



ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลยุทธ์ลูกบาศก์ที่มีต่อความสามารถ
ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
EFFECTS OF ACTIVE LEARNING AND CUBING STRATEGY ON READING
COMPREHENSION ABILITY AND SUMMARY WRITING ABILITY
OF SEVENTH GRADE STUDENTS

พัชรีภรณ์ กันทะนะ

ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ที่มีต่อความสามารถ
ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2562
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

EFFECTS OF ACTIVE LEARNING AND CUBING STRATEGY ON READING
COMPREHENSION ABILITY AND SUMMARY WRITING ABILITY
OF SEVENTH GRADE STUDENTS



A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of MASTER OF EDUCATION
(Educational Science & Learning Management)
Faculty of Education, Srinakharinwirot University

2019

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ที่มีต่อความสามารถ
ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
ของ
พัชรีภรณ์ กันทะนะ

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ประธาน
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภวรรณ สัจจพิบูล) (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อภิรักษ์ อนุะมาน)

..... กรรมการ
(อาจารย์ ดร.รุ่งอรุณ โจนรัตนาดำรง ไชยศรี)

ชื่อเรื่อง	ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
ผู้วิจัย	พัชรีภรณ์ กันทะนะ
ปริญญา	การศึกษามหาบัณฑิต
ปีการศึกษา	2562
อาจารย์ที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศุภวรรณ ฝัจจพิบูล

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ (1) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้ เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ (2) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ กับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) จังหวัดกรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 30 คน ใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย (1) แผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ (2) แผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ (3) แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และ (4) แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ สถิติพื้นฐาน Hotelling's T^2 และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA) ผลการวิจัยพบว่า (1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ (2) กลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ : การเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์, ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ, ความสามารถในการเขียนสรุปความ

Title EFFECTS OF ACTIVE LEARNING AND CUBING STRATEGY ON
READING
COMPREHENSION ABILITY AND SUMMARY WRITING ABILITY
OF SEVENTH GRADE STUDENTS

Author PATCHAREEPORN KANTANA

Degree MASTER OF EDUCATION

Academic Year 2019

Thesis Advisor Assistant Professor Suppawan Satjapiboon , Ph.D.

The purposes of this research were as follows: (1) to compare reading comprehension ability and summary writing ability of seventh grade secondary school students before and after being taught with the active learning and cubing strategy; and (2) to compare the reading comprehension ability and summary writing ability of seventh grade secondary school students taught with active learning and cubing strategy with those taught with conventional instruction. The samples in this study were two classrooms of seventh grade secondary school students in Prasarnmit Demonstration School (Secondary) at Srinakharinwirot University, Bangkok. There were sixty students chosen by purposive sampling; with thirty students in the experimental group and thirty students in the control group. The research instruments included the following: (1) lesson plans with active learning and cubing strategy; (2) lesson plans for conventional instruction; (3) a reading comprehension ability test; and (4) summary writing ability test. The data were analyzed by mean (M), standard deviation (SD) Hotelling's T^2 and One-Way MANOVA. The results revealed the following: (1) the reading comprehension ability and summary writing ability of the seventh grade secondary school students taught with active learning and cubing strategy had significantly higher scores on the posttest than the pretest at a statistically significant level of .05; (2) the reading comprehension ability and summary writing ability of seventh grade secondary school students taught with active learning and cubing strategy was significantly higher than those taught using conventional instruction at a level of .05.

Keyword : Active Learning Cubing Strategy Reading Comprehension Ability Summary Writing

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความเมตตาจากคุณาช่วยเหลือจากอาจารย์ที่ปรึกษา
ปริญญาานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภวรรณ สัจจพิบูล ที่ได้คอยเอาใจใส่อย่างดียิ่งตลอดจน
การให้คำแนะนำ ให้คำปรึกษา ชี้แนะและข้อคิดเห็นที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับการปรับแก้ไข
ข้อบกพร่อง อีกทั้งเป็นกำลังใจที่สำคัญยิ่งที่ทำให้ปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้เสร็จสิ้นสมบูรณ์ ผู้วิจัยขอ
กราบขอบพระคุณในความเมตตาของท่านมา ณ โอกาสนี้

ขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อภิรักษ์ อนุมาน ที่ได้กรุณาเป็นประธานในการ
สอบปากเปล่าปริญญาานิพนธ์ และขอบพระคุณอาจารย์ ดร.รุ่งอรุณ โรจนรัตน์ดำรง ไชยศรี ที่ได้
กรุณาเป็นกรรมการในการสอบปากเปล่าปริญญาานิพนธ์ พร้อมทั้งชี้แนะแนวทางในสิ่งที่เป็นประโยชน์
ต่อการทำปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ผู้วิจัยขอขอบพระคุณท่านด้วยความเคารพอย่างสูง

ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ ดร.อดิสรณ์ เรืองกิจจันนท์ ตลอดจนผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่
ได้ตรวจทานแก้ไข และให้ข้อแนะนำในการปรับปรุงจนทำให้ปริญญาานิพนธ์เสร็จสิ้นสมบูรณ์ และ
ขอขอบคุณคณะผู้บริหาร คณะครูและนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรี
นครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ที่ได้ให้ความร่วมมืออย่างดีในการเก็บรวบรวมข้อมูลใน
งานวิจัยครั้งนี้ รวมถึงความช่วยเหลือและกำลังใจให้กับผู้วิจัยตลอดมา

สุดท้ายนี้ ผู้วิจัยขอโน้มรำลึกถึงคุณของบิดามารดา และครอบครัวที่ให้การสนับสนุนด้วย
ความรัก ความห่วงใย ให้กำลังใจและเป็นเบื้องหลังความสำเร็จของผู้วิจัย คุณค่าและประโยชน์อันพึง
มีจากปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณอันยิ่งใหญ่แด่ผู้มีพระคุณทุกท่าน ที่
ได้ให้กำลังใจและให้การสนับสนุนผู้วิจัยจนสำเร็จการศึกษา

พัชรีภรณ์ กันทะนะ

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญรูปภาพ	ฏ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
ความมุ่งหมายของการทำวิจัย	7
ความสำคัญของการทำวิจัย.....	8
ขอบเขตของการวิจัย.....	8
ประชากรที่ใช้ในการวิจัย.....	8
กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	8
เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัย.....	8
ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย.....	9
ตัวแปรที่ศึกษา.....	9
นิยามศัพท์เฉพาะ	9
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	12
สมมติฐานของการวิจัย	12
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	13
1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก.....	14

1.1 ความหมายของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก.....	14
1.2 ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก	15
1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก.....	17
1.4 องค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก	20
1.5 รูปแบบของกิจกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก	21
1.6 บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก.....	23
1.7 ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก	25
1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก.....	26
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีลูกบาศก์.....	27
2.1 ความหมายและความเป็นมาของกลวิธีลูกบาศก์.....	27
2.2 ความสำคัญของกลวิธีลูกบาศก์.....	28
2.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามกลวิธีลูกบาศก์.....	29
2.4 ประโยชน์ของการใช้กลวิธีลูกบาศก์.....	31
2.5 บทบาทของผู้สอนในการใช้กลวิธีลูกบาศก์	32
2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กลวิธีลูกบาศก์	32
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ	33
3.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ	33
3.2 ความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจ	34
3.3 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ	35
3.4 กระบวนการอ่านและการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....	37
3.5 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....	38
3.6 ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....	39
3.7 การวัดและประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....	40

3.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ	41
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ	42
4.1 ความหมายของการเขียนสรุปความ	42
4.2 ความสำคัญการเขียนสรุปความ	43
4.3 ขั้นตอนของการเขียนสรุปความ	44
4.4 ความสามารถในการเขียนสรุปความ	45
4.5 การวัดและประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ	46
4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ	51
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	53
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง	53
ประชากร	53
การเลือกกลุ่มตัวอย่าง	53
เครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัย	54
การสร้างเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัย	54
การเก็บรวบรวมข้อมูล	66
การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล	67
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	69
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	69
การวิเคราะห์ข้อมูล	69
ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร	69
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน	71
บทที่ 5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	86
สรุปผลการวิจัย	88

อภิปรายผลการวิจัย.....	88
ข้อเสนอแนะ	91
บรรณานุกรม	93
ภาคผนวก.....	102
ประวัติผู้เขียน.....	154



สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 การเปรียบเทียบลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก กับการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้.....	16
ตาราง 2 เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ ธัญเทพ กองสุข (2557, น. 45).....	48
ตาราง 3 เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ.....	50
ตาราง 4 เนื้อหาการจัดการเรียนรู้ที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ...	55
ตาราง 5 แสดงการเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบปกติและการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์.....	60
ตาราง 6 แสดงการวิเคราะห์เนื้อหาและระดับความสามารถของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ	63
ตาราง 7 เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ	65
ตาราง 8 แบบแผนการทดลอง.....	66
ตาราง 9 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและ ความสามารถในการเขียนสรุปความ จำแนกตามกลุ่ม.....	70
ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1	139
ตาราง 11 แสดงค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบทดสอบวัดความสามารถ ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ	140
ตาราง 12 แสดงคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน (Pre-test) และ หลัง เรียน (Post-test) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธี ลูกบาศก์.....	142
ตาราง 13 แสดงคะแนนความสามารถในการเขียนสรุปความก่อนเรียน (Pre-test) และหลังเรียน (Post-test) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์	143



สารบัญรูปภาพ

	หน้า
ภาพประกอบ 1 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในเวลา 50 นาที	18
ภาพประกอบ 2 ลักษณะของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Fink. 1999: 1)	20
ภาพประกอบ 3 ตัวอย่างของลูกบาศก์ และคำถามที่สำรวจหนังสือเรื่อง Pink and Say โดย Patricia Polacco (1994).....	31
ภาพประกอบ 4 การสังเคราะห์การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์	57



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ภาษาไทยเป็นวัฒนธรรมที่มีความสำคัญอย่างยิ่งเนื่องจากเป็นสิ่งที่แสดงถึงความเป็นเอกลักษณ์เฉพาะของไทยอีกทั้งยังเป็นเครื่องมือในการสื่อสารของมนุษย์ เพื่อให้เกิดความรู้สึกนึกคิด ความเข้าใจ และความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, น. 1) ดังนั้นการมีความรู้และทักษะในการใช้ภาษาไทยให้ถูกต้องจึงจำเป็นต่อการดำรงชีวิตของบุคคล ทั้งในด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ และการดำรงชีวิตร่วมกันในสังคม หากบุคคลนั้นไม่สามารถใช้ทักษะภาษาได้ดีย่อมพบอุปสรรคในการดำรงชีวิต ในฐานะที่เราเป็นคนไทยและเป็นผู้ใช้ภาษาไทยในการสื่อสารจึงใคร่ครวญเห็นความสำคัญของภาษาของตนเพื่อให้สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ในชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

ทักษะการอ่านถือเป็นหนึ่งในทักษะภาษาที่เป็นพื้นฐานจำเป็นต่อการเรียนรู้ในอนาคต เนื่องจากเป็นทักษะที่ใช้ศักยภาพของสมองเพื่อรับรู้ แปลความหมาย และเข้าใจปรากฏการณ์ ข้อมูล ข่าวสาร เรื่องราว ประสบการณ์ ความคิด ความรู้สึกและจินตนาการ ทักษะการอ่านจึงถือเป็นการเริ่มต้นการปูพื้นฐานที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อนำไปสู่การพัฒนาทักษะอื่นๆ ต่อไป ดังที่ มณีรัตน์ สุทธิศิริรัตน์ (2548, น. 19-20) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านว่า การอ่านเป็นทักษะที่สำคัญที่สุด ซึ่งเป็นพื้นฐานแห่งความสำเร็จทั้งปวงเพราะการอ่านช่วยให้เราได้ค้นหาคำตอบได้ด้วยตนเอง และการอ่านยังช่วยเพิ่มพูนความรู้ความสามารถของผู้อ่านให้มีความรอบรู้ มีความคิดกว้างไกล เนื่องจากการอ่านเป็นการจุดประกายความคิดของผู้อ่านทำให้มีสติปัญญามากขึ้น ฉะนั้นการอ่านถือได้ว่าเป็น "พาหนะ" ที่สำคัญที่สุดที่จะพาเราไปท่องโลกแห่งความรู้ และพาเราไปเสาะแสวงหาความรู้เพื่อพัฒนาตนเอง และพัฒนาประเทศชาติต่อไป

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของการอ่าน โดยได้กำหนดให้เป็นหนึ่งในสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยและได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดด้านการอ่านในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาที่อ่านจากสื่อต่างๆ สามารถจับใจความสำคัญของเรื่อง ลำดับความคิดอย่างมีขั้นตอน และสามารถเขียนกรอบแนวคิดและผังความคิดจากสิ่งที่อ่านได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, น. 41) จะเห็นได้ว่า ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นทักษะพื้นฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การต่อยอดความรู้และการพัฒนาทักษะอื่นๆ ให้แก่ผู้เรียนต่อไป

ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นการอ่านที่ผู้อ่านจะต้องเข้าใจเนื้อหา แล้วจึงสามารถจับใจความสำคัญและแนวคิดของผู้เขียนได้ นำความรู้ที่อ่านและประสบการณ์เดิม เพื่อสรุปความเข้าใจจากเรื่องที่อ่าน (สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2544, น. 88) ดังที่คาร์ และคนอื่นๆ (Carr et al., 1983, p. 1-2) กล่าวว่า การอ่านเพื่อตีความหมายจากเรื่อง และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรื่องที่อ่านกับความรู้เดิมของผู้อ่านโดยผู้อ่านจะใช้ความรู้เดิม เพื่อให้ความรู้เดิมกับความรู้ใหม่มีความสัมพันธ์สอดคล้องกัน ซึ่งสอดคล้องกับที่เดอชองต์ (Dechant, 1982, p. 12) กล่าวไว้ว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจคือ การอ่านที่ผู้อ่านสามารถสัมพันธ์ความหมายให้เข้ากับคำอ่านได้อย่างถูกต้อง สามารถเลือกความหมายที่ถูกต้องจากบริบทได้ ซึ่งผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องที่อ่านได้ดีนั้นขึ้นอยู่กับทักษะพื้นฐานทางความรู้ ความเข้าใจ ความคิด ทักษะทางสมองที่มีต่อประสบการณ์เดิม และทักษะทางภาษาของผู้อ่าน

การที่มนุษย์เกิดความเข้าใจต่อสิ่งที่อ่านนั้นก็จะสามารถนำไปใช้ได้จริง ไม่ว่าจะช่วงวัยเรียนหรือช่วงวัยทำงาน ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจถือได้ว่าเป็นทักษะที่สำคัญต่อมนุษย์ในยุคปัจจุบัน เพราะช่วยให้ผู้อ่านสามารถสรุปความสำคัญ จึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ช่วยทำให้เกิดความรู้ทางวิชาการและมีความสำคัญต่อการศึกษาระดับชั้น หลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้กำหนดคุณภาพผู้เรียนหลังจากจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งสอดคล้องกับความสามารถในการอ่านที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความหมายโดยตรงและความหมายโดยนัย จับประเด็นความสำคัญของเรื่องที่อ่าน แสดงความคิดเห็น และเขียนกรอบแนวคิด ผังความคิด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, น. 4) จากข้อความดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าหลักสูตรได้ให้ความสำคัญกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะทักษะการอ่านเปรียบเสมือนเครื่องมือที่นำไปสู่การแสวงหาความรู้ในด้านต่างๆ ดังที่ สมุทร เช่นชาวนิช (2551, น. 73) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า เป็นทักษะที่สำคัญอย่างยิ่งของการอ่าน ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใดๆ เลย ก็อาจกล่าวได้ว่าการอ่านแท้จริงยังไม่เกิดขึ้นในขณะที่เราได้อ่าน (2545, น. 123) กล่าวถึงความสำคัญของความเข้าใจในการอ่านไว้ว่า การอ่านถือเป็นเครื่องมือพัฒนาสมองและทักษะการแก้ปัญหา เนื่องจากการทำความเข้าใจวิเคราะห์ที่อ่านจะช่วยฝึกการทำงานของสมอง ทำให้มีพลังปัญญาในการทำความเข้าใจปัญหาต่างๆ ในชีวิตได้อย่างถูกต้องรวดเร็วและรู้จักแก้ปัญหาอย่างฉลาด และยังช่วยสร้างความเจริญพัฒนาแก่ชาติด้วยประเทศใดที่ประชากรรู้หนังสือมากประเทศนั้นก็พัฒนาไปได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของจีเบนเนดิโอ (G.benedio, 1986, p. 46-47) ที่ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับความสำคัญของการอ่านว่าช่วยให้อ่านนำความรู้ที่ได้ไปปรับใช้ให้เกิดประโยชน์ได้ ทั้งในด้านการศึกษา และการ

พัฒนาประสบการณ์แก่ผู้อ่าน ดังนั้นการอ่านที่นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาจำต้องฝึกฝนเพราะเป็นทักษะที่สำคัญที่ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ

ทักษะการเขียนถือเป็นอีกหนึ่งทักษะที่สำคัญมากในการสื่อสารเพราะการเขียนเป็นการบันทึกหรือถ่ายทอดเรื่องราวต่างๆ จากองค์ความรู้ที่ได้จากการอ่าน การฟังและการดู และเกิดจากการถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียนออกมาเป็นตัวหนังสือเพื่อสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจ ซึ่งจะเห็นได้ว่าทักษะการเขียนเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นต่อชีวิต เพราะเป็นเครื่องมือสำคัญที่ถูกระบุไว้เป็นลายลักษณ์อักษร เป็นเครื่องมือแสดงภูมิปัญญาของมนุษย์ที่เกิดจากความรู้ ความคิด และเข้าใจกันว่าผู้เขียนต้องการจะสื่อถึงอะไร อีกทั้งยังเป็นเครื่องมือระบายอารมณ์ของมนุษย์และทำให้เกิดอาชีพได้ ดังที่วิวัฒน์ บุญจับ (2541, น. 129) และเบอร์น (Byrne, 1988, p. 1) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนไว้อย่างสอดคล้องกันว่าความสามารถในการเขียนนั้นมีได้หมายถึงการเขียนสัญลักษณ์ทางภาษาเท่านั้นแต่หมายถึงกระบวนการถ่ายทอดข้อมูล ความคิดของผู้เขียนออกมาเป็นอักษร โดยมีการเรียงถ้อยคำ จัดลำดับความคิดได้เหมาะสมโดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะการเขียนสรุปความถือเป็นทักษะการเขียนสื่อสาร ที่จำเป็นต่อผู้เรียนเช่นเดียวกับทักษะการอ่านโดยหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 ได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ให้ผู้เรียนสามารถเขียนสื่อสารในรูปแบบต่างๆ ตามวัตถุประสงค์ โดยใช้ถ้อยคำได้ถูกต้องเหมาะสมตามระดับภาษาและเขียนย่อความโดยเขียนระบุสาระสำคัญชัดเจน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, น. 41) ซึ่งจะช่วยให้ผู้เขียนสามารถเก็บสาระสำคัญของเรื่องที่อ่านและเขียนสรุป จัดลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาอย่างครบถ้วนด้วยสำนวนของผู้เขียนเอง

ทักษะการเขียนสรุปความนั้นเป็นการเขียนที่มีจุดมุ่งหมาย เพื่อย่อเนื้อหาให้กระชับรัดกุม เป็นการเก็บใจความสำคัญของเรื่องแล้วนำมาเรียบเรียงใหม่ให้มีเนื้อหาสัมพันธ์กันด้วยสำนวนของผู้สรุปเอง โดยคงความหมายครบถ้วนและนำไปใช้ประโยชน์ได้สอดคล้องกับที่จิรวัดน์ เพชรรัตน์ (2556, น. 272) ได้กล่าวไว้ว่าการเขียนสรุปความเป็นการย่อความอย่างสั้นที่สุด ผู้สรุปสามารถจับสาระสำคัญที่ผู้เขียนต้องการสื่อได้ แล้วนำมาเรียบเรียงใหม่ด้วยภาษาที่กะทัดรัด ชัดเจน ในขณะที่พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 16) ได้มีความเห็นสอดคล้องกับ พิรมเพรา วดี หันตรา (2541, น. 79) และสรวิทย์ เคียนสันเทียะ (2545, น. 113) ว่าการเขียนสรุปความเป็นทักษะการใช้ภาษาที่มีความสำคัญและจำเป็นในการสื่อสารเพราะจะช่วยให้จดจำสาระสำคัญจากสิ่งที่ได้ฟังและอ่านการใช้ภาษาเพื่อเขียนสรุปความให้ได้ดีนั้นต้องอาศัยการฝึกฝนอย่างถูก

หลักเกณฑ์ที่จะทำให้เกิด การเขียนสรุปความมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นโดยเฉพาะในวัยเรียนเพราะจะทำให้ผู้เรียนมีทักษะการสื่อสารที่ดีอันส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย

การเขียนสรุปความที่ดีนั้นผู้เขียนจะต้องเข้าใจสาระสำคัญของเนื้อหา จึงจะสามารถสรุปความคิดที่ได้จากการอ่านด้วยภาษาของตนเอง ฉะนั้นผู้เขียนสรุปความที่ดีจึงจำเป็นต้องมีทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจควบคู่ไปด้วย เพื่อให้สามารถจับใจความสำคัญของเรื่องที่เขียนได้อย่างถูกต้อง อีกทั้งยังช่วยให้เข้าใจเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้น ดังที่ Fordham, Wellman, and Sandmann (2002, p. 151) ได้กล่าวว่า การผสมผสานการเขียนเข้ากับการอ่านนั้นจะช่วยเพิ่มระดับความรู้ความเข้าใจ เพราะทั้งสองทักษะเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมซึ่งกันและกัน การส่งเสริมให้ผู้เรียนอ่านบทอ่านเกี่ยวกับหัวข้อที่เรียนแล้วเขียนสิ่งที่ได้จากการเรียนรู้อลงในกระดาษจะช่วยให้ผู้อ่าน “เข้าใจ” ถึงความหมาย และทำให้การตีความนั้นชัดเจนจนเกิดเป็นความรู้ความเข้าใจจึงสอดคล้องกับที่ Gammill (2006, p. 754) กล่าวไว้ว่า การเขียน เป็น “เครื่องมือที่สำคัญสำหรับการสร้างความรู้ความเข้าใจในการอ่าน”

แม้ว่าหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จะให้ความสำคัญกับการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความ แต่ก็ยังพบว่านักเรียนมีคุณภาพในการอ่านและการเขียนต่ำกว่าที่หลักสูตรกำหนดไว้ โดยพบว่า ในปัจจุบันเด็กไทยมักประสบปัญหาการอ่านซ้ำแล้วไม่เข้าใจ และไม่สามารถถ่ายทอดเนื้อหาที่อ่านได้ส่งผลทำให้การเรียนรู้ไม่มีประสิทธิภาพ ปัญหาเหล่านี้หากครูผู้สอนปล่อยให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่ถูกวิธีนั้น อาจเกิดเป็นปัญหาระดับชาติอีกต่อไปซึ่งเห็นได้จากผลการประเมินคุณภาพนักเรียนไทยของโครงการ PISA (Programme for International Student Assessment) ในปี 2015 ที่พบว่า ผลการประเมินในด้าน การรู้เรื่อง การอ่าน (Reading literacy) ซึ่งเป็นการประเมิน ความเข้าใจ (Understanding literacy) ซึ่งเป็นการประเมินความเข้าใจ (Understanding) การใช้ (Using) การสะท้อน(Reflecting) และความรักและผูกพันกับการอ่าน (Engaging) เป็นด้านที่มีคะแนนลดลงมากที่สุด โดยลดลงจากปี 2012 ถึง 32 คะแนนถือได้ว่าผลการประเมินของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นโดยเฉลี่ยมีความรู้เรื่องการอ่านอยู่ในระดับที่ยังไม่น่าพึงพอใจโดยเฉพาะทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจพบว่าความสามารถทางการอ่านของนักเรียนไทยส่วนใหญ่ตามการแบ่งระดับของโครงการ PISA อยู่เพียงระดับ 2 จาก 6 ระดับ (โครงการ PISA ประเทศไทย สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2554, น. 9-10)

นอกจากนี้ จากการสังเกตการเรียนการสอนในปัจจุบันยังพบว่าผู้เรียนมีความบกพร่องในด้านการเขียน โดยไม่สามารถจัดระบบความคิดในการเรียนรู้ของตนเองได้จึงไม่สามารถเขียน

สื่อสารออกมาได้ดีเท่าที่ควรโดยข้อความที่เขียนสื่อสารออกมานั้นมักจะเป็นการเขียนตอบคำถามด้วยข้อความที่สั้น และไม่ได้ใจความ ผู้เรียนยังไม่สามารถถ่ายทอดความคิด และเรื่องราวได้สอดคล้องกับผลคะแนนการทดสอบการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน (Ordinary National Educational Test หรือ O-Net) ของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2557 ที่สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ องค์การมหาชน ได้นำเสนอคะแนนเฉลี่ยของวิชาการภาษาไทย พบว่า อยู่ที่ร้อยละ 35.20 โดยเมื่อพิจารณาจำแนกตามสาระการเรียนรู้ พบว่า สาระเรียนรู้ที่ 1 การอ่านมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 38.46 ส่วนสาระที่ 2 ด้านการเขียนมีคะแนนเฉลี่ยเพียงร้อยละ 34.88 สะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนมีความจำเป็นต้องพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียนอย่างเร่งด่วนเนื่องจากมีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าร้อยละ 50 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2558) ปัญหาการอ่านและการเขียนข้างต้นอาจเกิดขึ้นได้จากหลายสาเหตุ ดังที่ ศิวกานท์ ปทุมสูติ (2551, น. 12-15) ได้วิเคราะห์ถึงปัญหาของเด็กอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ที่นั่นเกิดได้จากสาเหตุ 4 ด้าน ได้แก่ 1. ด้านครูผู้สอน เช่น ครูให้เวลากับการฝึกทักษะการอ่านและการเขียนไม่เพียงพอ ครูสอนผิดวิธีแห่งการเรียนรู้ที่เป็นธรรมชาติของภาษาไทย ครูขาดการวิเคราะห์บทวนการจัดกิจกรรม การเรียนการสอนของตนเอง ครูมีความอ่อนด้อยในตนเอง ครูไม่มีความสุขในการสอน และครูมีปัญหาส่วนตัว 2. ด้านผู้เรียนเช่นเด็กมีสมาธิสั้น และเด็กมีปัญหาทางครอบครัว 3. ด้านผู้บริหาร เช่น ผู้บริหารไม่เข้าใจถึงเหตุแห่งปัญหา ผู้บริหารทำงานแบบสร้าง “ภาพ” มากกว่าสร้าง “ผล” ผู้บริหารไม่รักการอ่าน ผู้บริหารขาดศิลปะในการบริหารจัดการ และผู้บริหารขาดคุณธรรม และ 4. ด้านหลักสูตร นโยบาย และยุทธศาสตร์ ในขณะที่ สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์มพรรย์ (2538, น. 11) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับสาเหตุของปัญหาการเขียนสรุปความเพิ่มเติมไว้ว่า ครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยมักไม่เน้นการฝึกฝนทักษะการเขียนสรุปความของนักเรียน อีกทั้งข้อสอบเพื่อวัดผลประเมินผลการเรียนรู้ภาษาไทยของนักเรียนมักเน้นการออกข้อสอบแบบปรนัย ทำให้นักเรียนขาดการฝึกฝนและประเมินผลการเขียนสรุปความอย่างต่อเนื่อง

จากสาเหตุของปัญหาดังกล่าวข้างต้น สะท้อนให้เห็นว่า การที่จะแก้ปัญหาลักษณะนี้และพัฒนาความสามารถให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้นั้น ผู้สอนต้องค้นหาเทคนิควิธีการสอนที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาการอ่านและการเขียนไปควบคู่กัน ผ่านกระบวนการเรียนการสอนเพื่อผู้เรียนมีความสุขในการทำกิจกรรมที่ผู้สอนเตรียมให้และผู้เรียนเกิดความรู้สึกรักภูมิใจในความสามารถของตนเองโดยการดึงเอาองค์ความรู้ที่มีมาใช้ในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active learning) เป็นแนวคิดใหม่ที่เกิดจากการปฏิรูประบบการศึกษาแบบเดิมที่เน้นการถ่ายทอดความรู้จากผู้สอนสู่ผู้เรียนโดยตรงเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนกับผู้สอนร่วมกัน

ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการลงมือทำกิจกรรมและใช้กระบวนการคิดขั้นสูง ซึ่งมีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของการจัดกิจกรรมเชิงรุก ดังที่ เมเยอร์ส และ โจนส์ (Meyers & Jones, 1993, p. 6) กล่าวว่า เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกเกี่ยวกับทักษะการสื่อสารทั้ง 4 ทักษะ และการไตร่ตรองแนวคิดและความรู้ที่ได้รับเป็นองค์ประกอบหลักที่สำคัญของการเรียนรู้เชิงรุก สอดคล้องกับสัญญา ภัทรากร (2552, น. 13) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุกหมายถึงกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นในชั้นเรียน อันจะนำไปสู่การสร้างความรู้จากสิ่งที่ปฏิบัติในระหว่างการเรียนการสอน โดยการสื่อสารร่วมกัน และการสะท้อนความคิดออกมา ซึ่งเชงเคอร์ กอส และ เบิร์นสไตน์ (Shenker, Goss, & Bernstein, 1996: 1) กล่าวถึงหลักการของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีบทบาทมากขึ้น และได้ฝึกพัฒนาทักษะให้เกิดกับผู้เรียนมากขึ้นโดยการลงมือกระทำมากกว่านั่งฟังผู้สอนอย่างเดียว ซึ่งทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาการคิดระดับสูง อีกทั้งเน้นการสำรวจเจตคติและคุณค่าที่มีอยู่ในผู้เรียน

จากแนวคิดและหลักการจัดการเรียนรู้เชิงรุกข้างต้น แสดงให้เห็นว่าแนวคิดดังกล่าวสามารถช่วยพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความได้ เนื่องจากการจัดการเรียนรู้เชิงรุกนั้นเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียนผ่านการอภิปรายสะท้อนความคิด โดยผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรม และได้พัฒนาทักษะภาษาด้วยตนเอง สอดคล้องกับผลการวิจัยของสัญญา ภัทรากร (2552, น. 155-156) ที่กล่าวว่า เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติ และศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง โดยลงมือกระทำและร่วมกันคิดในกิจกรรมที่ผู้สอนเป็นผู้จัดเตรียมไว้ให้โดยผ่านทางกรัง การพูด การอ่าน และการเขียน ถือได้ว่าเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความสามารถของตนเอง และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย และจดจำได้นานมากขึ้น

นอกจากการจัดการเรียนรู้เชิงรุกแล้วการค้นหากลวิธีต่างๆ มาเสริมในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านและการเขียนได้ดีขึ้น กลวิธีลูกบาศก์เป็นอีกกลวิธีที่สามารถช่วยส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านและการเขียนของผู้เรียนทั้งด้านเนื้อหา และทักษะการคิดขั้นสูง จากการตอบคำถามทั้ง 6 ด้านของลูกบาศก์ ซึ่งสามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการวางแผนการเรียนการสอนอ่านและเขียนได้ เพื่อใช้ในการจัดกลุ่มทางความคิดของผู้เรียน ช่วยทำให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ มีการเคลื่อนไหว และยังทำให้ผู้เรียนรู้สึกเหมือนเล่นในขณะที่เรียนรู้และลงมือทำกิจกรรมในชั้นเรียนอีกด้วย

การจัดการเรียนการสอนโดยนำกลวิธีลูกบาศก์ไปประยุกต์ใช้ในการสอนนั้นจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่านได้อย่างลึกซึ้งและหลากหลายแง่มุม จากคำถามในแต่ละด้านของลูกบาศก์ โดยคำถามจะครอบคลุมพฤติกรรมหรือความสามารถที่ผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนปฏิบัติได้ กลวิธีนี้จึงมีความสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลายตามวัตถุประสงค์ที่ผู้สอนได้กำหนดจุดมุ่งหมายไว้ ดังที่ โคว์แอน & โคว์แอน (Cowan & Cowan, 1980) ได้กล่าวถึง กลวิธีลูกบาศก์ว่าเป็นกลยุทธ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนอ่านและเขียนในมุมมองที่แตกต่างกันแทนที่จะให้อ่านหนังสือหรือเนื้อหาแบบบรรยายทั่วไป กลวิธีนี้สามารถช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ได้ง่าย เพียงแค่ทอยลูกบาศก์และทำตามคำสั่งหรือตอบคำถามที่ผู้เรียนทอยลูกบาศก์ได้ผู้เรียนจะได้ฝึกใช้ความคิดในมุมมองต่างๆ โดยผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดหัวข้อให้ผู้เรียนได้ศึกษา และผู้เรียนเป็นผู้ปฏิบัติตามหัวข้อจากลูกบาศก์ทั้ง 6 ด้าน นอกจากนั้นลูกบาศก์สามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือให้ผู้เรียนฝึกเขียน โดยการสำรวจมุมมองทั้ง 6 ด้าน เพื่อให้เห็นข้อมูลที่รอบด้านก่อนการเขียน ซึ่งสอดคล้องกับที่ Duckart (2006). กล่าวไว้ว่า กลวิธีลูกบาศก์ ว่าเป็นกลวิธีอีกอย่างหนึ่งการเตรียมความพร้อมก่อนเขียนโดยใช้ลูกบาศก์ทำกิจกรรมนั้น ซึ่งผู้เรียนจะได้ฝึกฝนเขียนในมุมมองที่หลากหลาย

จากแนวคิดข้างต้นจะเห็นได้ว่า กลวิธีลูกบาศก์เป็นอีกกลวิธีหนึ่งที่ผู้สอนสามารถนำมาปรับใช้เพื่อช่วยส่งเสริมความสามารถในการอ่านและการเขียนโดยช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะการสรุปเนื้อหาการคิดในเชิงลึกจากหลายมุมมอง การกระตุ้นความคิดและการจัดระบบความคิดหลากหลายรูปแบบ รวมถึงการสร้างแรงบันดาลใจโดยผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างมีความหมายอีกด้วย (Randy et al., 2017) ดังนั้นกลวิธีลูกบาศก์จึงสามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการวางแผนการเรียนการสอนอ่านและเขียนได้ร่วมกับการจัดกิจกรรมเชิงรุก เพื่อช่วยทำให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ มีการเคลื่อนไหว และยังทำให้ผู้เรียนรู้สึกเหมือนเล่นในขณะที่เรียนรู้และลงมือทำกิจกรรมในชั้นเรียน ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจในการอ่านและการเขียนสรุปความของตนได้ดีขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับกลวิธีที่จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องที่อ่านและสามารถเขียนสรุปความจากเรื่องได้ ผู้วิจัยจึงได้สนใจศึกษาผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ต่อไป

ความมุ่งหมายของการทำวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ตั้งความมุ่งหมายไว้ดังนี้

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ก่อนและหลังได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ กับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

ความสำคัญของการทำวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะทำให้ได้แนวทางในการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสำหรับนักเรียนซึ่งครูผู้สอนในรายวิชาภาษาไทยและรายวิชาอื่นๆ สามารถนำผลการศึกษาค้นคว้าไปใช้ในการปรับปรุงแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษาที่ 2562 จำนวน 6 ห้อง มีนักเรียนทั้งหมด 360 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2562 ที่เรียนวิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย จำนวน 2 ห้อง ห้องละ 30 คน ซึ่งได้มาจากวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาเลือกห้องเรียนที่มีผลคะแนนเฉลี่ยรายวิชาภาษาไทยทั้งด้านการอ่านและเขียน อยู่ในระดับใกล้เคียงกัน จากนั้นสุ่มห้องเรียนเพื่อเข้าเป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม จำนวนนักเรียน 30 คน และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม จำนวนนักเรียน 30 คน

เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัย

เนื้อหาที่นำมาใช้ในการทดลองในครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกเนื้อหาโดยพิจารณาจากโครงสร้างหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ในวิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย และคู่มืออธิบายรายวิชา

จุดประสงค์การเรียนรู้ของเนื้อหาวิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย ซึ่งในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เน้นทักษะการอ่าน ผู้วิจัยจึงเตรียมบทอ่านโดยศึกษามาตรฐานการเรียนรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยโดยเลือกมาตรฐาน ท.1.1 และ ท. 2.1 คือทักษะการอ่าน และทักษะการเขียนที่ได้กำหนดประเภทของเนื้อหาของบทอ่านต่างๆ ไว้ ได้แก่ นิทานพื้นบ้าน เรื่องสั้น บทความ และสารคดี โดยผู้วิจัยพิจารณาถึงความเหมาะสมกับวัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เป็นสำคัญ

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โดยใช้เวลาในการทดลอง จำนวน 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ คาบละ 45 นาที รวม 12 คาบ โดยไม่รวมกับการปฐมนิเทศจำนวน 1 คาบ การสอบก่อนเรียนและหลังเรียนอีก จำนวน 4 คาบ รวมทั้งหมด 17 คาบ

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรต้นแบ่งเป็นดังนี้
 - 1.1 รูปแบบการจัดการเรียนรู้ จำแนกเป็น
 - 1.1.1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์
 - 1.1.2 การจัดการเรียนรู้แบบปกติ
2. ตัวแปรตามได้แก่
 - 2.1 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 2.2 ความสามารถในการเขียนสรุปความ

นิยามศัพท์เฉพาะ

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก หมายถึง การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนด้วยการฟัง พูด อ่าน คิด เขียน และลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ เพื่อสร้างความเข้าใจและค้นหาความหมายของเนื้อหาที่ศึกษา โดยเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและเพื่อนในชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย ซึ่งเป็นวิธีการเรียนที่ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น ได้ฝึกทักษะการคิดวิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลได้อย่างมีระบบ (Meyers & Jones, 1993; สัจญา ภัทรากกร, 2552)

กลวิธีลูกบาศก์ หมายถึง กลวิธีที่นำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการสอนอ่านและเขียนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนพิจารณามุมมองที่หลากหลายจากลูกบาศก์ 6 ด้านโดยในแต่ละด้านมีกิจกรรมที่กระตุ้นให้ฝึกคิดและลงมือปฏิบัติเกี่ยวกับประเด็นที่อ่านและเขียนในแง่มุมที่แตกต่างกัน ซึ่งจะส่งเสริมให้เกิดความเข้าใจในเนื้อหาอ่านและสามารถเขียนสรุปความจากเรื่องที่อ่านได้จาก

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ (Wiggins & McTighe, 2005, p. 21) และ (Cowan & Cowan, 1980)

การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ หมายถึงการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นจากแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นจากแนวคิดของ สัญญา ภัทรากร (2552, น. 21) และ เชิดศักดิ์ ภัคศิริโรจน์ (2557, น. 24) แบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์เดิมกับบทอ่าน เพื่อให้เกิดความสนใจและนำความรู้พื้นฐานนั้นมาใช้ในการอ่านกับบทอ่านที่ผู้สอนกำหนด
2. ขั้นนำเสนอสถานการณ์ ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์ด้วยกิจกรรมที่น่าสนใจและสัมพันธ์กับบทอ่านด้วยกลวิธีที่หลากหลาย ที่ผู้สอนได้เตรียมไว้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจสาระสำคัญของบทอ่านมากขึ้น
3. ขั้นปฏิบัติกิจกรรมกลวิธีลูกบาศก์
 - 3.1 ผู้สอนนำเสนอบทอ่าน ผู้เรียนอ่านเป็นรายบุคคล
 - 3.2 ผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียนเป็นกลุ่มละ 5-6 คน เพื่อระดมความรู้และร่วมอภิปรายเนื้อหาที่ได้จากบทอ่านร่วมกันและช่วยกันหาข้อสรุปของบทอ่านจากการสะท้อนความคิดของสมาชิกกลุ่ม
 - 3.3 ผู้สอนอธิบายกติกาการทอยลูกบาศก์ การตอบคำถามพร้อมทำข้อตกลงเบื้องต้นกับผู้เรียนโดยผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้านที่ผู้เรียนทอยลูกบาศก์ได้ ซึ่งคำถามที่กำหนดจะครอบคลุมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ทั้ง 4 ระดับ และจะปรับเปลี่ยนไปตามประเภทของบทอ่าน วิธีการเล่นจะปรับเปลี่ยนไปในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการใช้ลูกบาศก์ที่หลากหลาย โดยผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้าน ด้วยตนเอง
 - 3.4 ผู้สอนมอบลูกบาศก์ที่มีคำถามทั้ง 6 ด้าน และผู้เรียนแต่ละกลุ่มทำกิจกรรมลูกบาศก์ตามกติกาที่กำหนด ภายในระยะเวลาที่กำหนดให้แต่ละกิจกรรม และเขียนสรุปความจากบทอ่าน
 - 3.5 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาจากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์เพื่อเตรียมข้อมูลที่ได้จากการปฏิบัติกิจกรรมไปใช้ในการเขียนสรุปความ

4. **ขั้นนำเสนอ** เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำเสนอข้อสรุปของบทอ่านที่ได้จากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์ ด้วยการจัดทำโครงร่างการเขียนสรุปความ ผู้สอนตรวจสอบเนื้อหาการเขียนสรุปความของผู้เรียนและร่วมกันให้ข้อมูลย้อนกลับ

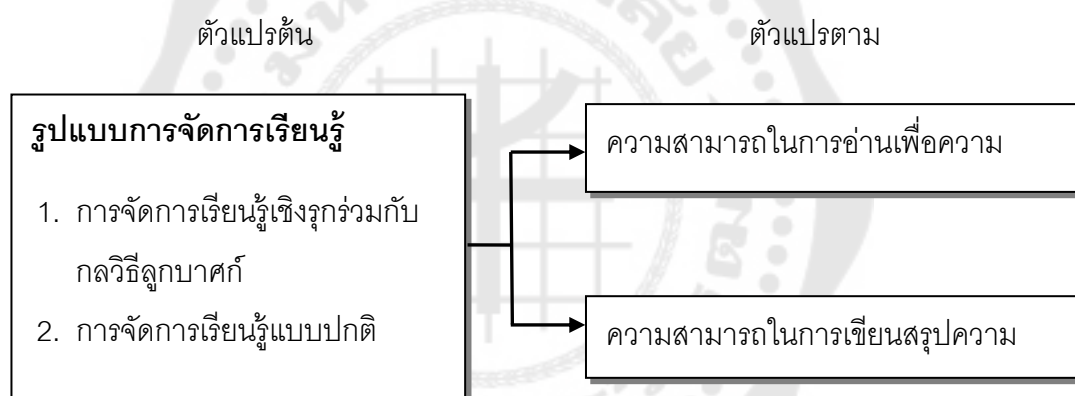
5. **ขั้นสรุปองค์ความรู้** เป็นขั้นที่ผู้เรียนแต่ละบุคคลทบทวนประสบการณ์และสะท้อนความคิดออกมาในรูปแบบการเขียนสรุปความ เพื่อสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยสำนวนภาษาของตนเอง โดยผู้สอนเป็นผู้ตรวจสอบการเขียนสรุปความพร้อมปรับแก้สำนวนภาษาของผู้เรียน

ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ หมายถึง การระบุความหมายของคำ จับประเด็นสาระสำคัญของเรื่องลำดับเหตุการณ์หรือเรื่องราวของเรื่องที่ย่าน และตอบคำถามจากกิจกรรมการอ่าน โดยวัดได้จากแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่เป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ ตามองค์ประกอบ 4 ด้าน ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นจากแนวคิดของ เฮอร์เบอร์ (Herber 1993, p. 213-216 อ้างถึงใน ศุภวรรณ สัจจพิบูล (2547, น. 31-32) และ มิลเลอร์ (Miller 1990, p. 4-7 อ้างถึงใน รุ่งฤดี แจ่มใส, 2559, น. 31-31) ประกอบด้วย ความเข้าใจระดับตัวอักษร ความเข้าใจระดับตีความ ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ และความเข้าใจระดับประยุกต์เพื่อให้สอดคล้องกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ความสามารถในการเขียนสรุปความ หมายถึง การเก็บสาระสำคัญของเรื่องที่ย่าน แล้วมาเขียนเรียบเรียงใหม่ให้มีความถูกต้อง ครบถ้วน มีการจัดลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาให้มีความสัมพันธ์กัน อีกทั้งยังเลือกใช้คำที่เข้าใจง่าย ใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสม และภาษามีความสละสลวยด้วยสำนวนการเขียนของผู้เรียนเอง โดยวัดจากแบบทดสอบความสามารถในการเขียนสรุปความแบบอัตนัย และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์เกณฑ์ขึ้นใหม่ จากแนวคิดของ รัญเทพ กองสุข (2557, น. 45); พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 10-11) และ สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544, น. 10) โดยสามารถแบ่งองค์ประกอบออกเป็น 3 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด และ ด้านหลักการใช้ภาษาและกลไกการเขียน เพื่อให้สอดคล้องกับความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษาผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ พบว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุกเป็นการจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกเกี่ยวกับการพูด การฟัง การอ่าน การเขียน และการไตร่ตรองแนวคิดและความรู้ที่ได้รับซึ่งช่วยส่งเสริมความสามารถในการอ่านและการเขียนให้แก่ผู้เรียน (Meyers & Jones, 1993, p. 6) และกลวิธีลูกบาศก์เป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้เรียนฝึกทักษะการอ่านและเขียนในมุมมองที่แตกต่างกัน ซึ่งจะส่งผลให้ผู้อ่านมีทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความได้ดีขึ้น (Cowan & Cowan, 1980) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยได้ดังนี้



สมมติฐานของการวิจัย

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มี ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลอง
2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มี ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความหลังการทดลอง สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.1 ความหมายของการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.2 ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.4 องค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.5 รูปแบบของกิจกรรมการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.6 บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.7 ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้อิงรุก
 - 1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้อิงรุก
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีลูกบาศก์
 - 2.1 ความหมายและความเป็นมาของกลวิธีลูกบาศก์
 - 2.2 ความสำคัญของกลวิธีลูกบาศก์
 - 2.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้อิงรุกโดยใช้กลวิธีลูกบาศก์
 - 2.4 ประโยชน์ในการใช้กลวิธีลูกบาศก์
 - 2.5 บทบาทของผู้สอนในการใช้กลวิธีลูกบาศก์
 - 2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กลวิธีลูกบาศก์
3. เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.2 ความสำคัญการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.3 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.4 กระบวนการอ่านและการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.5 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.6 ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.7 การวัดและประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ

- 4.1 ความหมายของการเขียนสรุปความ
- 4.2 ความสำคัญของการเขียนสรุปความ
- 4.3 ขั้นตอนการของการเขียนสรุปความ
- 4.4 ความสามารถในการเขียนสรุปความ
- 4.5 การวัดและประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ
- 4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

1.1 ความหมายของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

นักการศึกษาหลายท่านได้นิยามคำว่า “Active Learning” ให้มีชื่อเรียกตามภาษาไทยว่า การเรียนเชิงรุก (ปราวีณยา สุวรรณณัฐโชติ, 2551, น. 1-3 ; ทินรัตน์ กาญจนบุญชร, 2550, น. 1-3 และเชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์, 2557, น. 1-176) ที่นักการศึกษาบางท่านให้ชื่อเรียกตามภาษาไทยว่าการเรียนรู้ที่กระตือรือร้น (สมศรี ตั้งมงคลเลิศ, 2548, น. 1 ; อรทัย มูลคำ และคนอื่นๆ, 2542, น. 18-21) ส่วนนักการศึกษาบางท่านให้ชื่อเรียกตามภาษาไทยว่า การจัดการเรียนรู้อย่างมีชีวิตชีวา (สัจญา ภัทรากกร, 2552, น. 1-157; ศิริพร มโนพิเชษฐวัฒนา, 2547, น. 1-177 และมนัส บุญประกอบ และคนอื่นๆ, 2543, น. 1-164) และยังมีนักการศึกษาอีกหลายท่านที่ได้นิยามชื่อเป็นภาษาไทยที่แตกต่างกันออกไป ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจะใช้คำว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งได้มีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้

เชงเคอร์ กอส และ เบิร์นสไตน์ (Shenker et al., 1996: 1) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก เป็นการเรียนที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยได้ลงมือกระทำสิ่งต่างๆ เอง และนำไปสู่การคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ตนกำลังทำอยู่ ดังที่ไมเยอร์ส และ โจนส์ (Meyers & Jones, 1993, p. 6) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกเกี่ยวกับการพูด การฟัง การอ่าน การเขียน และการไตร่ตรองแนวคิดแลความรู้ที่ได้รับเป็นองค์ประกอบหลักที่สำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งสอดคล้องกับที่ (สัจญา ภัทรากกร, 2552, น. 13) กล่าวว่า เป็นการเรียนจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเพื่อนในชั้นเรียน จากการได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ อันจะนำไปสู่การสร้างความรู้จากสิ่งที่ปฏิบัติในระหว่างการเรียนการสอน โดยผ่านกระบวนการสื่อสาร และการสะท้อนความคิด ในขณะที่เพ็ทตี้ (Petty, 2004, p. 1) กล่าวว่า เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ให้โอกาสผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ผู้สอนเป็นผู้คอยสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้แก่ผู้เรียนให้มากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับที่ศักดิ์ดา ไชกิจปัญญา (2548, น. 12) กล่าวว่า เป็นการ

เรียนที่ผู้เรียนหาความหมายและทำความเข้าใจร่วมกันกับเพื่อนในชั้นเรียน ร่วมกันนำเสนอ และสรุปความคิดรวบยอดร่วมกันหรือการเปลี่ยนผู้เรียนจากการเป็นผู้นั่งฟังอย่างเดียว (Passive) มาเป็นผู้เรียนที่ร่วมกิจกรรม การแสวงหาความรู้ที่ผู้สอนกำหนด เช่นเดียวกับที่บุหงา วัฒนะ (2546, น. 30-31) กล่าวว่า การเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างมีความหมาย โดยการร่วมมือระหว่างผู้เรียนด้วยกัน โดยผู้สอนลดบทบาทในการสอนแต่ใช้กลวิธีให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการจะทำกิจกรรมต่างๆ มากขึ้น ในขณะที่ปราวีณยา สุวรรณณัฐโชติ (2551, น. 1) กล่าวว่า เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการดำเนินกิจกรรมต่างๆ ซึ่งผู้เรียนจะสร้างความเข้าใจเนื้อหาโดยเชื่อมกับประสบการณ์เดิมที่มี ซึ่งเรียกว่ามีการเรียนรู้เกิดขึ้น ผู้เรียนลักษณะนี้จะเป็นผู้เรียนที่เรียนรู้วิธีการเรียน (Learning how to learn) เป็นผู้เรียนที่กระตือรือร้นและมีทักษะที่สามารถเลือกรับข้อมูล วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลได้อย่างมีระบบ

จากความหมายของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของนักการศึกษาที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันในชั้นเรียนและเกิดการเรียนด้วยการลงมือทำกิจกรรมต่างๆ ในการเรียนให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย ผู้เรียนสามารถสร้างความเข้าใจและค้นหาความหมายของเนื้อหาโดยเชื่อมกับประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของผู้เรียน ซึ่งเป็นวิธีการเรียนที่ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นและมีทักษะในการรับข้อมูลและวิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลได้อย่างมีระบบ

1.2 ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

เชงเคอร์ กอส และ เบิร์นสไตน์ (Shenker et al., 1996, p. 1) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ เป็นการเรียนรู้ที่มุ่งลดการถ่ายทอดความรู้จากผู้สอนสู่ผู้เรียน ให้น้อยลงและพัฒนาทักษะภาษา ซึ่งผู้เรียนได้พัฒนาการคิดระดับสูงในการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินผลการนำไปใช้ ทั้งร่วมกันบั่นกลับข้อมูลจากการสะท้อนความคิด อีกทั้งเป็นการสำรวจเจตคติและคุณค่าที่มีอยู่ในผู้เรียน ในขณะที่มหาวิทยาลัยเซฟฟิลด์ ฮอลแลม (Sheffield, 2000, p. 7) กล่าวว่าเป็นการเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และสรุปความแตกต่างระหว่างการจัดการเรียนรู้เชิงรุกกับการสอนที่ผู้สอนเป็นศูนย์กลาง โดยผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้ฝ่ายเดียว (Passive Learning) ไว้ดังนี้

ตาราง 1 การเปรียบเทียบลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก กับการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก	การจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้
- เน้นการทำงานเป็นกลุ่ม	- เน้นการบรรยายจากผู้สอน
- เน้นการร่วมมือระหว่างผู้เรียน	- เน้นการแข่งขัน
- เรียนรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย	- เป็นการสอนรวมทั้งชั้น
- ผู้เรียนรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตน	- ผู้สอนรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียน
- ผู้สอนเป็นเพียงผู้ชี้แนะประสบการณ์ และอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้	- ผู้สอนเป็นผู้ชี้แนะและจัดเนื้อหาเองทั้งหมด
- ผู้เรียนเป็นเจ้าของความคิดและการทำงาน	- ผู้สอนเป็นผู้ใส่ความรู้ลงในสมองของผู้เรียน
- เน้นทักษะการวิเคราะห์และการแก้ปัญหา	- เน้นความรู้ในเนื้อหาวิชา
- ใช้วิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย	- ผู้สอนเป็นผู้วางกฎระเบียบวินัย
- ผู้สอนเป็นผู้วางแผนหลักสูตรแต่ผู้เดียว	- จำกัดวิธีการเรียนรู้และกิจกรรม
- ผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้ที่ผู้สอนถ่ายทอดเพียงอย่างเดียว	- ผู้เรียนมีวินัยในตนเอง
	- ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนหลักสูตร
	- ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ที่มา : Sheffield Hallam University. (2000). Active Teaching and Learning Approaches in Science: Workshop ORIC Bangkok. p. 7.

อรรถัย มูลคำ; และคนอื่นๆ (2542, น. 18-19) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ แหล่งของการเรียนรู้ที่สำคัญที่สุดก็คือผู้เรียน เพราะประสบการณ์ต่างๆ ที่จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้และนำไปประยุกต์ใช้กับชีวิตจริงได้ ซึ่งการเรียนนั้นจะไม่มีกำบังกับการเรียนรู้กับผู้เรียนแต่ผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วยการทำกิจกรรมการมีส่วนร่วมในการลงมือทำภายใต้บรรยากาศที่สนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดจากการเรียนรู้ร่วมกัน รวมทั้งทักษะของแต่ละคนทำให้เกิดการทำงานมากขึ้น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกไม่ถูกกดดัน และประสบผลสำเร็จในงานที่ได้รับมอบหมายซึ่งนำไปสู่ความมั่นใจและกระตุ้นให้อยากที่จะทำงานต่อไป

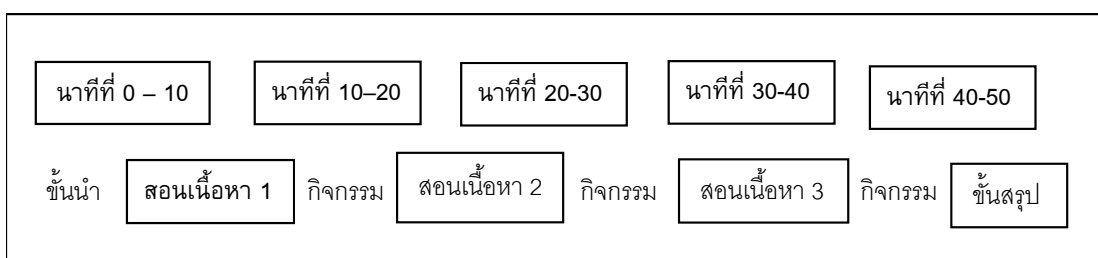
วัฒนะ บุญจับ (2541, น. 33) บัญญัติ ชำนาญกิจ (2549, น. 3-4) สัญญา ภัทรารกร (2552, น. 17) และเชิดศักดิ์ ภัทวิโรจน์ (2557, น. 20) ได้กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการจัด

การเรียนรู้เชิงรุกที่มีความสอดคล้องกัน ดังนี้ เป็นการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน และระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ผ่านกระบวนการทำงานกลุ่มร่วมกันอย่างกระตือรือร้น ซึ่งผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการสื่อสารที่เกิดจากประสบการณ์และการสร้างความรู้ของผู้เรียนเอง จนสามารถพัฒนาทักษะกระบวนการคิดไปสู่ในระดับที่สูงขึ้น บัญญัติ ชำนาญกิจ (2549, น. 3-4) และเชิดศักดิ์ ภัททิวิโรจน์ (2557, น. 20) มีความเห็นสอดคล้องกันเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่เน้นบทบาทของผู้สอนนั้นเป็นเพียงผู้ชี้แนะประสบการณ์และอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ ส่วนวัฒนธรรม บัญญัติ (2541, น. 33) บัญญัติ ชำนาญกิจ (2549, น. 3-4) มีความเห็นสอดคล้องกันว่าลักษณะสำคัญของการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกนั้นจะทำให้ผู้เรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อวิชาที่เรียนและเกิดแรงจูงใจต่อการเรียนรู้

จากการศึกษาลักษณะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญได้เสนอไว้ข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า ลักษณะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก มีดังนี้ เป็นการเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ใช้กิจกรรมหลากหลาย โดยผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมและปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน ซึ่งผู้เรียนได้พัฒนาทักษะกระบวนการคิดไปสู่ระดับที่สูงขึ้น โดยที่ผู้สอนเป็นผู้คอยชี้แนะและอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้

1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

จอห์นสัน และคนอื่นๆ (Johnson et al., 1991, p. 29-30) ได้เสนอขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไว้ 3 ขั้นตอน ดังนี้ 1. ขั้นนำ เป็นขั้นที่แสดงให้ผู้เรียนเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหาที่จะสอนกับสิ่งที่ผู้เรียนมีพื้นฐานอยู่ก่อนแล้วพร้อมทั้งระบุโครงร่างของเนื้อหาแนวคิดประเด็นหลักในการสอน 2. ขั้นสอนเนื้อหา ตามด้วยกิจกรรมอื่น (Collaborative activities) (3-4 นาที) เพื่อเปลี่ยนบรรยากาศและเป็นการให้โอกาสผู้สอนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน เช่นการตั้งคำถามให้ผู้เรียนตอบเพื่อผู้เรียนจะเข้าใจเนื้อหาและจำได้นานขึ้น โดยสอนเนื้อหาสลับกับกิจกรรมเรื่อยๆ ไปจนใกล้หมดเวลาสอน และ 3. ขั้นสรุป เป็นขั้นที่ผู้เรียนสรุปเนื้อหาที่ได้เรียนด้วยตนเอง โดยผู้สอนให้ผู้เรียนสรุปความเข้าใจของตนเองโดยเขียนใจความสำคัญลงในแผ่นกระดาษและแลกเปลี่ยนกัน



ภาพประกอบ 1 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในเวลา 50 นาที

ที่มา : Johnson et al. (1991). Active Learning: Cooperation in the college classroom. p. 30.

มัวร์ (Moore, 1994, p. 22-23) และ ศิริพร มโนพิเชษฐวัฒนา (2547, น. 136-137) ได้เสนอขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่สอดคล้องกันไว้ 4 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นนำ เป็นขั้นที่เตรียมความพร้อมของผู้เรียนเข้าสู่บทเรียนด้วยสถานการณ์ในชีวิตประจำวันเพื่อสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน

2. ขั้นปฏิบัติ เป็นขั้นที่ชี้นำประสบการณ์ด้วยกิจกรรมให้ผู้เรียนค้นหาเนื้อหาโดยใช้กระบวนการกลุ่มและให้นักเรียนนำเสนอเนื้อหาที่ค้นพบ

3. ขั้นสรุป เป็นขั้นที่ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันสรุปบทเรียนในแต่ละเนื้อหา ส่วนในขั้นนี้ ศิริพร มโนพิเชษฐวัฒนา (2547, น. 136-137) มีความเห็นที่เพิ่มเติมดังนี้ เป็นกิจกรรมสรุปเชื่อมโยงและประยุกต์ใช้ เน้นให้ผู้เรียนฝึกทักษะและนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่โดยผู้เรียนร่วมกันสรุปแนวคิดหลักการและแก่นสำคัญของเนื้อหาในบทเรียน

4. ขั้นประเมินผลเป็นขั้นที่ผู้สอนให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดและประเมินผลจากแบบสังเกตพฤติกรรมไปกิจกรรมและบันทึกการเรียนรู้ โดยประเมินผลตามสภาพจริงเปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองในสิ่งที่เรียนรู้ (Reflect) และประเมินความคิดของผู้เรียน

บัญญัติ ชำนาญกิจ (2549, น. 4-5) กล่าวว่าสำนักงานสภาพัฒนาการศึกษารัฐวิเคราะห้กระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นแลกเปลี่ยนประสบการณ์ เป็นขั้นที่ผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนดึงประสบการณ์เดิมมาเชื่อมโยงประสบการณ์ใหม่แล้วนำไปสู่การขบคิดเพื่อเกิดข้อสรุป

2. ขั้นสร้างองค์ความรู้ร่วมกัน ขั้นนี้ทำให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ สร้างสรรค์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจจนเกิดข้อสรุป/องค์ความรู้ใหม่ หรือ ตรวจสอบ/ปรับ/เปลี่ยน ความคิดความเชื่อของตนเอง

3. ขั้นนำเสนอความรู้ เป็นขั้นที่ทำให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลความรู้โดยครูเป็นผู้จัดให้ เพื่อใช้เป็นต้นทุนในการสร้างองค์ความรู้ใหม่

4. ขั้นประยุกต์ใช้ เป็นขั้นที่ทำให้ผู้เรียนได้นำความคิดรวบยอดไปประยุกต์หรือ ทดลองใช้ในองค์ประกอบอื่นๆ ซึ่งผู้สอนใช้กิจกรรมในการวัดประเมินผลการเรียนรู้

สัญญา ภัทรากกร (2552, น. 21) และเชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์ (2557, น. 24) ได้เสนอ ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไว้ 5 ขั้น ที่มีความสอดคล้องกัน ต่างกันเพียงการเรียกชื่อขั้นเท่านั้น สามารถสรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมพร้อมเข้าสู่บทเรียน เชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์ (2557, น. 24) ใช้ชื่อว่า ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นขั้นสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ โดยการใช้การสนทนาและทบทวน ความรู้เดิม พร้อมแจ้งจุดประสงค์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนทราบเพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมและเกิด ความสนใจ

ขั้นที่ 2 ขั้นนำเสนอสถานการณ์ เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์มาเร้าความสนใจ เพื่อให้ผู้เรียนร่วมกันคิดวิเคราะห์ปัญหาและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามในสิ่งที่สงสัย

ขั้นที่ 3 ขั้นลงมือปฏิบัติ เชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์ (2557, น. 24) ใช้ชื่อว่า ขั้น ดำเนินการกิจกรรม เป็นขั้นที่ผู้เรียนได้ลงมือแก้ปัญหาตามที่ได้วางแผนไว้มีการแลกเปลี่ยน ความคิดกันภายในกลุ่ม

ขั้นที่ 4 ขั้นอภิปราย เชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์ (2557, น. 24) ใช้ชื่อว่า ขั้นสร้างองค์ ความรู้ เป็นขั้นที่ผู้เรียนออกมานำเสนอแนวคิดร่วมกันในชั้นเรียน และอภิปรายแลกเปลี่ยน ความคิดระหว่างกันจนเกิดความเข้าใจที่ชัดเจน

ขั้นที่ 5 ขั้นสรุป เป็นขั้นที่ผู้เรียนร่วมกันสรุปความรู้ที่ได้เพื่อสะท้อนความคิดที่ได้ จากการลงมือปฏิบัติ และตรวจสอบความคลาดเคลื่อนที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการเรียนด้วย

จากการศึกษาขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของนักการศึกษาข้างต้นจึงทำให้ได้ แนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกและสามารถสรุปขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไว้ 5 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม เป็นขั้นที่แสดงให้ผู้เรียนเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่าง เนื้อหาที่จะสอนกับสิ่งที่ผู้เรียนรู้และประสบการณ์เดิมเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ พร้อม แจ้งจุดประสงค์ในการเรียนรู้ให้ผู้เรียนทราบ

2. ชื่อนำเสนอสถานการณ์ เป็นการนำเสนอสถานการณ์ด้วยกิจกรรมน่าสนใจที่สัมพันธ์กับบทอ่านด้วยเทคนิคและกลวิธีที่หลากหลายที่ผู้สอนเตรียมไว้ให้กับผู้เรียน และผู้เรียนอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับสถานการณ์ในชั้นเรียน โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามในสิ่งที่สงสัย

3. ชั้นปฏิบัติกิจกรรม เป็นชั้นที่ผู้สอนจัดให้ผู้เรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน โดยเน้นให้ผู้เรียนฝึกทักษะ และนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ ซึ่งผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการสรุปเนื้อหาตามรูปแบบที่ผู้สอนกำหนดไว้ในกิจกรรมการเรียนรู้

4. ชื่อนำเสนอเป็น ชั้นที่ทำให้ผู้เรียนนำเสนอข้อสรุปของเนื้อหาในบทเรียนที่ได้จากการอภิปรายกลุ่มด้วยวิธีการที่หลากหลาย ครูและนักเรียนร่วมกันให้ข้อมูลย้อนกลับ

5. ชั้นสรุปองค์ความรู้ เป็นชั้นที่ผู้เรียนแต่ละบุคคลทบทวนประสบการณ์และสะท้อนความคิดออกมาในรูปแบบที่ครูผู้สอนเป็นผู้กำหนด

1.4 องค์ประกอบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

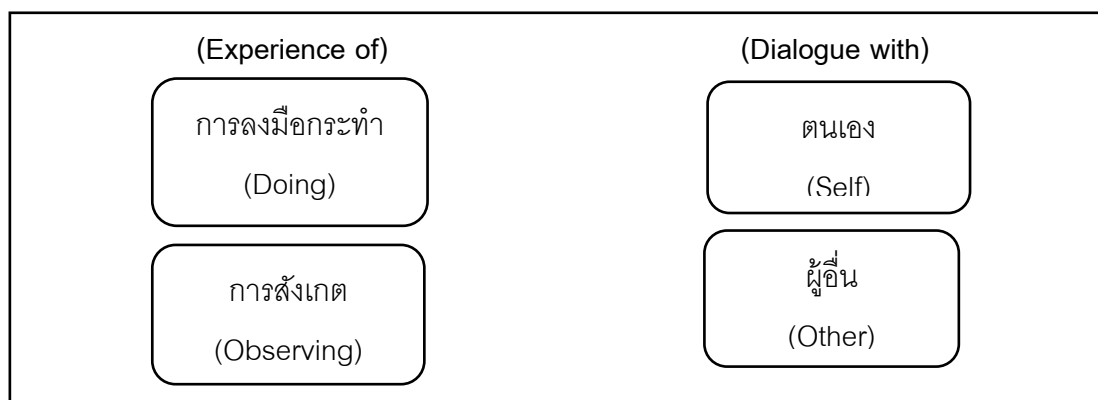
ฟิงค์ (Fink, 1999, p. 1-2) กล่าวว่าการจัดการเรียนรู้มีองค์ประกอบ 4 ประการ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การสนทนากับตัวเองเพื่อผู้เรียนจะได้สะท้อนความคิดออกมา โดยบันทึกการเรียนรู้ว่ากำลังเรียนอะไร

2. การสนทนาสื่อสารกับผู้อื่น โดยผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนได้มีการอภิปรายกลุ่มย่อยในหัวข้อที่น่าสนใจและมีความกระตือรือร้นในการทำงานร่วมกัน

3. การลงมือกระทำเป็นประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยตรงจากการออกแบบการทดลองหรือทางอ้อมจากกรณีศึกษาบทบาทสมมติกิจกรรมสถานการณ์จำลอง

4. ประสบการณ์ที่ได้จากการสังเกต เป็นการสังเกตโดยตรงจากสิ่งที่เกิดขึ้นจริงหรือจากการสังเกตสถานการณ์จำลองจะทำให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่มีคุณค่า



ภาพประกอบ 2 ลักษณะของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Fink, 1999: 1)

บัญญัติ ชำนาญกิจ (2549, น. 4) กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก โดยดัดแปลงมาจากองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของเมเยอร์และโจนส์ (Meyers & Jones, 1993, p. 19-20) สอดคล้องกับ สัจญา ภัทรากกร (2552, น. 21) ซึ่งมีองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ ปัจจัยพื้นฐาน กลวิธีในการเรียนรู้ และทรัพยากรในการสอน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ปัจจัยพื้นฐานของการสอนโดยใช้การเรียนรู้แบบใฝ่รู้มีอยู่ 4 ประเด็น ได้แก่ การพูดและการฟัง การเขียน การอ่าน และการสะท้อนความคิด
2. กลวิธีในการเรียนรู้สามารถใช้วิธีการได้หลากหลาย ดังนี้ การแบ่งกลุ่มเล็กๆ และห้องเรียนใหญ่
3. ทรัพยากรในการสอนจะต้องมีแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ได้แก่ การอ่าน การให้ที่บ้าน วิทยากรภายนอก เป็นต้น

ศักดิ์ดา ไชกิจภิญโญ (2548, น. 12) กล่าวถึงการจัดการเรียนรู้เชิงรุกประกอบไปด้วยลักษณะดังต่อไปนี้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และแสวงหาความรู้ด้วยการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง และมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียน

จากการศึกษาองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของนักการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ทั้งหมด 5 ประการ ดังนี้

1. ปัจจัยพื้นฐานได้แก่การพูดและการฟังการเขียนและการอ่าน
2. กลวิธีในการเรียนรู้ได้แก่การจัดกิจกรรมที่หลากหลายและมีความเหมาะสมกับเนื้อหา
3. ทรัพยากรที่ใช้ในการสอน ผู้สอนควรเตรียมให้พร้อมโดยคำนึงถึงความหลากหลายและให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนมากที่สุด
4. ประสพการณ์ผู้สอนช่วยให้ผู้เรียนนำประสพการณ์เดิมของตนมาพัฒนาเป็นองค์ความรู้
5. การสะท้อนความคิดและการอภิปรายโดยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงออกเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเรียนรู้ซึ่งกันและกันอย่างลึกซึ้ง

1.5 รูปแบบของกิจกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

เมเยอร์ส และ โจนส์ (Meyers & Jones, 1993, p. 59-119) ซิลเบอร์แมน (Silberman, 1996) พาร์เคนสันวินเดลและเชลตัน (Parkenson, Windale, & Shelton., 1998) คณะทำงานการศึกษาของศูนย์การเรียนการสอนแห่งคาโรไลนา (Staff of Center for Teaching &

Learning at Carolina, 2001, p. 15-28) ได้เสนอแนะรูปแบบของกิจกรรมจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีเทคนิคการสอนที่สอดคล้องกันดังต่อไปนี้

1. การอภิปรายกลุ่ม (Group discussion) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนพิจารณาเนื้อหาเพื่อหาข้อสรุปซึ่งทุกคนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น
 2. เกม (Games) ผู้สอนสามารถใช้เกมในการเสริมแรงบทวนเนื้อหาที่เรียนได้
 3. การแสดงบทบาทสมมติ (Role playing) เป็นกลวิธีที่ดีมากเมื่อผู้สอนต้องการสำรวจความเข้าใจเจตคติต่อวิชาที่เรียนหรือต้องการรู้ว่าผู้เรียนรู้สึกอย่างไร
 4. การแสดงละคร (Drama) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนเป็นผู้แสดงบทบาทที่ได้รับทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเรื่องราวที่แสดงซึ่งเป็นวิธีที่ใช้เวลาค่อนข้างมาก
 5. การใช้กรณีศึกษา (Case study) เป็นวิธีหนึ่งที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักวิเคราะห์สถานการณ์แวดล้อมเฉพาะเรื่อง การใช้กรณีศึกษาจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนร่วมพิจารณาแสดงความรู้สึกร่วมเพื่อสรุปปัญหาแนวคิดและแนวทางแก้ปัญหา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหา
 6. การสอนโดยใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation techniques) คือการสอนที่มีการเลียนแบบสภาพเหตุการณ์หรือสมมติสถานการณ์
 7. การอ่านอย่างมีชีวิตรชีวิต (Active reading) เป็นวิธีการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องการอ่านได้ดี โดยใช้เทคนิคต่างๆ ที่ช่วยส่งเสริมในการอ่านเพื่อเกิดความเข้าใจ
 8. การเขียนอย่างมีชีวิตรชีวิต (Active Writing) เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงออกเชิงความรู้ความเข้าใจ โดยใช้เทคนิคต่างๆ ที่
 9. การทำงานกลุ่ม (Small group work) เป็นการทำงานที่ผู้เรียนทำงานเป็นกลุ่ม
- สัญญา ภัทรภกร (2552, น. 39) กล่าวถึง รูปแบบของกิจกรรมจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ เป็นการทำงานโดยแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย ผู้สอนตั้งคำถามกระตุ้นความคิดของผู้เรียน จากนั้นร่วมกันระดมความคิดภายในกลุ่ม พร้อมนำเสนอหน้าชั้นเรียน พร้อมร่วมกันสรุปสิ่งที่เรียนด้วยตนเอง และซักถามเมื่อสงสัยและข้องใจเพื่อให้ได้คำตอบที่ชัดเจนหรือมีเหตุผล
- จากแนวคิดของนักการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า รูปแบบของกิจกรรมจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้

รูปแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุกสำหรับนักเรียนรายบุคคล

1. การให้ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาจากสิ่งที่เรียนในขณะที่ผู้สอนจะเดินรอบๆ ห้อง เพื่อให้ผู้เรียนซักถาม
2. กิจกรรมการอ่านประเภทต่างๆ เช่น การอ่านเพื่อตอบคำถาม การอ่านสรุปใจความสำคัญ
3. การให้เขียนสรุปความเป็นกลวิธีกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงออกเชิงความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนแล้ว โดยให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนสรุปเนื้อหาที่ได้พร้อมส่งให้ผู้สอนตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน

รูปแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุกสำหรับนักเรียนรายกลุ่ม

1. การระดมสมองช่วยกันคิดเป็นกลุ่ม จากบทอ่านที่ร่วมกันภายในกลุ่มซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องการอ่านได้ดี โดยใช้เทคนิคต่างๆ ที่ช่วยส่งเสริมผู้เรียนในการอ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา แล้วร่วมกันระดมสมองภายในกลุ่มแล้วช่วยกันสรุปหาคำตอบ
2. แบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อทำกิจกรรมตอบคำถามโดยแต่ละกลุ่มได้กระดาษคำตอบ 1 แผ่น แล้วให้แต่ละกลุ่มหมุนเวียนคำถามกันไปทั่วห้องเพื่อหาคำตอบ พร้อมเขียนคำตอบลงกระดาษ จากนั้นผู้สอนสุ่มเรียกมานำเสนอ
3. การทำแผนผังความคิดเป็นวิธีการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดที่จะเรียนรู้ในห้องเรียนผู้เรียนจะได้เรียนรู้วิธีการเชื่อมโยงแนวคิดที่สำคัญเข้าด้วยกัน
4. การอภิปรายแบบผู้นำเสนอเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับการนำเสนอของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในเรื่องที่ได้รับมอบหมายต่อเพื่อนร่วมห้อง ซึ่งสมาชิกในกลุ่มร่วมกันระดมความคิด หาข้อสรุป และทุกคนมีส่วนร่วมในการพูดนำเสนอ

1.6 บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

เชงเคอร์ กอส และเบิร์นสไตน์ (Shenker et al., 1996, p. 20-22) กล่าวถึง บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไปใช้ในชั้นเรียน ไว้ดังนี้ เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ขยายทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการประยุกต์เนื้อหาของผู้เรียน อีกทั้งส่งเสริมความรับผิดชอบในการค้นคว้า การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ และมุ่งเน้นให้ผู้เรียนค้นหาคำตอบด้วยตนเองมากขึ้น ฉะนั้นวิธีการเรียนรู้โดยผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้ อาจทำให้ผู้เรียนมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนซึ่งเป็นผลจากการสอน ในขณะที่การจัดการเรียนรู้เชิงรุกช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในเนื้อหา มากขึ้นเกิดความสนใจสนุกสนานและเกิดทักษะในการวิเคราะห์สามารถถ่ายโอนความรู้ความเข้าใจที่เรียนได้ ดังนั้นผู้สอนต้องเลือกกลวิธีและกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียนและปรับกลวิธีการสอน ในขณะทีฟิงค์ (Fink, 1999, p. 2-4) กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้

ว่า ผู้สอนควรสร้างสรรคกิจกรรมหลากหลายเพื่อขยายประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียน อีกทั้งผู้เรียนมีพื้นฐานและความสนใจต่างกัน เช่น แบ่งกลุ่มย่อย ให้ผู้เรียนเกิดการสนทนาตามสภาพจริงในชีวิตกับบุคคลอื่นๆ ให้ผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้สร้างแฟ้มสะสมงาน ค้นหาวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนสังเกต (โดยตรงและโดยอ้อม) ในวิชาที่เรียน และให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ แล้วสร้างการปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ให้เกิดประโยชน์มากที่สุด โดยการจัดลำดับกิจกรรมให้เหมาะสมระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ผู้เรียนกับผู้เรียน และผู้เรียนกับกิจกรรม

ศูนย์ความเป็นเลิศด้านการสอนของมหาวิทยาลัยแคนซัส (Center for Teaching Excellence, 2000, p. 1-3) กล่าวถึง แนวทางในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้

