณะ สูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติกับตัวแบบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโปรแกรมพัฒนาจิตสาธารณะด้วยบทบาทสมมุติ กับตัวแบบ กับเพศที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุนทรีย จูวงศ์สุข (2548) ศึกษาการใช้กระบวนการสิ่งแวดล้อมศึกษาเพื่อเสริมสร้างลักษณะนิสัยจิตสาธารณะ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ พบว่า กระบวนการสิ่งแวดล้อมศึกษาสามารถเสริมสร้างลักษณะนิสัยจิตสาธารณะของนักเรียนได้ คือ มีความช่างสังเกต ไม่เห็นแก่ตัว และรักษาผลประโยชน์ของส่วนรวม นักเรียนมีทักษะการมีส่วนร่วม ในกระบวนการทางสิ่งแวดล้อม คือ ทักษะการมีอิทธิพลต่อนโยบาย ทักษะการเป็นผู้ตัดสินใจหลัก และผู้จัดทำนโยบาย ทักษะการสร้างความร่วมมือ ต่อรอง ประนีประนอม และแสวงหาข้อตกลง ร่วมกัน และทักษะการจัดการความขัดแย้ง

ปิยะนาถ สรวินุต (2552) ได้ทำการศึกษาเรื่องแรงจูงใจของผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสา ในการทำกิจกรรมเพื่อสังคม : กรณีศึกษาสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร พบว่า ผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสา ในสภาเยาวชนกรุงเทพมหานครเป็นเพศหญิงและชายใกล้เคียงกัน อายุ 18-23 ปี กำลังศึกษา อยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษา เกรดเฉลี่ยสะสมครั้งสุดท้าย 2.51-3.00 นับถือศาสนาพุทธ ส่วนมาก ครอบครัวมีรายได้ต่ำกว่า 10,001 บาท และไม่เกิน 15,000 บาท เกือบทั้งหมดมีตำแหน่งเป็นสมาชิก ผู้ที่เป็นตัวแทนกลุ่มเยาวชนและประธานสภาเยาวชนเขต มีจำนวนใกล้เคียงกัน กิจกรรมที่เข้าร่วม มากที่สุดคือ การเข้าประชุมสภาเยาวชนกรุงเทพมหานคร โดยมีแรงจูงใจภายในอยู่ในระดับสูง ส่วนแรงจูงใจภายนอกอยู่ในระดับปานกลาง ปัจจัยด้านศาสนาของผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสา ที่แตกต่างกันมีแรงจูงใจโดยรวมในการทำกิจกรรมเพื่อสังคมแตกต่างกัน สำหรับผู้นำเยาวชน ที่มีจิตอาสาที่ทำและไม่ทำกิจกรรมการพัฒนามาตรการและการดูแลเยาวชนมีแรงจูงใจภายใน แตกต่างกัน ผู้นำเยาวชนที่มีจิตอาสา มีข้อเสนอว่า หน่วยงานทั้งภาครัฐ เอกชน และภาคประชาชน ควรสนับสนุนให้เกิด การขับเคลื่อนกิจกรรมเพื่อสังคม สถาบันการศึกษา และครอบครัวควรให้ การสนับสนุนให้ทำกิจกรรมเพื่อเป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมอย่างเป็นรูปธรรม

นอกจากนี้ ยังมีข้อเสนอแนะว่า

1. กรุงเทพมหานคร ควรติดตามและประเมินผลลักษณะกิจกรรมที่มีอยู่ในปัจจุบัน
2. ควรสนับสนุนสิ่งอำนวยความสะดวกและเอื้อให้มีการเข้าร่วมทำกิจกรรมเพื่อสังคม
3. ควรณรงค์ให้สถาบันการศึกษา ครอบครัวและชุมชนส่งเสริมการทำกิจกรรมเพื่อสังคม
4. ควรร่วมมือกับองค์กรทางศาสนาเพื่อบ่มเพาะความมีจิตอาสา

5. ผู้นำเยาวชนควรหาประสบการณ์การทำงานเพื่อสังคม

6. ผู้นำเยาวชนควรจัดการเวลาเรียน และการทำงานให้สมดุล พร้อมทั้งเป็นสื่อกลางในการชักชวนให้เพื่อนมีจิตอาสาเพื่อการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ในสังคมส่วนรวม