ผู้สอนเป็นผู้ชี้นำ โดยมีหน้าที่ส่งเสริมและกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียน โดยต้องปฏิบัติต่อผู้เรียนอย่างให้เกียรติและเท่าเทียมกัน การจัดกิจกรรมการสอนยึดปัญหาเป็นสำคัญและแรงขับเคลื่อนในการเรียนรู้เกิดจากผู้เรียนการเรียนเริ่มจากปัญหา ซึ่งเกี่ยวข้องกับจุดมุ่งหมายและความสนใจของผู้เรียน โดยผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดจุดมุ่งหมายร่วมกัน ดังนั้นบรรยากาศในชั้นเรียนเป็นการเรียนรู้ร่วมกันและสนับสนุนช่วยเหลือกันอย่างต่อเนื่อง มีการประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียนและควรเป็นการประเมินตามสภาพจริง

ลอเรนเซน (Lorenzen, 2001, p. 5) กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ จัดห้องเรียนให้เหมาะสมกับการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ มีการพูดคุยกับผู้เรียนควรมีการอภิปรายการตั้งคำถามและการเขียน ให้เวลาผู้เรียนในการค้นหาคำตอบโดยไม่เร่งรีบเอาคำตอบ และให้รางวัลเมื่อผู้เรียนตอบได้เพื่อสร้างแรงจูงใจ และควรให้เวลาช่วงท้ายคาบกับผู้เรียนเมื่อมีการสอบถามข้อสงสัย

ทินรัตน์ กาญจนกฤษ (2550, น. 3) และบุหงา วัฒนนะ (2546, น. 32) มีความเห็นสอดคล้องกันเกี่ยวกับ บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไว้ดังนี้ การสร้างบรรยากาศในการเรียนนั้นควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกันในชั้นเรียน เพื่อพัฒนาผู้เรียนและเน้นการนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงของผู้เรียน อีกทั้งการเตรียมตัวให้พร้อมที่จะสอนหรือศึกษาขอบเขตและกรอบในการทำงานอย่างชัดเจน เพื่อประเมินผลและพัฒนางานของผู้เรียน

สรุปได้ว่า บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุก มีดังนี้

1. เป็นผู้ชี้นำการเรียนเริ่มต้นจากความรู้เดิมของผู้เรียนจัดกิจกรรมที่หลากหลายและกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียน

2. สร้างบรรยากาศในชั้นเรียนมีลักษณะเป็นการเรียนรู้ร่วมกันและสนับสนุนช่วยเหลือกันอย่างต่อเนื่อง โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม และส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน และผู้เรียนกับเพื่อนในชั้นเรียน

3. วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างชัดเจน ทั้งเนื้อหา และเวลา โดยให้มีการอภิปราย การตั้งคำถาม และการเขียนเพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม

4. ให้ความรู้ผู้เรียนในการค้นหาคำตอบ ไม่เร่งรีบเอาคำตอบจากผู้เรียน

5. ประเมินผล-สรุปผลและพัฒนางาน

1.7 ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

บอนเวล และ ไอสัน (Bonwell & Eison, 1991, 2-3) กล่าวว่าเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยพัฒนาทักษะความคิดระดับสูง ช่วยให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจจนสามารถชี้นำตนเองตลอดชีวิตในฐานะผู้ฝึกฝนการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับที่แคมป์เบลล์และพิคชินิน (Campbell & Piccinin, 1999) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงความรู้เดิมและส่งเสริมความจำในระยะยาว ขณะที่เมเยอร์ส และ โจนส์ (Meyers & Jones, 1993) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุกก่อให้เกิดประโยชน์กับผู้เรียนโดยเพิ่มแรงจูงใจต่อการเรียนรู้ลดการแข่งขันและการแยกตัวจากชั้นเรียนของผู้เรียนทุกๆ คน เรียนรู้ที่จะทำงานร่วมกัน

ศูนย์เทคโนโลยีการศึกษาแห่งบัฟฟาโล (Buffalo Educational Technology Center, 2001) กล่าวถึง ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ไว้ดังนี้ ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่สอนอย่างลึกซึ้งและถูกต้องเกิดความคงทนเพราะผู้เรียนได้ลงมือกระทำกิจกรรม อีกทั้งได้รับประโยชน์จากข้อมูลป้อนกลับซึ่งผู้เรียนสามารถแก้ไข ทำให้ผู้เรียนได้รับประโยชน์จากแบบการสอนที่หลากหลาย การจัดการเรียนรู้เชิงรุก และส่งเสริมเจตคติทางบวกต่อการเรียน ส่วนมาร์โลว์ และ เพจ (Marlowe & Page, 2005, p. 15) กล่าวว่า ช่วยพัฒนาความสามารถในการคิด การวางแผน การกระทำ และความคิดสร้างสรรค์ จึงทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาได้ดีขึ้นจนเกิดความสนใจในการเรียน อีกทั้งสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนและระหว่างผู้เรียนกับเพื่อนร่วมชั้น ในขณะที่สัญญา ภัทรภกร (2552, น. 25) กล่าวว่า ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติทำให้ได้พัฒนาความคิดรวบยอดได้เป็นอย่างดี ทั้งสามารถจัดระบบความคิดและเชื่อมโยงเนื้อหาวิชากับชีวิตจริงได้ จึงทำให้แนวคิดทางการเรียนรู้ไม่เป็นนามธรรม ผู้เรียนมีความคิดสร้างสรรค์และเกิดเจตคติที่ดีต่อวิชาที่เรียน

สรุปได้ว่า ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกนั้น ก่อให้เกิดประโยชน์ในการจัดการเรียนรู้ เพราะเป็นการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับประสบการณ์ชีวิตของผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้เดิมและส่งเสริมความจำในระยะยาว และทำให้ผู้เรียนได้ทำงานร่วมกัน

1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

สัญญา ภัทรากร (2552, น. 150-156) ได้ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เรื่องความน่าจะเป็น ที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาและการสื่อสารทางคณิตศาสตร์ของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่าการจัดการเรียนรู้มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิด ความสามารถของผู้เรียน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนและผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 ขึ้นไป อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วัทัญญ วุฒิวรรณ (2553, น. 73-76) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนการสอน วิทยาศาสตร์เชิงรุก เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และความสามารถในการ แก้ปัญหาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และความสามารถในการแก้ปัญหาหลังเรียนของนักเรียนนั้น สูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่าเกณฑ์ ร้อยละ 65 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เชิดศักดิ์ ภักดีวิโรจน์ (2557, น. 170-176) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เรื่อง ทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ ที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการคิดอย่างมี วิจารณญาณและความเชื่อมั่นในตนเอง หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 65 อย่างมีนัยสำคัญทาง สถิติที่ระดับ .01

คริสตีตู และคนอื่นๆ (Christou et al., 2007, p. 3-5) ได้ศึกษาการเคลื่อนไหว ของนักเรียนในระหว่างการเรียนรู้โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก จากการศึกษาพบว่า การเคลื่อนไหว ในระหว่างการเรียนรู้ในการสอนเกี่ยวกับความรู้สึกระหว่างคณิต นักเรียนได้สังเกตและลงมือ กระทำ ทำให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง มีความสนใจในระหว่างการเรียนรู้ อยู่ ตลอด งานวิจัยนี้ยังสนับสนุนให้ผู้สอนเป็นผู้ช่วยเหลือให้นักเรียนให้สามารถสร้างความรู้ด้วยตนเอง และผู้สอนต้องให้ความสนใจในทุกสถานการณ์ที่นักเรียนได้ลงมือกระทำ

วิลเลอร์ (Wheeler, 2007, p. 1-5) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ที่ส่งเสริมให้ นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาได้ลงมือกระทำในวิชาคณิตศาสตร์ จากการศึกษาพบว่า กระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกมีประสิทธิภาพมาก ซึ่งนักเรียนมีโอกาสได้พัฒนาความสามารถ ของตนเอง พัฒนาทักษะความคิดรวบยอดและการคิดในระดับที่สูงขึ้นซึ่งเป็นเป้าหมายของการ พัฒนาวิชาคณิตศาสตร์ การจัดการเรียนรู้เชิงรุกยังได้แสดงให้เห็นว่าการกระทำของนักเรียนเป็น พื้นฐานของการเรียนรู้ด้วย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก สรุปได้ว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรูกนั้นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน โดยผู้เรียนได้ลงมือกระทำ นักเรียนสามารถสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง มีความสนใจในระหว่างการเรียนรู้ตลอด โดยมีการทำการศึกษากับผู้เรียนในทุกระดับการศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยส่วนใหญ่เป็นแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ผู้วิจัยจึงได้นำการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรูกดังกล่าวมาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบงานวิจัย เพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรูกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีลูกบาศก์

2.1 ความหมายและความเป็นมาของกลวิธีลูกบาศก์

กลวิธีลูกบาศก์ (Cubing) เป็นกระบวนการสอนอ่านเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมต่อกับเนื้อหา และเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนให้เพิ่มมากขึ้น ไม่ว่าผู้เรียนจะอ่านงานเขียนประเภทนิยาย สารคดี หรือเนื้อหาในตำราเรียน กลวิธีลูกบาศก์จะช่วยส่งเสริมผู้อ่านให้มองข้อมูลจากหลายๆ มุมมองเพื่อช่วยในการเพิ่มความรู้ความเข้าใจ ผ่านการตอบคำถามจากลูกบาศก์ทั้ง 6 ด้านที่ผู้สอนได้จัดเตรียมไว้โดยคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน ดังที่โคว์แอน & โคว์แอน (Cowan & Cowan, 1980) ได้ให้ความหมายของกลวิธีลูกบาศก์ ไว้ว่า กลวิธีลูกบาศก์ เป็นกลยุทธ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนอ่านและเขียนในมุมมองที่แตกต่างกันแทนที่จะให้อ่านหนังสือหรือเนื้อหาแบบบรรยายทั่วไป กลวิธีนี้สามารถช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ง่าย เพียงแค่ทอยลูกบาศก์ และทำตามคำสั่งหรือตอบคำถามที่ผู้เรียนทอยลูกบาศก์ได้ โดยผู้เรียนจะได้ฝึกการใช้ความคิดในมุมมองต่างๆ เช่นการเปรียบเทียบ การเชื่อมโยง การวิเคราะห์ การประยุกต์ใช้ การประเมิน และการวิพากษ์วิจารณ์ (satirize) เป็นต้น โดยผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดหัวข้อให้กับผู้เรียนได้ศึกษาจากมุมมองทั้ง 6 ด้าน บนลูกบาศก์ ซึ่งสอดคล้องกับที่ Wiggins and McTighe (2005, p. 21) ได้กล่าวถึงความหมายของกลวิธีลูกบาศก์ ไว้ว่าเป็น กลวิธีสำหรับการตั้งคำถามจากมุมมองที่หลากหลายเพื่อช่วยในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับข้อมูลและเนื้อหาในเชิงเล่าเรื่อง หรือเชิงอธิบายเนื้อหา โดยต้องมุ่งเน้นให้นักเรียนมีความตระหนักรู้ และฝึกมองแนวคิดจากมุมมองหลายๆ แบบจากมุมมอง 6 ด้านของลูกบาศก์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหา โดยถ่ายทอดความเข้าใจผ่านกระบวนการตอบคำถามจากการใช้กลวิธีลูกบาศก์ เช่นเดียวกับที่ (Randy et al., 2017, p. 46) ได้กล่าวถึงความหมายของกลวิธีลูกบาศก์ ไว้ว่าเป็นกลวิธีที่ผู้สอนนำลูกบาศก์มาใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน ซึ่งผู้สอนต้องเลือกหัวข้อ หรือเนื้อหาที่มีความยาวเหมาะสมกับเวลาเรียนเพื่อสนับสนุนการ

ใช้ความคิดทั้ง 6 ด้าน จากการตั้งคำถาม 6 คำถาม ต่อหนึ่งลูกบาศก์ โดยแต่ละคำถามนั้นต้องให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ทักษะการคิดและเป็นคำถามที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นส่วนตัวได้อย่างอิสระ ถือได้ว่าเป็นกิจกรรมการเตรียมความพร้อมก่อนเขียน (prewriting activity) ที่จะช่วยให้ผู้เรียนเริ่มเรียนรู้โดยการสำรวจหัวข้อ ระบุถึงสิ่งที่รู้ และตั้งคำถามในสิ่งที่อยากรู้เพิ่มเติมได้อีกด้วย

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับกลวิธีลูกบาศก์ สรุปได้ว่ากลวิธีลูกบาศก์ เป็นกลวิธีการสอนอ่านและเขียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหาโดยที่ผู้สอนเป็นผู้กำหนดให้ผู้เรียนพิจารณามโนทัศน์จากมุมมองที่แตกต่างและหลากหลายจากลูกบาศก์ทั้ง 6 ด้าน ซึ่งผู้เรียนจะเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ความเข้าใจออกมาในรูปแบบต่างๆ จากคำถามที่ปรากฏในลูกบาศก์

2.2 ความสำคัญของกลวิธีลูกบาศก์

กลวิธีลูกบาศก์เป็นกลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่าน และการเขียนสรุปความที่เกิดจากการคิดเชิงลึกจากหลากหลายมุมมอง การกระตุ้นความคิดและการจัดระบบความคิดหลากหลายรูปแบบ รวมไปถึงการสร้างแรงบันดาลใจโดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างมีความหมาย กลวิธีลูกบาศก์จึงเป็นกลวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียนควบคู่กัน ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่ผู้เรียนได้มากขึ้น ดังที่ Fordham et al. (2002, p. 151) กล่าวไว้ว่า “การผสมผสานการเขียนเข้ากับการอ่านช่วยยกระดับความรู้ความเข้าใจ เพราะว่าทั้งสองสิ่งนั้นเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการควบคู่กัน โดยการพิจารณาถึงหัวข้อที่ศึกษา แล้วเขียนสิ่งที่พิจารณาได้ลงไปในกระดาษ ซึ่งต้องใช้การประมวลผลทางความคิดมากกว่าการอ่านเพียงอย่างเดียว” สอดคล้องกับที่ Duckart (2006) ได้กล่าวถึงกลวิธีลูกบาศก์ ว่าเป็นกลวิธีการเตรียมพร้อมก่อนเขียนโดยการใช้ลูกบาศก์ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะการเขียนโดยระบุสิ่งที่น่าสนใจมากที่สุดจากการเขียนเรียงความหรือการเขียนในมุมมองที่หลากหลาย นอกจากนี้ลูกบาศก์ยังถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือประเมินผลของครูผู้สอน เพื่อนำมาประเมินระดับความรู้ความเข้าใจของนักเรียนที่มีต่อหนังสือหรือหัวข้อนั้นๆ กลวิธีลูกบาศก์จึงเป็นกลวิธีที่ช่วยให้นักเรียนเชื่อมต่อกับเนื้อหา และเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจของนักเรียนให้เพิ่มมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการอ่านและการเขียน เช่น นิยายสารคดี และเนื้อหาในตำราเรียน ที่ช่วยให้นักเรียนจำแนกความแตกต่างระหว่าง แนวคิดหลัก และรายละเอียดสนับสนุน ถือได้ว่าเป็นกลวิธีที่บูรณาการการอ่านการเขียนและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพื่อทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจ ที่สามารถส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ของนักเรียน และให้นักเรียนมีส่วนร่วมเพิ่มมากขึ้นในการอ่าน

2.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามกลวิธีลูกบาศก์

กลวิธีลูกบาศก์เป็นวิธีการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนแสดงความรู้ความเข้าใจในบทอ่านแล้ว นำข้อมูลที่ได้นั้นมาพูดหรือเขียนอภิปรายแสดงความคิดเห็นร่วมกันในชั้นเรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียน สามารถพัฒนาความเข้าใจในการอ่านได้ดีขึ้น สำหรับการเริ่มนำกลวิธีลูกบาศก์มาใช้ใน การจัด กิจกรรมเรียนรู้นั้น สามารถปฏิบัติตามการสอนตามกลวิธีลูกบาศก์ ดังนี้

1. ผู้สอนกำหนดหัวข้อ หรือเนื้อหา โดยคำนึงถึงความยาวของเนื้อหาที่เหมาะสม เพื่อนำมาจัดกิจกรรมในการสนับสนุนการใช้ความคิดทั้ง 6 ด้าน

2. ผู้สอนสร้างคำถามขึ้นมา 6 คำถาม ต่อลูกบาศก์หนึ่งลูก โดยแต่ละคำถามต้อง ให้นักเรียนได้ใช้ทักษะการคิดขั้นสูง และควรกำหนดให้ลูกบาศก์ด้านหนึ่งเป็นคำถามที่เปิดโอกาส ให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นส่วนตัวออกมาโดยไม่มีคำตอบที่ผิดหรือถูก

3. ผู้สอนมอบหมายงานที่แตกต่างกันได้โดยสร้างลูกบาศก์ที่แตกต่างกันออกมา และมีระดับความยากง่ายที่แตกต่างกันด้วยโดยคำนึงถึงความสามารถที่แตกต่างของผู้เรียน

การสร้างคำถามนั้นควรเขียนชื่อของมุมมอง เช่น การวิเคราะห์ การประเมิน การ อธิบาย เป็นต้น ลงไปกับคำถามในลูกบาศก์ หากลูกบาศก์มีขนาดเล็กเกินไปก็ส่งผลให้อ่านคำถาม ในลูกบาศก์นั้นลำบาก ผู้สอนอาจเขียนลงไปแค่ชื่อของมุมมอง และใช้กระดาษอีกแผ่นหนึ่งเป็นตัว อธิบายคำถาม การทำแบบนี้จะทำให้ใช้ลูกบาศก์ซ้ำได้ โดยเปลี่ยนแค่คำถามในกระดาษที่เขียน แยกออกมาจากลูกบาศก์ ซึ่งลูกบาศก์ที่นำมาใช้ในการทำกิจกรรมนั้น อาจทำจากวัสดุจากไม้หรือ พลาสติก หรือสามารถหาซื้อได้ที่ตามร้านเครื่องเขียนและอุปกรณ์ทั่วไป หรือจะทำขึ้นมาเองก็ได้ เช่นกัน

ลูกบาศก์สามารถนำมาใช้ได้หลายวิธี ผู้สอนอาจนำมาใช้เป็นเครื่องมือให้นักเรียน ฝึกเขียน โดยให้เวลา 3-5 นาทีเพื่อสำรวจมุมมองทั้ง 6 ด้าน และเขียนลงไปในกระดาษ กิจกรรม การเตรียมพร้อมก่อนเขียน (prewriting activity) แบบนี้ ช่วยให้นักเรียนเริ่มเรียนรู้ที่จะสำรวจหัวข้อ ระบุถึงสิ่งที่รู้ และตั้งคำถามถึงสิ่งที่ต้องคิดหรือศึกษาเพิ่มเติม (Duckart, 2006) นักเรียนไม่ จำเป็นต้องดำเนินการต่อลูกบาศก์หมดทั้ง 6 ด้าน นักเรียนอาจเลือกได้ว่า จะศึกษาหัวข้อจาก การโยนลูกบาศก์สี่ครั้งแรก หรือจะใช้ลูกบาศก์ทั้งหมด 3 ลูกและโยนลูกบาศก์ 2 รอบ เพื่อเอาหัวข้อ ทั้งหมดหกหัวข้อมารวมกัน และศึกษาก็ได้สำหรับนักเรียนคนใดที่ยังไม่คุ้นเคยกับการศึกษาหัวข้อ ในหลายๆ มุมมอง สามารถให้นักเรียนคนนั้นเริ่มทำงานจากกลุ่มเล็กๆ และโยนลูกบาศก์เพื่อ ดำเนินการศึกษาเพียงแค่มุมมองเดียวก่อน เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ ให้กลุ่มแต่ละกลุ่มออกมาพูด ถึงความคิดของตัวเองให้เพื่อนในห้องฟัง การทำแบบนี้จะให้นักเรียนรับฟังถึงหัวข้อในมุมมองที่

หลากหลาย โดยไม่ต้องโดนกดดันให้ศึกษาหัวข้อในมุมมองที่หลากหลายเพียงคนเดียว ดังที่กล่าวไปก่อนหน้านี้ ลูกบาศก์นี้ง่ายต่อการจับต้องและปรับเปลี่ยนให้เข้ากับการสอนหัวข้อที่แตกต่างกัน นักเรียนบางคนอาจดำเนินการศึกษาได้ทั้ง 6 มุมมอง บางคนได้ 4 หรือบางคนอาจได้ 2 มุมมองก็มี

ลูกบาศก์นี้ให้ผู้เรียนได้ดำเนินการศึกษาในมุมมองของการอธิบายการวิเคราะห์ การสร้างทำ การเปรียบเทียบ การเขียนรายการและการให้เหตุผล ส่วนในมุมมองอื่นๆ ก็สามารถนำมาใช้ได้เหมือนกัน ขึ้นอยู่กับว่าหนังสือมีมุมมองหรือประเด็นใดที่ควรเน้นย้ำให้นักเรียนศึกษา คำถามของแต่ละมุมมองมีดังนี้:

อธิบาย (Describe) : อธิบายถึงชีวิตของ Moe Bandy เมื่อเธออยู่คนเดียวในช่วงสงคราม โดยเขียนอย่างน้อยสามประโยค และมีคำอธิบายอย่างน้อยสองคำในแต่ละประโยค

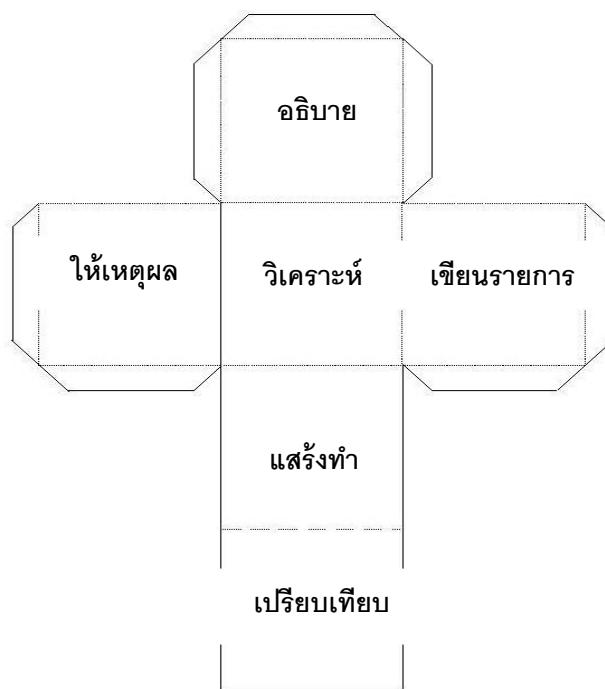
วิเคราะห์ (Analyze) : วิเคราะห์เหตุผลที่ Pink ต้องการกลับเข้าร่วมสงครามอีกครั้ง หากมีคนถามคุณว่า การกลับเข้าไปร่วมสงครามใหม่อีกครั้งมันสำคัญอย่างไรต่อ Pink คุณจะตอบว่าอะไร

สร้างทำ (Pretend) : ลองสมมติว่าคุณเป็นทหารอยู่ในหน่วย Forty-eighth Colored Unit (หน่วยของ Pink) วันแต่ละวันของคุณจะเป็นยังไงคุณจะทำหน้าที่อะไรคุณจะกินอาหารอะไรคุณจะเดินทางอย่างไรและคิดว่าการสู้รบมันจะเป็นอย่างไร

เปรียบเทียบ (Compare) : Pink อยากจะได้รับการรักษาบาดแผล และกลับเข้าร่วมสงครามต่อส่วน Say ได้รับบาดเจ็บและพยายามหนีออกมาจากสงครามและไม่อยากกลับไปสู้รบอีกแล้วลองเปรียบเทียบ ความรู้สึกของเด็กผู้ชายทั้งสองคนนี้ แล้วถ้าเป็นคุณคุณจะเป็นแบบไหน

เขียนรายการ (List) : เขียนรายการคำศัพท์ที่อธิบายความรู้สึกของคุณได้ดีที่สุดเมื่อคุณมองที่รูปภาพในเรื่องแล้ว

ให้เหตุผล (Justify) : Pink ไม่ได้รอดชีวิตกลับมาหลังจากถูกจับเป็นนักโทษอยู่ที่ Andersonville จงให้เหตุผลว่าทำไมผู้เขียนถึงอยากให้ผู้อ่านจดจำ Pink ตลอดไป



ภาพประกอบ 3 ตัวอย่างของลูกบาศก์ และคำถามที่สำรวจหนังสือเรื่อง
Pink and Say โดย Patricia Polacco (1994)

2.4 ประโยชน์ของการใช้กลวิธีลูกบาศก์

กลวิธีลูกบาศก์ เป็นกลวิธีการสอนที่หลากหลายที่จะช่วยให้ผู้สอนวางแผนกิจกรรมที่แตกต่างสำหรับผู้เรียนหรือกลุ่มของผู้เรียนที่แตกต่างกันตามความพร้อมของผู้เรียน รูปแบบการเรียนรู้ หรือความสนใจ ซึ่งผู้สอนสามารถออกแบบลูกบาศก์ให้มีความแตกต่างกันออกไป ในแต่ละด้านของลูกบาศก์ทั้ง 6 ด้านของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม ดังที่ Wiggins and McTighe (2005, p. 21) กล่าวถึง การนำกลวิธีลูกบาศก์นั้นมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จะช่วยให้ผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจในเนื้อหา มีความตระหนักรู้ และฝึกมองแนวคิดจากมุมมองหลายๆ แบบ ซึ่งผู้เรียนต้องเข้าไปมีส่วนร่วมใน “การตั้งคำถามเชิงรุก (active questioning) ฝึกมองแนวคิดใหม่ๆ และคิดใหม่ถึงสิ่งที่ผู้เรียนคิดว่าตัวเองรู้อยู่แล้ว” ตัวอย่างเช่น ผู้เขียนแนะนำถึงมุมมอง 6 ด้านของการเกิดความเข้าใจ ประกอบไปด้วย การอธิบายการตีความ การนำไปประยุกต์ใช้มีมุมมองเอาใจใส่และพัฒนาความรู้ตนเอง หรืออาจอยู่ในรูปแบบของการจัดกลุ่มความคิดในลักษณะอื่นๆ นอกเหนือจากนี้ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดไปไกลกว่าการจำไปสู่การคิดแบบวิพากษ์วิจารณ์ (Critical

Thinking) ผู้สอนสามารถสอนผู้เรียนได้ถึงวิธีการตรวจสอบหัวข้อเรื่องที่แตกต่างกันโดยใช้กลวิธีลูกบาศก์เพื่อฝึกฝนและพัฒนาให้เกิดทักษะการคิดขั้นสูง (Higher Order Thinking Skill)

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับกลวิธีลูกบาศก์นั้น เมื่อนำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้น สรุปได้ว่า ผู้เรียนที่ได้ทำกิจกรรมลูกบาศก์จะได้ดึงเอาความรู้เดิมและความรู้ใหม่ที่ตนเองกำลังศึกษาอยู่ในขณะนั้นออกมาใช้ในกิจกรรมที่ผู้สอนได้จัดเตรียมไว้ในคำถามที่ปรากฏในลูกบาศก์แต่ละด้าน ซึ่งผู้เรียนเองเป็นผู้ลงมือปฏิบัติเองในขณะที่ทำกิจกรรม

2.5 บทบาทของผู้สอนในการใช้กลวิธีลูกบาศก์

Randy et al. (2017, p. 41-53) กล่าวว่า บทบาทของผู้สอนในการใช้กลวิธีลูกบาศก์มีดังนี้

1. เป็นผู้เตรียมลูกบาศก์และคำถามเพื่อนำมาจัดกิจกรรม
2. เป็นผู้สังเกตและจำแนกความแตกต่างในด้านความพร้อมทางการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อมอบลูกบาศก์ที่แตกต่างกันระหว่างกลุ่มเก่ง – กลาง – อ่อน โดยที่ผู้เรียนไม่ทราบว่าผู้เรียนกำลังทำงานอยู่กับลูกบาศก์ที่แตกต่างกันกับกลุ่มของเพื่อน
3. เป็นผู้ชี้้นำการเรียนรู้จากการจัดกิจกรรมลูกบาศก์ให้แก่ผู้เรียนกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียนและสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน
4. วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างชัดเจน โดยให้มีการอภิปราย การตอบคำถาม และการเขียนเพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม อีกทั้งให้เวลาผู้เรียนในการค้นหาคำตอบไม่เร่งรีบเอาคำตอบจากผู้เรียน

จากการศึกษาบทบาทของผู้สอนในการใช้กลวิธีลูกบาศก์นั้น สรุปได้ว่าในฐานะผู้สอนควรเตรียมลูกบาศก์แต่ละลูกที่มีคำถามครบทั้ง 6 ด้าน การตั้งคำถามควรสอดคล้องกับสิ่งที่ผู้สอนต้องการวัดกับผู้เรียน โดยการตั้งคำถามนั้นควรคำนึงถึงระดับความสามารถของผู้เรียนที่แตกต่างกันเพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกสนานกับการทำกิจกรรมมากกว่าการเครียดกับคำถามที่ผู้เรียนไม่สามารถตอบได้ บทบาทหลักของผู้สอนจึงเป็นการวางแผนในการจัดกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและเกิดกระบวนการทักษะที่ผู้สอนต้องการ

2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กลวิธีลูกบาศก์

เนื่องจากกลวิธี CUBING เป็นกลวิธีที่ได้รับความนิยมใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน แต่ยังไม่เป็นที่แพร่หลายในบริบทงานวิจัยเกี่ยวกับการสอนภาษาในประเทศไทย จึงปรากฏงานวิจัยต่างประเทศเพียงหนึ่งเล่ม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

(Randy et al., 2017, p. 41-53) ได้ศึกษาการอ่านและการเขียนโดยใช้กลวิธีทั้ง 4 รูปแบบได้แก่ 1. About/Point 2. Cubing 3. Four Square Graphic Organizer และ 4. Read, Respond, Revisit, Discuss เพื่อส่งเสริมทักษะการอ่านและการเขียนให้มีความเข้าใจยิ่งขึ้น จากการศึกษาพบว่า การใช้กลวิธีทั้ง 4 วิธีนี้เป็นกลยุทธ์ที่ครูจะสามารถใช้ได้ทุกๆ รายวิชาเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจในเรื่องที่อ่านและช่วยปรับปรุงทักษะความเข้าใจของผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น ทั้งในด้านการสรุป การคิดเชิงลึกจากหลากหลายมุมมอง การกระตุ้นความคิดและจัดระบบความคิด หลากหลายรูปแบบ รวมถึงการสร้างแรงบันดาลใจโดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างมีความหมาย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีลูกบาศก์สรุปได้ว่า กลวิธีลูกบาศก์เป็นกลวิธีที่ช่วยส่งเสริมการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความ ซึ่งผู้สอนสามารถนำกลวิธีลูกบาศก์มาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในระดับชั้นที่สอน เพราะผู้เรียนจะได้รับความสนุกสนานระหว่างทำกิจกรรมลูกบาศก์ นอกจากนั้นยังได้รับความรู้ในเนื้อหาซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในเนื้อหามากขึ้น ผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวมาใช้เป็นพื้นฐานในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในงานวิจัยครั้งนี้ โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

3.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านมีบทบาทและมีความจำเป็นต่อการดำเนินชีวิตของคนเราในชีวิตประจำวัน และเป็นการแสดงพฤติกรรมในการสื่อความหมายของมนุษย์จุดมุ่งหมายในการอ่านของมนุษย์นั้นย่อมแตกต่างกันไปไม่ว่าจะช่วงวัยทำงานหรือช่วงวัยเรียน อาทิเช่น อ่านเพื่อศึกษาหาความรู้เพื่อสนองความอยากรู้อยากเห็นคลายความสงสัย หรือเพื่อต้องการทราบข่าวสารข้อเท็จจริง โดยเฉพาะช่วงวัยเรียนนั้นผู้เรียนทุกคนย่อมต้องอ่านหนังสือเพื่อความเข้าใจในเนื้อหาของแต่ละวิชา ซึ่งมีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านทั้งในและนอกประเทศ ได้กล่าวถึงความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ไว้ดังนี้

คาร์ และคนอื่นๆ (Carr et al., 1983, p. 1-2) กล่าวถึงความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การตีความหมายจากเรื่องที่อ่าน ซึ่งผู้อ่านจะใช้ความรู้เดิมในการตีความ ทำความเข้าใจ โดยให้ความรู้เดิมกับความรู้ใหม่เหมาะสมสอดคล้องกัน ซึ่งสอดคล้องกับที่เดอชองต์ (Dechant, 1982, p. 12) กล่าวถึง การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การอ่านที่ผู้อ่านสามารถสัมพันธ์

ความหมายให้เข้ากับคำอ่านได้อย่างถูกต้อง สามารถเลือกความหมายที่ถูกต้องจากบริบทได้ ซึ่งผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องที่อ่านได้ดีนั้นขึ้นอยู่กับทักษะพื้นฐานทางความรู้ ความเข้าใจ ความคิด ทักษะทางสมองที่มีต่อประสบการณ์เดิม และทักษะทางภาษาของผู้อ่าน ดังที่มิลเลอร์ (Miller, 1990, p. 8) กล่าวว่าเป็นการเข้าใจความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยผ่านการนำความรู้เดิมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน ในขณะที่สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544, น. 88) กล่าวว่า เป็นกระบวนการทำความเข้าใจสัญลักษณ์ที่ปรากฏในสาร และนำความรู้ที่ได้จากการอ่านมาเชื่อมโยงกับความรู้เพื่อสรุปความหมายเกิดเป็นความเข้าใจในเนื้อหาที่อ่าน

จากการศึกษาความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจจากนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ สามารถสรุปได้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นความสามารถในการจับใจความตีความหมาย และเชื่อมโยงความรู้เดิมของผู้อ่านโดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน แล้วนำความรู้ที่นำมาสรุปความอีกครั้งในรูปแบบภาษาพูดหรือภาษาเขียน

3.2 ความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเป็นการเรียนรู้ของมนุษย์ที่ใช้สายตาและสมองรับรู้ความหมาย รวมถึงความเข้าใจจากสิ่งที่อ่าน เพราะการอ่านจะช่วยให้คนเราได้คำตอบจากสิ่งที่เราอ่าน อีกทั้งยังช่วยเพิ่มพูนความรู้ ความคิด และความสามารถของผู้อ่านให้มีความคิดกว้างไกล และช่วยพัฒนาทางสติปัญญาด้วยการบูรณาการกับความคิดของตนเองเกิดเป็นความคิดใหม่ มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านทั้งในและนอกประเทศ กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านว่า

บันลือ พุกกะวัน (2532, น. 10-11) กล่าวถึง การอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสำคัญต่อมนุษย์ในยุคปัจจุบัน ไม่ว่าจะช่วงวัยเรียนหรือช่วงวัยทำงาน ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจถือได้ว่าเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ช่วยทำให้เกิดความรู้ทางวิชาการมีความสำคัญต่อการศึกษาระดับ ทั้งเรียนในห้องเรียนและเรียนด้วยตนเอง อีกทั้งยังช่วยพัฒนาอาชีพ และเป็นเครื่องมือสำคัญในการประกอบธุรกิจ เป็นทักษะที่ทำให้เกิดการพัฒนารทางด้านความรู้ ความสามารถ และประสบการณ์ในการดำเนินชีวิต การอ่านช่วยพัฒนาจิตใจให้เจริญอกงาม ก่อให้เกิดความเพลิดเพลิน และพัฒนาจิตใจให้เกิดความเมตตาอารี เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ อันจะส่งผลให้ผู้อ่านนั้นเป็นพลเมืองดีที่รัฐชาวสารเหตุการณ์บ้านเมืองจะเห็นได้ว่าการอ่านมีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต และก่อให้เกิดประโยชน์แก่สังคม อีกทั้งการอ่านยังเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ หากอ่านไม่ได้ การเรียนการสอนย่อมพบอุปสรรค พฤติกรรมของผู้เรียนจะเปลี่ยนไป เช่น หงอยเหงา เก็บกด และขาดความมั่นใจตนเองซึ่งจะแตกต่างกับผู้เรียนที่อ่านได้ย่อมเป็นที่

ยอมรับ สามารถเรียนรู้ร่วมกับเพื่อนๆ ได้ดี ดังนั้นการอ่านได้อ่านเป็น จึงเป็นสิ่งที่ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนได้รับความรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อม การอ่านจึงเป็นเครื่องมือสำคัญที่ผู้เรียนค้นคว้าได้ตามความจำเป็นของเด็กเหล่านั้นสอดคล้องกับที่ สมุทพร เซ็นเซาวิช (2551, น. 73) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่าเป็นทักษะที่สำคัญอย่างยิ่งของการอ่าน ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใดๆ เลย ก็อาจกล่าวได้ว่าการอ่านแท้จริงยังไม่เกิดขึ้น ในขณะที่ศรีวิไล ดอกจันทร์ (2545, น. 123) กล่าวถึงความสำคัญของความเข้าใจในการอ่านไว้ว่า การอ่านถือเป็นเครื่องมือพัฒนาสมองและทักษะการแก้ปัญหา เนื่องจากการทำความเข้าใจวิเคราะห์สารที่อ่านจะช่วยฝึกการทำงานของสมอง ทำให้มีพลังปัญญาในการทำความเข้าใจปัญหาต่างๆ ในชีวิตได้อย่างถูกต้องรวดเร็วและรู้จักแก้ปัญหาอย่างฉลาด และยังช่วยสร้างความเจริญพัฒนาแก่ชาติด้วย ประเทศใดที่ประชากรรู้หนังสือมาก ประเทศนั้นก็พัฒนาไปได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของจีเบนเนดีโอ (G.benedio, 1986, p. 46-47) ที่ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าเป็นการอ่านจะช่วยให้สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อไปได้ ทั้งในด้านการศึกษาค้นคว้าความรู้ การพัฒนาและเพิ่มพูนประสบการณ์ต่างๆ ให้กับชีวิต ดังนั้นการอ่านที่นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาจำต้องฝึกฝนนั่นก็คือการอ่านเพื่อความเข้าใจเพราะเป็นทักษะที่สำคัญที่ผู้เรียนจะต้องเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านให้ได้

จากการศึกษาความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญ นั้นสามารถสรุปได้ว่า ความสำคัญของความเข้าใจในการอ่านนั้นมีความสำคัญต่อมนุษย์ทุกคน โดยเฉพาะวัยเรียน ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจถือได้ว่าเป็นทักษะสำคัญที่สามารถสรุปความสำคัญของการอ่าน เพราะการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ช่วยทำให้เกิดความรู้ ซึ่งเป็นเครื่องมือพัฒนาสมองและทักษะการแก้ปัญหา เนื่องจากการทำความเข้าใจและวิเคราะห์สารที่อ่านจะช่วยฝึกการทำงานของสมองทั้งเรียนในห้องเรียนและนอกเรียนด้วย ฉะนั้นการอ่านเพื่อความเข้าใจจะช่วยพัฒนาอาชีพ พัฒนาจิตใจให้เจริญอกงาม และก่อให้เกิดความเพลิดเพลินอันจะส่งผลให้ผู้อ่านนั้นเป็นพลเมืองดีที่รัฐชาวยุทธการณบ้านเมือง

3.3 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านทั้งในและนอกประเทศ กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้หลากหลาย ดังนี้

วิลเลียมส์ (Williams, 1986, p. 3-7) กล่าวถึง องค์ประกอบที่ส่งเสริมการอ่านให้มีประสิทธิภาพนั้นมีดังนี้ ผู้อ่านมีความรู้เรื่องระบบการเขียน ตัวภาษา การตีความ ความรู้รอบตัว และมีจุดประสงค์ในการอ่านและวิธีการอ่าน

มิลเลอร์ (Miller, 1990, p. 2) กล่าวถึง องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ดังนี้ 1. ด้านตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความรู้เดิมของผู้อ่าน ความสนใจในการอ่าน จุดประสงค์ในการอ่าน และความสามารถในการสะกดคำ และ 2. ด้านสิ่งที่อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความยากของคำที่ใช้ ลำดับคำหรือประโยคที่ใช้ ความยาวของบทอ่าน และรูปแบบของบทอ่าน

โอ ดอนเนล ไมเคิล และ วูด (O' Donnell, Michael, & Wood, 2004, p. 149-150) กล่าวถึง องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ไว้ดังนี้

1. ความรู้เดิม ความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่านที่สัมพันธ์กับเรื่องมีผลอย่างมากต่อความเข้าใจในการอ่าน

2. การเชื่อมโยงความรู้ใหม่ การที่ผู้อ่านสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่ได้ จะส่งผลให้ผู้อ่านมีความรู้ ความเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้ลึกซึ้งและกว้างขวางยิ่งขึ้น

3. การจัดระบบความรู้ใหม่ การที่ผู้อ่านสามารถจัดระบบความรู้ที่มีอยู่เข้ากับความรู้ใหม่ที่ได้รับ ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่านเข้าใจในเรื่องที่อ่านอย่างแท้จริง และสามารถจดจำข้อมูลความรู้ใหม่ได้อย่างรวดเร็ว แม่นยำ และยาวนาน

กรมวิชาการ (2546, น. 89-90) กล่าวถึง องค์ประกอบที่สำคัญของการอ่านที่จะส่งผลให้ผู้อ่านนั้นเกิดความเข้าใจในการอ่านได้ดียิ่งขึ้น ดังนี้ ผู้ควรมีความรู้และประสบการณ์เดิม จึงจะสามารถอ่านหนังสือได้อย่างเข้าใจ ความรู้ทางด้านภาษา วิธีการเขียนของผู้แต่ง อีกทั้งมีนิสัยรักการอ่าน และควรรู้จักสิ่งพิมพ์ประเภทต่างๆ

สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์ (2548, น. 23-24) กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านว่าเป็นกระบวนการต่อเนื่องดุจลูกโซ่ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้ซึ่งมีองค์ประกอบ 5 ส่วนคือ 1. ผู้อ่าน 2. หนังสือหรือตัวอักษร 3. ความหมายผู้อ่าน 4. การเลือกความหมายที่ปรากฏในหนังสือ และ 5. การนำไปใช้ผู้อ่านรู้จักเลือกความหมายที่ถูกต้องเหมาะสมไปใช้ในชีวิตประจำวันได้

จากแนวคิดนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ สามารถสรุปองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ได้ดังนี้

1. ความรู้ด้านภาษา ผู้อ่านจะต้องเรียนรู้ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับตัวอักษร ความหมายของคำ สำนวนโวหารและจุดประสงค์ในการอ่าน จึงจะสามารถอ่านเพื่อความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น

2. ความรู้ประสบการณ์เดิมและการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับเรื่องที่อ่านซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านนำความรู้เดิมที่มีอยู่มาช่วยในการทำ ความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน และสามารถสามารถจดจำ ข้อมูลความรู้ใหม่ได้อย่างรวดเร็ว แม่นยำ ลึกซึ้ง และยาวนานยิ่งขึ้น

3. ความสมบูรณ์ของความคิดรวบยอดที่ผู้อ่านจะสามารถอ่านเพื่อความเข้าใจในบทอ่านได้นั้น บทอ่านนั้นต้องมีความสมบูรณ์และสื่อถึงแนวคิดที่ชัดเจน

3.4 กระบวนการอ่านและการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, น. 28-36) ได้กล่าวถึงกระบวนการอ่านเป็นกระบวนการทางสมองที่มีความซับซ้อนมากเนื่องจากความเข้าใจในการอ่านเป็นสิ่งที่ผู้อ่านต้องใช้ความคิดโต้ตอบกับบทอ่านเพื่อให้ได้มาซึ่งความหมายโดยต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ที่มีมาก่อนผสมผสานกับเนื้อหาสาระที่ได้รับจากการอ่านบทอ่านกล่าวคือขณะที่ผู้อ่านอ่านด้วยการทำความเข้าใจกับบทอ่าน จะทำให้เกิดการกระตุ้นของเส้นประสาทนับพันๆ เซลล์ ซึ่งมีผลทำให้เกิดการบูรณาการความรู้และประสบการณ์เดิมเข้ากับเนื้อหาสาระในบทอ่านกลายเป็นความหมายที่เข้าใจได้ก่อนเข้าเรียนในระดับอนุบาล ส่วนใหญ่เด็กจะมีพัฒนาการทางภาษาแม้อย่างรวดเร็วในส่วนที่เป็นความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ การใช้ภาษาในการฟังและการพูด และความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้ และเมื่อเข้าเรียนในระดับประถมศึกษา ก็ย่อมจะมีความรู้ ประสบการณ์ และความสนใจต่างๆ มากขึ้นจึงจำเป็นต้องใช้ความสามารถในการเข้าใจประโยค โครงสร้างของเรื่อง และโครงสร้างของบทอ่านประเภทให้ความรู้เพิ่มขึ้น เพราะนักเรียนจะต้องเรียนแบบเรียนที่มีเนื้อหาวิชาการ ประกอบกับถ้าครูได้ให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการอ่านและกลวิธีการอ่านแก่นักเรียน ย่อมจะทำให้ นักเรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาในบทอ่านโดยเฉพาะแบบเรียนได้ดียิ่งขึ้น (Ruddell. 2002 อ้างถึงใน มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์, 2548, น. 28)

Ruddell. 2002 อ้างถึงในมณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, น. 29) กล่าวว่าในการสอนอ่านผู้สอนควรให้ผู้เรียนรู้จักตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน รู้จักเชื่อมโยงระหว่างวัตถุประสงค์ของการอ่านกับการใช้กลวิธีการอ่าน

สำหรับนักเรียนที่ไม่เข้าใจบทอ่าน ตามปกติมักจะมีพฤติกรรมต่อไปนี้

1. กวาดสายตาไปตามคำอ่านเฉยๆ โดยการปล่อยความคิดให้ล่องลอยไปเรื่อยๆ
2. หยุดอ่านบทอ่านที่ไม่เข้าใจนั้น แล้วหาสิ่งอื่นทำแทน
3. หาวิธีการเพื่อช่วยให้เข้าใจบทอ่านมากขึ้น จะได้อ่านบทอ่านต่อไปอย่างรู้เรื่อง และสามารถจับประเด็นได้ บางคนใช้วิธีการอ่านซ้ำ บางคนถามผู้รู้ให้อธิบายให้ฟังเกี่ยวกับเนื้อความ แวดล้อมหรือบริบทที่ช่วยเนะความหมายของคำที่ไม่ทราบความหมาย หรือเกี่ยวกับกลวิธีการอ่านหรือบางคน อาจต้องการขอคำแนะนำเพื่อไปหาความรู้เพิ่มเติม

สรุปได้ว่าการสอนกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นสิ่งที่ผู้อ่านต้องใช้ความคิดโต้ตอบกับบทอ่านเพื่อให้ได้มาซึ่งความหมายโดยอาศัยความรู้ ความเข้าใจและประสบการณ์มา

ผสมผสานกับเนื้อหาสาระในบทอ่านโดยที่ผู้อ่านต้องทำความเข้าใจกับบทอ่านโดยผู้อ่านควรมีความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างมีหลักการ

3.5 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

สุกัญญา เศรษฐศิริ (2533, น. 17) กล่าวถึง ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ ความสามารถในการเข้าใจคำวลี ประโยค อนุเจต ตลอดจนเรื่องราวทั้งหมดที่ผู้อ่านสามารถจับใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องได้ เรียงลำดับความและสรุปความได้จากสิ่งที่ผู้เขียนสื่อความหมายผ่านสื่อเป็นตัวเขียน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้ผู้อ่านมีความเข้าใจในการอ่านได้ดีขึ้น และครูผู้สอนต้องแสวงหาแนวทางที่ดีในการฝึกการอ่านให้กับนักเรียน ส่วนสมุทรา เช่น ชาวนิช (2551, น. 101) กล่าวถึง ความเข้าใจนี้เป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการศึกษาและประสบการณ์ต่างๆ หลากๆ ด้านของแต่ละคน ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างยิ่งของการอ่าน ถ้าการอ่านเป็นเพียงการเห็นตัวหนังสือปรากฏบนหน้ากระดาษ ไม่สื่อความหมายอะไรทั้งสิ้น นอกจากจะทำให้เสียเวลาโดยเปล่าประโยชน์แล้ว ยังไม่ได้อะไรจากการอ่านนั้นอีกด้วย ในขณะที่ชวาล แพรัตกุล (2520, น. 134) กล่าวถึง ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าเป็นความสามารถในการผสมแล้วขยายความรู้ ความเข้าใจเป็นสมรรถภาพขั้นต้นชนิดแรกของตัวปัญหาเป็นความพยายามของสมองที่จะดัดแปลงปรับปรุงความรู้ให้มีรูปร่างใหม่ เพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นที่แปลกใหม่ แต่ยังมีอะไรบางอย่างคล้ายคลึงกับของเดิมอยู่บ้าง ซึ่งมีความสามารถแสดงออกด้วยพฤติกรรม 3 ประการ ได้แก่ การแปลความ คือ การแปลเรื่องราวหรือข้อความเดิมให้ออกมาเป็นข้อความใหม่ ภาษาใหม่การตีความ คือ การเก็บความคิดเดิมมาบันทึกใหม่ การจัดเนื้อเรื่องใหม่ เป็นการมองในแง่ใหม่ ค้นหาค่าเปรียบเทียบทั้งความสำคัญและความสัมพันธ์ของส่วนย่อยๆ ภายในเรื่องราวนั้นย่อจนเป็นข้อสรุปได้ และการขยายความ คือ การขยายความคิดให้กว้างไกลโดยอาศัยความสัมพันธ์กับสถานการณ์เดิมที่ได้รับในตอนต้น สอดคล้องกับที่วัฒนธรรม บุญจับ (2541, น. 101-102) ได้กล่าวถึง ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ ความสามารถในการทำความเข้าใจตัวอักษร ความคิด ข้อเท็จจริง ความคิดสร้างสรรค์ ตลอดจนสารที่แทรกมากับเนื้อหา รวมทั้งสามารถแปลความ คือ สามารถสรุปสิ่งที่อ่านได้อย่างถูกต้องและสามารถขยายความ คือ สามารถนำความรู้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้

การศึกษาเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ จากนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่าน สามารถสรุปได้ว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นกรที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจในสิ่งที่อ่านแล้วสามารถระบุความหมายของคำ จับประเด็นสาระสำคัญของเรื่อง ลำดับเหตุการณ์หรือเรื่องราวของเรื่องที่อ่านเป็นภาษาของตนเอง สามารถตีความโดยการ

เชื่อมโยงความสัมพันธ์ของเรื่องที้อ่านและสามารถขยายความคิดออกมา โดยตอบคำถามจากกิจกรรมการอ่านเป็นภาษาพูดหรือภาษาเขียนได้

3.6 ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ในการจัดการเรียนการสอนอ่านนั้นสิ่งที่สำคัญที่สุดที่ผู้สอนต้องคำนึงถึงคือระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเพื่อที่จะสามารถวัดและประเมินผลพฤติกรรมที่แสดงว่าผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้ มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทั้งในและต่างประเทศด้านการอ่านหลายท่านได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ต่างๆ กันไว้ดังนี้

มิลเลอร์ (Miller, 1990, p. 4-7) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 4 ระดับ ดังนี้

1. ความสามารถในระดับแปลความ เป็นระดับการอ่านที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความหมายได้อย่างตรงไปตรงมา
2. ความสามารถในระดับตีความ เป็นระดับการอ่านที่ผู้อ่านสามารถอ่านแล้วเข้าใจในสิ่งที่ผู้เขียนมิได้กล่าวไว้โดยตรง ซึ่งผู้อ่านจะต้องใช้ความรู้มาช่วยในการพิจารณาตัดสินเพื่อทำความเข้าใจกับบทอ่าน รวมทั้งสามารถรับรู้ถึงอารมณ์ความคิดและวัตถุประสงค์ของผู้เขียนได้
3. ความสามารถในการวิจารณ์ (Critical reading) เป็นระดับการอ่านวิเคราะห์ตีความและประเมินค่า โดยสามารถแยกแยะความแตกต่างของข้อมูลที่อ่านได้
4. ความสามารถในระดับความคิดสร้างสรรค์ (Scripturally implicit comprehension) เป็นความเข้าใจในระดับสูงโดยผู้อ่านสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาที่อ่านนอกเหนือจากสิ่งที่ผู้เขียนนำเสนอไว้โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีเชื่อมโยงกับสิ่งที่อ่านเพื่อทำการสังเคราะห์เนื้อหาและนำไปประยุกต์ใช้

เฮอร์เบอร์ (Herber. 1993, p. 213-216 อ้างถึงใน ศุภวรรณ สัจจพิบูล, 2547) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร หมายถึง การอ่านที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้อ่านสามารถระบุข้อเท็จจริงที่ปรากฏ
2. ความเข้าใจระดับตีความ หมายถึงการอ่านระหว่างบรรทัด โดยพยายามหาความหมายของสิ่งที่ผู้เขียนกล่าวหรือสามารถบอกสิ่งที่ผู้เขียนระบุโดยนัย

3. ความเข้าใจระดับประยุกต์ หมายถึง การอ่านระดับนอกเหนือบรรทัด จุดมุ่งหมายการอ่านระดับนี้เพื่อเชื่อมโยงความรู้เข้ากับใจความของเนื้อหา โดยผู้อ่านหาข้อสรุปออกมาจากการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดของตนกับผู้เขียน

จากการศึกษาการแบ่งระดับความสามารถของการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่าน สามารถสรุปแนวคิดและสรุประดับความสามารถของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ได้เป็น 4 ระดับ คือ ความเข้าใจระดับตัวอักษร ความเข้าใจระดับตีความ ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ และความเข้าใจระดับประยุกต์

3.7 การวัดและประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การวัดและการประเมินเป็นกระบวนการที่สำคัญที่ทำให้เห็นผลของการพัฒนาในการอ่านเพื่อความเข้าใจในแต่ละครั้ง ซึ่งมีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญกล่าวไว้ดังนี้

สุจิต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์พรพรย์ (2538, น. 345) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนภาษาไทย ซึ่งรวมการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ด้วยว่า “เพื่อให้การวัดผลครอบคลุมเนื้อหา ควรจะได้ออกข้อสอบเป็นปรนัย เป็นแบบเลือกตอบ แบบ 5 ตัวเลือก หรืออย่างน้อย 4 ตัวเลือก ทั้งนี้เพื่อได้ตั้งคำถามมากขึ้นและการตรวจให้คะแนนได้โดยง่าย” ดังที่ฮีตัน (Heaton, 1990, p. 80) กล่าวว่า การประเมินความสามารถในการอ่านนั้น นิยมใช้แบบทดสอบเป็นแบบปรนัย เพราะเป็นแบบทดสอบที่มีความเที่ยงตรง และสามารถประเมินผลได้ง่าย ส่วนแมดเซน (Madsen, 1983: 89-92) ได้เสนอแนะเกี่ยวกับการประเมินในการอ่านว่า จะต้องวัดความสามารถของผู้อ่านทั้ง 3 ด้าน คือ 1. ด้านการตีความหมายประโยคหรือข้อความที่ปรากฏในบทอ่าน 2. ด้านการสรุปใจความสำคัญและรายละเอียดสำคัญของเรื่อง และ 3. ด้านการสรุปความหมายโดยนัยของเรื่อง

จากการศึกษาการวัดและการประเมินการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักศึกษากาหลายท่าน สรุปได้ว่าผู้วัดจะต้องเลือกลักษณะของแบบวัดให้เหมาะสมกับระดับความสามารถของนักเรียนที่ผู้สอนต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเพื่อให้การประเมินได้เที่ยงตรงและมีประสิทธิภาพมากที่สุด จึงเลือกใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่เป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก เพื่อวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตามองค์ประกอบ 4 ด้าน ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นจากแนวคิดของ เฮอร์เบอร์ (Herber, 1993 อ้างถึงใน ศุภวรรณ สัจจพิบูล, 2547, น. 31-32) และมิเลอร์ (Miller, 1990 อ้างถึงใน รุ่งฤดี แจ่มใส, 2559, น. 31-32) ประกอบด้วย ความเข้าใจระดับตัวอักษร ความเข้าใจระดับตีความ ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ และความเข้าใจระดับประยุกต์

3.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

จิรวรรณ อิศระพงศ์ไพศาล (2555, น. 131-134) ได้ศึกษาผลการสอนวรรณคดีไทย โดยใช้กลวิธีมีลติพาร์ทที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนเรียงความเชิงวิชาการ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวรรณคดีไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยกลวิธีมีลติพาร์ท และนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติมีความสามารถแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เรวดี จันทร์เต็ม (2558, น. 98-100) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่าน การเขียนภาษาอังกฤษ และเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 2 โดยใช้กลวิธีการสอนแบบทันเวลาพอดี (Just-in-time) ด้วยเทคโนโลยีบนเว็บ และกลวิธีการสอนแบบเดิม ผลการวิจัยปรากฏว่านักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้กลวิธีการสอนแบบทันเวลาพอดีมีความสามารถในการอ่านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

รุ่งฤดี แจ่มใส (2559, น. 81-84) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และความตระหนักรู้ด้านจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนแบบ DR-TA และการสอนแบบเดิมด้วยสื่อนิทานคุณธรรมจากพระราชดำรัส ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการทดลองมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความตระหนักรู้ด้านจริยธรรม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมธัมมาติ และ กอช (Madhumathi & Ghosh, 2012) ได้ศึกษาผลการใช้กลวิธี SORS และ RCT เพื่อพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนอินเดียที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ซึ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจถือเป็นปัญหาของนักเรียนทุกระดับชั้น ผลการวิจัยพบว่ากลวิธี SORS และ RCT สามารถพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่มีความสามารถสูงและความสามารถต่ำ และทั้ง 2 กลวิธีมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง นอกจากนี้นักเรียนหญิงจะมีการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่านักเรียนชาย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจสรุปได้ว่า เป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างมากต่อการแสวงหาความรู้ นักการศึกษาจึงได้คิดค้นกลวิธีการสอนเพื่อนำมาพัฒนาทักษะดังกล่าวให้เกิดประโยชน์กับผู้เรียนมากที่สุด เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยส่วนใหญ่เป็นแบบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ t-test for Dependent, t-test for Independent Samples , t-test แบบ Difference scores และ One - Way MANOVA ผู้วิจัยจึงได้นำผลการศึกษาดังกล่าวมาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบ

งานวิจัย เพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ

4.1 ความหมายของการเขียนสรุปความ

การเขียนเป็นกระบวนการในการเรียบเรียงความคิดความรู้ที่ออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรที่ผู้เขียนถ่ายทอดไปสู่ผู้อ่านผ่านสำนวนการเขียนที่มีความเหมาะสมกับบริบทนั้นๆ ซึ่งผู้เขียนจะต้องผ่านกระบวนการในการอ่านสรุปความที่ดีด้วยจึงจะสามารถสรุปความคิดในสิ่งที่อ่านและเขียนสื่อสารในสิ่งที่ต้องการจะสื่อออกมาเป็นภาษาเขียนหากผู้เรียนมีทักษะการเขียนสรุปที่ดีก็จะสามารถเขียนสื่อความหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพเพราะการเขียนเป็นทักษะที่มีประโยชน์และสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ซึ่งมีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหลายท่านทั้งในและต่างประเทศได้กล่าวถึงความหมายของการเขียนสรุปความ ไว้ดังนี้

เอกฉัท จารุเมธิชน (2541, น. 210) กล่าวถึงความหมายของการเขียนสรุปความ คือ การเก็บเนื้อเรื่องมาเรียบเรียงให้สั้นโดยคงความหมายเดิมไว้ไม่เปลี่ยนแปลง เช่นเดียวกับ ไพโรด เลิศพิริยกุล (2543, น. 45) และพรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 16) ได้ให้ความหมายของการเขียนสรุปความที่สอดคล้องกันที่ว่า การเขียนสรุปความ เป็นการรวบรวมใจความสำคัญของเรื่องหรือหาประเด็นหลักของเรื่องมาเรียบเรียงเขียนขึ้นใหม่ให้สั้น กระชับ โดยมีเนื้อหาสาระครบถ้วนมีความสัมพันธ์กัน ใช้ภาษาสละสลวย อ่านแล้วเกิดความเข้าใจด้วยสำนวนภาษาของผู้เขียนเอง ในขณะที่ศศิธร ธัญลักษณ์านนท์ (2542, น. 210) ได้ให้ความหมายเช่นเดียวกับ วรวรรธน์ ศรียาภย์ (2557, น. 49) กล่าวถึง ความหมายของการเขียนสรุปความไว้ว่าเป็นวิธีการย่ออย่างสั้นที่สุด ซึ่งจะกล่าวแต่เพียงความคิดที่สำคัญที่สุดเท่านั้นและผู้สรุปความจะต้องเข้าใจและตีความเองว่าผู้เขียนเขียนในทำนองใด เช่น ตักเตือนแนะนำยกย่องและประชดประชัน ผู้สรุปความจะต้องใช้ถ้อยคำของตนเองสรุปลักษณะของข้อความที่ตนอ่านให้ตรงกับจุดมุ่งหมายของ เนื้อเรื่องนั้นๆ ส่วนเกรกอรีอาร์เกลา และแครีปีจาคอปลัน (Gregory & Craig, 2001, p. 40) กล่าวถึง ความหมายของการเขียนสรุปความอย่างมีประสิทธิภาพไว้ว่าเป็นการย่อข้อมูลที่อยู่ในบทความโดยส่วนมากจะเหลือเพียงไม่กี่ประโยคการเขียนสรุปความจำเป็นว่าคุณจะจดเพียงข้อมูลที่สำคัญที่สุดจากบทความเท่านั้น

จากที่นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญได้ให้ความหมายของการเขียนสรุปความข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า การเขียนสรุปความ เป็นการเก็บสาระสำคัญหรือใจความสำคัญของเรื่องทีอ่านหรือฟังแล้วนำมาเขียนเรียบเรียงใหม่ให้มีใจความถูกต้อง ครบถ้วน มีการจัดลำดับความคิดและ

เรียบเรียงเนื้อหาให้มีความสัมพันธ์กัน อีกทั้งยังเลือกใช้คำที่เข้าใจง่าย ใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสม และภาษามีความสละสลวยด้วยสำนวนการเขียนของตนเอง

4.2 ความสำคัญการเขียนสรุปความ

การเขียนถือเป็นเรื่องหนึ่งทักษะที่มีความสำคัญมากในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน เพราะภาษาเขียนจะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจถึงเนื้อหาและสามารถสรุปสาระสำคัญของเรื่องที่อ่าน โดยเฉพาะในวัยเรียนทักษะการเขียนถือเป็นเรื่องสำคัญที่มักใช้ในการศึกษาเล่าเรียน หากผู้เรียนขาดทักษะการเขียนและไม่สามารถเขียนสรุปความได้ก็อาจทำให้ผู้อ่านเข้าใจผิดพลาดได้ ซึ่งนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญในการเขียนหลายท่านทั้งในและต่างประเทศได้กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนสรุปความ ไว้ดังนี้

พริ้มเพราวดี หันตรา (2541, น. 79) ได้ให้ความสำคัญการเขียนสรุปความสอดคล้องกับ สรวีย์ เคียนสันเทียะ (2545, น. 113) ระบุว่า การเขียนสรุปความ เป็นทักษะการใช้ภาษาที่มีความสำคัญและจำเป็นในการสื่อสารเพราะจะช่วยให้จดจำสาระสำคัญจากสิ่งที่ได้ฟังและอ่าน การใช้ภาษาเพื่อเขียนสรุปความให้ได้ดีนั้นต้องอาศัยการฝึกฝนอย่างถูกหลักเกณฑ์ซึ่งจะทำให้การเขียนสรุปความมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น เช่นเดียวกับที่ชินิษฐา แสงภักดี (2540, น. 28) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนสรุปความไว้ว่าการเขียนสรุปความ มีประโยชน์มากไม่ว่าในชีวิตประจำวันหรือในด้านการศึกษาเพราะการสรุปความจะช่วยให้การเรียนรู้มีความคงทนยิ่งขึ้น ถ้าผู้เรียนได้ฝึกทักษะการเขียนสรุปความอยู่ตลอดเวลา ก็จะเป็นประโยชน์สำหรับตนเอง ดังที่ กัญหา คาหอมกุล (2548, น. 36) และกมลพรพรณ บินธิบรอฮีม (2547, น. 13) ได้กล่าวถึง การเขียนสรุปความว่าเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการศึกษาและการสื่อสารในชีวิตประจำวัน เพราะจะช่วยจดจำสาระที่ได้จากการฟังและการอ่านทำให้สื่อความหมายเข้าใจได้ดีขึ้นและสามารถนำไปใช้ประโยชน์ต่อไปได้ ในขณะที่กัญญา ทิพย์ลาย (2545, น. 2) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนสรุปความไว้ว่าการเขียนสรุปความ เป็นวิธีการแสวงหาความรู้ที่เหมาะสมวิธีหนึ่งที่ยั่งยืนจะต้องฝึกฝนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนและสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้และผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนส่วนใหญ่จะใช้ทักษะการเขียนสรุปความ เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้

จากความสำคัญของการเขียนสรุปความที่นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญได้กล่าวไว้ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การเขียนสรุปความมีความสำคัญในการดำรงชีวิต โดยเฉพาะในวัยเรียนเพราะจะทำให้ผู้เรียนมีทักษะการสื่อสารที่ดีอันส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย

ซึ่งการเขียนสรุปความที่ดี ผู้เขียนจะต้องเข้าใจสาระสำคัญของเนื้อหา แล้วจึงสามารถเขียนออกมา โดยการสรุปความคิดที่ได้จากการอ่านด้วยภาษาของตนเอง

4.3 ขั้นตอนของการเขียนสรุปความ

ขั้นตอนในการเขียนสรุปความมีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญในการเขียนหลายท่าน ได้สรุปขั้นตอนในการเขียนสรุปความไว้ดังนี้

สายใจ ทองเนียม (2542, น. 110) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการเขียนสรุปความไว้โดยแบ่ง ออกเป็น 2 ด้านดังนี้

1. ด้านเนื้อหา

1.1 เลือกอ่านแต่เนื้อความที่เรียกว่าใจความสำคัญให้รู้ว่าใครทำอะไรที่ไหน เมื่อไรอย่างไรแล้วสร้างเรื่องย่อๆ เอาไว้ในใจ

1.2 เลือกอ่านเฉพาะเนื้อความที่เกี่ยวข้องและอ่านให้เข้าใจความหมายอย่าง ชัดแจ้งทุกๆ ตอน

1.3 อ่านอย่างน้อยสองครั้งและทบทวนเพื่อหาความถูกต้องหาลำดับความ ของเรื่องไว้ในใจ

2. ด้านการใช้ภาษา

2.1 พิจารณาภาษาที่กระชับกะทัดรัดพยายามทำเครื่องหมายข้อความที่ เย็นเยื่อตอนที่ควรตัดออก

2.2 พิจารณาเลือกภาษาที่ชัดเจนตรงความประสงค์และมีความหมาย กระจ่างที่สุด

2.3 พิจารณาสำนวนเดิมของเนื้อเรื่องว่าเป็นแบบใดเช่นภาษาพูดภาษาไทย สมัยก่อนหรือภาษาสื่อมวลชนฯ เพื่อเตรียมไว้เปลี่ยนให้เป็นสำนวนใหม่ที่อ่านเข้าใจง่าย

ไพโรธ เลิศพิริยกุล (2543, น. 113) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการเขียนสรุปความไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 เป็นขั้นพิจารณาสารว่ามีเนื้อหาเป็นอย่างไรรูปแบบของสารเป็นอะไร

ขั้นที่ 2 เป็นขั้นการย่อเนื้อหาของเรื่องจากเรื่องทั้งหมดให้เหลือประมาณหนึ่งใน สามพร้อมทั้งคิดชื่อเรื่องได้

ขั้นที่ 3 เป็นขั้นสรุปเรื่องให้สั้นและกะทัดรัดโดยหาข้อความหรือคามาทดแทน ประโยคหรือข้อความยาวๆ ให้เหลือข้อความที่สั้นให้ได้ในขั้นนี้คิดปรับปรุงถ้อยคำและชื่อเรื่องให้ กระชับรัดกุมกว่าเดิมขั้นนี้ถือเป็นการสรุปความได้แล้ว

ขั้นที่ 4 เป็นขั้นสุดท้ายคือขั้นสรุปรวบยอดเรื่องราวทั้งหมดให้เหลือเฉพาะใจความสำคัญจริงๆ หรือให้เหลือประเด็นหลักเพียงประเด็นเดียวขั้นนี้เป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุดและเป็นขั้นตอนที่ยากที่สุดด้วย

จูไรร์ตน์ ลักษณะศิริ (2548, น. 222) ได้สรุปขั้นตอนของการเขียนสรุปความ ไว้ดังนี้

1. อ่านเรื่องที่ต้องการสรุปให้จบทางที่ดีควรอ่านสองครั้ง ครั้งแรกอ่านแบบคร่าวๆ ครั้งที่สองเพื่อจับใจความสำคัญที่เป็นความคิดหลักของผู้เขียนในแต่ละย่อหน้า ผู้สรุปความก็ทำเครื่องหมายเช่นขีดเส้นใต้หรือเขียนสรุปใจความสำคัญแต่ละย่อหน้าไว้ ขณะที่อ่านให้คำนึงหลักการเขียนย่อหน้าที่ดี

2. นำผลจากการอ่านสรุปใจความจากแต่ละย่อหน้าตามที่ได้ทำเครื่องหมายหรือเขียนสรุปย่อๆ เอาไว้พิจารณาร่วมกันเพื่อเรียบเรียงสรุปความเป็นภาษาเขียนของตนเองด้วยภาษากระชับรัดกุมยิ่งขึ้น

จากขั้นตอนการเขียนสรุปความที่นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญในแต่ละท่านได้กล่าวไปข้างต้นสามารถสรุปได้ว่าผู้อ่านต้องอ่านเพื่อทำความเข้าใจโดยภาพรวมของเรื่องที่อ่านเสียก่อนเพื่อให้สามารถเขียนสรุปใจความสำคัญด้วยภาษาของตนเองแล้วสุดท้ายจึงค่อยปรับสำนวนภาษาให้อ่านแล้วลื่นไหลมากที่สุด แต่สำหรับการเขียนสรุปความจากเนื้อหาที่เป็นร้อยกรองของผู้สรุปความจะต้องถ่ายทอดภาษาร้อยกรองให้เป็นร้อยแก้วก่อนแล้วจึงดำเนินขั้นตอนต่างๆ ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้น

4.4 ความสามารถในการเขียนสรุปความ

ความสามารถในการเขียนสรุปความเป็นทักษะหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการสื่อสารในชีวิตประจำวันของมนุษย์โดยเฉพาะวัยเรียน ซึ่งเป็นวัยที่ต้องหมั่นศึกษาหาความรู้จึงจะต้องมีความสามารถในการเขียนสรุปความที่ดีจึงจะสามารถเรียนรู้ในรายวิชาต่างๆ ให้มีประสิทธิภาพได้ มีนักศึกษากลางหลายท่านได้กล่าวถึง ไว้ดังนี้

นิตยา กาญจนะวรรณ (2543, น. 30) และไพโรธ เลิศพิริยกุล (2543, น. 114) ได้กล่าวถึง ความสามารถในการเขียนสรุปความที่สอดคล้องกันไว้ว่าผู้ใช้ภาษาจะต้องรู้จักจับใจความสำคัญของเรื่องแล้วหาประเด็นหลักออกมาเขียนเรียบเรียงด้วยถ้อยคำที่สละสลวย และสื่อความหมายได้ตรงกับความมุ่งหมายของเนื้อเรื่อง เช่นเดียวกับที่พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 16) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนสรุปความสอดคล้องกับที่ศศิธร ธัญลักษณ์านนท์ (2542, น. 30) ไว้ว่าการเขียนสรุปความนั้นสามารถเก็บใจความสำคัญของเรื่องหรือประเด็นหลักของเรื่องแล้ว

นำมาเขียนเรียบเรียงใหม่ให้สั้นกะทัดรัด ซึ่งผู้สรุปความจะต้องเข้าใจและตีความเองว่าผู้เขียนเขียนในทำนองใดแล้วจึงเขียนสรุปเป็นภาษาของผู้สรุปเองโดยมีใจความครบถ้วน

ในขณะที่เอกซัท จารุเมธิชน (2541, น. 110) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนสรุปความ ไว้ว่าการเขียนสรุปความนั้นเป็นการเก็บเนื้อความของเรื่องมาเขียนเรียบเรียงให้สั้นโดยคงความหมายเดิมไว้ไม่เปลี่ยนแปลง

จากที่นักการศึกษาได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนสรุปความ สรุปได้ว่าเป็นการถ่ายทอดงานเขียนโดยนำใจความสำคัญหลักของเรื่องทีอ่านหรือฟังมาเรียบเรียงใหม่ให้มีใจความถูกต้องครบถ้วนกระชับและเข้าใจง่ายโดยใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนเอง

4.5 การวัดและประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ

จากการศึกษาการวัดประเมินความสามารถในการเขียนจากนักการศึกษาหลายท่าน ทั้งในและต่างประเทศนั้น ได้มีการกำหนดการวัดความสามารถในการเขียนสามารถทำได้ด้วยวิธีใช้แบบทดสอบอัตนัย มีผู้เชี่ยวชาญได้กำหนดเกณฑ์ต่างๆ ไว้มากมายซึ่งผู้ประเมินจะต้องเลือกนาเกณฑ์ที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการสอนเพื่อจะสามารถวัดความสามารถการเขียนสรุปความให้กับนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพการประเมินต่างๆ ที่ผู้เชี่ยวชาญได้กำหนดเกณฑ์ต่างๆ ไว้ ดังนี้

ฮีตัน (Heaton, 1979, p. 134-135) ได้กำหนดการวัดและประเมินในการเขียนนั้น ควรจะวัดผู้เขียนในด้านต่อไปนี้

วัดความสามารถในด้านไวยากรณ์ คือ ความถูกต้องของการใช้ไวยากรณ์ในการเขียน

วัดความสามารถในด้านการใช้คำศัพท์ คือ การเลือกใช้คำศัพท์ได้ถูกต้องเหมาะสมและหลากหลาย

วัดความสามารถในด้านกลไกการเขียน คือ เครื่องหมายวรรคตอนและตัวสะกดที่ใช้ในการเขียนได้ถูกต้อง

วัดในด้านความคล่องแคล่วของการเขียน คือ วัดลีลา และความคล่องของการสื่อความหมาย คือ ความสามารถในการนำเสนอเนื้อเรื่องและความคิด ให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายที่ผู้เขียนต้องการสื่อ การเลือกใช้ถ้อยคำ ลีลาการเขียนและโวหารต่าง ๆ

วัดด้านความสัมพันธ์ของข้อความ คือ การจัดลำดับความคิดและการเรียบเรียงข้อความ

สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544, น. 10) ได้กำหนดเกณฑ์วัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ไว้ดังนี้

1. สรุปใจความได้ถูกต้อง
 - 4 คะแนน สรุปใจความตรงทุกประเด็น
 - 3 คะแนน สรุปใจความได้ตรงแต่ขาด 1 ประเด็น
 - 2 คะแนน สรุปใจความได้ตรงแต่ขาด 2 ประเด็น
 - 1 คะแนน สรุปใจความได้ตรงแต่ขาด 3 ประเด็น
 - 0 คะแนน สรุปใจความได้น้อยแต่ขาดประเด็นสำคัญ 4 ประเด็นขึ้นไป
2. สะกุดคำและวางวรรณยุกต์ถูกต้อง
 - 2 คะแนน เขียนสะกุดคำและวางวรรณยุกต์ถูกต้องทุกคำ
 - 1 คะแนน เขียนสะกุดคำและวางวรรณยุกต์ผิดที่ 2-4 คำ
 - 0 คะแนน เขียนสะกุดคำหรือวางวรรณยุกต์ผิดที่เกิน 4 คำ
3. เขียนประโยคถูกต้อง
 - 2 คะแนน เขียนประโยคถูกต้องหลักภาษาทุกประการ
 - 1 คะแนน เขียนประโยคผิดหลักไวยากรณ์ 1 ประโยค
 - 0 คะแนน เขียนประโยคผิดหลักไวยากรณ์ 2 ประโยค
4. ความสะอาดและเป็นระเบียบ
 - 2 คะแนน สะอาดและเป็นระเบียบทั้งหมด
 - 1 คะแนน ขีดฆ่าหรือสกปรก 1-2 ที่
 - 0 คะแนน ขีดฆ่าหรือสกปรก 3 ที่ขึ้นไป

พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 10-11) ได้กล่าวถึงเกณฑ์การเขียนสรุปความ ไว้ดังนี้

1. การสรุปเรื่อง คะแนนเต็ม 4 คะแนน
 - 1.1 เขียนสรุปเรื่องได้ใจความครบถ้วน 4 คะแนน
 - 1.2 เขียนสรุปเรื่องได้ใจความประมาณ 3 ใน 4 ส่วนของเรื่อง 3 คะแนน
 - 1.3 เขียนสรุปเรื่องได้ใจความประมาณ 2 ใน 4 ส่วนของเรื่อง 2 คะแนน
 - 1.4 เขียนสรุปเรื่องได้ใจความประมาณ 1 ใน 4 ส่วนของเรื่อง 1 คะแนน
 - 1.5 เขียนสรุปเรื่องไม่ได้ใจความสำคัญ 0 คะแนน
2. การเขียนประโยค คะแนนเต็ม 2 คะแนน
 - 2.1 เขียนประโยคถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ทุกประโยค 2 คะแนน

2.2	เขียนประโยคผิดหลักไวยากรณ์ 1 ประโยค	1 คะแนน
2.3	เขียนสะกดคำผิดหลักไวยากรณ์ 2 ประโยคขึ้นไป	0 คะแนน
3.	การเขียนสะกดคำ	คะแนนเต็ม 2 คะแนน
3.1	เขียนสะกดคำถูกต้องทั้งหมด	2 คะแนน
3.2	เขียนสะกดคำผิดและวางวรรณยุกต์หรือสระผิดที่ 1-3 คำ	1 คะแนน
3.3	เขียนสะกดคำผิดและวางวรรณยุกต์หรือสระผิดที่ 4 คำขึ้นไป	0 คะแนน
4.	การเว้นวรรคตอน	คะแนนเต็ม 2 คะแนน
4.1	เว้นวรรคตอนถูกต้องทุกที่	2 คะแนน
4.2	เว้นวรรคตอนผิด 1-2 ที่	1 คะแนน
4.3	เว้นวรรคตอนผิด 3 ที่ขึ้นไป	0 คะแนน