โกวิท พงษ์ภักดี (2553) ได้ศึกษาการใช้โปรแกรมฝึกการคิดแบบโยนิโสมนสิการเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมฝึกการคิดแบบโยนิโสมนสิการเพื่อพัฒนาจิตสาธารณะ หลังการทดลองมีคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่าก่อนทดลองและมีคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นันทรัตน์ ปรวิดิธรรม (2553) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมจิตอาสาของเด็กและเยาวชนที่รับทุนการศึกษาสำนักงานทรัพย์สินส่วนพระมหากษัตริย์ พบว่า ประชากรส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง การศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมากที่สุด ส่วนใหญ่ได้เกรดเฉลี่ยสะสมระหว่าง 2.51 - 3.00 สถานภาพของบิดามารดาอาศัยอยู่ด้วยกันมากที่สุด และมีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพฯ เคยเข้าร่วมกิจกรรมกับสำนักงานทรัพย์สินฯ หรือเข้าร่วมกิจกรรมที่ทำประโยชน์ต่อสังคม โดยส่วนใหญ่เข้าร่วมกิจกรรมเป็นครั้งคราวในด้านปัจจัยภายใน คือ ทศนคติเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับมาก ปัจจัยภายนอก คือ การสนับสนุนทางสังคมจากคนในครอบครัว สถานศึกษา ชุมชน และเพื่อน ได้รับการสนับสนุนทางสังคมอยู่ในระดับมาก การศึกษาพฤติกรรมจิตอาสา ประกอบด้วย การช่วยเหลือผู้อื่น การเสียสละต่อสังคม การมุ่งมั่นพัฒนาสังคม และจิตสำนึกสาธารณะอยู่ในระดับปฏิบัติบ่อยครั้ง

ผลการทดสอบสมมติฐาน พบว่า ประสบการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมแตกต่างกัน มีระดับพฤติกรรมจิตอาสาไม่แตกต่างกัน และความสม่ำเสมอในการเข้าร่วมกิจกรรมแตกต่างกัน มีระดับพฤติกรรมจิตอาสาแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปัจจัยภายใน และปัจจัยภายนอกมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมจิตอาสาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยปัจจัยภายนอกการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน สามารถอธิบายพฤติกรรมจิตอาสาได้ดีที่สุด

ข้อเสนอแนะจากการศึกษา สำนักงานทรัพย์สินฯ ควรกำหนดนโยบายเพื่อปลูกฝังและส่งเสริมจิตสำนึกสาธารณะ และสนับสนุนการแสดงพฤติกรรมจิตอาสาอย่างต่อเนื่อง ส่งเสริมให้เป็นวัฒนธรรมองค์กร และผลักดันสู่ระดับประเทศ สร้างแรงจูงใจในยกย่องส่งเสริมผู้ที่กระทำความดี ประชาสัมพันธ์กิจกรรมอย่างทั่วถึง ในระดับชุมชนสนับสนุนงบประมาณในการทำกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม และสร้างเครือข่ายความร่วมมือในการพัฒนาจิตอาสา เพื่อสร้างสังคมร่วมเย็นเป็นสุขต่อไป

นอกจากงานวิจัยที่พัฒนาจิตสาธารณะใช้ตัวแบบสัญลักษณ์เป็นสื่อและงานวิจัยที่ใช้สถานการณ์จำลอง และบทบาทสมมติแล้ว ยังมีงานวิจัยของ เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ (2551) ที่ศึกษาเรื่อง แนวทางการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะสำหรับเยาวชนไทย กรณีศึกษากลุ่มและเครือข่ายเยาวชนที่ทำงานด้านจิตสำนึกสาธารณะ โดยมีกลุ่มนวัตกรรมเยาวชนเพื่อสังคม (YIY) กลุ่มเยาวชนแบล็กบ็อกซ์ (Black Box) และเครือข่ายเยาวชน 14 กลุ่มที่ดำเนินโครงการเยาวชนไทยไม่ทอดทิ้งสังคม เป็นกรณีศึกษา ผลการศึกษา พบว่า กรณีศึกษามีกระบวนการจัดกิจกรรมที่เป็นไปในแนวทางเดียวกัน คือ เป็นกิจกรรมเพื่อสังคม การอาสา การช่วยเหลือด้านการเงินเพื่อการดำเนินงาน การให้คำปรึกษา และการจัดการความรู้ ซึ่งในระบบกระบวนการในการจัดกิจกรรมต่าง ๆ เหล่านี้ต่างเป็นส่วนหนึ่งที่สอดคล้องและเป็นไปตามกระบวนการบริหารคุณภาพวงจรเดมिंग ซึ่งจะเป็นส่วนสำคัญในการทำให้เกิดผลตอบแทนที่มีคุณค่า นั่นคือ การทำให้เยาวชนเกิดการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะอย่างยั่งยืน เยาวชนกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมกิจกรรมของกรณีศึกษา ทุกคนมีลักษณะของการเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมอันเนื่องมาจากการไม่เห็นแก่ตัว และการเสียสละเพื่อสังคม อันเป็นองค์ประกอบของการมีจิตสำนึกสาธารณะซึ่งมีอยู่ในตัวของทุกคน แต่อาจจะต้องหาโอกาสที่จะมีการแสดงออก และได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะ ได้แก่ ครอบครัว ครู อาจารย์ เพื่อน สื่อสารมวลชน สภาพแวดล้อมที่อยู่รอบตัว สภาพปัญหาภาวะวิกฤติ และตนเอง ขณะที่บทบาทของสถาบันต่าง ๆ ทางสังคมก็สามารถทำให้เกิดการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะได้ นอกจากนั้นยังสามารถพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะได้ด้วยแนวทาง ดังนี้ ปฏิรูประบบการศึกษา พัฒนาคุณภาพสื่อ ร่วมมือกันทำงาน และดำเนินการอย่างต่อเนื่อง แนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะสามารถกระทำได้ทั้งการจัดกิจกรรมที่เยาวชนเป็นผู้นำกิจกรรม ได้แก่ การรวมกลุ่มกันทำกิจกรรมเพื่อสังคม กิจกรรมที่เยาวชนเป็นผู้เข้าร่วมกิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมอาสาสมัครต่าง ๆ และกิจกรรมที่สามารถดำเนินได้ในชีวิตประจำวัน เช่น การดูหนัง การเก็บขยะในที่สาธารณะ การหยุดรถให้คนข้ามถนนตรงทางม้าลาย เป็นต้น

งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อจิตสาธารณะ มีดังนี้

ไชยรัตน์ ศิรินคร (2548) ศึกษา เรื่อง ปัจจัยที่มีผลต่อจิตสำนึกสาธารณะด้านการจัดการขยะมูลฝอยของประชาชนในชุมชนเขตเทศบาลนครพิษณุโลก มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อจิตสำนึกสาธารณะด้านการจัดการขยะมูลฝอยของประชาชนในชุมชนเขตเทศบาลนครพิษณุโลก ผลการศึกษา พบว่า ปัจจัยที่มีผลต่อจิตสำนึกสาธารณะด้านการจัดการขยะมูลฝอย ได้แก่ ความคิดเห็นที่ดีต่อการจัดการขยะมูลฝอย จำนวนครั้งการมีส่วนร่วมในโครงการเกี่ยวกับการปลูกสร้างจิตสำนึกสาธารณะด้านการจัดการขยะมูลฝอย จำนวนช่องทางการสื่อสารเกี่ยวกับการจัดการขยะมูลฝอย

ผ่านสื่อต่าง ๆ ส่วนความรู้ของประชาชนด้านการจัดการขยะมูลฝอยไม่พบว่ามีความสำคัญต่อจิตสำนึกสาธารณะด้านการจัดการขยะมูลฝอย

ประไพพิศ โอปารวัฒน์ (2548) ศึกษาเรื่อง กระบวนการเกิดจิตสำนึกสาธารณะของชุมชนบางลำพู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการเกิดจิตสำนึกสาธารณะของชุมชนบางลำพู รวมทั้งเงื่อนไขต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดจิตสำนึกสาธารณะในบริบทของชุมชนบางลำพู ตลอดจนปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ของการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก และการสนทนากลุ่ม