ไว้ดังนี้
 วิทยุเทพ กองสุข (2557, น. 45) ได้กำหนดเกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ

ตาราง 2 เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ วิทยุเทพ กองสุข (2557, น. 45)

สิ่งที่วัด	เกณฑ์	คะแนน
องค์ประกอบการเขียนสรุปความ	มีองค์ประกอบการเขียนสรุปความครบ 4 องค์ประกอบ ดังนี้ 1. สรุปใจความสำคัญของเรื่องได้ตรงกับแก่นของเรื่อง 2. เชื่อมโยงเรื่องราวกับบริบทหรือประเด็นสำคัญของเรื่องได้อย่างครอบคลุม	4
	3. ใช้ภาษาในการสื่อความหมายได้อย่างชัดเจน	
	4. ใช้ภาษาในเขียนสรุปความได้สั้น และกระชับ	
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง	3
	แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1.1 และ 1.2	
	ขาดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1.1	2

ตาราง 2 (ต่อ)

สิ่งที่วัด	เกณฑ์	คะแนน
	ขาดองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1.1	1
	ขาดองค์ประกอบการเขียนสรุปความ	0
หลักภาษาไทย	เขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาทุกประโยค	4
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 2 ประโยค	3
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ประโยค	2
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 4 ประโยค	1
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 4 ประโยค	0
กลไกการเขียน	สะกดคำและเว้นวรรคได้ถูกต้องตามหลักภาษาไทยทั้งหมด	2
	สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 5 ตำแหน่ง	1
	สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 5 ตำแหน่ง	0
	รวมทั้งสิ้น	10

จากเกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความที่ได้กล่าวไปข้างต้น ผู้วิจัยได้สร้างเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ แบบวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic Method) ซึ่งผู้วิจัยปรับเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความจากสุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544, น. 10) พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 10-11) และธัญเทพ กองสุข (2557, น. 45) เพื่อใช้ในการประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยแบ่งเกณฑ์การให้คะแนนออกเป็น 3 ด้าน คือ 1. ด้านการนำเสนอเนื้อหา 2. ด้านการเรียบเรียงความคิด และ 3. ด้านหลักการใช้ภาษาและกลไกการเขียน รวมทั้งสิ้น 10 คะแนน โดยสร้างแบบทดสอบการเขียนสรุปความแบบอัตนัย เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ได้ดังนี้

ตาราง 3 เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ

สิ่งที่วัด	เกณฑ์	คะแนน	
การนำเสนอ เนื้อหา	มีองค์ประกอบการเขียนสรุปความครบ 3 องค์ประกอบ ดังนี้ 1. สรุปใจความของเรื่องได้ตรงกับแก่นของเรื่อง 2. สรุปใจความของเรื่องได้ครบถ้วนทุกประเด็น 3. ใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนในการสื่อความหมายได้อย่าง กระชับและชัดเจน	4	
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1 และ 2	3	
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่มีองค์ประกอบที่ 1	2	
	ขาดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ โดยไม่มีองค์ประกอบที่ 1	1	
การเรียบเรียง ความคิด	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องได้อย่างเป็นระบบทำให้ เข้าใจง่าย และเรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนได้สอดคล้องสัมพันธ์กัน	2	
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่าย แต่เรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	1	
หลักการ ใช้ภาษาและ กลไกการเขียน	เลือกใช้คำที่เข้าใจง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน เขียนประโยคได้ถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำได้ถูกต้อง เว้นวรรคและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างถูกต้องทั้งหมด งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	4	
	เขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคผิดตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	3	
	เขียนประโยคผิดตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 4 - 5 ตำแหน่ง และงานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	2	
	เขียนประโยคผิดตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 5 ตำแหน่ง และงานเขียนขาดความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	1	
		รวมทั้งสิ้น	10

4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ

กัญญา ทิพย์ฉาย (2545, น. 46) ได้ทำการสร้างแบบฝึกการเขียนสรุปความจากบท ร้อยแก้วสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้แผนผังความคิด ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ปรากฏว่าแบบฝึกการเขียนสรุปความจากบทร้อยแก้วสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้ แผนผังความคิดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพ 81.07/80. 56 และผลสัมฤทธิ์การเขียนสรุป ความหลังใช้แบบฝึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุวิณา เดือนแจ้ง (2550, น. 63-64) ได้ศึกษาผลของการใช้สารจากหนังสือพิมพ์เป็น สื่อพัฒนาการจับใจความและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิต แห่งมหาวิทยาลัยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ปีการศึกษา 2550 ผลการวิจัย ปรากฏว่าผลสัมฤทธิ์การเขียนสรุปความหลังเรียนสูงกว่าผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทาง สถิติที่ระดับ .05

วีระพร พรอมวงศ์ (2553, น. 103) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านคิด วิเคราะห์และเขียนสรุปความโดยใช้นิทานชาดกและนิทานอีสปเป็นสื่อของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดตะกล้าสำนักงานเขตประเวศ ผลวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ด้านการ เขียนสรุปความที่ใช้นิทานชาดกและนิทานอีสปเป็นสื่อพบว่าคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ธัญเทพ กองสุข (2557, น. 75-77) ได้ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWLH PLUS ที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความและการเขียนสรุปความของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลวิจัยพบว่า ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWLH PLUS มี ความสามารถในการอ่านจับใจความและการเขียนสรุปความหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการ ทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWLH PLUS มีความสามารถในการอ่านจับใจความและการเขียนสรุปความสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการ เรียนรู้ด้วยวิธีแบบปกติมีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวข้องกับการเขียนสรุปความ สรุปได้ว่า การพัฒนา ความสามารถในการเขียนสรุปความนั้นเป็นทักษะที่ความจำเป็นอย่างมากต่อการแสวงหาความรู้ ซึ่งในหลักสูตรแกนกลาง ได้มีการกำหนดให้นักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้ฝึกเขียนสรุปความ จากเรื่องที่อ่าน โดยมีการทำการศึกษากับผู้เรียนในทุกระดับการศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ส่วนใหญ่เป็นแบบวัดความสามารถในเขียนสรุปความภาษาไทยเป็นแบบทดสอบอัตนัย สถิติที่ใช้ ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ t-test for Dependent Samples และ t-test for Independent

Samples ผู้วิจัยจึงได้นำผลการศึกษาดังกล่าวมาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบงานวิจัย เพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi – Experimental Design) เพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยมีความมุ่งหมายเพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่าน และการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ก่อนและหลังการทดลอง และเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์กับการจัดการเรียนรู้แบบปกติโดยผู้วิจัยดำเนินการวิจัยตามลำดับขั้นตอน ดังนี้

1. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. ดำเนินการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูล
4. การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 6 ห้อง มีนักเรียนทั้งหมด 360 คน

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนวิชา พัฒนาทักษะภาษาไทย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 2 ห้อง รวม 60 คน ซึ่งได้มาจากวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยผู้วิจัยพิจารณาเลือกห้องเรียนที่มีผลคะแนนเฉลี่ยรายวิชาภาษาไทย ทั้งด้านการอ่านและเขียน ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2562 ใกล้เคียงกัน โดยใช้การทดสอบค่าที เนื่องจากโรงเรียน จัดห้องเรียน 1 ห้อง แล้วแบ่งผู้เรียนออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน จากนั้นสุ่มห้องเรียนเพื่อเข้าเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 1 กลุ่ม (30 คน) และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม (30 คน)

เครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ประกอบด้วย

1. แผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ จำนวน 4 หน่วยการเรียนรู้ 6 แผน ใช้เวลา 12 คาบ
2. แผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ จำนวน 4 หน่วยการเรียนรู้ 6 แผน ใช้เวลา 12 คาบ
3. แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นแบบทดสอบแบบปรนัย 4 ตัวเลือก สำหรับใช้ในการทดสอบก่อนและหลังเรียน
4. แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความเป็นแบบทดสอบแบบอัตนัย สำหรับใช้ในการทดสอบก่อนและหลังเรียน และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ

การสร้างเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัย

1. ขั้นตอนในการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์สำหรับกลุ่มทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

1.1 ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ในประเด็นต่างๆ ดังนี้ สาระการเรียนรู้ วิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย คำอธิบายรายวิชา และจุดประสงค์การเรียนรู้ เพื่อนำมากำหนดโครงสร้างของแผนการจัดการเรียนรู้และเลือกเนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการทดลอง

1.2 ศึกษาขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุก และกลวิธีลูกบาศก์จากเอกสารบทความ งานวิจัยต่างๆ แล้วนำมาปรับใช้กับการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความ

1.3 กำหนดเนื้อหาที่ใช้ในการทำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยพิจารณาจากคำอธิบายรายวิชาสาระการเรียนรู้ วิชาพัฒนาทักษะภาษาไทยตาม ของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ประกอบกับการพิจารณาถึงความยากง่ายของเนื้อหาให้เหมาะสมกับช่วงวัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และมีความยาวเรื่องเหมาะสมกับเวลาที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ จากนั้นนำเนื้อหาทั้งหมดที่ได้เลือกให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย 4 หน่วยการเรียนรู้ ดังนี้

ตาราง 4 เนื้อหาการจัดการเรียนรู้ที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

หน่วยการเรียนรู้	เรื่อง	จำนวนคาบ
การปฐมนิเทศ	หลักการอ่านเพื่อความเข้าใจ หลักการเขียนสรุปความ	1
ทดสอบ	ทดสอบก่อนเรียน	2
นิทาน	ขายปัญญา	2
เรื่องสั้น	วันที่ไฟฟ้าดับ	2
บทความ	ตำหนิ อะไรคือการประหยัด	4
สารคดี	ศิลปะของการใช้ชีวิต อพยพสัตว์ป่า : ไม่มีพรงนี้สำหรับลมหายใจ	4
ทดสอบ	ทดสอบหลังเรียน	2
รวม	6 แผน	17

1.4 จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ จำนวน 4 หน่วยการเรียนรู้ 6 แผน รวม 12 คาบ แต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย 1) ผลการเรียนรู้ 2) สาระสำคัญ 3) จุดประสงค์การเรียนรู้ 4) สมรรถนะของผู้เรียน 5) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ 6) สาระการเรียนรู้ 7) การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ 8) สื่อและแหล่งการเรียนรู้ 9) การวัดและประเมินผล และ 10) บันทึกหลังการจัดการเรียนรู้

โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ 5 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์เดิมกับบทอ่าน เพื่อให้เกิดความสนใจและนำความรู้พื้นฐานนั้นมาใช้ในการอ่านกับบทอ่านที่ผู้สอนกำหนด

2. ชี้นำเสนอสถานการณ์ ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์ด้วยกิจกรรมที่น่าสนใจ และสัมพันธ์กับบทอ่านด้วยกลวิธีที่หลากหลาย ที่ผู้สอนได้เตรียมไว้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจสาระสำคัญของบทอ่านมากขึ้น

3. ขั้นปฏิบัติกิจกรรมกลวิธีลูกบาศก์

3.1 ผู้สอนนำเสนอบทอ่าน ผู้เรียนแต่ละบุคคลอ่านบทอ่านที่กำหนดให้

3.2 ผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียน เป็นกลุ่มละ 5 - 6 คน เพื่อระดมความรู้และร่วมอภิปรายเนื้อหาที่ได้จากบทอ่านร่วมกันและช่วยกันหาข้อสรุปของบทอ่านจากการสะท้อนความคิดของสมาชิกกลุ่ม

3.3 ผู้สอนอธิบายกติกาการทอยลูกบาศก์ การตอบคำถามพร้อมทำข้อตกลงเบื้องต้นกับผู้เรียนโดยผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้านที่ผู้เรียนทอยลูกบาศก์ได้ ซึ่งคำถามที่กำหนดจะครอบคลุมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจทั้ง 4 ระดับ และจะปรับเปลี่ยนไปตามประเภทของบทอ่าน วิธีการเล่นจะปรับเปลี่ยนไปในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการใช้ลูกบาศก์ที่หลากหลาย โดยผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้าน ด้วยตนเอง

3.4 ผู้สอนมอบลูกบาศก์ที่มีคำถามทั้ง 6 ด้าน และผู้เรียนแต่ละกลุ่มทำกิจกรรมลูกบาศก์ตามกติกาที่กำหนด ภายในระยะเวลาที่กำหนดให้แต่ละกิจกรรม และเขียนสรุปความจากบทอ่าน

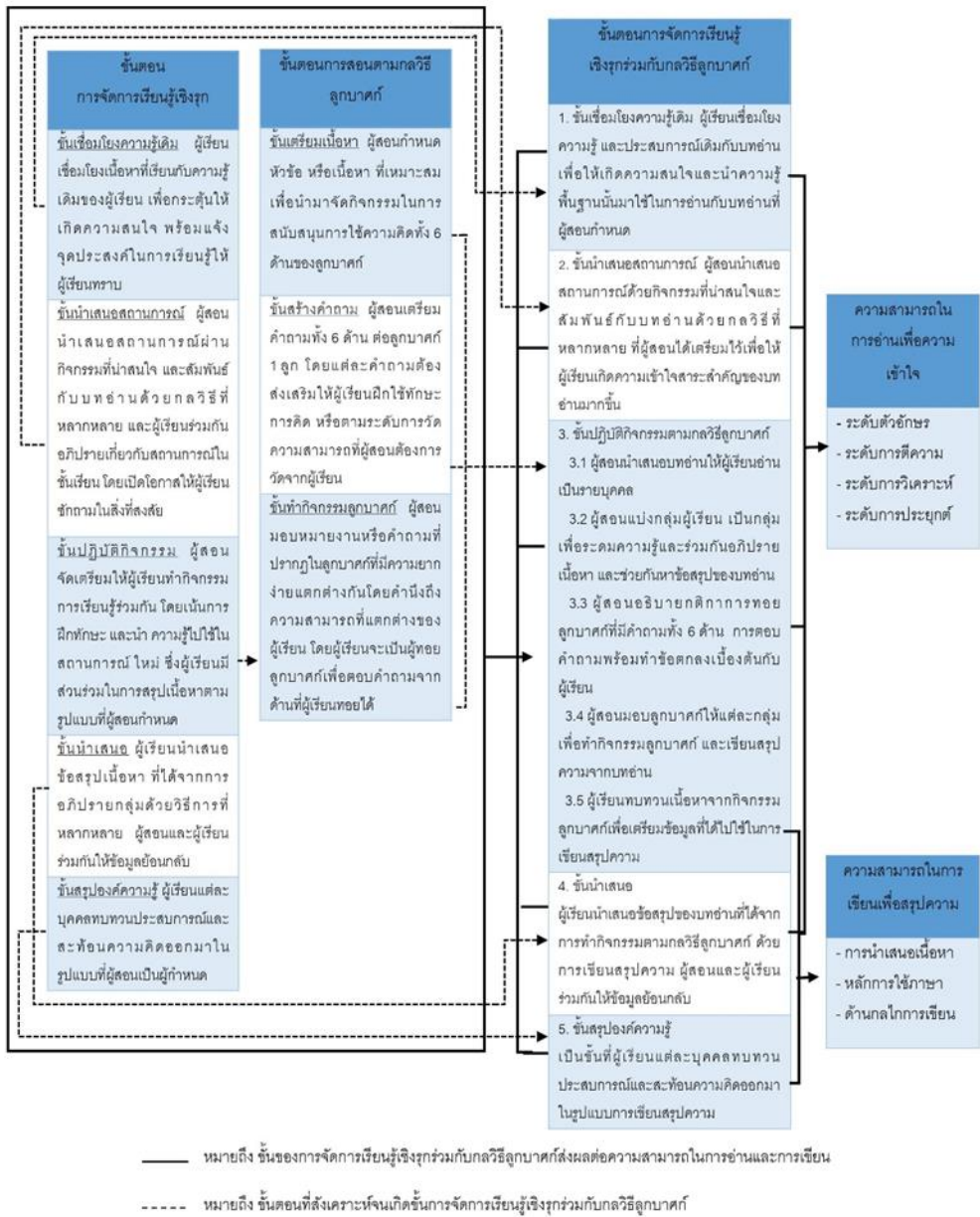
3.5 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาจากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์เพื่อเตรียมข้อมูลที่ได้จากการปฏิบัติกิจกรรมไปใช้ในการเขียนสรุปความ

4. ชี้นำเสนอ เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำเสนอข้อสรุปของบทอ่านที่ได้จากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์ ด้วยการจัดทำโครงร่างเขียนสรุปความ ผู้สอนตรวจสอบเนื้อหาการเขียนสรุปความของผู้เรียนและร่วมกันให้ข้อมูลย้อนกลับ

5. ขั้นสรุปองค์ความรู้ เป็นขั้นที่ผู้เรียนแต่ละบุคคลทบทวนประสบการณ์และสะท้อนความคิดออกมาในรูปแบบการเขียนสรุปความ เพื่อสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยสำนวนภาษาของตนเอง โดยผู้สอนเป็นผู้ตรวจสอบการเขียนสรุปความพร้อมปรับแก้สำนวนภาษาของผู้เรียน

ซึ่งผู้วิจัยได้สังเคราะห์การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ดังภาพประกอบ 4

การสังเคราะห์รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์



ภาพประกอบ 4 การสังเคราะห์การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

2. วิธีการหาคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

2.1 นำแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ที่ผู้วิจัยสร้างให้อาจารย์ที่

ปรึกษาตรวจบริษณญาณินพณ์เพื่อพิจารณาความถูกต้องเหมาะสม จากนั้นนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะ

2.2 นำแผนการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย จำนวน 3 ท่าน พิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหา ลำดับชั้นการสอน ความสอดคล้องของกิจกรรมการเรียนการสอน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ โดยนำไปตรวจสอบคุณภาพความสอดคล้องระหว่างแผนการจัดการเรียนรู้กับจุดประสงค์การเรียนรู้ แล้วนำผลการประเมินแผนการจัดการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน อยู่ในระดับ 4 คะแนน คือ เห็นด้วยมาก อีกทั้งได้ปรับปรุงแผนตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ คือ ปรับเนื้อหาที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน และปรับเกณฑ์การให้คะแนนการเขียนสรุปความ

2.3 ปรับแก้ไขแผนการจัดการเรียนรู้ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญแล้วนำไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง 1 กลุ่ม จำนวน 30 คน เพื่อพิจารณาความเหมาะสมของกิจกรรม เวลาที่ใช้ และความคล่องตัวในการใช้แผนการจัดการเรียนรู้

2.4 ปรับแผนการจัดการเรียนรู้ ตามผลการทดลองใช้ และนำไปใช้กับกลุ่มทดลองต่อไป

3. ขั้นตอนในการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติสำหรับกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยสร้างแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม โดยดำเนินขั้นตอนการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

3.1 ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ในประเด็นต่างๆ ดังนี้ สาระการเรียนรู้ วิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย คำอธิบายรายวิชา และจุดประสงค์การเรียนรู้ เพื่อนำมากำหนดโครงสร้างของแผนการจัดการเรียนรู้และเลือกเนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการทดลอง

3.2 ศึกษาขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) เพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางในการจัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนสำหรับกลุ่มควบคุม

3.3 กำหนดเนื้อหาที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้แบบเดียวกับกลุ่มที่จัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

3.4 จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ จำนวน 4 หน่วยการเรียนรู้ 6 แผน รวม 12 คาบ คาบละ 45 นาที แต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย 1) ผลการเรียนรู้ 2) สาระสำคัญ 3) จุดประสงค์การเรียนรู้ 4) สมรรถนะของผู้เรียน 5) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ 6) สาระการการเรียนรู้

7) การจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนแบบปกติ 8) สื่อและแหล่งการเรียนรู้ 9) การวัดและประเมินผล และ 10) บันทึกหลังการจัดการเรียนรู้

โดยการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนแบบปกติสามารถแบ่งขั้นตอนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ออกเป็น 3 ขั้นตอนด้วยกัน ดังนี้

1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเข้าสู่บทเรียนด้วยสื่อการสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่จะสอนเพื่อเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับบทเรียน

2 ขั้นสอน เป็นขั้นที่นำเสนอบทอ่านแก่ผู้เรียน โดยผู้สอนซักถามประเด็นที่นักเรียนสงสัยในบทอ่านแล้วผู้สอนจึงอธิบายเนื้อเพิ่มเติม และผู้เรียนสรุปสาระสำคัญที่ได้จากการอ่าน

3 ขั้นสรุป เป็นขั้นที่ผู้สอนทดสอบความเข้าใจของผู้เรียน โดยให้ผู้เรียนเขียนสรุปความรู้ที่ได้ลงไปกิจกรรมการเขียนสรุปความ

4. วิธีการหาคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติสำหรับกลุ่มควบคุม

4.1 นำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทเพื่อพิจารณาความถูกต้องเหมาะสม จากนั้นนำมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะก่อนนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ

4.2 นำแผนการจัดการเรียนรู้ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย จำนวน 3 ท่าน พิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหา ลำดับขั้นการสอน ความสอดคล้องของกิจกรรมการเรียนการสอนแล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ โดยนำไปตรวจสอบคุณภาพความสอดคล้องระหว่างแผนการจัดการเรียนรู้กับจุดประสงค์การเรียนรู้ ซึ่งผลการประเมินแผนการจัดการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน อยู่ในระดับ 4 คะแนน คือเห็นด้วยมาก อีกทั้งได้ปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ คือ ปรับเนื้อหาที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน และปรับเกณฑ์การให้คะแนนการเขียนสรุปความ

จากการศึกษาขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบปกติและการจัดการเรียนรู้อ่านเรื่องเชิงรุกร่วมกับทฤษฎีลูกบาศก์ พบว่ามีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน แสดงรายละเอียดในแต่ละขั้นตอน ดังตารางที่ 5

ตาราง 5 แสดงการเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบปกติและการจัดการเรียนรู้เชิงรุก
ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

การจัดการเรียนรู้แบบปกติ	การจัดการเรียนรู้เชิงรุก ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์
<p>1. ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเข้าสู่บทเรียนด้วยสื่อ การสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่จะ สอนเพื่อเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับบทเรียน</p>	<p>ขั้นที่ 1 ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม เป็นขั้นที่ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์ เดิมกับบทอ่าน เพื่อให้เกิดความสนใจและนำความรู้ พื้นฐานนั้นมาใช้ในการอ่านกับบทอ่านที่ผู้สอน กำหนด</p> <p>ขั้นที่ 2 ขั้นนำเสนอสถานการณ์ เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์ด้วยกิจกรรมที่ น่าสนใจและสัมพันธ์กับบทอ่านด้วยกลวิธีที่ หลากหลาย ที่ผู้สอนได้เตรียมไว้เพื่อให้ผู้เรียนเกิด ความเข้าใจสาระสำคัญของบทอ่านมากขึ้น</p>
<p>2. ขั้นสอน เป็นขั้นที่นำเสนอบทอ่านแก่ผู้เรียน โดย ผู้สอนซักถามประเด็นที่นักเรียนสงสัยใน บทอ่านแล้วผู้สอนจึงอธิบายเนื้อเพิ่มเติม และผู้เรียนสรุปสาระสำคัญที่ได้จากการ อ่าน</p>	<p>ขั้นที่ 3 ขั้นปฏิบัติกิจกรรมกลวิธีลูกบาศก์</p> <p>3.1 ผู้สอนนำเสนอบทอ่าน ผู้เรียนอ่านเป็น รายบุคคล 3.2 ผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียนเป็นกลุ่มละ 5-6 คน เพื่อระดมความรู้และร่วมอภิปรายเนื้อหาที่ ได้จากบทอ่านร่วมกันและช่วยกันหาข้อสรุปของบท อ่านจากการสะท้อนความคิดของสมาชิก</p> <p>3.3 ผู้สอนอธิบายกติกาการทอยลูกบาศก์ การตอบ คำถามพร้อมทำข้อตกลงเบื้องต้นกับผู้เรียนโดย ผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้านที่ผู้เรียนทอยลูกบาศก์ได้ ซึ่งคำถามที่กำหนดจะ ครอบคลุมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ทั้ง 4 ระดับ และจะปรับเปลี่ยนไปตามประเภทของ บทอ่าน วิธีการเล่นจะปรับเปลี่ยนไปในการจัด กิจกรรมการเรียนรู้แต่ละครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ วิธีกลวิธีการใช้ลูกบาศก์ที่หลากหลาย โดยผู้เรียนจะ</p>

ตาราง 5 (ต่อ)

การจัดการเรียนรู้แบบปกติ	การจัดการเรียนรู้เชิงรุก ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์
<p>2. ขั้นสอน (ต่อ)</p>	<p>เป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้าน ด้วยตนเอง</p> <p>3.4 ผู้สอนมอบลูกบาศก์ที่มีคำถามทั้ง 6 ด้านให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มทำกิจกรรมลูกบาศก์ตามกติกาที่กำหนด ภายในระยะเวลาที่กำหนดให้แต่ละกิจกรรม และเขียนสรุปความจากบทอ่าน</p> <p>3.5 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาจากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์เพื่อเตรียมข้อมูลที่ได้จากการปฏิบัติกิจกรรมไปใช้ในการเขียนสรุปความ</p> <p>ขั้นที่ 4 ขั้นนำเสนอ</p> <p>เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำเสนอข้อสรุปของบทอ่านที่ได้จากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์ ด้วยการจัดทำโครงการเขียนสรุปความ ผู้สอนตรวจสอบเนื้อหาการเขียนสรุปความของผู้เรียนและร่วมกันให้ข้อมูลย้อนกลับ</p>
<p>3. ขั้นสรุป</p> <p>เป็นขั้นที่ผู้สอนทดสอบความเข้าใจของผู้เรียน โดยให้ผู้เรียนเขียนสรุปความรู้ที่ได้ลงไปกิจกรรมการเขียนสรุปความ</p>	<p>ขั้นที่ 5 ขั้นสรุปองค์ความรู้</p> <p>เป็นขั้นที่ผู้เรียนแต่ละบุคคลทบทวนประสบการณ์และสะท้อนความคิดออกมาในรูปแบบการเขียนสรุปความ เพื่อสรุปเนื้อหาด้วยสำนวนภาษาของตนเอง โดยผู้สอนตรวจสอบการเขียนสรุปความพร้อมปรับแก้สำนวนภาษาการเขียน</p>

จากตาราง 5 แสดงการเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบปกติและการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ มีขั้นตอนที่ช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านควบคู่กับการเขียนสรุปจากสิ่งที่อ่านได้ โดยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงระหว่างความรู้เดิม จากนั้นให้ผู้เรียนอ่านและใช้กิจกรรมกลวิธีลูกบาศก์ตั้ง

คำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันตอบคำถามในแต่ละด้านของลูกบาศก์ที่ผู้สอนเตรียมไว้คำถามที่กำหนดจะปรับเปลี่ยนไปตามประเภทของบทอ่าน และวิธีการเล่นจะปรับเปลี่ยนไปในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีที่หลากหลายจากกลวิธีลูกบาศก์โดยผู้เรียนจะเป็นผู้ทอยลูกบาศก์และตอบคำถาม ทั้ง 6 ด้าน ซึ่งผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะการอ่านได้จากการทำกิจกรรมและสามารถสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากบทอ่าน โดยการเขียนสรุปความเพื่อสะท้อนความคิดของตนออกมา

5. ขั้นตอนในการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นแบบปรนัยเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้ในการทดสอบก่อนและหลังการทดลองมีวิธีการดำเนินการสร้างแบบทดสอบ ดังต่อไปนี้

5.1 ศึกษาทฤษฎี หลักการ วิธีสร้างเครื่องมือวัดผลและการหาคุณภาพเครื่องมือจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

5.2 ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) และวิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาและจุดประสงค์การเรียนรู้สาระการเรียนรู้วิชาพัฒนาทักษะภาษาไทยเพื่อนำมากำหนดโครงสร้างของแบบทดสอบตามองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจแบ่งระดับความสามารถของการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 4 ระดับ ได้แก่ ความเข้าใจระดับตัวอักษร ความเข้าใจระดับตีความ ความเข้าใจวิเคราะห์และความเข้าใจระดับประยุกต์

5.3 วิเคราะห์เนื้อหาและจุดประสงค์การเรียนรู้เกี่ยวกับการอ่านแล้วสร้างตารางวิเคราะห์เนื้อหา ดังตารางที่ 6 ต่อไปนี้ เพื่อเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทเพื่อพิจารณาความถูกต้องเหมาะสม จากนั้นปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะ

ตาราง 6 แสดงการวิเคราะห์เนื้อหาและระดับความสามารถของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ระดับ ความสามารถ เนื้อหา	ความเข้าใจ ระดับ ตัวอักษร	ความเข้าใจ ระดับ ตีความ	ความเข้าใจ ระดับ วิเคราะห์	ความเข้าใจ ระดับ ประยุกต์	รวม (ข้อ)
1. นิทาน	3	3	4	2	12
2. เรื่องสั้น	2	2	2	1	7
3. บทความ	1	2	2	1	6
4. สารคดี	2	1	1	1	5
รวม	8	8	9	5	30

จากตาราง 6 เป็นการแสดงพฤติกรรมที่ต้องการวัดระดับความสามารถของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ที่แบ่งระดับความสามารถเป็น 4 ระดับ คือ ความเข้าใจระดับตัวอักษร ความเข้าใจระดับตีความ ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ และความเข้าใจระดับประยุกต์

5.4 ดำเนินการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจแบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือกจำนวน 60 ข้อ โดยสร้างแบบทดสอบเป็น 1 เท้า จากจำนวนที่ใช้จริงตามตารางวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมที่ต้องการวัดนำเสนอต่อประธานควบคุมปริญญาานิพนธ์

6. วิธีการหาคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

6.1 นำแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเสนอต่อประธานควบคุมปริญญาานิพนธ์โดยมีเกณฑ์การให้คะแนน คือ ข้อที่ตอบถูกได้ 1 คะแนน ข้อที่ตอบผิดได้ 0 คะแนน จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญการสอนภาษาไทยและการวัดประเมินผลจำนวน 3 ท่าน พิจารณาความสอดคล้องกับพฤติกรรมและความเหมาะสมกับข้อสอบ โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบ (IOC) (ลิวัน สายยศ และอังคณา สายยศ, 2543, น. 248)

6.2 นำข้อสอบกลับมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญแล้วพิจารณาคัดเลือกข้อสอบที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.67 – 1.00 ไว้

6.3 นำแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญและปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะแล้ว ไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน นำกระดาษคำตอบมาตรวจให้คะแนน เพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ

6.4 นำผลการตรวจให้คะแนนของแบบทดสอบที่ได้ไปวิเคราะห์หาค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบทดสอบเป็นรายข้อ จากนั้นคัดเลือกข้อสอบที่มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.23 - 0.73 และค่าอำนาจจำแนก (r) ตั้งแต่ 0.36 - 0.67

6.5 นำแบบทดสอบที่คัดเลือกแล้ว ไปทดสอบใช้ (Try out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2562 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งสิ้น 30 คน แล้วนำผลการทดสอบมาหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้สูตร KR-20 ของคูเดอร์ ริชาร์ดสัน (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2543: 123) เท่ากับ 0.90

7. ขั้นตอนในการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ

แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความเป็นแบบอัตนัย จำนวน 2 ข้อ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง มีวิธีการดำเนินการสร้างแบบทดสอบ ดังต่อไปนี้

7.1 ศึกษาทฤษฎี หลักการ วิธีสร้างเครื่องมือวัดผลและการหาคุณภาพเครื่องมือจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแบบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ

7.2 สร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความแบบอัตนัย จำนวน 2 ข้อ โดยเรื่องที่นำมาใช้ในการวัดความสามารถในการเขียนสรุปความผู้วิจัยคัดเลือกมาจากหนังสือต่างๆ ตามประเภทงานเขียนที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

7.3 สร้างเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ แบบวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic Method) ซึ่งผู้วิจัยปรับเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความจากสุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2544, น. 10) พรฤดี ขวัญศิริกุล (2546, น. 10-11) และธัญเทพ กองสุข (2557, น. 45) เพื่อใช้ในการประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยแบ่งเกณฑ์การให้คะแนนออกเป็น 3 ส่วน คือ

1) การนำเสนอเนื้อหา คือ ความสามารถในการสรุปสาระสำคัญของเนื้อหาโดยใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนได้อย่างชัดเจน กระชับ ตรงประเด็น 4 คะแนน

2) การเรียบเรียงเนื้อหา คือ ความสามารถในการลำดับเรื่องราวและประเด็นสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่าย และเรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนให้สัมพันธ์กัน 2 คะแนน

3) หลักภาษาและกลไกการเขียน คือ ความสามารถในการเขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาไทย เขียนสะกดคำและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างถูกต้อง และงานเขียนความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย 4 คะแนน

เกณฑ์การประเมินการให้คะแนนการเขียนสรุปความ รวมทั้งสิ้น 10 คะแนน รายละเอียดดังต่อไปนี้

ตาราง 7 เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ

สิ่งวัด	เกณฑ์	คะแนน
การนำเสนอเนื้อหา	มีองค์ประกอบการเขียนสรุปความครบ 3 องค์ประกอบ ดังนี้ 1. สรุปเรื่องได้ใจความของเรื่องได้ตรงกับแก่นของเรื่อง 2. สรุปใจความของเรื่องได้ครบถ้วนทุกประเด็น 3. ใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนในการสื่อความหมายได้อย่างกระชับและชัดเจน	4
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1 และ 2	3
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่มีองค์ประกอบที่ 1	2
	ขาดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ โดยไม่มีองค์ประกอบที่ 1	1
การเรียบเรียงความคิด	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องได้อย่างเป็นระบบ ทำให้เข้าใจง่าย และเรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนได้สอดคล้องสัมพันธ์กัน	3
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่าย แต่เรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	2
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องไม่เป็นระบบ ทำให้เข้าใจได้ยาก และเรียบเรียงเนื้อหาไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	1
	เลือกใช้คำที่เข้าใจง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน	4
หลักการใช้ภาษาและกลไกการเขียน	เขียนประโยคได้ถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำได้ถูกต้องทั้งหมด เว้นวรรคและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างถูกต้อง	3
	เขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาไทย	
	สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ประโยค	2
	สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 5 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 3 ประโยค	1
	สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 3 ตำแหน่ง งานเขียนขาดความสะอาดและความเป็นระเบียบเรียบร้อย	
รวมทั้งสิ้น		10

8. วิธีการหาคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ

8.1 นำแบบทดสอบและเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนออาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทเพื่อพิจารณาความถูกต้องเหมาะสม จากนั้นนำปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอ

8.2 นำแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความและเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาไทยจำนวน

2 ท่านและผู้เชี่ยวชาญด้านวัดผลจำนวน 1 ท่าน เพื่อตรวจสอบพิจารณาความตรงเชิงเนื้อหา และความสอดคล้องเนื้อหาว่าสามารถวัดได้ตรงกับเนื้อหาที่ผู้วิจัยใช้ในการทดลองหรือไม่

8.3 ปรับปรุงแบบทดสอบและเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

8.4 นำแบบทดสอบและเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความที่ได้รับการตรวจจากผู้เชี่ยวชาญไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 30 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มทดลอง จากนั้นนำผลการทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความมาถ่ายสำเนาและตรวจให้คะแนนโดยผู้วิจัยและผู้เชี่ยวชาญจำนวน 2 ท่านตามเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความที่สร้างขึ้น แล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าคุณภาพของแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α Coefficient) ของครอนบาค มีค่าเท่ากับ 0.92 และหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r_{xy}) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกันของการให้คะแนน ความเชื่อมั่นและความเป็นปรนัยของเกณฑ์ มีค่าเท่ากับ 0.89

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. วิธีดำเนินการทดลอง

งานวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi – Experimental Design) แบบ Pretest-Posttest Control Group Design คือ เป็นการวิจัยที่มีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และมีการทดสอบก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2543, น. 60-61)

ตาราง 8 แบบแผนการทดลอง

กลุ่ม	ทดสอบก่อน	ทดลอง	ทดสอบหลัง
E	O ₁	X	O ₂
C	O ₁	~ X	O ₂

E แทน กลุ่มทดลอง

C แทน กลุ่มควบคุม

O_1	แทน	การทดสอบก่อนเรียน
O_2	แทน	การทดสอบหลังเรียน
X	แทน	การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์
$\sim X$	แทน	การสอนแบบปกติ

การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ติดต่อผู้บริหารโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) และหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เพื่อขอทำการทดลองในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยผู้วิจัยจัดเตรียมเนื้อหาและกำหนดระยะเวลาในการทดลองให้สอดคล้องกับตารางเรียนวิชา พัฒนาทักษะภาษาไทย

2. ทำการทดสอบก่อนเรียนด้วยแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3. ประมุขนิเทศเพื่อชี้แจงรายละเอียดให้กับผู้เรียนกลุ่มตัวอย่างเพื่อสร้างความเข้าใจถึงการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ รวมถึงขั้นตอนการจัดกิจกรรม บทบาทและหน้าที่ของผู้เรียนและวิธีการประเมินผลการเรียน

4. ผู้วิจัยดำเนินการสอนเนื้อหาเรื่องหลักการอ่านเพื่อความเข้าใจและหลักการเขียนสรุปความกับกลุ่มทดลองและดำเนินการจัดการเรียนรู้แบบปกติกับกลุ่มควบคุม

5. ผู้วิจัยดำเนินการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์กับกลุ่มทดลองและดำเนินการจัดการเรียนรู้แบบปกติกับกลุ่มควบคุม

6. ทำการทดสอบหลังเรียนด้วยแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

7. เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ระหว่างก่อนและหลังเรียน โดยใช้การวิเคราะห์สถิติค่า Hotelling's T^2

8. เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ และกลุ่มควบคุมที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ โดยใช้การวิเคราะห์สถิติค่าความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (Multivariate Analysis of Variance : แบบ One-Way MANOVA)

9. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

9.1 สถิติพื้นฐาน

- 9.1.1 การหาค่าเฉลี่ย (Mean)
- 9.1.2 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
- 9.2 สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ
 - 9.2.1 การหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC : Item-Objective Congruence Index)
 - 9.2.2 การหาค่าความยากง่าย (p)
 - 9.2.3 การหาค่าอำนาจจำแนก (D)
 - 9.2.4 การวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้สูตร KR -20 ของคูเดอร์ ริชาร์ดสัน
 - 9.2.5 การวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟา (α Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach)
 - 9.2.6 การหาค่าสหสัมพันธ์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องในการให้คะแนน โดยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ โดยใช้สูตร Pearson Product Moment Correlation (r_{xy})
- 9.3 สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน
 - 9.3.1 ค่า Hotelling's T^2
 - 9.3.2 ค่าความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่องผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 วิเคราะห์ผลได้ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์ข้อมูล และแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