ผลการศึกษา พบว่า กระบวนการเกิดจิตสำนึกสาธารณะเกิดจากกลุ่มกิจกรรมทางสังคม 3 กลุ่ม คือ ประชาสังคมบางลำพู เยาวชนเกสรลำพู และมูลนิธิศุภนิมิต โดยประชาคมบางลำพูมีบทบาทนำในการสร้างกิจกรรมทางสังคมบนพื้นที่สาธารณะทางกายภาพ คือ สวนสันติชัยปราการ ทำให้เกิดการรวมตัวกันเพื่อทำกิจกรรมทางสังคมร่วมกัน โดยมีกิจกรรมเป็นสื่อกลางที่จะนำเสนออัตลักษณ์ของชุมชน อัตลักษณ์ของชุมชนจะก่อให้เกิดความรัก ความหวงแหนในสิ่งของอันเป็นส่วนรวมร่วมกันของชุมชน อัตลักษณ์จึงนำมาซึ่งจิตสาธารณะ ในขณะที่จิตสำนึกสาธารณะก็นำมาซึ่งความพยายามในการสร้างอัตลักษณ์ของชุมชนผ่านการทำกิจกรรมทางสังคมซึ่งก่อให้เกิดความรู้สึกมีส่วนร่วม (Sense of Public) หรือรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมกันในอัตลักษณ์ด้านต่าง ๆ ชุมชนบางลำพู หรือจิตสำนึกสาธารณะของชุมชนนั่นเอง จิตสำนึกสาธารณะของชุมชนบางลำพูก่อให้เกิดพลังทางสังคมที่ยิ่งใหญ่ในการเคลื่อนไหวทางสังคมในกระบวนการต่อรองกับรัฐในการอนุรักษ์อาคารโรงพิมพ์คุรุสภา และกระบวนการด้านการขยายตัวของทางท่องเที่ยว และการใช้วัฒนธรรมเพื่อการท่องเที่ยว ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดการดำรงอยู่ของบุคคลและกลุ่ม ภายใต้ชื่อ “ชุมชนบางลำพู”

การมีจิตสำนึกสาธารณะของชุมชนในบริบทของชุมชนบางลำพู อยู่ภายใต้ปัจจัยเงื่อนไขดังต่อไปนี้ ได้แก่ ทุนทางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ อัตลักษณ์ของชุมชน ผู้นำ จิตสำนึกสาธารณะปัจเจก การสื่อสารและกิจกรรมทางสังคม พื้นที่สาธารณะในชุมชน การเข้าร่วมกิจกรรมของคนภายนอก และการที่ชุมชนกลายเป็น “กรณีศึกษา” ในการศึกษาวิจัยและวิทยานิพนธ์หลาย ๆ ฉบับ ตลอดจนการขยายตัวของถนนข้าวสารและเกสต์เฮาส์

ปัญหาและอุปสรรคในการพัฒนาจิตสำนึกสาธารณะเกิดจากปัจจัย ดังต่อไปนี้ การขาดผู้สืบทอดกิจกรรมทางสังคมของชุมชน ความขัดแย้งในชุมชน สภาพการต่างคนต่างอยู่ของผู้เช่าอาศัยและชาวบ้านบางส่วนในชุมชน การขาดความต่อเนื่องในการสนับสนุนจากภาครัฐ และการกีดกันบทบาทการมีส่วนร่วมของชุมชนโดยรัฐ

วิศัลย์ โฆษิตานนท์ (2550) ศึกษาเรื่อง การพัฒนาสำนักสาธารณะของประชาชน ในชุมชนเมือง จังหวัดเพชรบูรณ์ มีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาสภาพที่เป็นลักษณะของการมีสำนักสาธารณะ ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการพัฒนาสำนักสาธารณะ และเพื่อสร้างรูปแบบการพัฒนาสำนักสาธารณะของประชาชนในชุมชนเมือง ผลการศึกษา มีดังนี้

1. สภาพที่เป็นลักษณะของการมีสำนักสาธารณะของประชาชนในชุมชนเมือง มีลักษณะดังนี้ 1) การไม่กระทำสิ่งที่ก่อให้เกิดปัญหาแก่ส่วนรวมขึ้นในชุมชน ได้แก่ การเคารพระเบียบ กฎหมาย กฎเกณฑ์ของสังคม การไม่กระทำเหตุเดือดร้อนรำคาญแก่ผู้อื่น การรักษาสาธารณสมบัติ การรักษาความมีระเบียบเรียบร้อย และการรักษาความสะอาดและสวยงาม 2) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมเพื่อพัฒนาชุมชน ได้แก่ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมพัฒนาชุมชนในด้านต่าง ๆ ตั้งแต่การวางแผน การปฏิบัติและการติดตามผล การให้ความร่วมมือและสนับสนุนองค์การและหน่วยงานต่าง ๆ ในการพัฒนาชุมชน การร่วมกิจกรรมทางการเมืองการปกครอง การร่วมกันป้องกันดูแล ไม่ให้สิ่งที่ไม่ชอบด้วยกฎหมายเกิดขึ้น การร่วมกันอนุรักษ์วัฒนธรรม ประเพณีและภูมิปัญญา การสร้างกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง และการร่วมกันรักษาคุณภาพสิ่งแวดล้อมและสาธารณสุข 3) การมีน้ำใจเอื้ออาทรต่อกัน ได้แก่ การเอาใจใส่ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน รวมทั้งการช่วยเหลือผู้ด้อยโอกาส การเสียสละและอาสาสมัครเพื่อส่วนรวม การมีปฏิสัมพันธ์ที่ไม่เอาเปรียบกัน การรวมกลุ่มและร่วมกันดูแลปกป้องผลประโยชน์และแก้ไขปัญหาของส่วนรวม

2. ปัจจัยที่มีผลต่อการพัฒนาสำนักสาธารณะของประชาชนในชุมชนเมือง มี 2 ด้าน คือ 1) ปัจจัยภายใน ได้แก่ ความต้องการส่วนบุคคล สถานภาพทางสังคม ความสามารถในการใช้วิจารณญาณ และตัดสินใจ และประสบการณ์ ความรับผิดชอบและทัศนคติ 2) ปัจจัยภายนอก ได้แก่ การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการขัดเกลาทางสังคม การเรียนรู้และการรับรู้ข้อมูลข่าวสาร โครงสร้างและสถาบันในสังคม วัฒนธรรม ประเพณี พิธีกรรม ประวัติศาสตร์ท้องถิ่น กฎ ระเบียบในสังคม บทบาทของผู้นำในชุมชน และการบริหารจัดการกิจกรรมในชุมชน

3. ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสำนักสาธารณะของประชาชนในชุมชนเมือง มี 8 แนวทาง ดังนี้ 1) การสร้างข้อตกลงร่วมกันของคนในชุมชน 2) การสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้แก่คนในชุมชน 3) การสร้างและส่งเสริมผู้นำและทีมงานในชุมชนทุกระดับชั้น รวมทั้งเยาวชนให้มีบทบาทในกิจกรรมของชุมชน 4) การรวมกลุ่มหรือจัดตั้งองค์กรของประชาชนในชุมชนอย่างมั่นคงตามความสนใจของสมาชิกกลุ่มอย่างแท้จริง 5) การรักษาผลประโยชน์ร่วมกันของชุมชน ไม่ว่าจะเป็นการสร้างหรือดูแลสิ่งที่เป็นประโยชน์หรือการแก้ปัญหาของส่วนรวมในชุมชน 6) การบริหารจัดการในชุมชน 7) การจัดกิจกรรมในชุมชนที่ต่อเนื่องหลากหลาย เพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนในชุมชน และคนในชุมชนมีส่วนร่วม 8) การสร้างเครือข่ายกับชุมชนอื่นและองค์กร

ภายนอก โดยแนวทางที่ 1 ต้องดำเนินการก่อนและมีการทบทวนเป็นระยะ ๆ ส่วนแนวทางที่ 2-8 สามารถดำเนินการไปได้พร้อม ๆ กันอย่างผสมผสานเป็นองค์รวม และปฏิบัติการในชุมชนอย่างต่อเนื่องและตลอดเวลา