N	แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่มทดลอง
M	แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลอง
SD	แทน ความแตกต่างของแต่ละคู่
F	แทน ค่าสถิติ Multivariate F Test ที่ใช้ในการคำนวณ
Sig.	แทน ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
T	แทน การวัด แบ่งเป็น (T1) และหลังเรียน (T2)

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยเรื่องผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ผู้วิจัยขอเสนอข้อมูลการวิเคราะห์ ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร
2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร

การวิเคราะห์ผลการประเมินในส่วนนี้จะนำเสนอค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งเป็นกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ และกลุ่มควบคุมที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติทั้งก่อนเรียนและหลังเรียน ดังแสดงในตาราง 9

ตาราง 9 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและ
ความสามารถในการเขียนสรุปความ จำแนกตามกลุ่ม

ตัวแปรตาม	กลุ่มทดลอง (N = 30)				กลุ่มควบคุม (N = 30)			
	T ₁		T ₂		T ₁		T ₂	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจ	11.83	3.24	22.63	2.79	11.57	3.49	20.97	2.77
ความสามารถในการเขียน สรุปความ	4.80	1.30	8.03	1.25	4.13	0.94	6.73	1.05

จากตาราง 9 เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก
ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ พบว่าคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถในการ
อ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มทดลองก่อนเรียนเท่ากับ 11.83 และ 3.24 ตามลำดับ ส่วนกลุ่ม
ควบคุมมีค่าเท่ากับ 11.57 และ 3.49 ตามลำดับ คะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของ
ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจกลุ่มทดลองหลังเรียนเท่ากับ 22.63 และ 2.79
ตามลำดับ ส่วนกลุ่มควบคุมมีค่า เท่ากับ 20.97 และ 2.77 ตามลำดับ

นอกจากนี้คะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถในการเขียนสรุป
ความก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่าคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความสามารถใน
การเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองก่อนเรียนเท่ากับ 4.80 และ 1.30 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มควบคุม
มีค่าเท่ากับ 4.13 และ 0.94 ตามลำดับ คะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของ
ความสามารถในการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองหลังเรียนเท่ากับ 8.03 และ 1.25 ตามลำดับ
ส่วนกลุ่มควบคุมมีค่าเท่ากับ 6.73 และ 1.05 ตามลำดับ

จากข้อมูลข้างต้นเมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
และความสามารถในการเขียนสรุปความก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มทดลอง พบว่า มีค่าเฉลี่ย
เพิ่มขึ้นเท่ากับ 10.80 และ 3.23 และเปรียบเทียบก่อนเรียนและหลังเรียนของกลุ่มควบคุม มีค่า
เพิ่มขึ้นเท่ากับ 9.40 และ 2.60 แสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเมื่อจัดการเรียนรู้เชิงรุก
ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ และการจัดการเรียนรู้แบบปกติ นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถ
ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความหลังเรียนสูงขึ้นเมื่อ

เปรียบเทียบกับก่อนเรียน และเมื่อพิจารณาเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่ากลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความเพิ่มขึ้นสูงกว่ากลุ่มควบคุมโดยคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมต่างกันเท่ากับ 1.66 และ 1.30 แสดงว่ากลุ่มทดลองซึ่งได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความเพิ่มขึ้นสูงกว่ากลุ่มควบคุมซึ่งใช้การจัดการเรียนรู้แบบปกติ อย่างไรก็ตามผู้วิจัยไม่สามารถสรุปได้ว่าการเพิ่มขึ้นของคะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นการเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการทดสอบความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยจำนวน 2 ข้อ ด้วยสถิติทดสอบความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA) ดังมีรายละเอียดที่ผู้วิจัยเสนอไว้สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนที่ 2

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน

การวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน โดยมีการทดสอบสมมติฐาน 2 ข้อดังนี้

สมมติฐานที่ 1 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่าก่อนการทดลอง วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานของข้อมูล โดยใช้สถิติ Hotelling's T^2

การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องความสัมพันธ์ในกลุ่มของตัวแปรตามทั้งสอง โดยใช้ Bartlett's Test of Sphericity ในการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างค่าของตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความ พบว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($X^2=94.00$, $df=9$, $p=.00$)

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความสูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตาราง 8

สมมติฐานที่ 2 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธี
 ลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความสูง
 กว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน ผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น
 ของการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA) ซึ่งเป็นสถิติที่ใช้ใน
 การทดสอบดังนี้

1. ทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม
 (Homogeneity of Variance - covariance Matrices) ของตัวแปรโดยใช้ Box's M test of
 Covariance Matrices พบว่า เมตริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วมระหว่างกลุ่มทดลองและ
 กลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรตาม โดยใช้ Bartlett's Test of Sphericity
 พบว่าตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียน
 สรุปความมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการทดสอบจะเห็นได้ว่าข้อมูลมีส่วนที่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้
 สถิติ One-way MANOVA ทำให้สรุปได้ว่าข้อมูลข้างต้นมีความเหมาะสมในการใช้ สถิติ One-way
 MANOVA ผู้วิจัยจึงได้นำข้อมูลมาวิเคราะห์เพื่อทดสอบสมมติฐาน

การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกซ์ความแปรปรวน (Homogeneity of
 Covariance Matrices) โดยใช้สถิติ Box's M เป็นสถิติในการทดสอบ พบว่า เมตริกซ์ของความ
 แปรปรวนร่วมของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกัน (Box's M=1.64, F=.53, df1=3, df2=6.055E5,
 p=.67) และเมื่อทดสอบความเท่าเทียมกันของความแปรปรวนของตัวแปรในแต่ละตัวแปรตาม
 ระหว่างกลุ่มตัวแปรอิสระด้วย Levene's Test ผลการทดสอบพบว่าค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถ
 ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความมีความแปรปรวนที่แตกต่าง
 และไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=.01, p=.91 และ F = 1.19, p = .28
 ตามลำดับ) และเมื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรตามโดยใช้ Bartlett's Test of
 Sphericity พบว่าตัวแปรตามระหว่างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถ
 ในการเขียนสรุปความมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($X^2 = 49.72$, df=,
 p=.00) ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการทดสอบความแปรปรวนตัวแปรพหุนาม

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธี
ดูบาศก์มีคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและคะแนนความสามารถในการเขียน
สรุปความสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05



บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งสรุปสาระสำคัญได้ ดังต่อไปนี้

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์กับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

สมมติฐานในการวิจัย

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความหลังการทดลองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

วิธีดำเนินการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาในครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนวิชาพัฒนาทักษะภาษาไทย โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 2 ห้อง ห้องละ 30 คน ซึ่งได้มาจากวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนั้นสุ่มห้องเรียนเพื่อเข้าเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 1 กลุ่ม (30 คน) และกลุ่มควบคุม จำนวน 1 กลุ่ม (30 คน)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์และแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น 4 หน่วยการเรียนรู้ จำนวน 6 แผน รวมจำนวน 12 คาบ คาบละ 45 นาที

ตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทยได้ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.67 โดยผู้วิจัยปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

2.2 แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเป็นแบบทดสอบแบบปรนัย 4 ตัวเลือก โดยให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความสอดคล้องกับพฤติกรรมและความเหมาะสมของข้อสอบได้ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.67 และนำแบบทดสอบไปลองใช้เพื่อวิเคราะห์หาค่าความยากง่าย (p) ระหว่าง 0.23 – 0.73 และค่าอำนาจจำแนก (r) ระหว่าง 0.36 – 0.67 ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) เท่ากับ 0.90

2.3 แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเป็นแบบทดสอบแบบอัตนัยโดยให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาความสอดคล้องของเนื้อหา ได้ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1 ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α Coefficient) ของครอนบาคมีค่าเท่ากับ 0.92

2.4 เกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนสรุปความ หาค่าสหสัมพันธ์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องในการให้คะแนน โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r_{xy}) มีค่าเท่ากับ 0.89

3. วิธีดำเนินการทดลอง

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi – Experimental Design) แบบ Pretest – Posttest Control Group Design เป็นวิจัยที่มีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมและมีการทดสอบ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความก่อนการเรียน (Pretest) ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง แล้วจัดการเรียนรู้โดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์และแผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวการสอนแบบปกติ ใช้ระยะเวลาในการสอน 12 คาบ คาบละ 45 นาที หลังจากเสร็จสิ้นการทดลอง ผู้วิจัยได้ทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความ (Posttest) โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความฉบับเดียวกับที่ใช้ทดสอบก่อนการจัดการเรียนรู้

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ระหว่างก่อนและหลังเรียน โดยใช้การวิเคราะห์สถิติค่า Hotelling's T^2

2. เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ กับกลุ่มควบคุมที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ โดยการวิเคราะห์สถิติความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-way MANOVA)

สรุปผลการวิจัย

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผลการวิจัย

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความสูงกว่าก่อนเรียนและสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานข้อ 1 และข้อ 2 แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ สามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความได้ดี สืบเนื่องด้วยเหตุผลดังนี้

1. การพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

1.1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ มีขั้นตอนการสอนที่ช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจดังนี้ **ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม**เป็นขั้นเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์เดิมกับบทอ่านเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและนำความรู้พื้นฐานนั้นมาใช้ในการอ่านซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของสุชาติดา แก้วพิกุล (2555, น. 16) ที่ได้อธิบายไว้ว่าขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นขั้นที่เตรียมความพร้อมของผู้เรียน โดยการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ ทบทวนความรู้เดิมหรือยกตัวอย่างสถานการณ์ให้ผู้เรียนเห็นตัวอย่าง และตั้งคำถามร่วมกัน เพื่อให้ผู้เรียนมีความ

พร้อมและเกิดความสนใจ ซึ่งขั้นตอนนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นและสนใจในเนื้อหาที่กำลังอ่านจึงส่งผลให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในบทอ่านได้ดีขึ้น **ชั้นนำเสนอสถานการณ์** เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์ด้วยกิจกรรมน่าสนใจและสัมพันธ์กับบทอ่านด้วยกลวิธีที่หลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจสาระสำคัญของบทอ่านมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับที่ เชิดศักดิ์ ภัคดี วิโรจน์ (2557, น. 24) ที่ได้กล่าวถึงชั้นนำเสนอสถานการณ์ เป็นขั้นที่ผู้สอนนำเสนอสถานการณ์ ปัญหาที่ท้าทาย และมีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถาม ข้อสงสัยซึ่งทำให้ผู้สอนและผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์กัน อีกทั้งช่วยให้ผู้สอนได้ทราบถึง ความรู้พื้นฐานและประสบการณ์เดิมของผู้เรียน อันเป็นประโยชน์ในการจัดการเรียนรู้ต่อไป **ขั้นปฏิบัติกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์** เป็นขั้นที่ผู้สอนจัดให้ผู้เรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกันโดย เน้นให้ผู้เรียนฝึกทักษะการอ่านและทักษะการเขียนซึ่งผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการสรุปเนื้อหาตาม รูปแบบที่ผู้สอนกำหนดไว้ในกิจกรรมการเรียนรู้ ดังที่ Wiggins and McTighe (2005, p. 21) ได้ กล่าวถึงประโยชน์ของการใช้กลวิธีลูกบาศก์ว่า การนำกลวิธีลูกบาศก์นั้นมาใช้ในการจัดกิจกรรม การเรียนรู้จะช่วยให้ผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจในเนื้อหา มีความตระหนักรู้ และฝึกมองแนวคิดจาก มุมมองหลายๆ แบบ ซึ่งผู้เรียนต้องเข้าไปมีส่วนร่วมใน “การตั้งคำถามเชิงรุก (active questioning) ฝึกมองแนวคิดใหม่ๆ และคิดใหม่ถึงสิ่งที่ผู้เรียนคิดว่าตัวเองรู้อยู่แล้ว” ซึ่งช่วยให้ ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในบทอ่าน และเป็นกลวิธีการเตรียมความพร้อมก่อนการเขียน

1.2 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน และมีปฏิสัมพันธ์กันผ่านกระบวนการทักษะการอ่าน การพูด การฟังและการเขียน และช่วยให้ ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียน ซึ่ง**ชั้นนำเสนอ** เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนนำเสนอข้อสรุปของบท อ่านจากการทำกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์ด้วยการสรุปเนื้อเรื่องแล้วนำเสนอซึ่งสอดคล้องกับเชิด ศักดิ์ ภัคดี วิโรจน์ (2557, น. 24) ที่ได้กล่าวไว้ว่าการนำเสนอแนวคิดของตน หรือของกลุ่มให้ผู้เรียน คนอื่นๆ ได้รับรู้ และอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดระหว่างกันจนเกิดความเข้าใจที่ชัดเจน จะช่วยให้ ผู้เรียนประมวลองค์ความรู้จากบทอ่านและร่วมอภิปรายแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ในชั้นเรียนเพื่อ เตรียมข้อมูลในการเขียนสรุปความ ดังนั้นการที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนและมีปฏิสัมพันธ์กัน ผ่านทักษะการอ่าน ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดังแนวคิด ของ Bonwell and Eison (1991); พิมพันธ์ เดชะคุปต์ and พเยาว์ ยินดีสุข (2559) ที่มีความเห็น สอดคล้องเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของการเรียนรู้เชิงรุกเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมใน การปฏิบัติกิจกรรม ได้แก่ การอ่าน การเขียน การสืบค้น การอภิปรายการสรุป การสร้างความรู้ และการนำเสนอมากกว่าเป็นผู้รับฟังความรู้จากครู และช่วยพัฒนาให้นักเรียนเกิดความสามารถ

ในการคิดขั้นสูงดังที่วอร์พัส ไชยฤกษ์ (2558, น. 77-95) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยร่วมสมัยและการรู้สารสนเทศของนักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้เทคนิคการสอนแบบการเรียนรู้เชิงรุกจากการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังค้นพบหลักสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การสอนแบบการเรียนรู้เชิงรุกช่วยส่งเสริมและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนได้มากขึ้น การใช้กิจกรรมที่หลากหลายช่วยเสริมสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ีระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน และ บทบาทของผู้สอนซึ่งช่วยอำนวยความสะดวกและจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ย่อมส่งผลดีต่อการเรียนรู้ที่มีความหมาย ดังนั้น การจัดการเรียนรู้เชิงรุกจึงสามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะเป็นการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับประสบการณ์ชีวิตของผู้เรียนโดยเชื่อมโยงความรู้เดิม และส่งเสริมความจำระยะยาวให้กับผู้เรียนได้ดี อีกทั้งยังเพิ่มแรงจูงใจต่อการเรียนรู้ ลดการแข่งขันและทำให้ผู้เรียนได้ทำงานร่วมกัน ดังที่มาร์โลว์ และ เพจ (Marlowe & Page, 2005, p. 15) กล่าวไว้ว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกช่วยพัฒนาความสามารถของนักเรียนในเรื่องการคิดการวางแผนความคิดสร้างสรรค์ ช่วยให้เข้าใจเนื้อหาและช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะในการอ่านเพิ่มมากขึ้น สอดคล้องกับที่ Fordham et al. (2002, p. 151) ได้กล่าวไว้ว่า กลวิธีลูกบาศก์ยังเป็นกลวิธีที่ช่วยยกระดับความเข้าใจในการอ่าน ช่วยกระตุ้นความคิดและการจัดระบบความคิดหลากหลายรูปแบบ รวมไปถึงการสร้างความสนใจโดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน จากเหตุผลข้างต้นการใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์จึงช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ดีขึ้น

2. การพัฒนาความสามารถในการเขียนสรุปความ

2.1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ มีขั้นตอนการสอนที่ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนสรุปความโดยเฉพาะอย่างยิ่งใน **ขั้นปฏิบัติกิจกรรมตามกลวิธีลูกบาศก์** ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Duckart (2006) ได้กล่าวถึงกลวิธีลูกบาศก์ว่าเป็นกลวิธีการเตรียมพร้อมก่อนเขียนโดยการใช้ลูกบาศก์ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะการเขียนซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Randy et al. (2017, p. 41-53) ได้ศึกษาการอ่านและการเขียนโดยใช้กลวิธีลูกบาศก์เพื่อส่งเสริมทักษะการอ่านและการเขียน จากการศึกษาพบว่า การใช้กลวิธีลูกบาศก์เป็นกลยุทธ์ที่ครูจะสามารถใช้ได้ทุกๆ รายวิชาเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจในเรื่องที่อ่านและช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ใน **ขั้นสรุปองค์ความรู้** เป็นขั้นที่ผู้เรียนแต่ละบุคคลทบทวนประสบการณ์และสะท้อนความคิดออกมาในรูปแบบการเขียนสรุปความ ซึ่งสอดคล้องกับที่เชดส์คีย์ ภัคตีวีโรจน์ (2557, น. 24) ที่ได้กล่าวไว้ว่า เป็นขั้นที่ผู้เรียน

ร่วมกันสรุปองค์ความรู้ที่ได้จากการเรียนเพื่อสะท้อนความคิดหรือความรู้ที่ได้ และตรวจสอบความคลาดเคลื่อนที่อาจจะเกิดขึ้นระหว่างการเรียนด้วย ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนสรุปความเพื่อเขียนถ่ายทอดสิ่งที่ตนเองเข้าใจในเนื้อหา

2.2 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ช่วยให้ผู้เรียนได้เชื่อมต่อกับเนื้อหา และเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนให้เพิ่มมากขึ้น ช่วยให้ผู้เรียนจำแนกความแตกต่างระหว่างแนวคิดหลัก และรายละเอียดสนับสนุน ซึ่งจะส่งผลต่อความสามารถในการเขียนสรุปความได้ดีขึ้น ถือได้ว่าเป็นกลวิธีที่บูรณาการการอ่าน การเขียนและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพื่อทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจที่สามารถส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียน และให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเพิ่มมากขึ้นในการอ่านและการเขียน อีกทั้งผู้เรียนจะได้รับความสนุกสนานระหว่างลงมือปฏิบัติกิจกรรม ลูกบาศก์พร้อมกับได้รับความรู้ในเนื้อหาที่เรียน จึงช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียน และช่วยเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้แก่ผู้เรียนมากขึ้น ดังที่ Fordham et al. (2002, p. 151) กล่าวไว้ว่า การผสมผสานการเขียนเข้ากับการอ่านช่วยยกระดับความรู้ความเข้าใจ เพราะว่าทั้ง 2 สิ่งนั้นเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการควบคู่กัน โดยการพิจารณาถึงหัวข้อที่ศึกษาแล้วเขียนสิ่งที่พิจารณาได้ลงไปกระดาษซึ่งต้องใช้การประมวลผลทางความคิดมากกว่าการอ่านเพียงอย่างเดียว” และสอดคล้องกับที่สัญญา ภัทรากร (2552, น. 25) ได้กล่าวไว้ว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกช่วยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติทำให้ได้พัฒนาความคิดรวบยอด อีกทั้งผู้เรียนยังสามารถจัดระบบความคิดและเชื่อมโยงเนื้อหาวิชากับชีวิตจริงทำให้เกิดความพร้อมในการเขียนสรุปความ จากเหตุผลข้างต้นการใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและกลวิธีลูกบาศก์ จึงช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนสรุปความได้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยที่พบว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ในครั้งนี้ มีอุปสรรคในการจัดกิจกรรมบ้างเล็กน้อย ผู้วิจัยจึงมีข้อเสนอแนะที่อาจเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนรู้และการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนรู้

1.1 ในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้เป็นกันเอง การจัดกลุ่มทำงานโดยให้ผู้เรียนมีสิทธิได้เลือกสมาชิกกลุ่มการทำงานตามความสมัครใจบ้างหรือผู้สอนมีวิธีการสุ่มจับกลุ่มที่หลากหลาย ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนไม่รู้สึกว่าเป็นการบังคับทำกิจกรรมและควรให้ผู้เรียนได้ลองเปลี่ยนที่นั่งสร้างปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ๆ ในชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงความเข้าใจโดยการตอบคำถามจากกิจกรรมลูกบาศก์ได้อย่างอิสระ

1.2 ในชั้นปฏิบัติการกิจกรรมลูกบาศก์ ผู้สอนควรอธิบายกติกาการทำกิจกรรมลูกบาศก์ให้ชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนจะได้เห็นความสำคัญในการอ่านเนื้อหาเพื่อนำข้อมูลจากเรื่องที่อ่านมาตอบคำถามจากกิจกรรมการทอยลูกบาศก์ที่ผู้สอนได้เตรียมคำถามไว้ ซึ่งเป็นชั้นปฏิบัติการตอบคำถามจากลูกบาศก์ที่ผู้เรียนจะต้องตอบคำถามและร่วมมือกันสรุปเนื้อหาจากบทอ่านแล้วจึงเขียนสรุปเนื้อหาเป็นแผนผังมโนทัศน์ ผู้สอนสามารถให้ผู้เรียนระดมความคิดในกลุ่ม และให้อิสรระในการแสดงความคิดเห็นในการเขียนสรุปเนื้อหา โดยที่ผู้สอนอาจจะกำหนดกรอบแนวคิดว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาจากเรื่องที่อ่านอย่างมีประสิทธิภาพ

1.3 ในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ ผู้สอนสามารถเลือกบทอ่านที่มีความหลากหลาย เช่น ข่าว วรรณกรรม วรรณคดี ฯลฯ ซึ่งเป็นเนื้อหาที่น่าสนใจ และเหมาะสมกับวัยของผู้อ่าน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรนำวิธีการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ไปทดลองใช้ในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการฟัง การดูเพื่อความเข้าใจ และสามารถพูดสรุปเรื่องได้

2.2 ควรศึกษาเจตคติที่มีต่อรายวิชาภาษาไทยเมื่อได้รับการฝึกฝนการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเขียนสรุปความกับผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

บรรณานุกรม

- al., C. e. (1983). *How can we teach reading. Childhood Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning : Creative Excitement in the Classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Reports No. 1). Washington, D.C.:
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills. New Edition*. Hong kong: Longman.
- Campbell, E., & Piccinin, S. (1999). Active Learning. In Centre for University Teaching Technologies, University of Ottawa. Retrieved from http://www.uottawa.ca/academic/cut/options/Feb_99/ActiveLearning_en.htm.
- Center. (2001). Teaching Strategies : Active Learning.
- Center for Teaching Excellence, U. o. K. (2000). Teaching Strategies : Active Learning. Retrieved from <http://www.ku.edu/~etc/resoures/teachingtips/active.html>.
- Christou et al. (2007). Developing an Think in the Classroom. *Speaking of Teaching*, 5(1), 1-4.
- Cowan, G., & Cowan, E. (1980). *Writing*. New York: Wiley.
- Dechant, E. V. (1982). *Improving the teaching of reading* (3rd ed). Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Duckart, T. (2006). Tracy Duckart's instructional website at Humboldt State University : Cubing. Retrieved from <http://www.humboldt.edu/tdd2/Cubing.htm>.
- Fink, L. D. (1999). Active Learning. *Reprinted with permission of the University of Oklahoma Instructional Development Program*
- Retrieved from <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk.teachtip/active.htm>.
- Fordham, N. W., Wellman, D., & Sandmann, A. (2002). Taming the text: Engaging and supporting students in social studies readings. *TheSocial Studies*, 93, 149-148.
- G.benedio, U. B. (1986, January). Two method of teaching reading in nigerian primary classes. *ELT Journal*, 40, 46-51.
- Gammill, D. M. (2006). Learning the write way. *The Reading Teacher*, 59, 754-762.

- Gregory, R. G., & Craig, B. J. (2001). *Scenarios for Writing : Issues, Analysis, and Response*. New York: McGraw-Hill.
- Heaton, J. B. (1979). *Dictionary of Education* (3rd ed). New York: McGraw-Hill Book Company, Inc. .
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. London: Longman.
- Johnson et al. (1991). *Active Learning : Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lorenzen, M. (2001). Active Learning and Library and Library Instruction. Retrieved from <http://www.libraryreference.org/activebi.html>.
- Madhumathi, P., & Ghosh. (2012). Awareness of Reading Strategy Use of Indian ESL Students and the Relationship with Reading Comprehension Achievement. *English Language Teaching*, 131-140.
- Madsen, H. S. (1983). *Technique in testing*. New York: Oxford.
- Marlowe, & Page. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Press.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning : Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, W. H. (1990). *Reading Comprehension Activities Kit*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Moore, K. D. (1994). *Secondary Instructional Method*. New York: Wm. C. Brown Communication, Inc.
- O' Donnell, Michael, P., & Wood, M. (2004). *Becoming a reader : a development approach to reading instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parkenson, Windale, & Shelton. (1998). Raising the Quality of Scienc Education : Teachers'Workshop. *Srinakharinwirot University*, Photocopied.
- Petty, G. (2004). Active Learning Work : the evidence. Retrieved from <http://www.geoffpetty.com>.
- Randy et al. (2017). Writing for Comprehension. *Reading Horizons*, 48(1), 41-53.
- Sheffield, H. U. (2000). *Active Teaching and Learning Approaches in Science : Workshop*

ORIC Bangkok. Photocopied.

Shenker, Goss, & Bernstein. (1996). *Instructor's Resource Manual for Psychology : Implementing Active Learning in the Classroom*. Retrieved from <http://s.psych/uiuc.edu/~jskenker/active.html>.

Silberman, M. (1996). *Active Learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Staff of Center for Teaching, & Learning at Carolina. (2001). *Alternative Strategies and Active Learning*. Retrieved from <http://www.unc.edu/depts/ecl/fye2.html>.

Wheeler, A. (2007). *Active Learning to Improve Student Performance in Remedial Mathematics*. In *Paper Present at the annual meeting of the Mathematical Association of America*. Retrieved from <http://www.allacademic.com/one/www/research>.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.

Williams, E. (1986). *Reading in the Language Classroom*. London: McMillan.

กมลพรรณ บินอับรอฮีม. (2547). การใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นพัฒนาทักษะการเขียนสรุปความของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตศาลายา. (วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การสอนภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, นครปฐม.

กรมวิชาการ. (2546). *กิจกรรมส่งเสริมการอ่าน (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: ครูสภาลาดพร้าว.

กัญญา ทิพย์ลาย. (2545). *การสร้างแบบฝึกการเขียนสรุปความจากบทร้อยแก้วสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้แผนผังความคิด*. (วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (ภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยทักษิณ, สงขลา.

กัณหา คาหอมกุล. (2548). *การพัฒนาความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ด้วยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบแผนผังความคิด*. (วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (หลักสูตรและการนิเทศ)). มหาวิทยาลัยศิลปากร, นครปฐม.

ชนิษฐา แสงภักดี. (2540). *การใช้แบบพัฒนาทักษะการเขียนสรุปความจากบทร้อยแก้วของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านหม้อ "พัฒนากุล" จังหวัดสระบุรี*. (วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การสอนภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.

โครงการ PISA ประเทศไทย สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2554). *ผลการประเมิน PISA 2009 การอ่าน คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สถาบันส่งเสริม

การสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.).

- จิรวรรณ อิศระพงศ์ไพศาล. (2555). ผลของการสอนวรรณคดีไทยใช้กลวิธีมัลติพาร์ทที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนเรียงความเชิงวิชาการ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวรรณคดีไทย ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2. (วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การสอนภาษาไทย)). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- จิรวัดณ์ เพชรรัตน์. (2556). การอ่านและการเขียนทางวิชาการ = *Academic reading and writing*. กรุงเทพฯ โอเดียนสโตร์.
- จูไรรัตน์ ลักษณะศิริ. (2548). ภาษากับการสื่อสาร. กรุงเทพฯ: ภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ชวาล แพ้ตกุล. (2520). เทคนิคการเขียนข้อทดสอบ. กรุงเทพฯ: ครูสภา.
- เชิดศักดิ์ ภัคดีวิโรจน์. (2557). ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกเรื่องทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณและความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Sec_Ed/Cherdsak_P.pdf
- http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000382245&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- ทินรัตน์ กาญจนกฤษ. (2550). ผลของการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้คณิตศาสตร์เรื่อง แคลคูลัสเบื้องต้น โดยใช้หลัก "สุ จี ปุ ลิ" ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะ/กระบวนการสื่อสารทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนเตรียมทหาร. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (มัธยมศึกษา)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Sec_Ed/Thinnarat_K.pdf
- http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000183082&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- ธัญเทพ กองสุข. (2557). ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค *KWLH PLUS* ที่มีความสามารถในการอ่านจับใจความและการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (วิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิ

โรดม, กรุงเทพฯ.

http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000393049&sequence=000001&line_number=0001&func_code=D_B_RECORDS&service_type=MEDIA

นิตยา กาญจนะวรรณ. (2543). ภาษาไทย 2000. กรุงเทพฯ มติชน.

บัญญัติ ชำนาญกิจ. (2549). ทำไมจึงต้องจัดการเรียนรู้แบบใฝ่รู้ในระดับอุดมศึกษา. วารสารการ
จัดการความรู้มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์, 1(1), 1-7.

บันลือ พุกชะวัน. (2532). มิติใหม่ในการสอนอ่าน = *The new dimensions in the teaching of reading*. กรุงเทพฯ ไทยวัฒนาพานิช.

บุหงา วัฒนะ. (2546). Active Learning. วารสารวิชาการ, 6(9), 30-34.

ปราวีณยา สุวรรณรัฐโชติ. (2551). การเรียนเชิงรุก (*Active Learning*). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.

พรฤดี ขวัญศิริกุล. (2546). การศึกษามลลัมฤทธิ์ทางการฟังเพื่อการเขียนสรุปความโดยใช้เพลงไทย
สากล ที่มีสาระทางวรรณคดีเป็นสื่อสำหรับ นักเรียนชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1
สาขาพาณิชยการและสาขาเกษตรกรรมวิทยาลัยเกษตรและเทคโนโลยีร้อยเอ็ด.
(วิทยานิพนธ์ศศ.ม. (การสอนภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.

พริ้มเพราวดี หันตรา. (2541). การใช้แบบฝึกพัฒนาทักษะการเขียนสรุปความจากบทร้อยแก้ว.
กรุงเทพฯ: คุรุสภาลาดพร้าว.

พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2543). วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 8).
กรุงเทพฯ ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, & เพียว ยินดีสุข. (2559). สอนนักเรียนทำโครงการสอนอาจารย์ทำวิจัย
ปฏิบัติการในชั้นเรียน. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ไพโรธ เลิศพิริยภมล. (2543). การย่อความ. กรุงเทพฯ สุวีริยาสาส์น.

มณีรัตน์ สุขโชติรัตน์. (2548). อ่านเป็น : เรียนก่อนสอนเก่ง = *Reading from lower to higher levels : learning to teach*. กรุงเทพฯ นานมีบุ๊คส์.

รุ่งฤดี แจ่มใส. (2559). การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และความตระหนักรู้
ด้านจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนแบบ DR-TA และการสอน
แบบเดิมด้วยสื่อนิทานคุณธรรมจากพระราชดำรัส. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (วิทยาการ
ทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Ed_SLM/Rungruedee_C.pdf

http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000410472&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

เววดี จันท์เต็ม. (2558). การศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่าน การเขียนภาษาอังกฤษ และ เจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 2 โดยใช้กลวิธีการสอนแบบทันเวลาพอดี (*Just-in-time*) ด้วยเทคโนโลยีบนเว็บ และกลวิธีการสอนแบบเดิม. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (วิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Ed_SLM/Rewadee_C.pdf

http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000404482&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2543). เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ สุวีริยาสาส์น.

วัทัญญ วุฒิวรรณ. (2553). ผลการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์เชิงรุก เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาวิทยาศาสตร์ และความสามารถในการแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. (วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (หลักสูตรและการสอน)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

วรพงศ์ ไชยฤกษ์. (2558). ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยร่วมสมัยและการรับรู้สารสนเทศของนักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้เทคนิคการสอนแบบการเรียนรู้เชิงรุก. . วารสารนวัตกรรม การเรียนรู้, 1(1), 77-95.

วรวรรณ ศรียาภัย. (2557). การเขียนเพื่อการสื่อสาร (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วัฒน์ บุณย์. (2541). ศาสตร์แห่งการใช้ภาษา. กรุงเทพฯ กรมศิลปากร.

วีระพร พรหมวงศ์. (2553). การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านคิดวิเคราะห์และเขียนสรุปความ โดยใช้ นิทานชาดกและนิทานอีสปเป็นสื่อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดตะกล้า สำนักงานเขตประเวศกรุงเทพมหานคร. . (วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การสอนภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยรามคำแหง กรุงเทพฯ.

- ศรีวิไล ดอกจันทร์. (2545). ภาษาและการสอน (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ :: เคล็ดไทย.
- ศศิธร ธีญลักษณ์านนท์. (2542). ภาษาเพื่อการสื่อสารและสืบค้น. กรุงเทพฯ: เวิร์ดเวฟเอ็ดดูเคชั่น.
- ศักดิ์ดา ไชกกิจวิญญู. (2548, พฤษภาคม-สิงหาคม). สอนอย่างไรให้ active learning. วารสาร
นวัตกรรมการเรียนการสอน 2(2), 12-15.
- ศิริพร มโนพิเชฐวัฒนา. (2547). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์แบบบูรณาการที่เน้นผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ที่กระตือรือร้น เรื่อง ร่างกายมนุษย์. (ปริญญาานิพนธ์ กศ.ด. (วิทยาศาสตร์ศึกษา)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
http://thesis.swu.ac.th/swudis/Sci_Ed/Siriporn_M.pdf
- http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000074724&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- ศิวกานท์ ปทุมสูติ. (2551). เด็กอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้แก้่าง่ายนิดเดียว (พิมพ์ครั้งที่ 8). สุพรรณบุรี ศูนย์เรียนรู้ทุ่งสักอาศรม.
- ศุภวรรณ สัจจพิบูล. (2547). ผลของการเรียนการสอนด้วยกลวิธีสแกนแอนดริ้ง ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. (วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การสอนภาษาไทย)). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2558). ผลการประเมินคุณภาพผู้เรียนระดับชาติ (O-NET) ปีการศึกษา 2557. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สมบัติ จำปาเงิน และสำเนียง มณีกาญจน์. (2548). กลเม็ดการอ่านให้เก่ง (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: สถาพรบุ๊คส์.
- สมศรี ตังมั่งคลเลิศ. (2548). การอ่านแบบมีส่วนร่วม (Active Reading). วารสารสสวท, 35(18), 61.
- สมุทร เชนเชาวนิช. (2551). เทคนิคการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ = *Techniques for English reading skill and comprehension development for Thai students* (พิมพ์ครั้งที่ 12). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สรวิทย์ เคียนสันเทียะ. (2545). การใช้เพลงไทยลูกทุ่งเป็นสื่อพัฒนาทักษะการเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 อำเภอโนนไทย จังหวัดนครราชสีมา. (วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (ภาษาไทย)). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- สัญญา ภัทรากกร. (2552). ผลของการจัดการเรียนรู้อย่างมีชีวิตชีวาที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาและการสื่อสารทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เรื่อง ความ

น่าจะเป็น. (ปริญญาณีพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,
กรุงเทพฯ. http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Sec_Ed/Sanya_P.pdf

http://ils.swu.ac.th:8991/F?func=service&doc_library=SWU01&local_base=SWU01&doc_number=000292234&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

สายใจ ทองเนียม. (2542). ภาษาไทย 1 ฉบับวรรณกรรมสมบูรณ์. กรุงเทพฯ: เอมพันธ์.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2552). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน
พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: ครูสภาลาดพร้าว.

สุกัญญา เศรษฐศิริ. (2533). การศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่าน และ
ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอน
ด้วยวิธีการโครซ และการสอนตามคู่มือครู. (ปริญญาณีพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา)).
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, กรุงเทพฯ.

สุจิต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์ทรัพย์. (2538). วิธีสอนภาษาไทยระดับมัธยมศึกษา (พิมพ์ครั้งที่
3). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุชาดา แก้วพิกุล. (2555). การพัฒนากิจกรรมคณิตศาสตร์ที่ใช้การจัดการเรียนการสอนอย่าง
กระตือรือร้น โดยเน้นการเรียนรู้เป็นคู่ร่วมกับการบริหารสมอง เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการ
เรียนคณิตศาสตร์และความสุขในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนคณิตศาสตร์ต่ำ. (กศ.ม. (การมัธยมศึกษา)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,
กรุงเทพฯ.

สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์. (2544). การประเมินผลภาษาไทย. กรุงเทพฯ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

สุวิณา เดือนแจ้ง. (2550). การศึกษาของการใช้สารจากหนังสือพิมพ์เป็นสื่อพัฒนาการจับใจความ
และเขียนสรุปความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตแห่ง
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์วิทยาเขตกำแพงแสนศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา.
(วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (หลักสูตรและการสอน)). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, นนทบุรี.

อรรถัย มูลคำ; และคนอื่นๆ. (2542). *Child centre : Storyline method : Storyline method :*
การบูรณาการหลักสูตรและการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง. กรุงเทพฯ: ดวง
กมล

เอกฉัท จารุเมธีชน. (2541). ภาษาไทยสำหรับครู. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.