จิราภรณ์ ศิริทวี (2551) ศึกษาวิจัยเรื่อง “การพัฒนาคุณธรรมด้านจิตอาสาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ด้วยกิจกรรม 1 วัน 1 ความดี” ประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4, 5 และ 6 ปีการศึกษา 2550 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา จำนวน 707 คน กลุ่มตัวอย่างได้มาโดยการสุ่มอย่างง่ายตามประเภทของเครื่องมือวิจัย ซึ่งได้แก่ ข้อเขียนปลายเปิดแสดงความคาดหวังและข้อเขียนปลายเปิดแสดงความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรม “1 วัน 1 ความดี” ใช้ร้อยละ 50 ของจำนวนนักเรียนที่ปฏิบัติงาน ณ สถานสงเคราะห์แบบประเมินกิจกรรม “1 วัน 1 ความดี” ใช้ร้อยละ 100 ของจำนวนนักเรียนที่ปฏิบัติงาน ณ สถานสงเคราะห์ เครื่องมือวิจัยได้แก่ ข้อเขียนปลายเปิดแสดงความคาดหวังและข้อเขียนปลายเปิดแสดงความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรม “1 วัน 1 ความดี” และแบบประเมินกิจกรรม “1 วัน 1 ความดี” สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ค่าความถี่ ค่าร้อยละ และการวิเคราะห์เนื้อหาผลการวิจัย พบว่า กิจกรรม 1 วัน 1 ความดีสามารถสร้างจิตสำนึกการทำประโยชน์เพื่อส่วนรวมได้ ประสพการณ์ที่ได้รับทำให้นักเรียนตระหนักถึงการดำเนินชีวิตบนเส้นทางที่ถูกต้อง นอกจากนั้น นักเรียนยังได้พัฒนาทักษะการทำงานร่วมกัน

ฉวีวรรณ คำประไพ (2554) ศึกษาวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบจิตสาธารณะของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ในโรงเรียนกลุ่มชนได้ สังกัดกรุงเทพมหานครที่มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ต่างกัน” กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 ในโรงเรียนกลุ่มชนได้ สังกัดกรุงเทพมหานคร ได้มาโดยการสุ่มหลายแบบขั้นตอน จำนวน 564 คน เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วยแบบวัดจิตสาธารณะ และแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ สถิติที่ใช้คือการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two-way ANOVA) ทดสอบความแตกต่างของคะแนนค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีของเชฟเฟ (Scheffe Test) ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 มีจิตสาธารณะสูงทุกชั้น อย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนระดับชั้นต่างกันมีจิตสาธารณะต่างกันอย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่มีระดับการคิดวิเคราะห์ต่างกันมีระดับจิตสาธารณะต่างกัน โดยนักเรียนที่มีระดับการคิดวิเคราะห์สูง มีระดับจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนที่มีระดับการคิดวิเคราะห์ระดับปานกลางและต่ำ อย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่มีระดับการคิดวิเคราะห์ปานกลางมีระดับจิตสาธารณะสูงกว่านักเรียนที่มีระดับการคิดวิเคราะห์ต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อัญชลีกร ผิวเพชร (2555) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน ปีการศึกษา 2553 ได้มาโดยการสุ่มหลายแบบขั้นตอน จำนวน 1,085 คน เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วยแบบวัดจิตสาธารณะที่มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อตั้งแต่ 0.32 ถึง 0.77 ค่าความเชื่อมั่น 0.95 และแบบวัดปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อจิตสาธารณะซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ตอนคือ ตอนที่ 1 แบบวัดคุณธรรม จริยธรรม ตอนที่ 2 แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ ตอนที่ 3 แบบวัดพฤติกรรมการสอนของครู และตอนที่ 4 แบบวัดการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เส้นทางแบบพี เอ แอล (Path Analysis with LISREL)

ผลการวิจัย พบว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน ได้แก่

1. ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรงต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 คือ คุณธรรมจริยธรรม
2. ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 คือ ความฉลาดทางอารมณ์
3. ปัจจัยที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมที่มีต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในด้านการแก้ไขปัญหาคณิตศาสตร์ ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของครู และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย

โดยสรุปปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อจิตสาธารณะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน ได้แก่ คุณธรรม จริยธรรม ความฉลาดทางพฤติกรรมการสอนของครู และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ดังนั้น การพัฒนาให้นักเรียนมีจิตสาธารณะต้องได้รับความร่วมมือระหว่างบ้านและโรงเรียน

ราชดำ โอวิติว และมิฮัย คริสเตียน (Razdău & Cristian, 2011) ได้ทำการศึกษาเพื่อดูความสัมพันธ์ของ “จิตสาธารณะ” กับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาเครื่องมือที่ใช้คือ Public Consciousness Quotient Inventory (PCQI) and General Ability Measure for Adults (GAMA) ผลการศึกษายืนยันว่าจิตสาธารณะมีผลทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น

เซมาลซึลาร์ (Cemalcilar, 2009) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับอาสาสมัคร พบว่า การอาสาทำเพื่อผู้อื่นมีผลทางบวกต่อการพัฒนาทั้งด้านจิตวิทยาและด้านสังคมของอาสาสมัคร ที่น่าสนใจคืออาสาสมัครส่วนใหญ่เป็นผู้หญิง เหตุผลที่อาสาเข้ามาทำกิจกรรมเพื่อสังคม ได้แก่ การมีสำนึกร่วมต่อส่วนรวม การมีจิตสำนึกของตนเอง การเห็นคุณค่าในตน เมื่อเปรียบเทียบกับคุณลักษณะที่พึงปรารถนา

ในฐานะที่เป็นสมาชิกที่ดีของสังคม พบว่า อาสาสมัคร มีพัฒนาการทางด้านจิตวิทยาและสังคม ดีกว่าคนที่ไม่ทำงานอาสาสมัคร

ฟิชเชอร์ คริสโตเฟอร์ (Fisher, 1998) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนแบบร่วมมือ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) นำเทคนิคการเรียนแบบร่วมมือ ได้แก่ ทฤษฎี STAD ของ Robert Slavin ทฤษฎีการทำงานเป็นคู่ของ Spencer Kagan ทฤษฎีสืบสวนสอบสวนเป็นกลุ่มของ Shlomo and Yael Sharan ทฤษฎีการฝึกปฏิบัติเป็นคู่ของ David and Roger Johnson มาใช้ในการสอนนักศึกษา วิชาเอกดนตรีในระดับมหาวิทยาลัย 2) ศึกษาปัญหาอุปสรรคของการนำเทคนิคต่าง ๆ มาใช้ และ 3) เพื่อกระตุ้นให้อาจารย์สอนดนตรีหันมานำเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือมาใช้ในการเรียนการสอน

ผลการศึกษา พบว่า การเรียนแบบร่วมมือทำให้นักศึกษาวิชาเอกดนตรีเรียนดีขึ้น เนื่องจาก นักศึกษามีส่วนร่วมในการเรียนการสอนค่อนข้างมาก แต่ละทฤษฎีมีจุดแข็งของตัวเองและเหมาะสมกับ กิจกรรมที่อาจารย์ใช้ในแต่ละช่วง ข้อเสนอแนะของการนำการเรียนแบบร่วมมือมาใช้ คือ ต้องให้เวลา อาจารย์และนักศึกษาที่จะปรับตัวให้เข้ากับวิธีการเรียนรู้แบบนี้ เนื่องจากบทบาทของอาจารย์และ นักศึกษาเป็นตัวแปรสำคัญของความสำเร็จ

จากการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับจิตสาธารณะ แนวคิดและหลักการเกี่ยวกับการ จัดการเรียนรู้เสริมสร้างจิตสาธารณะ ได้แก่ ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ ทฤษฎีคอนสตรัคชันนิสต์ การเรียนรู้ตามทฤษฎีของบลูม การเรียนรู้แบบร่วมมือ การจัดการเรียนรู้โดยนักเรียนเป็นนักวิจัย สรุปได้ว่า บุคคลที่มีจิตสาธารณะต้องมีคุณลักษณะ 3 ด้านคือ 1) ด้านความรู้ ได้แก่ มีความรู้ ด้านจิตสาธารณะ สามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง และมีความรู้ในการทำงานเชิงระบบในลักษณะ นักเรียนนักวิจัย 2) ด้านทักษะ ได้แก่ มีความสามารถในการปฏิบัติงานด้านจิตสาธารณะได้อย่างมีประสิทธิภาพ และ 3) ด้านบุคลิกลักษณะ ได้แก่ การทำงานเป็นทีม มีมนุษยสัมพันธ์ มีความรับผิดชอบอดทน เสียสละ และมีความคิดริเริ่ม