ภาคผนวก ก

รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบและแก้ไขเครื่องมือ

รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบและแก้ไขเครื่องมือ

1. รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับบทกลวิธีลูกบาศก์ และแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิมพาภรณ์ บุญประเสริฐ	ภาควิชาภาษาไทยและภาษา ตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย
ดร.อดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์	ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขจรศรี ชาติกานนท์	อาจารย์เกษียณอายุราชการ อดีตอาจารย์โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสารมิตร (ฝ่ายมัธยม) ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย

2. รายงานผู้เชี่ยวชาญตรวจคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มนตา ตูลย์เมธาการ	ภาควิชาการวัดผลและการวิจัยการศึกษา
	คณะศึกษาศาสตร์
	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
	ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลสอน
ดร.อดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์	ภาควิชาหลักสูตรและการสอน
	คณะศึกษาศาสตร์
	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
	ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขจรศรี ชาติกานนท์	อาจารย์เกษียณอายุราชการ
	อดีตอาจารย์โรงเรียนสาธิต
	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
	ประสารมิตร (ฝ่ายมัธยม)
	ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย

3. รายงานผู้เชี่ยวชาญตรวจคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. มนต์ฯ ตูลย์เมธากา	ภาควิชาการวัดผลและการวิจัยการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลสอน
ดร.อดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์	ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขจรศรี ชาติกานนท์	อาจารย์เกษียณอายุราชการ อดีตอาจารย์โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสารมิตร (ฝ่ายมัธยม) ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย



ภาคผนวก ข

ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมมือวิถีลูกบาศก์
และแผนการจัดการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

แผนการจัดการเรียนรู้

วิชา พัฒนาทักษะภาษาไทย

รหัสวิชา 21209

หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 บทความ

เรื่อง ตำนาน

ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

เวลา 2 คาบ 90 นาที

1. มาตรฐานการเรียนรู้ / ตัวชี้วัด

มาตรฐาน ท 1.1

ตัวชี้วัด 2 : จับใจความสำคัญจากเรื่องที่อ่าน

ตัวชี้วัด 4 : ระบุและอธิบายคำเปรียบเทียบ และคำที่มีหลายความหมายในบริบทต่างๆ
จากการอ่าน

ตัวชี้วัด 5 : ตีความคำยากในเอกสารวิชาการ โดยพิจารณาจากบริบท

ตัวชี้วัด 8 : วิเคราะห์คุณค่าที่ได้รับจากการอ่านงานเขียนอย่างหลากหลายเพื่อนำไปใช้
แก้ปัญหาในชีวิต

ตัวชี้วัด 9 : มีมารยาทในการอ่าน

มาตรฐาน ท 2.1

ตัวชี้วัด 2 : เขียนสื่อสารโดยใช้ถ้อยคำถูกต้อง ชัดเจน เหมาะสม และสละสลวย

ตัวชี้วัด 9 : มีมารยาทในการเขียน

2. สาระสำคัญ

การอ่านบทความเรื่องตำนาน ผู้เรียนสามารถเข้าใจความหมายในบริบท สามารถวิเคราะห์ ตีความ และประยุกต์ใช้ได้ในชีวิตประจำวัน อีกทั้งสามารถจับประเด็นสาระสำคัญจากบทอ่านมาใช้ในการตอบคำถามในกิจกรรมลูกบาศก์ และสามารถเขียนสรุปความสำคัญของเรื่องที่อ่านด้วยภาษาของผู้เรียนเอง

3. จุดประสงค์การเรียนรู้

3.1 ด้านความรู้

- อธิบายความหมายของคำที่ปรากฏในบทอ่านได้

3.2 ด้านทักษะ

- อ่านตีความเรื่องที่กำหนดได้อย่างถูกต้อง
- เขียนสรุปความจากเรื่องที่อ่านได้ถูกต้อง
- แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการนำข้อคิดที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้

3.3 ด้านคุณลักษณะ

- มีมารยาทในการอ่าน
- มีมารยาทในการเขียน

4. สมรรถนะของผู้เรียน

- 4.1 ความสามารถในการคิด
- 4.2 ความสามารถในการสื่อสาร
- 4.3 ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต

5. คุณลักษณะอันพึงประสงค์

- 5.1 มีวินัย
- 5.2 ใฝ่เรียนรู้
- 5.3 มุ่งมั่นในการทำงาน

6. สาระการเรียนรู้

- 6.1 การอ่านเพื่อความเข้าใจบทความเรื่อง “ตำหนิ”
- 6.2 การเขียนสรุปความบทความเรื่อง “ตำหนิ”

7. การจัดการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้แบบปกติ	การจัดการเรียนรู้เชิงรุก ร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์
<p>1. ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน</p> <p>ครูซักถามนักเรียนว่า นักเรียนเคยได้ยินเรื่อง ความเชื่อเกี่ยวกับเรื่อง ปาน หรือไม่ นักเรียนมีความคิดเห็นอย่างไรเกี่ยวกับ ความเชื่อนี้ (ครูพยายามเชื่อมโยงถึงคำว่า “ตำหนิ” กับรอย ปานแต่ละตำแหน่ง ซึ่งเป็นรอยตำหนิที่ติด ตัวมานั้นมีความหมายอย่างไร)</p>	<p>ขั้นที่ 1 ขั้นเชื่อมโยงความรู้เดิม</p> <p>1.1 ครูสอบถามนักเรียนว่า นักเรียนเคยได้ยิน ความเชื่อเรื่อง ปาน หรือไม่</p> <p>1.2 ความเชื่อที่เชื่อกันว่าเด็กที่มีปานติดตัวมา ตั้งแต่เกิดนั้น หมายความว่าเคยเกิดมาแล้วในชาติ ก่อนและถูกตำหนิไว้เพื่อให้คนรู้จัก จำได้ ทำให้เกิด มาชาตินี้มีปานแดง (ครูพยายามเชื่อมโยงถึงคำว่า “ตำหนิ” ในความคิด ของนักเรียนหมายถึงอะไร)</p> <p>ขั้นที่ 2 ขั้นนำเสนอสถานการณ์</p> <p>ครูนำเสนอสถานการณ์ “ทำนายลักษณะ...ปาน” จากตำแหน่งของปานที่ปรากฏในบริเวณร่างกาย ที่มา : หมอคุณดวง ณ เอ็มไทย (Online)</p>
<p>2. ขั้นสอน</p> <p>1. ครูนำเสนอบทความ เรื่อง “ตำหนิ” ให้ นักเรียนอ่าน</p> <p>2. ครูแบ่งกลุ่มผู้เรียน ออกเป็น 5 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน</p> <p>3. ให้ สมาชิก ใน กลุ่ม ช่วย กัน สรุปสาระสำคัญจากบทความ เรื่อง “ตำหนิ” ลงในใบกิจกรรม “มโนทัศน์” จากเรื่องทีอ่าน ในรูปแบบแผนผังมโนทัศน์</p> <p>4. ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอเนื้อหา บทความ เรื่อง “ตำหนิ” หน้าชั้นเรียน</p> <p>5. ครูแจกใบกิจกรรมสรุปความ...จากใจ ให้นักเรียนแต่ละบุคคลเขียนสรุปความจาก บทความ ด้วยสำนวนภาษาของตนเอง</p>	<p>ขั้นที่ 3 ขั้นปฏิบัติกิจกรรมกลวิธีลูกบาศก์</p> <p>3.1 ครูนำเสนอบทความ เรื่อง “ตำหนิ” ให้นักเรียน อ่าน</p> <p>3.2 ครูแบ่งกลุ่มผู้เรียน ออกเป็น 5 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน โดยให้สมาชิกในกลุ่มช่วยกันระดมความรู้ที่ ได้รับจากบทความ เรื่อง “ตำหนิ” ลงในใบกิจกรรม “มโนทัศน์” จากเรื่องทีอ่าน ในรูปแบบแผนผังมโนทัศน์ เพื่อนักเรียนได้สรุปเนื้อหาที่อ่านภายในกลุ่ม</p> <p>3.3 ครูนำลูกบาศก์ที่มีคำถามทั้ง 6 ด้าน พร้อม กำหนดกติกาการตอบคำถามจากกลวิธีลูกบาศก์ เพื่อเป็นข้อตกลงเบื้องต้น</p> <p><u>กติกาการเล่นกิจกรรมตอบคำถามจากลูกบาศก์</u></p> <p>1. สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนจะเป็นทอยลูกบาศก์ และตอบคำถามจากด้านลูกบาศก์ที่ตนเองทอยได้</p>

6. ครูสุ่มตัวอย่างงานเขียนของนักเรียน 2-3 คนขึ้นมาให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อเป็นแนวทางในการเขียนสรุปความให้นักเรียน

2. สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องทอยลูกบาศก์เพื่อตอบคำถามจนครบทั้ง 6 ด้าน

3. ขณะที่เพื่อนตอบคำถาม สมาชิกคนอื่นๆ ในกลุ่มจะเป็นผู้ตรวจคำตอบและคอยช่วยเหลือเพื่อนเมื่อเพื่อนตอบคำถามไม่ได้

3.4 ครูแจกใบกิจกรรม ลูกบาศก์...ตามหาคำตอบ ให้สมาชิกในกลุ่มนำคำตอบที่สมาชิกแต่ละคนตอบจากการทำกิจกรรมลูกบาศก์มาหาข้อสรุปและเขียนคำตอบลงในใบกิจกรรม เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง (ใบกิจกรรมจะใช้คำถามเดียวกับคำถามของลูกบาศก์)

3.5 ครูมอบลูกบาศก์ให้แต่ละกลุ่มเพื่อทำกิจกรรมลูกบาศก์ โดยสมาชิกกลุ่มตอบคำถามจากลูกบาศก์ภายในกลุ่มของตนเอง

ขั้นที่ 4 ขั้นนำเสนอ

4.1 ครูสุ่มตัวแทนกลุ่มอ่านคำถามและตอบคำถามของกลุ่มตนเองที่ได้เขียนตอบลงในใบกิจกรรม และร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับข้อมูลที่เพื่อนตอบว่ามีความเห็นตรงกันหรือไม่ ถ้ามีความคิดเห็นต่างสามารถเสนอแนะได้ โดยครูเป็นผู้คอยสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน และให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมจากกิจกรรมในครั้งนี้

4.2 ครูแจกใบกิจกรรมสรุปความ...จากใจ ให้นักเรียนแต่ละบุคคลเขียนสรุปความจากบทอ่านด้วยสำนวนภาษาของตนเอง

3. ชั้นสรุป	ชั้นที่ 5 ชั้นสรุปองค์ความรู้
7. ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปองค์ความรู้ที่ได้	5.1 ครูสุ่มตัวอย่างงานเขียนของนักเรียน 2-3 คน ชื่นมาให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อเป็นแนวทางในการ
8. ครูและนักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับการนำความรู้และข้อคิดที่ได้จากเรื่องไป	เขียนสรุปความให้นักเรียน
ประยุกต์ใช้ในชีวิต	5.2 ครูและนักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับการเขียนสรุปความ โดยนำความรู้และข้อคิดที่ได้จากบทอ่านไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้

8. สื่อและแหล่งการเรียนรู้

- 8.1 บทความ เรื่อง “ตำหนิ”
- 8.2 ใบกิจกรรม “มโนทัศน์” จากเรื่องที่อ่าน
- 8.3 ใบกิจกรรม ลูกบาศก์...ตามหาคำตอบ
- 8.4 ใบกิจกรรมสรุปความ...จากใจ
- 8.5 ลูกบาศก์

9. การวัดและประเมินผล

9.1 สังเกตความตั้งใจในการเรียน พฤติกรรมในการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน การตอบคำถามและการร่วมแสดงความคิดเห็นกับเพื่อนในกลุ่ม ดังตารางต่อไปนี้

สิ่งที่ต้องการวัด	วิธีการวัด	เครื่องมือ	เกณฑ์การประเมิน
- อธิบายความหมายของคำในบทอ่าน - จับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน - วิเคราะห์ข้อคิดของเรื่องที่อ่านและนำไปประยุกต์ใช้ได้ถูกต้อง - ตีความจากเรื่องที่อ่าน	ตอบคำถามในชั้นเรียน	การจัดการเรียนรู้แบบปกติ - แบบสังเกต การจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธี ลูกบาศก์ - คำถามใบกิจกรรม ลูกบาศก์...ตามหาคำตอบ	ตอบคำถามได้ถูกต้อง ชัดเจน ร้อยละ 70
การเขียนสรุปความจากเรื่องที่อ่าน	ประเมินผลงานเขียนสรุปความ	เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ	เขียนสรุปใจความได้ครบถ้วน ตามองค์ประกอบของเรื่อง ร้อยละ 70
- มีมารยาทในการอ่าน - มีมารยาทในการเขียน	สังเกต	แบบสังเกต	มีมารยาทในการอ่านและเขียน ร้อยละ 70

เกณฑ์การประเมินการให้คะแนน

ดี	หมายถึง	คะแนนอยู่ในช่วง 8-10
พอใช้	หมายถึง	คะแนนอยู่ในช่วง 6-7
ปรับปรุง	หมายถึง	คะแนนต่ำกว่า 5

9.2 ตรวจใบกิจกรรมสรุปความ...จากใจ ที่ได้มอบหมายให้นักเรียนเป็นรายบุคคล ประเมินในส่วน การเขียนสรุปความ โดยใช้เกณฑ์การประเมินวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ดังนี้

สิ่งที่วัด	เกณฑ์	คะแนน
การนำเสนอ เนื้อหา	มีองค์ประกอบการเขียนสรุปความครบ 3 องค์ประกอบ ดังนี้ 1. สรุปเรื่องได้ใจความของเรื่องได้ตรงกับแก่นของเรื่อง 2. สรุปใจความของเรื่องได้ครบถ้วนทุกประเด็น 3. ใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนในการสื่อความหมายได้อย่างกระชับและชัดเจน	4
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1 และ 2	3
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่มีองค์ประกอบที่ 1	2
	ขาดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ โดยไม่มีองค์ประกอบที่ 1	1
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องได้อย่างเป็นระบบ ทำให้เข้าใจง่าย และเรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนได้สอดคล้องสัมพันธ์กัน	3
การเรียบเรียง ความคิด	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่าย แต่เรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	2
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องไม่เป็นระบบ ทำให้เข้าใจได้ยาก และเรียบเรียงเนื้อหาไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	1
	เลือกใช้คำที่เข้าใจง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน เขียนประโยคได้ถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำได้ถูกต้องทั้งหมด เว้นวรรคและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างถูกต้อง	4
หลักการใช้ ภาษาและ กลไกการเขียน	เขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	3
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ประโยค สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 5 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	2
	เขียนประโยคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 3 ประโยค สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 3 ตำแหน่ง งานเขียนขาดความสะอาดและความเป็นระเบียบเรียบร้อย	1
	รวมทั้งสิ้น	10

10. บันทึกหลังการจัดการเรียนรู้

10.1 ผลการดำเนินการ

.....

.....

.....

.....

10.2 สภาพบรรยากาศการจัดการเรียนรู้

.....

.....

.....

.....

10.3 ปัญหา / อุปสรรค

.....

.....

.....

.....

10.4 ข้อเสนอแนะ / แนวทางแก้ไข

.....

.....

.....

.....

ลงชื่อ.....ผู้สอน
(นางสาวพัชรีภรณ์ กั้นทะนะ)

ตำหนิ

คนเราส่วนมากไม่อยากถูกตำหนิติดิเตียนเพราะเป็นเรื่องบั่นทอนกำลังใจ แสดงให้เห็นว่า ผู้ถูกตำหนิขาดความสามารถ ขาดคุณงามความดี ถ้าตำหนิของๆ ใครเป็นผู้เป็นเจ้าของก็เสียใจ อาจจะช่วยไม่รู้มาก่อนหรือจะรู้แล้วก็ตาม ก็ยังไม่อยากถูกตำหนิอยู่ดีไม่ว่าเราจะใช้คำว่าตำหนิในฐานะนามหรือกริยา ก็ยังมีความหมายในทางลบ คือ ไม่อยากถูกพูดถึง ไม่อยากฟัง ไม่อยากให้ใครรู้ว่า “เรามีตำหนิ”

ในสังคมมนุษย์ ก็ยากสุดที่จะหาจุดดีพิเศษ ขนาดจะหาตำหนิไม่ได้เลย เพราะการดำเนินชีวิตของแต่ละคน การดิ้นรนเพื่อเอาตัวรอด สิ่งแวดล้อม ภูมิหลัง กว่าพวกเขาเหล่านั้นจะมายืนอยู่ที่จุดนี้ได้ ทางชีวิตใคร่บูด้วยกลีบกุหลาบ ชีวิตใครไม่ต่อสู้อชีวิตใครไม่ดิ้นรน ทุกชีวิตต้องเจอปัญหา ทุกชีวิตต้องเจออุปสรรค เมื่อเป็นเช่นนี้ การถูกตำหนิต้องมีแน่ มีถูกตำหนิทั้งคนดี คนไม่ดี ทั้งเด็ก ทั้งผู้ใหญ่ ทั้งพระ ทั้งเณร แม้พระพุทธรูปก็ยังไม่เว้น ถ้าในเทศกาลหาเสียงด้วยแล้ว ฟังไม่ไหว ในทางพระพุทธศาสนาจึงเรียก คำประภาณีว่า “โลกธรรม” คือ ความจริงที่ครอบงำชาวโลก มีลาภ มีเสื่อมลาภ มียศ มีเสื่อมยศ สุข ทุกข์ นินทา สรรเสริญ 8 อย่าง เมื่อใครได้ยินได้ฟัง รับรู้ทั้งกับตัวเองหรือของผู้อื่น ให้พิจารณาเพื่อแก้ไข แล้วอย่าถือว่าสิ่งเหล่านั้นมีอำนาจเป็นประกาศิต เพราะสิ่งเหล่านั้นไม่สามารถนำชีวิตของเราไปสู่สวรรค์ตามคำสรรเสริญหรือนินทาได้

ความจริง ทุกคนมีตำหนิ ตำหนิน่าจะเรียกว่า “เครื่องหมาย” เพราะในใบสมัครงานก็ดี ใบสมัครเรียนก็ดี แม้ใบสมัครเข้าบรรพชา อุปสมบท (บวช) ก็ยังมีคำถามว่า ตำหนิ...เมื่อออกใบสุทธิให้ก็ต้องระบุว่า ตำหนิ แผลเป็นนิ้วชี้มือซ้าย ฯลฯ ดังนั้นเป็นต้น ทำไมจึงต้องมีคำว่าตำหนิ? คำตอบก็เพื่อจะได้ตรวจได้ หมายถึง เพราะสมัยนี้ของปลอมมีมาก คนปลอมก็มีมาก แม้ที่สุดพระปลอมก็มีมาก ขนาดไปบูชามาจากวัดปากน้ำ ยังถูกว่าพระปลอมอีก นอกจากนี้หลานขายถูกรถชนตายหน้าและเมื่อขอรับศพ ต้องถามหาตำหนิ เมื่อตรวจพบตำหนิก็รับกลับมาได้แสดงให้เห็นว่า “คำว่าตำหนิก็มีความสำคัญแก่ชีวิตคนตั้งแต่เกิดจนตาย”

ตำหนิที่ว่าเป็นส่วนใหญ่ยังไม่ดี ไม่ชั่ว เป็นตำหนิเพื่อจำได้หมายรู้กลางๆ ส่วนตำหนิอีกแบบหนึ่ง บอกว่าเครื่องหมายของคนชั่ว ของไม่ดี ของปลอม ของเทียม ก็มีลักษณะตำหนิบอกเหมือนกัน เช่น เดินโซไปเซมา ตาลอย เดินรำไปตามถนนหนทาง ร้องไห้ หัวเราะโดยไม่มีสาเหตุ นอนดิ้นพรวดๆ กลางถนน ฯลฯ พวกนี้ส่วนใหญ่ดูออกได้ง่ายเพราะอาการเด่นชัดว่า กาว เหล้า บุหรี่ บ้า โรคปอด โรคเรื้อน เป็นต้น ส่วนของปลอม ของเทียม เลียนแบบก็มีตำหนิเหมือนกัน แต่ดูยากหน่อย เพราะมีกิริยาอาการเหมือนกันถ้าไม่สังเกต แต่เมื่อเข้าใกล้จะได้กลิ่น เมื่อสอบถามจะรู้ เมื่อดูใกล้จะเห็น และจับได้ เมื่อพิจารณาจับต้องจะรู้ทันทีว่า “เป็นของปลอม” ของเทียมก็เพราะมีตำหนิของตนเอง” ฉะนั้น เมื่อถูกตำหนิ ได้รับตำหนิ มีตำหนิ ก็อย่าเพิ่งเหมาเอาว่าไม่ดีเสียหายแต่ต้องรีบคิดรีบพิจารณาทันทีว่า ตำหนิดี ตำหนิเสีย ตำหนิธรรมดา ตำหนิธรรมชาติ ถ้าหากไม่ดีก็รีบแก้ไข ถ้าดีก็รักษาไว้ ถ้าธรรมดา ก็ปล่อยไป ถ้าธรรมชาติก็ไม่ต้องทำอะไร ถ้าทำได้อย่างนี้ ก็นับได้ว่า “ท่านทำถูกต้องแล้ว ทำตามคำสอนพระพุทธเจ้าแล้ว เพราะพระท่านสอนให้ไม่ให้ยินดี ยินร้าย ดีใจ เสียใจ กับโลกธรรมเหล่านี้” นั่นคือปรากฏการณ์ของธรรมชาติธรรมดาเท่านั้น แม้ที่สุดก็มีคนบอกว่า “หญิงคนที่ท่านรักมากที่สุด คนนั้น มีตำหนิ” ก็อย่าเพิ่งรีบหลงกลไปโกรธไปเกลียด อาจจะมีอะไรแอบแฝงอยู่ก็เป็นได้ เมื่อใจตรงกัน ประโยชน์ก็ชัดเจน

(ที่มา : ดอกไม้ป่า “วารสารสามสุข ปีที่ 30 เล่มที่ 208 อ่างใน จิรวัดณ์ เพชรรัตน์ และ อัมพร ทองใบ (2556: 280-281).

ใบกิจกรรม “มโนทัศน์” จากเรื่องทีอ่าน

ชื่อกลุ่ม

สมาชิกกลุ่ม

1. 2.

3. 4.

5. 6.



ดำเนิน

ใบกิจกรรม ลูกบาศก์...ตามหาคำตอบ

ชื่อกลุ่ม

สมาชิกกลุ่ม

1. 2.
3. 4.
5. 6.

คำสั่ง : จงตอบคำถามต่อไปนี้ให้ถูกต้อง

1. สาระสำคัญของเรื่องนี่คือ (ระดับตัวอักษร)

.....
.....

คำว่า “ตำหนิ” ในความหมายทางลบ หมายถึง (ระดับตัวอักษร)

.....
.....

2. การแบ่งความหมายของคำว่า “ตำหนิ” ออกเป็นกี่ลักษณะ อะไรบ้าง (ระดับวิเคราะห์)

.....
.....

3. คำว่าตำหนิมีความสำคัญแก่ชีวิตคนเราอย่างไร (ระดับวิเคราะห์)

.....
.....

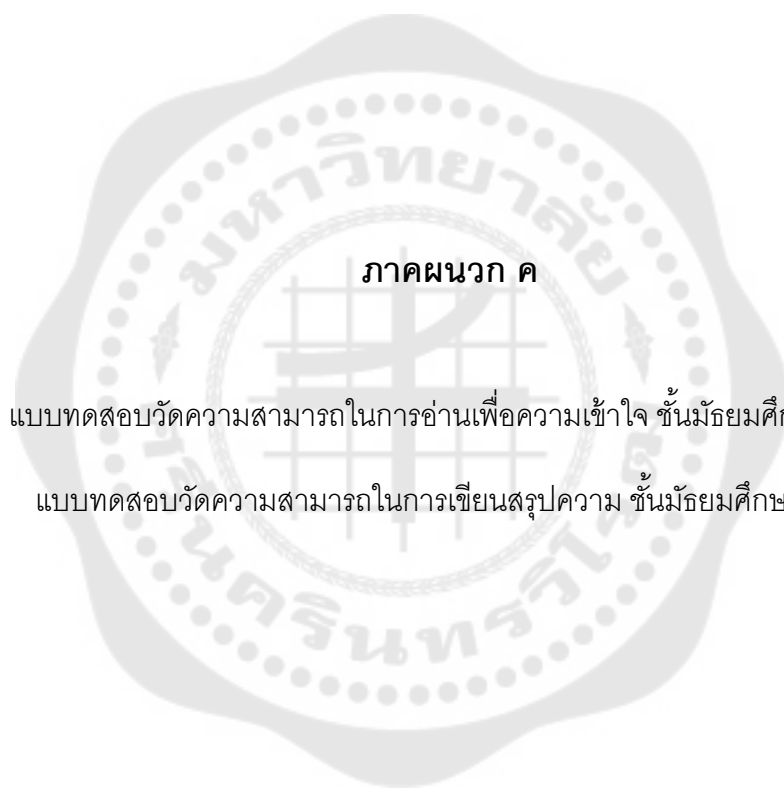
4. เรื่อง ตำหนิ มีจุดมุ่งหมายเพื่ออะไร (ระดับตีความ)

.....
.....

5. จงบอกวิธีที่นักเรียนจะไม่ถูกตำหนิ พร้อมยกสถานการณ์ตัวอย่าง (ระดับการประยุกต์)

.....
.....

.....
.....



ภาคผนวก ค

แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

อ่านนิทานพื้นบ้านต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 1 – 3

เรื่อง ความกตัญญู

แม่หมาออกลูกมาเป็นคนและเลี้ยงลูกสาวจนโตเป็นสาว วันหนึ่งมีเจ้าชายเสด็จประพาสป่ามาพบเข้า จึงนำหญิงสาวทั้งสามคนไปเลี้ยง โดยนำหญิงคนโตเป็นมเหสีหญิงคนที่สองได้แต่งงานกับคนรวย และหญิงคนที่สามแต่งงานกับคนจน

ต่อมาแม่หมาแก่ตัวลงทุกวันจึงไม่สามารถทำมาหากินจึงเดินทางมาหาลูกสาวคนกลาง ซึ่งลูกสาวกลัวสามีจะรู้ว่าแม่เป็นหมาจึงขับไล่ไป

แม่หมาก็เสียใจจึงไปหาลูกสาวคนโตแต่ก็ถูกลูกสาวคนโตขับไล่เอาไม้ตีสะโพกหัก

จากนั้นจึงไปหาลูกสาวคนเล็ก เมื่อลูกสาวเห็นแม่ก็จำได้จึงนำแม่มาอาบน้ำ และนำมานอนบนฟูกแล้วก็บอกสามีว่าเป็นหมาเก่าหมาแก่ที่เคยเลี้ยงไว้ ฝ่ายแม่ก็เจ็บหนักจึงเรียกลูกสาวคนเล็กมาแล้วบอกว่า ถ้าแม่ตายให้เอาแม่ใส่หีบไว้ 7 คืน 7 วันเมื่อแม่หมาตายครบ 7 วันจึงเปิดดู

ปรากฏว่าภายในหีบมีเงินมีทองเต็ม พี่สาวทั้งสอง เมื่อรู้ข่าวก็ทำตามบ้าง โดยฆ่าหมาชนิดแต่ปรากฏว่าไม่มีเงินมีทองมีแต่ซากเน่าๆ พี่สาวทั้งสองคนก็จนลงๆ ทุกวัน เพราะไม่มีความกตัญญูต่อผู้ให้กำเนิด

ที่มา: นิทานพื้นบ้าน , กล้วย ฟิ่งเงิน

1. เรื่องนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่ออะไร

ก. ให้ความรู้	ข. ความจรรโลงใจ
ค. ให้ข้อคิดเตือนใจ	ง. ความเพลิดเพลิน
2. สาระสำคัญของเรื่องนี้ คือข้อใด
 - ก. ผู้ที่ไม่มีความกตัญญูต่อผู้ให้กำเนิดย่อมไม่มีความเจริญ
 - ข. ผู้ที่กตัญญูต่อผู้ให้กำเนิดย่อมไม่ประสบผลสำเร็จได้ยาก
 - ค. ผู้ที่มีความกตัญญูต่อผู้ให้กำเนิดย่อมส่งผลให้ร่ำรวยเงินทอง
 - ง. ผู้ที่มีความโลภและไม่กตัญญูต่อผู้ให้กำเนิดย่อมพบกับความผิดหวัง

3. บุคคลใดที่นำข้อคิดจากนิทานเรื่องนี้ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน
- ข้าวฟางขยันในการทำงานภายในบ้านและเป็นภรรยาที่ดีต่อสามี
 - ข้าวหอมขยันทำมาหากินและเก็บหอมรอมริบจนมีเงินทองมากมาย
 - ข้าวปูนพาแม่ไปฝากไว้ที่สถานสงเคราะห์คนชราเพื่อลดภาระการดูแลเลี้ยงดู
 - ข้าวบั้นได้รับเงินเดือนเดือนแรก เธอจึงนำเงินส่วนหนึ่งมอบให้กับคุณแม่ และสัญญาว่าจะดูแลคุณแม่

อ่านนิทานพื้นบ้านต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 4-5

เรื่อง นางพิกุลทอง

ผู้เรียบเรียง : วิเชียร เกษประทุม

นางยักษ์นี่ก็แปลงร่างเป็นนางพิกุลทอง แต่โอรสทั้งสองทูลพระบิดาว่าไม่ใช่แม่ของตน เพราะแม่ของตนเวลาพูดจะมีดอกพิกุลทองร่วงออกมาจากปาก นางพิกุลทองจำแลงเห็นท่าไม่ดีจึงเป่ามนตร์สะกดจิตให้พระไชยมงกุฎหลงใหล พร้อมทูลยุยงว่าพระโอรสทั้งสองเป็นตัวกาลิ แล้วจับพระโอรสทั้งสองไปปล่อยไว้ตามลำพังที่ชายฝั่ง ต่อจากนั้นก็ให้ออกเรือกลับยังพระนคร

กุมารน้อยรักกับยม ต้องระหกระเหเว่ร้อนไปในป่า จนมาพบแม่ชะนีก็จำได้ เพราะเวลานางชะนีพูดจะมีดอกพิกุลทองร่วงออกมาจากปาก นางจึงให้ลูกชายนำดอกพิกุลทองไปแลกกับอาหารเพื่อประทังชีวิต แม่ค้ารู้ความจริงว่าเป็นพระโอรส จึงพากลับเข้าไปในวังหลวง นำความทั้งหมดไปเล่าให้พระเจ้าปู่กับพระเจ้าย่าฟัง

ที่มา: นิทานพื้นบ้าน ชุดวรรณคดี , หน้า 89-90

4. ข้อใดกล่าวถูกต้อง
- นางยักษ์มีจิตใจดีรักใคร่พระไชยมงกุฎด้วยใจจริง
 - พระไชยมงกุฎขับไล่พระโอรสของตนเพราะพูดเท็จ
 - พระโอรสทั้งสองจำแม่ของตนได้เพราะแม่มีรูปร่างหน้าตาสวยกว่านางยักษ์
 - นางยักษ์สาปให้นางพิกุลทองเป็นนางชะนี พร้อมร่ายมนตร์สะกดจิตพระไชยมงกุฎให้หลงใหล

5. การที่นางยักษ์นี้กระทำเช่นนี้ส่งผลดีหรือผลเสียแก่นางในตอนท้าย
- ผลดี เพราะนางยักษ์สมหวังในความรัก
 - ผลดี เพราะแสดงให้เห็นว่ายักษ์อยู่ร่วมกับมนุษย์ได้
 - ผลเสีย เพราะการกระทำของนางยักษ์ก่อให้เกิดความวิบัติแก่ตน
 - ผลเสีย เพราะการกระทำของนางยักษ์นั้นทำให้ผู้อื่นได้รับความเดือดร้อน

อ่านนิทานชาติตกต่อไปแล้วตอบคำถาม ข้อ 6 – 9

เรื่อง กาละโมบ

ผู้เรียบเรียง : นายจรัส ดวงธิดาสาร

วันหนึ่งมีคนนำปลาและเนื้อจำนวนมากมาฝากให้ท่านเจ้าของบ้าน คนครัวเก็บปลาและเนื้อวางไว้ในจาน กามเห็นเข้าก็กระหายหิวยิ่งนัก จึงทำเป็นนอนหลับเอาอยู่ในกระเช้า แม้ได้เวลาออกหากินก็ยังไม่ออกปากชวนนกกพิราบอย่างวันเก่าก่อนเคยมา

นกกพิราบ “ไปได้หรือยังล่ะ”

กา “วันนี้เราไม่สบาย นายไปคนเดียวเถอะ”

นกกพิราบ “เป็นอะไรหรือ”

กา “เราปวดท้อง ท้องอืด เข้าใจว่าอาหารไม่ย่อย วันนี้ใคร่พักผ่อนวันนายไปคนเดียวเถอะ”

นกกพิราบ “เพื่อนเอ๋ย สัตว์ปีกเช่นพวกเรา ไม่เคยเป็นโรคท้องอืด อาหารไม่ย่อย เพราะแม้แต่ไส้ตะเกียงที่กินเข้าไปไฟธาตุของเรายังย่อยละลายได้ ข้าพขอรู้นำว่าเพราะแกเห็นปลาและเนื้อในจานนั้นไซ้ไหมล่ะ”

กา “พูดอะไรเช่นนั้น เราปวดท้องจริง ๆ”

นกกพิราบ “ระวังนะเดี๋ยวจะว่าไม่บอก อย่าประมาท”

ว่าแล้วนกกพิราบก็บินจากไป

ฝ่ายคนทำครัวเพลอ กาไม่รอช้า รีบบินถลาเข้าไปในครัว คนครัวได้ยินเสียงจานดังกรูกรักก็จึงหันไปมอง ก็เห็นกามินอาหารอย่างตะกละตะกกลม เขาจึงรีบปิดประตูโรงครัวแล้วไล่จับกาได้

คนทำครัวชุนเคืองยิ่งนัก ความเมตตาที่เคยทำกระเช้าให้กาอาศัยหายไป กลายเป็นความเกลียดชังความละโมบ เมื่อจับกาได้แล้วก็จัดการถอนขน ทั้งขนปีกและขนตามตัวเหลือให้เห็นเป็นเหมือนหงอนไว้ที่หัวกาหย่อมหนึ่ง ร่างของกาที่เคยเห็นขนภายนอกเป็นสีดำๆ ก็กลายเป็นสีขาวเพราะเห็นแต่ผิวหนัง

ที่มา: นิทานชาติตก เล่ม 3 , หน้า 6-7

6. ข้อใดกล่าวถูกต้อง

- ก. คนครัวโกรธมากเพราะกาขโมยกินอาหารที่เขาเตรียมไว้
- ข. กาปวดท้องเพราะอาหารไม่ย่อยจึงไม่สามารถหาอาหารได้
- ค. คนครัวลงโทษกาด้วยวิธีการจับกาทัดปีกเพื่อไม่ให้สามารถบินได้อีก
- ง. นกพิราบส่งสารกาที่นอนซบเขาอยู่ในกระเช้าจึงอาสาออกหาอาหารให้

7. ถ้ากาเชื่อฟังคำเตือนของนกพิราบน่าจะได้รับผลอย่างไร

- ก. ได้ทานอาหารอร่อย ๆ
- ข. มีที่อยู่อาศัยเป็นหลักแหล่ง
- ค. คนครัวรักและเอ็นดูกา
- ง. ไม่สามารถบินออกหากินได้เอง

8. ข้อใดคือข้อคิดที่ได้รับจากเรื่องนี้

- ก. ความโลภทำให้ไม่ได้สิ่งที่ดี
- ข. ความโลภทำให้พบกับความหายนะ
- ค. ความโลภทำให้กากลายเป็นสัตว์ที่เกียจคร้านหาอาหาร
- ง. ความโลภทำให้กาเป็นสัตว์ที่เกียจคร้านหาอาหาร

9. จากสถานการณ์ข้างต้นนกพิราบเป็นแบบอย่างที่ดี ซึ่งนักเรียนสามารถนำมาประยุกต์ใช้กับตนเองได้อย่างไร จึงจะเกิดผลดีที่สุด

- ก. ขยันทำมาหากินเพื่อหาเงินเลี้ยงครอบครัว
- ข. เตือนเพื่อนทุกครั้ง เมื่อเพื่อนทำเรื่องไม่ถูกต้อง
- ค. รับอาสา และช่วยเหลือทุกคนที่เดือดร้อน
- ง. ทำหน้าที่ของตนให้เต็มที่ คือตั้งใจเรียนหนังสือ

อ่านนิทานชาดกต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 10 – 12

เรื่อง **ลิงกับจระเข้**

ผู้เรียบเรียง : นายจำรัส ดวงธิดาร

ลิงป่า “นายต้องการอะไร”

จระเข้ “เมื่อยเรากำลังแพ่ทอง อยากกินหัวใจเจ้า”

ลิงป่า “โอเพื่อน เรื่องแค่นี้เอง เราช่วยเพื่อนได้”

“ให้เพื่อนเตรียมอ้าปากไว้ เราเตรียมตัวพร้อมแล้ว ถ้าให้สุดปากนะ
เราจะกระโดดไปหาตัวเอง พร้อมหรือยังล่ะ”

จระเข้ “พร้อมแล้ว”

ว่าแล้วจระเข้ก็อ้าปากกว้างออกโดยเร็ว

ธรรมชาติจระเข้ที่อ้าปากกว้างหนังตาทั้งสองข้างจะปิดสนิทมองไม่เห็นอะไรเลย

ลิงกระโดดเผด็จจากฝั่งเหยียบหัวจระเข้และกระโดดจากหัวจระเข้ขึ้นขึ้นฝั่งอย่างรวดเร็ว จระเข้หุบปากลงก็เห็นลิงป่ายืนปรืออยู่บนริมฝั่งห้วย แม้จะพลาดหวังและเสียเชิงชาญฉลาดของลิงป่า แต่จระเข้ก็อดสรรเสริญลิงป่าไม่ได้

ที่มา: นิทานชาดก เล่ม 3 , หน้า 40-43

10. ข้อใดกล่าว**ไม่**ถูกต้อง
 - ก. ลิงหลอกใช้จระเข้เพื่อข้ามฝั่ง
 - ข. จระเข้ต้องการจับลิงไปให้เมียที่แพ่ทอง
 - ค. จระเข้พลาดท่าเสียที่ต่อความฉลาดของลิง
 - ง. เมื่อจระเข้ อ้าปากกว้างหนังตาทั้งสองข้างจะปิดสนิท
11. “หัวใจ” ที่เมียของจระเข้ต้องการจากลิงป่าคืออะไร

ก. อวัยวะ	ข. ความว่องไว
ค. สติปัญญา	ง. ความฉลาดแกมโกง
12. นิทานเรื่องนี้แสดงข้อคิดเกี่ยวกับเรื่องใด

ก. การให้อภัย	ข. การรักษาคำพูด
ค. การมีไหวพริบ	ง. ความเพียรพยายาม

อ่านสารคดีต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 13 - 15

เรื่อง นกกระทง

ผู้เรียบเรียง : ปริชญากร วรวรรณ

นกกระทง เป็นนกขนาดใหญ่ อยู่ในชนิดของนกที่เรียกว่า นกน้ำ การแบ่งประเภทนกนี้ อาจแบ่งตามลักษณะของขน หรือโครงกระดูก และแบ่งตามลักษณะถิ่นที่อยู่อาศัย พูดง่าย ๆ ให้เข้าใจก็คือ นกน้ำ คือนกที่วงชีวิตเกี่ยวข้องกับแหล่งน้ำ ไม่ว่าจะเป็นแหล่งอาหาร หรือเป็นที่สร้างรังวางไข่ นั่นเอง

หากไม่เคยเห็นนกกระทง คงต้องนึกภาพของท่านเข้าไว้ เพราะนกกระทงมีรูปร่างคล้ายห่าน แต่ส่วนปากจะยาวและตรงปลายปากจะแบนกว้าง ได้ปากมีลักษณะคล้ายถุง เป็นหนังห้อยๆ ยืดและหดตัวได้ ถุงนี้คือเครื่องมือจับปลาของนกกระทง เวลาใช้เครื่องมือก็ง่าย ๆ เพียงแค่อ้าปากกว้าง ๆ ว่ายน้ำไปเรื่อย ๆ ใช้ถุงได้ปากเป็นถุงซ้อนกัน ซ้อนปลา และถุงนี้ ก็ยังเป็นที่เก็บอาหารไว้ก่อนด้วย

ใครที่เคยเห็นชาวบ้านชายฝั่งทะเลใช้เรือและเครื่องมือที่เรียกว่า “อวนรุน” ก็คงรู้ว่า เครื่องมือนี้เลียนแบบมาจากการหากินของนกกระทง ความแตกต่างอยู่ที่อวนรุนจะกวาดสัตว์น้ำมาเรียบ ส่วนนกกระทงจะเอาเฉพาะอาหารเล็กๆ น้อยๆ เท่านั้น

ที่มา: การเขียนสารคดี, หน้า 101-103

13. อวนรุน” คืออะไร

- ก. เครื่องมือจับปลาของนกกระทง
- ข. เครื่องมือหาสัตว์น้ำของชาวบ้านชายฝั่งทะเล
- ค. อวัยวะส่วนปากจะยาวและตรงปลายปากจะแบนกว้าง
- ง. ปากมีลักษณะคล้ายถุงเป็นหนังห้อยๆ ยืดและหดตัวได้

14. ปากของนกกระทงที่ได้ปากมีลักษณะคล้ายถุงเป็นหนังห้อยๆ ยืดและหดตัวได้ มีประโยชน์อย่างไร

- ก. สามารถว่ายน้ำได้รวดเร็ว
- ข. สามารถป้องกันอันตรายจากศัตรู
- ค. สามารถกักเก็บอาหารได้จำนวนมาก
- ง. สามารถเลือกจับปลาตัวใหญ่ได้ง่ายขึ้น

15. การที่ชาวบ้านชายฝั่งทะเลได้สังเกตวิถีการดำรงชีวิตของนกกระทง ก่อให้เกิดผลดีอย่างไร
ต่อชาวบ้าน

- ก. เลียนแบบการว่ายน้ำจากนกกระทง
- ข. สร้างเครื่องมือเพื่อช่วยในการหาปลา
- ค. นำปากของนกกระทงมาใช้ในการหาปลา
- ง. สามารถช้อนกุ้งตัวใหญ่ๆ ตามแหล่งน้ำที่มีนกกระทงอาศัยอยู่

อ่านสารคดีต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 16-17

เรื่อง นกกระทง

ผู้เรียบเรียง : ปริณฎากร วรวรรณ

นอกจากที่อ่างเก็บน้ำบางพระ นกกระทงที่พบที่อื่นๆ เป็นนกที่โยกย้ายถิ่นผ่านมา
แวะพักและไม่นานก็จะจากไป นกพวกนี้เมื่อไปเฝ้าดูจะมีความหวาดระแวงระวังตัวสูง มี
ระยะห่างที่ไกลคือ ไม่ยอมให้สิ่งแปลกปลอมเข้าใกล้มาก

นกกระทงตัวเดียวที่ลอยตามน้ำไปเรื่อยๆ ในบึงน้ำที่ภูเขียว ดูเป็นนกที่เปลี่ยวเหงา
เศร้า รวมทั้งดูจะไร้ความหวังในชีวิตตัวนี้คงเป็นนกที่คู่เสียชีวิตไปก่อน ถูกทิ้งให้อยู่เดียวดาย

ส่วนนกที่อ่างเก็บน้ำบางพระจะไม่ยอมไปไหนไกลๆ กลางวันบินมาแถวๆ อ่างเก็บน้ำ
เวลาเย็นๆ ก็จะบินกลับมาเกาะตามต้นไม้ใกล้ๆ กรงขนาดใหญ่ที่มีนกกระทงอีกส่วนหนึ่ง
อาศัยหรือถูกกักขังอยู่ในนั้น

นกกระทงในกรงบินไปเหนืออ่างเก็บน้ำตามใจปรารถนาไม่ได้ แต่ข้อดีคือมีอาหารให้
กินโดยไม่ต้องดิ้นรน ส่วนนกข้างนอกกรงจะบินไปไหนมาไหนก็ได้ แต่อาจต้องประสบกับ
ความหิวเพราะอาหารหายาก นกในกรงคงมีความปวดร้าวอยู่บ้างเมื่อเห็นนกข้างนอกบิน
หายไปในตอนเช้าๆ และเช่นกัน นกข้างนอกอาจจะมองนกในกรงได้รับอาหารด้วยความรู้สึก
อิจฉาขึ้นเช่นกัน

ที่มา: การเขียนสารคดี , หน้า 101-103

16. ข้อใดกล่าวได้ถูกต้อง

- ก. นกกระทงย้ายถิ่นฐานเพราะความหิวโหย เมื่อพบผู้คนมักจะบินเข้าไปใกล้เพื่อขออาหาร
- ข. นกที่อ่างเก็บน้ำบางพระเป็นนกที่เปลี่ยนเหงา เพราะไร้คู่เพราะคู่เสียชีวิตไปก่อนจึงถูกทิ้งให้อยู่เดียวดาย
- ค. นกข้างนอกอาจจะมองนกในกรงได้รับอาหารด้วยความรู้สึกหิวโหยอยากบินเข้าไปกินด้วยกันกับนกที่อยู่ในกรง
- ง. นกกระทงที่อยู่ในกรงนั้นมีอาหารให้กินโดยไม่ต้องดิ้นรน แต่ก็มีความปลอดภัยอยู่บ้างเมื่อเห็นนกข้างนอกบินหาอาหารเอง

17. การกระทำของใครทำถูกต้อง

- ก. ชมพูช่วยเหลือนกแก้วที่ได้รับบาดเจ็บ เมื่อรักษาหายแล้วจึงเลี้ยงนกแก้วไว้ในกรง
- ข. ชมเพลินมักให้อาหารนกพิราบเป็นประจำบริเวณโรงอาหารจึงทำให้นกพิราบจำนวนมากบินมา
- ค. ชมดาวเดินไปในสวนสาธารณะแล้วพบลูกนกในรังกำลังส่งเสียงร้องจึงนำกลับมาเลี้ยงดูที่บ้าน
- ง. ชมเดือนชื่นชมกับธรรมชาติโดยปล่อยให้เหล่าบรรดาสัตว์ต่างๆ ได้ใช้ชีวิตตามธรรมชาติและไม้จับสัตว์เหล่านั้นมาเลี้ยงไว้ดูเล่นในกรง

อ่านบทความต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 18-19

เรื่อง ลูกอม

ผู้เรียบเรียง : ผศ.ดร.พิมพ์เพ็ญ พรเฉลิมพงศ์ และคณะ

ลูกอมซึ่งมีส่วนประกอบหลักจากน้ำตาล สารให้ความหวาน ที่ใช้เป็นส่วนผสมหลักมีอยู่หลายประเภท ได้แก่ น้ำตาลทราย (sucrose) น้ำเชื่อมกลูโคส (glucose syrup) น้ำเชื่อมฟรุคโทส (fructose syrup) น้ำตาลอินเวิร์ต (invert sugar) และสารให้ความหวานแทนน้ำตาล

นอกจากนี้ลูกอมยังมีส่วนประกอบของสารเคมีสกัดอื่นๆ อีก เช่น กรดอินทรีย์ (organic acid) กรดที่นิยมใช้ในการผลิตลูกอม ได้แก่ กรดซิตริก (citric acid) สำหรับปรับรสเปรี้ยว กรดทาร์ทาริก (tartaric acid) และกรดมาลิก (malic acid) โดยใช้เพื่อควบคุมความหวาน แต่งรสและยืดอายุการเก็บรักษาผลิตภัณฑ์ ทั้งหมดนี้ก็เพื่อดึงดูดให้ลูกอมที่ผลิตดูมี

เรื่อง ลูกอม (ต่อ)

ความน่าสนใจในรสชาติ กลิ่น สี การผสมและเคี้ยวให้เข้ากันตามลำดับขั้นตอน ส่วนจะใช้อะโรมาหรือน้อยขึ้นอยู่กับสูตรผสมของแต่ละยี่ห้อ และด้วยคุณสมบัติในการละลายตัวของลูกอม ก็ทำให้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในทางการแพทย์สำหรับผลิตลูกอมหรือยาชนิดอมเพื่อให้ตัวยาละลายช้า ซึ่งก็นับเป็นข้อดีที่มีประโยชน์อย่างมาก แต่ทั้งนี้การรับประทานลูกอมก็ต้องอยู่ในปริมาณที่เหมาะสม ไม่อย่างนั้นก็จะกลายเป็นผลร้ายต่อสุขภาพ เพราะด้วยวัตถุดิบหลักที่ผลิตมาจากน้ำตาลนั่นเอง

ที่มา: <http://www.foodnetworksolution.com/wiki/word/1147/candy-ลูกอม>

18. กรดอินทรีย์คืออะไร

ก. สารให้ความหวาน

ค. สารที่ลดอายุการเก็บรักษา

ข. สารที่ควบคุมความหวาน

ง. สารแต่งกลิ่นเลียนธรรมชาติ

19. จากข้อความข้างต้นเป็นสารประเภทใด

ก. สารให้รสชาติ

ข. สารจรรโลงใจ

ค. สารให้ความรู้

ง. สารให้ความเพลิดเพลิน

อ่านบทความต่อไปนี้อย่างละเอียดแล้วตอบคำถาม ข้อ 20-23

ผู้เขียน : ศ.ดร.วีรชัย โกแวร์

ความกล้าเป็นพฤติกรรมลงมือปฏิบัติแม้จะต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่น่ากลัว ยาก และอันตราย คนจึงกล้าที่จะทำแม้ขณะที่มีความกลัว คนกล้าไม่ใช่คนปราศจากความกลัวไม่เช่นนั้นจะไม่มีคนกล้าเลยในโลกมนุษย์ เช่น คนกล้าตัดสินใจสู้ ตัดสินใจทำ ตัดสินใจแก้ไข แม้จะยาก จะต้องใช้เวลา จะมีอันตราย หรือแม้จะต้องจ่ายราคาก็ตาม

ผู้อ่านขณะนี้คุณอาจกำลังเผชิญกับวิกฤติชีวิต การงาน และครอบครัว คุณกำลังรู้สึก ว่ากำลังหมดแรง รู้สึกว่าจะยกธงขาว อายายอมแพ้ จงกล้าหาญเถิด ถ้าที่ผ่านมาเราทำผิดพลาด จงกล้าที่จะรับมัน กล้าที่จะขอโทษ กล้าที่จะให้อภัยตัวเอง กล้าที่จะแก้ไขในสิ่งผิด

ที่มา: <http://www.romychurch.org>

20. ใจความสำคัญของข้อความข้างต้นคือข้อใด
- ทุกคนต้องกล้าเผชิญกับวิกฤติชีวิต
 - คนกล้าไม่ใช่คนปราศจากความกลัว
 - ความกล้าเป็นพฤติกรรมลงมือปฏิบัติแม้จะต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่น่ากลัว
 - จงกล้าที่จะรับมัน กล้าที่จะขอโทษ กล้าที่จะให้อภัยตัวเอง กล้าที่จะแก้ไขในสิ่งผิด
21. จากข้อความข้างต้นควรตั้งชื่อว่าจะไร
- ความกล้า
 - ความกลัว
 - การขอโทษ
 - การเผชิญกับวิกฤติชีวิต
22. จากข้อความข้างต้นผู้เขียนมีน้ำเสียงเช่นไร
- เตือนสติ
 - เสนอแนะ
 - ให้กำลังใจ
 - ปลุกเร้าใจ
23. ใครนำความกล้าไปประยุกต์ใช้ได้ถูกต้อง
- ชาตรีกล้าที่จะเถียงครูต่อหน้าเพื่อน
 - ดีนักกล้าแสดงออกโดยไม่อายสายตาที่คนจ้องมองมา
 - สุดากกล้ายอมรับผิดและกล่าวคำขอโทษจากสิ่งที่ไม่ตั้งใจ
 - น้อยหน้ากล้าที่จะใช้เงินจ้างเพื่อนช่วยทำการบ้านของตนให้เสร็จก่อน

อ่านเรื่องสั้นต่อไปนี้แล้วตอบคำถาม ข้อ 24-30

เรื่อง ถังน้ำสองใบ

ชายจีนคนหนึ่งแบกถังน้ำสองใบไว้บนบ่าเพื่อไปตักน้ำที่ริมลำธาร ถังน้ำใบหนึ่งมีรอยแตกในขณะที่อีกใบหนึ่งไร้รอยตำหนิ และสามารถบรรจุน้ำกลับมาได้เต็มถัง แต่ด้วยระยะทางอันยาวไกล จากลำธารกลับสู่บ้านจึงทำให้น้ำที่อยู่ในถังใบที่มีรอยแตกเหลืออยู่เพียงครึ่งเดียว

เหตุการณ์ทั้งหมดนี้ดำเนินมาเป็น เวลา 2 ปีเต็ม ที่คนตักน้ำสามารถตักน้ำกลับมาบ้านได้หนึ่งถังครึ่ง ซึ่งแน่นอนว่าถังน้ำใบที่ไม่มีตำหนิจะรู้สึกภาคภูมิใจ ในผลงานเป็นอย่างดี

ขณะเดียวกันถังน้ำที่มีรอยแตกก็รู้สึกอับอายต่อความบกพร่องของตัวเอง มันรู้สึกโศกเศร้ากับการที่มันสามารถทำหน้าที่ได้เพียงครึ่งเดียวของจุดประสงค์ ที่มันถูกสร้างขึ้นมา

หลังจากเวลา 2 ปีที่ถังน้ำที่มีรอยแตกมองว่าเป็นความล้มเหลวอันขมขื่น วันหนึ่งที่ข้างลำธาร มันได้พบกับคนตักน้ำเศร้าๆว่า "ขำรู้สึกอับอายตัวเอง เป็นเพราะ รอยแตกที่

เรื่อง ถังน้ำสองใบ (ต่อ)

ด้านข้างของตัวข้าทำให้น้ำที่อยู่ข้างในไหลออกมาตลอดเส้นทาง ที่กลับไปยังบ้านของท่าน" ถ้าหากปราศจากเจ้าที่เป็นเจ้าแบบนี้แล้ว...เราก็คงไม่อาจได้รับความสวยงามแบบนี้ได้ "

คนตักน้ำตอบอย่างอ่อนโยนว่า " เจ้าเคยสังเกตหรือไม่ว่ามีดอกไม้เบ่งบานอยู่ตลอดเส้นทางในด้านของเจ้า แต่กลับไม่มีดอกไม้อยู่เลยในอีกด้านหนึ่ง เพราะข้ารู้ว่าเจ้ามีรอยแตกอยู่ ข้าจึงได้หว่านเมล็ดพันธุ์ดอกไม้ลงข้างทางเดินด้านของเจ้า และทุกวันที่เราเดินกลับ... เจ้าก็เป็นผู้รดน้ำให้กับเมล็ดพันธุ์เหล่านั้น "

เป็นเวลา 2 ปี ที่ข้าสามารถที่จะเก็บดอกไม้สวย ๆ เหล่านั้นกลับมาแต่งโต๊ะกินข้าว ถ้าหากปราศจากเจ้าที่เป็นเจ้าแบบนี้แล้ว...เราก็คงไม่อาจได้รับความสวยงามแบบนี้ได้ "

คนเราแต่ละคนย่อมมีข้อบกพร่องที่เป็นเอกลักษณ์ของตัวเอง แต่รอยตำหนิและข้อบกพร่องที่เราแต่ละคนมีนั้น อาจช่วยทำให้การอยู่ร่วมกันของเราน่าสนใจ และกลายเป็นบำเหน็จรางวัลของชีวิตได้

สิ่งที่ต้องทำก็เพียงแค่อยอมรับคนแต่ละคนในแบบที่เขาเป็น และมองหาสิ่งที่ดีที่สุดในตัวของพวกเขาเหล่านั้นเท่านั้นเอง มองโลกหลาย ๆ ด้าน เพราะคนเราไม่ได้มีแต่ข้อเสียเท่านั้น

ที่มา : <http://board.palungjit.com>

- ก. การเปิดใจและยอมรับในสิ่งที่เกิดขึ้น
 - ข. การทำงานที่ต้องอาศัยความร่วมมือกัน
 - ค. ความพยายามอยู่ที่ไหน ความสำเร็จอยู่ที่นั่น
 - ง. ถึงแม้ถึงจะมีรอยตำหนิ แต่สามารถบรรจุน้ำได้
25. ข้อใดคือสาระสำคัญของเรื่อง
- ก. ชายหนุ่มภูมิใจถึงน้ำที่มีรอยแตกที่ช่วยให้ดอกไม้สวยงาม
 - ข. ความอดทนของชายจีนคนหนึ่งแบกถังน้ำตลอดระยะเวลา 2 ปี
 - ค. ทุกคนย่อมมีข้อบกพร่อง แต่รอยตำหนิและข้อบกพร่องของแต่ละคนมีนั้น อาจทำให้การอยู่ร่วมกันของเราน่าสนใจ
 - ง. ข้อบกพร่องของถังน้ำที่มีรอยแตกทำให้มันสามารถทำหน้าที่ได้เพียงครึ่งเดียวของจุดประสงค์ที่ถูกสร้าง

26. จากสถานการณ์ใครที่ใช้ข้อบกพร่องของตนให้เกิดประโยชน์ที่สุด
- เดือนเกิดมาพิการตั้งแต่กำเนิด พ่อแม่จึงเลี้ยงดูเป็นอย่างดี
 - หมอกไม่สบายจึงหยุดเรียนเพื่ออยู่บ้าน และช่วยพ่อรดน้ำต้นไม้ในสวน
 - ดาวรู้ว่าตนเองเรียนหนังสือไม่เก่ง จึงออกมาหางานทำเพื่อเลี้ยงดูครอบครัว
 - เมฆเป็นชายที่แขนขาดไปข้างหนึ่งตอนเกิดอุบัติเหตุ แต่เขาก็สามารถใช้แขนอีกข้างประกอบอาชีพเลี้ยงตน
27. คนตักน้ำตอบอย่างอ่อนโยนว่า " เจ้าเคยสังเกตหรือไม่ว่ามีดอกไม้เบ่งบานอยู่ตลอดเส้นทาง เจ้าก็เป็นผู้รดน้ำให้กับเมล็ดพันธุ์เหล่านั้น " จากข้อความข้างต้น ผู้เขียนต้องการสื่อถึงอะไร
- ชี้ให้เห็นข้อเสียของถังน้ำที่มีรอยแตก
 - ชี้ให้เห็นว่าควรพูดจาอ่อนน้อมกับอีกฝ่าย
 - ชี้ให้เห็นว่าควรให้กำลังใจกับผู้ที่กำลังโศกเศร้า
 - ชี้ให้เห็นว่าในข้อบกพร่องของถังน้ำที่มีรอยแตกสามารถสร้างรอยยิ้มได้ให้ผู้อื่น
28. ตัวละครใดไม่ได้ปรากฏในเรื่อง
- ชายคนจีน
 - ถังน้ำใบที่มีรอยแตก
 - แม่ค้าขายดอกไม้
 - ถังน้ำใบที่ไร้รอยตำหนิ
29. เพราะเหตุใดชายคนจีนถึงใช้ถังน้ำใบที่มีรอยแตกตักน้ำ ทั้ง ๆ ที่รู้ว่ามันมีรอยแตก
- เพราะไม่มีเงินซื้อถังน้ำใบใหม่จึงใช้ถังน้ำใบที่มีรอยแตก
 - เพราะให้น้ำที่อยู่ข้างในไหลออกมาตลอดเส้นทางเพื่อรดน้ำดอกไม้
 - เพราะระหว่างทางที่เดินน้ำได้รั่วไหลออกจึงทำให้ถังน้ำที่แบกเบาขึ้น
 - เพราะต้องการเปรียบเทียบปริมาณในการตักน้ำของถังน้ำทั้ง 2 ใบที่มีความแตกต่างกัน
30. 1. หว่านเมล็ดพันธุ์ดอกไม้ลงข้างทาง
- ถังน้ำที่มีรอยแตกก็รู้สึก อับอายต่อความบกพร่องของตัวเอง
 - ชายจีนคนหนึ่งแบกถังน้ำสองใบไว้บนบ่าเพื่อไปตักน้ำที่ริมลำธาร
 - ต้องทำก็เพียงแค่อยอมรับคนแต่ละคนในแบบที่เขาเป็น และมองหาสิ่งที่ดีที่สุดในตัวของพวกเขา
 - เขาตักน้ำสามารถตักน้ำกลับมาบ้านได้หนึ่งถึงครึ่งเป็นระยะ 2 ปีเต็ม
- จงเรียงลำดับเหตุการณ์ต่อไปนี้ให้ถูกต้อง**
- 1 2 3 4 5
 - 1 5 2 3 4
 - 3 5 2 1 4
 - 3 5 1 2 4

แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนสรุปความ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ความย่อของภาษาไทยในยุคดิจิทัล

ผู้เขียน : นางสาวณธษา ราชบัณฑิต

นักวิชาการวัฒนธรรมปฏิบัติการ

คุณเคยได้ยินประโยคเหล่านี้หรือไม่? "ภาษาไทยใกล้จะวิบัติแล้ว" "เอกลักษณ์ของภาษาไทย จะค่อยๆ จางหายไป" หรือบ้างก็พูดว่า "เทคโนโลยีที่ทันสมัยมีผลให้ภาษาไทยเข้าสู่ยุควิกฤติ" คำถามต่อมา แล้วคุณคิดอย่างไรกับประโยคเหล่านี้ เห็นด้วยหรือไม่ ถ้าเห็นด้วยก็แสดงว่า กำลังมีปัญหอะไรบางอย่างเกิดขึ้นกับภาษาไทย ภาษาที่เป็นเอกลักษณ์ประจำชาติไทย เป็นสิ่งที่มีคุณค่าและเราทุกคนภาคภูมิใจ และคำถามสุดท้าย คุณจะร่วมกันแก้ไขปัญหานี้หรือไม่...?

เป็นที่ทราบกันดีว่า มีไม่กี่ประเทศ ในโลกที่มีภาษาพูดเป็นของตนเอง และมีไม่กี่ประเทศที่มีภาษาเขียนเป็นของตนเอง แต่จะมีสักกี่ประเทศที่มีทั้งภาษาพูดและภาษาเขียนเป็นของตนเอง ซึ่งประเทศไทยก็เป็นหนึ่งในประเทศที่มีทั้งภาษาพูดและภาษาเขียนเป็นของตนเอง จึงเป็นสิ่งที่ทำให้คนไทยทุกคนภาคภูมิใจในวัฒนธรรมด้านภาษา แต่การที่เราพูด อ่าน และเขียนภาษาไทยเป็นประจำทุกวันจนเกิดความคุ้นชินนั้น ทำให้เราละเลยและลดความสำคัญกับสิ่งที่มีคุณค่าลง จนทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางภาษาขึ้น คนส่วนใหญ่ โดยเฉพาะกลุ่มวัยรุ่นมักจะรวบรัดตัดตอนคำให้สั้นลง เพื่อความรวดเร็ว หรือบัญญัติศัพท์ใหม่ๆ ที่ใช้เฉพาะกลุ่มขึ้นเพื่อความโดดเด่นและเป็นเอกลักษณ์เฉพาะ เช่น มโน (การจินตนาการหรือคิดไปเอง) เกเรียน (บุคคลที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว หรือชอบก่อกรวน) หรือมักจะใช้คำที่ฟังเสียง เช่น นู๋ (หนู) ครัช (ครับ) เป็นต้น ปัญหาเหล่านี้ไม่ได้เพิ่งเกิดขึ้นในยุคสมัยนี้ แต่เป็นปัญหาที่ถูกสะสมและเรื้อรังมานาน ยิ่งในปัจจุบันเทคโนโลยีการสื่อสารออนไลน์มีส่วนที่ ทำให้ปัญหานี้ชัดเจนมากขึ้น เพราะการสนทนาหรือเผยแพร่ข้อความ ที่แสดงทัศนคติในเรื่องต่างๆ ของตนเองผ่านช่องทางสื่อต่าง ๆ เช่น E-Mail Facebook Line เป็นต้น ทำให้คำเหล่านี้ถูกแพร่กระจายและได้รับความนิยมอย่างรวดเร็ว แม้คำและช่องทางที่ใช้เหล่านี้จะไม่เป็นทางการ แต่หากเราใช้มันอยู่ตลอดเวลาจนทำให้เกิดความคุ้นชินและ

ค่อย ๆ ซึมซับภาษาที่ผิดจนหลงลืมคำที่ถูกต้องไป ก็เป็นการสร้างหรือเพิ่มให้ปัญหานี้ทวีความรุนแรงมากขึ้น และที่แย่ไปกว่านั้นก็คือ "ลืมจนไม่รู้ตัวด้วยซ้ำว่าเรากำลังใช้คำที่ผิดอยู่" หากพวกเราทุกคนยังนิ่งเฉยกับปัญหาเหล่านี้ ก็จะทำให้เป็นปัญหาที่เรื้อรังมากขึ้น เอกลักษณ์และคุณค่าของภาษาไทยจะค่อย ๆ สูญเสียไปจนหมดสิ้น เมื่อคุณรู้อย่างนี้ ก็ไม่สายเกินไปถ้าจะหันมาช่วยกันอนุรักษ์และส่งเสริมการใช้ภาษาไทย ที่ถูกต้องให้กับคนรุ่นต่อไป ด้วยวิธีการง่าย ๆ (3 ป.) ที่เราทุกคนก็สามารถทำได้ ดังนี้

1. ปลูกฝังวัฒนธรรมรักการอ่าน พ่อแม่ผู้ปกครองควรปลูกฝังวัฒนธรรมรักการอ่านให้กับบุตรหลานตั้งแต่เล็ก ๆ เพราะเด็กเล็กเป็นวัยที่เหมาะสมและง่ายต่อการปลูกฝังสิ่งต่าง ๆ และการอ่านยังเป็นการวางรากฐาน ด้านภาษาที่ดีอีกทางหนึ่ง ซึ่งเราพบหลักฐานที่ดีต่อการแก้ปัญหาเรื่องนี้คือ จากสถิติการสำรวจการอ่านของประชาชนของสำนักงานสถิติแห่งชาติ พบว่า ในปี พ.ศ. 2558 เด็กอายุต่ำกว่า 6 ปี มีอัตราการอ่านร้อยละ 60.2 ในขณะที่ผลการสำรวจเด็กกลุ่มเดียวกันในปี 2556 มีอัตราการอ่าน 58.9 นั่นคือ มีอัตราการอ่าน ที่เพิ่มขึ้นเล็กน้อยและเพิ่มขึ้นเกือบทุกพื้นที่ ซึ่งจากผลการวิจัยสามารถคาดคะเนได้ว่า เมื่อเด็กมีการซึมซับหลักการใช้ภาษาไทยที่ถูกต้องมากขึ้น ปัญหาการใช้ภาษาไทยที่ไม่ถูกต้องก็จะลดลงไปด้วย

2. ปลูกจิตสำนึกในการหวงแหนภาษาไทยและรู้กาลเทศะการใช้ภาษาไทยที่ถูกต้อง การให้ความรู้เกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยที่ถูกต้องและเหมาะสมเป็นสิ่งที่สำคัญ แต่เราควรสอดแทรกความเป็นมา และคุณค่าที่ความสำคัญของภาษาไทยเข้าไปด้วยเพื่อให้เกิดความรักและหวงแหนภาษาไทย รวมถึงการใช้ภาษาไทยให้ถูกกาลเทศะอีกด้วย เช่น กรณีที่ไม่เป็นทางการเราสามารถใช้ภาษาพูดได้ แต่ถ้าในกรณีที่เป็นทางการเราจะต้องใช้คำที่เป็นทางการและเหมาะสมกับบริบทนั้นๆ ซึ่งข้อนี้ถือเป็นเรื่องสำคัญ เพราะเป็นพื้นฐานการทำงานในอนาคตได้

3. เปลี่ยนแปลงตัวเอง เมื่อเรารู้ว่าคำใดใช้ผิดหรือถูก คำใดควรหรือไม่ควรใช้กับบริบทในขณะนี้แล้ว สิ่งที่สำคัญต่อมาคือ เรายังคงใช้คำที่ผิด ๆ เหล่านี้อยู่อีกหรือไม่ เพราะถ้าเรายังนิ่งเฉยกับปัญหาเหล่านี้ ปัญหาจะไม่ถูกแก้ไขและยังเป็นการสะสมปัญหาให้เรื้อรังอยู่ต่อไป

ระยะเวลาที่ผ่านมาทำให้สิ่งต่าง ๆ เกิดการเปลี่ยนแปลงรวมถึงเรื่องของภาษา ซึ่งถือ
ว่าเป็นเรื่องปกติ แต่ถ้าการเปลี่ยนแปลงเป็นไปในทางที่ดีหรือเกิดการพัฒนาเราจะเรียกสิ่ง
นั้นว่า "วิวัฒนาการทางภาษา" แต่ถ้า การเปลี่ยนแปลงนั้นไปในทิศทางตรงกันข้ามเราจะ
เรียกสิ่งนั้นว่า "ความเสื่อมถอย ทางภาษา" และความเสื่อมถอยนี้เองสามารถทำลายทั้ง
รูปแบบและคุณค่าที่งดงามของภาษาไทยให้สูญไปได้อย่างที่คุณคาดไม่ถึง ดังนั้นบุคคล
สำคัญที่สามารถอนุรักษ์ภาษาไทยให้คงอยู่หรือทำลายภาษาไทยให้สูญสิ้นไปก็คือ "คุณ"
หรือพูดง่าย ๆ ว่าความอยู่รอดของภาษาไทยอยู่ในกำมือคุณ

ที่มา : วนษา ราชบัณฑิต. 2559, กันยายน. **ความอยู่รอดของภาษาไทยในยุค
ดิจิทัล**. สืบค้นเมื่อ 24 กรกฎาคม 2562, จาก [https://www.m-
culture.go.th/surveillance/ewt_news.php?nid=1326&filename=index](https://www.m-culture.go.th/surveillance/ewt_news.php?nid=1326&filename=index)



เกณฑ์การประเมินการเขียนสรุปความ

สิ่งที่วัด	เกณฑ์	คะแนน
การนำเสนอ เนื้อหา	มีองค์ประกอบการเขียนสรุปความครบ 3 องค์ประกอบ ดังนี้ 1. สรุปใจความของเรื่องได้ตรงกับแก่นของเรื่อง 2. สรุปใจความของเรื่องได้ครบถ้วนทุกประเด็น 3. ใช้สำนวนภาษาของผู้เขียนในการสื่อความหมายได้อย่างกระชับและชัดเจน	4
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่ต้องมีองค์ประกอบที่ 1 และ 2	3
	ขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง แต่มีองค์ประกอบที่ 1	2
	ขาดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ โดยไม่มีองค์ประกอบที่ 1	1
การเรียบเรียง ความคิด	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องได้อย่างเป็นระบบทำให้เข้าใจง่าย และเรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนได้สอดคล้องสัมพันธ์กัน	2
	ลำดับเรื่องราวหรือประเด็นสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่าย แต่เรียบเรียงเนื้อหาแต่ละส่วนไม่สอดคล้องสัมพันธ์กัน	1
หลักการใช้ ภาษาและ กลไกการเขียน	เลือกใช้คำที่เข้าใจง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน เขียนประโยคได้ถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำได้ถูกต้อง เว้นวรรคและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างถูกต้องทั้งหมด งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	4
	เขียนประโยคถูกต้องตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคผิดตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 3 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	3
	เขียนประโยคผิดตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยไม่เกิน 4 - 5 ตำแหน่ง งานเขียนมีความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	2
	เขียนประโยคผิดตามหลักภาษาไทย สะกดคำและเว้นวรรคไม่ถูกต้องตามหลักภาษาไทยมากกว่า 5 ตำแหน่ง งานเขียนขาดความสะอาดเป็นระเบียบเรียบร้อย	1
	รวมทั้งสิ้น	10



ภาคผนวก ง

ตารางวิเคราะห์แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

- ตารางผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
- ตารางแสดงคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน (Pre-test) และหลังเรียน (Post-test) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีดูภาพศัพท์

ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่าน
เพื่อความเข้าใจ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

ข้อ	ค่าดัชนีความสอดคล้อง	ข้อ	ค่าดัชนีความสอดคล้อง
1	1	16	0.67
2	1	17	0.67
3	1	18	0.67
4	1	19	1
5	1	20	1
6	1	21	1
7	0.67	22	1
8	1	23	1
9	1	24	1
10	1	25	1
11	0.67	26	0.67
12	0.67	27	0.67
13	1	28	1
14	0.67	29	1
15	0.67	30	1

ตาราง 11 แสดงค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ข้อที่	p	r
1	0.70	0.43
2	0.67	0.32
3	0.63	0.52
4	0.73	0.22
5	0.57	0.62
6	0.63	0.52
7	0.27	0.41
8	0.60	0.41
9	0.37	0.59
10	0.30	0.68
11	0.23	0.62
12	0.30	0.52
13	0.57	0.30
14	0.67	0.48
15	0.63	0.21
16	0.67	0.32
17	0.73	0.22
18	0.47	0.76
19	0.60	0.41
20	0.37	0.43

ตาราง 11 (ต่อ)

ข้อที่	p	r
21	0.73	0.38
22	0.23	0.46
23	0.63	0.52
24	0.70	0.27
25	0.63	0.37
26	0.60	0.41
27	0.53	0.67
28	0.70	0.43
29	0.73	0.22
30	0.57	0.46

มีความเชื่อมั่น 0.90

ตาราง 12 แสดงคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน (Pre-test) และ หลังเรียน (Post-test) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

คนที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน	คนที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1	16	25	16	10	24
2	14	21	17	17	25
3	18	25	18	11	24
4	14	25	19	8	24
5	13	22	20	18	27
6	12	24	21	11	22
7	9	20	22	10	23
8	8	22	23	11	23
9	8	19	24	11	20
10	13	26	25	10	22
11	12	25	26	9	22
12	16	24	27	11	20
13	6	24	28	10	17
14	17	28	29	11	18
15	13	21	30	8	17

ตาราง 13 แสดงคะแนนความสามารถในการเขียนสรุปความก่อนเรียน (Pre-test) และหลังเรียน (Post-test) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์

คนที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน	คนที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1	7	9	16	5	8
2	5	7	17	5	10
3	6	9	18	4	7
4	5	8	19	6	10
5	4	8	20	7	10
6	7	10	21	4	7
7	5	7	22	5	8
8	5	8	23	3	7
9	7	10	24	3	7
10	6	9	25	6	9
11	5	9	26	5	9
12	4	7	27	4	7
13	5	8	28	3	6
14	3	7	29	3	7
15	4	7	30	3	6

ภาคผนวก จ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรม SPSS

- ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์ โดยใช้สถิติ Hotelling' s T^2 ในสมมติฐานข้อที่ 1
- ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความระหว่างกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีลูกบาศก์กับกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ในสมมติฐานข้อที่ 2

Multivariate Tests^b

ผล

การวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและ
ความสามารถในการเขียนสรุปความของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธี

ลูกบาศก์ โดยใช้สถิติ Hotelling ' s T² ในสมมติฐานข้อที่ 1

Bartlett's Test of Sphericity^a

Likelihood Ratio	.000
Approx. Chi-Square	94.000
df	9
Sig.	.000

Measure:MEASURE_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	16779.675	1	16779.675	1.532E3	.000
Error	317.575	29	10.951		

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
read	Pillai's Trace	.950	5.525E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Wilks' Lambda	.050	5.525E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Hotelling's Trace	19.051	5.525E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Roy's Largest Root	19.051	5.525E2 ^a	1.000	29.000	.000
write	Pillai's Trace	.960	6.882E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Wilks' Lambda	.040	6.882E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Hotelling's Trace	23.730	6.882E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Roy's Largest Root	23.730	6.882E2 ^a	1.000	29.000	.000
read * write	Pillai's Trace	.879	2.116E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Wilks' Lambda	.121	2.116E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Hotelling's Trace	7.298	2.116E2 ^a	1.000	29.000	.000
	Roy's Largest Root	7.298	2.116E2 ^a	1.000	29.000	.000

Mauchly's Test of Sphericity^b

Measure: MEASURE_1

1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
read	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
read * write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Mauchly's Test of Sphericity^b

Measure: MEASURE_1

1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
read	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
read * write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Mauchly's Test of Sphericity^b
 Tests of Within-Subjects Effects

measure.MEASURE_

1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhou- se-Geisser	Huynh- Feldt	Lower- bound
read	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000
read * write	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000



Measure:MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
read	Sphericity Assumed	3510.008	1	3510.008	552.482	.000
	Greenhouse- Geisser	3510.008	1.000	3510.008	552.482	.000
	Huynh-Feldt	3510.008	1.000	3510.008	552.482	.000
	Lower-bound	3510.008	1.000	3510.008	552.482	.000
	Error(read)	Sphericity Assumed	184.242	29	6.353	
	Greenhouse- Geisser	184.242	29.000	6.353		
	Huynh-Feldt	184.242	29.000	6.353		
	Lower-bound	184.242	29.000	6.353		
write	Sphericity Assumed	1477.008	1	1477.008	688.176	.000
	Greenhouse- Geisser	1477.008	1.000	1477.008	688.176	.000
	Huynh-Feldt	1477.008	1.000	1477.008	688.176	.000
	Lower-bound	1477.008	1.000	1477.008	688.176	.000

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Error(write)	Sphericity	62.242	29	2.146		
	Assumed					
	Greenhouse-Geisser	62.242	29.000	2.146		
	Huynh-Feldt	62.242	29.000	2.146		
	Lower-bound	62.242	29.000	2.146		
read * write	Sphericity	429.408	1	429.408	211.633	.000
	Assumed					
	Greenhouse-Geisser	429.408	1.000	429.408	211.633	.000
	Huynh-Feldt	429.408	1.000	429.408	211.633	.000
	Lower-bound	429.408	1.000	429.408	211.633	.000
Error(read*write)	Sphericity	58.842	29	2.029		
	Assumed					
	Greenhouse-Geisser	58.842	29.000	2.029		
	Huynh-Feldt	58.842	29.000	2.029		
	Lower-bound	58.842	29.000	2.029		

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณแบบทางเดียว (One-Way MANOVA) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนสรุปความระหว่างกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกร่วมกับกลวิธีดูภาคกับกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ในสมมติฐานข้อที่ 2

Bartlett's Test of Sphericity^a

Likelihood Ratio	.000
Approx. Chi-Square	49.722
df	2
Sig.	.000

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	1.635
F	.525
df1	3
df2	6.055E5
Sig.	.665

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.987	2.184E3 ^a	2.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.013	2.184E3 ^a	2.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	76.641	2.184E3 ^a	2.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	76.641	2.184E3 ^a	2.000	57.000	.000
group	Pillai's Trace	.252	9.582 ^a	2.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.748	9.582 ^a	2.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	.336	9.582 ^a	2.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	.336	9.582 ^a	2.000	57.000	.000

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
read	.013	1	58	.911
write	1.186	1	58	.281

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	read	41.667 ^a	1	41.667	5.395	.024
	write	25.350 ^b	1	25.350	19.136	.000
Intercept	read	28514.400	1	28514.400	3.692E3	.000
	write	3270.817	1	3270.817	2.469E3	.000
group	read	41.667	1	41.667	5.395	.024
	write	25.350	1	25.350	19.136	.000
Error	read	447.933	58	7.723		
	write	76.833	58	1.325		
Total	read	29004.000	60			
	write	3373.000	60			
Corrected Total	read	489.600	59			
	write	102.183	59			

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	พัชรินทร์ กันทะนะ
วัน เดือน ปี เกิด	12 กรกฎาคม 2530
สถานที่เกิด	จังหวัดลำปาง
วุฒิการศึกษา	พ.ศ. 2548 มัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม พ.ศ. 2553 การศึกษาระดับบัณฑิต (กศ.บ.) คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พ.ศ. 2562 การศึกษามหาบัณฑิต (กศ.ม.) สาขาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้ แขนงวิทยาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ที่อยู่ปัจจุบัน	168/1 หมู่ 7 ตำบลแม่ก้า อำเภอสันป่าตอง จังหวัดเชียงใหม่